



HAL
open science

Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions

Elisabeth Chatel, Jean-Yves Rochex, Jean -Luc Roger, Marie-Françoise Jdid, Hélène Latger, Claude Ruelland, Daniel Auvet, Bernard Bouvier, Jean-Pierre Terrail, Pierre Heumetz, et al.

► To cite this version:

Elisabeth Chatel, Jean-Yves Rochex, Jean -Luc Roger, Marie-Françoise Jdid, Hélène Latger, et al.. Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions. [Rapport de recherche] INRP; Nancy Université. 1994. halshs-02291659

HAL Id: halshs-02291659

<https://shs.hal.science/halshs-02291659v1>

Submitted on 19 Sep 2019

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.

LASTES
Université de Nancy II

INRP
Dépt. PPAE

Elisabeth CHATEL Jean - Yves ROCHEX Jean - Luc ROGER

Avec la collaboration de

Marie - Françoise JDID Hélène LATGER Claude RUELLAND

et la participation de

Daniel AUVET, Jean - Pierre BILLOT, Bernard BOUVIER
Pierre HEUMETZ, Jean - Louis PEUDON, Catherine TACH

LE METIER D'ENSEIGNANT
DU SECOND DEGRE
ET SES EVOLUTIONS

Sous la direction scientifique de Jean -Pierre TERRAIL
LASTES UNIVERSITE de NANCY II

*Recherche réalisée en partenariat avec le Syndicat National des Enseignements de Second degré
SNES*

Compte - rendu de fin de contrat
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Juillet 1994
Décision d'aide n° 91 D 0353

UNIVERSITE DE NANCY II

LASTES

(Laboratoire de Sociologie du Travail et de l'Environnement Social)

23 Boulevard Albert-Premier, BP 3397, 54015 Nancy Cedex.

INRP

(Institut National de Recherche Pédagogique)

29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Elisabeth CHATEL Jean - Yves ROCHEX Jean - Luc ROGER

Avec la collaboration de

Marie - Françoise JDID Hélène LATGER Claude RUELLAND

et la participation de

Daniel AUVET, Jean - Pierre BILLOT, Bernard BOUVIER
Pierre HEUMETZ, Jean - Louis PEUDON, Catherine TACH

**LE METIER D'ENSEIGNANT
DU SECOND DEGRE
ET SES EVOLUTIONS**

Sous la direction scientifique de Jean -Pierre TERRAIL
LASTES UNIVERSITE de NANCY II

*Recherche réalisée en partenariat avec le Syndicat National des Enseignements de Second degré
SNES*

RESUME SIGNALÉTIQUE

Ce travail porte sur les évolutions récentes du métier d'enseignant du second degré, une attention particulière étant portée à l'exercice dans des quartiers, établissements et classes dits "difficiles".

Une première partie, nourrie d'observations de type ethnographique, vise à mieux comprendre les modalités selon lesquelles ces enseignants affrontent les situations qui, requérant un élargissement du cadre de référence et de la composante collective de leur activité, sont porteuses d'une exigence accrue d'explicitation, voire de justification, de leurs critères et manières de faire.

Sont ensuite analysées, dans les seconde, troisième et quatrième parties, les évolutions socio-institutionnelles et didactiques de l'enseignement du français en collège, des mathématiques en classe de seconde, et de la philosophie en classes terminales, ainsi que ce que les enseignants disent, au cours d'entretiens non directifs, de ces évolutions, de leur expérience et de leurs difficultés.

Ces données qualitatives ont permis la mise au point et le test d'un questionnaire à visée quantitative : ceux-ci sont présentés dans la cinquième partie, qui fait également le bilan critique de l'expérience de partenariat entre le LASTES et l'INRP d'une part, le SNES de l'autre, à laquelle a donné lieu cette recherche.

AVERTISSEMENT

Il a été indiqué, sur la page de garde de chacune des parties le nom de celle, ou celui, qui en a assuré la rédaction : Elisabeth Chatel a rédigé la deuxième partie du rapport portant sur l'enseignement et les enseignants de français en collège, Jean - Luc Roger la troisième sur les mathématiques, Jean - Yves Rochex la quatrième sur la philosophie. De surcroît l'introduction, la première partie et la conclusion ont été assurées par Jean - Yves Rochex à l'exception des paragraphes sur les conseils de classe et des modules qui l'ont été par Elisabeth Chatel. Jean - Luc Roger a traité la cinquième partie sur le questionnaire et le partenariat.

La collaboration de Marie - Françoise Jdid est intervenue plus spécifiquement dans la première partie et la deuxième sur le français en collège. Hélène Latger a rédigé le quatrième "portrait" d'enseignant de français. Claude Ruelland a collaboré aux parties sur les mathématiques et sur le partenariat.

Il faut signaler en outre que tous les participants ont produit, inégalement, mais globalement en abondance, des notes portant sur des observations de situations, des analyses des matériaux recueillis, des problèmes soulevés par la recherche. Les réunions du collectif de travail ont été l'occasion d'échanges toujours actifs. Les groupes disciplinaires ont associé Daniel Auvet, Claude Ruelland et Jean - Luc Roger pour les mathématiques, Hélène Latger, Jean - Pierre Billot, Jean - Louis Peudon, Pierre Heumetz, Marie - Françoise Jdid et Elisabeth Chatel pour le français, Catherine Tach, Bernard Bouvier et Jean - Yves Rochex pour la philosophie.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. Objet et problématiques de la recherche	5
2. Des modes d'investigation nécessairement pluriels	7
3. Une recherche menée en partenariat	10
 PREMIERE PARTIE :	
DISCOURS DE PROFESSIONNALISATION ET REALITES DU TRAVAIL	13
 CHAPITRE 1 :	
CONTEXTE GENERAL ET EVOLUTIONS DE LA COMPETENCE PRESCRITE	15
1. Une culture professionnelle à l'épreuve	15
2. Une obligation de résultats paradoxale	17
3. Une redéfinition selon trois dimensions	18
4. De l'informel à l'explicite : recrutement, formation et professionnalisation	20
5. Enseigner en banlieue : de l'école autrement à autre chose que l'école ?	21
 CHAPITRE 2 :	
DE LA COMPETENCE PRESCRITE A LA NEGOCIATION DE LA COMPETENCE ET DE L'USAGE DE SOI	27
1. Négociation des services et définition de la compétence	27
1.1. Processus et critères de choix et de négociation	28
1.2. Sénateurs, aspirants et mercenaires	31
1.3. Choix professionnels et logiques privées	32
2. Conseils de classe : dangers et évitements	34
2.1. A "mots comptés"	36
2.2. Débats et responsabilité du conseil de classe	36
2.3. Notes et niveau	38
2.4. Le coût de la mise en forme	40
3. Les modules	43
3.1. Le dispositif prescrit	43
3.2. Mise en place : résistance, perplexité, appropriation, transformation	45
3.2.1. Organisation matérielle et mise en place : impréparation et difficultés	45
3.2.2 L'organisation du temps et de l'enseignement avec les élèves	47
3.2.3. Evaluation et groupes de besoins	48
3.2.4. Le groupe classe et la relation à "sa" classe	49
4. Engagement de soi, logiques et discours institutionnels : des rapports rien moins qu'évidents	51
4.1. Scepticisme et défiance	51
4.2. Reconnaissance et/ou récupération	53
4.2.1. Cette espèce de rancoeur de ne pas avoir été reconnue	53
4.2.2. Récupérer n'est pas reconnaître	54
5. Débuter en banlieue : l'épreuve du réel	58
5.1. "L'humour, si vous saviez à quel point ça règle les problèmes"	58
5.2. Préserver "l'écart entre sa fonction et ce qu'on est"	62

**DEUXIEME PARTIE :
ENSEIGNER LE FRANCAIS EN COLLEGE..... 67**

**CHAPITRE 3 :
LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS EN COLLEGE..... 69**

1. L'enseignement du français, un enjeu social et national	70
1.1. Le français comme enjeu social national.....	70
1.1.1. L'attente des jeunes et des familles vis à vis du français.....	70
1.1.2. Identité nationale et intégration.....	71
1.2. Des débats médiatisés.....	71
1.2.1. La réforme de l'orthographe et la dictée.....	72
1.2.2. Lecture et illettrisme.....	73
1.2.3. Littérature et communication : les finalités de l'enseignement du français.....	74
1.3. Des questions mal posées à l'enseignement du français.....	75
1.3.1. Lire et écrire : des évidences à questionner.....	75
1.3.2. Avec l'orthographe de quoi parle-t-on ?.....	76
1.3.3. Questionner les résultats ou les processus ?.....	76
2. L'enseignement du français de la communauté des experts aux prescriptions.....	77
2.1. Du Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'Ecole élémentaire à l'unification des collèges : du "bon usage de la langue" aux "fonctions du discours".....	78
2.1.1. La rénovation à l'école primaire.....	78
2.1.2. Au collège, pas de plan de rénovation pour le français, mais quelques changements.....	79
2.2. La rénovation des collèges et la remédiation : l'abandon des "belles lettres" et la place du "texte".....	81
3. Les défis et enjeux de l'enseignement du Français aujourd'hui.....	82
3.1. Le poids de la tradition.....	83
3.2. Les difficultés propres à la didactisation de cette matière.....	84
3.2.1. Comment allier dans l'enseignement du français la finalité de communication et la finalité littéraire ?.....	84
3.2.2. Comment enseigner la "maîtrise de la langue"?.....	85
3.2.3. L'implication des personnes.....	86

**CHAPITRE 4 :
DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS EN COLLEGE PARLENT DE LEUR
METIER..... 87**

1. Heurs et malheurs de l'exercice quotidien du métier.....	88
1.1. De plaisirs il en est de diverses sortes.....	88
1.2. Et les peines.....	90
2. Faire la classe.....	92
2.1. Les classes difficiles.....	92
2.1.1. Qu'est-ce qu'une classe difficile ?.....	92
2.1.2. Les classes dont on ne veut pas.....	93
2.1.2.1. <i>Qui y enseigne?</i>	94
2.1.2.2. <i>Accepter ou refuser l'implantation des "classes difficiles"</i>	94
2.1.3. Enseigner dans les classes difficiles.....	95
2.1.3.1. <i>Discipliner et socialiser.</i>	95
2.1.3.2. <i>Faire du français.</i>	97

2.2. Faire la classe dans les classes ordinaires.....	98
2.2.1 Faire du français au quotidien : des pratiques communes.....	98
2.2.2. Le travail sur la langue, linguistique et didactique : éléments de différenciation entre professeurs.....	100
3. Mission enseignante et sens du métier.....	102
3.1. Un métier de communication et d'éducation où s'éprouvent des "personnes".....	103
3.2. La culture, sa transmission, son partage comme épreuve.....	104
3.2.1. Défendre un contenu de culture.....	104
3.2.2. Une épreuve, mais comment l'apprécier ?.....	105
4. Les professeurs et leurs collègues.....	106
5. Image du métier et perspectives.....	108
5.1. Image du métier.....	108
5.2 Perspectives.....	109
CHAPITRE 5 :	
CONTRASTES.....	111
1. Un difficile combat pour la culture.....	111
1.1 Bons et mauvais élèves.....	111
1.2. Compétences professionnelles.....	113
1.3. Les "Lettres" et l'activité intellectuelle.....	113
1.4 Transmettre une culture.....	114
2. La littérature et la communion par les Lettres.....	115
2.1 Affronter le groupe.....	116
2.2 La classe de français.....	117
2.3 Amour des lettres ou se faire comprendre par les lettres ?.....	118
3. Un métier qui change, des repères qui se perdent.....	120
3.1 Evolution, adaptation.....	121
3.2 Et perte de confiance.....	122
4. Leur faire la courte échelle.....	124
4.1. Trajectoire professionnelle.....	125
4.2 Pratique enseignante.....	127
4.2.1 Finalités de l'enseignement : la culture et la construction de la personnalité.....	127
4.2.2 Les pratiques mises en oeuvre : contenu/méthode.....	128
4.3.3 Importance décisive de la relation aux élèves.....	129
4.2.4 Le rapport à la norme.....	131
TROISIEME PARTIE :	
L'ENSEIGNEMENT DES MATHEMATIQUES EN SECONDE.....	135
CHAPITRE 6	
POURQUOI, A QUI, COMMENT ENSEIGNER LES MATHEMATIQUES	
DANS UN CONTEXTE DE MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT ? ET	
AVEC QUELS CONTENUS ?.....	139
1. Une première tentative de réponse : Les "maths modernes".....	139
1.1 Une réforme pour le progrès.....	139
1.2. L'épistémologique et le social.....	140
1.3. Un échec initiateur de débats originaux.....	142
1.4. ... et porteur d'expérience !.....	144

2. Après les "mathématiques modernes" : des réponses plus incertaines	145
2.1. A quoi servent donc les mathématiques et leur apprentissage aujourd'hui ?	146
2.2. A qui enseigner les mathématiques ?	148
2.3. Quelles mathématiques enseigner ?	151
2.3.1 "Le retour au concret"	151
2.3.2. Nouveaux contenus et communauté mathématique enseignante.	153
3. Une interrogation en développement : l'acte d'enseigner les mathématiques	156
3.1. L'enjeu des contenus de savoir et des modes d'enseignement.	157
3.2. L'enjeu du "sens" personnel de l'apprentissage des mathématiques pour les élèves.	161
3.3. L'enjeu opérationnel.	163
3.3.1. La réflexion didactique.	163
3.3.2. Des questions ouvertes sur l'opérationnalité.....	165
 CHAPITRE 7 :	
ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN SECONDE AUJOURD'HUI	171
 1. les points de tension du métier	171
1.1. Comment définir les élèves ?	172
1.1.1. Le "bon" élève et les autres.	172
1.1.2. Pourquoi tant de d'élèves font-ils problème ?	174
1.2. Quels principes d'action ?	176
1.2.1. "Motiver" les élèves.	177
1.2.2. Travailler le sens personnel de l'apprentissage des mathématiques.	179
1.3. Traiter la diversité des publics rencontrés.	182
1.3.1. Se situer face à la diversité des acquis et à l'hétérogénéité.	182
1.3.2. Ajuster les contenus et les publics.	185
1.4. Comment enseigner ?	187
1.4.1. Les références.	187
1.4.2. Cours magistral et exercices d'application.	189
1.4.3. Pourquoi et comment de nouvelles formes de mise en activité ?	191
1.4.4. Les nouvelles formes de mise en activité : activités mathématiques ou activisme ?	192
2. Le temps des épreuves	195
2.1. Des épreuves qui impliquent la biographie	195
2.1.1. Peut-on préserver ses acquis mathématiques ?	196
2.1.2. Que transmet-on aux élèves ?	197
2.1.3. Comment conduire une classe ?	200
2.2. S'ajuster au temps des épreuves.	202
2.2.1. Des épreuves rejouées en permanence et vécues dans une certain isolement.	202
2.2.2. Gérer l'engagement de soi.	204

CHAPITRE 8 :	
QUELQUES FAÇONS D'ÊTRE PROFESSEUR DE MATHÉMATIQUES EN SECONDE	207
1. "Moi, j'ai l'impression de pénaliser les bons élèves"	207
1.1. Un système d'enseignement où domine une logique de démobilitation envers le travail.	208
1.2. Maintenir des exigences.	210
1.3. Garder une certaine distance.	212
2. "Être utile c'est faire percevoir aux élèves qu'ils peuvent faire des maths sans que ça soit complètement l'horreur"	214
2.1. "Tous ces mauvais élèves là, faut bien qu'ils aient des profs et pourquoi pas moi, hein ?"	214
2.2. "J'essaie de leur donner des outils pour pouvoir continuer à faire des maths jusqu'au bac"	216
2.3 Raisons et interrogations	219
3. "J'avais envie d'enseigner... la vocation comme on dit !"	223
3.1. L'urgence d'enseigner.	223
3.2 Des choix qui impliquent.	225
3.3. Opérationnalité et didactique.	227
3.4. Le sens personnel de l'activité professionnelle.	228
4. "T'es payée pour faire ce que tu penses qu'il faut faire pour ton boulot !"	230
4.1. "Ce qui remplit ma vie d'enseignante, c'est d'enseigner."	230
4.2 "Pratiquer autrement"	232
4.3. Peut-on vraiment "pratiquer autrement" ?	234
ANNEXE :	
PRESENTATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES RENCONTRES	243
QUATRIÈME PARTIE :	
L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE ET SES PROFESSEURS A L'ÉPREUVE DES TRANSFORMATIONS DU SECOND DEGRÉ	253
CHAPITRE 9 :	
ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE ET CONCEPTIONS DE LA PHILOSOPHIE	255
1. "Enseignement de "couronnement" des études secondaires, la philosophie est enseignée pendant un an, à tous et intégralement"	256
2. L'idéal de l'enseignement philosophique à l'épreuve des transformations de l'enseignement secondaire	263
3. Transformer l'enseignement philosophique pour le défendre	271
4. L'enseignement philosophique saisi par la didactique ?	278
CHAPITRE 10 :	
PROFILS ET CONTRASTES	283
1. Le désir s'est érodé. On n'a plus cette vigueur de spécialiste	283
2. Enseigner : une occasion de faire progresser ma pensée	294
3. Les élèves sont capables d'une dignité philosophique	302
4. Je ne m'identifie plus à ce rôle. Je suis déjà sur le départ	308

CHAPITRE 11 :	
ÉPREUVES ET DIFFICULTÉS	317
1. Le choix d'une discipline, bien plus que d'un métier	319
2. Elèves et classes : des épreuves sans cesse rejouer.	321
3. Enseignement philosophique, culture et compétences langagières.	324
4. Le souci de l'exercice.	327
5. Rupture, passerelles et tremplins.	329
6. Traitement des notions et choix des oeuvres	331
7. Enseignement et pratique de la philosophie : tension, écart et écartèlement.	334
8. Rapport au métier et enracinement biographique.	336
CONCLUSION GÉNÉRALE	349
CINQUIÈME PARTIE :	
PROCÉDURES DE RECHERCHE	365
CHAPITRE 12 :	
LE QUESTIONNAIRE	367
1. De nouveaux éléments de connaissance.	367
2. Contenu du questionnaire et problématique de la recherche.	369
2.1 Les principes d'organisation.	369
2.2. Questionnaire et logiques constitutives de l'activité professionnelle.	370
2.3. Le test de contenu.	372
3. Le test de traitement du questionnaire.	374
3.1. La démarche de construction typologique.	374
3.2. Evolution et seuils de résistance ou d'éclatement des typologies.	376
3.2. Typologie et individus.	379
4. Le test de terrain	380
QUESTIONNAIRE GÉNÉRAL	383
QUESTIONNAIRES DISCIPLINAIRES	407
CHAPITRE 13 :	
LE PARTENARIAT	423
1. Les conditions du partenariat.	423
1.1 Le contexte général de la coopération syndicats/Recherche.	423
1.2 Coopération ou partenariat : la question de la connaissance.	424
1.3 Quel projet précis de partenariat ?	425
2. La pratique du partenariat.	427
2.1 La mise en place.	428
2.2 Un partenariat difficilement maîtrisé au départ.	428
2.3 Le travail partenarial.	431
3. Un travail sur le malentendu et les divergences.	433
3.1 L'explicite et l'implicite	433
3.2 Questions sur le partenariat et les partenaires.	434
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	437

INTRODUCTION

Durant les années 1930, moins de 10 000 professeurs enseignent dans les lycées et collèges public (l'appellation collège recouvrant alors une réalité différente de celle qu'elle désigne aujourd'hui), chargés de conduire au baccalauréat de 100 à 150 000 élèves représentant environ 5 % de la population masculine de 11 à 17 ans, et 2 % de son homologue féminine. Peu nombreux, s'adressant à une très faible partie de la population jeune, les professeurs constituent alors - ce qui n'a pas toujours été - un corps relativement homogène et fortement sélectionné : environ 60 % des professeurs de lycée et 40 % de ceux de l'ensemble des établissements secondaires sont agrégés. La grande majorité des non agrégés sont titulaires d'une licence, les non licenciés ne représentant qu'environ 10 % des effectifs. Massivement masculin, le corps professoral ne compte en ses rangs qu'environ 20 % de femmes. Bénéficiant d'une amélioration des traitements, qui demeurent cependant peu élevés et ne permettent qu'une aisance limitée, la profession jouit alors d'un prestige certain. Pour nombre d'observateurs, les années 1930 apparaissent ainsi comme "l'âge d'or" des professeurs de l'enseignement secondaire¹.

Trente ans plus tard, en 1962-1963, plus de 100 000 enseignants, dont environ 8 000 agrégés et 29 000 certifiés (le CAPES a été créé en 1950 pour remplacer le CAEC instauré 9 ans plus tôt), exercent dans les établissements publics d'un second degré considérablement élargi et transformé par l'intégration progressive de l'enseignement primaire supérieur. Aux 37 000 enseignants "de type lycée" (agrégés et certifiés), s'ajoutent plus de 32 000 de leurs collègues "de type collège" (PEGC et instituteurs), plus de 16 000 adjoints d'enseignement et plus de 17 000 non-titulaires. Les uns et les autres s'adressent à environ 2 700 000 élèves (dont 422 000 en second cycle long), soit un peu plus de 60 % de la population des 11-17 ans.

En 1989-90, près de 339 000 professeurs exercent dans les établissements publics du second degré (collèges, lycées et lycées professionnels), dont moins de 10 % sont agrégés (environ 20 % dans les lycées), et presque 40 % sont certifiés (58 % en lycée). Environ 55 % sont des femmes et 10 % exercent à temps partiel. Ces enseignants s'adressent, dans un premier cycle unifié mais dans des filières de second cycle de plus en plus diversifiées, à plus de cinq millions d'élèves (dont plus d'un million et demi en second cycle long, général ou technologique), soit la quasi-totalité de la population des 11-17 ans².

Le changement d'échelle est considérable : de 1 à 30 entre les années 1930 et le début des années 1990, de 1 à 3 durant les trente dernières années. Le nombre des enseignants du secondaire a dépassé celui des instituteurs, et leur poids dans la population active, mais aussi dans l'opinion publique et l'électorat, est aujourd'hui loin d'être négligeable. Une telle expansion numérique, réalisée au travers d'une diversification interne des catégories qui constituent le corps professoral³, s'est faite au prix d'une banalisation, d'un sentiment de dévalorisation et de perte de prestige, mais tout autant de perte de repères de la profession, non seulement par rapport à ce qui serait son "âge d'or" de l'entre-deux-guerres, mais par rapport aux années 1960.

C'est que les transformations du système éducatif qui ont conduit d'une "explosion scolaire" à l'autre, de la généralisation de l'accès au premier cycle du secondaire dans les années 1960-1970 à l'ouverture massive de l'accès au lycée durant la dernière décennie, n'ont évidemment pas affecté la seule morphologie du corps enseignant. Les conditions d'exercice du métier s'en sont également trouvées

1. Cf. Viviane ISAMBERT-JAMATI et Lucie TANGUY, *Professionnalisation, déprofessionnalisation : étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*, Cours de DEA de Sociologie de l'Éducation, Université Paris V, 1990. Les données de ce travail concernant les évolutions respectives du corps des professeurs et de celui des instituteurs ont fait l'objet d'une présentation résumée dans Viviane ISAMBERT-JAMATI, "Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres", in Eric PLAISANCE (dir), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche 1950-1990*, INRP - L'Harmattan, 1992. Nous nous inspirons ici, pour une large part, de ce travail.

2. Source : *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, MEN - DEP, Édition 1991.

3. Ainsi J.M. Chapoulie note-t-il qu'"aux six catégories qui, par le passé, se voyaient reconnaître de plein droit ce titre (de professeur de l'enseignement secondaire), s'en est ajoutée (en 1975) une quinzaine d'autres" (Jean-Michel CHAPOULIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987).

radicalement transformées : évolution de la composition sociale des "publics", les collèges et les lycées accueillant aujourd'hui des catégories d'élèves dont les parents ou même les aînés n'avaient pas (ou guère) fréquenté l'enseignement secondaire ; diversification des diplômes et des filières et évolution consécutive du poids et de la "hiérarchie" des différentes disciplines ; exacerbation de la "demande sociale" de formation et développement des comportements et stratégies consuméristes et utilitaristes de la part des élèves et des familles, etc.

A ces transformations des conditions d'exercice du métier et de la place de l'Ecole dans une société en crise, s'ajoute l'incertitude croissante qui pèse sur les finalités à assigner à l'enseignement secondaire, et donc sur les missions assignées à ses professeurs. Spécialistes d'une discipline, sélectionnés essentiellement sur la base de leur maîtrise de savoirs de haut niveau qu'ils ont généralement eu plaisir à acquérir, ceux-ci sont de plus en plus souvent confrontés à des élèves qui, non seulement ne leur paraissent pas avoir ou manifester ce désir de savoir qui est pour une bonne part constitutif de leur trajectoire et de leur identité professionnelles, mais font preuve d'attitudes et de comportements qui multiplient les problèmes quotidiens de discipline, d'attention, de conduite et de maîtrise des situations d'enseignement. Le désarroi est grand et les enseignants du secondaire semblent être de plus en plus partagés entre la nécessité assumée (selon des modalités extrêmement variées) d'avoir à transformer leur compétence professionnelle et ses modes d'exercice, et le sentiment - bien souvent proche du ressentiment - qu'on leur demande d'exercer un métier qu'ils n'ont pas choisi, et pour lequel ils n'ont pas été formés.

L'Etat employeur n'est pas resté inactif face à une telle situation, à laquelle il a récemment tenté de répondre en termes de revalorisation salariale et de professionnalisation de la formation initiale et continue des enseignants, ces deux logiques apparaissant étroitement liées, comme en témoignent les changements récents concernant le recrutement au niveau licence et la formation initiale des instituteurs, rebaptisés professeurs d'école et reclassés dans la catégorie A de la grille indiciaire de la Fonction Publique. Dès 1982, dans un rapport remis au ministre Alain Savary, André de Peretti⁴ préconisait de "former correctement des professionnels de l'acte d'enseignement", et, pour cela, d'homogénéiser, de décloisonner et d'universitariser la formation des enseignants. Sept ans plus tard, le rapport consacré par le Recteur Bancel à la formation des maîtres, et qui a présidé à la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, va encore plus loin⁵.

Visant à identifier les compétences professionnelles dont l'acquisition s'avère nécessaire pour enseigner aujourd'hui, ce rapport formule - ce qui aurait été impensable quinze ou vingt ans plus tôt - des propositions qui valent pour les enseignants dans leur ensemble, sans distinction entre les métiers d'instituteur et de professeur, réunis sous le même vocable de *maître*. Il définit ainsi "une professionnalité globale", commune à toutes les catégories d'enseignants, et dont les contours sont délimités par les "trois pôles de connaissances", que sont "les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines)", "les connaissances relatives à la gestion des apprentissages (didactiques et pédagogiques)" et "les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, structures et fonctionnement de l'institution, compréhension de la dynamique des projets d'établissement, etc.)", tout en précisant que "le travail et la réflexion sur l'organisation, le sens et la portée des contenus et des méthodes détiennent une place fondamentale dans cet ensemble". Le rapport détaille une telle professionnalité globale comme composée d'au moins (la liste est explicitement présentée comme non exhaustive) sept compétences, "concernant les maîtres de tous niveaux" et pouvant servir de "réfèrent à partir duquel pourront être finalisées l'ensemble des actions de formation initiale et continue". Ces sept compétences sont les suivantes : organiser un plan d'action pédagogique ; préparer et mettre en oeuvre une situation d'apprentissage ; réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer ; gérer les

4. André de PERETTI, *La formation des personnels de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982.

5. Daniel BANCEL, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 10 octobre 1989.

phénomènes relationnels ; fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel ; favoriser l'émergence de projets professionnels positifs ; travailler avec des partenaires.

Au-delà des avatars de la mise en place des IUFM et de la question de leur devenir, le rapport Bancel apparaît comme une sorte d'idéal, de forme accomplie des discours et logiques de professionnalisation, dont se nourrissent de plus en plus les actions de formation, initiale et continue, des enseignants ; une telle professionnalisation, entendue comme "processus de rationalisation des savoirs mis en oeuvre dans une pratique professionnelle" devant conduire à "une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité, individuelle et collective"⁶, apparaît ainsi comme condition nécessaire à l'amélioration de l'efficacité du système éducatif, et donc à sa sortie de crise. Reste que ce discours et cette logique suscitent, dans le débat public sur l'Ecole, de vives oppositions de la part de ceux qui y voient l'expression du renoncement et du mépris pour le savoir⁷, mais aussi, en des termes plus argumentés et plus mesurés, le regard critique de ceux qui en interrogent les limites et les présupposés en tenant l'éducation pour un art qui, s'il peut faire l'objet d'un travail de réflexivité et d'intelligibilité, ne saurait être entièrement rationalisé⁸.

1. Objet et problématiques de la recherche

Dans un tel contexte, notre travail de recherche vise à progresser dans la connaissance des diverses manières dont les enseignants font face à la "massification" de l'enseignement secondaire, à l'évolution et à la diversification des "publics" que celui-ci accueille, aux transformations sociales et institutionnelles, réelles et prescrites, des conditions d'exercice de leur métier. Paradoxalement, alors que les discours, les jugements, les injonctions et prescriptions qui pèsent sur l'Ecole et ses professionnels n'ont jamais été aussi nombreux ni aussi tranchés, on sait peu de choses sur ce qu'est, au quotidien, le métier enseignant, sur les modalités, individuelles et collectives, infinitésimales ou plus visibles, implicites ou explicites, selon lesquelles les enseignants du secondaire affrontent les changements en cours et participent en actes, au cours de leurs activités de travail, à leur orientation et à leur devenir. Peut-on faire reculer l'opacité sur ce que font réellement les enseignants des prescriptions multiples et parfois contradictoires, impositives ou incitatives, auxquelles ils sont soumis, sur ce qui se produit et se transforme dans l'écart entre ces prescriptions, les réalités d'exercice du métier et une culture professionnelle historiquement constituée autour de la transmission d'une culture ? Telle est la question à laquelle nous avons voulu travailler en focalisant notre regard et notre écoute sur la mise en oeuvre et les difficultés de l'activité professionnelle enseignante définie, selon le dictionnaire *Robert*, comme visant à transmettre des connaissances à des élèves de façon à ce qu'ils les comprennent et les assimilent.

La centration de la recherche sur le métier et l'activité enseignante doit être entendue comme prenant bien évidemment en compte les pratiques et les situations professionnelles, dans lesquelles s'éprouve et se transforme l'identité enseignante, mais comme ne s'y réduisant pas. L'ici et maintenant de ces pratiques et situations agence et cristallise, en effet, des logiques, des dynamiques et des contradictions qui leur sont antérieures et extérieures, et que ces pratiques et situations contribuent en retour à reconfigurer. Aussi avons-nous cherché à mieux comprendre comment les évolutions et transformations de l'enseignement secondaire et de ses publics mettent à l'épreuve les équilibres et régulations sur lesquels s'est constituée l'identité professionnelle, et interrogent le rapport de chacun à la discipline qu'il enseigne, à l'activité enseignante, et à la trajectoire sociale et biographique qui l'a conduit

6. Raymond BOURDONCLE, "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue française de pédagogie*, n° 94, janv-fév-mars 1991.

7. Sur ce point, cf, entre autres écrits polémiques, Jean-Claude MILNER, *De l'école*, Paris, Ed. du Seuil, 1984 ; Bernard BOURGEOIS, "De l'école à l'université : les raisons d'un échec", *Libération*, 20 mars 1992.

8. Cf Laurence CORNU et Alain VERGNIUUX, *La didactique en questions*, Paris, Hachette-CNDP, 1992 ; Alain TROUSSON, *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette-CNDP, 1992.

au "choix" de cette activité. Plus généralement, nous avons centré notre questionnement et nos investigations sur les interfaces entre, d'une part, l'ici et maintenant des pratiques et situations, et, d'autre part, les logiques dans lesquelles elles s'inscrivent et qu'elles contribuent à transformer.

En effet, l'exercice du métier n'est pas seulement l'aboutissement et l'expression d'une trajectoire sociale et biographique ayant conduit au "choix" de l'activité enseignante et de la discipline enseignée et lui donnant sens. Il renvoie également, en et hors situation, à des agencements complexes, plus ou moins formulés et plus ou moins conscients, entre choix de valeurs et conceptions disciplinaires, épistémologiques et didactiques, ces agencements étant eux-mêmes à l'épreuve de leur confrontation avec des conditions d'exercice et avec des publics, des classes et des élèves socialement, culturellement et scolairement différenciés.

Centrée sur la spécificité et la mise en oeuvre de l'activité enseignante telle que définie ci-dessus comme interface entre un agencement complexe de logiques socio-biographiques, institutionnelles, épistémologiques et didactiques, et l'ici et maintenant des pratiques et situations professionnelles, notre recherche, ne saurait, à l'instar de l'important travail de J.M. Chapoulie, étudier le métier enseignant "comme un métier parmi d'autres", comme une simple "unité de fait de la division du travail" relevant essentiellement de "catégories d'analyse pouvant s'appliquer à des métiers différents"⁹. Elle ne saurait non plus considérer les comportements enseignants et les critères et catégories mis en oeuvre dans les multiples composantes de leur activité comme simple révélation de leur "être social", de "la nature de classe du rapport qu'ils entretiennent avec leurs élèves en fonction de l'origine sociale de ces derniers"¹⁰, ni appréhender le rapport au métier (investissement, satisfaction ou amertume, moments de doute, crainte de la routine...), comme déterminé essentiellement par les différentes phases du cycle de vie ou de la carrière professionnelle¹¹.

En effet, si les différents travaux que nous venons d'évoquer sont d'un apport précieux pour une meilleure connaissance des enseignants, de leur place dans la société et de leurs rapports avec les autres catégories sociales, du déroulement de leur carrière professionnelle, ils restent pour la plupart extérieurs au contenu même de l'activité enseignante que nous considérons ici en son acception de sens commun comme activité visant à transmettre des connaissances et des éléments de culture à des élèves, et donc comme mettant en oeuvre, voire parfois en question, le rapport de chaque enseignant à ce qu'il enseigne et à ceux auxquels il enseigne. C'est cette double dimension du métier enseignant et de l'intentionnalité qui le constitue que nous avons choisi de mettre au coeur de notre travail en décryptant soigneusement non seulement les composantes sociales et institutionnelles des transformations en cours du métier, mais aussi leurs aspects disciplinaires, épistémologiques et didactiques.

Une telle perspective ne peut évidemment être mise en oeuvre de manière exhaustive concernant le métier d'enseignant du second degré. Elle oblige à des choix et nécessite de conjuguer des points de vue et des méthodes d'investigation qui offrent une vision suffisamment large des processus en cours, tout en permettant de les spécifier selon les dimensions qui nous sont apparues les plus pertinentes au regard des questions posées. Celles-ci sont au nombre de trois, dont il convient de ne pas oublier qu'elles sont en interaction constante dans le quotidien de l'exercice du métier, à savoir : la composante collective et institutionnelle du métier que la plupart des discours sur la professionnalisation présentent comme devant devenir de plus en plus importante ; sa composante disciplinaire et didactique, qui renvoie aux conceptions que les enseignants se font de la discipline et des contenus qu'ils enseignent et à leur mise en oeuvre dans les situations d'enseignement et les activités requises des élèves ; la confrontation de cette composante avec les réalités et les représentations des différents "publics" scolaires et de ce qu'il est possible ou impossible, légitime ou illégitime d'exiger et d'obtenir d'eux.

9. Jean-Michel CHAPOULIE, *op. cit.*

10. Alain LEGER, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983 ; Alain LEGER et Maryse TRIPIER, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Ed. Méridiens-Klincksieck, 1986.

11. Michaël HUBERMANN et al., *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

2. Des modes d'investigation nécessairement pluriels

Le choix des méthodologies mises en oeuvre pour explorer ces différentes composantes de l'activité enseignante et leurs interactions ne saurait dès lors être que pluriel. Pour ce qui nous concerne, il est triple.

Tout d'abord, nous avons cherché à mettre en oeuvre une démarche de "type ethnographique" dans les établissements où exerçaient les enseignants-associés à notre recherche, démarche visant non seulement au recueil de documents et d'informations bruts, mais surtout à l'observation de faits, d'événements, d'incidents, de moments de travail individuel ou collectif, d'objets ou de situations "symptômes", représentatifs des tensions et transformations auxquelles est exposée l'activité enseignante dans sa composante socio-institutionnelle.

Une telle démarche demande aux enseignants-associés de conjuguer leur engagement dans l'activité professionnelle et la vie de leur établissement, parfois même dans les situations observées, et la rigueur de l'observation et de la description scientifiques, de mettre leur "expérience élargie"¹² du métier enseignant au service de la recherche, tout en travaillant à débusquer, à élucider et à réduire les biais et points aveugles que cette expérience élargie ne peut manquer de produire sur leurs observations et analyses. C'est dire tout à la fois combien l'appropriation préalable des problématiques et des méthodologies de recherche est déterminante pour la mise en oeuvre d'une telle démarche, et combien elle ne peut néanmoins jamais être considérée comme achevée, ce travail de type "ethnographique"¹³ devant donner lieu à discussion et à contrôle constants¹³.

Ont été ainsi produits, analysés et discutés collectivement une cinquantaine de documents de travail concernant aussi bien les vœux, les négociations, les revendications ou conflits concernant la répartition des services et des classes, au travers desquels se (re)définit pour une part la compétence professionnelle de chacun, que l'animation et la régulation du "projet d'établissement" et de ses composantes, le rapport à l'"innovation" et à sa "labellisation" ou à sa reconnaissance officielle, la mise en place des modules en classe de seconde à la rentrée 1992-93, les conseils de classe et les convergences ou affrontements autour des questions de l'évaluation et de son rapport à l'enseignement, etc. L'ensemble de ce corpus concerne des établissements, lycées et collèges, situés pour la plupart en province, et qui, à l'exception de deux collèges situés en ZEP ou en "zone sensible", accueillent une population socialement diversifiée ; de même ne s'attache-t-il pas plus spécialement à telle ou telle discipline ou niveau d'enseignement.

Tel n'est évidemment pas le cas des entretiens que nous avons menés auprès d'enseignants. Il est en effet évident qu'un travail de recherche soucieux de prendre au sérieux la composante disciplinaire et didactique de l'activité enseignante doit, pour ce faire, se focaliser sur un nombre restreint de disciplines. Nous en avons retenu trois, choisies à la fois pour leur spécificité, pour leur position dans le cursus, pour leur poids, réel ou supposé, dans la détermination des parcours scolaires et dans la hiérarchie des disciplines intellectuelles, mais aussi parce qu'elles ont été confrontées successivement, soit donc à des moments et dans des contextes socio-historiques différents, aux problèmes suscités ou révélés par la transformation des "publics" et des missions des divers segments de l'enseignement secondaire. Une

12. Par "expérience élargie", nous entendons une expérience qui dépasse le cadre des classes et enseignements dont chacun a eu ou a encore la charge : les divers engagements syndicaux et/ou pédagogiques qu'ont ou ont eu la majorité des enseignants-associés à notre travail, sont bien souvent constitutifs d'une telle expérience élargie, des ressources qu'elle peut apporter au travail de recherche comme des biais et points aveugles qu'elle y importe.

13. Sur ce point, cf. Jean-Louis DEROUET, "Des enseignants sociologues de leur établissement ? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement des établissements scolaires", *Revue française de pédagogie*, n° 72, juil-août-sept 1985.

large part de notre travail d'investigation a donc été centrée plus particulièrement sur l'enseignement du français en collège, sur celui des mathématiques en classe de seconde, et sur celui de la philosophie en classes terminales.

Le choix de ces disciplines et de ces niveaux contraint en effet à prendre en compte la dimension diachronique et non seulement synchronique des processus en cours puisque, si l'enseignement du français en collège s'adresse depuis plus de vingt ans à la quasi totalité de chaque classe d'âge, au moins pour ce qui concerne le cycle d'observation, celui des mathématiques en classe de seconde n'y est "indifférencié" que depuis 1981, tandis que ce n'est qu'encore plus récemment que celui de la philosophie a été généralisé à toutes les classes terminales de l'enseignement général et technologique¹⁴.

Nous avons donc recueilli un ou plusieurs entretiens auprès d'une cinquantaine de professeurs de lettres, de mathématiques et de philosophie, exerçant en Province ou en Région parisienne, dans des établissements "ordinaires" ou considérés comme "difficiles" au regard de leur implantation socio-géographique et des caractéristiques sociales des élèves qui y sont scolarisés. Cherchant à mieux comprendre les diverses manières dont les enseignants font face, en actes et au quotidien, à la massification de l'enseignement secondaire, à l'évolution et à la diversification des "publics" que celui-ci accueille, nous avons volontairement privilégié le recueil d'entretiens auprès d'enseignants exerçant dans des collèges et des lycées réputés "difficiles", à forte dominante populaire, implantés dans la "banlieue" parisienne ou dans des quartiers périphériques d'habitat collectif de villes de province, grandes ou moyennes. Ces entretiens représentent près de la moitié de notre corpus, les autres ayant été recueillis auprès d'enseignants exerçant dans des établissements dont l'image est moins "stigmatisée" ou dont le recrutement est plus diversifié. En conséquence, notre échantillon souffre à l'inverse d'une sous-représentation des enseignants exerçant en milieu rural ou dans les établissements prestigieux de Paris ou des grandes villes de province.

Dans nombre des établissements dans lesquels nous avons pu rencontrer un premier collègue, nous avons cherché à enquêter par la suite auprès de tous les professeurs enseignant la même discipline au même niveau, le recueil d'un entretien auprès du maximum de professeurs de lettres d'un même collège, du maximum de professeurs de philosophie ou de mathématiques d'un même lycée nous permettant de mieux appréhender la diversité des modes d'exercice du métier à conditions socio-institutionnelles sinon équivalentes, du moins très voisines. La plupart des enseignants enquêtés ont été contactés par l'intermédiaire d'un de leurs collègues que nous connaissions au préalable sans en être pour autant familier, le premier enseignant rencontré dans un établissement acceptant presque toujours de nous mettre par la suite en rapport avec ses collègues enseignant la même discipline au même niveau. La lecture attentive des entretiens que nous avons ainsi recueillis permet de dire que nous avons pu atteindre la diversité que nous souhaitions, sans que les entretiens souffrent de biais significatifs tenant aux personnes qui nous ont servi d'intermédiaires. Les entretiens ont été recueillis soit au domicile des enseignants soit dans leur établissement d'exercice, selon un canevas partiellement commun et partiellement spécifique à chaque discipline et niveau d'enseignement, canevas suivi de manière souple, de manière à s'adapter au répondant, tout en revenant éventuellement sur des thèmes ou des questions abordés trop brièvement ou de manière trop générale, chacun des enquêteurs ayant une assez grande familiarité avec le système éducatif, la vie des établissements et le milieu enseignant dans son ensemble, et avec les enjeux et évolutions spécifiques aux trois disciplines concernées.

Ces entretiens, d'une durée moyenne d'environ deux heures, centrés sur l'exercice quotidien du métier, sur ses évolutions et ses difficultés telles que ressenties par les sujets enquêtés, sur les choix et conceptions disciplinaires qui y sont mis en oeuvre, sur les attitudes et représentations à l'égard des élèves ou des transformations de l'enseignement secondaire, mais aussi sur les choix opérés dans telle ou telle situation précise, ne nous donnent évidemment pas accès directement aux pratiques réellement d'entrer avec nos interlocuteurs dans le détail de l'activité professionnelle et des choix qui la sous-tendent

14. Nous aurions également souhaité inclure dans notre travail la transformation de l'enseignement de technologie industrielle en classe de seconde, mais cela s'est avéré impossible compte-tenu des moyens dont nous avons finalement disposé.

(choix des oeuvres étudiées et des activités proposées aux élèves, hiérarchisation des composantes du programme, déroulement d'une séquence, pratiques et problèmes d'évaluation, évocation la plus précise possible des classes ou situations présentées comme difficiles, etc.), et qui les a fréquemment conduits durant l'entretien à se référer aux différents outils et documents utilisés pour planifier, évaluer et garder trace du travail mené avec chaque classe, voire à un paquet de copies ou de travaux d'élèves, de même que la grande attention que nous avons portée au registre métaphorique et aux formulations et associations, voire aux lapsus, utilisés ou commis, parfois à leur insu, par nos interlocuteurs, nous ont permis d'aller au-delà des représentations, des reconstructions généralisantes et des discours de justification, et d'avoir ainsi accès aux rapports que les sujets entretiennent avec les situations, les activités et les personnes (élèves, collègues, etc.) évoquées lors de l'entretien.

Ces entretiens, recueillis auprès d'une cinquantaine de professeurs, ne prétendent pas à la représentativité. Nourris d'un important travail de décryptage des évolutions et des débats qui ont marqué chacune des trois disciplines concernées au cours des trois dernières décennies, ils visent moins à construire une typologie des enseignants ou de leurs modes d'exercice¹⁵, qu'à établir une sorte de cartographie, de topologie des domaines d'activités, des situations et des objets, institutionnels ou impromptus, qui, parce qu'ils contraignent à des arbitrages et régulations, individuels et collectifs, entre logiques et principes différents, voire contradictoires, apparaissent comme autant de domaines, d'objets et de situations "symptômes" ou "analyseurs" non seulement des transformations en cours de l'exercice du métier et des tensions auxquelles il est soumis, mais des modalités selon lesquelles chacun les affronte, parfois même à son insu. Notre réticence actuelle à l'entreprise typologique ne trouve pas seulement sa source dans l'insuffisance quantitative de notre échantillon, mais aussi dans le constat, qui appellerait la mise en oeuvre d'un travail à visée représentative, selon lequel les affrontements et contradictions, souvent fort vifs, qui divisent les enseignants en général ou les spécialistes de telle ou telle discipline en particulier, opposent également bien souvent à eux-mêmes nombre d'entre eux qui se surprennent par exemple à accepter dans une classe ou une filière ce qu'ils mettent un point d'honneur à combattre dans une autre, ou ce qu'ils n'auraient pas toléré quelques années auparavant ou dans un autre type d'établissement.

Enfin, souhaitant conjuguer les procédures d'investigation de type qualitatif présentées ci-dessus avec un travail à visée représentative et quantitative, nous avons mis au point, sur la base des premières observations et des premiers entretiens recueillis, une maquette de questionnaire comportant plusieurs versions : une version générale réduite sans spécification disciplinaire, assortie de trois compléments s'adressant spécifiquement aux professeurs de lettres, de mathématiques ou de philosophie. Ce questionnaire a été testé sur un échantillon réduit, selon une double procédure d'envoi postal et de passation directe par enquêteur, mais il n'était pas prévu, dans le cadre de cette phase de la recherche, qu'il soit passé en vraie grandeur. Au-delà des enseignements portant sur la nature et/ou la rédaction des questions posées, ce test s'est révélé tout à fait positif, puisque nous avons obtenu un taux de retour voisin de 40 % par voie postale, et un taux d'acceptation supérieur à 80 % par enquête directe, et ce alors que le questionnaire testé est d'une longueur inhabituelle et requiert une à deux heures de disponibilité de ceux qui acceptent de le renseigner.

Nous souhaitons bien évidemment, lors des prolongements à venir de notre travail, pouvoir procéder à une passation en vraie grandeur, sur échantillon représentatif, du questionnaire ainsi testé et amélioré selon les enseignements du test, et traiter l'ensemble des réponses obtenues selon des méthodes d'Analyse Factorielle de Correspondances. Le traitement et l'analyse des données ainsi recueillies devraient nous apporter un éclairage supplémentaire sur les questions et hypothèses qui ont d'ores et déjà fait l'objet d'approches plus qualitatives. Nous souhaiterions également qu'au-delà de leur spécificité et de leur apport propre, ces données puissent servir à la mise en oeuvre d'une deuxième

15. Pour des exemples de telles typologies, cf Lise DEMAILLY, *Le collège : crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991 ; Monique HIRSCHORN, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993 ; ou encore la synthèse opérée par Jacques HEDOUX, "Les enseignants du second degré en France : études typologiques", *Recherche et Formation*, n° 4, 1988.

vague d'investigations cliniques auprès d'enseignants dont les réponses au questionnaire apparaîtront soit très cohérentes (convergentes et groupées sur les schémas d'AFC), soit au contraire très "éclatées" (dispersées aux extrêmes sur les schémas d'AFC), et ce dans le but de pouvoir approfondir la réflexion portant à la fois sur les traits et agencements majeurs, qualitatifs et quantitatifs, d'une (ou plusieurs) éventuelles typologies, et ceux qui compliquent le travail de typologisation et qui, pour n'être pas nécessairement statistiquement représentatifs, peuvent néanmoins se révéler très significatifs des tensions qui "travaillent" le métier d'enseignant du second degré, qui divisent mais aussi opposent souvent à eux-mêmes ceux qui l'exercent.

3. Une recherche menée en partenariat

Rappelons, pour conclure cette présentation, que le travail de recherche dont nous rendons compte ici s'est effectué dans le cadre d'un partenariat entre deux institutions de recherche, le LASTES de l'Université Nancy II et l'INRP, d'une part, et le Syndicat National des Enseignements du Second Degré, syndicat majoritaire parmi les enseignants du secondaire, d'autre part. Une telle collaboration, qui s'inscrit dans le développement des initiatives de coopération syndicats / recherche¹⁶, repose sur l'hypothèse, partagée par les différents protagonistes, selon laquelle la confrontation entre logique de connaissance et logique d'action et d'intervention sociale, la conjugaison, l'interaction et l'interrogation mutuelle de savoirs et de problématiques issus d'une pratique de recherche avec ceux qui se forment, sans toujours être capitalisés ni même explicités, au sein d'une expérience professionnelle élargie par l'activité syndicale, peuvent enrichir à la fois le travail de production de connaissances et la réflexion sur l'action, individuelle et collective.

Pour être fructueuse, une telle collaboration suppose qu'aucun des partenaires n'abdique sa spécificité pour ce qui serait, soit une confusion dommageable des points de vue, soit l'instrumentalisation de l'un par l'autre sous la forme d'une commande d'étude ou d'expertise passée par le syndicat à des chercheurs, d'une utilisation par ceux-ci du syndicat comme simple vecteur d'accès à des terrains d'investigation et des données plus riches et diversifiées. La rencontre de points de vue, d'activités et de temporalités de nature différente et devant le rester, soumet néanmoins chacun des protagonistes à l'épreuve d'une démarche commune, mais non identique. Du côté des chercheurs, il s'agit d'exposer leurs théorisations, leurs problématiques, leurs méthodes à la rencontre d'autres savoirs, dont la dimension pragmatique et d'expérience met en échec toute tentative d'interprétation réductionniste et plaide pour un dépassement des clivages disciplinaires en sciences sociales. Du côté des enseignants et des syndicalistes associés au travail de recherche, il s'agit d'entrer dans une logique qui fait passer ces savoirs d'expérience par diverses étapes de formalisation et d'explicitation, mais aussi d'interrogation, de problématisation, voire de remise en question.

Plus concrètement, nous avons procédé en choisissant, avec notre partenaire syndical, une partie des enseignants-associés à la recherche parmi les adhérents et militants du SNES ayant préalablement été concernés, quoique à des degrés divers, par une démarche de réflexion syndicale sur les évolutions en cours du métier enseignant, et participant, par ailleurs, à un groupe de travail chargé du suivi de cette question au sein de l'organisation syndicale. Ces enseignants-syndicalistes ont participé, au même titre que les autres enseignants associés à la recherche, au recueil, à l'analyse et à la discussion des données de type "ethnographique", ainsi qu'à la réflexion et au travail concernant aussi bien l'analyse des entretiens recueillis par les chercheurs que celle des évolutions et débats spécifiques à chacune des trois disciplines concernées, leur apport au travail collectif se nourrissant de la dimension élargie que leur engagement syndical confère à leur expérience professionnelle, tout en accroissant l'exigence de lucidité

16. Sur ce développement, cf, entre autres, Alain CHOURAQUI (ed), *La coopération Syndicats-Recherche en Europe*, Paris, Presses du CNRS, 1991.

et d'explicitation des biais et points aveugles propres à tout point de vue¹⁷, faute desquelles se dissolvent la logique et la rigueur propres au travail scientifique.

Le bilan critique d'une telle expérience fait l'objet d'un chapitre spécifique de ce rapport, mais l'on peut d'ores et déjà noter qu'un tel mode de collaboration ne va de soi pour personne, et que sa mise en oeuvre, dès lors qu'elle demeure exigeante pour chacun, ne peut que s'accompagner d'une diversification des positionnements et des implications au sein même de chacun des deux collectifs concernés, chercheurs et syndicalistes.

*

Le présent rapport sera organisé en cinq parties. La première est centrée sur la composante socio-institutionnelle de l'activité enseignante. Son premier chapitre prend appui aussi bien sur des travaux de recherche antérieurs que sur les discours, dispositions et incitations institutionnels qui, pour les uns décrivent et analysent, pour les autres appellent de leurs vœux ce qu'il est convenu d'appeler un mouvement de "professionnalisation" du métier enseignant. On y analyse les différentes dimensions et composantes des évolutions récentes de la compétence enseignante prescrite. Le second se nourrit des observations de "type ethnographique" réalisées dans des établissements (collèges et lycées). Il vise à mieux comprendre, au travers de l'observation et de l'analyse d'événements, d'incidents, d'objets ou de situations "symptômes", comment le travail enseignant, dans sa dimension institutionnelle et collective, apparaît de plus en plus comme un espace de possibles où se négocient tant la définition de la compétence réelle que chacun se voit reconnue et vise à se voir reconnaître, que les règles et critères, implicites et explicites, individuels ou collectifs, qui président à l'usage qu'il fait de lui-même dans l'exercice de son métier.

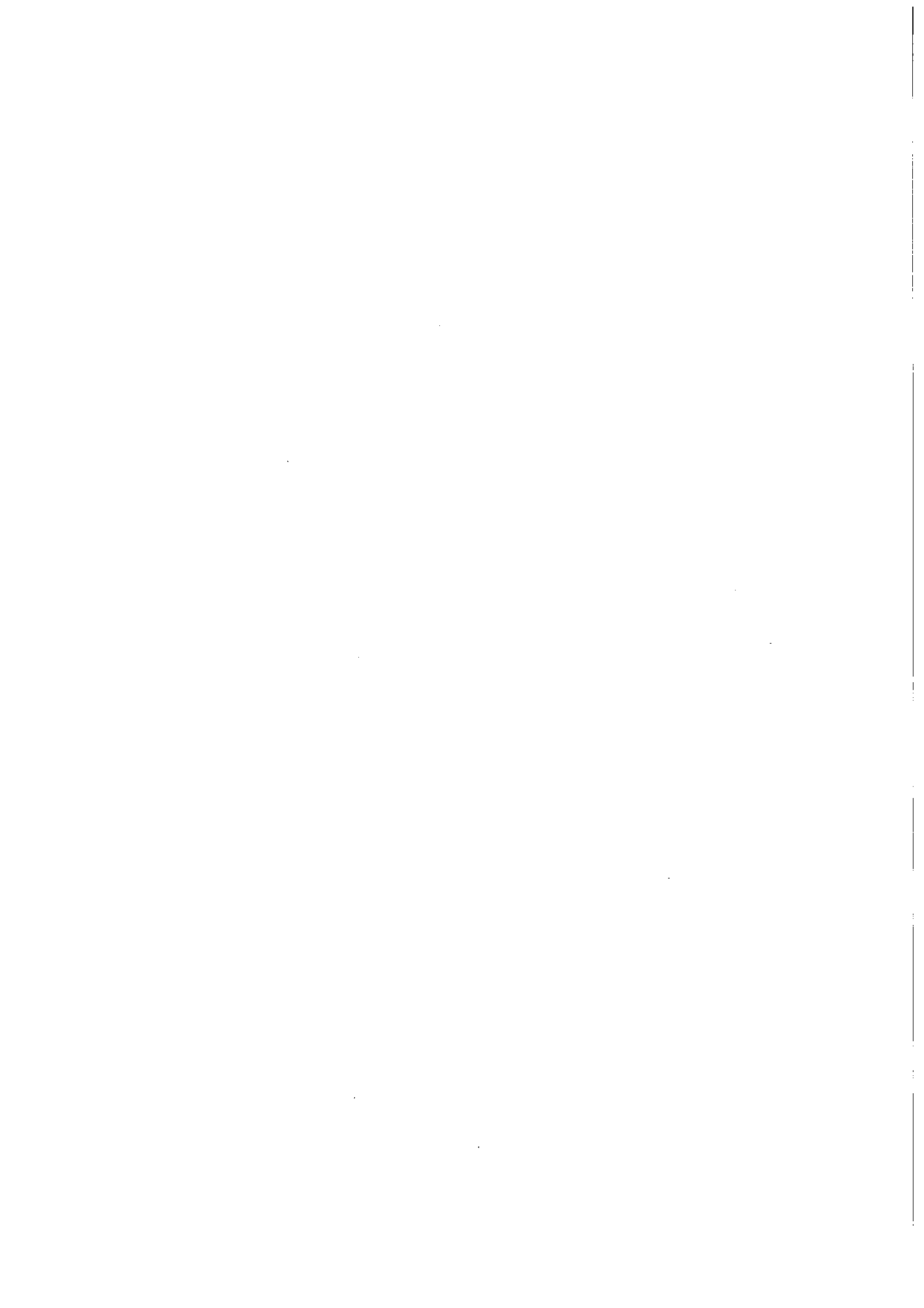
Les deuxième, troisième et quatrième parties sont, elles, consacrées au métier d'enseignant. Elles concernent chacune des disciplines et chacun des niveaux d'enseignement sur lesquels nous avons choisi de concentrer nos investigations par entretiens, soit donc, respectivement, l'enseignement du français en collège, celui des mathématiques en classe de seconde, et celui de la philosophie en classes terminales. Chacune de ces trois parties est elle-même organisée en trois chapitres, consacrés, d'une part, à l'analyse des enjeux et tensions, voire des polémiques dont sont l'objet tant la définition des contenus à enseigner que la réflexion sur les manières de faire pour cela, d'autre part à l'analyse de ce que nous ont appris l'ensemble des entretiens recueillis auprès des enseignants interrogés, enfin à la présentation de "portraits" d'enseignants dont les propos, mais surtout l'expérience et le rapport au métier dont ils témoignent, nous ont semblé très significatifs de la diversité des modes d'exercice du métier de professeur de français, de mathématiques ou de philosophie aujourd'hui. Une conclusion tente ensuite d'opérer une synthèse de l'ensemble des données ainsi recueillies et analysées.

La cinquième partie du rapport, intitulée "Procédures de recherche", est consacrée à la présentation du travail d'élaboration et des conclusions du test de passation et de traitement du questionnaire à visée quantitative que nous souhaitons pouvoir mettre en oeuvre en grandeur réelle lors des prolongements à venir de notre travail. On y trouve par ailleurs l'analyse et le bilan critique du partenariat entre, le LASTES et l'INRP d'un côté, de l'autre le SNES, partenariat dans le cadre duquel s'est déroulé une part importante du travail dont il est ici rendu compte.

17. Le point de vue syndical a bien évidemment sa spécificité. Reste que cette spécificité et que la commune appartenance à une même organisation syndicale, voire, au sein de celle-ci, à une même tendance, ne doivent pas conduire à sous-estimer la grande diversité des modes d'engagement et d'investissement dans l'activité syndicale ainsi que des conduites et prises de position, individuelles ou collectives, adoptées, au nom du syndicat, face à tel problème ou telle question, diversité qui nous a de nouveau été confirmée, si besoin en était, par le travail de collaboration dont nous rendons compte ici.

PREMIERE PARTIE

**DISCOURS DE PROFESSIONNALISATION
ET REALITES DU TRAVAIL**



CHAPITRE 1

CONTEXTE GENERAL ET EVOLUTIONS DE LA COMPETENCE PRESCRITE

La quasi-totalité d'une classe d'âge accède aujourd'hui à l'enseignement secondaire, dont près des deux tiers parvient au second cycle long, alors que moins de la moitié de leurs parents ont eu accès au collège au début des années 60. Environ la moitié obtiennent un baccalauréat et la proportion de ceux qui accèdent à l'Université est d'ores et déjà au moins le double des 10 % de bacheliers des années 60. Cette élévation considérable du niveau moyen de formation et de certification scolaires des nouvelles générations, s'est accomplie au travers d'un renouvellement et d'une diversification des médiations par lesquelles les inégalités scolaires demeurent étroitement liées aux inégalités sociales, d'un brouillage des frontières de l'échec ou de la ségrégation scolaires, d'un accroissement des tensions et contradictions internes à l'institution scolaire et du doute qui pèse de plus en plus sur le sens des mobilisations familiales et personnelles qu'elle requiert¹. De l'"explosion" scolaire dans les collèges au cours des années 60 à celle que doivent affronter les lycées depuis bientôt dix ans, le système éducatif français a connu des transformations démographiques, sociales, institutionnelles et pédagogiques, considérables. La généralisation de l'accès au premier cycle secondaire a non seulement transformé l'exercice du métier enseignant au collège désormais "unifié", mais elle a en retour profondément modifié les finalités assignées à l'école élémentaire. De même, l'ouverture massive de l'accès au lycée a aujourd'hui des effets non seulement sur celui-ci, mais également sur les missions propres au collège.

1. Une culture professionnelle à l'épreuve.

Reste que les finalités assignées à l'ensemble du système éducatif et à chacun de ses segments n'ont pas été à l'épreuve de ces seules transformations. Nombre de travaux scientifiques, puis de discours profanes, politiques et médiatiques, sont venus tout à la fois multiplier les points de vue critiques à l'égard de l'institution scolaire, voire les procès instruits contre elle, et réaffirmer l'importance primordiale de son rôle et des certifications qu'elle délivre, contribuant par là à mettre à mal bon nombre d'éléments historiquement constitutifs de la culture professionnelle des métiers enseignants.

Ainsi, dès les années 60, la sociologie de l'éducation a mis en évidence la persistance des inégalités sociales de réussite et de parcours scolaires, malgré l'égalité formelle d'accès au premier cycle, ainsi que la part prise dans la production de ces inégalités par les "facteurs endogènes" propres à l'institution scolaire, à son fonctionnement, à sa culture, à ses agents. De multiples travaux ont depuis lors mis l'accent sur les processus par lesquels l'institution scolaire, à chacun de ses niveaux, participe à la reproduction sociale. Puis l'inflation des diplômes, mais surtout, à partir du milieu des années 70, le développement du chômage et de la précarité sont venus jeter le doute sur la crédibilité et le sens même de l'entreprise scolaire, et des investissements qu'elle requiert. L'insertion socio-professionnelle des jeunes générations étant devenue l'un des problèmes majeurs de la société française, c'est à cette aune unique que celle-ci tend de plus en plus à évaluer son école, à en redéfinir les missions, à en repenser la contribution à la constitution ou à la préservation du lien social, évolution dont les effets ne se substituent pas, mais s'ajoutent à ceux de la vulgarisation des travaux de sociologie critique. L'ensemble de ce mouvement est ainsi résumé par Anne Van Haecht : "A la culpabilisation des enseignants, soupçonnés d'être des "reproducteurs" d'inégalités, s'est ajoutée la culpabilisation de l'institution tout entière, accusée de ne pas préparer les jeunes à l'emploi"².

Sur un autre registre, la culture et les savoirs scolaires se sont également trouvés sous le feu croisé de critiques ou de remises en cause multiples. D'une part, la nécessité affirmée de tenir compte de

1. Sur tous ces aspects que nous ne pouvons que résumer ici, cf Jean-Yves ROCHEX, "L'implosion scolaire", in Jean-Pierre DURAND et François-Xavier MERRIEN (eds), *Sortie de siècle. La France en mutation*, Paris, Ed. Vigot, 1991.

2. Anne VAN HAECHT, *Le statut social de l'enseignant*, document de travail ronéoté, Université Libre de Bruxelles, 1991.

l'évolution des "savoirs savants" et des "pratiques sociales de référence" dans le choix des "savoirs à enseigner", dans leur organisation en disciplines et programmes conduit à remettre régulièrement en chantier la définition des *curricula*, remise en chantier qui ne se fait pas toujours sans déboires ni polémiques. D'autre part, la critique sociologique est également venue porter le soupçon sur les savoirs enseignés et sur leurs modes de transmission, accusés de contribuer à l'imposition arbitraire de l'arbitraire culturel des classes dominantes. La culture critique des années 70 a ainsi fortement remis en cause l'arbitraire et "l'ethnocentrisme" culturel et social de la culture scolaire, remise en cause amplifiée par les problèmes, réels et supposés, liés, dès l'école primaire, à la scolarisation des enfants issus de l'immigration, ainsi qu'à l'ouverture de l'enseignement secondaire à des catégories d'élèves qui n'y avaient jusque là guère accès. Mis en cause par la culture critique des années 60-70, les savoirs constitutifs de l'identité et de la pratique enseignantes l'ont été une seconde fois par la transformation des publics et de leurs rapports aux savoirs : les multiples débats et polémiques sur la culture scolaire et les contenus d'enseignement attestent ainsi d'une perte d'évidence des réponses à apporter au quotidien, dans la diversité des lieux d'exercice, aux questions "que doit-on, que peut-on enseigner, et comment ?". A cette corrosion interne s'ajoute le divorce croissant entre une demande sociale de certification de plus en plus exigeante, et des contenus d'enseignement dont la légitimité tend à n'être plus guère évaluée qu'en fonction de la possibilité, réelle ou supposée, de les convertir en garantie d'insertion socio-professionnelle ou en positions avantageuses sur le marché du travail et des filières de formation : le "niveau" l'emporte sur le contenu, l'utilité sur le sens, les stratégies scolaires consuméristes sur l'appétence culturelle.

Enfin, la culture de l'institution scolaire a été prise "à contre-pied" par la décentralisation et la territorialisation des politiques éducatives. Durant les années 60 et 70, celles-ci étaient élaborées et pilotées depuis le niveau étatique. Liées aux objectifs de planification et de modernisation économique, elles exprimaient également les contradictions, les luttes et compromis sociaux autour de la question de la démocratisation, pensée sur le mode de l'unification du système éducatif et de la culture qui y était dispensée. Chaque école, chaque établissement était considéré comme une parcelle d'Etat et un instrument de celui-ci, le caractère national et l'uniformité formelle du système éducatif étant censés garantir l'égalité de tous devant le service public. Cette unification structurelle n'a pas attendu d'être achevée au milieu des années 1970 pour montrer ses limites. Concentrés et exacerbés dans les grands ensembles des quartiers urbains périphériques, les effets de la crise en termes de difficultés économiques, sociales et scolaires, ont dévoilé crûment aux yeux de tous que l'uniformité formelle du système éducatif recouvre en fait de fortes inégalités, de réussite, de recrutement, d'équipement, de personnels, etc. D'où le tournant opéré dans les politiques éducatives des années 1980. Celles-ci font de la diversification des structures, des voies et des critères "d'excellence", et de l'adaptation de l'institution scolaire à la diversité de ses publics, la condition et le moyen de la démocratisation. Elles posent le niveau local (zone ou bassin de formation, établissement, quartier ou ville) comme unité de traitement des difficultés sociales et scolaires, et d'élaboration de projets éducatifs spécifiques. La problématique de territorialisation des politiques éducatives, née avec la mise en place des Zones d'Education Prioritaire en 1981, et faisant largement appel à la notion de projet, s'est progressivement étendue à l'ensemble du système éducatif. L'Etat sous-traite ainsi une part de ses prérogatives en matière de politique publique, tant aux collectivités territoriales qu'aux "acteurs locaux" (chefs d'établissement, enseignants, élus, travailleurs sociaux ou responsables associatifs) appelés à se mobiliser pour l'élaboration et la mise en oeuvre de projets éducatifs locaux. Cet infléchissement des politiques scolaires publiques est supposé favoriser la démocratisation de la réussite scolaire et l'amélioration de l'efficacité de l'école, et répondre ainsi aux constats de carence des politiques étatiques précédentes, mais la connaissance des conditions de mise en oeuvre des changements ainsi promus et de leurs effets pédagogiques et sociaux demeure insuffisante pour permettre de dire si une telle hypothèse est fondée ou non. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins que ces transformations participent d'un mouvement par lequel le contenu même des idéaux de démocratisation, d'intérêt général et de service

public est devenu considérablement plus flou, ce qui met, là encore, en porte-à-faux bon nombre de certitudes historiquement constitutives de la culture civique et professionnelle enseignante.

2. Une obligation de résultats paradoxale.

Pour autant, alors qu'une incertitude croissante pèse sur le problème des finalités à assigner à l'École, la demande sociale de scolarisation prolongée n'a jamais été aussi importante, l'échec scolaire n'a jamais été autant dénoncé comme socialement et individuellement inacceptable.

La crise s'étant durablement installée, la peur du chômage incite les jeunes à prolonger leur scolarité bien au-delà des limites de la scolarité obligatoire : le taux de scolarisation des 16-25 ans augmente d'environ deux points par an depuis 1984-85 ; celui des 18-19 ans est passé de 40 à 61,3 % entre 1982-83 et 1988-89. Les effectifs du second cycle long, général et technologique ont augmenté en moyenne de 7,4 % par an entre 1985 et 1989, alors que ce taux de croissance moyen n'était que de 2,6 % par an durant la décennie précédente. Même si on ne peut l'y réduire, cette forte reprise de la demande sociale de scolarisation a bien évidemment été démultipliée et exacerbée par l'affirmation et la mise en oeuvre de politiques éducatives volontaristes visant à l'élévation du niveau de formation et de qualification de l'ensemble des nouvelles générations, objectif exprimé et médiatisé sous la forme d'un chiffre éminemment symbolique, quoique réducteur de la diversification des filières qui lui est associée et de l'ampleur des difficultés et des contradictions qu'il subsume : amener 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat³.

Cet objectif est présenté depuis bientôt dix ans comme une condition *sine qua non* pour que l'économie française renoue avec la compétitivité. Par là se sont diffusés discours et représentations selon lesquels les déboires de l'économie et de l'emploi seraient pour une large part imputables aux dysfonctionnements et aux insuffisances du système éducatif et de ses professionnels. De plus, la mise en oeuvre de ces politiques volontaristes s'accompagne de l'importation, en provenance de l'univers de l'entreprise, de discours, de modes de gestion ou d'évaluation, sous-tendus par les logiques de la performance et du management. L'Éducation nationale tout entière, comme chacun de ses segments, école ou établissement, sont invités à se penser, à se présenter et à s'évaluer sur le modèle de l'entreprise et de la production. Mais les outils et procédures mis en oeuvre ou proposés pour ce faire, très souvent calqués sur des démarches élaborées et mises au point dans les domaines de l'entreprise, de l'administration ou de la (psycho)sociologie des organisations, se révèlent peu aptes à saisir ce qui fait la spécificité d'un établissement d'enseignement et de ce que peut ou doit être son "produit". De surcroît, se fixant la plupart du temps pour seul horizon celui de l'établissement et de son "image", ils ignorent fréquemment les enjeux d'égalité devant le service public⁴.

Si certains enseignants semblent avoir fait leurs, en actes et en représentations, ces évolutions idéologiques et institutionnelles, d'autres y voient une subordination et une instrumentalisation inacceptables des missions sociales, civiques et culturelles de l'école par l'économique, le culte de la performance et la raison utilitaire. Un tel débat, dont nous ne faisons ici que résumer les positions extrêmes, partage profondément le corps enseignant. S'il engage bien évidemment les conceptions que chacun peut avoir de la démocratisation de l'accès au savoir et à la formation, il est particulièrement vif concernant la massification de l'enseignement secondaire. Les uns pensent une telle ouverture comme démocratisante. Les autres n'y voient, dans les conditions actuelles, que leurre et dégradation de la qualité de l'enseignement, et ce d'autant plus qu'ils ont le sentiment que la gestion quantitative et volontariste des flux d'orientation l'emporte largement sur le souci de faire que l'augmentation des taux

3. Sur la nécessité de penser un tel objectif au pluriel, ainsi que sur les contradictions sociales dont il est porteur, cf. Jean-Yves ROCHEX, "L'implosion scolaire", *art. cit.*

4. Sur ce point, cf. entre autres, Marie-Françoise CASTERAN et Françoise OEUVRARD, "Les pratiques d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des établissements dans trois académies", *Éducation et Formations*, n° 22, 1990, et Jean-Louis DEROUET, "Désaccords et arrangements dans les collèges", *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988.

d'accès aux différents niveaux du secondaire soit liée à une amélioration effective des apprentissages des élèves concernés.

Ce volontarisme en matière de politiques éducatives, lié à l'exacerbation et aux transformations de la demande sociale de scolarisation et de certification, confronte les enseignants à une sorte d'obligation de résultats, sans que les moyens pour ce faire soient clairement attestés ou identifiés, et alors même que les objectifs et les critères à l'aune desquels ces résultats sont censés être évalués apparaissent de plus en plus incertains, hétérogènes, voire contradictoires. Tout se passe comme si ces objectifs et critères ne pouvaient être formulés que d'une manière quantitative ou subordonnée à des finalités extérieures, sans pouvoir par là-même servir aux enseignants à améliorer leur capacité à réguler de l'intérieur leur activité d'enseignement.

3. Une redéfinition selon trois dimensions

L'ensemble des évolutions que nous avons tenté de résumer ci-dessus participent d'un processus de redéfinition de la compétence enseignante, dont les facteurs les plus décisifs semblent résider dans l'évolution des "publics scolaires", dans les interrogations portant sur la définition de ce qu'il est possible et légitime d'enseigner, et dans la transformation des objectifs que se donne l'institution Education nationale en matière de scolarisation secondaire. Cette redéfinition de la compétence enseignante se joue autour du traitement explicite de trois composantes essentielles : la dimension éthique de l'activité enseignante, l'élargissement de son cadre de référence et l'accroissement des compétences organisationnelles ainsi requises⁵, la nécessité de ne plus tenir pour un donné la capacité des apprenants à donner sens aux contenus et activités d'apprentissage qu'on leur propose, mais d'oeuvrer à construire un tel rapport de sens.

La dimension éthique sous-tend, explicitement ou non, les positions professionnelles, déclarées ou en actes, qui récusent ou qui entérinent les diverses variantes de fatalisme, qui se fondent ou non sur la conviction de l'éducabilité des apprenants, quelles que soient leur situation, leur origine ou leurs appartenances. Ces positions ne varient pas seulement selon les enseignants, mais, pour chacun d'entre eux, selon les classes et les différents domaines d'activité, selon les moments de doute ou de relative sérénité. L'action éducative n'a de sens pour celui qui la mène que s'il parvient à ne pas identifier ni réduire celui à qui elle s'adresse à son état présent, que s'il peut y postuler, y déceler et travailler à y mettre en oeuvre la dimension du possible et du devenir.

Les modes d'organisation aujourd'hui adoptés ou préconisés pour faire face à la différenciation des publics scolaires vont pratiquement tous dans le sens d'un accroissement important de la dimension collective, disciplinaire et interdisciplinaire, de l'activité enseignante : groupes de niveau ou groupes de besoins au collège ; enseignement modulaire en classe de seconde ; aménagement de cursus pour élèves en difficulté au collège ou au lycée ; spécification des contenus ou des classes en vue de diversifier les voies de réussite, de transformer l'image de l'établissement, ou encore d'élargir les choix d'orientation des filles, etc. Il en résulte un déplacement sensible du cadre de référence de l'activité enseignante, qui tend à se déplacer de la ou des classes vers le niveau (l'ensemble des classes de sixième, de seconde ou autre), le cycle, voire l'ensemble de l'établissement et ses relations avec son environnement. Il en va de même, non seulement des évaluations nationales mises en oeuvre dans les classes de sixième et de seconde, mais de celles qui sont fabriquées ou mises en oeuvre sur l'initiative des enseignants eux-mêmes, par exemple pour décider de l'affectation des élèves dans les différents groupes de niveau et

5. Sur ces deux premières composantes, nous reprenons pour une large part ce qu'écrit Lise Demailly : "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", *Sociologie du travail*, n° 1-1987, p. 59-69. Du même auteur, on pourra lire également "L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants", *Savoir*, vol. 5, n° 1, janvier-mars 1993, p. 25-46.

réviser périodiquement cette affectation, ou encore pour évaluer les effets de la conduite de tel ou tel projet. Vont également dans le même sens les multiples incitations à "l'ouverture" du système éducatif sur son environnement, sur le quartier ou sur l'entreprise, ainsi que celles qui invitent à travailler pour cela en "partenariat" avec des professionnels et des acteurs appartenant à d'autres univers que l'univers scolaire.

Cet élargissement du cadre de référence et de la dimension collective du travail enseignant s'accompagne d'une diversification des tâches (choix des modes d'organisation des classes, procédures d'évaluation communes, répartition des élèves, etc.) et d'un accroissement des compétences organisationnelles requises (gérer des réunions et des processus de décision collective, en élaborer les règles et en constituer la mémoire, faire circuler l'information, etc.). L'ensemble de ces évolutions est, pour les uns, occasion à saisir d'un possible élargissement du champ de compétences, d'initiative et de responsabilité des enseignants, dont la qualification ferait ainsi une plus large part aux activités de conception-analyse. D'autres, en revanche, y voient et y dénoncent une porte ouverte aux logiques de contrôle social et de technicisation, voire de néo-taylorisation, de leur activité⁶.

L'ouverture massive du collège, puis du lycée, à des catégories d'élèves qui n'y avaient jusqu'alors guère accès, les problèmes rencontrés par la scolarisation et "l'acculturation" d'enfants et d'adolescents que leurs modes de socialisation antérieurs et extérieurs à l'école ne portent guère à être "en phase" avec les contenus scolaires et à en reconnaître, dans les deux sens du terme, les exigences et les valeurs, ont eu pour conséquence la perception grandissante d'un hiatus important, voire même croissant, entre les modes dominants de transmission du savoir et une part importante des élèves censés s'approprier ce savoir. Le rapport, non seulement de familiarité mais de sens, entre apprenants et contenus ou activités d'apprentissage ne peut plus être considéré comme un donné de l'exercice du métier, y compris dans le second cycle secondaire. Il demande, beaucoup plus souvent qu'auparavant à être construit, et ce d'autant plus que la pression sur les stratégies scolaires, individuelles et familiales, comme sur les politiques éducatives, du chômage et de la concurrence accrue sur le marché du travail tend à rabattre la question du sens des apprentissages et de l'expérience scolaire sur celle de leur utilité.

D'où la montée des préoccupations pédagogiques et didactiques, dans le quotidien de l'expérience professionnelle, comme dans le domaine des prescriptions et incitations institutionnelles. Touchant, quoique selon des modalités extrêmement diverses, tous les degrés d'enseignement et toutes les disciplines, ce mouvement participe d'une atténuation importante des différences entre enseignants du primaire et du secondaire. La compétence professionnelle des professeurs, longtemps définie par référence quasi exclusive à la maîtrise des contenus disciplinaires, a dû intégrer des préoccupations concernant l'apprentissage (et non plus le seul enseignement) et la socialisation intellectuelle, préoccupations anciennes dans la formation des instituteurs. En retour, les débats et polémiques ainsi soulevés dans l'enseignement secondaire, ainsi que ceux concernant l'adaptation des contenus de la culture scolaire à l'évolution des savoirs et pratiques sociales de référence, ont sans nul doute contribué à réintroduire la question des savoirs et de leurs conceptions épistémologiques au coeur de préoccupations pédagogiques parfois essentiellement centrées sur la composante relationnelle et affective du rapport enseignant-enseigné.

6. Dès le début des années 1970, le sociologue britannique Basil Bernstein avait attiré l'attention sur le fait que le développement des "pédagogies invisibles" et des "codes intégrés" sur lesquels elles reposent va souvent de pair avec un accroissement du contrôle social exercé par l'institution scolaire sur les élèves et les enseignants : Basil BERNSTEIN, "On the classification and framing of educational knowledge", in M. YOUNG (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan, 1971 (traduction française in B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975), et *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE, 1975.

4. De l'informel à l'explicite : recrutement, formation et professionnalisation

Ces trois composantes de l'évolution de la compétence professionnelle enseignante, tenant à sa dimension éthique, à l'élargissement de son cadre de référence et de sa dimension organisationnelle, ainsi qu'à l'importance des préoccupations didactiques et pédagogiques, ne révèlent pas des dimensions inédites ou radicalement nouvelles de l'activité enseignante. De tout temps, y compris dans l'enseignement secondaire, il a existé un écart entre la formation disciplinaire et la certification par le concours, d'une part, la capacité à exercer dans les classes et auprès des différents types d'élèves, d'autre part. Cet écart n'était certes pas ignoré, mais il était bien souvent mis au compte d'une sorte de "tour-de-main", voire d'ineffable, qui ne pouvait, voire ne devait, pas faire l'objet d'une mise en mots ni d'une formalisation, encore moins d'un enseignement ou d'une prescription, son acquisition relevant quasi exclusivement de l'expérience et, éventuellement, de l'observation de collègues expérimentés. Ce qui a changé est que ces composantes font désormais l'objet de prescriptions, impositives ou incitatives, par l'intermédiaire des conditions de recrutement, de l'organisation et des contenus de la formation, initiale ou continuée, de la définition des services et des charges d'enseignement, ou encore des procédures d'attribution des ressources et des financements mis à disposition des écoles ou établissements et de leurs professionnels. La nouveauté, selon Lise Demailly, réside en ce que : "premièrement, ces qualités perçues autrefois comme un *supplément d'âme* sont perçues maintenant comme une *nécessité vitale* pour une sortie de crise du système éducatif ; deuxièmement, ces qualités perçues autrefois comme des *caractéristiques individuelles* relevant de "*dons*" naturels sont perçues maintenant comme des *capacités collectives*, au développement desquelles l'institution est susceptible d'*inciter*, de *former* ses agents"⁷.

D'où l'importance des enjeux et des controverses concernant la professionnalisation de la formation, initiale et continuée, des enseignants. C'est l'hypothèse du caractère nécessaire d'un tel processus de professionnalisation, et de la possibilité de fonder celui-ci sur des éléments de "professionnalité globale" indépendants des disciplines et des ordres d'enseignement, ou plutôt communs à tous, qui a présidé à la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres et de leurs modules de formation commune⁸, mais aussi à celle de nombreuses actions de formation continue, d'initiative locale, académique ou nationale. Ce processus de professionnalisation repose lui-même sur l'hypothèse selon laquelle ce qui permet à la qualification de devenir efficiente en situation de travail, dans les différentes classes et face aux différentes catégories d'élèves, peut et doit être mis en mots, en procédures ou en concepts, peut et doit être décontextualisé et rationalisé, conditions indispensables pour que cette composante jusqu'ici informelle puisse faire l'objet d'un enseignement et d'une formation explicites.

L'examen des évolutions récentes des modalités de recrutement et de formation aux différents métiers enseignants montre combien sont liées les différentes acceptions que Raymond Bourdoncle, à la suite d'E. Hoyle, distingue sous le même terme *professionnalisation*. Nous venons d'évoquer la première, à savoir "le processus de rationalisation des savoirs mis en oeuvre dans une pratique professionnelle", processus supposé conduire à "une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité, individuelle et collective". La seconde renvoie aux stratégies et rhétoriques déployées par un groupe professionnel pour renforcer et améliorer sa légitimité et son statut social. La troisième "désigne, à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent"⁹.

7. Lise DEMAILLY, 1987, *op. cit.* (souligné par l'auteur).

8. Cf sur ce point, le rapport consacré par le Recteur Bancel à la formation des maîtres, et qui a présidé à la mise en place des IUFM : Daniel BANCEL, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport au Ministre de l'Éducation nationale, octobre 1989.

9. Raymond BOURDONCLE, "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue française de pédagogie*, n° 94, janv.-fév.-mars 1991, p. 73-92.

Les deux premières de ces acceptions ont été explicitement liées dans le processus de négociations et de décisions politiques qui a conduit le ministère Jospin à lier la question de la revalorisation des métiers de l'enseignement à la transformation, radicale ou plus discrète, de leurs conditions de recrutement, et à l'évolution des prescriptions, incitatives ou réglementaires, qui en définissent les compétences requises. Ce lien est manifeste concernant les enseignants du premier degré, rebaptisés professeurs d'école, désormais recrutés à "bac + 3" et intégrés à la catégorie A dans l'échelle des traitements de la Fonction publique. Apparemment moins évident pour ce qui concerne les enseignants du second degré, recrutés par la voie de concours externes peu modifiés, il est néanmoins agissant, non seulement pour les entrants dans la profession, au travers de la formation commune en IUFM et de la préparation du mémoire professionnel, mais peut-être tout autant dans les perspectives d'évolution de carrière ouvertes aux enseignants en poste par l'institution du CAPES et de l'agrégation internes. En 1993, ceux-ci ont concerné respectivement 13 000 et 18 000 inscrits, dont 10 150 et 8 830 ont effectivement composé¹⁰. Leurs épreuves faisant une part notablement plus importante que celles des concours externes aux composantes ci-dessus évoquées de la redéfinition de la compétence professionnelle enseignante, il semble bien que leur ouverture participe sensiblement, quoique de manière quasi souterraine, aux processus en cours de professionnalisation de l'activité enseignante, au premier sens du terme.

5. Enseigner en banlieue : de l'école autrement à autre chose que l'école ?

On le sait, les quartiers urbains que l'on qualifie par euphémisme de *sensibles* ou de *difficiles* ou que l'on stigmatise bien souvent sous le terme de "banlieues", et dans lesquels les processus de ségrégation urbaine confèrent aux différentes composantes de la "question sociale" une dimension territoriale majeure, sont ceux dans lesquels l'action de l'institution scolaire et le travail de ses agents rencontrent le plus de difficultés et de résistances. Le métier enseignant y est bien souvent décrit, soit comme impossible, soit comme requérant des compétences spécifiques, voire comme étant ou devant être radicalement différent de ce qu'il est dans d'autres contextes. Aussi l'exercice du ou des métier(s) enseignant(s) dans ces quartiers mérite-t-il une attention particulière de notre point de vue (attention particulière qui a présidé, rappelons-le, au choix de près de la moitié des enseignants auprès desquels nous avons recueilli des entretiens).

Reste qu'il ne nous paraît pas possible de penser le métier enseignant "en banlieue" indépendamment de ce qu'il est en général, tant du point de vue de sa (re)définition prescrite ou institutionnelle que de celui de la diversité des manières de faire qui en réalisent l'exercice en actes. En effet, non seulement les évolutions, prescrites et en actes, des métiers enseignants en banlieue sont inséparables de ce qu'elles sont ailleurs, mais les décisions politiques et institutionnelles visant à redéfinir ou élargir la compétence professionnelle enseignante, de même que les luttes, débats et polémiques portant sur cette redéfinition, se nourrissent pour une large part des débats, scientifiques, idéologiques et pédagogiques portant sur les rapports entre Ecole et milieux populaires, sur les changements et les mesures, politiques, institutionnels et pédagogiques, propres à démocratiser l'accès au savoir et à la formation et à "lutter contre l'échec scolaire", et sur l'appréciation des expériences et innovations ainsi mises en oeuvre.

C'est dire combien les échanges se sont produits dans les deux sens : les discours et pratiques des "milieux innovateurs" au nom de la démocratisation et de la lutte contre l'échec scolaire dans les milieux populaires, les conceptions de la professionnalité enseignante et de sa nécessaire transformation qui les

10. Ces données brutes sont insuffisantes pour apprécier la proportion d'enseignants du second degré concernés par la préparation de ces concours internes (d'autant que certains d'entre eux s'inscrivent à la fois au CAPES et à l'agrégation). On peut toutefois considérer que celle-ci est loin d'être négligeable si l'on considère qu'un peu plus de 5 700 postes d'agrégés ont été pourvus par la voie de l'agrégation interne les quatre premières années de sa création (1989-1992), ce qui représente, selon les disciplines, de 10 à 20 % du nombre d'agrégés actuellement en poste.

sous-tendaient, ont contribué pour une part non négligeable aux mesures politico-institutionnelles prises depuis une décennie concernant les métiers de l'enseignement et leur exercice (recrutement, formation initiale et continuée, élaboration de politiques ou de projets éducatifs au niveau local de l'école, de l'établissement ou de la zone, soutien aux innovations, etc.) ; en retour, ces mesures de droit commun participent d'une transformation des métiers enseignants en banlieue, de leur définition prescrite comme des ressources, matérielles et symboliques, dont dispose chaque enseignant pour exercer son métier au quotidien. Ce double mouvement est particulièrement important à prendre en compte concernant les Zones d'Education Prioritaire : nombre d'"innovations" qui y ont été mises en œuvre, au titre de la spécificité des problèmes que l'Ecole et ses professionnels y rencontraient et selon des procédures faisant appel à l'investissement et au volontariat des agents scolaires, font aujourd'hui l'objet, non seulement de rhétoriques quasi obligées, mais de prescriptions réglementaires ou fortement incitatives (notamment par l'intermédiaire des procédures de financement) qui contribuent à redéfinir le travail de tous¹¹. Un tel processus de "prescription douce" et d'institutionnalisation de ce qui était jusqu'alors de l'ordre de l'engagement personnel, du volontariat, voire du militantisme, ne peut que transformer, en une récurrence supplémentaire, le rapport des enseignants exerçant en ZEP aux innovations désormais prescrites, voire même, selon certains de leurs promoteurs, ainsi vidées de leur sens initial.

Enseigner en Zone d'Education Prioritaire ou dans les quartiers urbains que l'on qualifie par euphémisme de *sensibles* ou de *difficiles*, c'est enseigner là où on est le plus loin des objectifs quantitatifs assignés au système éducatif et le plus près des questions et des problèmes multiformes rencontrés par sa démocratisation. C'est être la plupart du temps massivement, voire exclusivement confronté à des populations - élèves et leurs familles - qui cumulent des difficultés de toutes natures : exclusion du marché du travail ou chômage d'insertion, faible niveau scolaire et absence de qualification, pauvreté matérielle, précarité de l'emploi et des conditions de vie, logements dégradés ou surpeuplés, problèmes de santé, toxicomanie et délinquance juvénile, etc. C'est par voie de conséquence être également confronté, bien souvent de manière insue, à ses propres représentations de ces populations et de leurs problèmes, réels ou supposés. C'est, enfin, être confronté, plus qu'ailleurs, non seulement aux rhétoriques, prescriptives ou incitatives, de l'innovation, du projet, de l'ouverture, du partenariat, etc., mais également aux multiples sollicitations qui en résultent, de la part de la hiérarchie, des collègues ou des acteurs sociaux désormais consacrés "partenaires" de l'école.

En effet, la politique des Zones d'Education Prioritaires, mais, plus généralement, les politiques scolaires en milieu urbain défavorisé, reposent sur l'idée de base selon laquelle les ZEP, les quartiers difficiles, "doivent faire l'objet d'un traitement global" : "En coordonnant les actions scolaires, culturelles et sociales, en les organisant de manière simultanée et intensive, il sera possible d'agir durablement sur l'environnement humain et matériel dans lequel les enfants de ces quartiers sont instruits et éduqués. On pourra ainsi leur offrir une scolarisation plus efficace". D'où la nécessité affirmée "de coordonner les actions des services de l'Etat concernés, des collectivités locales et des partenaires associatifs"¹². A l'affirmation, non démontrée et bien peu opératoire, du nécessaire traitement global des difficultés rencontrées, est censée répondre, sans plus de démonstration, celle de la nécessité du partenariat et de l'ouverture de l'Ecole. Depuis une bonne dizaine d'années, celle-ci est ainsi officiellement invitée à rechercher la collaboration d'institutions ou d'organismes, de professionnels ou de bénévoles extérieurs à l'Education nationale. Tout se passe comme s'il allait de soi que l'Ecole ne pouvait plus, à elle seule, remplir sa fonction et ses missions, et comme si le partenariat ainsi prôné était

11. Cf sur ce point, la préface rédigée par Lionel JOSPIN, alors Ministre de l'Education nationale, à Alain BOURGAREL et al., *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Hachette-CNDP, 1991 : il y présente les ZEP comme pionnières, sur le plan des pratiques, des méthodologies et des conceptions de l'éducation ayant inspiré "la loi d'orientation pour l'éducation du 10/07/1989 et l'ensemble de la politique éducative (menée) depuis trois ans".

12. Lettre du Premier ministre aux Préfets de Région concernant "le renforcement de l'intervention des services publics dans les zones d'éducation prioritaires", 22 décembre 1990.

chose naturelle, aussi bien quant à ses effets supposés positifs que quant à ses modalités¹³. La fortune même du terme *partenariat* relève pour une bonne part d'un "coup de force sémantique", selon l'expression de Dominique Glasman qui a montré comment le premier texte ministériel à évoquer la question (circulaire de décembre 1981 sur les ZEP) fait allusion aux "partenaires habituels du système éducatif" sans préciser de qui il s'agit, comme si leur désignation allait de soi¹⁴. Les rhétoriques du projet et du partenariat ne sont d'ailleurs pas propres à l'Education nationale. Elles sont les maîtres-mots de la politique "de modernisation du service public" mise en oeuvre durant la même période, politique dont certains observateurs ont pu écrire qu'elle "se présente comme une réponse à une situation jugée "problématique", sans que la nature du problème soit réellement éclaircie"¹⁵.

Si travailler à résoudre ou à améliorer une situation jugée problématique nécessite d'éclaircir la nature des problèmes qu'elle pose, il n'est pas évident que l'invocation (quand elle n'est pas simple incantation) de la globalité et du partenariat soit facilitatrice pour les enseignants comme pour ceux qui sont appelés à devenir leurs partenaires. En effet, l'ampleur et le cumul des difficultés réelles supportées par les élèves et les familles auxquels ils ont affaire alimente très souvent une double "logique" chez les enseignants. D'une part, ceux-ci sont portés à percevoir et à penser les "milieux populaires" au travers de représentations très globalisantes, massivement soutenues par une optique déficitaire, par une explication en termes de handicap socio-culturel, représentations qui font bon marché tant de la diversité interne de ces milieux que de l'hétérogénéité des différentes dimensions ainsi unifiées de la vie des élèves et de leurs familles. Reposant plus ou moins explicitement sur une équivalence supposée entre les différents types de "handicap" ou de pauvreté (économique, affective, culturelle, langagière, etc.) et sur l'équation simpliste selon laquelle les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants, elles constituent un important obstacle au travail d'identification des difficultés propres à l'activité cognitive des élèves, à leurs apprentissages ou à leur rapport à l'école et au savoir, c'est-à-dire des difficultés à propos desquelles les enseignants ont compétence, au double sens du terme, pour intervenir.

D'autre part en effet, la confrontation à de réelles situations de détresse sollicite chaque enseignant à intervenir aux limites, voire au-delà, de ses compétences professionnelles et institutionnelles, sollicitations relayées et démultipliées par les divers organismes en charge des problèmes de santé, de toxicomanie ou de prévention de la délinquance qui ont de plus en plus recours à la médiation de l'école pour atteindre les populations qu'ils visent, et par les institutions susceptibles de financer les projets de zone ou de quartier. Non seulement les enseignants qui répondent favorablement à ce type de sollicitations sont ainsi amenés à consacrer du temps à des projets ou actions qui ne sont pas à strictement parler d'ordre scolaire, et dont les effets sur l'amélioration de la réussite scolaire ne sont pas avérés et ne sauraient être constatés qu'à long ou moyen terme, mais différents travaux¹⁶ montrent que leur engagement dans de telles actions, la plupart du temps pensées dans la logique des classes moyennes, peut contribuer à renforcer les représentations déficitaristes ou ethnocentristes à l'égard des familles et des habitants du quartier, voire susciter ou renforcer certaines positions attentistes postulant l'impuissance de l'école et de ses professionnels tant que les problèmes qui lui pré-existent

13. Ainsi la circulaire du 01/02/1990, relative à la mise en oeuvre des ZEP pour la période 1990-1993, affirme-t-elle que "le contexte de décentralisation et de déconcentration dans lequel se situe aujourd'hui l'action éducative conduit *naturellement* à associer l'ensemble des partenaires de l'école. L'expérience a montré que leur implication est déterminante pour la réussite de cette politique" (souligné par nous).

14. Dominique GLASMAN et al., *Le partenariat au sein des ZEP*, Rapport de recherche pour le Fonds d'Action Sociale et la Direction de la Population et des Migrations, Université de Saint-Etienne, 1992, publié sous le titre *L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan, 1992.

15. Luc ROUBAN, "La modernisation de l'Etat et la fin de la spécificité française", *Revue française de science politique*, n° 4-40, août 1990, 521-545.

16. Cf, entre autres, Dominique GLASMAN et alii., *op. cit.*, ou Patrick BOUVEAU, Bernard CHARLOT, Jean-Yves ROCHEX et alii., *Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSQ (1989-1992)*, Rapport d'étude pour la Caisse des Dépôts et Consignations, Association ANALISE, Paris, octobre 1992.

(malnutrition, caries dentaires, logements surpeuplés, familles instables, toxicomanie, petite délinquance, etc.) ne sont pas réglés.

Plus largement, enseigner en ZEP, c'est sans doute devoir se poser explicitement le problème du rapport entre l'action et la spécificité de l'école et les conditions de son efficacité. Enseigner en ZEP ou en banlieue, c'est en effet être confronté à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif, ou dans d'autres conditions d'enseignement, pouvait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer. Et ce, sur au moins deux registres : celui de la socialisation, soit de la constitution des enfants ou adolescents en élèves ; celui de la construction d'un rapport, non seulement de familiarité, mais de sens (de motivation disent souvent les enseignants), entre apprenants et contenus et activités d'apprentissage. De fait, la très grande majorité des "projets" visant à "lutter contre l'échec scolaire" dans les quartiers urbains défavorisés comportent des actions visant, tant sur le plan de la "vie scolaire" que sur celui des apprentissages, à créer les conditions de l'efficacité de l'action de l'école. Du côté "vie scolaire", il s'agit d'améliorer le "climat" des écoles ou établissements, de rendre les élèves plus respectueux d'autrui et de leur environnement, voire de faire en sorte qu'ils soient "heureux" à l'école et aient plaisir à y venir. De l'autre côté les multiples variations sur les thèmes de la "pédagogie du projet" ou de l'"ouverture" de l'école sur son environnement visent à "réconcilier" les élèves avec les apprentissages, à rendre ceux-ci moins "scolaires", moins artificiels parce que mis en oeuvre dans des activités et des productions "vraies" (spectacle, fête, productions écrites ou audio-visuelles, etc.) Les projets et actions ainsi mis en oeuvre mettent très souvent en avant une argumentation qui, si elle correspond aux attentes des responsables institutionnels décidant de subventionner ou non tel ou tel dossier, n'est cependant pas sans poser question en ce qu'elle oppose très fréquemment les activités, la plupart du temps de type culturel ou artistique, mises en oeuvre dans les projets et présentées comme ludiques, mobilisatrices et épanouissantes, à l'ordinaire des activités de tous les jours, parlées, elles, comme "scolaires", c'est-à-dire fastidieuses et ennuyeuses par nature.

La "motivation" à l'apprentissage qu'il s'agit de créer par là ne semble dès lors pouvoir être pensée que comme extérieure aux contenus mêmes de l'apprentissage, de même que, dans le domaine de la "vie scolaire" et du "climat" des écoles et établissements, l'apprentissage est la plupart du temps pensé comme ne pouvant prendre place que sur la base d'une socialisation préalable à laquelle il ne saurait lui-même participer. De tels clivages implicites entre socialisation et apprentissage, ou entre usage fonctionnel et valeur culturelle des contenus scolaires, portent d'autant plus les enseignants à privilégier de fait le premier des deux termes de chaque relation, au détriment de la nécessité de penser et d'organiser les rapports entre l'un et l'autre que les projets ainsi mis en oeuvre apparaissent comme étant particulièrement en phase avec leurs propres "habitus", goûts et pratiques sociales et culturelles, et que les *a priori* sur lesquels ils reposent sont largement partagés et répandus par le discours politico-institutionnel sur l'innovation.

Ces *a priori* de l'innovation pédagogique peuvent, de plus, parfaitement co-exister avec les représentations généralisantes de type "handicap socio-culturel" évoquées ci-dessus. Ainsi Dominique Glasman et son équipe notent-ils, au terme de leur travail sur "le partenariat" au sein de quatre ZEP, outre la quasi impossibilité de savoir à quels apprentissages les productions et réalisations issues des projets partenariaux ont réellement donné lieu pour les élèves, que "la profusion des réalisations et la diversité des sollicitations adressées aux enfants dans l'école et hors de l'école semblent une autre caractéristique importante de la ZEP. C'est un peu comme s'il n'y avait jamais assez d'activités ou de propositions pour des enfants et des adolescents perçus comme privés de tout"¹⁷. Profusion et diversité des sollicitations (ou des initiatives) semblent être tout autant le lot des enseignants que des élèves dans les ZEP, au risque, pour les uns comme pour les autres, que chaque action chasse celle qui l'a précédée,

17. Dominique GLASMAN et al., *op. cit.*

et que soit ainsi obscurcie la cohérence d'ensemble des apprentissages, des disciplines et de l'activité professionnelle. Qui plus est, les multiples sollicitations dont les enseignants exerçant en ZEP et en banlieue sont l'objet pour "faire l'école autrement", le postulat selon lequel ils doivent pour cela avoir recours à d'autres compétences que celles de l'école, les exposent d'autant plus au risque de "faire autre chose que l'école", ou du moins de faire autre chose que l'école unique, que les parents de ces quartiers font souvent très largement confiance à l'institution scolaire et n'ont que peu de pouvoir social pour en discuter les politiques et réalisations locales.

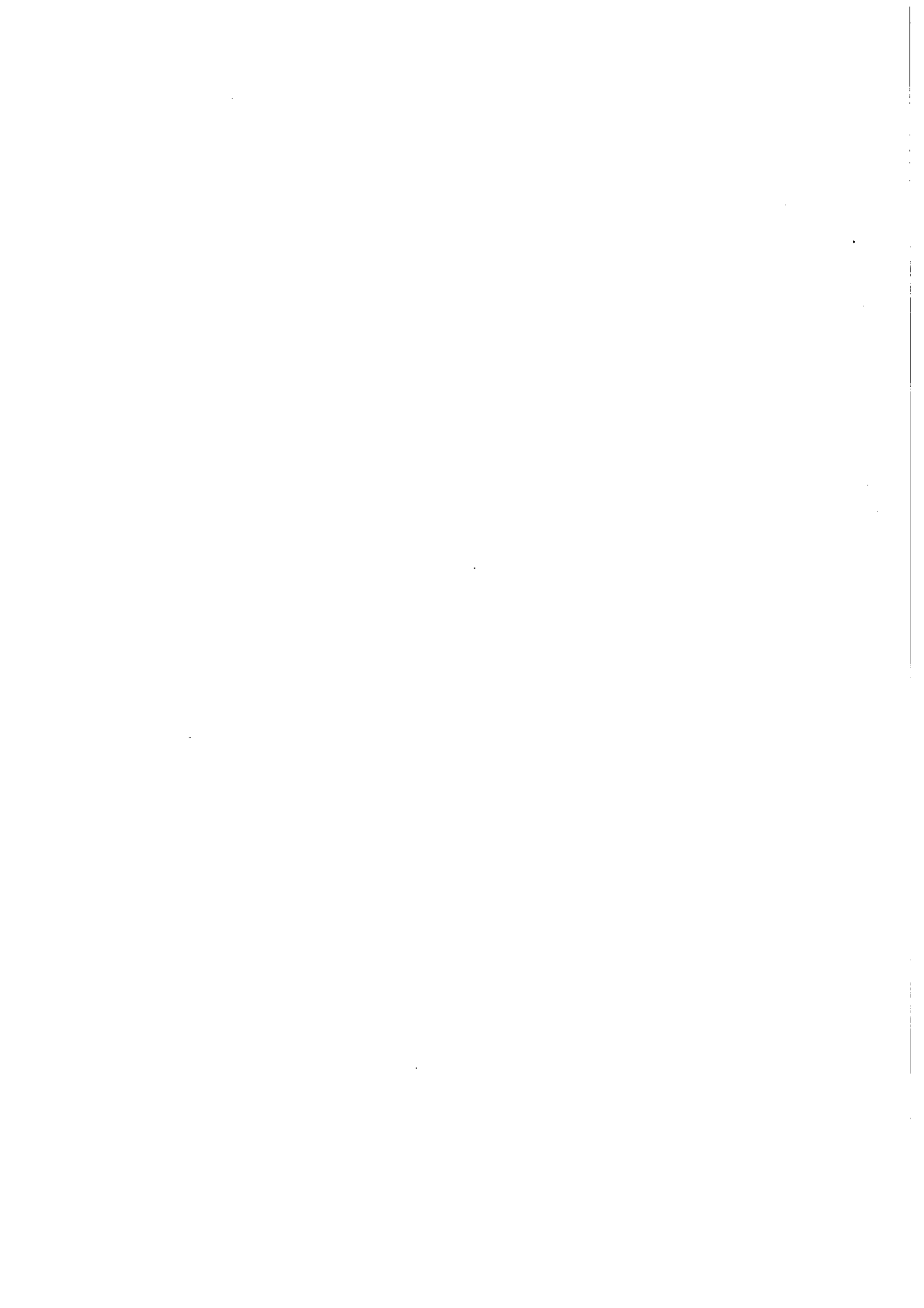
*

Dans ce contexte où les procès instruits contre l'institution scolaire et ses agents se multiplient et se cumulent, où les missions qui leur sont assignées ont pour le moins perdu de leur évidence, et alors que les discours sur la nécessaire redéfinition du métier enseignant abondent sans que ceux qui les tiennent ou les diffusent se donnent toujours la peine de travailler sur ce qu'est aujourd'hui ce métier au-delà de ses définitions institutionnelles et prescrites, notre propos est de contribuer à mieux comprendre comment les enseignants du second degré affrontent au quotidien les transformations qui affectent leur métier, et les politiques - nationales et locales - qui travaillent, explicitement ou implicitement, à en redéfinir le contenu.

Un tel projet nécessite d'être très attentif à tout ce qui fait que l'expérience enseignante n'est pas une, mais apparaît au contraire extrêmement diversifiée : selon les disciplines et "l'ancienneté" de leur affrontement à la question de la démocratisation/massification de leur enseignement ; selon les lieux d'exercice et les caractéristiques sociales et cognitives des populations enseignées ; mais aussi selon la trajectoire sociale, la biographie professionnelle et personnelle, les conceptions disciplinaires, les engagements et valeurs de chacun des enseignants concernés. Une telle diversité, dans les manières de faire comme dans les conceptions de ce qu'il est ou non légitime de faire, nourrit la vivacité des contradictions, voire des affrontements, qui divisent la profession.

Mais ces contradictions opposent aussi bien souvent à lui-même chacun de ceux qui l'exercent. L'expérience enseignante n'est pas une non plus du point de vue de chacun ; elle varie selon les années, les lieux d'exercice, les classes, les situations ; elle conduit parfois à accepter des élèves ou de soi-même ce qui serait inacceptable ailleurs, dans d'autres circonstances, dans une autre classe ou un autre établissement, dans une phase antérieure de la vie professionnelle ou du système éducatif. Dans un contexte de plus en plus incertain, chacun semble de plus en plus partagé entre les diverses composantes de sa fonction, de plus en plus exposé à des "conflits de critères" dans la manière dont il gère, parfois à son insu, les rapports entre vie professionnelle et vie hors travail, entre dimension collective et composante individuelle du travail enseignant, entre identité disciplinaire et prise en compte des élèves et de leurs spécificités, entre compétence disciplinaire et pédagogie, entre valeurs ou engagements et pratiques, etc.

Pour autant, les enseignants ne font pas que subir, que s'adapter, réagir ou résister aux transformations du système éducatif et à celles qui, par voie réglementaire ou incitative, travaillent à redéfinir le contenu de la compétence prescrite du métier. Par leur activité quotidienne, par les réflexions et anticipations, formelles et informelles, auxquelles elle donne lieu, par les collaborations, ponctuelles ou durables, qui s'y nouent, par les tactiques et stratégies, individuelles et collectives, qu'ils y mettent en oeuvre, par le sens personnel et social qu'ils y donnent encore ou qu'ils n'y trouvent plus, par la définition ou l'auto-définition de la compétence qu'ils tentent d'y faire reconnaître, ils anticipent en actes sur les évolutions de leur métier et contribuent à en définir le sens et le contenu.



CHAPITRE 2

DE LA COMPETENCE PRESCRITE A LA NEGOCIATION DE LA COMPETENCE ET DE L'USAGE DE SOI

En quelque activité de travail que ce soit, la compétence prescrite n'épuise jamais la compétence réelle mise en oeuvre par ceux qui oeuvrent dans la pénombre qui règne souvent sur les actes quotidiens dont est tissée leur activité de travail. Cet écart, irréductible dans la production de biens matériels, l'est encore bien plus concernant l'activité enseignante où, d'une part, le prescrit et l'évaluation du travail ne sauraient atteindre le degré de précision qu'ils atteignent dans la production d'objets matériels, et où, d'autre part, et ceci est cause essentielle de cela, la transmission institutionnellement réglée de savoirs et de compétences ne peut se faire que de sujets à sujets. Aussi y a-t-il toujours appropriation et donc transformation, subversion, des logiques et des processus de (re)définition de la compétence enseignante prescrite dans et par "l'usage" que chaque enseignant ou collectif d'enseignants fait de lui-même, en situation, dans ce contexte.

Nous empruntons le concept d'"usage de soi" à Yves Schwartz dont les travaux, adossés à une connaissance approfondie des situations et des procès de travail dans la production de biens et de services, et nourris par une longue et patiente écoute de ceux qui les mettent en oeuvre, nous paraissent heuristiques et stimulants pour penser les processus à l'oeuvre dans l'activité de travail enseignante. Écoutons-le : "Lorsqu'on dit que le travail est usage de soi, cela veut donc dire qu'il est lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'un espace de possibles toujours à négocier : il y a non exécution mais usage et celui-ci suppose un spectre continu de modalités. (...) S'il y a négociation d'acceptabilité entre ce que les conditions de travail demandent de nous et l'usage de nous que nous sommes disposés à faire, c'est que chaque sujet entre sur cette scène (*qu'est la dimension collective du travail*) avec des exigences différentes"¹.

Loin de prétendre pouvoir le faire de manière exhaustive, nous voudrions, dans le présent chapitre, donner à voir, sur la base des observations "de type ethnographique" réalisées dans différents collèges et lycées, des logiques, des situations et des moments institutionnels, où le travail enseignant dans sa dimension collective, c'est-à-dire dans les rapports entre enseignants ou entre enseignants et administration, apparaît de plus en plus comme "espace de possibles toujours à négocier", où se négocient donc, dans des "épreuves" ouvertes ou plus ou moins évitées, la définition de la compétence que chacun se voit reconnue et vise à se voir reconnaître, ainsi que les règles et critères, implicites ou explicites, individuels ou collectifs, qui président à l'usage de lui-même qu'il fait dans l'exercice de son métier. La deuxième partie de ce rapport sera, elle, consacrée à l'examen de cette question concernant chacune des disciplines et chacun des niveaux d'enseignement sur lesquels nous avons concentré notre enquête par entretiens.

1. Négociation des services et définition de la compétence

La négociation, avec l'administration mais aussi avec les collègues, de la répartition des classes et des services, soit donc, pour une part, des contenus que chacun devra enseigner et du type d'élèves auxquels il aura à les enseigner, apparaît, chaque année, comme un moment privilégié où se rejouent des stratégies individuelles et collectives par lesquelles chacun tente de définir sa place dans l'établissement et de peser sur ce que seront le contenu et les conditions de son activité professionnelle. Ces stratégies sont bien sûr pour une large part liées aux rapports que les enseignants entretiennent avec leurs élèves en fonction de leurs origines sociales et culturelles, et qui contribuent à orienter leurs choix de classes

1. Yves SCHWARTZ, "Travail et usage de soi", in collectif, *Je, Sur l'individualité*, Paris, Messidor, 1987 ; Cf également Yves SCHWARTZ, *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Messidor, 1988.

comme ils contribuent à orienter leurs stratégies de carrière². Mais elles sont aussi - et ceci n'est pas exclusif de cela - une manière pour chacun de travailler à auto-définir et à faire reconnaître sa compétence, et d'arbitrer entre les différents critères de satisfaction ou d'insatisfaction portant sur l'exercice du métier et ses conditions objectives et subjectives. C'est à ce travail et à ces arbitrages que nous allons nous intéresser plus particulièrement dans ce qui suit, sans ignorer pour autant le poids des contraintes matérielles (locaux, salles spécialisées, options suivies par les élèves, etc.) sur la confection des emplois du temps et des services, mais sans ignorer non plus que ces contraintes sont rarement telles qu'elles annulent toute marge d'initiative, de décision ou de négociation entre enseignants et administration.

C'est en effet aux équipes de direction des établissements qu'il revient, réglementairement, de répartir les élèves dans les différentes classes, d'effectuer la répartition des classes et des services entre les différents professeurs qui leur sont affectés, et de confectionner les emplois du temps des uns et des autres en visant le meilleur ajustement possible entre, d'une part les enseignements obligatoires et optionnels dûs aux élèves, de l'autre les spécialisations disciplinaires, les grades et les obligations de service des enseignants. Mais dans la quasi totalité des établissements, les professeurs de chaque discipline sont invités à exprimer, individuellement ou collectivement, leurs vœux concernant les enseignements qu'ils souhaiteraient assurer, les classes qu'ils souhaiteraient prendre en charge ou encore le type d'emploi du temps (dispersé ou au contraire groupé sur le minimum de jours de la semaine) et les jours ou demi-journées "libres" qu'ils souhaiteraient avoir.

Ces vœux et propositions d'organisation des services font parfois l'objet d'une élaboration collective entre enseignants d'une même discipline, la plupart du temps dans le cadre des conseils d'enseignement. Lorsque ce n'est pas le cas, l'absence d'accord collectif laisse chaque enseignant dans un rapport de négociation individuelle avec l'équipe de direction (fiche de vœux, démarche personnelle, etc.), et peut ainsi donner libre cours à ce qui apparaît parfois comme des demandes de traitement de faveur ou à la mise en oeuvre de stratégies clientélistes par les chefs d'établissement. Inversement l'élaboration collective de propositions de répartition des services, si elle permet d'être en meilleure position face à l'administration, exige que soient discutés et mis en oeuvre des critères collectifs, énoncés publiquement et connus, sinon reconnus, de tous. Ces propositions collectives, lorsqu'elles existent, semblent d'autant plus difficiles à remettre en cause (en dehors de l'impossibilité matérielle de les mettre en oeuvre) qu'elles reposent sur des principes et une organisation pédagogiques forts et reconnus (la mise en place de groupes de niveau en langue vivante à tous les niveaux du collège, de la 6ème à la 3ème par exemple, ou encore le principe de suivi d'une même classe sur deux ans, 6ème-5ème, 4ème-3ème ou 1ère-Terminale), qu'elles font l'objet d'un consensus réel entre enseignants permettant de soutenir un éventuel rapport de forces avec l'équipe de direction, qu'elles concernent une discipline au statut privilégié ou qui pèse d'un poids important dans l'image de marque de l'établissement. Témoignant d'un élargissement du champ de compétences des enseignants de leurs seules classes à l'ensemble d'un niveau ou de l'établissement, elles ouvrent un espace, sinon plus large du moins plus public, à l'expression et à la manifestation des rapports au métier et aux élèves.

1.1. Processus et critères de choix et de négociation

L'expression de ces vœux et propositions, le traitement qui, nonobstant les contraintes matérielles incontournables, leur est réservé par les équipes de direction, les éventuelles contestations auxquelles les décisions de celles-ci donnent lieu apparaissent bien comme une procédure de négociation plus ou moins formalisée, plus ou moins transparente, non seulement du contenu de l'activité professionnelle de chaque enseignant mais aussi de la compétence qui lui est reconnue.

2. Alain Léger a ainsi montré que plus les enseignants sont diplômés et expérimentés, plus ils ont tendance à éviter les établissements populaires et à rechercher ceux qui accueillent les élèves issus des classes moyennes et privilégiées : Alain LEGER, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.

Ainsi, lorsque, comme cela semble être le cas dans la plupart des établissements dans lesquels nous avons enquêté, les équipes de direction commencent la répartition des classes et des niveaux en attribuant aux enseignants agrégés ou aux plus anciens dans l'établissement, les classes d'examen et les classes post-bac, ou encore les "classes CAMIF"³ ou celles dont les parents sont socialement les plus à même de faire entendre leur point de vue ou même d'exercer un contrôle sur le contenu des enseignements dispensés à leurs enfants, ils mettent en oeuvre, voire ils affichent, une conception de la compétence enseignante selon laquelle la compétence jugée la plus haute et sanctionnée comme telle par le grade et l'ancienneté, doit aller en priorité aux niveaux les plus élevés où à ceux sur lesquels s'exerce la plus forte contrainte sociale ou institutionnelle. Ainsi avons-nous pu observer des situations extrêmes telles que celle qui, dans un collège de province, voyait la seule certifiée d'histoire-géographie enseigner dans toutes les classes de 3ème tandis que les classes de 6ème et de 5ème étaient le "privilege" de ses collègues PEGC ou Adjoints d'Enseignement.

D'autres équipes, beaucoup plus rares, peuvent mettre en oeuvre, quoique bien souvent de manière moins systématique, d'autres choix et d'autres critères en proposant par exemple d'affecter ceux de leurs enseignants qu'ils jugent les plus compétents aux classes ou niveaux qui leur semblent rencontrer le plus de difficultés. D'autres encore opèrent la répartition des classes et confectionnent l'emploi du temps, en privilégiant, pour des raisons autres que de contraintes techniques, les voeux, individuels ou collectifs, des collègues de telle ou telle discipline, et ce, bien souvent, en fonction de l'image qu'elles veulent donner de l'établissement (lycée de bon niveau voire d'excellence dans les domaines scientifiques, littéraires ou technologiques, par exemple).

Ces représentations et stratégies des équipes de direction rencontrent évidemment celles qui président aux souhaits et aux propositions émanant des enseignants. Et les conceptions selon lesquelles la compétence la plus grande doit aller aux niveaux les plus élevés, ou selon lesquelles les enseignants les plus gradés et les plus anciens peuvent légitimement faire valoir leur "droit" à enseigner à ces niveaux sont bien loin d'être l'apanage des chefs d'établissement et de leurs adjoints. Elles apparaissent largement partagées par les enseignants, à en juger par le fait que les contestations ou les rancœurs dont nous avons pu avoir connaissance concernent bien plus souvent le "choix" de ceux qui se voient ainsi reconnaître le privilège d'enseigner aux meilleurs niveaux dans leur discipline, et donc les critères d'appréciation de la compétence enseignante (on fera alors valoir qu'il n'y a pas correspondance automatique entre grade et compétence), que l'application même d'un tel "principe".

Suivons ce que nous relate l'un de nos enseignants-associés de la répartition des classes entre les différents professeurs de mathématiques de son lycée, des tensions ou des consensus précaires auxquels elle donne lieu selon les années : *En 1979, le lycée était un lycée technique avec des sections F, G, E et B. Six profs de maths y enseignaient. L'attribution des services et la répartition des heures relevaient exclusivement du proviseur de l'époque et obéissaient à l'opinion qu'il avait de chacun des professeurs. Cet état de fait pouvait conduire à des injustices flagrantes. Puis la section E fut fermée, suivie de la section B. L'image du lycée, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur, en fut affectée. La collègue qui "perdait ses E" revendiqua alors les F2 devenus "le bâton de maréchal" des profs du lycée. Le "gâteau" s'amincissant, les conseils d'enseignement furent alors plus tendus et l'administration tranchait, à huis clos, les conflits. L'échiquier des profs de maths se composait alors ainsi⁴ : une collègue agrégée (AG) très bien en cour et bien servie ; un collègue acceptant cet état de fait et occupant la seconde place dans la hiérarchie des privilèges ; un collègue proche de la retraite et qui ne ressentait pas le besoin de secouer le cocotier pour le peu qu'il lui restait à faire ; deux collègues s'estimant lésées mais n'osant pas taper du poing sur la table ; une collègue, elle aussi agrégée, animatrice du SGEN sur le lycée, qui dès le départ croisa le fer sur cette question. (...) En 1984*

3. L'expression "classes CAMIF" désigne, dans de nombreux établissements, les classes dans lesquelles, par le jeu des options ou de la composition de classes de niveaux, se trouve concentrée une forte proportion, parfois une majorité d'enfants d'enseignants.

4. A l'époque, l'enseignant-associé qui tient ici la plume à partir du récit recueilli auprès de ses collègues, n'était pas encore en poste dans ce lycée où il ne sera nommé que quelques années plus tard.

arriva un nouveau proviseur qui semblait vouloir favoriser la concertation dans le domaine de la répartition des classes, mais le lycée n'offrait alors que peu de classes "attirantes". En 1985, ouverture d'une section de BTS tertiaire immédiatement revendiquée par AG. En 1988, on ouvre une 1ère S et une 1ère B. L'élargissement de l'éventail du choix de classes "motivantes" ne résoud pas les conflits, AG tentant de retrouver sa position ancienne en revendiquant la 1ère S. Mais le rapport de forces a changé dans le conseil d'enseignement, et il est décidé que les classes revendiquées en priorité (1ère S, 1ère F2, BTS) seront attribuées en conseil d'enseignement et qu'une rotation serait instaurée pour les BTS par promotion de deux ans et pour les futures Terminales C et D par cycles de deux ou trois ans. En 1989, incident autour du BTS tertiaire : contrairement aux règles adoptées en conseil d'enseignement, la collègue qui avait assuré les maths en première année et s'attendait à suivre sa promo se la voit retirer au profit de AG. S'en suit une violente altercation et une recrudescence de tension. A partir de 1990, l'ouverture de nouvelles sections de BTS fait que les trois sections de BTS, les Terminales C et D, les 1ères S et F2 constituent un vivier assez riche pour que chacun puisse "tenir quelque chose", selon l'expression d'un collègue, d'où un certain apaisement des tensions.

La situation dans ce lycée semble être aujourd'hui stabilisée autour d'un consensus qui veut que la répartition des classes de mathématiques fait l'objet d'une discussion et d'un accord en conseil d'enseignement, lequel est pratiquement toujours respecté par le chef d'établissement (sauf contrainte incontournable d'ordre matériel), et qui vise à faire que les classes jugées "intéressantes", "motivantes", "où l'on fait réellement des maths", soient réparties le plus équitablement possible, y compris en tenant compte de la répartition opérée l'année précédente ("l'an dernier j'avais deux secondes, j'aimerais n'en avoir qu'une cette année") et de la nomination éventuelle de nouveaux collègues. Si la répartition adoptée ne satisfait pas toujours tout le monde, la hiérarchie des critères selon lesquels chacun élabore ses choix semble faire largement consensus : vient tout d'abord le souhait d'avoir "au moins une classe intéressante" (BTS, TC, TD, 1ère S, 1ère F2) ; puis celui d'avoir le moins possible de classes à gros effectifs non dédoublés ; enfin la nécessité d'avoir un nombre de classes permettant de remplir ses obligations de service et de répondre au désir d'avoir ou de ne pas avoir d'heures supplémentaires. C'est dire que, pour ces enseignants de mathématiques, le souci de "faire réellement des maths", d'enseigner des contenus intéressants à des classes et des élèves sélectionnés, l'emporte sur l'accroissement de la charge de travail que représente l'enseignement dans ces classes par rapport à d'autres où le poids des mathématiques dans l'ensemble du curriculum est moins important. Les classes de Seconde sont ainsi celles qui sont réparties en dernier, quand toutes les classes dans lequel l'enseignement est jugé plus intéressant l'ont été.

De même, dans un collège dont les classes de chaque niveau sont hiérarchisées, de la 6ème 1 à la 6ème 6, de la 3ème 1 à la 3ème 4, en fonction du niveau moyen des élèves, les critères implicites (cette organisation en classe de niveaux n'est pas explicitement affichée hors de l'établissement, même si, à l'intérieur, elle ne fait mystère pour personne) qui président à l'expression des vœux des enseignants tiennent d'abord au niveau ou au cycle dans lequel on souhaite enseigner (4ème-3ème ou 6ème-5ème), puis au numéro des classes concernées, soit à leur place dans la hiérarchie des performances observées ou attendues des élèves. Reste que certaines classes peuvent se révéler d'autant plus décevantes que l'on en attend beaucoup : une classe de 1ère S ou de Terminale C de niveau médiocre peut apparaître beaucoup moins motivante et intéressante pour un professeur de mathématiques qu'une 1ère ou une Terminale A ou G "qui s'accroche". De même avons-nous rencontré, comme on le verra plus loin, des professeurs de philosophie enseignant dans le même lycée populaire de la banlieue parisienne qui, certaines années, parce qu'ils ont été déçus par le niveau réel de ces classes, "se font des politesses" pour ne pas enseigner en Terminale A.

1.2. Sénateurs, aspirants et mercenaires

On l'a vu, la répartition des classes et des services peut être considérée comme une sorte de révélateur, de symptôme, des relations et tensions entre collègues d'une même discipline, de l'image que chacun cherche à donner et à faire reconnaître de lui-même et de sa compétence, de la manière dont il cherche à définir, dans les marges d'initiative laissées par les cadres institutionnel et réglementaire, ses droits et prérogatives et le contenu de son activité professionnelle. Significative est à cet égard la typologie spontanée que nous a dressée un professeur certifié de Construction Mécanique de la vingtaine de ses collègues qui enseignent les disciplines technologiques industrielles dans un gros lycée de la banlieue parisienne. Cet enseignant distingue ainsi trois catégories : "les sénateurs" (au nombre desquels il se compte), "ceux qui sont en attente de le devenir", et "les mercenaires-intérimaires" (maîtres-auxiliaires et adjoints d'enseignement).

Les sénateurs, tous titulaires, sont les plus anciens dans l'établissement, la plupart d'entre eux y ayant été nommés dès sa création au milieu des années 70. Ce sont tous d'anciens professionnels de l'industrie, dont certains ont enseigné dans l'enseignement technique court. Ce sont "des gens à profil", c'est-à-dire "des gens sans lesquels certaines machines ou certains équipements dans les ateliers ne tourneraient pas". Chacun a son domaine de spécialité, dans lequel il ne souhaite guère que s'immiscent ses collègues. La plupart ont fait bâtir une maison dans l'environnement proche du lycée. Vient ensuite la catégorie des jeunes enseignants titulaires depuis quatre ou cinq ans seulement dans le lycée. Ceux d'entre eux qui ont fait la preuve de leur compétence aux yeux des anciens sont "en attente de devenir sénateurs" : "ils ont le fauteuil, mais pas encore les accoudoirs". Diplômés de l'enseignement supérieur, ayant peu d'expérience du travail dans l'industrie, préparant pour la plupart l'agrégation interne, ils se sont spécialisés sur les technologies les plus récentes que les sénateurs n'ont pas encore investies, voire ne souhaitent pas investir. Ils acceptent mieux que ceux-ci les évolutions de l'enseignement technologique qui, selon notre interlocuteur, voient la part consacrée à la fabrication et à la réalisation reculer au profit "du papier", c'est-à-dire de la constitution de dossiers technologiques⁵. Enfin, les mercenaires-intérimaires, pour la plupart d'origine étrangère, changent d'établissement chaque année. Très souvent étudiants, habitant relativement loin du lycée, ils ne lui consacrent que le minimum de temps nécessaire et ne peuvent, de ce fait, "se mettre au métier", un tel accès requérant de pouvoir passer du temps hors enseignement sur les machines et les équipements dont disposent les ateliers. Ils n'ont dès lors guère de chances de se voir reconnaître une compétence par leurs collègues sénateurs : "l'enseignement technique est fait de telle manière qu'il est difficile de se mettre au métier si on part tout de suite, si on rentre chez soi sitôt les cours finis".

Ces trois catégories d'enseignants ne sont évidemment pas en situation égale quant à la possibilité de négocier leurs services et leur emploi du temps. Les sénateurs font valoir leurs prérogatives en s'attribuant en priorité les BTS et "les classes les plus professionnelles, qui disposent du matériel le plus sophistiqué", ainsi que les heures supplémentaires qu'ils souhaitent ("au point qu'un collègue enseignant en BTS, qui ne doit que 12 heures d'agrégé, peut faire au total 25 heures par semaine"). Ils bénéficient ainsi d'une "rente de situation" et "dans tous les cas de figure, ils obtiennent ce qu'ils ont demandé". Les jeunes titulaires, dont la plupart ne souhaitent pas avoir d'heures supplémentaires pour pouvoir se consacrer à la préparation de l'agrégation interne, font ensuite leur choix entre les classes et les niveaux qui n'ont pas été choisis par les sénateurs. Quant aux mercenaires-intérimaires, souvent nommés tardivement, "ils prennent ce qui reste", soit bien souvent les classes de début de cursus, qui accueillent les élèves les moins sélectionnés : "ce qui est alarmant, c'est qu'on ne voit plus de personnes qualifiées en Seconde, Première ou même Terminale, où n'enseignent plus que des MA et des AE. Les gens compétents se cantonnent là où c'est intéressant, là où on réalise" (*i.e.* en BTS), commente notre interlocuteur, qui se dit pourtant lui-même acteur des processus dont il déplore ainsi les conséquences.

5. Notre interlocuteur illustre par les critères utilisés pour construire sa typologie les évolutions que Lucie Tanguy a mises en évidence concernant l'enseignement professionnel. Cf Lucie TANGUY, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1990.

De même une enseignante d'Economie et Gestion dans un gros lycée de province où une trentaine de collègues enseignent la même discipline, note-t-elle que, jusqu'au récent changement de l'équipe de direction, et malgré ou à cause des protestations de jeunes collègues titulaires souhaitant que les classes de BTS ne soient pas toujours dévolues aux mêmes (sous-entendu aux "anciens" qui sont en poste depuis que le lycée est devenu lycée polyvalent), le Proviseur-Adjoint se chargeait lui-même de la répartition des services en attribuant d'office "les classes de BTS aux plus anciens, qu'il connaissait de très longue date et qu'il appréciait et les classes de Terminale aux titulaires présents depuis quelques années qui en avaient fait le voeu, le reste étant partagé entre les jeunes titulaires et les maîtres-auxiliaires présents ou à nommer". Répartition qui demeurera pratiquement inchangée, "le nouveau Proviseur partant du principe que les titulaires doivent assurer en priorité les classes d'examen, BTS et Terminales, les MA, recrutés de plus en souvent à Bac plus 2, assurant l'enseignement en 1ère G et en Seconde".

L'exemple des enseignants d'Economie et Gestion apparaît exemplaire de la capacité dont disposent les professeurs de négocier, à l'intérieur de la définition réglementaire et statutaire de leur grade et de leur spécialité, leur compétence et le contenu de leur activité professionnelle. En effet, les professeurs de cette discipline se définissent, en fonction de leur formation et du cursus qu'ils ont suivi, comme de type A, B ou C, c'est-à-dire spécialistes de méthodes administratives, de comptabilité ou de techniques commerciales, mais aussi comme plus aptes ou plus intéressés à assurer des enseignements théoriques (droit, économie d'entreprise, économie générale) ou des enseignements pratiques (qui bénéficient de dédoublements pour une part importante de l'horaire). Ils cherchent donc à faire valoir et reconnaître cette définition en demandant à enseigner plutôt dans telle classe que dans telle autre, plutôt telle partie du programme de ces classes que telle autre. Plus, une fois les classes et les services attribués, il arrive qu'ils se livrent en tout début d'année à une sorte de troc du type "je te donne la synthèse (*droit, économie d'entreprise et économie générale*) de ma TG 2, et tu me refiles les méthodes administratives de ta classe de 1ère", et qu'ils parviennent à faire entériner les arrangements ainsi conclus par l'administration.

1.3. Choix professionnels et logiques privées

La situation de l'enseignement technologique, industriel ou tertiaire, est sans doute particulière au regard des processus et stratégies de négociation de la compétence et du contenu de l'activité professionnelle qui nous intéressent ici. Mais il nous semble que la spécificité de cette situation réside essentiellement dans la production d'une sorte d'"effet de loupe", grossissant des logiques et processus qui ne sont pas propres à l'enseignement technologique et que l'on peut observer ailleurs, même s'ils s'y donnent plus difficilement à voir. Nos observations nous ont confirmé que, dans chaque établissement, se constituent ainsi des domaines "privés" de spécialisation et d'intervention, attachés à telle ou telle personne, et qui participent de la définition, non seulement de la place occupée par chacun dans l'établissement, mais aussi de la compétence et de la professionnalité qu'il se reconnaît et se voit reconnues, et que ce phénomène n'est pas spécifique de telle ou telle discipline (ou groupe de disciplines).

C'est par exemple le cas des professeurs responsables des bibliothèques ou équipements spécialisés par discipline (cabinets d'histoire-géographie, laboratoires de sciences expérimentales, gymnases et équipements sportifs, etc.), dont la compétence est ainsi reconnue socialement au dehors de leurs classes, et qui bénéficient parfois d'allègements horaires ou de facilités d'emploi du temps pour mener leur tâche à bien, menus avantages qui ne sont pas toujours sans faire quelques envieux. C'est également le cas de ceux qui se proposent et obtiennent de prendre en charge, hors ou sur temps de service, divers ateliers, de pratiques artistiques ou audio-visuelles, d'aide méthodologique ou d'informatique, de lecture, de théâtre ou de confection d'un journal scolaire. Dans le même sens, quoique avec des incidences personnelles beaucoup plus importantes, nombre de PEGC, statutairement bivalents, c'est-à-dire devant enseigner deux disciplines, ont obtenu de ne plus enseigner que ce qu'ils

estiment être leur discipline principale, celle où ils se jugent le plus compétent ou dont l'enseignement leur paraît le plus intéressant ou le moins difficile. De tels arrangements conclus parfois depuis plusieurs années avec une équipe de direction peuvent se voir brutalement remis en cause lorsque celle-ci est remplacée, ou encore lorsque l'évolution des effectifs d'élèves ou de la composition du corps professoral de l'établissement les rend impossibles, contraignant à un retour en arrière qui peut alors être vécu comme un véritable drame personnel. Ces arrangements sont également parfois violemment mis en cause par d'autres collègues PEGC qui, eux, n'ont pu se faire reconnaître comme mono-valents et qui protestent contre ce qu'ils estiment être un traitement de faveur réservé à quelqu'un qui a le même statut qu'eux et bénéficie malgré cela de conditions d'exercice qu'ils estiment beaucoup plus avantageuses.

Ainsi nombre d'enseignants visent-ils à se construire et à se faire reconnaître une sorte de spécialisation à l'intérieur de leur appartenance disciplinaire et de leurs obligations statutaires. Cette logique de spécialisation porte le plus souvent à vouloir enseigner aux niveaux et aux classes que l'on juge les plus intéressants, mais elle peut aussi, quoique plus rarement, amener à préférer enseigner aux classes et aux élèves "en difficultés", dans une démarche d'engagement social ou de militantisme politique ou pédagogique qui peut être mêlée au sentiment, plus ou moins conscient, d'une plus grande facilité à "innover", à prendre des libertés avec la tradition ou avec le curriculum prescrit, dans des classes où la pression sociale et institutionnelle est moins forte. De même, nous a-t-il été donné d'observer qu'une telle logique de spécialisation porte quelquefois, à l'inverse de la logique dominante, à se penser et parfois à se dire insuffisamment compétent pour enseigner à certains niveaux : en collège, certains enseignants laissent par exemple entendre qu'ils ne se sentent pas capables d'enseigner en 3ème, voire en 4ème, tandis que certains de leurs collègues exerçant en lycée se sentent inaptes à assurer un enseignement qu'ils jugent de niveau trop élevé pour eux, dans une classe d'examen ou une classe post-bac. Un tel choix de classe, en quelque sorte "par la négative", ne tient d'ailleurs pas toujours, ou pas seulement, à la représentation que les enseignants se font de leur compétence. D'autres critères y participent, tels que le désir d'échapper, provisoirement ou durablement, à la pression qui pèse sur les professeurs qui enseignent dans les classes d'examen ou à des élèves dont les parents apparaissent en mesure d'exercer un contrôle sur le contenu et les modalités de l'enseignement, ou encore le souhait de diminuer sa charge de travail pour pouvoir être plus disponible pour sa vie familiale ou ses activités sociales extra-professionnelles. Ainsi, d'après une enseignante-associée, professeur d'Economie et Gestion, la décision du Proviseur d'affecter les enseignants titulaires prioritairement "aux classes d'examen, aux classes post-bac et à celles qu'il juge comme les plus en difficultés, peut-elle contrarier certaines de ses collègues qui auraient souhaité pouvoir "pantoufler" en classe de Seconde ou de 1ère, et être plus disponibles pour des activités sociales requérant une disponibilité importante (travail de catéchèse pour l'une, aide à la gestion et à l'animation du centre équestre que dirige son mari pour l'autre).

Si donc, comme pour ces collègues, les choix professionnels doivent s'avérer conciliables avec les choix et les activités privés ou extra-professionnels, il apparaît que, pour d'autres enseignants, les intérêts et les activités personnels privés peuvent, en retour, être réinvestis et utilisés dans le travail de construction et de négociation de la compétence et de la spécialisation de chacun. Tel enseignant, fêru d'informatique, et reconnu par tous, collègues et administration, se verra par exemple déléguer toutes les décisions et initiatives concernant l'achat et l'installation d'équipements, le test et la commande de logiciels, voire certaines tâches concernant l'organisation de l'ensemble de l'établissement (mise en oeuvre de logiciels de confection de l'emploi du temps ou de suivi des élèves, par exemple). Tel autre, PEGC de Lettres-Histoire dans un collège "difficile" de la banlieue parisienne, fortement investi dans la mise en place et l'animation d'ateliers de pratiques artistiques et audio-visuelles, y saisit l'occasion de redéfinir sa compétence professionnelle en donnant une plus large part à ce qui le passionne vraiment, aux activités et à "l'habitus" qui sont les siens en dehors d'une activité professionnelle devenue trop routinière à ses yeux. Ayant pour premier projet de devenir architecte et évoluant depuis longtemps dans ce qu'il décrit comme *un milieu d'artistes, de comédiens, de musiciens*, il dit n'avoir jamais voulu exercer le métier d'enseignant et n'y être venu que par impossibilité de devenir comédien professionnel.

Son investissement dans les ateliers de pratique artistique apparaît dès lors répondre plus à des motivations d'ordre privé qu'à une préoccupation d'ordre pédagogique et sociale : *je ne peux pas envisager de faire mon boulot en faisant uniquement mes cours, j'ai besoin de faire autre chose. Audio-visuel, arts plastiques, j'aurais peut-être beaucoup plus de difficultés à faire ça en me trouvant une association ou une formation complètement en dehors du collège. Finalement, on était bien contents de monter un atelier parce que ça nous permet aussi, mon collègue et moi, de nous exprimer nous, parce que chez nous on ne trouve pas de place. (Chez moi) si je veux faire du grand format, je me tape dans le mur, je ne peux rien faire. On se fait plaisir aussi, hein.*

L'évolution des politiques scolaires publiques, qui font de plus en plus largement appel à la notion de projet et à l'élaboration de politiques d'établissement, tout comme celle des modes de gestion des moyens désormais attribués globalement aux lycées et collèges ou gérés au plus près de leurs actions spécifiques (crédits ZEP, Fonds d'Aide à l'Innovation, etc.), a sans aucun doute contribué à élargir sensiblement la marge d'initiatives personnelles de chacun dans l'exercice de son métier, dans la négociation, explicite ou en actes, de la définition de sa compétence (dans les deux sens du terme), ou encore dans la possibilité de tri et de retraitement des programmes et curriculums prescrits. Reste que ce qui peut être lu positivement comme une sorte de déprescription de l'activité enseignante peut aussi être considéré comme ouvrant plus ou moins la voie à l'importation dans l'exercice des missions du service public de logiques privées, dont les effets scolaires et sociaux apparaissent d'autant moins interrogés que cette importation est méconnue⁶.

2. Conseils de classe : dangers et évitements ⁷

Les modalités formelles et informelles selon lesquelles chacun négocie pour définir et faire reconnaître sa compétence et la spécialisation qu'il souhaite donner à tout ou partie du contenu de son activité professionnelle, ou encore la place qu'il occupe dans l'organisation et les réseaux propres à l'établissement, apparaissent tout à la fois comme répondant à des contraintes, plus ou moins fortes et plus ou moins partielles, de "publicisation" des logiques et des critères qui président aux choix de chacun, et comme évitant d'avoir à répondre publiquement du bien fondé, de la justification et de la légitimité de ces choix et des critères qui les motivent. Le cadre de la négociation avec les collègues ou avec l'administration semble dès lors être un espace public quelque peu paradoxal dont une des règles fondamentales serait d'éviter l'épreuve de justification. Telles semblent être également les règles implicites de fonctionnement des conseils de classe.

Les réunions d'enseignants ayant une réelle effectivité sont rares. Au plan statutaire, il n'y a que les conseils d'enseignement, réunissant des enseignants d'une même discipline, et les réunions parents-professeurs (dans les niveaux où elles ont lieu) qui aient ce caractère obligatoire pour les enseignants. Les conseils de classe sont, de plus, une des rares réunions d'enseignants ayant pour enjeu une prise de décision collective.

Dans un conseil de classe il y a des enseignants, un représentant de la direction de l'établissement, des personnels d'éducation et d'orientation, d'éventuels représentants des services sociaux, des parents d'élèves et des élèves. Le conseil de classe a un caractère public que n'ont pas, ou pas de façon aussi

6. De telles logiques ont été mises en évidence, concernant les ZEP, par Agnès HENRIOT-Van ZANTEN, *L'Ecole et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducatin prioritaires*, Presses Universitaires de Lyon, 1990 et, concernant la rénovation des collèges, par Jean-Louis DEROUET, "La rénovation des collèges dans un département rural", *Revue française de pédagogie*, n° 73, 1985, et "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements scolaires", *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988.

7. Ce paragraphe est rédigé par Elisabeth CHATEL.

nette, les deux autres types de réunions. Le caractère public impose des contraintes et l'éventualité de justifications devant autrui.

Selon les textes⁸, le Conseil de classe "examine les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves"; "le professeur principal expose au conseil les résultats obtenus par les élèves et présente ses observations sur les conseils en orientation formulés par l'équipe" ; "Compte tenu des éléments d'information complémentaires (...) le conseil de classe émet des propositions d'orientation (...) ou de redoublement." L'interprétation de ce texte aboutit à distinguer deux moments dans le conseil : l'un traite de considérations générales sur la classe dans son ensemble, il n'est pas "officiellement consigné" par écrit (il peut l'être par les représentants des élèves ou des parents en vue d'un compte rendu à leurs mandants qui n'engage qu'eux seuls), l'autre conduit à des considérations et à des jugements sur les élèves, leurs performances et les étapes ultérieures de leur cursus. Ce "produit final de la délibération du conseil", consigné par écrit sur les bulletins, en oriente fortement le déroulement.

Le conseil de classe est parfois, mais pas toujours, précédé d'un "conseil des professeurs". Il concerne l'entité "classe" et se déroule après une période d'enseignement. L'objectif, supposé commun aux partenaires de la rencontre a trait à la formation d'un même groupe d'élèves. C'est bien souvent la première fois de l'année et aussi l'unique occasion que ces diverses personnes ont de se rencontrer pour échanger, toutes ensemble, sur ce qui constitue l'objectif essentiel de leur activité professionnelle. A cette formation, chacun des adultes présents est supposé concourir par son entrée spécifique.

En conséquence se trouvent présentes dans le conseil à la fois la logique de l'administration, celle des enseignants, des "éducateurs" au sens large et des élèves. Cependant c'est de la scolarité et plus précisément des résultats de la formation scolaire qu'il est question. Le plus souvent les enseignants et l'administration se trouvent en position plus active que les autres partenaires.

Les enseignants s'y expriment à la fois en fonction de leur façon d'exercer leur activité professionnelle et de ce qui leur paraît défendable en ce lieu. Cela concerne à la fois l'appréhension par les autres de leur matière, de son poids institutionnel et de sa place dans la hiérarchie des "disciplines" présentes dans la formation des élèves de cette classe, mais aussi leur façon à eux, personnellement, d'exercer leur activité d'enseignement vis à vis des élèves. A un second degré les discussions engagent les valeurs concernant la formation des élèves, le rôle de l'école etc... C'est pourquoi le conseil de classe est un lieu d'observation intéressant pour notre recherche.

Les observations de conseils de classe dont nous disposons sont des matériaux de "seconde main", car ce sont des compte rendus de conseils, effectués par des enseignants assistant au conseil. Ils nous donnent à voir des comportements et paroles d'enseignants, relatés par des enseignants. Ce matériau, pas très important, relate ce que connaissent les participants habituels des conseils de classe. Les descriptions qui nous sont données sont aussi conformes à ce qu'on trouve dans la littérature à ce sujet⁹.

Là, comme dans d'autres descriptions, les conseils de classe apparaissent comme des moments d'échanges très codifiés, principalement entre les personnels enseignants et d'éducation, auxquels les parents et les élèves assistent plus qu'ils ne participent. Le conseil produit une appréciation, un jugement sur chaque élève. Ce n'est pas un moment d'échange sur les méthodes et les pratiques d'enseignement, ni un moment d'information des parents à ce sujet. On n'y parle guère des "apprentissages" des élèves, on n'y cherche pas de conseils auprès de ses collègues pour mieux les conduire. Bien que les enseignants, avec l'administration qui préside le plus souvent, soient les plus actifs pour intervenir, le conseil n'évoque qu'assez indirectement l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Ce n'est pratiquement jamais un moment de travail collectif mais une instance de jugement et de décision portant sur les élèves.

8. Décret du 30 août 1985 et N° 93-164 du 2 février 1993.

9. BALUTEAU François. Le conseil de classe : Peut mieux faire!". INRP. Hachette éducation. 1993.

Le conseil est consacré au jugement de la conformité de la classe, des élèves à ce qu'on peut attendre d'eux en matière de travail, de comportement, de résultats. L'appréciation, le niveau collectivement établi indique la distance au "modèle", la direction dans laquelle l'effort doit porter pour l'atteindre. Ce jugement est public, émis devant les représentants des intéressés, et collégial. Cette mise en forme lui donne de l'autorité et une légitimité, bien que les critères, les notes exceptées, sur lesquels il s'établit ne soient pas souvent explicités. Les notes permettent une mise en correspondance (équivalence ?) entre les élèves et entre les matières, représentées par les professeurs. Pour que le conseil fonctionne ainsi, c'est à dire comme instance d'évaluation et de décision à l'égard des élèves, et dans cette fonction uniquement, il faut que les participants au conseil, où les professeurs sont numériquement majoritaires, s'en tiennent à cet usage. Les exemples que nous avons étudiés confirment cette lecture des conseils comme instances de jugement sur le travail, le comportement et les résultats des élèves et comme instance de décisions scolaires. Soit les professeurs agissent solidairement pour maintenir les autres partenaires dans cet usage, soit la solidarité se brise ce qui suscite immanquablement des réticences, de fortes tensions, voire l'incident. A travers les cas dont nous disposons nous allons nous interroger sur les caractéristiques de cette mise en forme des conseils, en les voyant comme symptômes des caractéristiques propres au métier enseignant, des tensions dans lesquelles il se trouve, des façons de les réduire.

2.1. A "mots comptés"

Les conseils de classe ne sont pas des lieux de bavardage. Chaque participant comprend très vite que le temps est compté, que les interventions trop longues, celles qui relancent une discussion sont déplacées. Les conseils de classe sont minutés, ils se succèdent en fin d'après-midi et fin de trimestre, selon un dispositif très contraignant. La règle implicite est donc d'économiser le temps, au maximum, de n'intervenir que si nécessaire et de façon brève.

Cette habitude s'observe dès la première partie du conseil. Les professeurs disent successivement l'appréciation qu'ils portent sur la classe en général, comportement, niveau (souvent argumenté avec des indications de moyennes ou dispersion des notes), travail. Quelques échanges ont parfois lieu alors entre professeurs ou avec les parents, mais il y a presque toujours une manifestation d'impatience, exprimée ou silencieuse (regard sur la montre, soupirs, etc.) si cela dure un peu.

Discussion par exemple sur le niveau d'une classe de quatrième et le problème qu'évoquent un parent et un professeur : faut-il ou non accepter de se mettre au niveau de la classe au risque de créer l'illusion sur le niveau réel des élèves mais "on passe à autre chose parce que les collègues s'impatientent" ; ou débat entre les professeurs d'une classe de troisième très faible qui ne travaille pas mais "le principal-adjoint a tenté de mettre fin à la discussion".

L'essentiel du conseil porte sur les cas individuels. Il s'agit de tomber d'accord sur un niveau (exprimé parfois par une lettre), une appréciation d'ensemble sur le trimestre, assortie éventuellement de remarques ou conseils relatifs aux études ou à l'orientation futures. Au troisième trimestre c'est une décision d'orientation ou de redoublement qui est prise. La discussion est totalement déterminée par cet enjeu. Elle est préparée à l'avance par le professeur principal, y compris auprès des élèves et de leurs familles, et par le conseil de professeurs. Celui qui mène le conseil propose une appréciation, un niveau... les autres membres en discutent ou l'acceptent silencieusement. Pour certains élèves, les meilleurs pour qui il n'y a pas de désaccord, on va très vite. Les cas litigieux qui risqueraient de faire perdre du temps sont souvent reportés à plus tard, dans l'espoir de trouver en fin de conseil des éléments de comparaison et donc de résolution des difficultés de la prise de décision.

2. 2. Débats et responsabilité du conseil de classe

Les discussions sont donc brèves, bien des participants ne parlent quasiment pas, tous les professeurs ne s'expriment pas sur chaque élève. On parle peu de la classe en général, sauf quand le groupe fonctionne mal et qu'on envisage, ce qui est peu fréquent, d'y remédier collectivement. Ce sont surtout des élèves pris individuellement dont on discute et parmi eux des élèves dits moyens ou de ceux qui sont en difficulté. Dans la discussion les professeurs, les disciplines qu'ils représentent n'ont pas une égale autorité, ce qui peut être source de tensions : "cela a donné lieu à des affrontements personnels, c'était la foire d'empoigne, moi je défends cet élève, toi tu défends celui-là".

Il s'agit en tout cas de s'entendre à la fois sur le diagnostic et sur les termes de l'appréciation ou de la décision qui en découlent.

Le diagnostic comporte deux versants, comportement et niveau scolaire. Les aspects comportementaux sont évoqués dans leurs dimensions scolaires, ce sont des élèves perturbateurs dont on parle, ou de ceux qui ne travaillent pas relativement à leurs capacités supposées. Autrement dit les cas dont on traite sont ceux des élèves qui, au delà d'eux mêmes, gênent directement ou indirectement par leur comportement le fonctionnement de la classe attendu par les professeurs.

Quant au niveau scolaire, il apparaît par l'intermédiaire des notes et sert de base aux décisions qui sont prises. Les discussions les plus longues portent sur les élèves qui n'atteignent pas tout à fait le niveau requis pour que le conseil puisse, sans débat, satisfaire leur souhait de passage ou d'orientation dans une classe donnée. Des paris sur les résultats à venir sont à faire, des décisions équitables et justifiables doivent être prises.

Si les conseils trouvent facilement le consensus sur les diagnostics extrêmes d'excellence ou d'insuffisance, il n'en est pas de même pour diagnostiquer les cas tangents et encore plus pour prendre les décisions, surtout celles qui ne vont pas dans le sens souhaité par les élèves ou les familles.

Diverses procédures sont utilisées pour aboutir à une prise de décision qui soit à la fois considérée par chacun comme équitable et qui soit justifiable devant les autres partenaires, les élèves et les parents principalement, tant ceux sur qui porte la décision que les autres pour qui elle constitue une référence, un précédent.

Bien des conseils ont ainsi l'habitude de reporter en fin de conseil l'examen des cas litigieux pour y revenir éclairé par les jugements déjà portés ou les décisions déjà prises sur des cas un peu analogues. Il en est de même de la pratique qui consiste à relire en fin de conseil la liste des décisions prises afin de vérifier la cohérence des critères utilisés et l'accord de tous sur ces décisions.

Mais tous les conseils n'ont pas également ce souci de transparence dans leur fonctionnement. Il existe parfois des professeurs ou des administratifs qui cherchent à exercer un pouvoir personnel et à influencer sur les décisions au détriment de la prise en compte du débat et des avis différenciés de leurs collègues.

Sur la question des responsabilités que le conseil de classe doit prendre à l'égard des élèves, des familles, de l'accomplissement de la mission sociale du conseil, les points de vue des participants au conseil divergent sans qu'on rencontre de débats explicites à ce sujet dans les conseils dont nous parlons ici. Cela affleure dans la façon dont les professeurs que nous avons entendus parlent des conseils et s'y expriment.

Voyons par exemple ce cas d'un élève très faible et qui ne travaille pas. Tous les professeurs sont d'accord sur ce diagnostic mais ils n'en tirent pas les mêmes conclusions. La plupart de ceux qui interviennent considèrent que cet élève est "dépassé" et qu'en conséquence "il ne faut pas l'accabler" encore plus par une sanction telle qu'un avertissement : "On ne peut pas mettre un avertissement aux élèves qui sont complètement dépassés. Même s'ils ne font rien, ce n'est pas de leur faute, ils ne sont pas à leur place, mais on ne peut pas le leur reprocher". Ainsi certains professeurs, envisageant l'avertissement comme sanction d'une faute personnelle de l'élève, considèrent aussi que cette sanction serait excessive puisque ce n'est pas la "responsabilité" personnelle de l'élève s'il échoue, puisqu'il est "dépassé", n'étant pas à sa place". Tout autre est l'attitude de ceux qui voient dans la décision du

conseil le moyen de responsabiliser l'élève dans son comportement futur, lui accordant une plus large marge de confiance et de responsabilité sur la conduite de sa propre existence : "il faut lui mettre un avertissement ne serait-ce que pour lui dire qu'on attend quelque chose de lui". Telle sera finalement la décision prise mais "par lassitude, pour ne pas faire durer plus longuement l'échange, plus que par conviction", relate notre observateur.

En effet les décisions de conseil de classe sont souvent prises dans ce type de dilemme : mettre un avertissement, refuser une orientation ou un passage dans la classe supérieure, est une sanction qui risque de susciter l'hostilité de l'élève (ou de sa famille) à l'égard des professeurs. Il faudra assumer cette éventuelle hostilité, ou en tout cas être en mesure de la justifier tant vis à vis des autres (les élèves, les familles) que vis à vis de soi-même. Il faut en conséquence être convaincu de la justesse et de la justice de cette décision. C'est pourquoi il importe de situer correctement la responsabilité de l'élève soit qu'on en espère un changement positif de son comportement, soit qu'on réponde au besoin de justification du conseil face à un éventuel mécontentement des élèves ou des familles. Mais cela n'est pas facile dans le contexte actuel. Les conseils se trouvent fréquemment devant des questions "impossibles" au sens où la solution juste et équitable ne se trouve pas facilement.

On retrouve ce type de difficulté dans un autre conseil où une enseignante argumente de la faiblesse d'une classe de troisième en invoquant "le sens social de l'école pour ces enfants là, quand il y a 3 millions de chômeurs, la valeur du travail aujourd'hui dans notre société ?", raisonnements qui insèrent l'élève dans un ensemble social qui lui détermine sa place et sa marge, étroite, de manoeuvre, ce qui le rend peu responsable de ses actes et met aussi le conseil dans une certaine impuissance tout en désresponsabilisant tant l'élève que l'établissement scolaire de la suite des événements. Mis devant de tels dilemmes qui "dépassent" le conseil, celui-ci tente bien souvent de renvoyer, autant que faire se peut, la responsabilité de la situation ou de la décision à un autre niveau : la société, l'institution, les parents..

Il en est ainsi des discussions portant sur le point de savoir s'il convient de maintenir une décision que le conseil trouve juste mais qui de toute façon, étant contraire aux vœux des parents et de l'élève, sera refusée par la famille qui, croit-on, en fin de compte (appel, lettres, etc..) obtiendra gain de cause. Pourquoi donc engager un processus "contentieux" alors qu'on peut l'éviter en obtempérant par avance, tout en dégageant la responsabilité du conseil en cas d'échec éventuel de l'élève dans la voie voulue par la famille, par le moyen de mises en garde circonstanciées inscrites sur le bulletin. Cette solution "économique" est refusée par ceux qui veulent maintenir pleins et entiers l'autorité, la responsabilité et le pouvoir du conseil de classe avec toutes les tensions potentielles que cela implique.

En conseil, les enseignants ne perdent jamais de vue les effets que les décisions peuvent avoir sur leur vie professionnelle. Bien que les décisions concernent les élèves en particulier elles n'en ont pas moins des effets sur la vie de la classe après le conseil. Il faut donc que les décisions prises en conseil améliorent ou en tout cas ne perturbent pas le fonctionnement ultérieur de la classe comme groupe en relation avec un professeur. Il importe donc plus de calmer un perturbateur, de mettre au travail un élève leader que de s'inquiéter de celui qui ne fait aucun bruit et ne dérange personne. Les décisions, qui seraient vécues comme injustes ou celles qui mettraient en péril l'autorité d'un professeur ou la confiance que les élèves lui font, sont donc tout à fait dommageables pour la suite de la vie de la classe.

2.3 Notes et niveau

Les notes sont centrales dans l'évaluation des élèves opérée en conseil de classe. Elles permettent d'établir un niveau et donc une comparaison quantifiable entre les élèves de la classe et un niveau théorique moyen de référence : la moyenne. Ceci justifiera ensuite une décision d'orientation. Les notes se doivent donc de "ne pas leurrer les élèves" sur leur niveau. Mais en même temps qu'elle doivent éviter les illusions, les notes ne doivent pas décourager les efforts individuels de chaque élève et de la classe comme groupe. La note, dans la gestion du quotidien de la classe, fonctionne comme stimulant ou comme sanction. Echange entre un professeur et un parent (classe de quatrième) : "Ils ont beaucoup de

lacunes (...) j'ai beau les encourager et leur faire mesurer leurs progrès, comme cela ne se traduit pas par de bonnes notes, ils se découragent". Le parent : "alors pourquoi ne pas mettre des notes de progression ? " L'enseignant : "Je dois avant tout les situer par rapport au niveau à atteindre. Au bout il y a le passage en seconde, je ne veux pas les leurrer (...) je ne peux pas les surmoter."

La note doit concilier deux fonctions : indiquer aux élèves où ils en sont par rapport à des exigences générales de leur classe, dans le système scolaire français, et leur indiquer en même temps comment ils progressent par rapport à eux-mêmes (l'élève ou le groupe classe), dans quelle mesure ils réussissent ce qu'ils entreprennent là précisément. La conciliation entre la fonction publique, évaluation par rapport à un niveau socialement défini, et la fonction privée de la note, évaluation par rapport à une dynamique de l'élève ou de la classe, ne va pas de soi. L'existence du conseil de classe, c'est à dire de la mise en correspondance des notes entre plusieurs matières, et en public, oblige la note à sortir de l'espace semi privé de la classe. C'est une sorte de "publication", ainsi le conseil exerce une vigilance collective, une surveillance du niveau à l'encontre des dérives auxquelles pourraient conduire des relations interpersonnelles trop étroites entre le maître et ses élèves.

L'incident du conseil de cette classe de troisième que nous relatons maintenant nous semble s'expliquer par l'échec de cette articulation. Cette classe, qualifiée d'"homogène faible", est formée d'élèves "qui sont ensemble depuis la sixième". Après des problèmes de discipline en quatrième on a retiré quelques élèves "perturbateurs". Lors du conseil du premier trimestre, tous les professeurs se plaignent du manque de travail, de motivation, de la faiblesse des résultats, à l'exception des professeurs de Musique, Dessin, EPS, Technologie et d'un groupe d'anglais. Le conseil envisage de mettre en place des études dirigées pour les volontaires, certains professeurs d'unir leurs efforts pour dynamiser la classe. Au deuxième trimestre, le conseil de classe est cette fois unanime dans le mécontentement et le découragement (à l'exception d'un groupe d'anglais). Les élèves sont passifs, "ils réclament du cours magistral dicté, on écrit sans réfléchir, on apprend par coeur, on récite". L'impuissance domine, sur 21 élèves, on en voit difficilement plus de 6 susceptibles de suivre une seconde "générale". Le conseil de classe du troisième trimestre est présidé par le professeur principal, en l'absence du principal-adjoint. Contre toute attente, il prend des décisions de passage en seconde générale pour la majorité des élèves. Il se termine sur une violente altercation entre le professeur de français et la conseillère d'orientation, jugée exagérément laxiste par sa collègue : "Les gamins (qu'on laisse passer de justesse), ils arriveront avec du mal jusqu'au bac, ils auront leur bac, ils arriveront en première année de fac à 21 ans et là, ils couleront, et c'est eux que tu retrouveras, et qui te lanceront des pavés et ce sera bien fait pour ta gueule". Tout se passe comme si le conseil avait échappé à ses participants et aux règles habituelles de son fonctionnement. Les premières décisions sont prises sur la base des notes ce qui engage les suivantes. Florian ne fait rien, n'est pas motivé, etc, mais il a la moyenne sur l'année donc il passe en seconde ; Sandrine est très lente, elle travaille beaucoup, ne comprend pas beaucoup, sa moyenne est la même que celle de Florian, donc elle passe en seconde : "à résultats similaires, on ne peut pas laisser passer une élève sur l'argument qu'il est intelligent et refuser le passage à un autre parce qu'elle est très travailleuse." Manuel n'a rien fait malgré ses capacités, il passe en seconde, etc. Un professeur attribue le problème à la formation d'une classe homogène faible, où les élèves restent ensemble depuis la sixième, ils n'ont pas eu à se mesurer à d'autres. Durant tout le conseil, comme aux trimestres précédents, le professeur de français intervient pour signaler qu'elle n'a pas pu faire le travail habituel d'une troisième : "les notes ne correspondent pas à un niveau de troisième". C'est aussi elle qui provoque l'incident et quitte le conseil juste avant la fin en claquant la porte après son départ, se désolidarisant ainsi bruyamment des décisions qui y ont été prises.

Le collège est en émoi dans les jours qui suivent, le conseil n'a pas rempli sa fonction, le professeur principal est désapprouvé par ses collègues : "il paraît que tu ne sais pas mener un conseil". Il lui est reproché ainsi, nous semble-t-il, de ne pas avoir su se dégager suffisamment de sa relation personnelle à ses élèves, pour assurer le bien de l'institution, préserver le "niveau" requis, et la réputation du collège : "On avait laissé passer des élèves très faibles et fumistes, le collège allait avoir une réputation de laxisme, les parents d'un certain milieu social allaient hésiter à nous envoyer leurs

enfants, on risquait de devenir un ghetto". Le conseil a déconsidéré aux yeux des élèves les avis qu'il avait donnés aux premier et second trimestre en modifiant ses exigences à leur égard. De plus ce conseil étant le premier de tous les conseils de classe de troisième de cette fin d'année, ses décisions concernent particulièrement les professeurs de l'établissement car elles servent plus ou moins de référence pour les conseils qui se déroulent après. Au delà des élèves de cette classe, l'image du collège, sa réputation sont en jeu également à l'égard de la population du secteur et des collègues des établissements voisins, principalement du lycée qui les accueillent. C'est à ce titre que l'enjeu est important : le niveau n'a pas été maintenu, la réputation du collège est en cause.

Or ce sont les notes qui indiquent le niveau. C'est pourquoi les professeurs, dans les conseils de classe ne tolèrent guère d'interrogation sur les notes qu'ils donnent et n'explicitent que très rarement de quoi les "notes" sont faites. Soit qu'ils considèrent que les notes n'ont pas du tout de sens : "Les notes, l'évaluation que l'on fait sont débiles, ma moyenne n'a pas le même sens que la tienne ou celle d'un autre prof de maths. Le système veut qu'il y ait des notes, alors il y en a, mais c'est à nous de compenser le système en considérant le cas de chaque gamin". Mais alors comment assurer collectivement cette exigence de niveau ? Soit le professeur règle par anticipation et à sa façon, le problème de l'adéquation entre les notes et le niveau tel qu'il le définit en son "âme et conscience". Ce faisant il préserve autant son pouvoir de juger seul du niveau de chaque élève dans sa discipline, qu'il se préserve d'une mise en question éventuelle de son activité de pédagogue. Ce comportement permet au conseil de se passer sans incident, il évite aussi de jeter le doute et le discrédit sur les décisions qui y sont prises, c'est donc le comportement le plus économique pour le collectif des enseignants. Mais il suppose que chaque enseignant porte seul le poids du doute sur ce qu'il évalue effectivement chez les élèves et se préserve soigneusement de toute interrogation à ce sujet.

2.4. Le coût de la mise en forme¹⁰

La règle du "silence", du débat minimum ne portant que sur la seule "appréciation des élèves" s'obtient pour l'essentiel par la pression de l'urgence du temps. Il faut tenir le conseil dans l'horaire imparti, maîtrise du temps coutumière au métier enseignant. Mais nous venons de voir que cette règle permettait aussi d'éviter des débats bien difficiles à conduire, sur les critères de jugement, d'évaluation ; qu'elle occultait la tension que vivent les professeurs entre leur fonction de juge de leurs élèves, et celle de "pédagogue", conducteur de la classe et de chacun des élèves vers plus de connaissance.

Cet évitement des débats, cet enfermement du conseil dans la seule appréciation, dans le seul but de porter un jugement sur les élèves, est difficile à accepter pour certains jeunes professeurs.

Dans un conseil de collège, une jeune professeur certifiée, qui est le professeur principal de la classe, refuse la règle en vigueur dans cet établissement ¹¹ qui fait opérer d'emblée la synthèse appréciative de chaque élève par le professeur principal. Elle veut d'abord entendre s'exprimer l'ensemble de ses collègues suscitant "l'approbation un peu gênée de certains collègues qui regardent leur montre et commencent à se demander : " qui préparera la soupe à la maison pour leurs gosses". C'est par la pression du temps et par l'inertie que le conseil cherche l'évitement.

Dans d'autre cas la tension éclate plus manifestement. Madame Doddy, professeur certifié de philosophie en banlieue parisienne a quitté le conseil de classe du troisième trimestre de sa classe de Terminale A, avant la fin du conseil, car elle ne pouvait plus supporter l'absence d'explicitation des critères selon lesquels se prenaient les avis pour le baccalauréat. Elle s'en expliquera ensuite à ses élèves et enverra une lettre à chacun de ses collègues. Pour elle le conseil doit "assurer collectivement la réussite et en tout cas l'encadrement des élèves", la discussion doit permettre "de dégager les critères" sur lesquels les décisions sont prises, "on ne délibère pas sous la pression de l'urgence", dans un climat

10. Au sens des "investissements de forme" qu'utilise Laurent THEVENOT in *Conventions économiques*, CEE/PUF 1986.

11. Cette pratique habituelle est conforme aux prescriptions officielles.

"d'affrontement entre des personnalités cherchant à l'emporter les unes sur les autres". "Le conseil n'était pas dirigé, nous dit-elle, je n'ai pas pu valoriser le travail de mes élèves". Et d'ajouter : " Il n'y a pas d'objectifs, on ne cherche pas à évaluer les niveaux des classes, on ne cherche pas à améliorer nos résultats ou à aider les élèves en difficulté, donc a-priori le conseil il a pas d'autre objet que de sanctionner les élèves. " Car pour faire autre chose il faudrait effectivement objectiver l'activité menée en classe avec les élèves, parler de "nos résultats" pour "aider les élèves" ce qui est loin d'être facile. Cette non discussion, cette non explicitation des critères sur lesquels les conseils formulent un avis, attribuent un avertissement, des encouragements ou félicitations est notée par plusieurs de nos informateurs. Elle nous semble participer de l'évitement de l'épreuve, ouverte quand cette question est posée.

Coût de mise en forme pour obtenir aussi l'équilibre subtil des pouvoirs entre les professeurs et l'administration de l'établissement, face aux autres partenaires, dans la façon dont les conseils sont menés.

Souvent peu disert en conseil, les professeurs tiennent cependant à ce qu'ils aient lieu et à en être partie prenante : "On a l'impression à la fin de chaque trimestre d'assister à une sorte de rituel qui se traduirait par une certaine fébrilité, des paroles consacrées, un espèce de bilan, un point final". Cette participation peut être très silencieuse, mais elle existe comme présence et comme surveillance de la façon dont le conseil se déroule, celui-ci devant se déduire du langage des notes et des appréciations portées sur le bulletin.

Il importe aux professeurs de conserver leur part du pouvoir de décision, tant à l'égard des élèves et de leurs familles, qu'à l'égard de l'administration.

Nous avons vu que les élèves et les familles sont peu susceptibles d'intervenir dans un débat dont ils n'ont pas tous les éléments.

Les professeurs s'appuient volontiers sur les membres de l'administration qui président le conseil, attendant d'eux qu'ils préservent une certaine exigence de niveau, garantie de la réputation de l'établissement, mais aussi qu'ils prennent ou aident le collectif à prendre éventuellement la responsabilité des décisions désagréables et difficiles à assumer devant les élèves, mais nécessaires au fonctionnement de la classe tel qu'ils l'entendent. Nous avons vu plus haut comment, en l'absence d'une direction capable d'être un peu extérieure à la classe, le conseil pouvait déraiser. Cependant les enseignants cherchent aussi à éviter une trop large délégation de pouvoir à l'administration. Les notes et appréciations de chaque professeur sont à la base de tout jugement. L'administration n'intervient que pour faire la synthèse et interpréter, en présence des professeurs, cet ensemble de données. Les professeurs sont aussi très vigilants sur le respect par tous les membres du conseil, et principalement par l'administration, le principal ou le proviseur surtout, de l'esprit des décisions prises en conseil dans les actes qui suivent, en commission d'appel ou vis à vis des parents : "de toute manière je lui dis qu'on avait pas à se laisser marcher sur les pieds, et que si (le principal) revenait sur nos décisions, il fallait réagir fortement."

Les professeurs expriment souvent un avis défavorable sur le report des décisions de passage et d'orientation sur les familles en dernière instance comme le dit un professeur de français dans un entretien : "Ils vont passer, c'est ça le drame, ils vont passer (dans la classe supérieure) parce que les parents vont demander le passage, comme on dit "le passage à la lettre", les parents envoient une lettre, il suffit que les parents fassent une lettre et puis ça y est. Le chef d'établissement est obligé de s'incliner". En perdant de l'autorité en conseil de classe, les professeurs perdent un moyen important et habituel d'exercer une pression sur le travail des élèves, ou sur leur comportement en général par la menace du redoublement ou de la réorientation. La décision de fin d'année est ainsi déconnectée du jugement que les professeurs portent sur le niveau, le travail, le comportement de l'élève. Cette question est très importante pour les professeurs car des décisions prises en conseil dépendent, sous réserve des

procédures d'appel des familles, la composition des classes ultérieures. Il y a donc un enjeu important tant pour chacun des élèves que pour la gestion d'ensemble des flux qui se répercute sur les conditions d'exercice du métier enseignant lui-même. "Et puis, la chose qui me scandalise, c'est qu'il n'y a plus de sélection maintenant. Y a plus de réelle sélection. On a tendance à laisser passer tout le monde. Et ça, c'est un drame, parce qu'après, en seconde, on a des classes ingérables". Ainsi s'exprime un jeune professeur de mathématiques qui exerce en classe de seconde.

Or sur ce pouvoir des conseils, les enseignants que nous avons entendus ont des attitudes un peu contradictoires. D'un côté ils reprochent assez unanimement à l'institution de leur ôter au profit des chefs d'établissement ou des familles en dernière instance, de l'autre ils n'exercent pas toujours véritablement ce pouvoir quand ils peuvent le détenir au moins en partie. Bien des professeurs sont silencieux en conseil et laissent les décisions se prendre sans eux.

Le conseil de classe se place donc à la charnière entre le "dedans" de la classe, où l'élève doit travailler, apprendre, progresser, le professeur enseigner, et le "dehors" où il faut établir un niveau, éprouver le travail fait en classe pour préparer ou prendre une décision sur l'avenir des études. Ce lieu, fondamental pour le devenir des élèves, est potentiellement "dangereux" pour les enseignants.

En ce lieu ils sont pris entre leur fonction de "pédagogue" et leur fonction de juge. Ce sont eux qui par leur activité d'enseignement, accompagnent, organisent, aident la progression des élèves. Les progrès des élèves (ou leur absence) ne sont pas indépendants de l'activité enseignante, cette activité rapproche élèves et professeurs, une certaine connivence, un intérêt pour la progression et le devenir de chacun se crée chez les professeurs.

Mais ce sont aussi eux qui jugent quotidiennement les acquis scolaires des élèves, éléments de l'évaluation trimestrielle. En jugeant les élèves ils évaluent, pour une part, l'effet de leur propre activité. Mais cette évaluation est aussi évaluation de chacun des élèves, épreuve lui permettant de savoir où il en est par rapport à lui-même et par rapport au niveau requis ; cette épreuve joue un rôle important dans la dynamique de la classe et dans celle de chaque élève. Mais l'épreuve scolaire a de plus des conséquences sociales importantes : l'échec conduit à la réorientation au mieux ou à l'exclusion au pire. Ceci est lourd de conséquences pour le devenir personnel de l'élève en période de chômage, nul ne l'ignore dans un conseil de classe.

De cet ensemble de tensions le conseil de classe est le réceptacle. Son "silence préparé" nous semble une façon d'y répondre. Faire porter le débat du conseil uniquement sur une appréciation des élèves au regard d'un modèle d'excellence largement implicite, étayer cette appréciation par des notes, prises un peu comme des quantifications dans l'absolu, évite de mettre en débat, en ce lieu "public" ce qui se passe dans la classe. La classe reste le domaine réservé de la relation professeur-élèves. Notons que les élèves ne rompent pas cette convention tacite, ni dans le conseil (mais le pourraient-ils ?), ni, en général, dans la classe après le conseil. Cela évite aussi d'évoquer, bien que de telles tentatives émergent ici ou là, ce sur quoi on se sent impuissant, le devenir des élèves en échec, les moyens de remédier à de tels échecs, situations vis à vis desquelles on se sent démuné pour envisager une action efficace et pour construire des critères de jugement équitables.

Cette modalité de fonctionnement fait, jusqu'à ce jour, du conseil de classe une épreuve importante pour la scolarité des élèves, et tend à préserver le caractère "privé" de la relation professeur-classe, évitant aussi qu'il soit une épreuve "ouverte" pour le professeur ou pour l'institution, épreuve qui serait en ce lieu probablement bien peu pertinente et potentiellement dangereuse pour la continuation de l'activité d'enseignement, en tout cas peu compatible avec l'autre fonction d'évaluation du conseil.

3. Les modules¹²

De même, peut-on faire l'hypothèse, au regard des premiers éléments d'observation dont nous disposons, que la mise en place, à la rentrée de septembre 1992, de l'enseignement modulaire en classe de seconde, première étape de la Rénovation des lycées, participe à la fois d'un mouvement de "publicisation", et donc de possible mise à l'épreuve de composantes de l'activité professionnelle que chacun est habitué à "gérer" pour son propre compte, même s'il est amené à en discuter avec les collègues ou les amis de son choix, et de stratégies de contournement et d'évitement de ce qui ferait d'une telle situation une épreuve "ouverte" où chacun serait tenu de rendre compte et de justifier ses manières de faire.

Cette mise en place est présentée par ses promoteurs comme réponse à la transformation et à l'extension des publics du second cycle du second degré et comme mode de traitement de l'"hétérogénéité" qui en résulte, question posée depuis la mise en place, en 1981, de la Seconde de détermination, et exacerbée par la massification qu'ont connue les lycées depuis cette date. Elle contribue à ce que nous avons appelé ci-dessus le déplacement du cadre de référence de l'activité enseignante (de sa ou de ses classes de seconde à celles des collègues avec lesquels on est amenés à travailler pour la mise en place des modules, voire à l'ensemble du niveau) et d'un mouvement institutionnel de "rationalisation" des procédures d'évaluation et des modes de gestion de l'hétérogénéité. Elle participe par là d'un mouvement d'objectivation et de traitement (micro)collectif et institutionnel de composantes "privées", voire intimes, de l'expérience et de l'activité professionnelles. Echanger "ses" élèves avec tel ou tel collègue (et éventuellement choisir le collègue avec lequel on souhaite ou accepte de le faire) ; donner à voir, rendre plus ou moins publics, au travers du minimum de concertation indispensable à la mise en place des modules, ses procédures et ses critères, parfois implicites ou routinisés, d'évaluation, de traitement de l'hétérogénéité, d'identification et de traitement (ou de méconnaissance) des "besoins" et difficultés des élèves, ses modes d'arbitrage et de mises en rapport entre contenus et méthodes : ces "épreuves" induites par la mise en oeuvre de l'enseignement modulaire s'inscrivent dans une évolution tendant à constituer en espace (micro)public ce qui pouvait jusqu'à récemment être considéré comme juxtaposition d'espaces privés.

Les éléments d'observation qui suivent nous laissent à penser que l'attitude dominante des enseignants face à cette évolution consiste, sans doute pour une large part à leur insu, à éviter que ces épreuves conduisent jusqu'à devoir rendre compte publiquement de la justification et de la légitimité de ses manières de faire, et à préserver la composante personnelle et privée, du rapport que chaque enseignant entretient avec "ses" classes ou "ses" élèves, composante que certains pensent menacée par le mouvement général dans lequel s'inscrit la mise en oeuvre de l'enseignement modulaire.

3.1. Le dispositif prescrit

Le dispositif prévu pour les classes de seconde en 1992¹³ fait porter l'enseignement modulaire sur quatre disciplines : Français, Langue vivante 1, Histoire-Géographie, Mathématiques. Dans ces quatre disciplines une partie de l'horaire hebdomadaire, 3/4 d'heure pour les élèves (1 heure 30 pour les professeurs) est consacrée spécifiquement à cet enseignement. Il est obligatoire pour les élèves et inclus dans le service des enseignants. Il a pour but de renforcer "les connaissances et compétences acquises au collège", "notamment méthodologiques". Il fonctionne avec des effectifs restreints.

Il s'agit "d'un temps privilégié de traitement de l'hétérogénéité", ce moment doit permettre de tenir compte des "rythmes et modes d'apprentissages", on doit y proposer "des méthodes de travail", "faciliter l'accès à l'abstraction", c'est un moyen pour observer les élèves et permettre leur propre "auto-évaluation".

12. Ce paragraphe est rédigé par Elisabeth CHATEL.

13. Note de service n°92-164 du 25 mai 1992. B.O.E.N., n°7 520-1.

Le texte cherche à démarquer "les modules" des dispositifs précédents de soutien-renforcement qui avaient existé un peu dans les lycées mais surtout dans les collèges où ils devaient accompagner l'unification consécutive à la réforme Haby, dispositifs de soutien marqués d'une connotation négative car associés aux critiques faites aux résultats de cette réforme dans les collèges. Les notions de soutien et de renforcement sont donc à proscrire car, dit-on dans les textes sur les modules, ces notions suggèrent la référence implicite à "un niveau défini de façon absolue", cette idée de niveau étant considérée comme schématique.

Les groupes d'élèves qui suivront le même module ne seront donc pas des groupes de "niveau" mais des groupes "de besoins". Cette dénomination va ainsi à l'encontre d'un discours fréquent dans les établissements scolaires, tant dans les conseils de classe que dans les conversations informelles au sujet des élèves, où l'on s'exprime en termes de "niveau", "lacunes", etc. Pour qu'il soit possible de trouver des critères de constitution de groupes, qu'on ne confonde pas avec des critères de "niveau", il faut donc définir "ces besoins" de façon suffisamment opérationnelle.

Des travaux précédents effectués au Ministère de l'Éducation nationale avaient tenté de relire et d'interpréter les programmes en termes d'objectifs, suivant ainsi la méthode des "référentiels" employée dans l'enseignement professionnel. Les besoins seraient donc des "besoins de compétences" pour réaliser "des objectifs". Il y a là une façon tout à fait nouvelle pour les textes officiels de l'enseignement général et technique, de parler de la façon dont les élèves apprennent et progressent dans l'appropriation de savoirs. Pour cerner précisément ces besoins il faut donc procéder à une évaluation fine des connaissances, des compétences, des savoir-faire des élèves. La Direction de l'Évaluation et de la Prospective, qui avait déjà procédé à une évaluation pédagogique en seconde en 1986 et qui a par ailleurs l'expérience des évaluations CE2-sixième, a préparé pour la rentrée 1992 les fameux cahiers d'évaluation distribués dans tous les établissements en nombre égal à celui des élèves de seconde. Le traitement informatisé des réponses à ces cahiers, réponses produites par les élèves, corrigées par les professeurs, est supposé permettre la constitution des groupes de besoins par l'équipe pédagogique, en rapprochant des élèves aux profils proches.

Ces groupes doivent être revus en cours d'année suivant les évolutions des élèves.

L'enseignement modulaire ainsi prévu rompt avec les habitudes sur plusieurs points.

D'abord et principalement il propose de porter attention sur les "besoins", donc sur l'apprentissage comme le faisait déjà, d'une certaine façon, le texte sur le soutien et l'approfondissement de 1979¹⁴, dans un regard tourné vers le devenir de l'élève, plutôt que vers son passé et le bilan actuel qu'en donnerait son "niveau".

Cette démarche s'exprime en termes d'objectifs, "les objectifs du programme." Le terme de programme, beaucoup plus familier aux enseignants n'est pas refusé mais il est en quelque sorte subordonné à ces objectifs.

La détection des "besoins" des élèves s'opère dans une large part par l'évaluation, cette évaluation est élaborée de façon très précise, tant par le caractère développé des exercices, décomposés en étapes, que par leur correction et codage eux aussi prédéfinis dans les cahiers. On fait donc entrer dans les établissements, et cela est tout à fait nouveau, des modalités d'évaluation préparées ailleurs, beaucoup plus près de ce qui se fait en classe, beaucoup moins synthétiques que des sujets d'examen, assorties d'instructions de correction elles aussi beaucoup plus détaillées que lors des examens. L'intention est bien de faire entrer dans les établissements "la culture de l'évaluation"¹⁵. Sous-jacente à cette démarche l'idée que les apprentissages sont progressifs et peuvent être décomposés en étapes mais aussi en

14. *Circulaire N° 79-225 du 19 juillet 1979.* "Soutien, approfondissement et pédagogie différenciée" : " Il est possible de distinguer, au moins en termes d'analyse théorique, une pédagogie de l'enseignement d'une pédagogie de l'apprentissage. La première exige des qualités d'exposition - clarté d'esprit et de langage, logique dans l'exposition ; la seconde centre son efficacité au niveau de chaque élève en train d'acquérir des compétences ou d'exercer ses capacités".

15. Selon le mot de Claude THELOT, *Le Monde* du 24-9-1992.

objectifs relativement indépendants les uns des autres. Le degré de réalisation des objectifs permet alors de définir des "besoins", de les "repérer", de les nommer. C'est ainsi qu'on pourra regrouper les élèves ayant le même type de "besoins". On entre ainsi dans une définition assez "industrielle" de l'apprentissage, étayée par un appareillage conçu de façon centralisée, cahier d'évaluation, logiciel de traitement.

L'enseignement dans les modules bien qu'il reste confié à une discipline n'a pas de programme, il y est même exclu de "faire le programme". Cela aussi engage une modification importante des prescriptions faites aux professeurs en matière de contenus à enseigner. Cela engage une nouvelle façon d'enseigner sans référence à un programme ni à une notation au sens habituel de la chose. Cependant la démarche des "objectifs de référence", si elle est sous jacente à cette nouvelle conduite de l'enseignement, ne donne pas lieu à la publication de nouvelles prescriptions. On sait que la question de l'enseignement selon la méthode des "objectifs de référence" est débattue et rencontre des partisans et des opposants tant chez les enseignants que chez les experts (didacticiens, universitaires, corps d'inspection...).

Par ailleurs, les modules regroupant les élèves selon leurs besoins peuvent conduire à des regroupements différents des ensembles "classes", des élèves de différentes classes peuvent être rassemblés, rompant la relation habituelle une classe-un professeur. Une telle organisation devrait rendre indispensable la concertation intradisciplinaire entre les professeurs, dispersant ainsi les élèves de "leur" classe dans plusieurs groupes de modules, enseignés par leurs collègues. Quand bien même les élèves ne seraient pas ainsi répartis entre plusieurs autres professeurs, le module, comme le T.P. ne réunit plus la classe entière, une partie croissante de l'horaire élève voit s'opérer des regroupements divers, le groupe "classe entière" perd en partie sa vie propre, son unité de référence pour les élèves et le groupe des professeurs associés.

Enfin ces regroupements divers bouleversent l'organisation habituelle des emplois du temps, organisation traditionnelle fondée sur la correspondance "un professeur d'une discipline -un groupe classe - une salle de classe". Ce nouveau système complexifie considérablement la réalisation de l'emploi du temps.

C'est d'ailleurs cette question qui va occuper le devant de la scène dans les réunions et les conversations des professeurs tant pour préparer la rentrée qu'au moment de la mise en place effective des modules à la rentrée 1992.

3.2. Mise en place : résistance, perplexité, appropriation, transformation

Le matériel que nous avons pu recueillir concerne la rentrée 1992 uniquement. Compte-rendus de réunions de pré-rentrée, conseils d'enseignement de mathématique et Histoire-Géographie, réunions de professeurs au sujet des modules, dans 7 lycées (dont 6 en province) au cours de l'année 1992. Les remarques que nous produisons à l'aide de ce matériel se présentent donc comme des prémisses susceptibles de nourrir des observations ultérieures.

Nous avons ainsi quelques éléments sur la façon dont le dispositif a été mis en place en 1992 dans ces 7 établissements, sur la façon dont les professeurs parlent des modules.

3.2.1. Organisation matérielle et mise en place : impréparation et difficultés

Dans ces 7 établissements l'interprétation des textes sur les modules est très différenciée.

Dans deux établissements l'administration, avec l'accord des professeurs, organise le couplage des disciplines et les plages horaires ce qui prédétermine quasiment ou totalement les groupes. Dans un des

deux cas l'ordre alphabétique est utilisé, dans l'autre les professeurs en binôme s'arrangent entre eux. Le module fonctionne quasiment comme un dédoublement.

Dans deux autres établissements a contrario on tente de mettre en oeuvre l'esprit du texte au plus près, malgré les difficultés que cela occasionne du point de vue matériel. Les groupes ne sont pas en binômes et ils peuvent changer de composition en cours d'année avec l'évolution des "besoins" des élèves. Un de ces établissements est dirigé par un proviseur convaincu de l'intérêt des modules, dans l'autre ce sont plutôt les professeurs qui sont à l'initiative.

Les autres établissements adoptent des solutions intermédiaires, soit différenciées selon les matières, c'est alors les conseils d'enseignement qui décident de leur interprétation des textes, soit de couplage de matières par binôme en donnant par alternance la priorité à l'une des matières dans la constitution du groupe d'élève. Ces différentes solutions sont vécues comme encore instables et des idées émergent pour envisager des solutions différentes dans l'avenir.

Même diversité dans l'utilisation de l'évaluation préparée par la DEP, cette utilisation étant conseillée sans être obligatoire.

En règle générale les cahiers sont soumis aux élèves, même si d'autres tests "maisons" sont parfois passés en parallèle, parfois en substitut. Le plus souvent les cahiers sont corrigés par les professeurs mais pas toujours et pas toujours entièrement. Beaucoup plus rarement les résultats sont codés et entrés sur ordinateur, traités quand le logiciel fonctionne et que quelqu'un sait et veut bien s'en servir ou aider les autres à le faire. Il est donc assez exceptionnel que l'évaluation serve à constituer les groupes de besoins. Nos observations nous fournissent peu de cas où l'on soit allé jusqu'au bout dans le processus. Beaucoup ont cessé de s'intéresser à l'évaluation ou du moins à son traitement quand ils ont tenté d'entrer les résultats sur ordinateur. Ce qui fait dire à certains que l'évaluation est bien lourde et probablement bien coûteuse aussi "pour pas grand chose."

Ces complications matérielles, les problèmes de constitution des groupes, de globalisation de l'horaire sur l'année, de passage de l'évaluation, de sa correction et de son traitement informatisé occupent l'essentiel des réunions où il est question des modules. C'est nouveau et c'est compliqué. Les professeurs se plaignent du caractère impréparé du traitement de l'évaluation (logiciel qui ne fonctionne pas, impossibilité d'entrer les données faute de matériel adapté et disponible, etc.) et d'avoir été bien peu préparés eux-mêmes à tout cela. Certes la rénovation des Lycées, avec la question des modules, fait l'objet de multiples débats depuis plusieurs années, mais il y a bien souvent des changements entre les projets et leurs réalisations ce qui laisse assez prudents et dubitatifs certains professeurs à l'égard des initiatives venues d'en haut : " Ne t'excite pas, c'est une réforme de plus, elle finira aux oubliettes comme les autres ", dit un professeur l'hiver 1992; "ils ne peuvent tout de même pas faire cela si personne n'en veut, " dit un autre attendant, à tort, que les élections et le changement de Ministre fasse disparaître la réforme. Les stages ou journées de formation pédagogique, durant l'hiver et le printemps 1992, ont informé sans vraiment préparer à assumer les difficultés d'un enseignement modulaire qui se présente comme bien différent du cours ou du T.D. dédoublé, puisqu'il est en dehors de la lettre du programme. Un conseil d'enseignement d'histoire géographie montre par exemple un professeur débutant qui après un stage sur les modules en a retenu "qu'il fallait chercher les lacunes des élèves et faire ensuite des exercices appropriés au sein des groupes " Ailleurs on considère que " le plus gros problème c'est que comme personne n'a été ni informé, ni formé, un certain nombre d'enseignants, enfin tout le monde en fait, s'est trouvé face à ce problème là qu'il fallait absolument mettre en route sans voir forcément les intérêts ni savoir par quel bout le prendre, mises à part quelques personnes " ou que " la réflexion vient à rebours, il fallait nous y préparer, faire des expériences " : attitude critique qui ne signifie pas un refus mais manifeste une difficulté que certains cherchent à résoudre avec ou sans plaisir, que d'autres tentent d'éviter.

Les questions d'organisation dominent les discussions à la rentrée, c'est à travers elles plus que par des prises de positions sur le fonds de la question, que transparait la façon dont les professeurs envisagent d'enseigner dans les modules et globalement de les "prendre".

3.2.2 L'organisation du temps et de l'enseignement avec les élèves

Les emplois du temps et le calendrier de la rentrée sont au centre des préoccupations. Le passage de l'évaluation et son traitement ont pris du temps, les modules sont lents et difficiles à mettre en place : "On a perdu deux mois avec un problème de logiciel", "moi j'ai l'impression que les élèves on n'a pas réussi à les mettre au travail, tout professeur sait la difficulté qu'il y a au début d'année à dynamiser (...) moi j'ai l'impression qu'on fait du sur place avec ces trucs d'évaluation et de modules". Les heures de modules sont souvent placées en début ou fin de demi-journée pour éviter de laisser les élèves en permanence ou dans la cour, tous ces éléments perturbent les habitudes et suscitent des réactions.

Certains protestent contre ce dispositif qui dans l'ensemble complique leurs emplois du temps, mais leur protestation s'atténue par la satisfaction de services allégés par les effectifs moindres des modules. L'argumentation est en général plutôt centrée sur l'intérêt des élèves et de l'enseignement disciplinaire. Certains craignent que l'absence de notation, le fait que les horaires soient ainsi en début ou fin de période ne déconsidèrent les modules aux yeux des élèves : "on perd toute crédibilité" ; " ce qui se passe dans les modules doit-être évalué (au sens traditionnel) aussi sérieusement que ce qui se passe ailleurs, qu'au moins les élèves sentent que... parce que c'est vrai qu'ils ne travaillent pas dans ce créneau là". L'inquiétude ne s'exprime pas comme méfiance à l'égard du changement en soi mais comme difficulté à retrouver, dans ce nouveau dispositif, les méthodes pour "faire marcher la classe". Une classe "se met au travail", se "dynamise", la place d'un enseignement dans l'horaire comme la façon de contrôler le travail des élèves, la notation d'habitude, comptent pour obtenir que les élèves "travaillent".

L'équilibre cours, T.D. modules est difficile à établir : "Il faut que l'horaire soit utilisable, or ce n'est pas utilisable si on a, par exemple, une heure le matin, une heure l'après midi, assez tardive, la même chose le lendemain, on ne peut pas donner des devoirs le matin pour l'après midi, ni du jour pour le lendemain."

La préoccupation de gestion de la classe est aussi reliée à l'organisation de l'enseignement lui-même, à la mise en forme scolaire des contenus.

L'opposition franche aux modules n'est pas très fréquente. Quand elle se dit c'est au nom de l'enseignement disciplinaire "je perds beaucoup de temps avec cela (...) alors ça fiche en l'air toute une possibilité de travail qu'on avait là, qui est le travail traditionnel, le travail de fonds, et je me dis, moi, a priori je veux bien essayer le nouveau, mais si on me fiche en l'air tout ce travail là, je me demande si le jeu en vaut la chandelle". Ou, encore dans la bouche d'un professeur de français : "alors on finit par les nourrir de choses un peu superficielles(...) donc on fera lecture de l'image, on fera, moi ce que j'appelle des hors d'oeuvres".

Dominent la perplexité et un certain désarroi sur ce qui doit être fait en module : "si on n'a pas le droit de faire le cours", comment doit-on faire, comment avancer tout de même le programme, comment articuler le travail en module à celui fait en classe entière ?

En mathématiques concilier le "programme" et cette nouvelle organisation de l'enseignement s'exprime par exemple dans un conseil d'enseignement comme une difficulté : "Je suis en retard par rapport à l'année dernière" ; "C'est inévitable on ne peut pas avancer. En module on n'a pas le droit de faire le programme et les autres heures se trouvent réduites et éparpillées une heure ici, une heure là, tout est fait pour qu'on n'avance pas."

Mais, là encore, certains cherchent à prendre de très près les directives et à imaginer un travail adapté au module (apprendre à lire un énoncé en mathématiques, faire un travail spécifique au C.D.I en français etc.), d'autres, les interventions sur cette façon de procéder sont les plus nombreuses, parlent de

ce qu'ils font comme de soutien (faire rattraper un élève absent ou en difficulté) et d'approfondissement (faire de la géométrie pour mieux préparer à la première S) : "je commence par prendre les élèves faibles et finalement je les soutiens sur leurs points faibles, on revient sur les exercices de base, mais il faut que les autres ne prennent pas d'avance (...) alors on les nourrit de choses un peu superficielles" ; "il me semble que le fonctionnement en groupes de niveau est loin d'être condamnable". D'autres enfin font tout simplement la même chose dans leurs deux groupes, pratiquant en module un peu comme en T.D. : "Au début je faisais des corrections et des exercices gradués, mais j'ai pris un tel retard que de plus en plus je fais cours en T.D. et T.D. en module". Ces diverses difficultés sont aussi mises en relation avec le caractère improvisée de la mise en oeuvre de l'enseignement modulaire : "Qu'est-ce qu'on pourrait mettre dans une séance de module, comment on pourrait construire une séance de module, mise à part quelques rares personnes, la grande foule des autres ne sait absolument pas sur quel pied danser et ne voit peut-être pas effectivement l'intérêt, et je crains qu'on perde de la motivation chez les enseignants. Je pense que c'est pour cela que les élèves trouvent cela effectivement aussi peu intéressant."

3.2.3. Evaluation et groupes de besoins.

La question de l'évaluation est également très discutée.

Le problème dont on parle est d'abord celui de l'organisation matérielle. L'évaluation est considérée comme passée trop tard après la rentrée, gênant la mise au travail. Quant au dispositif de traitement de ces données nous avons vu qu'il avait très mal fonctionné dans ces établissements là.

Le contenu des cahiers est en général bien apprécié. Beaucoup les trouvent intéressants, très bien gradués, mais peut-être trop longs. Des critiques sont faites en Histoire-geo : "les questions sont trop presse-bouton" ; "les élèves peuvent répondre au hasard". En français et en langue ce sont sur les critères de correction que des critiques s'expriment ; parfois surgit l'idée aussi que le cahier "passe à côté de l'essentiel" (en français).

Pour certains l'évaluation est intéressante parce qu'elle est plus complète que celles auxquelles ils procèdent eux-mêmes en général : "on oublie plein de choses (en général), c'est à dire qu'on oublie complètement d'évaluer ce pourquoi ils pêchent, ce pourquoi ils n'arrivent pas (...) et je pense qu'avec le principe de l'évaluation on peut arriver à corriger ce défaut, on pourrait arriver à corriger ces problèmes, maintenant je ne suis pas sûre qu'avec l'évaluation de cette année c'était complètement faisable". Ce doute sur l'évaluation est assez largement partagé. Ce n'est pas la qualité des exercices rassemblés dans les cahiers qui est mise en cause mais la complication du processus. D'autres évaluations "maison", plus légères, ont souvent été utilisées pour constituer effectivement les groupes, les cahiers semblent coûter bien cher pour un résultat quasi inexistant, mais surtout l'articulation entre finesse de l'évaluation et groupes de besoins ne paraît pas évidente. Pourquoi une telle finesse dans l'évaluation pour ne constituer finalement que deux groupes qui seront surtout différenciés par l'aisance plus ou moins grande des élèves dans la discipline. On remarque encore que ce n'est pas tant l'évaluation qui importe mais le temps de travail et d'apprentissage des élèves dans la discipline, etc. Dans ces établissements, personne chez les professeurs ne semble avoir bien compris, et pour cause puisque cela n'a pas été fait, l'intérêt éventuel du traitement informatisé de ces données.

Le principe de groupe de besoin est aussi contesté en lui-même, parce qu'il est mis en opposition aux groupes de niveau. Discussion entre professeurs qui se sont réunis, en présence de l'administration de l'établissement, pour parler des modules : "La division en groupes sur la notion de besoin me semble discutable" ; "La question groupe de besoin- groupe de niveau pour moi c'est vraiment pas tranché (...) Est-ce que c'est possible de tirer des groupes de besoins des évaluations des différentes matières ? Pour moi la question est loin d'être tranchée. (Brouhaha approbatif derrière : "on ne peut pas, on ne sait

pas.") Donc est-ce que le fonctionnement en groupe de niveau est condamnable ? Moi je pense qu'il n'est pas condamnable".

Réticence et incompréhension de ce qu'on entend par groupe de besoin : "je ne vois pas très bien la différence entre un groupe de besoin et un groupe de niveau" qui n'interdit pas cependant d'attacher de l'importance à la question des apprentissages et donc à la "mobilité" des élèves entre les groupes, selon les progrès effectués. Cette attitude se distingue de celles des professeurs qui pratiquent ou souhaitent pratiquer tout simplement un dédoublement de leur classe sans considération de besoin ou de niveau.

Enfin on se demande à quoi cette évaluation peut potentiellement servir, certains ignorent que ses résultats ne sont pas systématiquement centralisés, d'autres craignent qu'elle ne serve à un étiquetage des élèves et à une hiérarchisation des classes au sein de l'établissement : "On fait des résultats, on a des pourcentages, on fait le total sur le lycée et on dit telle seconde a eu telle réussite, telle autre en a eu tant et moi j'avoue que ça me choque beaucoup parce que je ne veux pas que les élèves sachent des trucs comme ça. Je trouve que ça peut être désespérant pour eux ou ils peuvent se gonfler."¹⁶ Mais cette méfiance ne s'étend guère vu la quasi impossibilité que les professeurs ont pu constater à entrer effectivement les résultats corrigés des élèves dans un ordinateur. Cependant une inquiétude se manifeste aussi devant ce qui deviendrait une "obsession" de l'évaluation qui prendrait exagérément le pas sur la préoccupation des apprentissages, crainte qu'un regard trop tourné vers le passé du collègue ne dilue la perspective lycée dans laquelle les élèves ont à entrer..

3.2.4. Le groupe classe et la relation à "sa" classe

Autre sujet important de réactions, la modification de la liaison professeur-classe du fait de la multiplication des occasions de disperser les élèves entre des groupes à géométrie variable, sa rupture dans le cas où les groupes de besoin, dans une matière, sont recrutés dans plusieurs classes ayant des professeurs différents. Cette situation ne se trouve réalisée que dans un seul des nos 7 établissements, c'est aussi le seul où les modules suscitent une réunion, début novembre, à l'initiative d'un groupe de professeurs et où le ton est manifestement celui du mécontentement, nous l'avons déjà évoqué plus haut. Les professeurs demandent au proviseur de faire état de leur mécontentement particulièrement au sujet de la mobilité des "groupes de besoins" qu'ils considèrent comme "un mythe". C'est au milieu de la réunion qu'est abordée cette question de la liaison professeur-classe. La grogne l'emporte alors sur la bonne volonté exprimée jusque là : "je connais quand même mieux mes propres élèves" ; "Cela pose toujours un problème dès qu'on a des élèves qui ne sont pas les vôtres (...) c'est difficile de faire un travail sérieux dans ces conditions là". "Aucun d'entre vous ne possède ses élèves" rétorque le proviseur, entraînant une série de protestations assez véhémentes : "c'est un chambardement phénoménal et pour quel résultat ?" "ça nie la classe et son rapport à un professeur, sa responsabilité"; "une classe c'est un tout on ne peut pas séparer les éléments".

L'expression plus développée de ce point de vue est tentée par un participant de la réunion : "ça ne marche pas, ça ne marche pas, je ne sais pas comment expliquer cela, mais dans le lien pédagogique il faut qu'il y ait une continuité. Ce n'est pas le plaisir de se sentir devant une classe qu'on connaît bien, mais pour qu'ils marchent bien, il faut que les élèves aient une certaine continuité, une certaine habitude du professeur, qu'ils connaissent sa tête, ses petites manies, on connaît chacun d'eux, il y a un rapport de réciprocité ; ils donnent tel devoir, on donne telle note, et tout ça fait une continuité dont ils ont besoin pour travailler."

Cette continuité, et la difficulté à la construire, est aussi au centre du propos du partisan des modules qui répond à l'intervention précédente, mais comme on va le voir, la continuité précédente était fondée sur la relation interpersonnelle professeur- élèves ("ils connaissent sa tête", "on connaît chacun

16. A lire la circulaire N°90-060 du 20.1.1992, cette interprétation est tout à fait fondée : "le logiciel (...) permettra de construire des profils d'élèves (sur des compétences évaluées), des "profils de classe", (...) pour l'établissement de disposer du profil d'ensemble des divisions de seconde."

d'eux") alors qu'ici la continuité se bâtit entre les professeurs de la même discipline, elle est fondée sur les contenus effectifs d'enseignement : "J'ai vu ces groupes là en collège, dit un professeur qui relate son expérience, c'est effectivement très difficile d'enseigner devant des élèves qui ne sont pas les siens, des rapports affectifs, des rapports humains de connaissance qui facilitent la relation pédagogique, mais il me semble que (dans) ces cas là, la liaison disciplinaire avec un autre prof, effectivement est très étroite, alors cela prend tout son sens parce qu'on avance au même pas, on va vers les mêmes objectifs, c'est vrai que c'est une contrainte, mais c'est aussi un enrichissement d'échanger avec d'autres qui n'ont pas la même vision des choses. (...) Cela demande effectivement beaucoup de concertation entre les enseignants". Ce professeur n'oppose pas relation aux élèves et relation aux collègues, mais c'est de l'échange avec ses collègues qu'elle espère un enrichissement qu'elle ne trouve pas beaucoup autrement, elle reconnaît que cette démarche est d'abord contraignante.

Beaucoup de questions émergent donc qui expriment une certaine perplexité, du désarroi, mais parfois aussi du contentement : "Ces séances là, c'est intéressant mais c'est crevant, ils m'appellent de partout". Pas de vent de fronde généralisée, seuls quelques uns associent les modules à une conception de second cycle et à une conception du lycée, empruntée au collège, qu'ils réprovent : "je crois que c'est l'identité du lycée qui a terme est en cause, c'est je dirais notre mission d'enseignants, (...) je serais navrée de voir l'ensemble des collègues refuser de réagir (...) parce que je crois qu'on est à un moment de l'histoire de l'éducation là qui est important" ou "c'est certainement (à travers les modules) deux conceptions de l'éducation qui s'affrontent", ou encore "j'avoue être extrêmement inquiet d'entendre ce discours, on peut "déceler des besoins", on peut "évaluer", on peut "remédier", c'est à la fois technocratique avec une vision utopique et idéologique, c'est un discours uniquement formel qui fait plaisir à des gens qui le tiennent mais qui dans la réalité ne marche pas (...) ces mots là sont vides de sens. Les individus sont des objets, alors on les bidouille, on les remédie, il y a un arrière plan que je trouve très trouble".

Mais voir dans les modules l'expression d'une nouvelle conception de l'éducation n'est pas ce qui l'emporte dans les propos que nous avons recueillis. Seuls les opposants résolus au dispositif disent les choses de cette façon. Quand du mécontentement s'exprime ce peut-être tout simplement lié au changement lui-même, à sa quasi-impréparation dans les établissements, à son "parachutage" : "on n'a pas demandé à travailler en module", "le module c'est le gosplan", "on sacrifie tout pour ça". Chez les partisans des modules, l'argumentation est essentiellement fonctionnelle. Il ne se cristallise donc pas d'opposition forte au dispositif ni de dissension entre les professeurs sur cette question, d'autant que l'interprétation assez large des textes conduit à des solutions différenciées dont le point commun est l'allègement incontestable des effectifs par professeur exerçant en module. Les modules suscitent plutôt des remarques pragmatiques, soucieuses du fonctionnement de la classe, de la relation aux élèves, de leur travail, de l'avancée de l'enseignement. La tonalité d'ensemble ressemble aux propos qui suivent : "Finalement ces modules, il n'y a qu'à les prendre et comme personne ne viendra voir ce qu'on y fait, on pourra faire ce qu'on veut", ou encore "je trouve que c'est bien, mais je ne suis pas d'accord pour qu'on les ait pris sur les heures de cours", "ça peut-être intéressant", "on ne sait pas", "ce n'est pas normal qu'on nous impose un travail comme cela, supplémentaire d'une année sur l'autre en étant prévenus quelques mois à l'avance et encore".

Somme toute, les modules apparaissent comme un nouveau dispositif, à la marge, avec ses bons et ses mauvais côtés, mais il est plutôt bon à prendre. Il apparaît rarement, tout particulièrement à ceux qui l'adoptent volontiers ou sans déplaisir, comme un dispositif majeur et certainement pas comme un moyen susceptible de résoudre à lui seul les difficultés qui résultent de l'hétérogénéité croissante des élèves.

4. Engagement de soi, logiques et discours institutionnels : des rapports rien moins qu'évidents

Ainsi, passées les premières difficultés d'organisation et de mise en place, les modules semblent avoir été assez vite acceptés et intégrés dans l'expérience ordinaire des enseignants et des élèves, au point que nombre de nos interlocuteurs ont été, comme nous-mêmes, fort étonnés que le sujet n'ait été que très peu abordé, encore moins discuté, lors des conseils de classe de seconde, et ce y compris lors de ceux du premier trimestre. Acceptation et intégration qui semblent avoir été d'autant plus faciles et rapides que la mise en oeuvre réelle de l'enseignement modulaire a pour l'essentiel permis à chaque enseignant d'interpréter les textes comme il le souhaitait ou en fonction des logiques et catégories pratiques de son expérience ordinaire, pour en faire ici un TD dédoublé, là un travail de soutien pour les élèves en difficultés et d'approfondissement pour les autres, ailleurs un travail d'aide méthodologique, etc., les uns et les autres s'accordant sur les avantages des effectifs réduits au cours de ces séquences.

Il faut cependant se garder d'assimiler cette acceptation des modules à une adhésion à la politique de rénovation des lycées ou à celle de projet ou de politique d'établissement. Il conviendrait sans doute même de distinguer entre, d'une part, l'acceptation et l'intégration des modules à l'expérience ordinaire, et, de l'autre, l'adhésion au discours pédagogique ou institutionnel de leurs promoteurs ou des tenants de la "culture de l'évaluation", discours par rapport auquel le sentiment dominant dans les propos et observations que nous avons recueillis est beaucoup plus de l'ordre du scepticisme. Les modules, et surtout les allègements d'effectifs qu'ils représentent, sont toujours bons à prendre, ils sont parfois accueillis avec plaisir, mais bien peu croient qu'ils soient une innovation majeure, encore moins un moyen susceptible de réduire sensiblement les difficultés qui résultent de l'hétérogénéité croissante des élèves. Quant à l'évaluation, elle apparaît souvent comme inutilement lourde et compliquée ("Pourquoi s'obstiner à faire compliqué quand on peut faire simple ? Pourquoi vouloir utiliser des instruments de mesure aussi sophistiqués pour mesurer des lacunes béantes ?", résume un enseignant), et les avatars du logiciel de traitement des résultats des élèves, lequel a très rarement pu être utilisé dans les établissements où nous avons enquêté, ont largement contribué au scepticisme, voire au discrédit pesant sur toute l'opération. Ainsi certains enseignants acquis à l'idée et à la problématique des modules et de l'évaluation regrettent-ils que "les conditions dans lesquelles tout ça se met en place, sans préparation ni association des principaux intéressés que sont les profs ne peuvent que renforcer l'attentisme ou les positions de ceux qui refusent toute évolution du lycée".

4.1. Scepticisme et défiance

Plus généralement, et au-delà de l'enseignement modulaire et de l'évaluation en classe de seconde, c'est sur le contenu et sur les modes d'élaboration des transformations impulsées par le Ministère, que les propos que nous avons recueillis témoignent très majoritairement d'un profond scepticisme, voire d'une mise en cause des intentions affichées par les promoteurs de réformes que nombre d'enseignants ne sont pas loin de tenir pour discréditées à l'avance. Ainsi l'un de nos interlocuteurs, professeur de mathématiques en lycée, qui est pourtant loin d'être un tenant de l'immobilisme, parle globalement de la mise en oeuvre des modules ("on se demande même si on a le droit d'y faire des maths"), de la réforme des filières et de la refonte des programmes du lycée en ces termes : "tout ça, c'est "Experts-Mystère". Ça va venir d'on ne sait où mais de toute façon très loin du terrain. Ça n'aura pas été négocié, pris en charge, intégré, et il faudra de toute façon qu'on se débrouille avec". Constatant que, chez ses collègues, "le décalage entre le recours fréquent au discours "pédagogue", parfois relayé par des personnalités des sciences sociales et de l'éducation, et le constat de la réalité quotidienne a non seulement discrédité le Ministère mais, au-delà, amplifié le réflexe de méfiance à l'égard de tout discours novateur en matière de pédagogie", il n'est pas toujours éloigné de partager avec ceux-ci le sentiment que les enseignants sont les pions d'une politique volontariste et démagogique se préoccupant plus de gestion des flux que de gestion des apprentissages, et que les discours sur l'innovation pédagogique sont pour une bonne part un moyen de leur faire accepter l'état des choses, soit l'accroissement des difficultés rencontrées dans

l'exercice quotidien du métier, le manque de moyens - matériels et humains - pour faire face à ces difficultés, et donc l'aggravation des conditions de travail.

L'attentisme et le scepticisme à l'égard des politiques de modernisation ou de rénovation du système éducatif, d'appel à l'innovation et à la démarche de projet nourrissent également pour une large part le manque ou le peu d'investissement des enseignants dans l'élaboration, la mise en oeuvre et la régulation des projets d'établissements. Ceux-ci apparaissent d'ailleurs bien plus souvent comme le rassemblement, voire la présentation, l'habillage et le commentaire communs des actions menées par les uns et les autres que comme un projet d'ensemble unitaire et cohérent. Ce peu d'empressement à participer à un travail collectif perçu comme ne pouvant influencer qu'à la marge sur ce qui est le coeur de l'activité professionnelle est de toute évidence plus marqué en lycée qu'en collège, même si, dans l'un et l'autre cycle, il ne prend que minoritairement la forme d'une opposition franche et déclarée, voire militante.

Un témoignage exemplaire, quoique indirect, de ce peu d'empressement nous est offert par un article rédigé pour le bulletin d'informations interne à l'établissement par le Proviseur d'un gros lycée de province, adepte de ce qu'il nomme lui-même le "management participatif", article dont nous extrayons les larges extraits qui suivent :

Vu la taille de l'établissement, et malgré les efforts réguliers maintenus en permanence pour favoriser la circulation de l'information dans tous les services, il m'apparaît que le degré de connaissance et surtout d'appropriation de la "politique" d'établissement soit très hétérogène... et c'est un euphémisme. Si j'ai délibérément écarté le choix de la "réunionniste", en connaissant très bien les effets pervers, c'est en me fondant sur l'hypothèse que chaque membre des équipes pédagogiques aurait à coeur de s'informer, de comprendre et de réfléchir personnellement ou avec les collègues également concernés sur l'implication concrète dans sa pratique quotidienne des décisions prises en concertation dans les organes de décision de l'établissement.

Un exemple concret : une décision unanime du Conseil d'administration de juin¹⁷ engage définitivement le lycée dans la rénovation pédagogique, moyennant quelques réserves. Ces réserves étant respectées, les actions démarrent en septembre. La publicité en est faite dès la pré-rentrée, et l'information plusieurs fois rappelée dans ce périodique. Malgré cela, certains semblaient encore ignorer deux mois plus tard ce que ce processus impliquait et s'étonnaient même qu'on ait pu être choisis comme établissement "pilote" en matière d'évaluation, d'aide aux élèves de seconde et d'expérimentation de l'enseignement modulaire. Or, depuis 1986, un vote du Conseil d'Administration a force de loi, ce qui signifie que le projet d'établissement ne peut rester une belle figure de style mais doit s'appliquer effectivement. Ne prenez surtout pas ces quelques réflexions en mauvaise part... les critiques qu'elles laissent entrevoir sont tout à fait amicales, mais il me paraît nécessaire de secouer une certaine apathie qui pourrait devenir plus dangereuse qu'une opposition structurée.

Je profite d'ailleurs de la présente occasion pour vous expliciter, si votre observation sagace ne vous l'a pas encore fait comprendre, ce qui constitue notre (nous = l'équipe de direction au sens large) conception d'une politique d'établissement selon les principes du "management" participatif :

- 1. la direction impulse et orchestre une réflexion démocratique sur les sujets concernant la vie du lycée, et notamment sur ce qui pourrait constituer un projet d'établissement.*
- 2. à l'issue de l'instruction des dossiers se rapportant à ces préoccupations, l'ultime débat en Conseil d'Administration arrête, au nom de tous, ce qui sera la politique du lycée.*
- 3. en tant qu'exécuteur des décisions, le chef d'établissement, aidé de ses collaborateurs, met en place le cadre "structurel" et s'efforce de faciliter le travail quotidien des acteurs directs, sur le terrain, que sont essentiellement les enseignants. Mais il ne saurait se substituer à eux. Co-concepteur, animateur, facilitateur, le chef*

17. Il s'agit du mois de juin 1991, le lycée en question ayant été volontaire pour expérimenter les modalités d'évaluation qui seront généralisées à l'ensemble des établissements lors de la rentrée suivante.

d'établissement est en somme un chef d'orchestre... mais sans les musiciens, la production des notes (de musique bien sûr) est très compromise !

Certains se demandent peut-être à la lecture de ces lignes où je veux en venir. Alors, pour être tout à fait sincère et concret, je préciserai en conclusion la relative déception qui est la nôtre au constat du décalage sérieux qui sépare non seulement la direction, mais aussi l'ensemble des membres du Conseil d'Administration, dont la réflexion et les décisions reflètent un désir constant d'oeuvrer en faveur du "bahut", d'une certaine partie, sinon du gros des "troupes" dont, je le répète, un certain manque d'enthousiasme, sinon le désengagement nous donnent certaines raisons d'inquiétude. (...) Bref, la bonne volonté et l'adhésion passive ne suffisent plus, il est maintenant indispensable d'approfondir la réflexion et le travail concret dans les cadres que vous connaissez, que nous avons mis en place, et bien entendu non seulement avec notre aide, mais celle de vos inspecteurs, en tant que conseillers pédagogiques bien sûr.

Je compte sur tous pour que notre bel optimisme ne soit pas battu trop souvent en brèche... Très cordialement¹⁸.

Certes, un tel texte est à bien des égards caricatural. Mais il semble l'être bien plus concernant la forme et le ton adoptés que concernant le constat établi, lequel pourrait être repris à leur compte par les responsables de la plupart des établissements dans lesquels nous avons enquêté. Un tel constat n'est pas pour autant nécessairement révélateur d'inertie ou de repli sur soi de la part de la majorité des enseignants de ces établissements. Si une large part de ceux-ci se sentent peu, ou du moins très inégalement concernés par "l'implication concrète dans leur pratique quotidienne" d'un projet d'établissement à l'élaboration duquel peu d'entre eux participent, c'est sans doute d'abord parce que cette implication ne leur apparaît pas évidente, ou parce qu'elle leur semble ne concerner, au plus, que la marge, la périphérie de ce qui demeure pour eux le coeur de l'activité professionnelle, des difficultés qu'elle rencontre et des conditions dans lesquelles elle s'exerce. Que l'on partage ou non un tel sentiment, force est de constater que ni les discours et incitations à la démarche de projet, ni les politiques et réalisations qui s'en inspirent depuis plus d'une dizaine d'années, n'ont réellement réussi à l'entamer.

4.2. Reconnaissance et/ou récupération

La défiance, voire la rancœur à l'égard de l'institution et de ses différents échelons, de l'établissement au Rectorat ou à l'Inspection est loin d'être le fait des seuls enseignants opposés à toute évolution du lycée et qui tiennent les discours incitant à l'innovation pédagogique pour simples cache-misère dont la principale fonction serait de masquer la politique de bradage des fonctions culturelles du lycée et d'aggravation des conditions d'enseignement qu'ils attribuent aux ministères successifs. Défiance, déception et rancœur se trouvent également, quoique selon des modalités différentes, chez ceux qui se sont investis, parfois même très fortement ou de manière militante, dans la mise en oeuvre de projets, d'actions ou d'innovations pédagogiques.

4.2.1. Cette espèce de rancœur de ne pas avoir été reconnue

Ainsi Madame Brunet, certifiée de mathématiques enseignant dans un gros lycée polyvalent d'une ville du Sud-Ouest, militante syndicale et pédagogique, s'est-elle beaucoup investie, dès le début des années 1980, dans la mise en oeuvre d'un projet de lutte contre l'échec en classe de seconde, et dans la constitution, pour ce faire, d'une grosse équipe pédagogique qui, dans les premières années, a réuni jusqu'à une vingtaine de collègues. Si, lors du démarrage de son action, cette équipe a pu obtenir quelques facilités de fonctionnement (affectation des professeurs volontaires dans les mêmes classes de seconde, aménagement des emplois du temps de manière à permettre de dégager une plage commune pour la concertation, attribution par le Rectorat d'une heure-année supplémentaire pour tous les

18. Les passages soulignés le sont par l'auteur du texte.

membres de l'équipe qui ne sera pas reconduite les années suivantes), très vite le soutien de l'institution, locale et académique, se relâche pour finir par faire entièrement défaut : non-reconduction de la dotation en HSA, attribution quasi-systématique à l'équipe des classes de seconde les plus en difficultés, refus d'un stage collectif demandé par l'équipe (*l'apothéose ça a été quand on a demandé un stage d'équipe pédagogique. On voulait travailler avec quelqu'un qui ait un regard extérieur sur notre travail. On ne l'a pas eu. Alors là, on a vraiment trouvé que c'était le bouquet*), et enfin non-reconduction du principe d'affectation des membres de l'équipe sur les mêmes classes. Le tout aboutit à la dispersion de l'équipe en tant que telle (*l'équipe s'est arrêtée le jour où ils nous ont dit qu'on n'avait pas de stage ensemble, et où ils ne nous ont même plus mis dans la même classe*) et à un sentiment de défaite ou de recul que ne suffisent pas à compenser le réinvestissement des acquis du travail collectif dans la pratique individuelle de chacun : *Donc ce refus du stage, on a vraiment trouvé que c'était le bouquet. Et non seulement ça, mais J. et moi, on n'était même plus dans la même classe, alors qu'en physique et en maths on faisait plein de choses en commun. Alors à partir de ce moment, on s'est dit "on va quand même réinvestir tout ce qu'on a bossé pendant des années". Moi j'ai réinvesti au niveau individuel quand même, hein. Ce n'était pas négatif, mais on repart comme avant chacun dans son coin. Alors c'était assez désolant, c'était une espèce de recul que moi j'ai eu du mal à avaler.*

Recul d'autant plus difficile à avaler que, si l'équipe avait regroupé la plupart des responsables syndicaux de l'établissement (SNES, SGEN et SNEP, dont Madame Brunet elle-même pour le SNES), elle s'était heurtée à l'indifférence de la majorité des enseignants du lycée, voire à l'hostilité avouée et militante de certains d'entre eux. Alors que la dispersion de l'équipe est vieille de quatre ans lorsque Madame Brunet nous en fait le récit, il est évident que l'amertume et le ressentiment demeurent extrêmement vifs chez elle, ressentiment et amertume qui ne sont manifestement pas pour rien dans la décision qu'elle a prise de demander la retraite anticipée à laquelle son âge et le fait d'avoir élevé trois enfants lui donnent droit. Invitée à préciser les raisons d'une telle décision, elle nous répond : *Pourquoi j'ai arrêté ? Alors, il y a deux choses. Il y a premièrement le fait que l'enseignement, le travail avec l'IREM, le travail de conseiller pédagogique ou l'accueil d'étudiants en pré-professionnalisation me prenaient vraiment beaucoup de temps. Donc il y a l'aspect temps de vivre. (...) Et puis il y avait quand même une chose, c'est que je commençais un peu à en avoir assez de me trouver un peu à part de... pas tous les autres profs, mais d'un gros paquet de profs qui me reprochaient justement cet investissement. Je l'ai vu en particulier quand j'ai travaillé en équipe pendant six ans. (...) Donc il y a un petit peu cette espèce de rancœur de ne pas avoir été reconnue dans ce boulot qu'on a fait là, et par l'administration et par les collègues*¹⁹.

4.2.2. Récupérer n'est pas reconnaître

Reste que la reconnaissance institutionnelle prend parfois, aux yeux de ceux dont on prétend reconnaître le travail, une allure de récupération, qui les empêche de se reconnaître, eux, leur travail et leurs objectifs réels, dans la présentation qu'en donne l'institution, au point de ne plus savoir comment parler eux-mêmes de leur travail ou de ne plus oser le faire. Très significatif est à cet égard le processus qui a abouti, dans un gros lycée polyvalent d'une ville moyenne de province, à la signature, par le seul Recteur, d'un "contrat anti-redoublement" dans lequel les enseignants concernés ne peuvent ni ne veulent reconnaître le travail que ce contrat fictif, placé par l'administration rectorale et par la presse sous le signe de la "chasse aux gaspillages", est censé entériner et reconnaître. C'est parce que les enseignements de cet épisode tumultueux de la vie d'un lycée nous semblent valoir bien au-delà de ce contexte particulier que nous nous attacherons à en détailler les différentes étapes, les tensions et ambivalences qu'elles révèlent, les effets qu'elles produisent, tant sur les enseignants les plus directement concernés que sur leurs élèves et leurs familles, ou encore sur leurs collègues et l'ensemble de la "communauté éducative". Suivons en donc l'historique.

19. Nous reviendrons plus longuement sur l'expérience de Madame Brunet, laquelle est beaucoup plus riche que ce que nous en restituons ici, dans la partie de ce rapport consacrée à l'enseignement des mathématiques.

En juin 1991, une équipe de six professeurs, dont trois enseignent les mathématiques et trois enseignent les lettres, se constitue et élabore un projet intitulé "Aide à l'adaptation en classe de seconde" concernant trois classes. Ce projet, approuvé par le chef d'établissement, se met en place à la rentrée 1991. Partant du constat selon lequel les difficultés rencontrées par les élèves se retrouvent, pour une part, dans pratiquement toutes les disciplines, et tiennent entre autres à des difficultés d'expression, d'argumentation ou de raisonnement logique, ces collègues mettent en place, dans les trois classes concernées, différentes modalités d'aide (soutien méthodologique en français et en mathématiques, travail d'expression écrite ou orale, etc.) aux élèves en difficultés. Procédant dès la rentrée à une évaluation initiale dans chacune des deux disciplines, ils élaborent des progressions et des devoirs communs, lesquels nécessitent évidemment une concertation régulière et très fréquente, par discipline, par classe et pour l'ensemble de l'équipe. Le bilan de l'action en fin d'année est jugé positif : non seulement les séances de soutien ont suscité des demandes émanant des élèves eux-mêmes, au point que les enseignants ont été amenés à constituer des listes d'attente, mais l'aide apportée semble avoir été efficace puisqu'on constate une amélioration des taux de passage en classe de Première et une meilleure adéquation des orientations ainsi obtenues avec les vœux des élèves, sans que la diminution des taux de redoublement ait pour autant été l'objectif poursuivi : *c'était pas notre objectif. Mais il est évident que la diminution des redoublements pouvait être une conséquence d'une meilleure adaptation en classe de seconde. Mais on n'était pas a priori contre les redoublements*, commente une des professeurs de lettres concernées.

Informé de la mise en place de ce projet collectif, le Rectorat propose alors de conclure avec l'établissement un "contrat anti-redoublement". Dans l'urgence, le Recteur annonce sa venue au lycée le jour de la rentrée de septembre 1992, visite dont la presse régionale rend compte largement (de même qu'un quotidien national), et au cours de laquelle il signe seul le dit contrat, contrairement à ce qu'annonce la presse. En effet, le Proviseur préfère attendre de recueillir l'avis de son Conseil d'Administration avant d'engager le lycée. Le texte du contrat en question fait explicitement référence à la politique académique visant à la réduction du redoublement. Il concerne la poursuite de l'action de suivi individualisé dans les trois classes de seconde à laquelle il assigne, sans que les collègues concernés aient été consultés pour cela, l'"objectif de réduire de deux à quatre points le taux cumulé des redoublements et des réorientations qui sera décidé en fin d'année scolaire". Rédaction où le singulier du verbe *sera* que nous avons souligné ci-dessus a tout l'air d'un lapsus administratif : on pourrait en effet penser que, plutôt que leur taux cumulé auquel renvoie ce singulier, ce sont les éventuels redoublements et réorientations qui *seront* décidés en fin d'année scolaire.

Lapsus révélateur d'une politique visant à gérer des flux, et par là-même à économiser des postes et des moyens, plus qu'à améliorer les apprentissages et les résultats sur lesquels doivent en principe reposer les décisions d'orientation ? Force est de constater que la presse, citant des données qui n'ont pu lui être communiquées que de source rectorale rend compte de la signature de ce "contrat anti-redoublement" (et de ceux qui sont simultanément annoncés dans deux autres lycées de l'académie) sous le signe de la recherche d'une meilleure gestion des moyens. "Partons d'abord d'un constat : l'Académie recense environ 20 000 redoublements par an. Un nombre considérable entraînant une mobilisation d'à peu près 1 300 postes qui pourraient être mieux utilisés. D'où l'idée des contrats anti-redoublement", écrit ainsi l'un des quotidiens régionaux, auquel son confrère national ayant rendu compte de la conférence de rentrée du Recteur fait écho dans les termes suivants : "L'Education nationale se lance, à sa façon, dans la "chasse au gaspi". A la fin de cette semaine, trois lycées de l'académie de X. auront signé, avec le rectorat, des "contrats anti-redoublement"". De même, la suite du texte du contrat précise que, si le lycée recevra pour la mise en place de cette action en 1992-93 une dotation complémentaire de 15 000 F et de six heures/années, "pour les rentrées 1993 et 1994, la dotation du lycée calculée selon le nombre effectif d'élèves sera abondée de la moitié des moyens horaires que lui aurait procurés la présence de redoublants plus nombreux, par différence entre l'ancien et le nouveau taux (redoublement et réorientations dans les trois divisions de seconde concernées)", l'ensemble du texte ne donnant

rigoureusement aucune précision quant au contenu des actions pédagogiques que le contrat était censé reconnaître et soutenir.

Autant que l'appellation même du contrat et l'ambiguïté qu'elle n'a pas manqué de produire, c'est cette prééminence du gestionnaire, de l'économique, de ce que certains perçoivent et dénoncent comme un "troc honteux" qui provoquera la colère et le rejet des enseignants du lycée, y compris des principaux concernés. Écoutons ce que nous en dit l'un des professeurs de mathématiques engagés dans le projet : "On ne s'est jamais engagé à ne pas faire redoubler les élèves ou à faire baisser le taux de redoublement. Nous avons eu simplement envie de travailler autrement, d'agir autrement, de penser autrement. Alors quand le Recteur nous a parlé de faire des économies par une diminution des taux de redoublement, ça nous a fait bondir. On ne fait pas d'économies avec l'éducation. On peut redistribuer les heures, il nous aurait simplement dit que cela permettrait d'utiliser les heures à autre chose, comme de faire diminuer les effectifs par exemple... Mais nous parler d'économies sur le dos de l'éducation des jeunes, pour un responsable du Ministère, c'est inadmissible, c'est honteux". Trois semaines après la rentrée, le Conseil d'Administration rejette la signature du contrat anti-redoublement et adopte une motion, présentée par l'ensemble des représentants syndicaux, par laquelle il déclare "trouver inconvenante la récupération d'un travail mené jusqu'ici avec discrétion par les enseignants concernés". La discussion, telle que consignée dans le compte-rendu de la séance laisse apparaître que les représentants des enseignants déplorent l'excessive médiatisation de la visite de rentrée du Recteur, et qu'ils tiennent à distinguer "le travail des enseignants engagés dans cette action de sa récupération par le Rectorat" : "le travail de l'équipe pédagogique visait moins à une diminution arithmétique du taux de redoublement qu'à un réel suivi individualisé des élèves. La baisse des redoublements n'est pas l'objectif de cette action, mais, éventuellement, une des conséquences de son succès. Le contrat proposé ne repose pas sur ces considérations pédagogiques mais sur une basse comptabilité qui fait dire au Rectorat que le redoublement coûte trop cher".

Reste que les effets de l'affichage et de la médiatisation comme "politique anti-redoublement" de ce qui n'en est pas une, se feront sentir tout au long de l'année, aux dires des principaux intéressés. Interrogées à la fin juin, les trois enseignantes de français à l'initiative du projet initial insistent sur le fait qu'il leur a "fallu mettre les choses au point tout au long de l'année. (...) Il a fallu repréciser les choses parce qu'elles n'avaient pas toujours été bien perçues".

Mise au point nécessaire pour ce qui concerne les élèves, tout d'abord : "il faudra qu'on s'explique mieux avec les élèves, leur dire mieux dans quelle classe ils se trouvent. Parce que certains ont eu le sentiment d'être dans une classe à part, qu'on leur collait une étiquette d'élèves en difficultés. D'autres au contraire se disaient "classe anti-redoublement, on est tranquille, le passage est assuré". Il faudra bien représenter les choses à la prochaine rentrée. Nous, on n'est pas responsables de ça, parce qu'il y a eu des tas de rumeurs autour de nous, qui sont passées par toutes les voies possibles, la presse, les autres profs, etc. Finalement, on n'a pas eu la maîtrise de ça". Pour ce qui concerne leurs familles, ensuite : (Lors de la réunion de parents du premier trimestre), "notre collègue, Madame G. était persuadée que le Proviseur avait signé le contrat anti-redoublement avec Monsieur le Recteur et donc elle l'a dit aux parents, alors que je ne voulais surtout pas leur parler de cela. Ce qui fait que c'était vraiment... bon, j'ai essayé de rattraper le truc en disant qu'on travaillait avec les élèves pour les soutenir dans leur réussite, et puis c'est tout. Mais ça n'avait rien à voir avec la réunion qu'on avait eue l'année d'avant, qui était vraiment porteuse du projet. Là, j'ai eu l'impression de recoller les morceaux pendant toute la réunion et de me laisser déborder de tous les côtés". Pour ce qui concerne les collègues, enfin, dont certains sont portés à penser que leurs collègues engagés dans l'action d'aide à l'adaptation en classe de seconde "font le jeu" du Rectorat ou disposent, pour leur projet, de moyens qui leur font, à eux, défaut : (Lors de cette même réunion), "on a eu une diatribe du prof de physique pour le redoublement, devant les parents, disant que c'était très bon de redoubler de temps en temps. Je ne sais pas si c'était de la provocation ou quoi, je n'en sais rien mais, bon, faut pas chercher. (...) Ça veut dire, déjà, procès d'intention par rapport à nous, parce que nous, on n'a jamais eu de position de principe contre le redoublement" ; "Les profs de

physique n'ont pas digéré de n'avoir ni soutien, ni modules. Mais ce n'est pas notre faute, ce n'est pas parce que nos heures de soutien existent que les autres ont été supprimées" ; "Un de nos collègues m'a dit "si je ne vous avais pas connues personnellement, je me serais demandé (après la médiatisation de la visite de rentrée du Recteur) qui étaient ces trois intrigantes". Il nous l'a dit gentiment, je le connais et je sais que ce n'est pas du tout méchant, mais ça aurait pu l'être venant de quelqu'un d'autre".

Rappelant qu'il leur a fallu "mettre les choses au point tout au long de l'année", l'une de ces enseignantes ajoute : "Et encore, il y a tous ceux qui ne se sont pas exprimés et qui ont pu rester sur une idée fausse. Et puis ces appellations, classes pilotes ou classes anti-redoublement, ça me paraît aussi maladroit l'une que l'autre. Parce qu'on n'est pas les pilotes dans le lycée. On n'est pas non plus une assurance anti-redoublement. On n'est rien de tout ça".

D'où le sentiment, largement partagé par les enseignants à l'origine du projet, et qui a bien vite effacé la satisfaction de voir leur travail spécifique intégré à leurs services et à leur emploi du temps, d'avoir été récupérés, "manipulés par tous les bords" : "On a eu l'impression d'être pris en otage un petit peu par tout le monde. Par le recteur qui colle son étiquette contrat anti-redoublement sans rien nous demander. Par les syndicats qui sont d'accord sur le fond, mais refusent la forme. Par les médias qui ont interprété et transformé notre approche". Sentiment redoublé par celui de s'être trouvés objet et enjeu de conflits, entre syndicats, administration du lycée et administration rectorale, qui les dépassent et ne les intéressent guère : "On sait qu'il faut que notre projet entre dans le projet d'établissement pour avoir des moyens. Mais ça rentre dans des rapports de forces auxquels on n'a pas envie d'être confrontés. Les oppositions, les procès d'intention, tout ce qui peut faire obstacle à notre travail, chez les autres collègues, dans les positions syndicales ou dans la politique du Rectorat".

Ne pouvant reconnaître ni faire reconnaître leur travail et leur engagement dans la représentation qu'en ont donnée le Rectorat et les médias, et qui est très vite devenue l'objet de débats et d'enjeux tout aussi vite oubliés de la spécificité de ce travail et de cet engagement, les collègues interrogées disent avoir été "déstabilisées", avoir connu "un fort moment de flottement", voire s'être posé la question de poursuivre ou de renoncer à la mise en oeuvre de leur projet. Au point que, si elles ont pris la décision de poursuivre leur travail propre, malgré les avatars de la signature du contrat anti-redoublement ("On s'est finalement engagées à continuer. C'est l'année prochaine, au terme des trois ans, quand une première promotion aura passé le bac, que se posera vraiment le problème du bilan. On fera le bilan en juin prochain"), c'est non seulement au prix de ne plus guère pouvoir ou vouloir en parler auprès de leurs collègues, mais surtout à celui de ne plus même savoir comment nommer ce qu'elles font. Comme si le fait d'avoir été confrontées à une représentation qu'elles jugent fallacieuse et déformante de leur travail rendait celui-ci en quelque sorte innommable à leurs propres yeux : "Je dois dire que cette année, moi-même, je n'ai pas milité auprès des collègues de la classe et de l'équipe pour ce projet-là, dans la mesure où **je ne savais même plus comment on l'appelait**, si on continuait, où est-ce qu'on en était, etc. Moi j'ai été très déstabilisée par tout ce qui s'est passé dans ce début d'année" ; "**On ne l'appelle plus, c'est bien cela le problème**. C'est vrai qu'on ne l'appelle plus. Non seulement on ne l'appelle plus, mais... On agit, mais on n'a pas envie de le mettre en avant, justement, de recoller une étiquette ou un étendard"²⁰.

Est-ce dès lors un hasard si ces enseignantes reconnaissent que, tant du point de vue de la concertation interdisciplinaire (laquelle s'est, de plus, avérée contrariée par des problèmes de locaux) que du point de vue du suivi des élèves, leur travail concernant spécifiquement les trois classes auxquelles faisait explicitement allusion le contrat anti-redoublement semble s'être légèrement relâché : "Cette année nos rencontres avec les profs de maths ont été beaucoup moins nombreuses et plus difficiles parce qu'on ne se rencontrait jamais étant donné qu'on était dans deux bâtiments opposés. On a fini par s'obliger à se retrouver au moins une fois par mois, à l'heure du déjeuner, parce que c'était le seul moment où on pouvait être là tous les six. Ça se limitait souvent à la confrontation des résultats et

20. Souligné par nous.

de l'évolution des élèves, dans un premier temps tous les six, puis par couple français-maths pour une même classe. Mais on a peu parlé d'interdisciplinarité. (...) L'an dernier, les élèves étaient beaucoup plus suivis. Il y avait beaucoup plus de liens interdisciplinaires qui là, de fait, sont absents. Il me semble que les élèves se sentaient plus encadrés. On les cernait mieux, et ils sentaient bien la passerelle entre le prof de maths et le prof de français" ?

Le sentiment d'avoir été "récupérés" et de ne plus pouvoir reconnaître leur travail dans ce qu'en ont fait les avatars du contrat anti-redoublement et les polémiques qui se sont nouées autour de celui-ci n'a pas pour autant conduit ces enseignants, dont la plupart avaient une expérience antérieure de travail collectif, en collège ou dans des "classes de redoublants", à se réfugier dans une attitude de repli sur soi, ni même de ressentiment à l'égard du métier ou des "actions innovantes". Ainsi les enseignantes de français concernées demeurent-elles impliquées dans de nombreuses actions (video, théâtre, cinéma, etc.) et satisfaites du travail d'équipe, de la convivialité et de la solidarité qui vont de pair : "Qu'est-ce qui nous fait continuer ? Je crois qu'on a plaisir à travailler ensemble. On s'encourage, on se soumet les problèmes qu'on rencontre. L'équipe aide parfois à les résoudre, ou donne un éclairage qui les relativise. (...) Ce n'est pas par altruisme. On y trouve largement notre compte, dans la convivialité de l'équipe qu'on a créée, déjà à trois en français, et puis avec les collègues de maths. Et puis il y a l'idée de solidarité qui est très importante, parce que notre collaboration va jusque dans les détails. (...) On ressent parfois une certaine forme de curiosité quand on travaille toutes les trois, qu'on est dans une conversation animée. On a eu le sentiment que certains collègues, ça leur faisait envie. On voyait ça dans leur regard : "Comment, vous vous retrouvez encore pour travailler ensemble ! Vous avez de la chance. Comment est-ce possible ?" Ça leur semblait curieux".

Par contre les avatars de la rentrée 1992 ont manifestement confirmé, et sans doute même accru, les réticences qu'elles éprouvaient à l'égard de ce qu'elles perçoivent de la politique ou de la rhétorique du projet d'établissement, encore plus à l'égard des objectifs de l'administration rectorale : "Pour nous, le projet d'établissement c'est très vague. On sait qu'il faut que notre projet entre dans le projet d'établissement pour avoir des moyens. (...) Mais l'objet principal pour nous, c'est pas la plaquette de l'établissement, qui montre que le lycée fait des actions anti-redoublement, puisque c'est ça qui a été affiché, qu'on a voulu nous faire dire. Notre préoccupation, c'est pas la plaquette, mais d'abord le devenir et la réussite au lycée des élèves qu'on a dans nos classes, point final. On n'est pas des instruments de promotion du lycée et de son projet".

5. Débuter en banlieue : l'épreuve du réel.

5.1. "L'humour, si vous saviez à quel point ça règle les problèmes"

Lorsqu'il est nommé certifié de mathématiques dans un lycée réputé difficile de Seine-Saint-Denis, Monsieur Azzouz n'a comme seule expérience de l'enseignement que son année de stage CPR, durant laquelle il a enseigné six heures par semaine, et un mois de remplacement en qualité de maître-auxiliaire. Nous l'avons donc rencontré lors de ce qu'il décrit lui-même comme sa *première année d'enseignement*²¹. Affirmant être entré *par vocation* dans le métier, en ayant une image de l'enseignant tel qu'il était à l'époque où il était lui-même élève, il débute l'entretien en nous faisant part de ce qu'il nomme, tout en en plaisantant, un *trouble terrible*, né de l'écart constaté entre cette image idéale et la réalité qu'il découvre. *C'est terrible. Je vous avoue que là, quand je suis rentré ici, quand j'ai vu ce qu'était réellement le métier, j'ai eu un choc psychologique. J'en ai déjà eu un petit lorsque j'étais en stage. J'ai déjà vu les problèmes qu'il y avait, que ça posait. Mais alors là, le choc, il est plus grand encore. Et ma vocation en prend un coup... elle ne cesse pas de descendre, elle descend*

21. Dans tout ce qui suit, nous utiliserons les caractères italiques pour citer tels quels les propos que nous ont tenus nos différents interlocuteurs enseignants.

par paliers même. Déjà en stage ça avait commencé à descendre, mais la vocation que j'avais au début, elle est au trente-sixième sous-sol, si vous voyez ce que je veux dire !, nous dit-il, avant d'ajouter en riant : Je suis en partance pour un voyage au centre de la terre. La déception dont nous fait état M. Azzouz, tout en affirmant qu'il n'envisage pour autant absolument pas de quitter le métier, tient à la fois de la charge de travail, des rapports avec les collègues, et de l'état des classes et des élèves.

Enseignant dans quatre classes (une seconde, une première S et une première G, une terminale G3), M. Azzouz, dit croûler sous une tâche beaucoup trop importante pour un débutant : *On devrait jamais donner ça à un débutant, parce que ça donne un travail faramineux, on n'en sort pas, on n'en sort pas (...). Je bosse, mais alors, des heures, des heures entières ! J'ai sacrifié tous mes week-ends. Ce qui me sauve, c'est que je suis célibataire. Si j'étais marié, j'aurais divorcé depuis belle lurette, ma femme m'aurait laissé tomber à coup sûr. (...) On vit pas, on vit pas. Je sacrifie mon année là. C'est une guerre que je suis en train de mener, une bataille terrible, terrible, terrible.*

Quant aux collègues, non seulement ils ne lui sont d'aucune aide pour faire face à une telle charge de travail, mais M. Azzouz dit être, là aussi, tombé de haut. Regrettant un manque total de concertation entre professeurs, alors qu'on devrait constamment faire des conseils, des petites réunions entre professeurs d'une même classe, il se dit scandalisé, par exemple, que les professeurs de lettres ne travaillent pas avec les professeurs d'histoire-géographie, en particulier dans le cadre des "modules" en classe de seconde, alors que lui-même s'efforce de collaborer avec sa collègue de physique. Une telle absence d'aide ou de travail collectif lui pèse d'autant plus qu'il perçoit néanmoins comme une pression le fait qu'élèves et enseignants d'un même niveau, particulièrement de première S, ne cessent de comparer à quel point du programme est parvenu chacun des professeurs de chacune des classes. De même se dit-il scandalisé de constater combien peu de ses collègues participent, par exemple, aux réunions d'information destinées aux parents : *y a eu deux réunions de parents. Moi j'y suis venu deux fois de suite, j'estime que c'est le moindre de nos devoirs que de renseigner les parents. A chaque fois, on était trois. Je regrette, faut quand même pas se foutre du monde, quoi ! (...) Ça devrait être obligatoire, et tous les profs devraient s'y rendre sans exception. Faut quand même pas charrier ! Y a plein de choses qui me scandalisent comme ça. C'est pour ça que ma vocation est descendue, c'est à force d'apprendre des trucs comme ça, de voir des choses comme ça.*

A ce désabusement s'ajoute un scepticisme prononcé à l'égard de l'institution Education nationale, de sa politique, et tout particulièrement de "l'objectif 80 % niveau bac", qualifié d'utopie irréalisable, si ce n'est au détriment de la qualité de l'enseignement et du niveau des diplômes. M. Azzouz partage avec nombre de ses collègues le sentiment que la politique d'ouverture du second cycle long a bien plus été une politique quantitative de gestion des flux qu'une politique volontariste, avec laquelle il serait d'accord, de gestion des apprentissages : *Et puis, la chose qui me scandalise, c'est qu'il n'y a plus de sélection maintenant. Y a plus de réelle sélection. On a tendance à laisser passer tout le monde. Et ça, c'est un drame. C'est un drame, parce qu'après, en seconde, on a des classes in-gé-ra-bles.*

C'est en effet la classe de seconde qui pose le plus de problèmes à M. Azzouz. Affirmant, malgré sa brève expérience, qu'il n'a jamais vu une telle hétérogénéité que celle de son actuelle classe de seconde, il décrit celle-ci partagée entre trois groupes d'élèves : ceux qui veulent aller en première A 2, et qui lui font ostensiblement savoir que les mathématiques ne les intéressent pas le moins du monde ; ceux qui, au contraire, visent une première scientifique ; et enfin, ceux qui ne savent pas exactement ce qu'ils veulent faire l'année prochaine, et qui s'accrochent aux mathématiques parce qu'ils se disent qu'après tout ça risque de leur servir, mais qui demeurent très faibles. Une telle hétérogénéité fait que M. Azzouz se sent sans cesse en porte-à-faux, écartelé entre des élèves qui voudraient qu'on passe plus de temps sur les notions, et des élèves qui voudraient qu'on avance beaucoup plus vite pour pouvoir boucler le programme. Elle le contraint également à opérer des choix au sein du programme : se fixant pour règle générale de travailler pour la majorité des élèves, plutôt que de privilégier ceux d'entre eux qui visent une première scientifique, M. Azzouz privilégie également, parmi les éléments du

programme de seconde, *ce que les élèves retrouveront tous en première, quelle que soit la première qu'ils feront*, quitte à sacrifier (c'est-à-dire à ne traiter qu'en fin d'année, s'il en a le temps) la géométrie dans l'espace ou les statistiques.

Un tel choix est explicitement argumenté au nom de la nécessité de tenir compte du rapport contraint, utilitaire, que les élèves entretiennent aux mathématiques, considérées comme discipline obligée pour accéder à telle ou telle filière, au diplôme et au niveau social qu'elle permet d'espérer, rapport que M. Azzouz dit avoir lui-même partagé avant de se passionner pour les mathématiques lors de son année de licence : *je peux vous dire, c'est là (en licence) que j'ai compris. Avant, je m'étais dit, c'est une discipline scientifique rébarbative qu'on est obligé de se farcir pour avoir un métier intéressant. C'était ça que je me disais, et la majorité des élèves se disent ça aussi. (...) Dans un établissement de banlieue, on ne peut procéder que comme ça. Il faut penser constamment à l'utilitaire en fait, parce que y en a que quelques-uns qui sont intéressés. Donc il faut voir l'utilitaire, toujours.* Pour autant, il témoigne, quelque temps plus tard, de la possibilité de créer un tout autre rapport aux mathématiques chez ses élèves, en leur faisant toucher du doigt ce qu'il nomme *le côté esthétique, merveilleux, magique* des mathématiques. Ainsi une réflexion ludique sur l'impossibilité de trouver deux nombres réels entre lesquels il n'existe pas une infinité de nombres réels, ou sur le paradoxe de Zénon intéresse les élèves *parce que ça leur pose des questions philosophiques. Tout de suite ils se disent : tiens c'est curieux, les maths, ça parle d'autre chose que d'équations.* De même, la découverte du carré magique, *ça les impressionne, ils trouvent un côté magique là-dedans.* Le rapport utilitaire aux mathématiques ne semble donc pas tout puissant, puisque la réflexion sur ce type de *curiosités mathématiques* permet d'intéresser, voire de passionner nombre d'élèves qui ne le seraient pas sans cela : *c'est par des petites choses comme ça qu'on les intéresse réellement en mathématiques. Quand vous leur parlez comme ça de choses qui les passionnent, ils oublient le programme. Reste qu'elle ne produit pas de miracles quand elle se heurte à l'indifférence : Ça passionne les moyens et les élèves doués. Mais ceux qui ont décidé de mettre une croix sur les mathématiques, ceux là, ils n'écoutent même pas.*

Cette inventivité des *petites choses*, des petits détails, M. Azzouz en fait preuve également dans la manière souple dont il gère les situations de retards, de tricherie ou de devoirs non rendus, si épuisantes lorsqu'elles se répètent au quotidien. L'humour est là encore presque toujours au rendez-vous : *l'humour, si vous saviez à quel point ça règle les problèmes, quand vous êtes capable de faire marrer une classe.* Ainsi, si l'un des moyens de faire face aux retards peut être d'interroger par surprise les élèves retardataires sur la partie du cours qu'ils ont manquée de par leur retard, *il y a une autre possibilité : c'est d'envoyer systématiquement au tableau l'élève qui est arrivé en retard. Ils détestent passer au tableau, les élèves, alors un élève arrive en retard, "tiens, toi, pendant que t'es encore debout, profite-en, va au tableau". Des choses comme ça. Comme ils détestent passer au tableau, je peux vous assurer que ça les refroidit. Alors là, après, ils vont être les plus ponctuels qui soit.* De même, lorsque deux élèves ont visiblement copié leur devoir l'un sur l'autre, M. Azzouz a-t-il également recours à ce qu'il nomme des *petits gags* : *C'est comme ça que je procède, plutôt que de les punir par une colle ou un zéro, je décide de faire marrer la classe sur leur dos. Par exemple, vous commencez à corriger sur une copie, et vous finissez vos phrases sur l'autre. Alors quand vous rendez les devoirs, ça fait un effet terrible. Y a un élève qui dit "Hé, M'sieu, vous finissez pas vos phrases !" Et puis l'autre qui dit la même chose. Il ne reste qu'à leur répondre "Essayez de reconstituer le puzzle pour voir". Ou alors, avec une vieille patate vous fabriquez un tampon. J'en ai fait un, j'ai mis du temps d'ailleurs, avec une formule administrative bien connue "copie certifiée conforme à l'original". Je tamponne comme ça sur la copie. Je fais marrer la classe sur leur dos, toujours.*

Ces exemples ne nous semblent pas seulement anecdotiques, pas plus que l'humour ne serait pour M. Azzouz qu'un moyen de gérer les situations : il est sans doute tout autant un moyen de ne pas identifier les élèves à leurs actes, en leur permettant d'en prendre distance en en riant, et donc de leur ménager une issue possible. Cette nécessité de toujours laisser aux élèves une porte de sortie apparaît

centrale dans ce que M. Azzouz dit de son rapport aux élèves, par exemple à propos du problème des devoirs non rendus : *je mets des zéros, mais provisoires. Je leur dis "mes zéros, c'est des bulles de savon, on souffle dessus, ça s'en va. Alors fais les devoirs suivants, on ne sait jamais". Je prends toujours des décisions provisoires, pour leur laisser toujours une chance. (...) C'est mon conseiller tuteur de l'an passé qui m'avait dit ça : "faut jamais fermer les portes". Parce que vous les découragez tout de suite. Au contraire, ce qu'il faudrait plutôt, quand ils ont fait une bêtise, c'est leur donner un moyen de se rattraper tout de suite. Savoir que rien n'est perdu et qu'ils peuvent se ressaisir, toujours. C'est toujours comme ça que je fais, moi.*

On l'aura noté au passage, c'est à son conseiller tuteur que M. Azzouz se dit redevable d'avoir appris à toujours ménager une porte de sortie aux élèves. Conseil tactique parmi tant d'autres, concernant l'utilisation du tableau, des craies de couleur, la manière de lire ses notes depuis le tableau, etc., qu'il a retenus de ce tuteur qu'il dépeint comme un professeur *formidable, impressionnant de présence en classe*. C'est à lui que M. Azzouz dit devoir pratiquement tout ce qu'il sait concernant *ce qui se passe entre un prof et une classe*, au point de considérer son stage comme ce qui lui a été *le plus utile, le plus payant* dans toute sa formation : *plus que toutes les conférences et tout ce qu'on m'a dit autour, c'est les rapports que j'ai eus avec lui. Je le voyais continuellement, et puis le vendredi on faisait un rapport, on se réunissait tous les deux pendant deux ou trois heures (...) C'était formidable. J'ai un souvenir de mon stage extraordinaire. Mais tout ce qu'il y avait à côté, les conférences, tout ça, sur le métier d'enseignant, sur la pédagogie, sur la didactique, là, non.*

On a vu ci-dessus que, si M. Azzouz affirme la nécessité de tenir compte du rapport utilitaire aux mathématiques de ses élèves, il n'identifie toutefois pas ces derniers à ce rapport. Il pense en effet possible et nécessaire de faire reculer le poids de l'utilitaire en faisant découvrir aux élèves que les mathématiques peuvent toucher à des questions et des activités philosophiques, esthétiques ou ludiques. Son rapport aux élèves paraît encore plus contradictoire. D'un côté, il affirme, non seulement que certains élèves n'ont pas leur place au lycée, mais surtout que la réussite en mathématiques est affaire de don, d'esprit mathématique : *j'en suis tout à fait persuadé. Je suis persuadé qu'il y a des élèves qui ont un esprit pour ça et puis d'autres pas du tout. Alors là, je suis catégorique, catégorique. C'est dès l'origine, ça*. De l'autre, affirmer cela ne le conduit pas à une position fataliste ou résignée à l'égard des élèves en difficultés, qu'il ne consentira *jamais de la vie* à laisser de côté au profit de ceux qui demandent à ce que le cours aille plus vite. Certes, il se dit contraint de faire cours pour la majorité de la classe. Mais, ajoute-t-il, *il est bien évident que je laisse pas tomber les faibles pour autant. Les faibles, je vais les voir à part, en particulier. Et je leur pose davantage de questions sur leurs difficultés, je leur donne plus d'explications après cours. Vous savez, je les fais traîner après cours, ils restent là en classe. Je suis capable de faire un quart d'heure en plus au tableau avec eux pour leur expliquer ce qu'ils n'avaient pas compris*. De tels propos ne permettent évidemment pas de savoir ce qu'il en est réellement de la pratique de M. Azzouz avec les élèves en difficulté, ni de sa pertinence. Ils invitent cependant à penser que ses représentations généralisantes sur les élèves, doués ou non de *l'esprit mathématique*, ne sont sans doute pas (ou pas seulement) ce qui sous-tend son activité quotidienne d'enseignement et son rapport en actes aux élèves.

Nous serions tenté de voir dans le fait que les propos les plus proches de cette activité et de ce rapport quotidiens viennent contredire les propos plus généralisants qui devraient en toute logique conduire M. Azzouz à une position fataliste, un écho de son propre parcours scolaire et biographique. M. Azzouz est en effet socialement très proche de ses élèves. Son père, épicier tunisien, *n'a pas eu la chance d'aller à l'école*, pas plus que sa mère, qui elle, ne travaillait pas. Son frère, lui, n'y a guère réussi, et est aujourd'hui vendeur-magasinier. Quant à lui, il nous dépeint son parcours scolaire comme rien moins que linéaire. Après des débuts à l'école primaire très difficiles (classe triplée), dûs selon lui au divorce de ses parents, il se rétablit pour parvenir sans plus de problèmes jusqu'en troisième. Là, il est, contre son gré, orienté dans un lycée technique (*le technique, je déteste*). D'un niveau moyen en première, il *coule complètement* en terminale, mais obtient cependant, à vingt ans, un baccalauréat E. Il

change ensuite de lycée et redouble une terminale pour passer un baccalauréat C, qu'il obtient, après avoir été *très faible durant toute l'année en terminale C*. Inscrit en DEUG, il n'envisage pas du tout de faire des mathématiques, mais plutôt de la physique, ce dont l'empêchera un échec à des UV d'informatique. C'est seulement en année de licence que se produira *le déclic* qui fait qu'il *ne jure plus maintenant que par les mathématiques*, et qu'il pense à passer l'agrégation ou à préparer un doctorat.

Lui-même fait d'ailleurs le lien entre son rapport aux élèves et son propre parcours scolaire : *Je donne sa chance à tout le monde. Parce qu'on a très bien pu se tromper sur un élève. J'admets le droit à l'erreur. J'admets qu'on peut se tromper. (...) Je suis bien placé pour le savoir, j'ai pas arrêté d'être mal jugé par les profs. On s'est toujours planté sur mon compte. En terminale C, y a un prof qui m'avait dit "n'a pas le niveau pour faire des maths"*.

Il nous semble ainsi pouvoir affirmer que l'enracinement biographique de son activité et de son rapport aux élèves l'emporte aisément, chez M. Azzouz, sur les représentations qui le porteraient à la résignation et au fatalisme. C'est sans doute également dans cet enracinement qu'il puise une bonne part des ressources et de l'énergie qu'il engage dans son travail : *je donne tout. Je donne le maximum de moi-même, dans tous les cours je fais comme ça. (...) Je ressors de la classe, je me liquéfie littéralement. A la limite, j'ai pas à ouvrir la porte, je passe sous la porte, je suis une flaque d'eau, je suis vidé. Mais je peux vous dire que je suis convaincu que j'obtiens beaucoup mieux comme résultats en faisant comme ça qu'en étant beaucoup plus froid, beaucoup plus distant avec les élèves*.

On le voit, M. Azzouz donne beaucoup de lui-même dans son activité d'enseignant. S'il n'est pour autant jamais amer à l'égard de ses élèves ou de "l'enseignement en banlieue", c'est à l'évidence parce qu'un tel engagement de soi ne demeure pas sans retour. D'une part, cela vaut le coup de laisser une chance aux élèves : *en général, ils la saisissent, la chance, ils sont très très bien de ce côté-là. J'ai pas de mérite à aimer mes élèves, ils sont formidables. Je les trouve formidables, et dans toutes les classes ils sont formidables, je les trouve tous formidables*. Aussi M. Azzouz revient-il sur ce qu'il disait au début de l'entretien, à propos de la chute de sa vocation : *Je vous avais dit que ma vocation foutait le camp, mais si ma vocation foutait le camp, je resterais pas. Si je reste c'est qu'il y a encore quelque chose qui m'attire. C'est un métier passionnant, le contact avec les élèves j'adore ça. Quand je suis au tableau et que j'explique, quand j'essaie de faire passer le message et que je vois que les yeux s'illuminent parce que les élèves commencent à comprendre, moi je trouve ça fabuleux ! Ça, c'est extraordinaire, c'est un grand moment de joie*.

Souhaitons que M. Azzouz soit encore longtemps ainsi payé de retour.

5.2. Préserver "l'écart entre sa fonction et ce qu'on est"

L'expérience de Mademoiselle Leblanc n'est guère plus longue que celle de M. Azzouz Agrégée de Lettres modernes, elle a, après une année de stage dans un lycée "ordinaire" du Val d'Oise, choisi d'être titulaire-académique pour être nommée dans une académie de la Région parisienne. Après avoir été en poste durant un an dans un collège difficile, dont elle trouve inadmissible qu'il n'ait pas fait l'objet d'un classement en Zone d'Education Prioritaire, elle enseigne, lorsque nous la rencontrons, dans un collège de la proche banlieue parisienne, qu'elle décrit comme beaucoup plus calme que son collège précédent, bien qu'il accueille lui aussi *un public de ZEP*, et qu'il soit classé "zone sensible". Melle Leblanc a demandé dès sa première année en tant que titulaire à avoir un service à temps partiel (80 % cette année), qu'elle complète en effectuant quelques travaux dans l'édition, dont elle peut s'acquitter de manière souple lorsque elle est plus disponible, en particulier durant les vacances. L'entretien qu'elle a bien voulu nous accorder témoigne d'un parcours professionnel, d'un rapport au métier, aux élèves et aux collègues, qui, par bien des aspects, peuvent être mis en regard de ceux que nous venons de dépeindre chez M. Azzouz.

Comme lui, Melle Leblanc voue une grande reconnaissance à celle qui a été sa tutrice lors de son année de stage CPR : *j'ai eu comme tutrice vraiment une prof tout à fait remarquable, qui m'a*

vraiment beaucoup, beaucoup apporté. Elle m'a apporté beaucoup de méthode. Elle est quand même assez ancienne dans le métier, donc elle a une grande expérience. Elle m'a apporté aussi beaucoup de rigueur (...), sa rigueur intellectuelle et morale me plaisait bien. (...) C'était vraiment une femme qui faisait ce métier parce que ça lui plaisait, quelqu'un qui passait vraiment son temps à son travail. (...) Pour débiter, c'était vraiment très bien parce que ça donnait une image très, très positive des enseignants. Et si cette image n'est pas sans contradiction ni ambivalence (c'était aussi un peu inquiétant, parce que ça devenait à la limite parfois pathologique, cette façon de s'investir dans son travail), c'est l'aspect positif qui l'emporte largement dans ce qu'en retient Melle Leblanc.

Il en est de même concernant le travail collectif découvert durant cette année de stage, qui était de règle dans l'ensemble du lycée, tout particulièrement autour de la tutrice de Melle Leblanc. Celle-ci parle de ce travail d'équipe comme d'un travail passionnant, qui l'a considérablement aidée à entrer dans le métier, même si elle n'en donne pas une version uniformément rose : *c'était un lycée qui travaillait énormément en équipe, avec tout ce que ça peut avoir de positif, mais aussi de très coercitif. Là encore, c'est l'aspect positif qui l'emporte dans l'expérience de Melle Leblanc, et qui lui fait dire combien un tel travail en équipe lui a énormément manqué lorsqu'elle est arrivée en collège, dans un établissement où les professeurs ne voulaient pas du tout entendre parler de travail en commun.*

A l'instar de M. Azzouz, c'est en effet avec les couleurs du désenchantement que Melle Leblanc nous dépeint sa première année d'enseignante titulaire. Elle décrit le premier collège où elle a été affectée (que nous appellerons collège de S.) comme un *collège qui était resté sur des bases très sélectives, mais qui n'avait plus les moyens de les mettre en oeuvre*, comme un collège dont les enseignants et l'administration n'avaient pas accepté le changement de recrutement, consécutif à une modification de carte scolaire, qui leur avait amené nombre d'élèves habitant *une cité très délicate* jusqu'alors scolarisés dans un collège ZEP réputé *très dur*. Le tableau dressé par Melle Leblanc est très noir : administration incompétente et bien peu responsable, collègues très méprisants à l'égard des élèves et de leurs familles, peu solidaires voire défiants les uns vis-à-vis des autres, las et dégoûtés du collège comme de leur métier, appelant de leurs vœux un changement politique qui restaurerait leur situation ancienne, etc.

Le contraste avec le lycée où elle a effectué son année de CPR est brutal : *je suis passée du lycée où on ne fonctionnait qu'en équipe, où on se réunissait tout le temps pour faire les devoirs communs, pour voir la progression commune, (au collège) où c'était chacun pour soi, "ne m'parle pas", fallait pas parler, fallait pas parler du travail. Domine alors le sentiment, voire le ressentiment, de n'avoir trouvé aucune aide et d'avoir dû affronter seule non seulement la nécessité de se construire les routines de l'activité professionnelle mais, plus encore, celle de faire face aux situations ou aux classes difficiles. Seuls les très graves problèmes de discipline avaient pour effet de faire que les enseignants se parlent et se regroupent : si, fallait parler quand vraiment ça devenait insupportable, de tel élève qui avait été particulièrement grossier ou obscène à l'égard de tel prof et qu'il allait bien falloir faire quelque chose. C'était sur des points comme ça, très épidermiques ; (les équipes) n'avaient d'existence que sur un point précis, la discipline puisque c'était un peu une question de vie ou de mort, quoi. Le sentiment d'avoir affaire à une administration incompétente, qui ne voulait pas entendre parler des problèmes, et à une conseillère d'éducation trop gentille avec les élèves a exacerbé chez Melle Leblanc celui d'être confrontée à la démesure, voire à l'exclusivité du registre disciplinaire, non seulement dans les rares échanges entre collègues mais, plus encore, dans la définition même de la fonction enseignante : pour moi, le critère du bon professeur, c'est celui qui fait faire des choses intéressantes à ses élèves, celui qui est apprécié par ses élèves parce qu'ils sentent quand même qu'il y a du travail derrière et qu'il les fait progresser. Là, c'était pas ça le critère : le premier critère, et celui que retenait l'administration d'ailleurs, c'était celui qui se faisait respecter. Une telle évolution lui est d'autant plus douloureuse qu'elle-même ne dichotomise pas ces deux registres : je pense néanmoins - et ce n'était pas du tout l'avis des collègues - qu'une réflexion pédagogique peut aussi permettre d'éviter certains problèmes de discipline. C'est-à-dire qu'il y a des classes face auxquelles c'est sûr qu'il faut pas essayer de faire des cours magistraux (...) c'est sûr qu'il faut passer par d'autres moyens. Il vaut*

mieux réfléchir à ces moyens-là plutôt que de vivre une heure absolument insupportable avec des élèves qui se battent pendant les cours.

Le collège de S. pratiquant une politique de classes de niveau, les difficultés de l'enseignement en banlieue se sont cristallisées, pour Melle Leblanc, dans son rapport à une classe de cinquième, dont elle décrit les élèves non seulement par leur niveau scolaire très faible, mais surtout par leur comportement peu conforme aux normes scolaires : *quand je suis arrivée face à ces... je me suis dit "mais ce sont vraiment des fous, quoi". C'était des élèves qui ne pouvaient pas rester assis, donc toute occasion était bonne pour se lever. Ils se levaient sans cesse donc déjà j'ai dû les obliger à rester assis. Ils étaient extrêmement violents, très très susceptibles, n'ayant pas du tout la notion de ce que peut être la politesse la plus élémentaire. (...) Au bout d'une semaine, j'ai manqué de me faire taper par un élève.*

Après une première période de profond désarroi (*je me disais "mais je tiendrai jamais face à ces... face à ces fous", j'étais pas du tout prête, je savais pas comment faire, quoi*), Melle Leblanc dit avoir progressivement élaboré diverses manières de faire, qui lui ont permis de faire évoluer la situation. Les "apprentissages" dont elle parle ainsi se situent sur les deux registres de la "gestion" du rapport aux élèves, et de la mise en oeuvre d'activités diversifiées ; ils semblent les uns et les autres sous-tendus par le souci, et peut-être la nécessité, d'évitement d'une relation frontale à l'ensemble de la classe, toujours perçue comme grosse de risques de débordements amenant à des situations ingérables. Ainsi, face aux problèmes de discipline les plus criants, Melle Leblanc dit-elle avoir peu à peu appris à *individualiser les cas*, et à obtenir un changement de comportement de la part d'élèves *qui avaient vraiment besoin qu'on s'occupe d'eux constamment*, et ce, aussi bien en valorisant le moindre de leurs efforts ou de leurs progrès en ce sens, qu'en faisant en sorte, avec les autres enseignants de la classe, qu'*ils se sentent très surveillés*, quitte à devoir "accepter" que deux ou trois autres élèves ne fassent rien en classe pourvu qu'ils se tiennent tranquilles, puis à constater leur absentéisme global. De même essaie-t-elle de multiplier les exercices, si possible à caractère ludique, en classe : *je les faisais beaucoup travailler par eux-mêmes en classe, et puis je passais derrière eux, un peu comme les instituteurs (...), ce qui amenait en fait pour moi un surcroît de travail à la maison, parce que je les faisais beaucoup travailler en classe pour, en fait, les faire travailler réellement, et pour qu'ils soient calmes. Puis je ramassais parce qu'il fallait aussi qu'ils soient motivés, donc je notais énormément, j'avais plein de notes. (...) Dans ces heures-là, il n'y avait plus de problèmes, ils étaient très calmes, très gentils.*

Mais l'expérience de cette première année en collège n'a pas seulement appris à Melle Leblanc comment mieux "occuper" les élèves ou pacifier les situations. Elle lui a également permis de mettre à l'épreuve et, éventuellement, de modifier certaines manières de faire, explicites ou implicites. Ainsi dit-elle avoir appris à moins se focaliser sur l'apprentissage de règles de grammaire ou d'orthographe, que les élèves pouvaient réciter sans être pour autant aptes à les mettre en oeuvre, au profit d'activités d'écriture non morcelées. Écoutons ce qu'elle nous en dit, concernant toujours cette même classe de cinquième : *vraiment, ça me semblait tellement insupportable qu'ils n'arrivent pas à comprendre la règle de à avec accent et de a sans accent que je disais "tant que vous ne la connaîtrez pas, on fera pas autre chose, on fera ça tous les cours, mais je veux au moins que vous sachiez ça". Je voulais des résultats concrets aussi. (...) Puis je me suis rendue compte - parce qu'on avait fait une petite exposition avec les cinquièmes de l'an dernier - je leur avais dit "il faut faire très attention, parce que toutes les classes vont venir voir l'exposition, donc il faut que ce soit très bien écrit". Et ils avaient fait très attention justement à la règle de a sans accent et de à avec accent, et il n'y avait pas trop de fautes graves sur ce plan-là. Alors je me suis dit que c'était peut-être une fixation de ma part.*

Quant à la littérature et à l'objectif d'amener le maximum d'élèves à aimer lire, Melle Leblanc choisit de faire travailler ses classes sur des textes et des oeuvres qui leur permettent à la fois de reconnaître une part de l'expérience qui est la leur, de les faire réfléchir sur leur situation (*moi, quand j'étais adolescente, c'est aussi ce qui me plaisait*), et sur d'autres qui en sont éloignés. Ainsi travaille-t-elle sur des oeuvres d'écrivains issus de l'immigration (*je leur avais fait un groupement de textes sur la*

littérature francophone, les pays maghrébins. J'avais mis Le gone du Chaaba²², qui raconte justement l'ascension sociale, grâce à l'école, d'un petit Algérien qui vit dans les bidonvilles de Lyon, qui maintenant est professeur à l'Université de Lyon. [...] Il y avait un phénomène d'identification par rapport à ce qu'ils pouvaient vivre), mais aussi sur des oeuvres plus "classiques" telles que des nouvelles de Maupassant ou un roman de Radiguet.

Reste que Melle Leblanc nous décrit les résultats qu'elle a ainsi obtenus comme étant très différents selon les classes. En particulier, les améliorations importantes obtenues de ses élèves de cinquième, si elles ne sont pas négligeables, sont loin d'être satisfaisantes à ses yeux : *j'ai quand même réussi, pas dans les premiers temps mais au bout d'un certain temps, à faire du français, mais de façon très ponctuelle. C'était très difficile de faire quelque chose sur le long terme, ils se lassaient très vite, il fallait toujours faire quelque chose de nouveau. D'où des moments de doute, particulièrement lors du bilan de fin d'année : quand à la fin de l'année je me suis dit "bon, alors, qu'est-ce qui a progressé, qu'est-ce qu'ils ont appris ?", j'avais l'impression qu'ils avaient rien appris, qu'ils étaient arrivés nuls et qu'ils ressortaient aussi nuls, moments où elle doute non seulement des progrès qu'elle a pu constater durant l'année, mais du sens même du métier : je me disais "mais vraiment, à quoi je sers ? Autant être animatrice à ce moment-là, si c'est pour leur apprendre à être polis, à être gentils, à se tenir sages, à pas insulter leurs camarades pendant le cours... Ce qui compensait c'est que j'avais la quatrième B, avec laquelle je faisais vraiment du travail intéressant.*

Bien plus que ses collègues ou que l'administration, dont le soutien est inexistant, ce qui permet à Melle Leblanc de prendre de la distance avec la classe et les situations où elle en vient à douter de la nature même de son métier de professeur de Lettres, c'est cette possibilité de faire, avec d'autres classes, un travail intéressant, à savoir de travailler sur la presse, d'étudier des *oeuvres plus classiques*, ou encore d'aller visiter un musée ou une exposition sans avoir peur, en bref de faire son métier sans être constamment sollicitée à sortir des limites de ce qui le définit : *il ne faut quand même pas que le métier se transforme en ce qu'il n'est pas à l'origine.*

Une telle affirmation ne signifie pas pour autant que Melle Leblanc refuse toute évolution du métier enseignant, qu'elle en serait venue à partager la position nostalgique de l'état ancien de la profession, sur laquelle elle reprochait à ses collègues du collège de S. de camper. Tout au contraire, ayant repris des études de linguistique, elle se dit intéressée par la didactique de sa discipline, et elle a accepté, dans son nouvel établissement, de prendre en charge des ateliers lecture avec des élèves d'une classe de sixième-cinquième en trois ans. De même est-elle loin de refuser d'entendre et de se préoccuper des difficultés sociales ou familiales des élèves qui viennent lui en faire part, voire de mettre tel ou tel élève en contact avec l'assistante sociale. Mais elle entend demeurer vigilante, non seulement pour *ne pas se substituer* à celle-ci, ni *s'improviser psychologue d'adolescentes de banlieue*, mais aussi pour faire en sorte que l'engagement personnel ne devienne pas le centre de gravité du métier et de la relation pédagogique.

De ce point de vue, l'expérience d'un nouvel établissement qu'elle juge bien moins difficile, lui permet de faire retour sur ce qui lui apparaît aujourd'hui avoir été une tentation sans cesse réitérée de brouillage des limites, entre le relationnel et le pédagogique, entre le professionnel et le privé : *l'élève qui venait me parler de ses problèmes, c'était très difficile pour moi de la noter comme une autre. (...) Quand même l'année dernière, j'ai eu l'impression de m'investir trop dans un métier qui s'éloignait de plus en plus de ce que j'imaginai. C'est-à-dire je m'investissais pas d'un point de vue intellectuel, ni d'un point de vue pédagogique, didactique. Je m'investissais d'un point de vue humain. J'étais très inquiète parce que j'avais des élèves qui n'étaient pas venues en cours depuis tant de temps... Les orientations, je les ai vécues comme des drames, pas personnels, mais quasiment. (...) Cette année, c'est tout à fait différent. On fait cours normalement. Bon, je suis prof, je fais cours avec les élèves. J'aime bien avoir des relations extérieures aux cours avec eux, je les fuis pas du tout, mais je veux pas*

22. Azouz BEGAG, *Le Gone du Chaaba*, Paris, Ed. du Seuil, 1986.

retomber dans le travers de l'année dernière où vraiment, cette cinquième, c'était vraiment des rapports passionnels à la limite. L'explicitation du lien entre la nécessité de ne pas confondre les rôles et objectifs professionnels, et la possibilité d'établir un rapport distancié entre soi-même sujet et soi-même professionnel apparaît ainsi comme un des enseignements majeurs de l'expérience de Melle Leblanc au collège de S. : c'est important de garder des objectifs que moi-même j'avais au début... Et comme objectif, j'avais pas celui de me transformer en assistante sociale pendant mes cours de français, mais j'ai été amenée à le faire. Alors, pourquoi ? Je saurais pas tellement dire mais... Sinon, vraiment il y a plus d'écart entre sa fonction et ce qu'on est.

On l'a dit, Melle Leblanc exerce à temps partiel et effectue quelques travaux, de nature littéraire, dans l'édition. Elle a, de plus, repris des études universitaires de linguistique, dans l'objectif de pouvoir se maintenir en contact avec le travail intellectuel, plus que dans une visée seulement professionnelle ou didactique : *à l'origine c'est pas du tout par rapport à mon métier, c'était vraiment pour garder un contact avec l'Université, avec les études. Parce que quand même, autant au lycée tu sens pas trop ce décalage, mais quand tu te retrouves en collège, aussi bien dans les discussions que tu peux avoir avec les collègues que par rapport à ton enseignement, t'es quand même très éloignée... J'ai des copines qui vraiment ne lisent plus du tout, ne lisent plus du tout, faute de temps et puis aussi parce qu'elles sont fatiguées, et puis elles sont dans un autre monde.* Il est permis de penser que ces activités éditoriales et universitaires représentent pour elle, selon la formule de P. Malrieu²³, le moyen de "réguler ses comportements dans un domaine de vie par la signification qu'(elle) leur accorde dans d'autres domaines de vie", condition indispensable à la préservation de l'écart nécessaire entre la fonction que l'on occupe et ce que l'on est.

23. Philippe MALRIEU, "La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales", *Psychologie et Education*, vol. III, n° 3, septembre 1979.

DEUXIEME PARTIE

ENSEIGNER LE FRANCAIS EN COLLEGE



CHAPITRE 3

LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU
FRANÇAIS EN COLLEGE.

Il nous semble que J.C. Forquin est dans le vif du sujet quand il écrit : *"De toutes les questions et de toutes les mises en question, qui ont été suscitées par la réflexion sur les problèmes d'éducation depuis le début des années 60, celles qui touchent à la fonction de transmission culturelle de l'Ecole sont à la fois les plus confuses et les plus cruciales. C'est qu'elles concernent le contenu même du processus pédagogique et interpellent les enseignants au plus profond de leur identité"*.

Pour les enseignants de français, comme pour les autres enseignants, la question des contenus d'enseignement est cruciale. Mais l'enseignement du français, par la nature même de ses contenus, a ses caractéristiques propres : il est d'une part celui de la langue dite maternelle, constitutive de la formation de la personnalité individuelle et de la culture du groupe, il est d'autre part celui de la littérature.

L'appellation même des enseignants contient cette double nature : professeurs de lettres ou professeurs de français ?

Enseigner le français indique principalement l'enseignement de la langue pour assurer une plus grande maîtrise de ses usages par son analyse, enseigner les lettres indique plutôt l'accès à la littérature et plus largement à une culture.

Ces diverses caractéristiques mettent le professeur de lettres, le professeur de français, dans une position un peu différente de la plupart des autres professeurs. La langue française, les enfants, du moins presque tous, savent la parler avant de venir à l'Ecole, ils savent lire et écrire un minimum avant d'arriver au collège. De ce point de vue la langue apparaît comme un objet auquel l'accès n'est pas spécifiquement assuré par l'Ecole. Par ailleurs l'exigence de maîtrise de la langue française est commune à toutes les disciplines du second degré, elle n'est pas propre au cours de français. C'est le bien commun de toutes les disciplines scolaires. Quant à la littérature, comme la grammaire scolaire, il s'agit d'un objet constitué essentiellement pour les besoins de l'enseignement. Comme le dit R.Barthes¹, *"L'histoire de la littérature est un objet essentiellement scolaire, qui n'existe précisément que par son enseignement ; en sorte que le titre de cette décade "L'enseignement de la littérature" est pour moi presque tautologique. La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout."*

Autrement dit la discipline français-lettres, contrairement à bien d'autres disciplines scolaires, ne peut se penser comme la traduction scolaire d'une discipline de la recherche ou de l'Université. Dans sa constitution scolaire, le poids de l'histoire pèse tout particulièrement.

Pourtant la question de l'utilité de l'enseignement du français ne se pose pas tant elle va de soi, mais quel contenu est à mettre en apprentissage ?

Dans une certaine mesure, les contenus enseignés résultent des choix opérés par les enseignants eux-mêmes, dans leur face à face quotidien avec les élèves. Cependant ces choix sont eux-mêmes inscrits dans des cadres plus globaux, des prescriptions, des débats, des influences dans lesquels les enseignants de français sont insérés.

Depuis une vingtaine d'années, tout particulièrement en collège, l'enseignement du français a été interpellé par un double mouvement. Les évolutions du collège, son unification progressive conduisent aujourd'hui à l'accueil de l'ensemble de la classe d'âge en 6ème - 5ème. Les développements et transformations des sciences du langage et du texte, leur confèrent la capacité potentielle à occuper maintenant la place de l'objet scientifique manquant en amont de la discipline scolaire.

1. BARTHES Roland, propos de 1969 dans un Colloque de Cerisy, cités par GOLDENSTEIN J.P., *Pratiques*, n° 38, Juin 1983, p. 3.

Nous allons essayer de faire émerger ce qui nous semble constituer les enjeux actuels de l'enseignement du français et des lettres en collège en dessinant les cercles concentriques qui exercent leurs effets sur les enseignants de français en allant du débat national à celui des spécialistes.

1. L'enseignement du français, un enjeu social et national

L'unification, aujourd'hui achevée du collège, fait que tous les enfants entrent en sixième et cinquième. L'enseignement du français est celui qui occupe la place la plus importante de l'emploi du temps des élèves de ces classes. Le français et son enseignement se trouvent donc très naturellement objets d'un débat public. En tant qu'enseignement de langue et de culture, l'enseignement du français est pris dans les fortes demandes des familles, des jeunes eux-mêmes, des responsables politiques, des intellectuels. Il y a là un enjeu national qui fait souvent l'objet de débats médiatisés. Il est sommé, comme l'Ecole elle-même, de résoudre un certain nombre de problèmes qui émergent dans cette période de crise des valeurs et des repères, de difficultés économiques. Mais il n'est pas certain que les débats ainsi mis au devant de la scène, posent de bonnes questions, ni qu'ils aident à cerner les problèmes auxquels l'enseignement est confronté et sur lesquels il a une prise.

1.1. Le français comme enjeu social national

"Le français, nous dit J.C.Chevalier², est un domaine particulièrement névralgique. D'abord parce que dans ses variations il est lié au système social et que tout ce qui le modifie atteint les rapports de société. (...) Toucher à l'enseignement du français c'est plus ou moins attenter à sa mère, à son enfance, à tout ce qui conforme la personnalité de chacun. On a raison de parler de "langue maternelle".

1.1.1. L'attente des jeunes et des familles vis à vis du français

Comme tel, langue maternelle, le français est l'objet de tous. C'est un savoir banalisé. Les familles attendent de l'Ecole qu'elle apprenne à leurs enfants le "bon français". Cette attente des familles est traditionnelle, selon F. Ropé³. Elle note qu'en formation continue, les ouvriers et employés souhaitent des exercices de dictée, d'orthographe... Le français est leur bien commun même s'il n'est pas maîtrisé par tous.

Cette attente des familles crée une situation complexe pour les enfants. D'un côté il faut apprendre le "bon français" pour s'en sortir, puisque c'est celui qui sera utilisé dans la plupart des situations de la vie sociale, extra familiale, en particulier pour trouver et exercer un emploi, mais en même temps ce bon français n'est pas nécessairement celui qui est utilisé dans la famille, dans le milieu social du jeune.

Par ailleurs le français est une des principales disciplines enseignées en collège. Le professeur de français, même si les horaires ont diminué sur le long terme, est celui qui voit le plus les élèves durant la semaine. Cette matière a donc un poids très important dans la réussite scolaire des jeunes collégiens d'autant que, par ailleurs, la maîtrise de la langue est nécessaire à la réussite dans les autres disciplines scolaires.

Il y a donc une forte attente des familles, des jeunes, à l'égard de l'enseignement du français, mais cette attente s'exprime comme "un appétit de normalité" qui tend à nier la langue familiale elle-même, langue maternelle, langue vivante. Il y a de l'ambivalence dans cette demande.

2. La commission Chevalier a été mise en place par le Ministère Savary, pour réfléchir, comme les autres commissions dites verticales, sur les contenus d'enseignement. J.C. Chevalier est professeur de linguistique à l'Université. Il préside cette commission de 1983 à 1985. Il reprend les mêmes analyses quand il est à nouveau consulté en 1989 suite au rapport Bourdieu-Gros.

3. ROPE Françoise, *Enseigner le français, didactique de la langue maternelle*, Editions universitaires, 1990.

1.1.2. Identité nationale et intégration

Reprenons le propos de J.C. Chevalier : *" Cet objet fantasmé et socialement marqué, le français contemporain, est, de façon spectaculaire, un corps unique et déchiré. Unique parce que les efforts de l'Ecole obligatoire, mais bien plus les effets des média ont répandu une langue commune à tous, largement reçue de tous et partout. Les particularités régionales reculent, toutes sortes de vocabulaires sont accessibles et compréhensibles, des argumentations relativement complexes sont perceptibles et perçues par de larges publics.*

Mais langue divisée conjointement : le droit d'expression n'est pas le même pour tous, l'extrême multiplicité des tâches mène à une spécification de langages particuliers, la répartition des divisions sociales conduit à l'affrontement des formes d'expression et, dans un même individu, à des intrications de langages disjoints".

Le français est moyen et symbole de l'unité et de l'identité nationales. La question de l'unification des parlers régionaux ne se pose plus. C'est sous d'autres aspects que la diversité, "le déchirement" de la langue doit être examiné. Multiplicité des langages normés, multiplicité des supports de transmission de ces langages, écrit, oral, image, surtout image du fait de l'invasion publicitaire.

L'Ecole selon J.C. Chevalier *"doit répondre aux défis de cette multiplicité de messages, en élevant constamment la compétence des élèves, sans pour autant imposer un modèle unique de formation".*

Cette situation se complexifie du fait de la présence des enfants issus de l'immigration, porteurs de leur propre langue maternelle, qui n'est pas tout à fait ou pas du tout le français, selon les cas, scolarisés en français alors que leurs parents parlent essentiellement voire uniquement une autre langue.

Dans ce cas la mission de l'Ecole est délicate à définir, la question a un sens politique car elle est constitutive de la vie de la nation. Environ 400 000 élèves étrangers sont scolarisés en France, soit 7 % des élèves du secondaire. En 1984 le Ministre de l'Education nationale a confié à J. Berque une mission de réflexion sur la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Le ministre précise dans sa lettre de Mission que l'objectif est double : favoriser par la connaissance de la langue et de la société française les éventuels projets d'intégration définitive de ces travailleurs migrants en France tout en préservant la possibilité du choix du retour au pays, des parents. La tension entre ces deux objectifs montre la complexité du problème. Le rapport remis par J. Berque au Ministre en 1985 s'inscrit plutôt dans le premier terme de la mission que dans le second.

Choisir l'intégration suppose donc de prendre les mesures qui permettent de constituer l'unité de la communauté nationale tant sur la langue que sur la culture de façon à constituer un patrimoine culturel commun. Comment à la fois respecter le patrimoine culturel d'origine familiale des enfants issus de l'immigration et favoriser cette intégration culturelle ? Face à cette question, les enseignants ne sont pas aidés par une réflexion, telle que celle qui s'est développée en Grande Bretagne sur le thème des choix curriculaires ; universalisme ou relativisme culturel sont des problèmes qu'ils abordent et tranchent au jour le jour dans le quotidien de la classe.

1.2. Des débats médiatisés

Les problèmes et les attentes que nous venons d'évoquer, apparaissent sur la scène publique au travers de débats ponctuels, passionnés et souvent très médiatisés. Des débats sur la langue française, sur l'orthographe ont souvent eu lieu au cours de l'histoire, cependant jamais ils ne prenaient une telle ampleur, ne mettant en scène jusque là que des spécialistes ou de grands intellectuels, intéressés à la question. Du fait de la médiatisation, c'est l'ensemble de la population qui se trouve aujourd'hui prise à témoin de ces débats en même temps qu'elle en est partie prenante, pas forcément bien avertie, en tant

qu'utilisatrice des services rendus par l'Ecole. Les enseignants, eux aussi, se trouvent davantage pris à témoin que participant d'un débat dès lors assez faussé.

Trois de ces débats, récurrents au cours de l'histoire et dans les vingt dernières années, nous paraissent toucher de près à l'enseignement du français en collège, et exercer une pression sur les enseignants : réforme de l'orthographe, illettrisme, utilité versus gratuité de la formation scolaire.

1.2.1. La réforme de l'orthographe et la dictée

Le débat sur la réforme de l'orthographe, comme celui sur la dictée, porte sur l'orthographe d'usage. La pression des parents pour que la dictée subsiste en tant que mode d'apprentissage primordial de l'orthographe, est très forte. Avec le modèle de la dictée de Bernard Pivot, la dictée exprime un phénomène de société, un rituel largement répandu. On y retrouve la mémoire collective des rituels d'un siècle d'Ecole primaire. On y retrouve une modalité d'évaluation familière de l'excellence dans la connaissance de la langue et dans la réussite scolaire, elle-même ouvrant les portes d'une possible réussite sociale. C'est le test de l'intégration dans le beau langage et dans le langage correct qui ouvre les portes de l'ascension sociale.

La question est complexe car ce sont les groupes sociaux défavorisés, qui ont connu à l'Ecole un échec relatif, qui réclament ce genre d'exercice pour leurs propres enfants. Marceline Laparra formule ce paradoxe de façon polémique : *"Mais avec la participation au débat, (sur la réforme de l'orthographe) grâce aux médias, des couches de la population qui en avaient été écartées auparavant, avec aussi la démocratisation des pratiques culturelles et l'évolution des usages langagiers, on pouvait espérer voir diminuer progressivement l'écho rencontré par les conservateurs auprès du grand public."*⁴ Tel n'a pas été le cas.

La réforme de l'orthographe revient sur le devant de la scène entre novembre 1988 et novembre 1990.

Comme l'écrit N. Catach cette question n'est pas nouvelle : *"La réforme de l'orthographe date de l'orthographe elle-même."*⁵

La question est soulevée plusieurs fois au cours du vingtième siècle : campagne de 1900, projets Dauzat (1939), Beaulieux (1952), Commission Beslais entre 1952 et 1965, projet Thimonnier (1967). Le débat de 1988-90 prend un tour plus médiatique.

En 1990 un rapport est publié au *Journal Officiel* mais il n'a pas été suivi par la publication des décrets nécessaires à sa mise en application.

Aucun des débats qui ont eu lieu sur ce sujet au cours du siècle ne donne finalement lieu à des changements notoires de l'orthographe. La question de l'orthographe partage trois groupes d'opinion selon Nina Catach : les partisans de l'"immobilisme orthographique", ceux du "phonétisme", ceux d'une réforme marginale.

Ceux qui refusent la réforme regroupent, à ce niveau grand public, les gens qui assimilent immobilisme de l'orthographe et pureté de la langue. Les partisans du phonétisme affirment au contraire "que notre orthographe est viciée dans ses fondements, ce sont ces fondements qu'il faudrait changer" pour rapprocher la langue parlée de la langue écrite. D'autres partisans d'une réforme ne sont pas aussi radicaux, ils se contenteraient de quelques modifications marginales, considérant que l'orthographe est largement arbitraire, mais qu'on peut difficilement la modifier.

Transparaissent au travers de la question de l'orthographe les questions du rapport entre orthographe et littérature nationale, celles du rapport entre apprentissage de l'écriture et d'une langue normée.

4. LAPARRA Marceline, *Op. cit.*, p. 115.

5. CATACH Nina, *L'orthographe*, PUF, Que sais-je ? 1978, p. 72.

L'orthographe est considérée par certains comme nécessaire à la lecture et à la compréhension des textes dans toutes leurs finesses. Pour d'autres cet argument ne porte pas car bien des textes ne sont pas lus dans leur orthographe ni dans leur langue d'origine.

Une certaine raideur sur la question de l'orthographe est peut-être à mettre en relation avec l'angoisse de beaucoup de Français devant l'avenir de leur langue, crainte d'une évolution très rapide et non maîtrisable. *"De là à penser, dit M. Laparra, que la meilleure digue à opposer au changement est constituée par l'immobilisme des graphies, il n'y a qu'un pas facile à franchir, surtout si on est, comme c'est le cas aujourd'hui, insécurisé par la menace fantasmée, mais très fortement ressentie de l'anglais et par les modifications très profondes qu'on observe depuis deux générations dans les usages linguistiques."*⁶

Le débat ainsi mené polarise une opposition entre des "anciens" et des "modernes". Il occulte le fait que la question de l'orthographe devrait conduire à se poser celle de la différence entre la langue écrite et la langue orale. Il ne permet guère de mettre au clair les enjeux de la question en termes d'enseignement de la langue au collège.

1.2.2. Lecture et illettrisme

En 1989, les médias créent un effet de choc en annonçant dans une émission télévisée, que la France compte 6,5 millions d'illettrés. Depuis le début des années 1980, diverses émissions, journaux et revues ont titré sur cette question : l'Education du 21 octobre 1984 : "Le retour du fléau : des illettrés parmi nous" ; Le Monde de l'Education du 26 janvier 1984 : "Les illettrés invisibles" ; Libération du 7 octobre 1983 "Deux millions de Français analphabètes"., Le Nouvel Observateur du 16 février 1981 : " Français savez-vous lire ?" Un certain nombre d'idées courantes sont reprises : il y a de plus en plus d'illettrés en France, les gens ne lisent plus et les enfants ne savent plus lire, le marché du livre est dans une situation catastrophique.

En 1984 est créé le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, placé auprès du ministre des Affaires sociales et de l'Emploi, avec qualité de commission inter-ministérielle. Mais en fait, depuis 1984, les ministres de l'Education nationale ont tous repris comme de leur responsabilité la question de l'illettrisme ou de la lecture. La lecture, comme apprentissage de base, est en première ligne des accusations de "faillite de l'Ecole", elle est de ce fait un sujet privilégié pour la médiatisation.

Dans ce débat grand public, la déontologie journalistique n'a pas été très stricte sur la définition de l'illettrisme. La question est en effet très délicate : les chiffres sont difficiles à établir car il existe peu d'études, et surtout se pose le problème de définition de l'illettrisme ; on en arrive à des confusions fréquentes entre illettrisme et analphabétisme. L'UNESCO a tenté d'établir un langage commun entre les différents organismes et les différents pays en proposant des définitions : est analphabète⁷ " celui qui ne sait ni lire ni écrire" ; est illettré "celui qui n'a pas la maîtrise de la lecture et de l'écriture". Mais là encore de nombreuses interprétations de la notion de maîtrise sont possibles, il est difficile de constituer un critère commun clair et précis.

Ce débat aura pour retombée institutionnelle la mise en place de l'Evaluation nationale CE2-6ème, dont l'objectif est l'évaluation des acquisitions fondamentales en Français : savoir lire, savoir écrire. Au même moment, J.P. Chevènement reprenait à son compte, en tant que Ministre de l'Education Nationale, la trilogie classique des compétences que doit donner l'Ecole républicaine : lire, écrire, compter.

6. LAPARRA Marcelline, "L'orthographe : quelle réforme ?", *Pratiques*, n°71 septembre 1991, p. 119-120.

7. DUMAZIER J., et de GISORS H., *Pour*, n° 120, Janvier-mars 1989, p. 27-35.

1.2.3. Littérature et communication : les finalités de l'enseignement du français

En 1982, le ministère Savary prend un certain nombre de mesures pour la rénovation des collèges. Ces mesures avaient pour but de répondre aux difficultés rencontrées dans les collèges du fait de "l'hétérogénéité" des publics consécutives à l'unification des collèges. Savary reprenait ainsi certaines propositions formulées par les "pédagogues". Les tenants d'une certaine tradition considèrent alors que ces directives vont dans le sens d'une "liquidation" de l'Ecole publique et républicaine française. S'ensuit une véritable bataille idéologique, menée au travers des médias, dont les acteurs sont très nombreux à l'intérieur et à l'extérieur de l'Education nationale, mais ce débat est moins "grand public" que les deux précédents.

En ce qui concerne l'enseignement du français, le débat tourne autour de la question des finalités de cette discipline : le français comme accès à la littérature ou comme moyen de communication ? Si la langue est comprise comme simple moyen de communiquer un message, en quelque sorte totalement conçu avant et en dehors de son énonciation, l'enjeu de son enseignement devient principalement fonctionnel. On trouve cette conception dans certains manuels des Ecoles normales. Elle conduit à occulter la dimension cognitive et esthétique de la langue, à refouler la dimension littéraire dans l'étude des textes au profit de l'objectif de communication. Cette orientation fait craindre à certains une certaine perte de sens de l'enseignement du français. C'est ainsi, par exemple, qu'est analysée par H. Mitterand⁸, la méthode des objectifs de référence. Cette méthode, prévue pour la classe de seconde⁹, conduit à un découpage de l'objet de l'enseignement, le texte, l'oeuvre, par la désignation d'objectifs et de sous-objectifs assortis de la formulation des moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre. Bien que la classe de seconde ne soit pas dans notre domaine de préoccupation au sujet du Français, l'argumentaire d'H. Mitterand nous semble porter au fond sur la tension qui nous intéresse ici entre l'efficacité des apprentissages et leur sens, ou comment maîtriser la didactisation des savoirs de telle sorte qu'elle ne conduise pas à une technicisation.

H. Mitterand définit le professeur de français comme un "*professeur de langage, de littérature et d'histoire des idées et des arts, d'ouverture sensible et intellectuelle*". Cette définition interdit de définir des objectifs précis, de découper de façon excessive les apprentissages dans la discipline français sans prendre de risques graves : "*On caricature et on stérilise, non seulement l'approche des textes mais aussi le processus d'acquisition des connaissances*". Il y a un lien entre les contenus des apprentissages et les processus mis en oeuvre pour les acquérir.

S'il reconnaît la nécessité d'enseigner la langue, H. Mitterand voit dans les nouvelles modalités de l'enseignement du Français un "refoulement du littéraire". Cela se traduit très concrètement par le choix des supports textuels utilisés : "*Le premier choc en retour est la survalorisation du discours quotidien, sous toutes ses formes, aux dépens des textes littéraires. (...) Les textes sont logés à la même enseigne que les documents graphiques et audiovisuels. Tous les genres de textes deviennent équivalents*".

A travers la dichotomie littérature/communication ainsi posée, c'est bien le rôle et les finalités de l'enseignement du Français à l'Ecole qui est en jeu, utilitarisme de la communication ou gratuité de la culture ? Ces questions, également débattues par un courant de la littérature et de la philosophie contemporaine (Alain Finkielkraut, Danielle Sallenave), sont au coeur de l'enseignement du Français, y compris dans les collèges.

Se trouve aussi posée la question de l'accès à l'oeuvre et de son interprétation par le lecteur, cette question rejoint celles que posent les théories de la réception. Quelle relation existe-t-il entre l'oeuvre littéraire et son lecteur ? Quelle pratique d'enseignement doit être mise en oeuvre en conséquence afin de faire accéder tous les élèves à la littérature ? Tous les textes se valent-ils alors ? Doit-on considérer la

8. MITTERAND Henri, "Les obsédés de l'objectif. L'enseignement du français en question", *Le Débat*, n°71, Sept-oct-nov, 1992, p. 164-192.

9. Objectifs de référence pour les classes de seconde, Ministère de l'Education Nationale, 1989.

littérature comme l'objet essentiel dans l'enseignement, y compris au collège ou bien l'objectif central est-il plutôt de munir les enfants des outils intellectuels nécessaires à la communication ?

1.3. Des questions mal posées à l'enseignement du français.

Ces débats semblent, tant dans leur forme que dans leur contenu, avoir davantage polarisé les champs sur lesquels ils portent que les avoir analysés et clarifiés. On peut penser que certaines questions fondamentales sur les finalités actuelles de l'Ecole n'ont pas été posées et que certains présupposés scientifiques, en particulier sur les processus d'apprentissage, la conception de la langue, des textes, de leurs études, présupposés qui opposent parfois les spécialistes, ne sont pas apparents ni élucidés dans le débat public. Ceci ne facilite pas la compréhension par l'opinion et par les professeurs eux-mêmes des problèmes que l'enseignement du français rencontre.

1.3.1. Lire et écrire : des évidences à questionner

Au delà des querelles sur les chiffres de l'illettrisme en France, il paraît plus intéressant de comprendre pourquoi ce débat a pris une telle ampleur nationale au début des années 1980. J.Fijalkow remarque à ce propos : *"Ce qui est nouveau, ce n'est pas le problème de la lecture mais l'intérêt qu'on lui accorde. Résultat : en France, ce qui n'était hier qu'un problème technique est devenu social et politique, ce qui n'est pas le cas par exemple en Amérique du Nord"*.¹⁰

Ainsi les faits, rapportés dans le débat public au travers des médias, relèvent en partie du soupçon qui pèse sur l'institution scolaire et aggravent en même temps ce soupçon en le mettant sur la place publique.

J.P. Velis écrit¹¹ : *"Bref, il y a peu, dans la plupart des pays industrialisés, on tendait à penser que l'instauration de l'enseignement primaire et obligatoire et tout l'appareil de législation scolaire, dans certains cas plus que centennaires, avaient permis d'achever durablement l'alphabétisation de la totalité de la population et de la faire entrer durablement dans l'univers de l'écrit"*. La dénonciation publique de l'illettrisme peut alors apparaître comme une remise en question de la légitimité scolaire.

Ces analyses mettent ainsi en question l'évidence de l'expression : "savoir lire, savoir écrire". Reprise récemment par un Ministre de l'Education, couramment utilisée, on ne peut plus lui donner aujourd'hui le sens quelle avait lors de sa popularisation par Jules Ferry. Aujourd'hui en France, comme dans tous les Etats ayant développé un système éducatif "moderne", on peut considérer que la population dans son ensemble sait lire et écrire. Par contre, tout un ensemble d'autres compétences lui est demandé, notamment en lecture : non plus seulement savoir déchiffrer mais être capable de comprendre un ensemble complexe et varié d'écrits dans des situations très diverses. Alors qu'on a pu penser entrer dans le monde de l'image, on s'aperçoit que l'écrit investit toutes les situations importantes de la vie quotidienne, tant domestique que professionnelle, et que les exigences sont plus importantes que celles qui étaient requises des écoles de la IIIème République. Jean Foucambert écrit : *"Jamais l'écrit, libéré par les autres médias de la tâche de conserver l'oral, n'a été aussi présent, abondant, nécessaire, décisif. Dans tous les domaines, culturels, documentaires, informatifs, politiques, didactiques, il est le moyen privilégié de l'échange, du partage, de la réflexion, de la disponibilité, de la rapidité, de la faculté d'étude et de choix"*.¹²

10. FIJALKOW Jacques, "Illettrisme et exclusion sociale", *Pour*, n° 120 Janv-Mars 1989" Baisse de la lecture et montée de l'illettrisme", p. 11-19.

11. VELIS Jean-Pierre, "L'illettrisme en progrès dans les pays industrialisés", *Pour*, ib idem, p. 41-47.

12. FOUCAMBERT Jean, *L'Ecole de Jules Ferry*.

Dès lors que l'écrit occupe une telle place dans la vie quotidienne, le simple déchiffrement ne suffit plus, le niveau de maîtrise de l'écrit doit s'élever. La question importante devient alors de savoir comment améliorer les apprentissages ?

Les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage de la lecture dans les années 1970¹³ présentent la lecture comme "*un processus actif de construction de signification*". Ces analyses peuvent se résumer dans une formule "*Lire c'est comprendre*". Dans les années 1980, on revient, chez les spécialistes, à une conception, pourrait-on dire, plus prudente de l'apprentissage de la lecture. On insiste à nouveau sur la difficulté de mise en correspondance phonie-graphie propre aux langues alphabétiques. On est donc conduit à accorder de l'importance à l'automatisation de ces apprentissages par l'exercice en interaction avec le processus de construction de signification.¹⁴

Que déduire de ces débats du point de vue de l'apprentissage de la lecture au collège ?

Cette dernière conception plaide pour la continuation au collège, principalement pour les élèves pour qui les automatismes ne sont pas solidement installés, des apprentissages fondamentaux de l'Ecole primaire en matière de lecture. Mais, n'opposant pas ces automatismes au processus de construction de signification, elle engage à proposer la lecture de textes variés, favorisant la perception de la multiplicité des situations de communication. Par ailleurs la question du choix des textes pose le problème de l'accès des enfants du collège à la littérature et à la lecture littéraire qui ouvre un débat communication versus littérature que nous avons déjà abordé plus haut.

1.3.2. Avec l'orthographe de quoi parle-t-on ?

Dans le débat, à connotation passionnelle sur la réforme de l'orthographe n'est pas mise en évidence la différence entre communication orale et écrite, on ne peut donc y percevoir les difficultés de l'apprentissage de l'orthographe syntaxique et sémantique.

C'est ce que précise Eveline Charmeux : "*Si les enfants se perdent dans l'orthographe, c'est peut-être bien que l'on ne leur a guère appris à s'y orienter : en quoi la dictée, pivot, coeur et fondement de l'enseignement de l'orthographe, est-elle un moyen de construction de repères ? Qu'est-ce que l'orthographe ? C'est la face visible du fonctionnement grammatical et sémantique des discours*"¹⁵. E. Charmeux développe son argumentation selon laquelle le sens de l'orthographe est à rattacher à la langue elle-même. C'est pourquoi la question de la réforme est mal posée. Il ne s'agit plus alors de faire des élèves des champions de l'orthographe pour elle-même, fidèle à une conception puriste de la langue, ou pour le plaisir de la performance, mais de mieux comprendre le fonctionnement de la langue française : "*Quand aura-t-on compris, poursuit E. Charmeux, que ce n'est pas en simplifiant les choses à apprendre qu'on facilitera la réussite de tous, mais en s'y prenant autrement? (...) Ce qu'il faut, c'est un autre regard sur les élèves, sur leurs performances, un autre regard sur la langue aussi et sur la manière de l'enseigner*".

1.3.3. Questionner les résultats ou les processus ?

L'interpellation des enseignants se fait essentiellement sur les résultats des élèves. Le grand public est appelé à réagir sur des chiffres, fournis à l'état brut, sans qu'une analyse ne permette d'élucider les critères d'évaluation, les moyens d'observation, le sens des résultats etc. Ainsi les résultats aux tests CE2-sixième ou le brevet des collèges sont retenus comme indicateur de la réussite des élèves et des établissements scolaires. N'est-ce pas encore une façon de poser de vrais problèmes en des termes faussés ou accessoires ?

13. SPRENGER-CHAROLLES Liliane, "Quand lire c'est comprendre", *Pratiques*, n° 35, oct 1982. p. 7-25.

14. SPRENGER-CHAROLLES Liliane, "L'apprentissage de la lecture et ses difficultés", *Revue française de pédagogie*, n° 87 mai-juin 1989, p. 77-106.

15. CHARMEUX Eveline, "Toujours la réforme de l'orthographe.", *Libération*, sept 1989.

Question d'abord des moyens utilisés pour évaluer. Un des tests de réussite le plus populaire est le "zéro faute en dictée", la dessus se fondent certaines familles pour apprécier le travail de leurs enfants. Mais l'essentiel est-il dans le zéro faute en dictée, ou bien dans l'acquisition des capacités langagières écrites qui permettent aux jeunes de comprendre le fonctionnement syntaxique et sémantique de la langue ? De même pour la question de la maîtrise de la lecture, comme le dit Jean Foucambert " *L'enjeu de cette fin de siècle, n'est sûrement pas la réalphabétisation de 10 à 15 % des Français, mais bien la lecturisation des trois quarts de la population*".

Question du sens de telles évaluations si l'on considère, comme nous l'avons vu plus haut que la demande sociale de formation est changeante d'une part et que d'autre part comme le dit ici Jean Hébrard la langue et ses usages sont aussi évolutifs : " *Aujourd'hui la pratique aisée de l'écrit requiert d'autres préalables qu'une compétence à déchiffrer les signes de l'alphabet. L'illettrisme pourrait désigner cette difficulté à appréhender les modifications incessantes qui affectent l'écrit et ses usages*"¹⁶.

Mais la question qui importe pour l'enseignement, et qui se trouve ainsi occultée, y compris dans le dialogue avec les familles, est celle des apprentissages effectifs des enfants. Comment leur apprendre à mieux lire, à mieux écrire, comment les faire accéder à la littérature ou au littéraire etc.. Si la réussite de tous est l'objectif, la question c'est comment l'atteindre ? L'essentiel du problème se situe dans le processus. Placer le débat là, permettrait de tenter de voir où se trouvent les difficultés de l'enseignement-apprentissage et d'agir pour les aplanir.

Réfléchir en terme de processus sous-entend aussi que l'on considère que l'évolution, le processus, est l'objet même de l'enseignement. Il n'y a de point d'arrivée que momentané. Ainsi il y a deux aspects dans cette question, d'une part la langue et ses usages sont évolutifs et donc les objectifs de maîtrise qu'on peut socialement fixer pour le collève doivent eux-mêmes évoluer, de l'autre tout apprentissage est un processus.

2. L'enseignement du français de la communauté des experts aux prescriptions

L'enseignement du français tel que le pratiquent les professeurs dans leur classe, n'est pas seulement influencé par les mouvements de l'opinion auxquels les professeurs sont bien évidemment sensibles à la fois directement parce qu'ils en sont partie prenante et indirectement par les élèves et leurs familles.

Il est également pris dans le débat qui se noue entre les experts sur les questions d'enseignement.

Les questions qui s'élaborent à ce niveau ne sont pas sans rapport avec celles qui émergent dans l'opinion et nous avons eu l'occasion d'entrevoir, au travers de ces débats, les positions des experts.

Mais ces questions sont ici travaillées d'une façon différente du fait des compétences spécifiques de ces experts, chercheurs et spécialistes des questions d'enseignement, de pédagogie, de didactique, de littérature, de sciences du langage. Or durant ces vingt dernières années il y a eu à la fois des évolutions importantes dans les savoirs de référence du français et constitution d'une nouvelle communauté d'experts avec l'émergence d'une réflexion didactique sur l'enseignement du français langue maternelle.

Durant cette période, l'enseignement du français a en effet fait l'objet de nombreux débats et réflexions. L'ancienne configuration se présentait de la façon suivante : un enseignement de la littérature, centré sur l'histoire littéraire et un enseignement de la langue centré sur la grammaire traditionnelle. Cette configuration est ébranlée par la modification des publics du collève et par la

16. HEBRARD Jean, *Bibliothèque publique et illettrisme*. Ministère de la Culture, 1986, p. 9-16.

dénonciation, au travers de la Sociologie critique, du contenu socialement normatif du savoir scolaire, particulièrement en français. Par ailleurs l'ébranlement s'opère du fait des avancées importantes dans les sciences du langage et du texte. La réflexion didactique en français émerge durant cette période des années 1970 autour de l'INRP et de quelques revues. Là s'organise le dialogue entre les experts dont nous parlions plus haut. Ce phénomène a été étudié tout spécialement par Françoise Ropé¹⁷. C'est donc en lui empruntant que nous allons voir, selon un ordre chronologique, quels ont été les débats qui ont agité ce petit monde depuis vingt ans et en quoi ces débats se sont répercutés sur les prescriptions qui encadrent l'enseignement du français en collège.

2.1. Du Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'Ecole élémentaire à l'unification des collèges : du "bon usage de la langue" aux "fonctions du discours".

Le mouvement de rénovation de l'enseignement du français ne commence pas en collège mais à l'Ecole élémentaire avec le débat autour des propositions Rouchette.

De cette période mouvementée ne résulte pas de modifications importantes des prescriptions pour l'enseignement du français en collège. Les programmes sont ceux de 1966, ils ne seront remplacés qu'en 1977 à l'occasion de la réforme Haby. Cependant le maintien des programmes ne signifie pas qu'aucun changement n'ait lieu.

2.1.1. La rénovation à l'école primaire

Le débat, d'abord mené au sein de la commission Rouchette créée en 1968 pour réfléchir sur l'enseignement de la langue et du français pour l'Ecole primaire¹⁸, a pris une ampleur nationale avec l'opposition de la droite à ces projets en 1971. Ce plan est donc censuré lors de sa publication bien que l'expérimentation de ses propositions se poursuive dans des Ecoles normales. La réflexion continue à se développer dans le cercle de ses novateurs, elle est soutenue par un bulletin de liaison qui deviendra la revue "Repères" et par des ouvrages publiés chez un éditeur privé.¹⁹

Ces événements marquent l'acte de naissance d'une communauté de recherche en didactique du français.

Les chercheurs, linguistes, psychopédagogues, professeurs d'Ecole Normale qui défendent les propositions Rouchette, le font parce qu'ils y voient une conception de la langue renouvelée par les apports de la linguistique qui permet d'asseoir une conception nouvelle de son enseignement, donc de la lutte contre l'échec scolaire et pour la démocratisation de l'Ecole.

H. Romian²⁰ qualifie le système précédent de la façon suivante : *"L'ensemble repose sur une théorie de l'apprentissage qui procède de l'inculcation des règles et du bon usage correct de la langue à mémoriser, puis à appliquer, et de l'imitation du modèle des bons auteurs"*.

Pour elle la rénovation consiste à déplacer le centre de gravité des contenus d'enseignement de la grammaire et de l'orthographe vers le langage en action, la communication orale et écrite, correspondant aux diverses fonctions du langage.

Il s'agit d'aller à la fois contre la pédagogie de la "règle", celle de la grammaire explicite, et contre la domination du "bon usage" de la langue pour permettre la progression et la démocratisation des apprentissages. Cette rénovation est donc à la fois une transformation des contenus enseignés et de la méthode d'enseignement. La pédagogie novatrice se fonde sur l'activité des élèves : *"faire*

17. ROPE Françoise, *La recherche en didactique du français langue maternelle 1970-1984, une discipline en émergence*, Thèse pour le doctorat, Paris V, 1988.

18. *L'Enseignement public*, Février 1971 et ROMIAN Hélène, "Les enjeux des contenus de l'enseignement du français", *Société française*, n° 35/2, avril-mai-juin 1990, p. 52-62.

19. La revue *Repères* (INRP) prend après 1977 la suite de ce qui n'était auparavant qu'un bulletin.

20. *Société française*, art. cit.

pratiquer/observer la variation des normes socio-linguistiques dans des activités de communication sociale diversifiées appelant des usages fonctionnels diversifiés ; faire construire, à partir de là, les savoirs relatifs au "code commun", et notamment les catégories d'analyse, les invariants linguistiques d'ordre structurel qui permettent de classer les faits langagiers, d'en expliquer les fonctionnements" explique Hélène Romian.²¹

C'est donc par l'appui sur des savoirs constitués à la fois en linguistique et sur des théories de l'apprentissage dérivées des travaux de Wallon, Piaget, Vygotski, que se forme une réflexion didactique dans l'enseignement du français.

L'ancrage linguistique est vraiment nouveau pour penser l'enseignement primaire, bien que l'emprunt soit fait à des travaux relativement anciens²². Il sert à contester l'idée d'une norme linguistique unique du "bon français", grâce à la distinction que la linguistique permet d'opérer entre le "code commun" et "les variations langagières". Le code commun est ce qui fonde la spécificité de la langue française, tandis que les variations langagières sont des normes socio-linguistiques variables qui se surimposent au code commun.

On voit que l'inspiration linguistique de ces recherches n'est pas celle de la linguistique chomskienne. Il s'agit ici, en accord avec les théories vygotkienne et piagétienne de l'apprentissage, de porter attention à l'activité des élèves, en l'occurrence leur activité langagière. Ce sont les travaux linguistiques qui analysent les actes de langage, les situations d'interlocution et d'interaction sociale qui vont servir de référence sans pourtant que l'inspiration soit unique ni parfaitement cohérente²³. En tout cas il y a un effort pour allier une réflexion sur l'apprentissage à une réflexion sur le contenu à mettre en apprentissage dans un objectif avoué de démocratisation de l'Ecole.

2.1.2. Au collège, pas de plan de rénovation pour le français, mais quelques changements

Ce mouvement de réflexion n'a pas le même impact dans les collèges. Une commission est créée en 1970, sous la présidence de l'académicien P. Emmanuel pour entamer pour le collège une réflexion de même nature que celle qui avait été demandée à la commission Rouchette. En 1972, P. Emmanuel, rendant un premier texte d'orientation au ministre de l'époque, se désole de la caducité de ses propositions avant même leur émission, vu l'absence d'intérêt du ministre pour leur mise en expérimentation. Le tollé levé autour des propositions Rouchette a donc atteint le processus entamé pour les collèges. Cependant la commission Emmanuel continue courageusement ses travaux et rend son rapport en 1975²⁴.

Ce dernier présente une grande parenté d'inspiration avec le rapport Rouchette. La priorité absolue à l'apprentissage de la langue est affirmée. Elle est présentée comme un facteur d'homogénéisation des publics scolaires.

Ce rapport se démarque des pratiques antérieures qui conditionnaient l'apprentissage de la maîtrise de la langue à celui de la grammaire. Il note au contraire : "*que l'acquisition des connaissances théoriques sur la langue n'est pas la condition nécessaire et moins encore suffisante de la maîtrise de l'expression écrite*". L'entraînement à la communication est recommandé en mettant à chaque occasion en évidence la diversité des registres de communication. Le décloisonnement des divers exercices du français doit être recherché par les maîtres, de telle façon que ces exercices ne deviennent pas une fin en eux-mêmes, mais servent des objectifs communs de maîtrise de la langue, de travail des textes. On insiste enfin sur l'importance du contact des jeunes avec les oeuvres et avec la création, on note le rôle de la motivation pour progresser.

21. ROMIAN Hélène., Ibidem, p. 54.

22. Comme le signale Lise DEMAILLY, *Le collège : crise, mythes et métiers*, PUL, 1991, p. 241.

23. Comme le note HALTE Jean-François, *La didactique du Français*, Que sais-je ?, PUF, 1992, p. 30.

24. *Pour une réforme de l'enseignement du français*, Ministère de l'Education, 1975.

Ces travaux ont été bien peu retenus par le Ministère. La Nomenclature grammaticale pour l'enseignement du français qui paraît en 1975²⁵, est une trace, caricaturale selon certains²⁶, du souhait de la commission de prendre appui, de façon prudente et raisonnée, sur le foisonnement des théories linguistiques. L'influence est bien labile, mais cette Nomenclature marque l'entrée des connaissances issues de la linguistique dans les références officielles de l'enseignement du français au collège.

Quant aux programmes pour les classes de 6ème et de 5ème, l'unification des filières, consécutive à la réforme Haby²⁷, a rendu nécessaire leur réécriture. Ils restent très proches de l'architecture des programmes antérieurs (1925 et 1966). On y expose successivement les programmes de grammaire, vocabulaire, orthographe, textes et thèmes, français et latin.

Le programme est installé dans les exercices canoniques et s'y maintient. L'attention aux conseils de la commission Emmanuel consiste à faire précéder le texte des programmes d'une introduction précisant les finalités de l'enseignement du français. Dans celle-ci on déclare que l'objectif en sixième et cinquième sera l'apprentissage de la langue, l'acquisition de méthodes intellectuelles et l'initiation à une culture.

L'idée du décloisonnement des activités n'est pas reprise. Seules les instructions mentionnent les registres de langue et l'importance du registre courant.

Ainsi voit-on que la mise en place du collège unique, avec l'effet d'élargissement à de nouveaux publics scolaires qu'il produisait, ne se traduit pas par des modifications manifestes des prescriptions portant sur les contenus et les méthodes d'enseignement prévues pour ces nouveaux collégiens. Mais les évolutions des prescriptions paraissent décalées par rapport aux changements réels. Elles suivent plus qu'elles ne précèdent les changements de contenu des manuels par exemple. Lise Demailly fait remarquer que les recommandations et suggestions du rapport Emmanuel concernant la question des registres de langue sont reprises dans certains manuels dès 1974 et dans la quasi-totalité d'entre eux en 1976²⁸. L'ébranlement de la norme du bon usage de la langue, sa relativisation sont de fait entrés dans les manuels et donc peu ou prou dans l'enseignement.

La communauté didactique naissante a donc eu une certaine influence sur les évolutions de l'enseignement du français durant cette période, malgré la mise à l'écart de la commission Emmanuel. Cette communauté est très active à la fin des années 1970 et très liée au développement en France des sciences du langage et du texte. Le débat se renouvelle en son sein par l'intérêt pour la sémantique textuelle et la grammaire de texte. Ces travaux linguistiques permettent un nouveau regard sur l'approche des textes et l'enseignement y correspondant.

Des linguistes se penchent par exemple sur les processus de correction de copies par les maîtres et ils analysent les principes de cohérence textuelle que les annotations en marge expriment²⁹. La revue "Pratiques" anime une réflexion à la fois militante au plan pédagogique et très argumentée au plan scientifique³⁰. Elle propose de nouvelles modalités d'entrée dans les textes, de nouvelles approches de leur compréhension et de leur analyse. Le "schéma de Jakobson" qui avait fait son entrée dans les manuels des années soixante dix, se voit supplanté par les "morphologies de contes", donnant matière à de nouveaux exercices scolaires. Mais, alors que les premières introductions de savoirs linguistiques n'avaient pas entamé l'économie générale de l'enseignement du français, avec l'introduction d'éléments de grammaire textuelle, la relation travail sur la langue-travail sur la littérature se trouve modifiée et l'ancienne prééminence de la grammaire de la phrase questionnée.

25. Circulaire du 22-07-1975 B.O. n° 30 (31-7-75).

26. Supplément à l'U.S. n° 12, 29-11-1978.

27. Arrêté du 17 mars 1977, B.O. n° 11 du 20-3-1977.

28. *Op. cit.*, p.241.

29. CHAROLLES Michel, "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue française*, Enseignement du récit et cohérence du texte, mai 1978, n° 38, p.7-41.

30. *Pratiques*, revue créée en 1974.

2.2. La rénovation des collèges et la remédiation : l'abandon des "belles lettres" et la place du "texte".

L'attente forte des familles à l'égard de l'Ecole, renforce l'importance de la question dite de l'échec scolaire. L'unification des collèges n'a pas résolu cette question mais plutôt contribué à renforcer son importance sociale.

Le ministère Savary tente de l'aborder à travers les propositions de Rénovation des Collèges faites par le rapport L. Legrand en 1982. Peu après est formée une commission, présidée par J.C Chevalier et portant sur l'enseignement du français³¹. Les questions générales posées au collège, questions qui sont à la fois des questions de socialisation des jeunes, au sens large, et des questions plus spécifiques d'apprentissage, comme celle des élèves mauvais lecteurs, font sentir leur influence. La commission va donner une place importante aux travaux menés en socio-linguistique et en sémiologie.

Ses propositions ouvrent résolument les objectifs de l'enseignement du français au delà de la langue elle-même à la maîtrise des divers modes fondamentaux d'expression. Il s'agit de rendre l'élève capable de maîtriser ces langages et leurs relations pour produire et recevoir des messages de tous ordres.

Le rapport insiste sur l'insuffisance de la formation des professeurs de français aux Sciences humaines, si nécessaires à la prise en compte des contextes et des situations de communication. Il regrette leur faible formation en linguistique et critique l'introduction hâtive et souvent réductrice d'éléments de linguistique dans l'enseignement des années 1970.

Accordant une place très importante à la pratique et à l'analyse de la langue à travers les textes, le rapport préconise une véritable rupture avec l'enseignement des "belles lettres". En ce sens il va bien au delà des recommandations du rapport Emmanuel, qui reste beaucoup plus attaché à l'aspect proprement littéraire de l'enseignement du français.

Emmanuel écrivait en 1973 : *"Négliger l'importance du contact avec les oeuvres et avec la création conduirait à méconnaître ce qui est proprement littéraire dans l'étude de la littérature et à la réduire sans profit pour personne à l'état de simple dépendance de l'étude de l'histoire et de l'idéologie"*³².

Dans son rapport de 1985, J.C. Chevalier écrit, s'agissant de l'introduction raisonnée des connaissances linguistiques dans la pédagogie : *"Maniées par des professeurs compétents, renforcées de Socio-ethnologie et d'Histoire, les approches actuelles sont, comme nous l'avons constaté dans des réalisations de terrain, d'une étonnante efficacité. Les textes littéraires ainsi traités, la mise en oeuvre de productions dans les ateliers d'écriture ou dans le jeu théâtral, fournissent à l'élève matière à enthousiasme et à découvrir les modes de fonctionnement du monde contemporain"*.

On remarque le souci d'efficacité, comme l'insistance sur l'activité des élèves pour procéder aux apprentissages dans le propos de J.C. Chevalier ; ceci accompagne cette association renforcée du texte au contexte, ce souci d'ouverture aux diverses cultures et par elles au monde contemporain. On s'engage hors du monde littéraire au sens habituel du terme dans celui de la communication et de la culture. Avec la question du relativisme culturel, les rivages de l'enseignement du français sont vastes et les limites difficiles à établir.

Cependant, une fois encore, les recommandations de la commission n'ont eu d'abord qu'assez peu d'effets sur les programmes proposés par le ministère Chevènement en 1985³³. Les textes de 1985 restent résolument dans la ligne des textes antérieurs. Les trois grands objectifs assignés à l'enseignement du français sont à peu près les mêmes qu'en 1977. Cependant ce sont maintenant ces objectifs qui organisent le programme lui-même en quatre parties : pratique raisonnée de la langue, formation d'une culture, méthodes et pratiques, progression.

31. *Textes produits par la commission de réflexion sur l'enseignement du français, 1983-1985.*

32. *Rapport Emmanuel déjà cité.*

33. *Collèges, programmes et instructions, CNDP, poche, 1985.*

L'influence des débats et recommandations d'experts va intervenir de façon un peu décalée dans le temps, par le biais des instructions et compléments qui paraissent entre 1987 et 1988³⁴. Ces textes sont beaucoup plus longs qu'autrefois, ils orientent l'enseignement du français au collège à la fois beaucoup plus précisément qu'auparavant et d'une façon tout à fait proche des idées exprimées dans les milieux de la recherche en didactique du français : tenter de mettre les élèves en activité, développer la communication en classe, partir des textes, décloisonner les diverses activités du français.

Il est ainsi recommandé d'organiser l'activité scolaire autour de dominantes, on précise le sens de la démarche inductive pour l'enseignement de la grammaire. On accorde une importance particulière à la lecture avec le complément aux Instructions "Comment lire au collège?", qui cherche à adapter au niveau du collège la "Lecture méthodique" demandée au Lycée.

Le programme des textes dont on suscite l'étude contient à la fois des oeuvres de littérature étrangère et des titres de la littérature dite "pour la jeunesse", conformément au souci d'ouverture aux autres cultures exprimé par la commission Chevalier.

La rénovation des collèges est accompagnée de nombreux stages de formation continue des maîtres, ce qui fait que ces textes et les propositions de réorganisation du travail scolaire qu'ils indiquent, sont très largement connus des professeurs. On peut supposer que ces nouvelles orientations comme les nouveaux exercices qui sont proposés (la lecture méthodique, l'approche inductive de l'étude de la grammaire) deviennent, chez certains, pratiques d'enseignement.

3. Les défis et enjeux de l'enseignement du Français aujourd'hui.

Dans les années 1990, la préoccupation de l'efficacité des apprentissages, ou plutôt de lutte contre l'échec de l'apprentissage, resurgit sous des aspects différents. L'unification achevée des collèges rend plus évidente l'hétérogénéité des publics et particulièrement les décalages entre élèves en 6ème et en 5ème du point de vue de la lecture, de la compréhension des textes et de l'écriture.

Les enseignants de français sont pris entre les attentes, voire les pressions qui s'exercent sur eux par le biais de l'opinion d'un côté, de l'autre par les prescriptions, mises en formes par les manuels, les stages de formation.

Cet ensemble d'influences est réinterprété par chaque enseignant en fonction des situations d'enseignement mais aussi des ressources qui sont siennes pour les analyser et y faire face : son propre potentiel de connaissances, son rapport au savoir, ses motivations personnelles dans l'enseignement, ses habitudes professionnelles. C'est pourquoi il est bien difficile de connaître, a priori, le destin véritable des modifications impulsées par les initiatives de la communauté didactique, ni l'influence du débat mené devant l'opinion.

La question de la communauté didactique depuis une vingtaine d'années porte sur les modalités de didactisation susceptibles d'améliorer les apprentissages. La transformation des savoirs de référence du français comme celle des publics scolaires interroge la forme scolaire antérieure de didactisation et conduit, comme nous l'avons vu, le milieu expert à impulser des modifications. Celles-ci sont pensées comme des éléments de réponse aux problèmes posés aux enseignants, mais rien ne dit que ces derniers s'en saisissent ni que les résultats pratiques soient absolument ceux qui étaient souhaités par leurs promoteurs.

L'enseignement du français est à la fois l'enseignement d'une langue et un enseignement d'un patrimoine culturel avec des enjeux de valeur, devant contribuer tant à la formation de la personnalité qu'à l'intégration dans une collectivité nationale : *"S'adresser à des élèves socio-culturellement et socio-linguistiquement diversifiés, en se gardant d'être ni trop unitaire (vision conservatrice et*

34. Français, langues anciennes. Classes de collèges. Horaires, objectifs, programmes, instructions, Ministère de l'Education nationale, réédition 1993.

*légitimiste de la culture) ni trop pluraliste (vision relativiste de la culture), tel est le défi que doit relever l'enseignant de français sur la base d'un "curriculum commun" jusqu'à la classe de seconde.*³⁵

Cet enseignement a donc de façon constitutive une mission de socialisation et d'acculturation avec un contenu à la fois cognitif et esthétique.

Enseignement d'une langue, il est à la fois moyen de communication, de compréhension mais aussi de construction de la pensée. Enseignement de culture, il a principalement en charge la littérature, l'accès à des textes, à des oeuvres.

La tradition de l'enseignement du français conjugait cette double mission par l'inculcation, souvent pénible, forcée, du bon usage de la langue, par les beaux textes, issus de la belle littérature. Cela conduisait à une conception surnormative de la langue et de la littérature scolaire. L'échec intérieur, avec l'accueil d'un public beaucoup plus large au collège, comme la critique extérieure de cette conception dans les années 1970 devrait conduire à son dépassement comme le préconisent la plupart des linguistes et des didacticiens. Ainsi nous trouvons là, avec l'émergence d'une communauté didactique en français, trace d'un phénomène que signale J. Derrida pour la philosophie³⁶ : la modification des publics scolaires interroge le contenu de la matière enseignée. Elle impose de revoir le contenu du savoir enseigné tant pour les nouveaux publics que pour ceux qui fréquentent traditionnellement le collège. Or ce travail de reprise de contenus, qui est aussi une rupture avec l'ancienne configuration, nous le considérons comme un des enjeux principaux de l'enseignement du français aujourd'hui. Il ne nous paraît pas absolument accompli ni facile à opérer dans l'exercice effectif de l'enseignement du français au collège aujourd'hui. A cela nous voyons a priori des raisons de deux ordres, la tradition, poids des habitudes, de la formation des maîtres d'une part, de l'autre les difficultés propres à la didactisation de cette matière. Cette situation laisse ouvertes, à l'interprétation par la pratique des enseignants, les questions abordées par les experts.

3.1 Le poids de la tradition

L'enseignement du français constitué depuis longtemps, s'organise selon une tradition, des habitudes, des exercices canoniques, constitutifs de la discipline scolaire telle que A. Chervel la décrit³⁷. Le poids de la grammaire scolaire, soutien de l'orthographe française, est fondamental dans cette histoire. Nous en avons vu une résurgence dans le caractère passionné du débat grand public sur la réforme de l'orthographe.

Nous avons noté aussi, en empruntant à Barthes, la prégnance de l'histoire littéraire dans l'enseignement français, cette façon de faire entrave d'autres approches.

Du fait de cet ancrage historique de l'enseignement du français, qui en assure la légitimité, les prescriptions changent peu et les nouveautés s'installent difficilement. On a vu l'inertie des programmes au moment de la réforme Haby, comme en 1985. Les changements se font aux marges, ils passent par les instructions ou les compléments. L'ensemble des prescriptions n'est donc pas très cohérent, constitué par des strates successives, exprimant des compromis variés, formant finalement un ensemble assez éclectique. C'est ainsi que la directive de décloisonnement des activités du français en collège, cherchant à relier l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe ou de la conjugaison à un travail sur un texte en lecture ou écriture coexiste avec la Nomenclature grammaticale de 1975 qui n'opère pas de véritables changements de la grammaire scolaire. La grammaire de la phrase résiste et reste inadaptée au type de pratique de réflexion et d'analyse rigoureuse de la langue qui est en même temps recommandée³⁸.

35. PETITJEAN André, *Pratiques*, n°71, septembre 1991, p. 96.

36. DERRIDA Jacques, *Bulletin de la société française de philosophie*, vol 85, n°1, 1991.

37. CHERVEL André, *L'Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977.

38. Sur la conjugaison voir CHARMEUX Evelyne, *Savoir lire au collège*, Cedic 1985, qui cite BENVENISTE.

Par ailleurs les sciences du langage et du texte pénètrent bien lentement la formation des maîtres. Selon André Petitjean³⁹, le concours du CAPES de lettres modernes tel que le donne à voir les rapports de jury et malgré un renouvellement des programmes dans les années 1970, reste centré sur les exigences de la tradition des "études littéraires".

Dans de telles conditions, l'enseignement du français s'exerce dans un certain flou et une certaine imprécision puisque les programmes sont lus et interprétés par chaque enseignant au regard de ses compétences, elles-mêmes assez variées. Ce qui fait dire à J.F. Halté⁴⁰ : "*Chaque enseignant y trouve un point d'appui pour des pratiques qui lui conviennent ; il n'y a pas en dépit des programmes de référentiel véritablement commun aux enseignants de français*". Chacun réagit en fonction de ses propres compétences, de sa formation initiale ou continuée, du sens qu'il a de sa mission, du poids de ses pratiques antérieures etc..

Le poids des habitudes, de la tradition pèse alors lourdement face aux améliorations des apprentissages dont seraient potentiellement porteurs les nouveaux savoirs de la didactique, de la langue, du texte. Cette tradition propose des exercices canoniques, des modalités éprouvées d'instrumentation du savoir qui restent des moyens légitimes et faciles de résoudre des problèmes quotidiens de gestion de la classe, pour faire face à des élèves parfois agités dans l'urgence du quotidien.

3.2. Les difficultés propres à la didactisation de cette matière

Nous avons vu que des débats opposaient différentes conceptions de la langue qui s'articulaient elles mêmes sur des conceptions différentes des priorités de l'enseignement. A ces questions, non résolues entre les experts, les enseignants répondent dans l'exercice de leur enseignement.

3.2.1. Comment allier dans l'enseignement du français la finalité de communication et la finalité littéraire ?

Au collège il ne s'agit pas, aujourd'hui, d'enseigner "l'histoire littéraire", mais de faire accéder les enfants à la "littérature" par les textes. C'est aussi par l'étude des textes de toutes sortes qu'on peut travailler à améliorer l'aisance des élèves dans la communication et dans l'écriture.

La question est donc d'abord celle du choix des textes sur lesquels les faire travailler. Variété des textes pour faire comprendre la diversité et les différences entre situations de communication. Mais quels textes choisir pour faire entrer les enfants dans une lecture littéraire d'un texte ?

Doit-on continuer à étudier des textes de la littérature classique ou contemporaine comme modèles d'écriture, de composition, les "belles lettres", ou doit-on faire entrer dans la classe tous les types de textes, et se rapprocher ainsi des centres d'intérêt quotidien des élèves ? Dans le premier cas on introduit une rupture avec un risque d'incompréhension des élèves, de désintérêt lié soit à la langue utilisée, soit aux thèmes abordés, soit à la forme de l'oeuvre ; dans le deuxième cas on perd la distance entre ce qui relève de la culture en tant que patrimoine et ce qui est du domaine de l'éphémère, du ponctuel, du factuel, on perd ce dont la distance est porteuse en termes de progrès intellectuels potentiels pour les élèves, de critique, de construction, de classification.

La question est très présente au collège, elle est parfois posée au sujet de la littérature dite "pour la jeunesse", ouvrages écrits en direction de la jeunesse, parfois considérés comme ouvrages littéraires ou littérature simplifiée, au rabais.

On peut poser ce problème de choix de texte non seulement en terme de compréhension, de motivation au niveau des thèmes, du vocabulaire (du contenu explicite) du texte, mais aussi en terme de contenu littéraire du texte lui-même. N'y a-t-il pas des textes qui, le travail de la langue s'y donnant à

39. PETITJEAN André, "Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres modernes", *Pratiques*, n° 71, Septembre 1991, p. 88-112.

40. *Op. cit.*

voir pour lui-même, conduisent inmanquablement à une réflexion sur la langue, facilitant ainsi l'entrée ultérieure dans la lecture d'autres textes ?

La question est donc celle de l'accès aux textes dits "littéraires", de la façon de les étudier. Comment faire pour que tous les enfants du collège accèdent à "une approche littéraire" des textes, appréhendent la dimension esthétique des oeuvres ?

La grammaire de texte, les théories de la réception permettent de renouveler la façon de penser de telles questions. La lecture méthodique est un nouvel exercice scolaire élaboré en liaison avec les acquis de la linguistique contemporaine⁴¹, supposé faciliter l'entrée dans les textes et leur étude. Ce type de lecture permet de dépasser l'explication de texte qui suppose assignation de sens. Il ouvre au lecteur le jeu des interprétations, il facilite l'activité des élèves et peut être favorable à une forme de démocratisation de l'accès aux oeuvres par l'affaiblissement du poids des "normes sociales" qu'il implique. Mais n'y a-t-il pas, avec cet exercice des risques d'instrumentation et donc le risque de passer à côté de ce dont le texte est porteur ?

Si toutes les littératures peuvent être abordées par une lecture méthodique, toutes ne se valent pas au plan esthétique. Tout texte n'est pas une oeuvre, ne peut-on craindre de perdre la dimension esthétique en voulant objectiver systématiquement tout ce qui s'enseigne ? Cette valeur esthétique n'interdit-elle pas le découpage auquel certaines formes de didactisation conduisent ? Ne peut-on craindre une dérive vers l'instrumentation d'une tentative pensée au départ comme tendant à la démocratisation des apprentissages ?

3.2.2. Comment enseigner la "maîtrise de la langue"?

Dans la classe de français les élèves et le professeur lisent, parlent, écrivent vraiment en langue française. On ne fait pas "semblant" de pratiquer la langue, elle sert, on l'utilise. On la pratique peut-être de façon "incorrecte" mais on le fait en vraie grandeur. Le laboratoire pour expérimenter, en ce qui concerne la langue, n'est pas à l'extérieur de la classe. Le matériau de la réflexion est là ou du moins il y est potentiellement.

Cet accès évident à la pratique fait de l'enseignement de la langue à la fois une pratique rectifiée, un jeu sur la pratique avec des règles qui la complexifient, une réflexion sur la pratique. C'est un versant positif, propre à ce contenu.

Dans cette pratique, et sa rectification par le maître, se pose, en actes, la question du difficile partage entre normes sociales et normes langagières.

Par ailleurs, la pratique de la langue française dans la classe est supposée servir de point de départ à un travail de réflexion raisonnée sur la langue, susceptible à la fois d'apprendre à raisonner et en même temps de perfectionner l'usage de la langue. Cependant il y a des élèves de collèges qui ne manient pas la langue française de façon courante. Cette insuffisance gêne le travail sur les textes couramment étudiés et la communication écrite et orale dans la classe, du moins sur certains sujets.

Le travail de réflexion raisonnée en partant d'une observation de la pratique, en supposant résolu les problèmes posés par la grammaire scolaire, améliore-t-il la pratique elle-même ? Peut-on attendre d'un raisonnement sur la langue, pour partie étrangère, une "routinisation" de l'usage d'une norme linguistiquement acceptable de la langue ?

Enfin cette importance de la pratique ne conduit-elle pas à exiger des élèves des comportements, une éducation, rendant possible ce genre d'exercice en groupe ? Ne crée-t-elle pas aussi une très large marge de manoeuvre et donc une très grosse responsabilité pour les enseignants, en ont-ils les moyens ?

41. VERRIER Jean, "L'oeuvre intégrale, entre lecture méthodique et réception", *Le français aujourd'hui*, n° 90, 1990.

Le travail d'écriture pose de façon encore accentuée la question des normes mais surtout, avec l'écrit on entre dans un autre système de communication. L'écriture s'inscrit contre l'immédiateté. Or l'enseignement du français, enseignement de la langue maternelle, est soumis à la pression générale d'une civilisation de communication accélérée. Comme l'explique Goody⁴² l'écrit est tout autre chose que le codage de l'oral.

Par la trace que le graphisme laisse, est possible le retour pour lecture. L'écrit produit une distanciation plus grande que la mise en mots orale de nos dires. Par l'écriture s'ouvre une activité de pensée. L'écriture est plus qu'une simple traduction, si l'on prend en compte la non-transparence de la pensée par l'énonciation. Ainsi nous dit Goody "*l'écriture permet à l'esprit d'acquérir une maîtrise nouvelle de la pensée (...) de développer une nouvelle aptitude intellectuelle, de transformer les représentations du monde et les processus cognitifs eux-mêmes*".⁴³

Ce travail de l'écrit, qui suppose de sortir de l'immédiateté de l'échange oral, de dépasser la simple mise en forme du vécu, est un enjeu important et difficile du travail du français au collège. Ecrire impose de se parler à soi-même avec la langue.

Dans la conception du langage initiée par Vygotski par exemple⁴⁴, on considère qu'énoncer ou écrire est plus qu'une simple actualisation verbale ou scripturale d'une conception déjà là, mais que l'énonciation produit en soi un effet de cognition.

La prise en compte de ce travail de la langue ou plus largement du texte ne devrait-il pas conduire à mieux prendre en compte dans l'enseignement la relation entre la langue et la pensée?

3.2.3 L'implication des personnes

Enfin enseigner la langue comme système de signes, permettant la communication entre les hommes par des "discours" échappe assez difficilement à l'implication des personnes des élèves, comme des enseignants avec les dimensions subjectives qu'une telle implication introduit dans la situation.

L'enseignement de la langue française vise à perfectionner son maniement par les élèves.

Mais l'amélioration de la langue renvoie aussi à la relation à soi-même, la langue est instrument d'expression et aussi de pensée. Cet enseignement met donc les élèves en rapport avec des personnes, à travers les textes et les oeuvres, et aussi avec eux-mêmes dans leur dimension de connaissance, de raison mais aussi d'affectivité, d'imagination, de sensibilité par leur confrontation à ces textes.

Il sollicite donc assez naturellement les dimensions subjectives de la personne. Ecrire conduit à parler de soi, lire implique le lecteur. Le professeur peut aussi se trouver personnellement concerné ici car il est renvoyé, parfois douloureusement, à sa propre relation à la langue et à la littérature.

Cependant l'émergence de la subjectivité des personnes est problématique à gérer dans le contexte scolaire comme le montre Jean-Louis Derouet⁴⁵. Dans la classe se jouent à la fois des rapports entre jeunes et des rapports entre un adulte et des jeunes. L'implication des uns et des autres dans la chose scolaire en général et plus précisément, dans le cas présent sur un objet d'étude littéraire, ne sont pas de même nature puisque, par définition, l'enseignant a déjà sa propre relation, pas nécessairement objectivée, au savoir en général et aux objets de la langue, de la littérature et de la culture. Cette dernière, constitutive de sa compétence professionnelle, peut être particulièrement chargée pour lui et mise à l'épreuve dans la situation d'enseignement.

Ayant ainsi posé ce que nous considérons comme les enjeux actuels de l'enseignement du français en collège, nous allons maintenant interroger et écouter parler des enseignants de français. Ces enjeux dessinent le fil conducteur de notre écoute.

42. GOODY Jack, *La raison graphique*, Ed de Minuit, 1979.

43. GOODY Jack., p. 193-194 cité par J.F. HALTE.

44. VYGOTSKI Lev Semionovitch, *Pensée et langage*, Traduction française, Messidor, 1985.

45. DEROUET Jean-Louis, *Ecole et Justice*, Metaillé, 1992.

CHAPITRE 4

DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN COLLEGE PARLENT DE LEUR METIER

Une douzaine d'enseignants de français exerçant presque exclusivement en collège ont accepté de nous rencontrer pour un entretien assez long, au cours des années scolaires 1991-92 et 1992-93. Qui sont ces professeurs ?

Une première série d'entretiens concernait des enseignants exerçant en centre ville, banlieue, ou bourgs ruraux avoisinant une grande ville de province de l'Est de la France. Plusieurs d'entre eux avaient alors quitté le collège après y avoir enseigné de nombreuses années, et rejoint le lycée, d'autres avaient fait le choix inverse.

Une deuxième série d'entretiens a été effectuée en région parisienne, auprès d'enseignants de divers collèges, mais concentrés pour l'essentiel sur deux d'entre eux. Un collège situé dans Paris et recrutant beaucoup dans des quartiers populaires et en partie sur la banlieue proche. L'autre est situé en banlieue anciennement ouvrière avec une tradition de gauche. Tous ces enseignants avaient l'expérience d'autres établissements de province de banlieue aisée ou populaire, de lycée voire de L.E.P.

Dans cet échantillon d'une douzaine de personnes on trouve une majorité de femmes (11) et fort peu d'agrégés (3). En ceci il est conforme à la population enseignant le français en collège. Mais il y a moins d'A.E. (3) de M.A.(1) et surtout de P.E.G.C. (1) que dans la population en question. Nous n'avons pas recherché la représentativité mais nous voulions la diversité. Cette faible présence des P.E.G.C est donc un effet des circonstances, mais il est vrai que se sont des P.E.G.C. qui ont, plus souvent que d'autres, refusés de nous rencontrer. Mieux connaître ce qu'ils disent de leur métier supposerait donc un effort particulier, dans leur direction, que nous n'avons pas fait.

Non représentatif notre groupe l'est aussi d'un autre point de vue que de celui de critères socio-démographiques. Accepter un long entretien, même avec un enquêteur qui est un collègue, est une forme de dévoilement de soi-même. Même si l'interviewé ne craint ni le jugement ni l'ironie, il s'implique en parlant de son métier. En acceptant de nous rencontrer, en le désirant parfois, les enseignants concernés manifestent une attitude qui n'est pas générale. Peut-être sont-ils plus sensibles, plus désireux que leurs collègues de parler, de dire, de faire connaître soit leurs plaisirs, soit leurs peines dans l'exercice de ce métier.

Présentons-les brièvement en suivant l'ordre de leur prise de parole dans notre texte.

Monsieur Pierron est Adjoint d'enseignement, titulaire académique, marié, père de deux enfants, il a 35 ans environ et exerce dans un collège de banlieue populaire. Il est titulaire d'un doctorat de troisième cycle en littérature comparée. Il a longtemps exercé à l'étranger.

Madame Terron, elle aussi mariée avec deux enfants petits, a une trentaine d'années. Elle est agrégée par concours interne, exerce dans Paris intra-muros dans un collège populaire.

Madame Leaud est certifiée de Lettres modernes et docteur de troisième cycle en littérature comparée, elle a été un moment à l'étranger où elle enseignait en lycée. Elle a une trentaine d'années, est mariée et mère de deux petites filles. Elle exerce à Paris en collège.

Mademoiselle Leblanc, jeune agrégée de 24 ans environ, après un C.P.R. en Lycée est titulaire académique et a eu successivement deux postes en collège de banlieues très populaires.

Madame Lemerrier a environ 40 ans, mariée elle a un fils. Certifiée de Lettres modernes, en poste dans le même collège que Madame Leaud. Ce collège est socialement diversifié à dominante populaire. Elle y est depuis plusieurs années contrairement aux autres professeurs que nous avons déjà cités, installés depuis moins de 4 ans dans les postes où nous les avons rencontrés.

Madame Pariset exerce aussi dans ce collège là, elle est certifiée de Lettes modernes, mariée avec 3 enfants.

Monsieur Ettine est P.E.G.C. Lettres-Histoire, titulaire d'une licence, il est depuis longtemps dans le collège de banlieue dans lequel nous avons aussi rencontré Monsieur Pierron et Mademoiselle Leblanc. Il a environ 40 ans et est célibataire.

Madame Duchamp est Adjointe d'enseignement, titulaire académique à Paris après un long passage en banlieue, elle est mariée avec un professeur et a deux filles.

Madame Felice est agrégée, elle a plus de 50 ans. Elle exerce dans un Lycée d'une grande ville de province après avoir enseigné dans le collège attenant à ce lycée et dans divers collèges ruraux. Elle vit maintenant seule. Elle a une fille.

Madame Viland a environ 45 ans ; mariée, elle aussi a une fille, élève en collège. Elle est certifiée de lettres modernes, récemment arrivée en collège et à Paris.

Mademoiselle Cery elle aussi a une quarantaine d'années. Maîtresse auxiliaire elle a exercé de multiples remplacements toujours à Paris mais d'abord dans le privé puis dans des établissements publics souvent en collège, parfois en lycée.

Madame Letage, certifiée, exerce dans un lycée de province. Elle a maintenant quitté le collège. 35 ans environ elle est mariée et a un enfant.

Madame Bonnard est Adjointe d'enseignement, titulaire académique en province. Elle va de collèges en lycées, de bourgs en villes plus importantes et a enseigné, elle aussi, à l'étranger. Elle a une activité de peintre, parallèle à l'enseignement. Elle est célibataire et élève un enfant.

Monsieur Courou est certifié de Lettres classiques, il était dans un collège de province et vient d'obtenir une mutation pour le Lycée. 35 ans environ, marié et père de deux enfants.

C'est leur parole que nous allons essayer de restituer ici, dans une double lecture, d'abord transversale où nous les entendrons parler sur des sujets qui semblent polariser leur attention car ils les abordent tous plus ou moins. Cette lecture transversale des entretiens sera complétée d'une vision plus longitudinale, rendue par les portraits de quatre d'entre nos interlocuteurs, choisis parce qu'ils expriment aujourd'hui des évolutions personnelles et des points de vue assez nettement différenciés à l'égard de leur métier.

De quoi ces professeurs nous parlent-ils tous : de leur plaisir ou leurs souffrances devant les enfants, de la classe au quotidien, du sens que le métier qu'ils exercent a ou n'a pas pour eux aujourd'hui, des rapports à leur collègues et des perspectives qu'ils envisagent pour leur avenir.

1. Heurs et malheurs de l'exercice quotidien du métier

De plaisirs comme de peines tous en parlent.

1.1. De plaisirs il en est de diverses sortes

Plaisir sans mélange, mais souvent éphémère, fait de l'intérêt des élèves, de leur captation momentanée, de leur écoute ou de leur "participation", c'est le moment où la classe prend vie, s'anime, fait corps.

Écoutons Monsieur Pierron l'exprimer : *pourtant le silence ça a l'air pareil, hein, c'est un truc vraiment objectif, c'est l'absence de bruit. En fait il y a une qualité du silence. Quand une classe est terrorisée par un prof il y a un silence d'une qualité particulière. Quand une classe est captivée par un prof, c'est des silences qui s'écoutent et, on entend quand les élèves tout d'un coup ils, ils s'arrêtent, ils se mettent à écouter. On sent que leur intérêt est pris, et qu'ils sont en plein dans ce que*

dit le prof (...). Après une question de l'enquêteur il ajoute l'autre silence oui cela m'arrive de temps à autre et ça dure plus ou moins longtemps, bien sûr c'est des moments un peu grisants.

Madame Terron, avec peut-être moins de passion et sur un registre moins sensuel, connaît aussi ces moments de grâce : *bien je suis particulièrement contente quand j'avais des objectifs que j'ai réussi à remplir, quand je sens, enfin bon, que les élèves ont du plaisir à faire ce que je leur demande de faire. Quand je sens que cela leur plaît, que ça les intéresse, qu'ils suivent. Là c'est vraiment valorisant. Ou quand je m'étais fixée un but et que je sens qu'ils ont compris ce que je voulais leur faire passer, alors ça c'est agréable.*

Les progrès des élèves en liaison avec les tentatives faites par le professeur de les voir apprendre sont donc source de joie. Ces réussites parfois ténues, parfois fragiles sont suffisamment perceptibles pour qu'on puisse en parler.

Madame Leaud mentionne ainsi des progrès en lecture : *j'essayais de leur donner le goût de la lecture. Cela m'intéressait beaucoup cela en 6ème (...) On a parfois des résultats extraordinaires, mais presque trop extraordinaires, ils triplent facilement leur score de vitesse et de compréhension (...) Je veux dire on a parfois des résultats fantastiques qui sont illusoire, qui ne résistent pas dans le temps, ils sont dus à un entraînement intensif. Plus réelle est la satisfaction que lui donnent les ateliers de lecture : une fois justement j'ai une élève qui m'a dit "J'ai oublié de me chronométrer" et elle m'a expliqué qu'elle ne s'était plus rendu compte qu'elle devait se chronométrer et c'était bien, moi j'étais très contente ... en plus et bien je pensais au texte de Proust où justement il dit qu'il n'entend plus les heures à l'église du village. C'est une expérience que l'on a faite comme lecteur. Tu vois ils sortent des choses comme cela les élèves déchiffreurs.*

Partage du plaisir de lire, partage du plaisir d'écrire que raconte Mademoiselle Leblanc au sujet de sa quatrième d'un collège très dur de Bobigny. *Il y avait quand même des élèves excellentes dans cette classe, très intéressées par, des filles notamment, très littéraires(...) J'aimais bien le contact que j'avais notamment avec les filles maghrébines. (...) Des enfants que leur milieu ne prédisposait pas du tout à ça, elles adoraient écrire. Ils faisaient de petites nouvelles.*

Partage d'une activité intellectuelle authentique avec une collègue et des élèves qu'évoque Madame Lemercier. Un travail d'atelier de 6ème sur les mythes dans l'Antiquité est l'occasion de "découvrir" la permanence du thème de l'abandon et de la double parenté dans la fondation des grandes religions, découverte sur le tas, confirmée lors d'un stage d'établissement par l'intervention d'un spécialiste de l'étude littéraire de la Bible : *mais c'est extraordinaire comment... Et on s'est vues très contentes de nous là, parce qu'on s'est dit, intuitivement, on était tombé sur quelque chose de passionnant. On a essayé de faire découvrir cela aux enfants (...) Quand ça marche en atelier ensemble on est remonté complètement. L'an dernier on finissait à 5 heures et demi, avec des enfants fatigués et ayant 5 ou 6 heures de cours avant, épuisées mais avec le sentiment d'avoir pris une bouffée d'oxygène.*

Plus modeste mais réelle aussi la satisfaction de Madame Duchamp, adjointe d'enseignement qui en 16 ans d'ancienneté a connu 22 établissements différents : *de voir que les élèves réussissent, bien même s'ils sont déplorables, de voir qu'ils réussissent, qu'ils assimilent ce que tu leur fais passer, c'est quand même agréable.*

Pour Madame Duchamp comme pour certains interviewés la qualité de la relation domine dans le plaisir que peut offrir ce métier. Elle le dit sur le ton décontracté qui est le sien : *"On se marrait bien" ; "c'était chouette" ; "j'ai bien rigolé".*

Vrai ou faux, tous ces enseignants se présentent comme ayant une bonne relation, un bon contact aux élèves. Ils le disent de diverses façons : *"J'aime bien les enfants, j'aime les petits"* dit Madame Leaud ou *"j'aime beaucoup le contact avec les élèves"* de Madame Terron, ou complice comme

Monsieur Ettine : *"C'est détendu quoi, ils connaissent mes limites. Il y a un échange quand même. Je suis proche d'eux"*.

La relation de familiarité avec les élèves paraît même nécessaire à certains pour que la vie professionnelle se passe bien : *"J'ai eu les grands frères, les grandes soeurs. Je connais les parents enfin bon je suis assez proche"* nous dit toujours Monsieur Ettine.

En écho nous entendons le propos de Madame Felice. Déçue, à l'âge de 50 ans, perdant cette familiarité, elle ne se sent plus en mesure de rester enseignante en collège. Considérant l'établissement un peu comme sa maison, elle parle des élèves "qui sont de chez nous " et de ceux " qui ne sont pas de chez nous". N'arrivant plus à les distinguer elle se sent perdue devant leur étrangeté. *"Alors je me suis dit on ne peut "avoir du collège" que quand on en a beaucoup et qu'on les connaît tous très bien, pas seulement la classe, mais aussi les autres. C'est très dur pour un prof de Lycée d'avoir une classe (en collège) et de ne pas savoir tout ce qui s'est fait l'année d'avant, les frères les soeurs, de rien savoir en fait c'est ça"*.

La relation paraît si constitutive du métier que surnage parfois comme léger réconfort le signe d'une reconnaissance, dans une expérience décevante. *"Il y a des moments de bonheur... quand je suis revenue (de congé de maladie), les collègues ne s'étaient pas aperçus de mon absence. Les élèves ils m'ont dit "vous m'avez, vous nous avez manqué" Ah C'est gentil(...) Je trouve qu'il y a quand même de temps en temps un petit peu de chaleur humaine. Il y a des moments sympathiques, des moments amusants, une sorte de complicité, parfois je ne sais pas, on rit de la même chose"*.

Plaisirs doux amers qui assurent quelques réconforts, mais c'est aussi un aveu d'impuissance et de désolation chez cette Maîtresse auxiliaire de quarante ans passés, 4 fois admissible et 4 fois collée à l'oral du CAPES, éternelle remplaçante. Elle effectuait, quand nous l'avons rencontrée, un remplacement dans un collège parisien où lui sont échues des classes jugées unanimement difficiles. *"J'ai eu des élèves du lycée qui, lorsqu'ils ont appris que j'étais dans l'établissement sont venus me dire bonjour et ça m'a fait plaisir bien sûr. Ça m'a fait plaisir parce que ça m'a prouvé que je n'avais pas laissé un trop mauvais souvenir"*.

Il ne s'agit donc pas d'un phénomène habituel, c'est une exception qui rassure un peu. Mais à la question qui lui est posée de savoir si elle envisage la possibilité de faire un autre métier, la réponse est à la fois terrible et équivoque : *" Oui, oui tout à fait, répond-elle, oui, oui, non, mais absolument non, non je veux mourir prof. Il n'est pas question de changer de métier. Non, non, non"*.

1.2. Et les peines

Aucun de nos autres interviewés ne souhaite "mourir prof", mais comme de leurs moments de plaisir, beaucoup parlent aussi de leurs peines, elles aussi multiples.

Ils, ou plutôt elles, disent leur fatigue, leur usure. Etre vidées, claquées, épuisées sont les mots qui reviennent comme décrivant une longue et lente perte d'énergie, chez ces femmes qui ne savent s'il faut attribuer cette fatigue au travail en classe ou à la prise en charge de leurs propres enfants.

La fatigue ainsi décrite est la fatigue nerveuse liée à la tension que beaucoup ressentent de l'exercice dans des classes jugées difficiles et où les questions de discipline se posent constamment. Là il s'agit bien de faire face comme le disent les sociologues britanniques¹.

"J'ai quand même peur de l'incident grave, dit Madame Leaud. Il y a des problèmes de violence. Donc même si du point de vue de l'enseignement du français j'obtiens, pas toujours les résultats que je veux, mais enfin des progrès et un intérêt pour la classe, je trouve qu'il y a des problèmes de comportement (...) Moi il y a des jours où j'ai vraiment l'impression d'affronter une bande de petites frappes". Alors pour éviter tout débordement elle dit imposer une discipline, exiger des choses *"dont elle se fiche éperdument"*, et exercer *"une vigilance de tous les instants : Ca, c'est sûr"*

que moi je suis tout le temps sur le qui-vive et je suis tout le temps sous tension (...) Je me demande si je pourrai tenir jusqu'à soixante ans quand je vois les collègues, vraiment fatigués (...) Je te dis il y a cette tension nerveuse, cette vigilance permanente j'ai l'impression de m'user un petit peu, de me fatiguer vraiment? de donner beaucoup d'énergie pour faire quelque chose de relativement moyen (...) pour arriver simplement à faire lire et écrire les élèves. C'est fatigant".

Moins tendue mais plus fatiguée encore Madame Duchamp parle de son épuisement de façon permanente" claquée", "lessivée" l'écrasement, le "voile noir" "Ouais, il y a des difficultés, faut affronter, faut affronter, faut affronter hein.. faut.. C'est prendre son courage à deux mains en rentrant dans la classe (..) Il y a les classes où il y a le noeud quoi".

Temps dérobé, mangé, absorbé disent les autres comme Madame Terron :

" Il me semble que dans beaucoup de métiers on a une espèce de paix de l'esprit une fois que c'est terminé. Alors bon moi, je pense toujours à ce que je vais faire le lendemain, au paquet de copies qui traîne sur ma table. J'ai jamais cette paix de l'esprit".

Même écho de Madame Pariset qui ne peut, elle non plus, se défaire de la préoccupation de la classe : *"Je vais au cinéma par exemple, je vois un film, je le vois en rapport avec ce que je pourrais en dire ou en faire (..) Tout est lié si tu veux, donc je n'en sors quasiment pas. Et c'est je dirais, pendant les vacances ben je lis les trucs dont je pense qu'ils peuvent m'être utiles. (...) Avant-hier je suis allée au musée avec mes gosses, au musée Marmotan, il y avait une exposition superbe. J'aimerais bien aller avec eux (les élèves) pour mettre ça en rapport avec les écrivains symbolistes tout ça mais je vais pas le faire".* Son refus de le faire, c'est à la fois le refus d'être toujours bousculée et puis l'impression que toute cette énergie dépensée ne sert pas à grand chose : *"Je dirai que je n'ai pas envie de le faire(...) Tu as des classes tu as l'impression que tu pourrais cracher en l'air, cela ferait exactement le même effet".*

Face à ce qui est ainsi vécu comme une activité envahissante, dévoreuse de temps et d'énergie, on cherche à définir des limites, se préserver. *"Plus cela va plus je m'investis dans mon travail. Il faut que je fasse attention d'ailleurs parce que au delà d'une certaine limite il me semble que ce n'est pas sain",* dit Madame Lemercier.

Cet envahissement, Mademoiselle Leblanc le craint aussi quand elle porte son regard sur ces collègues expérimentées, pour lesquelles *"Hors du travail point de salut",* ou sur ces amies qui sont si prises par leur collègue, *"comme si elles venaient d'un autre monde"* qu'elles ne font plus rien, ne lisent même plus. *"Je ne veux pas retomber dans le travers de l'année dernière. Cette cinquième E c'était vraiment des rapports passionnels à la limite. Je m'investissais d'un point de vue humain, j'étais très inquiète. Les orientations je les ai vécues, pas comme des drames personnels, mais quasiment".*

Pas si facile de s'investir dans son travail et de ne pas se laisser absorber dans la relation.

Plaisirs et peines du métier enseignant certes tous en parlent, mais devant des situations assez analogues ce qu'ils disent d'eux même et de la situation se différencie.

2. Faire la classe.

Faire la classe ou en parler est-ce de la même chose dont parle chacun de ces enseignants quand il s'agit des sixièmes, cinquièmes ou des quatrièmes, troisièmes ? Parler des quatrièmes et des troisièmes, c'est souvent évoquer les lectures suivies ou à la maison, donc les œuvres ou les regroupements de textes par thèmes. Et là, quoique chacun en parle de façon personnelle, se retrouvent beaucoup de points communs dans les choix des œuvres, celles du programme pour l'essentiel, et des thèmes : "le voyage", "l'étranger", "l'ailleurs" "l'attente anxieuse", "la peur", "les premières pages de roman".

Mais les professeurs parlent plus longuement des classes de sixième-cinquième, car il semble que ce soit dans ces classes que les expériences sont les plus contrastées selon les classes, classes "intenable, incontrôlable" ou "adorables mêmes de sixième".

Parler du collège ce n'est pas non plus du tout la même chose quand il s'agit de collèges ruraux, avec des enfants assez tranquilles, et de collèges de centre ville.

En région parisienne le même contraste se retrouve entre collèges mais aussi au sein d'un même collège selon les classes

2.1. Les classes difficiles

2.1.1 Qu'est-ce qu'une classe difficile ?

Bien qu'aucune définition ne soit véritablement objectivée, il semble qu'il y ait accord sur les classes jugées unanimement comme "difficiles" chez nos interlocuteurs, mais ceux qui en parlent enseignent ou ont longtemps enseigné dans des collèges de la banlieue parisienne. Quant aux autres ils évoquent des situations qui ont été difficiles pour eux, plutôt que des classes difficiles.

Madame Lemercier sait qu'elle n'a pas de classe difficile dans son service. Elle en parle, de façon mesurée en sachant bien de quoi il s'agit : *"Il y a quelques années, les situations étaient diverses dans les classes et elles étaient toutes vivables puisqu'il n'y avait pas d'agression, il y très peu d'élèves quand même qui mettaient le feu au collège ou qui frappaient les enseignants comme cela s'est produit. (...) C'est ce que l'on disait tout à l'heure à propos des sixièmes qui arrivent. Des enfants qui sont difficilement contrôlables, qui ont un comportement difficile et qui n'ont pas appris à se comporter en gros. (...) Ce sont des enfants qui n'ont pas la maîtrise d'eux mêmes, qui ne connaissent pas les codes de comportement. Si des enfants comme cela arrivent dans les classes, on peut avoir tout le calme du monde et toute l'expérience, ça se passe mal, fatalement. Et si ça doit être la norme, et si le nombre d'enfants qui se conduisent comme cela est plus grand que ceux qui ont un comportement ordinaire, ça va être très, très difficile".*

Moins mesurée Mademoiselle Cery dit ne savoir que faire de ses élèves cette année : *"Ils doublent, ils ne savent pas pourquoi ils sont là, ils sont agressifs, ils sont pénibles et malheureusement c'est toute la classe qui est comme cela (...) Cette année la classe de cinquième m'empêche de dormir. Et pourtant je me casse la tête : comment faire pour les aider ? pour en faire quelque chose ?"*

Même désolation de Mademoiselle Leblanc qui, à vingt-quatre ans, dans son premier poste, découvre une classe de cinquième qui la désarçonne absolument : *"Quand je suis arrivée face à eux.. je me suis dit : "mais ce sont vraiment des fous" c'était des élèves qui ne pouvaient pas rester assis, ils se levaient sans cesse. Donc j'ai dû les obliger à rester assis. Ils étaient extrêmement violents, très, très susceptibles, n'ayant pas du tout la notion de ce que peut être la politesse la plus élémentaire,*

moi j'ai toujours été polie avec eux. Au début je me disais, "ce n'est pas possible, qu'est-ce que je leur ai fait ?" C'était par exemple : "Bon , untel, donnez-moi votre carnet", il prenait le carnet et te le balançait par terre. comme pour dire "ramassez le carnet, moi je m'en fous"."

Pour Madame Duchamp, les classes difficiles ne sont pas un phénomène nouveau. Maîtresse auxiliaire, et maintenant A.E., exerçant le plus souvent en remplacement dans la banlieue parisienne et Paris ville, en collège, LEP ou lycée, elle a bien connu les classes allégées des années après la réforme Haby où les CPPN non francophones, dans lesquelles il ne fallait pas se retourner vers le tableau. A ses yeux, les publics-élèves n'ont guère changé, durs en 1977, durs en 1993. C'est de l'année 1979, année postérieure à une grossesse difficile, qu'elle nous parle ici : *"C'était l'enfer, c'était épouvantable, j'étais très fatiguée. En fait j'aurais dû m'arrêter complètement. C'était une classe terrible, j'arrivais pas à tenir debout, ils étaient infects. (Question : Plus terrible que ceux que tu avais eus jusque là ?) "Ils étaient incapables de se concentrer, ils étaient toujours en train de se taper dessus. Ils étaient violents, enfin il n'y avait jamais un moment de silence. On pouvait même pas faire une dictée. Enfin c'était une année assez épouvantable (...) A la fin de l'année j'ai failli démissionner".* Mais impossible de le faire car à la rentrée suivante, son conjoint, MA également, se retrouve sans poste, elle reprend un poste, surprise, *"un collège et un lycée très bien, très grande renommée, très agréable, des quatrièmes, très littéraires, oui, très chouettes, un tournant dans ma vie",* ajoute-t-elle en riant.

Pourtant ces classes difficiles, "incontrôlables" aux dires des professeurs, ne sont pas homogènes dans leur recrutement si l'on prend d'autres critères que leurs seules "difficultés scolaires". S'y côtoient des élèves en retard, sages mais lents pour apprendre, des élèves qui ne parlent qu'assez peu et n'écrivent pas du tout la langue française, et d'autres qui ont de graves problèmes de comportement ou qui sont pris dans des situations sociales et familiales terribles.

Madame Pariset parle ici d'une sixième de "mise à niveau" : *"Dans la sixième en question , ils sont 23 élèves, il y a deux élèves qui arrivent directement de CM1 et qui n'ont pas fait de CM2. Et ils n'ont pas fait de CM2 parce qu'ils avaient pris trop de retard au primaire. Ils avaient l'âge auquel l'on passe en 6ème maintenant, ça fait partie des aberrations de la réforme. Ils ont 12 ans, ils sont nés en 1979, ils ont donc deux ans de retard, c'est parce qu'ils ont redoublé le CP et le CE1 ou tout ce que tu voudras. Il y a trois élèves qui avaient été orientés en S.E.S, section d'études spécialisées, et qui ont refusé cette orientation, parce que maintenant les parents peuvent refuser l'orientation. Il y a une élève qui arrive directement d'Algérie et qui parle à peine le français, qui écrit de façon absolument phonétique (...) ; il y a une élève qui redouble sa sixième et qui a réellement des problèmes de comportement. Elle n'a absolument aucune notion de l'attitude à avoir en classe, elle a des relations totalement conflictuelles, elle n'accepte pas qu'on lui demande quelque chose (...) Elle a dit à un prof l'an dernier en classe "Occupe-toi de tes couilles", tu vois, elle est incapable d'avoir une notion des limites(..) Il y en a bien d'autres qui ont des problèmes de comportement".*

Les difficultés des élèves sont loin d'être toutes de même nature, mais la classe, comme groupe, est explosive.

2.1.2. Les classes dont on ne veut pas.

Il y a peu de volontaires pour enseigner dans de telles classes et tout ce qui peut laisser penser que l'établissement se destine à l'accueil du type d'élèves regroupés dans ces classes, est assez mal ressenti de la plupart des professeurs que nous avons entendus.

2.1.2.1 Qui y enseigne?

La pratique la plus fréquente, en l'absence de projets précis, de volontaires, est de confier ces classes à de nouveaux arrivants, souvent débutants ou remplaçants.

Comme le dit Mademoiselle Leblanc : *"Donc il y avait des classes qui allaient de A à F, la A étant la très bonne, la B la bonne, la F la pire. (...) En général elles étaient reconduites ces classes de la sixième à la cinquième. Et moi je me suis retrouvée avec la cinquième E, qui était mauvaise, pas la F quand même (Question : et qui avait la F, un débutant comme toi ?) Non ,quelqu'un qui avait par ailleurs de très bonnes classes mais qui prenait toujours une classe mauvaise"*.

Cette situation là, mauvaise classe aux arrivants, aux enseignants de passage, avec parfois des services panachés pour les professeurs installés dans l'établissement, on la retrouve ailleurs, en fonction de la bonne ou plutôt de la mauvaise volonté des enseignants.

C'est ainsi que Madame Pariset accepte de partager, avec une collègue PEGC, l'horaire de français d'une classe de sixième "mise à niveau" pour compléter son service : *"J'ai accepté parce que de toute façon il n'y avait pas de raison que je refuse cela, d'autant que je considère que ce genre de classe est tellement pesante, tellement lourde que c'est normal de repartir"*. La justification est à double sens, elle porte ainsi à la fois sur le partage de l'horaire entre deux professeurs et sur la répartition des services difficiles entre les enseignants du collège. Madame Pariset insiste en tout état de cause sur la lourdeur de ces classes.

Les nouveaux arrivants, à qui on les confie le plus souvent, ne sont d'ailleurs pas nécessairement des débutants. C'est le cas pour Madame Leaud : *"L'année dernière j'avais les plus mauvaises classes, c'était l'année où j'arrivais ici, on m'avait donné les classes difficiles. Cette année déjà ça s'améliore nettement, mais sur les plus mauvaises classes il y a quand même des enfants comme cela, en grande difficulté."*

Comme pour Madame Viland : *"Il y a le fait qu'il y a des bonnes classes et des mauvaises. Et que les nouveaux ont eu les mauvaises"*.

Dans ces cas là l'administration locale et les enseignants installés s'entendent plus ou moins implicitement pour laisser la charge la plus lourde aux enseignants les moins insérés dans l'établissement qui sont aussi, bien souvent, les moins expérimentés. Test de "compétence" sur le tas pour les arrivants, forme de mise à l'épreuve un peu cruelle, mais aussi façon de reléguer tant les élèves en difficulté que les jeunes enseignants, les enseignants de passage, les non titulaires etc... aux marges de la vie de l'établissement et en conséquence, pour ceux qui y restent, de l'institution scolaire. Cette méthode permet à l'établissement de rester en partie à l'écart des problèmes qui se posent dans ces classes mais place aussi les enseignants qui s'y trouvent dans la position la moins susceptible de les faire partager avec d'autres et d'envisager collectivement des solutions.

2.1.2.2. Accepter ou refuser l'implantation des "classes difficiles"

Sur ce point les avis personnels sont partagés entre nos interviewés. Mais ils relatent l'existence de débats dans leurs établissements à ce sujet.

Les arguments avancés sont à peu près les mêmes d'un établissement à l'autre, que ce soit dit par monsieur Pierron qui y est favorable ou par Madame Terron qui est beaucoup plus réticente.

"Par exemple l'année dernière, dit Monsieur Pierron, il était question de faire une classe d'accueil pour les élèves non francophones, bon moi ça m'enchantait ce truc là, j'étais partisan, j'étais prêt à la prendre, ça me plaisait beaucoup. Ça me paraissait aussi nécessaire, parce que dans ce collège, dans les classes de 6ème, il y en a un par ci par là qui arrive de Tunisie avec sa famille et

qui parle pas, à peine trois mots, ou un autre qui est Polonais, un autre qui est Javanais ou je ne sais trop quoi. Si on les met tous ensemble ces gamins et qu'ils ont des cours spécifiques de Français, ils perdront pas leur temps à l'Ecole. (...) Moi cela me paraissait intéressant de les regrouper, alors la vieille garde a dit "Non si on fait cela, on va avoir tout les étrangers qui vont nous tomber dessus". Et ils avaient des visions fantasmatiques d'un collège dans lequel il y aurait toutes les nationalités, ils casseraient les fenêtres, (...), ils feraient des méchouis au milieu de la cour, puis ça deviendrait un repaire de drogués, de dealers, enfin des visions. Si on fait cela on ouvre la porte à tous les dangers et on va être submergé".

Le vote organisé par la suite, par la Directrice de ce collège de banlieue parisienne, verra ainsi triompher le non à l'implantation de cette classe.

Débat assez analogue dans un petit collège populaire de Paris intra muros, relaté par Madame Terron au sujet de la création d'une classe de quatrième d'adaptation : *"Ca a été la volonté de l'administration de faire cette classe là (Question : Vous n'étiez pas d'accord ?) parce qu'on pensait que ça allait être une classe ghetto et que d'autre part ça risquait de nous amener des élèves défavorisés d'ailleurs. On estime qu'on a déjà assez de mal à gérer sans faire une structure officielle qui inciterait le Rectorat à nous envoyer les cas de l'arrondissement (...). Il y a eu un débat entre collègues, il y en avait certains qui étaient volontaires pour prendre ces élèves-là.*

(...) Pour nous ça a été dur quand on est devenu collège ZEP, moi je n'étais pas encore là, il y a eu beaucoup de gens qui y étaient vraiment hostiles. Ils avaient l'impression que ça allait faire baisser (le niveau), c'est vrai qu'on s'aperçoit qu'en sortant du CM2 il y a beaucoup de bons élèves qui ne viennent pas chez nous. Ils vont dans le privé. Ils vont on ne sait pas trop où. Même pour les parents, se dire "Je mets mon gosse en ZEP". Il y a une image dévalorisante. et puis d'autre part la peur que ça fasse un ghetto. (...) Alors il est possible que ça tire un peu vers le bas, que ça donne une image négative, en même temps ça donne beaucoup de moyens, on est beaucoup plus à l'aise pour faire ce qu'on veut".

Madame Terron conclue donc sur une appréciation moins négative qu'au début de son propos sur les ZEP.

Dans les deux cas cités ici, c'est l'effet d'étiquetage et la crainte de la ghettoïsation de l'établissement qui motivent le refus d'implantation des classes difficiles par certains professeurs, mais il se trouve aussi d'autres professeurs, moins nombreux, pour défendre l'idée qu'il faut les accepter.

2.1.3. Enseigner dans les classes difficiles

Dans les classes "mauvaises", "difficiles" tout ce qui est parfois délicat ou franchement difficile dans les classes ordinaires se trouve en quelque sorte décuplé, élevé à une puissance supérieure. Il ne va pas de soi d'y enseigner, tout simplement d'y "faire du français".

2.1.3.1 Discipliner et socialiser

Les questions de discipline, de comportement des élèves sont le premier souci, la principale préoccupation des professeurs. Il s'agit à la fois de leur permettre à eux de tenir, de faire face et en même temps de contrôler la classe, d'y maintenir un certain ordre.

Dominant dans les récits les séquences décrivant les mesures prises pour le maintien de la discipline : mots dans le carnet, carnets perdus, mises à la portes, refus de sortir, punition refusées, excuses difficiles à obtenir etc... *"Un autre gamin, une fois j'ai essayé de le mettre à la porte, quand je dis j'ai essayé, ces choses là se font avec des épisodes. Tu vois, l'ironie, j'essaye, la gentillesse, j'essaye, les punitions j'essaye, j'essaye toujours d'avoir une alternative, de ne pas me trouver dans une situation telle que ce ne soit pas possible."* Devant le refus de l'élève, tant de donner son carnet que

de sortir, "je lui ai pris ses affaires, j'ai mis ses affaires dans le couloir et j'ai dit "très bien, moi maintenant je considère que tu es dehors."

Si certains, comme Monsieur Ettine, tiennent selon leurs propres termes leur classe par le "coup de gueule", ce n'est pas l'attitude que nous avons généralement rencontrée, y compris chez les professeurs du sexe masculin. Exercer l'art du compromis, éviter les situations d'opposition frontale, semble l'attitude la plus fréquente et celle que l'expérience a dictée. Monsieur Pierron théorise cette attitude : "S'il y avait une recette pour que les élèves soient tranquilles et attentifs, elle serait connue, tout le monde l'appliquerait. Je crois que cela se passe bien quand il y a un bon équilibre, une bonne complémentarité entre la personnalité de la classe et celle du professeur. (...) La classe est un groupe, il y a une âme du groupe et quand il y a un accord, une sorte de balancement équilibré entre les deux ça se passe bien. (...) C'est un couple, le couple classe-professeur, pour moi c'est comme les arts martiaux, j'ai pratiqué les arts martiaux, l'aïkido notamment, et dans les arts martiaux extrêmes orientaux, il n'est pas question de s'opposer à quelqu'un qui vous force dessus, mais plutôt de lui donner l'impression qu'on se laisse emporter par lui, et ensuite de diriger le mouvement. C'est comme cela que je ressens ma relation à la classe : pas d'opposition frontale".

Cet art de la relation, de l'équilibre, qui plaît fort à Monsieur Pierron, paraît un peu dégradant à Madame Leaud : "Il y a quelque chose de dégradant à avoir des démarches stratégiques devant un groupe, à manipuler les gens, éventuellement à jouer un petit peu de l'affectif quand j'ai des élèves impossibles et puis à séduire aussi d'une certaine manière, tu vois, à occuper l'espace, à faire du théâtre, à essayer de les captiver, de leur plaire de toutes les manières possibles, à avoir une personnalité qui les séduise, ce qui fait que à la fin du cours ils viennent te demander quelque chose, ce qui va induire une relation, qu'ils ne pourront plus casser. Ils n'oseront plus te prendre à partie. Il y a toute une stratégie qui m'écoeure un petit peu".

En tout cas la gestion du comportement prend beaucoup de temps, d'énergie et laisse peu de place à l'enseignement du français proprement dit. "Moi je veux dire, c'est épuisant, parce qu'effectivement t'arrives pas à faire cours, je peux compter, sur deux heures de cours, je fais réellement cours là-dedans... une heure".

Pour Monsieur Pierron domine dans ces classes le travail de socialisation. Il parle ici d'une expérience à Mantes "Ca demandait plus de sang froid, plus de technique. (...) Là bas, il y avait un travail de socialisation". De la réussite de son travail là-bas il dit ne pouvoir donner que des preuves négatives, et encore convient-il de savoir apprécier la qualité de ces preuves : "Je dirais, des résultats, je n'en peux donner que des preuves négatives. A savoir que j'ai juste été menacé par un élève au couteau, on a juste pété mon pare-brise. (...) Il y a un prof, il a quitté le collège en ambulance (...) moi cela ne m'est jamais arrivé ces choses là".

Pour Mademoiselle Leblanc aussi c'est ce travail d'éducation qu'il faut faire d'abord. "Je me suis dit, il doit quand même y avoir une solution. Alors j'ai essayé d'individualiser. (...) J'essayais de valoriser en insistant sur leur gentillesse, il y avait des élèves que je laissais, alors je leur demandais juste de se taire, ils lisaient des revues, puis après, ils ne sont plus venus. Il y avait des feuilles de comportement (...) Chacun des professeurs mettait des appréciations à chaque cours "Il s'est bien tenu, il a bien fait son travail" (...) J'ai quand même réussi, au bout d'un certain temps à faire du français, mais de façon très ponctuelle (...) Ils se lassaient très vite".

2.1.3.2. Faire du français

Pour travailler avec les élèves dans les classes difficiles il faut changer de méthode. On organise des rituels plus marqués que dans les autres classes.

Chacun sa méthode, Monsieur Pierron nous dit la sienne : *"Ce que j'attends de mes élèves c'est de la concentration sur ce qu'ils font alors quand ils arrivent en classe par exemple, je leur demande de poser le sac par terre et de ne pas sortir leurs affaires, pas de stylo, pas de règles, ils ont les tables nues, je ne dis pas que ça favorise l'attention, mais ça évite l'éparpillement"*.

Individualiser l'enseignement, le rapport aux élèves paraît une bonne façon de s'y prendre selon nos divers interlocuteurs, mais ce n'est pas facile dans le cours ordinaire de la classe. Cela se présente mieux semble-t-il dans les ateliers, dont nous avons vu plus haut qu'ils étaient assez souvent source de satisfaction pour les enseignants.

Pour Madame Pariset les ateliers plaisent aussi aux élèves : *"On a lancé une enquête auprès des élèves pour savoir comment les ateliers étaient reçus. L'atelier leur plaisait. Ils considéraient que c'était positif plus ou moins au niveau des acquis, mais ça leur plaisait, bon qu'on s'occupe d'eux de façon individuelle et sans que ce soit forcément le même prof, sans que ce soit forcément les mêmes élèves"*. Alors il faut morceler, faire des petites choses et beaucoup contrôler : *"Je ramassais, je notais énormément"*, ces fameuses copies si pleines de fautes et si longues à corriger.

Mademoiselle Leblanc raconte : *"C'était par exemple, on étudiait la polysémie ou les synonymes. Ils avaient des exercices, des petits exercices ponctuels et après des textes. Il fallait qu'ils proposent des synonymes. Il y avait un jeu, mais surtout ils étaient actifs, rien que de tourner les feuilles du dictionnaire, se lever aller chercher le dictionnaire, ça leur plaisait, ils travaillaient"*. Mais dès qu'il s'agit de passer de l'exercice à la règle un peu générale *"c'était vraiment très dur"*.

Madame Pariset dit aussi cette difficulté : *"Je vais petit à petit, je comprends qu'il faut que ce soit très, très morcelé, et puis il faut que ce soit très peu exigeant, mais en même temps si je veux qu'ils fassent, qu'ils apprennent quelque chose, il faut que je les fasse écrire"*.

Difficulté à organiser un travail suivi et qui aboutisse à un apprentissage que l'on puisse désigner, difficulté tout simplement à trouver un travail à la portée de certains élèves comme cette jeune fille de sixième : *"J'avais une évaluation, je lui ai demandé de regarder deux cahiers à la fois, eh bien deux cahiers c'était trop. Alors elle a renoncé parce que deux cahiers c'était trop"*.

Les manuels scolaires ne conviennent pas. *"Le livre d'explication de textes là de cinquième, les questions posées sont d'un niveau tel que les élèves ne les comprennent jamais. Alors il faut simplifier, réexpliquer. (...) En même temps tous ces exercices ne sont pas assez et trop morcelés"*.

Pour les faire "écrire" et se tenir tranquille, on recourt à la dictée-copie, même si on ne croit pas à sa valeur en terme d'apprentissage : Madame Duchamp : *"Ils ne savaient pas écrire, ils savaient à peine lire. Une fois j'ai réussi à faire une dictée, ils avaient le texte sous les yeux et je dictais, j'ai eu le silence"*.

Madame Pariset : *"Mais ça m'est arrivé de dire "Eh Bien écoutez, j'arrête et vous faites de la copie. Tant pis pour vous" (Question : Alors ils se sentent punis ?) Bien, ça les punit... enfin je ne sais pas si cela les punit ou si à ce moment là au contraire ils ont le sentiment de travailler par rapport à autre chose. En tout cas moi cela me permet de tenir le coup"*.

Pour la lecture, les problèmes sont de même nature, difficultés à anticiper la suite du récit, dit Madame Pariset, difficulté à comprendre l'histoire dit Madame Terron parce qu'ils lisent beaucoup trop lentement.

Ces professeurs en viennent à lire eux-mêmes à haute voix en classe. Ces histoires là les élèves les écoutent et les comprennent, comme les parents lisent des histoires à leurs enfants le soir fait remarquer Monsieur Pierron.

Pour autant ces fragments de réussite, ces stabilisations momentanées de l'agressivité, ces progrès subtils dans le comportement, suffisent-ils à la satisfaction de l'enseignant ? Monsieur Pierron l'affirme pour lui-même : *"Je n'ai pas l'impression de me déconsidérer ou de m'avilir à apprendre des choses simples à mes élèves, ne serait-ce qu'à dessiner des lettres au tableau, parce que j'ai un doctorat (...) Plus on est diplômé, plus on doit être capable de répondre à des besoins simples de façon simple. (...) Le français est un prétexte pour les resocialiser et puis une fois qu'ils sont resocialisés, on fera du français mais il ne faut pas mettre la charrue avant les boeufs"*.

Pour Mademoiselle Leblanc le bilan est plus sombre. *"C'est un échec du point de vue professionnel parce qu'ils n'apprennent pas, ils ne comprennent pas, ils ne progressent pas ; c'est un échec du point de vue humain parce qu'à la limite, même si on leur apporte quelque chose, c'est tellement dérisoire par rapport à la somme des problèmes (...) Il faut pas que le métier se transforme en ce qu'il n'était pas à l'origine"* elle dit encore *"Le projet que j'ai pu avoir par rapport à moi même c'était certes d'enseigner, mais ce n'était pas de passer mon temps à réfléchir sur les cas sociaux des élèves"*. Vive réaction d'autodéfense, de protection de soi, qui ne peut s'expliquer ni par le mépris des élèves, ni par le refus de s'impliquer, comme l'ont montré les extraits de l'interview du même enseignant précédemment cités.

2.2. Faire la classe dans les classes ordinaires

De ces "faire ordinaire" les enseignants parlent moins que de ce qui se passe dans les classes difficiles. Peut-être y sont-ils moins éprouvés, plus dans "ce qui va de soit" et ne mérite pas véritablement que l'on en parle, pourtant, à les écouter on perçoit aussi d'importantes différences entre eux dans la façon de définir le contenu de ce qu'ils enseignent.

2.2.1 Faire du français au quotidien : des pratiques communes

Ce sont les mêmes instructions, les mêmes programmes et pour une part les mêmes questions que dans les classes difficiles mais vécues de façon moins stressante, en tout cas sans jamais craindre de ne plus contrôler sa classe pour les professeurs non débutants. Moins de problèmes de discipline, moins de morcellement des activités, plus de réussite des élèves dans les exercices proposés, plus de facilité à les mener à bien.

On parle de la façon dont on cherche à donner aux élèves le goût de lire, sur quelles oeuvres, quels groupements de textes on travaille. La question est là aussi de s'adapter aux élèves pour les faire progresser, apprendre.

Intérêt général signalé par tous, des petits de sixième ou de cinquième pour les thèmes mythologiques. Plaisir général à enseigner les élèves dits littéraires, sensibles à l'écriture des textes.

Certaines oeuvres paraissent en quelque sorte le parcours obligé. Tous les citent : Molière, "Les Fourberies de Scapin", "Le Médecin Malgré lui", Kessel, "Le lion", Maupassant, "Les contes de la Bécasse", Marcel Aymé. Roal Dahl ou d'autres auteurs dits "pour la jeunesse" sont aussi des références fréquentes. Des auteurs sont peu étudiés alors qu'ils l'étaient systématiquement auparavant. Corneille avec "L'illusion Comique" n'est cité que par un enseignant et plusieurs disent avoir abandonné l'étude des oeuvres de Racine. Ces abandons sont toujours expliqués par la difficulté de ces oeuvres pour les élèves. Recherche aussi d'adaptation à son public par les thèmes- l'"adolescence", ou "l'attente anxieuse", "l'étranger"- ou par le choix d'auteurs francophones et maghrébins.

On nous dit comment on cherche à faire écrire les élèves. A l'inverse des élèves très faibles qui souvent, selon Madame Pariset, n'ont pas beaucoup d'imagination (*"Ils ne se voient pas dans la peau des personnages"*), cette carence imaginative n'est pas ressentie dans les classes tout venant, surtout chez les petits de sixième dont tous affirment la richesse imaginative et la prolixité dans l'écriture. Le problème est alors de les faire écrire correctement, de dépasser l'écriture parfois encore phonétique de certains, d'enrichir, de complexifier la phrase

Il est souvent délicat de faire porter l'effort des deux côtés à la fois. Pour Madame Leaud, les élèves aiment bien ce travail sur la langue, qu'elle aussi a l'air d'apprécier. Il y a une sorte de jeu : *"Ils appliquent très volontiers les consignes que je leur donne, à savoir se placer dans un registre de la langue soutenue aussi bien du point de vue syntaxique que du choix de vocabulaire, ils sont tout à fait d'accord pour essayer de faire de belles phrases, d'y placer une métaphore (...) Ils sont d'accord pour parler de manière littéraire, ils en rajoutent (...) Ca leur plaît, ils s'essayent au lyrisme, ils imitent vraiment les textes (...) Ils n'ont pas du tout un refus, le désir de parler vulgaire, alors que dans les couloirs, dès qu'on sort on les entend. Mais en classe non, ils acceptent bien qu'on change de registre de langue, et qu'on joue le jeu"*. Mais ce monde dans lequel ils acceptent assez volontiers de rentrer, n'est pas encore tout à fait le leur : *"Ca fait beaucoup de choses à faire en même temps"*, continue Madame Leaud, *"ils comprennent la logique de la langue, mais après ils ne l'appliquent pas toujours, ils sont pris aussi par ce qu'ils écrivent, par l'histoire. Alors les textes s'améliorent du point de vue de la qualité narrative par exemple et s'écrasent du point de vue de la langue et de l'orthographe. C'est assez fréquent"*.

Pour les quatrième-troisième le passage de l'oral à l'écrit est parfois plus difficile *"L'écrit c'est le coté douloureux"*, dit Madame Letage, il y a plus de pudeur à surmonter, il est plus difficile d'écrire un peu n'importe comment.

Certains enseignants dictent parce que cela prend moins de temps, même s'ils considèrent que ce n'est pas la bonne solution, d'autres font écrire systématiquement les élèves et reconnaissent que cela leur demande plus d'efforts et plus d'énergie.

La part d'initiative, d'originalité et de routines est variable de l'un à l'autre de ces professeurs. Mais au regard des autres classes, tout paraît ici plus facile. Hormis l'ennui que dit Madame Leaud : *"On s'ennuie en faisant cours en sixième-cinquième. C'est flagrant, surtout en cours d'orthographe et de grammaire"*. Même regret de Madame Terron qui est plus intéressée par la littérature : *"Je ne retrouve pas du tout en tant que prof ce que moi j'ai fait en tant qu'élève. (...) De plus en plus on axe le Français sur des compétences, des savoir-faire, c'est vrai qu'on perd un peu de sensibilité"*.

Mais en classe le professeur a une grande latitude pour mener l'activité des élèves, il est très libre, trop libre dit Madame Terron : *"On a beaucoup de liberté, de possibilités, de portes ouvertes, du coup on fait sans cesse des choix"*.

Pour Madame Letage aussi cette "liberté" est gênante : *"J'ai rêvé d'enseigner une autre matière que le français. Ce n'est pas sécurisant d'enseigner le français. (...) C'est difficile de cerner les objectifs et de cerner la façon dont on réussit à transmettre ce qu'on veut transmettre"*.

A cause de ce flou, de cette incertitude sur ce qu'il convient de faire et du fait du poids des copies plusieurs pensent que l'enseignant de Français est dans une position plus pénible et qu'il a plus de travail que ses collègues enseignant les autres disciplines en collège.

2.2.2. Le travail sur la langue, linguistique et didactique : éléments de différenciation entre professeurs

Il y a aussi des différences importantes entre les enseignants que nous avons écoutés, dans la façon de parler du contenu du "Français" qu'ils enseignent. Ces différences ne semblent pas liées au critère de formation initiale en "lettres classiques" ou en "lettres modernes" mais plutôt à la familiarisation ou non avec les savoirs du "domaine linguistique".

Les questions dont parlent ces professeurs sont parfois proches, parfois absolument éloignées de celles que les experts posent. Il ne s'agit pas seulement d'un décalage entre des chercheurs et des praticiens, il semble qu'en partie les objets de l'enseignement, la langue, la littérature n'aient peut-être pas le même contenu pour tous ces enseignants.

Six de nos interviewés ont fait leurs études soit à Nanterre dans les années 1970, époque où s'y développait l'enseignement linguistique, soit dans une période plus récente dans des universités où ces enseignements sont dispensés. Ils parlent beaucoup de leur travail avec les élèves sur "la langue", montrent leur familiarité avec des exercices comme la lecture méthodique, leurs connaissances relatives à la grammaire de texte. Certains d'entre eux ignorent cependant les travaux de didactiques du français. C'est le cas de Madame Lemercier, qui se dit *"très hostile aux pédagogues professionnels"* car elle craint de voir l'enseignement *"se vider de ses contenus"* au profit du travail méthodologique. D'autres les connaissent un peu car ils lisent parfois des revues comme *"le Français aujourd'hui"* ou bien ils ont rencontré ces questions à l'occasion de stages ou de la préparation de l'agrégation interne. C'est le cas de Madame Terron qui a acquis, par elle-même, pour l'essentiel, une certaine approche des questions didactiques : *"Il me semble aberrant que l'Université ne s'intéresse pas plus à ces aspects de transmission des savoirs, enfin tout ce qu'on fait maintenant en Didactique (...) Bon moi je découvre en lisant des articles didactiques, bon je m'étais abonnée à la revue "Français d'aujourd'hui", qui n'est pas mal sur ce plan là. Bon puis petit à petit je trouve des exercices, je me dis que ça devrait s'enseigner. On ne devrait pas avoir que des compétences universitaires"*.

Somme toute ils ne sont pas éloignés des questions que nous avons vu émerger chez les experts, même s'ils ne les présentent pas en référence au domaine "didactique" qu'ils connaissent mal, le plus souvent.

Ces domaines, Sciences du langage, du texte, Didactiques, sont inconnus ou mal maîtrisés des autres. C'est par les manuels, les modifications des instructions, les conversations de salles de professeurs, donc souvent par bribes et par morceaux que leur parviennent les savoirs du domaine linguistique qu'ils n'ont pas acquis en formation initiale.

Certains par exemple les ignorent absolument, ils ne lisent pas les instructions, ne vont pas en stage et se laissent assez peu influencer par les manuels.

C'est ainsi que Mademoiselle Cery déclare demander aux élèves d'acheter le Becherel, *"Le Becherel, que je qualifie de Bible."* Monsieur Pierron, parle de son enseignement de la grammaire sans se poser particulièrement de questions : *"Donc en premier le nom commun, ensuite le complément d'objet direct. C'est à dire que la distinction entre la nature et la fonction, elle est pas du tout évidente pour un élève"*.

D'autres n'ignorent pas que la grammaire scolaire traditionnelle est questionnée par la linguistique et que les prescriptions pour l'enseignement du français en collège s'en sont trouvées modifiées, dans un mouvement, plus ou moins cohérent d'intégration de ces nouveaux savoirs, en vue de faciliter l'apprentissage des élèves, mais ils ne maîtrisent pas pour autant les savoirs en question.

On voit ainsi le contraste entre ces deux sortes d'enseignants et d'enseignements en écoutant par exemple Madame Viland qui travaille à l'aide de manuels ou de cahiers de travaux dirigés dont elle ne peut pas dire grand chose car elle ne semble pas à l'aise dans les domaines théoriques qui fondent les

méthodes que ces auxiliaires pédagogiques utilisent : "Je leur ai fait acheter une sorte de cahier où il y a toutes sortes d'exercices sur l'expression écrite, donc on travaille dessus en classe" ou encore "ce sont des exercices que je prends dans ce petit livre. Alors moi je fais toujours un prolongement à partir de ça. Je fais des petites remarques de grammaire". Contraste donc avec madame Leaud qui, à l'opposé, se sent capable de construire des exercices adaptés aux difficultés actuelles de ses élèves, difficultés qu'elle diagnostique, par exemple, en corrigeant les copies : "Il faut faire un repérage de toutes les fautes, les mettre en fiche, si on voulait faire les choses parfaitement (...) Ce qui me manque c'est le temps pour fabriquer les outils".

Ou encore : "Je fais une analyse littéraire du texte sans penser que je vais faire le texte en sixième, en troisième ou en lycée, si j'étais en lycée. C'est à dire que j'essaie de faire la meilleure lecture méthodique possible du texte, et après je vois ce que je pourrais leur faire dire, leur faire remarquer, ce qu'il me faudra laisser tomber, donc je fais un tri. Il y a une part de renoncement. Voilà parce qu'il y a divers degrés de compréhension d'un texte. (...) Il faut renoncer à beaucoup de choses mais il faut quand même avoir vu tous les tenants et aboutissants du texte parce que sinon on peut faire un contresens, c'est à dire faire un cours qui serait bon, pédagogiquement parlant, mais qui le serait aux dépens du texte qui serait complètement trahi".

Ce type d'exigence suppose une maîtrise des savoirs linguistiques qui n'est pas acquise non plus de Monsieur Ettine, malgré sa bonne volonté, son ouverture à la nouveauté, dont il se félicite à l'inverse de son collègue Monsieur Pierron qu'il juge trop traditionnel. "Il y a eu des tas de réformes de la grammaire, nous dit-il, la grammaire structuraliste et tout ça. On a fait le tri. Sa grammaire à lui (Monsieur Pierron) c'est le "Bled" et rien d'autre. (...) Eh bon maintenant on fait de la grammaire de texte, enfin les Instructions officielles voudraient. On doit partir d'observations à partir d'un texte, poser des questions adéquates. Oui c'est ça, les manuels scolaires sont fabriqués comme ça, au bout d'une heure on a à peine dépouillé un texte. Normalement on doit choisir ces textes, euh... grammaire de texte dans les textes qu'on étudie, alors tout ça c'est lié en lecture expliquée ou en lecture suivie (...). Donc tout ça c'est la théorie. Dans la pratique bon, de temps en temps on y arrive, mais souvent on est complètement débordé".

Même impression d'incertitude et de non maîtrise des savoirs de référence qui conduit Madame Letage à une interprétation quasi caricaturale des instructions officielles : "C'est plus difficile dans la mesure où on veut que les élèves découvrent quelque chose. (...) Il faut trouver les bonnes questions. (...) L'idéal est de faire dire à l'élève ce qu'on voudrait qu'il dise, c'est pratiquement impossible". L'explication de la démarche inductive se poursuit avec l'exemple d'un cours visant à faire comprendre ce qu'est un sonnet : "On leur fait compter les vers, regarder comment les strophes sont faites, observer, tout un travail d'observation qui paraît extrêmement facile... et après on définit, on établit la règle du sonnet. (...) Moyennant quoi, un petit contrôle, certains ne savent pas ce qu'est un sonnet, mais enfin il y a toujours des récalcitrants".

Madame Terron résume ainsi la situation : "Je crois que le métier a complètement évolué depuis vingt ans (...) S'intéresser au schéma narratif, aux différents types de narrateurs, moi je ne l'ai pas appris ça quand j'étais (à l'Université.) (...) Donc en français on progresse en connaissances, mais reste à utiliser ces connaissances pour les faire passer aux élèves. Ca je crois que c'est la didactique. Bon je vois, j'ai des collègues anciens, pas très loin de la retraite, pour qui tout ça, ça reste... un peu euh... parce qu'ils n'ont pas appris et que, bon ils n'ont pas toujours suivi de stage pour se remettre à flot. Alors ils ne sont pas nécessairement plus mauvais, c'est pas un jugement de valeur que je porte, mais, je crois qu'on enseigne pas tous pareil". Plus que cela la différence dépasse les modalités de l'enseignement, elle porte aussi sur les contenus qui sont enseignés.

3. Mission enseignante et sens du métier

Ce sens du métier, celui qu'on donne à sa position d'enseignant, est plus ou moins publiquement affirmé. Certains de nos interlocuteurs ne présentent pas leur implication dans cette profession comme ayant un sens particulier au regard des débats en cours sur la question de l'École. Enseigner est simplement leur métier. Le sens qu'ils lui donnent paraît plus personnel que social. Ils ne le projettent pas sur le registre d'une quelconque mission à remplir.

Madame Duchamp et Madame Bonnard sont dans ce cas. Toutes deux Adjointes d'enseignement, exerçant comme titulaires académiques depuis de longues années, l'une en province l'autre à Paris, assez peu en mesure de stabiliser leur position dans l'enseignement. Elles ont un pied dans l'institution et un pied au dehors, mais ne cherchent pas vraiment à changer cet état de choses.

Elles sont à l'aise dans la relation aux élèves, mais leur dur apprentissage sur le tas, presque toujours confrontées à des classes dites "difficiles" les a formées. Elles sont intéressées par la langue, le travail sur la langue, et par la littérature. L'une est titulaire d'un D.E.A. de linguistique, l'autre d'une maîtrise brillante sur un auteur surréaliste.

Elles disent leur réticence à franchir aujourd'hui, après des années d'enseignement, le pas vers une insertion pleine et entière dans l'Éducation nationale, insertion qui passerait par la reconnaissance institutionnelle de leurs qualifications. Madame Bonnard n'envisage pas de réitérer une tentative de passage de concours interne, signifiant à la fois que l'épreuve lui paraît trop lourde pour ses forces mais aussi qu'elle ne lui semble pas suffisamment stimulante au plan intellectuel : *"J'ai compris qu'il fallait recracher des méthodes avec toute une salve de connaissances et moi j'étais toujours en train de patauger dans ma simple connaissance. Si bien qu'il aurait fallu que je me représente à l'agrégation. Ça avait représenté un tel effort pendant une année (de la préparer) que je me suis dit que j'en tomberais malade"*. Il y a un peu de dérision dans l'opposition ainsi établie entre "ma simple connaissance" et la "salve de connaissances" qu'il faut "recracher".

À la question qui lui est posée de sa position de titulaire académique alors qu'elle a plus de quinze ans d'ancienneté, Madame Duchamp répond : *"C'est trop compliqué, si j'ai essayé. Mais j'ai jamais réussi de savoir et puis bon, je pare au plus pressé. Il y a le boulot, il y a les enfants, bon c'est ça le plus important. Le reste euh.. Bon sinon je resterais bien là où je suis, je suis bien, oui"*. Mères de famille, trouvant qu'il est déjà bien difficile de gagner sa vie, d'élever ses propres enfants, elles semblent préférer l'une et l'autre s'en tenir là. Ce n'est pas qu'elles soient désabusées, ni amères mais c'est plutôt l'absence de raison de s'impliquer plus que cela dans l'institution et peut-être le poids de l'existence tout court qu'elles expriment.

Pour des raisons bien différentes, Madame Letage donne aussi cette impression de ne pas avoir quelque chose à défendre du point de vue de son métier. Certifiée de lettres modernes, enseignante parce qu'il fallait bien faire quelque chose de ses études de Lettres, elle dit ne pas avoir choisi l'enseignement mais la Littérature. Cependant elle pense que le français, qu'elle enseigne au lycée après avoir aussi exercé en collège, n'est pas une matière intéressante pour les élèves : *"Quand on vient dans les classes on leur apporte plus d'ennui"*.

Le choix de l'enseignement est un choix par défaut, qu'elle ne sait plus justifier positivement, quant à faire autre chose *je ne me sentais pas de taille, je n'ai pas osé peut-être*.

Elle aurait plutôt aimé faire un métier *"où on est utile, où les gens ont vraiment besoin de vous. (...) Alors donc j'ai pensé qu'un travail où on n'avait pas besoin de réfléchir, ça devait être drôlement bien, seulement j'ai toujours pensé en même temps que cela devait être moins bien payé et que c'était quand même bête de changer"*. Le métier dont elle parle alors, "où on est utile" et où on n'a pas "besoin de réfléchir" selon elle, est celui d'infirmière.

Nos autres interlocuteurs manifestent au contraire à un moment ou à un autre de l'entretien, qu'ils ont de leur métier une certaine conception, qu'ils tiennent à celle-ci, contre les façons d'être de leurs collègues ou contre des évolutions qu'ils réproouvent et jugent menaçantes.

Ces points de vue marqués, nous allons les regrouper en deux ensembles. D'un côté ceux qui insistent sur la dimension relationnelle de leur implication de l'autre ceux pour qui, au travers de l'enseignement, c'est la transmission d'une culture qu'il faut défendre.

3.1. Un métier de communication et d'éducation où s'éprouvent des "personnes"

Si comme nous l'avons vu, tous nos interviewés évoquent leur "bons contacts" avec les élèves, cet élément est plus ou moins central à leurs yeux.

Pour certain, la relation occupe une place fondamentale. C'est dans la relation que quelque chose se passe. C'est la réussite de la relation qui procure l'essentiel de la satisfaction à enseigner, c'est là qu'il y a un résultat, c'est là qu'il y a une épreuve.

Nous l'avons déjà relevé dans les propos de Monsieur Pierron pour lequel *"le français est un prétexte pour resocialiser les enfants"*, le vrai travail est bien celui d'Education. Il reconnaît d'ailleurs que dans la classe de quatrième qu'il a depuis 2 ans, les enfants ne sont pas encore en mesure d'écrire dix lignes dans un français vraiment compréhensible, mais qu'ils ont de meilleures relations entre eux, que le groupe fonctionne mieux, ce qui pour lui est déjà un résultat.

Monsieur Courou, certifié de lettres classiques, en poste avec un service mi-collège mi-lycée, dit des choses de la même sorte. Comme Madame Letage, il considère que le professeur est bien souvent quelqu'un qui ennue les élèves. Le professeur pour les élèves est *"celui qui est embêtant, il oblige à apprendre un certain nombre de choses, il corrige les fautes"*. Lui-même cherche donc un contact d'une autre nature avec ses élèves, c'est ainsi qu'il organise régulièrement, contre les critiques ou les difficultés, des classes de neige. *"Pour moi c'est gratifiant, je ne suis plus tout à fait le même (...) Ils vont se frotter à d'autres adultes, qui ne sont pas les parents, mais qui représentent une autorité différente"*. Les sorties, les classes de neige, lui permettent de vivre plus positivement sa vie enseignante qu'il juge pas très rigolote. Pour lui c'est à ce moment là que les élèves apprennent quelque chose, c'est *"utile et intéressant"*, *"c'est l'ouverture de l'Ecole sur la vie"*, *"ils vont apprendre une pratique, ils vont apprendre à vivre en groupe, à se débrouiller"*, *"à leurs yeux je ne suis plus tout à fait le même"*.

Cette expérience, leur apprendre le ski et se faire connaître sous un autre jour, est plus réelle et plus gratifiante qu'enseigner le Français. Difficile de ne pas rapprocher ces remarques de l'appréciation dépréciative que porte Monsieur Courrou sur ses propres études. Il évoque ici sa longue et pénible obtention de la licence après son succès aux IPES : *"C'était pas facile quoi, je me disais je suis arrivé, je suis tranquille, par manque de sérieux et puis peut-être par manque d'intérêt pour les études hein, un moment de creux, je trouvais que les études c'était pas rigolo (...) je ne me suis pas passionné pour les études"*. On comprend donc que Monsieur Courrou ne peut pas communiquer aux élèves une passion pour les études qu'il n'a jamais ressentie. Il cherche plutôt à les mettre en contact avec ce qui lui semble plus valable et plus réel pour les préparer à leur vie adulte. Et cela passe par une *"rencontre avec lui comme personne"*.

Le moment d'une véritable épreuve dans la vie enseignante, Monsieur Pierron l'exprime comme celui où s'éprouve une relation entre des personnes. Il décrit lui aussi les sorties et activités extra scolaires comme facilitant cette relation :

"On était tout un petit groupe qui essayions plus ou moins d'offrir aux élèves quelque chose d'autre que l'ensemble scolaire. (...) On pouvait faire de la photo ou autre chose. C'est fondamental, parce que pour reprendre une phrase que vous avez peut-être entendue, "on enseigne ce qu'on est" (...) Donc autant montrer toutes les richesses qu'on a en soi-même autant euh, c'est une façon de réconcilier les élèves avec la société (...) Eh oui le prof il est d'abord une personne et les élèves sont aussi des personnes et des personnes en difficulté".

Cette conception est défendue, non pas contre l'importance de la "culture", bien que l'importance de la culture ne soit pas la première préoccupation qu'il manifeste, mais contre certains collègues, rencontrés dans les établissements, ceux que Monsieur Pierron appelle "la vieille garde" comme nous l'avons vu auparavant : *"Moi je trouve que les élèves on n'a pas à leur donner de leçons sur leur niveau, leurs déficits sociaux. On les prend là où ils sont (...) Je considère que mes collègues font fausse route et qu'à la fin de l'année quand ils ont réussi à former brillamment deux élèves sur trente et que tous les autres sont dans un état pitoyable (...) pour moi c'est un échec"*.

3.2. La culture, sa transmission, son partage comme épreuve.

3.2.1. Défendre un contenu de culture

Ce n'est pas contre l'importance de la relation que se lève la colère de Madame Terron ou de Madame Leaud, mais contre ce qui pourrait porter atteinte au contenu de ce qu'elles-mêmes cherchent, avec beaucoup de peine, à transmettre.

Et c'est particulièrement avec les élèves les plus en difficultés qu'il est alors difficile d'enseigner, tout en maintenant cette exigence de contenu. *"Il y a un niveau plancher en deça duquel je ne descendrai pas. J'estime que tous les élèves ont le droit d'avoir vu un minimum de choses."* Madame Terron insiste : *"Il y a un programme à faire et moi je me refuse, même si je m'en sortirais peut-être mieux autrement, à faire autre chose avec eux (...) Ils ont droit à leurs bases"*. Etonnée par sa propre colère elle continue et, dit qu'elle considère comme un marché de dupes pour les élèves, et pour elle-même, qu'au nom d'une nécessaire "adaptation", on attende en fait qu'ils grandissent en leur donnant "un simili enseignement".

Même conception tenace de son métier, mis en rapport avec le droit des élèves à ce qui est pour elle "La culture", chez Madame Leaud. Parlant de ce qu'elle nomme "les mauvaises lectures", elle cite Sulitzer : *"Il faut leur dire non, je m'y refuse. Je suis bête et bornée mais il y a des choses qui ne rentrent pas dans mon cours (...) C'est une question d'élitisme, je ne veux pas (...) Je travaille éventuellement sur des clichés pour les démonter, mais pas vraiment sur de mauvais textes parce qu'il y a, bon, c'est peut-être par élitisme mais c'est aussi par sentiment d'urgence. Il y en a (des élèves) qui ne sont pas là pour longtemps et c'est vrai que je cherche à leur fourguer les beaux textes"*.

L'accès à la culture, aux beaux textes est urgent. C'est au professeur de les proposer, là aussi à tous les élèves. On ne peut, au nom de leurs difficultés les faire travailler sur de "mauvais textes", des textes montés, qui ne sont pas l'oeuvre d'un auteur. Mais devant cette "beauté" des textes, l'appropriation devient aussi l'affaire de l'élève, on ne peut donc pas le sanctionner de ne pas connaître par coeur un poème de Verlaine. *"Les poèmes très souvent, c'est jamais vraiment obligatoire, je dis "apprenez par coeur", mais il n'y a pas de sanction"*.

Moment de colère aussi chez Madame Lemercier au rappel de la guerre intérieure, vécue dans un collège, qu'elle a quitté en partie pour cette raison, au moment de la rénovation des collèges : *"Il y avait les tenants du formalisme et de la méthodologie d'un côté et puis de l'autre des gens qui refusaient de vider les contenus des cours (...) C'était irrespirable."*

Plus loin, parlant des enfants issus, comme elle, des milieux modestes et peu cultivés, et qui accèdent par l'Ecole à autre chose : *"Ils vont posséder quelque chose, ils vont posséder un outil, un début de culture qui va les faire différents de ce qu'ils auraient pu être s'ils n'avaient pas traversé l'Ecole, s'ils n'avaient pas eu ce qu'on (les enseignants) cherchait à leur donner."*

3.2.2. Une épreuve, mais comment l'apprécier ?

Alors que la réussite de la relation semble s'imposer d'elle-même, il est plus difficile de s'assurer de celle de la transmission culturelle. Cette position de défense farouche d'un contenu de culture de l'enseignement semble curieusement plus difficile à tenir, plus inconfortable pour ces personnes, que la défense de la qualité de la relation aux élèves.

Encouragée par sa trajectoire personnelle, Madame Lemercier est optimiste : de même qu'elle "*a fait son miel de choses extrêmement fragmentées, diverses, toutes petites au départ*", elle espère des enfants qu'elle a en classe : "*On plante une tout petite pousse, et on sait pas ce que ça va donner plus tard, c'est un des mystères du métier. On sème on engrange des choses on ne sait pas si elles survivront un jour, il ne faut pas trop se poser de questions d'ailleurs*", effectivement rares sont les classes dit-elle dont on puisse dire "*qu'elles sont armées.*"

Mais il n'est pas si facile de se contenter de ce pari sur l'avenir. Pour les professeurs, mais aussi pour les élèves, il faut marquer des résultats, des objectifs à atteindre, des progressions, surtout pour les élèves faibles. C'est pour cela que les professeurs s'astreignent à corriger des copies, à donner des notes, tout en sachant bien que les évaluations ainsi faites n'expriment pas toujours une progression ou un acquis.

Madame Pariset, montrant ses copies : "*C'est très difficile à corriger, ce qui me pèse si tu veux là-dedans, par rapport à l'atelier, c'est que je suis obligée de noter. Parce que bien sûr si je ne note pas, cela n'a pas de sens. (...) C'est un exercice extrêmement difficile à noter. (Il s'agissait d'écrire un poème en utilisant des mots-images, faisant appel à l'illustration, au graphisme de la composition). Bon ici le fait que ce soit un rébus et pas un mot-image, et puis je note une bonne recherche de présentation, parce que je veux valoriser toutes ces choses, mais l'ensemble n'est pas assez précis*".

Le progrès ainsi évalué n'exprime pas nécessairement un acquis dans le contenu enseigné, il peut noter une amélioration ou une adéquation du comportement à l'égard de ce qui est demandé à l'Ecole. Madame Lemercier, par exemple, fait apprendre par coeur des récitations ou des règles de grammaire : "*Pour les élèves qui ont beaucoup de mal à utiliser d'autres capacités, il y a au moins là quelque chose qu'on peut faire, qui est facile d'une certaine manière, qui rapporte des points, il y a un rapport travail-note qui est presque constant, alors que dans d'autres exercices c'est moins évident. Faire une rédaction cela peut entraîner beaucoup de travail et un petit bénéfice. (...) Dans les petites classes, c'est rassurant (les notes)*".

Difficulté à identifier des progrès, difficulté à évaluer ce que les élèves ont véritablement appris, difficulté à désigner ce qui a été fait effectivement en classe. Nous paraît parer à cette difficulté cette recherche permanente, de la part de certains enseignants, d'établir un lien entre les diverses activités de la classe, toujours ponctuelles, partielles, morcelées dans le temps. Etablir un lien, même un peu artificiel, entre ces activités, construire une cohérence permet de donner une unité à cet ensemble, en l'absence de preuve d'un résultat véritable. Cela permettra de dire "on a fait ceci, puis cela". Il devient possible de nommer une progression.

La progression, certains la trouvent dans l'étude d'oeuvres successives et surtout en suivant le programme de grammaire, dans une vision assez traditionnelle de son enseignement et de son contenu. D'autres nous semblent la rechercher en bâtissant, comme les instructions le conseillent d'ailleurs, une cohérence, peut-être un peu artificielle au travers de la convergence des diverses activités du Français autour et à partir d'un texte, d'une oeuvre, d'un ensemble de textes réunis en groupement autour d'un thème. Cette méthode permet de retrouver l'idée de progression, de succession de séquences, sans centrer l'enseignement sur la grammaire de la phrase.

Madame Lemercier : "*J'essaye de travailler selon une thématique. Je m'y retrouve mieux et je crois comprendre que les élèves aussi s'y retrouvent mieux aussi. Il y a une cohérence dans ce que*

l'on fait. (...) On travaille en faisant de nombreuses références. Ça me permet justement de travailler en écho, de sans cesse leur demander de rappeler certaines choses. Je pense que ça leur permet d'avoir ce qui deviendra pour eux des références culturelles. (...) Ça tourne autour d'une idée, ça fait un espèce de bloc".

A chaque trimestre un thème, d'un trimestre à l'autre comme une avancée. Cette recherche d'unité, de point central ancrant des apprentissages de connaissances et de pratique de la langue, est une façon, différente de la progression habituelle selon un programme linéaire, de satisfaire l'impératif didactique que l'on peut énoncer ainsi : passer du connu à l'inconnu en ayant toujours la possibilité de se référer au connu. "En écho" dit Madame Lemercier, c'est une façon de gérer ce difficile passage, dont on ne peut facilement avoir de preuves, de maintenir un sens à un contenu nécessairement morcelé pour les besoins de l'apprentissage.

"C'est aussi pour me faire plaisir, dit Madame Leaud parlant des groupements de textes par thèmes, parce que moi cela me permet de retrouver un peu ce que je faisais à la Fac, de travailler un cours de Littérature un peu à un niveau qui m'apporte quelque chose. Parce que si je grapille, un jour un texte, un jour un autre, bon moi je n'ai aucune satisfaction, or ça me manque justement, j'en profite pour le dire".

Mais ce sens non-scolaire que certains professeurs reconstituent ainsi à ce qu'ils font en est-il un aussi pour les élèves ? Car si tel n'est pas le cas comment durer dans l'enseignement sans partager avec les élèves, même si c'est à un autre niveau et avec d'autres questions, de moments d'activité intellectuelle, activité qu'on apprécie comme personne et à la quelle on cherche à les initier comme professeur ?

4. Les professeurs et leurs collègues

Les professeurs que nous avons rencontrés n'ont qu'assez peu de relations de travail avec leurs collègues. Ils parlent fort peu de leurs rapports à l'administration, aux autres membres de l'équipe pédagogique ou à l'Inspection. Tout cela n'importe pas beaucoup dans la façon dont ils perçoivent leur travail quotidien.

Pourtant chacun relate une ou plusieurs expériences de collaboration diverse avec des collègues. Ces collaborations sont mentionnées à l'occasion de travaux plus ou moins extra-scolaires avec des collègues d'autres disciplines : club photo, classe de neige. Elles apparaissent, principalement entre professeurs de français, parfois avec les historiens-géographes ou les professeurs d'enseignement artistique, dans les récits portant sur la mise en place d'ateliers ou des réalisations en collaboration avec des artistes.

Dans ces divers cas, le choix de ce travail est une démarche personnelle, les gens qui travaillent ensemble se choisissent. *"Il faut que l'on voit si on peut travailler avec quelqu'un ou pas. Composer des groupes d'enseignants, cela peut se faire au bout de quelques années".* Les débutants, les remplaçants, les nouveaux arrivants ont du mal à s'inscrire dans ce type de collaboration et se trouvent souvent dans une solitude qui leur pèse. *"Au niveau des collègues, le désert terrible",* dit Madame Duchamp.

Pour Madame Leaud, ne pas aider les débutants, les laisser seuls devant les difficultés à "tenir" une classe, c'est une sorte de mise à l'épreuve, non concertée, mais souhaitée des professeurs chevronnés à l'égard des jeunes : *"Il n'y a pas de solidarité, il y en a qui n'ont pas été aidés quand ils débutaient, ils n'aident pas (...) C'est vrai, c'est un métier qui développe ce côté un peu odieux de battant. (...) Il y a des tas de démarches perverses qui permettent aux gens de tenir".*

Mademoiselle Leblanc est très déroutée de ce mode de fonctionnement solitaire. Elle porte un regard très critique sur ses collègues, au sens large, du premier établissement où elle est nommée. Elle a vécu douloureusement l'absence absolue d'aide et de solidarité qu'elle a rencontré face à ses difficultés :

"L'administration c'était "Si vous vous plaignez, c'est que vous êtes un professeur incompetent" (...) Alors on faisait ce qu'on voulait dans nos classes, pourvu que cela ne s'ébruite pas." Quant aux professeurs : "Défiance liée à mon statut : beaucoup étaient PEGC et puis ils avaient peur du regard que je pouvais porter moi, jeune agrégée, qui venais de sortir de stage, qui étais au courant de toutes les méthodes qu'ils refusaient d'appliquer. (...) Et puis aussi ils passaient systématiquement en coup de vent au collège. (...) Il y avait la vie au collège, elle était dure, insupportable. Et puis il y avait ce qu'on faisait ailleurs".

Madame Terron quant à elle, trouve que la collaboration entre enseignants était plus riche, plus vivante dans les lycées et collèges de grande banlieue qu'elle a connus que dans le collège parisien où elle exerce : *"On se débrouille tout seul (...) Il y a une espèce de confort de l'enseignant parisien, plus âgé et moins volontaire. Une fois que le cours est terminé, c'est terminé".*

Des collaborations donc, mais ponctuelles, entre personnes qui se choisissent, sur des projets périphériques.

Rare est la collaboration systématique dans le cours ordinaire des classes, même quand le partage d'un même groupe-classe sur l'horaire hebdomadaire de français devrait rendre la chose nécessaire : *"au début je lui mettais dans son casier tout ce que je faisais (...) j'attendais un peu qu'il me dise précisément ce qu'il attendait de moi en tant que prof de soutien, qu'il me dise un peu ce qu'il faisait en parallèle avec cette classe, par exemple en grammaire, voir si je pouvais rajouter quelque chose par rapport à l'oeuvre qu'on étudiait, bon mais ça ne s'est pas fait, ça ne me dérange pas c'est un constat quoi".*

Les conseils de professeurs sont plutôt des instances où l'on juge du niveau des élèves que des instances de réflexion sur les contenus ou les apprentissages. Pour le reste chacun travaille chez soi. Les conversations informelles à la cantine ou en salle des profs portent plutôt sur des questions de discipline et des cas d'élèves spécifiques, rarement sur l'enseignement proprement dit.

De l'administration, les enseignants qui nous parlent n'attendent pas grand chose d'autre que de la voir ne pas s'opposer, faciliter les initiatives, trouver des moyens, donner éventuellement un coup de pouce en cas de conflit avec des parents ou des élèves.

Certains s'en méfient aussi ils craignent en particulier l'éventualité de voir l'administration locale "faire du zèle" en acceptant des classes difficiles, pour se faire bien voir ou pour monnayer des moyens. *"On a souvent l'impression qu'ils essayent de nous récupérer pour leur projet d'établissement".* Des conseillers d'éducation, assistante sociale il est question ici et là à l'évocation d'un cas social et des moyens d'y faire face.

Hostilité latente à l'égard des "pédagogues professionnels de la MAFPEN", qui va de la non fréquentation des stages par Monsieur Pierron, à la méfiance de Madame Lemercier, à l'agacement de Madame Terron : *"Leur technique pédagogique m'énerve".*

Ambivalence à l'égard des Inspecteurs, avec des différences entre Madame Letage ou Madame Viland, soulagées, voire rassurées sur leurs propres compétences, parce que *"Les inspections se sont bien passées"*. Madame Duchamp considère qu'elle a reçu un conseil utile lors d'une inspection et pour Madame Bonnard *"Un véritable dialogue avec un inspecteur, cela ne me dérange pas."* Quant aux autres ils n'en attendent rien car, les inspecteurs on les voit si peu et *"On voit mal comment peuvent juger, donner des conseils, des gens qui sont loin des classes depuis des années."*

Cette relative solitude des enseignants, est parfois clairement regrettée, elle n'est en tout cas jamais exprimée chez nos interlocuteurs comme une attitude voulue et délibérée. Ils constatent une situation qu'ils n'apprécient pas forcément mais supportent sans vraiment beaucoup agir pour la changer.

5. Image du métier et perspectives

L'image contrastée que ces enseignants nous ont donné de leur vie professionnelle se retrouve dans l'image d'ensemble qu'ils se font de leur métier et de leurs propres perspectives d'avenir.

5.1. Image du métier.

La préoccupation de l'image du métier ne vient explicitement que chez ceux pour qui cette image paraît s'être ternie dans l'opinion.

Cette dévalorisation supposée coïncide avec la déception que ressentent Mesdames Felice, Terron, Viland, Letage de leur propre trajectoire. Entre le projet d'accès au métier enseignant conçu comme une réussite, une ascension sociale et sa réalisation, s'effondre la représentation initiale. *"Mon père était électricien et ma mère nous a élevé. Pour eux faire de longues études et devenir prof, c'était quelque chose de bien, c'était un métier qui avait un certain prestige social. (...) Je souffre de l'image de marque négative qu'à l'enseignement actuellement"*, dit Madame Terron.

Pour Madame Felice, elle-même issue d'une famille d'artisans ruraux et qui a fait ses études dans un cours complémentaire puis une Ecole normale d'instituteurs, ce qui a détruit le métier, c'est la réforme Haby : *"On nous a ramené des élèves qui ne savaient pas lire. (...) Ca a été le début de la mistoufle"* et d'accuser les pouvoirs publics et les collègues qui ont laissé faire : *" On n'entérine pas des choses comme cela (...) Ils n'ont pas vu arriver une génération de gens qui ne savaient rien, qui ne faisaient rien et qu'on laissait tout le temps passer sans travailler"*.

Pour Madame Viland aussi ce sont les difficultés des élèves, leur faible niveau, qui la font désespérer de son métier.

Mais le désespoir n'est pas, comme on a pu le voir dans tous ces extraits, la tonalité commune de ces entretiens.

Sans prendre véritablement au "pied de la lettre" le mot, probablement aigre-doux de mademoiselle Cery *"C'est le plus beau métier du monde"*, on entend une satisfaction non feinte tant dans les propos de Monsieur Pierron que dans ceux de Madame Lemercier pour choisir des figures assez différentes du point de vue du sens donné à la mission enseignante.

Quant aux autres, ils expriment toute une gamme de points de vue nuancés. Un point commun à leurs dires est d'opposer leur relatif contentement à la fatigue, au dégoût ou à l'écoeurement supposé de leur collègues. *"Ca me satisfait pleinement, pour moi il n'est pas question de me recycler, de changer quoi que ce soit. Par contre je me demande si je pourrais tenir jusqu'à soixante ans, quand je vois des collègues vraiment fatigués là, dans les dernières années, je trouve que c'est un métier qui doit être difficile entre cinquante et soixante ans"*. Cette façon de voir le désespoir, l'épuisement chez les autres nous interroge cependant et nous invite à penser qu'il y a peut-être une part de "renoncement" à d'autres ambitions et de "résignation" dans l'expression de cette satisfaction à rester enseignant, exprimée de façon si relative. Mais rien ne dit qu'un tel sentiment de résignation soit propre à cette activité professionnelle. Toute installation quasi définitive dans une activité ne contient-elle pas sa part de renoncement ?

5.2 Perspectives

Partir, quitter l'enseignement quand on n'en veut plus, quand on n'en peut plus ne paraît pas chose simple. Reste la mise en retraite progressive de Madame Felice, le mi-temps si l'on peut, la recherche d'un autre emploi de Madame Viland, sans grande conviction, ni véritable désir d'aboutir .

A l'inverse, trouver pleine satisfaction dans son exercice quotidien, trouver dans le métier de professeur de Français en Collège des modalités d'enrichissement personnel et de renouvellement est aussi une position rare. Nous ne la rencontrons que chez Madame Lemerrier, encore affirme-t-elle avoir jusqu'ici été épargnée par les classes vraiment difficiles.

Pour les autres les perspectives de renouvellement sont cherchées, soit dans le métier lui-même soit dans des activités complémentaires, souvent liées à l'intérêt pour les Lettres.

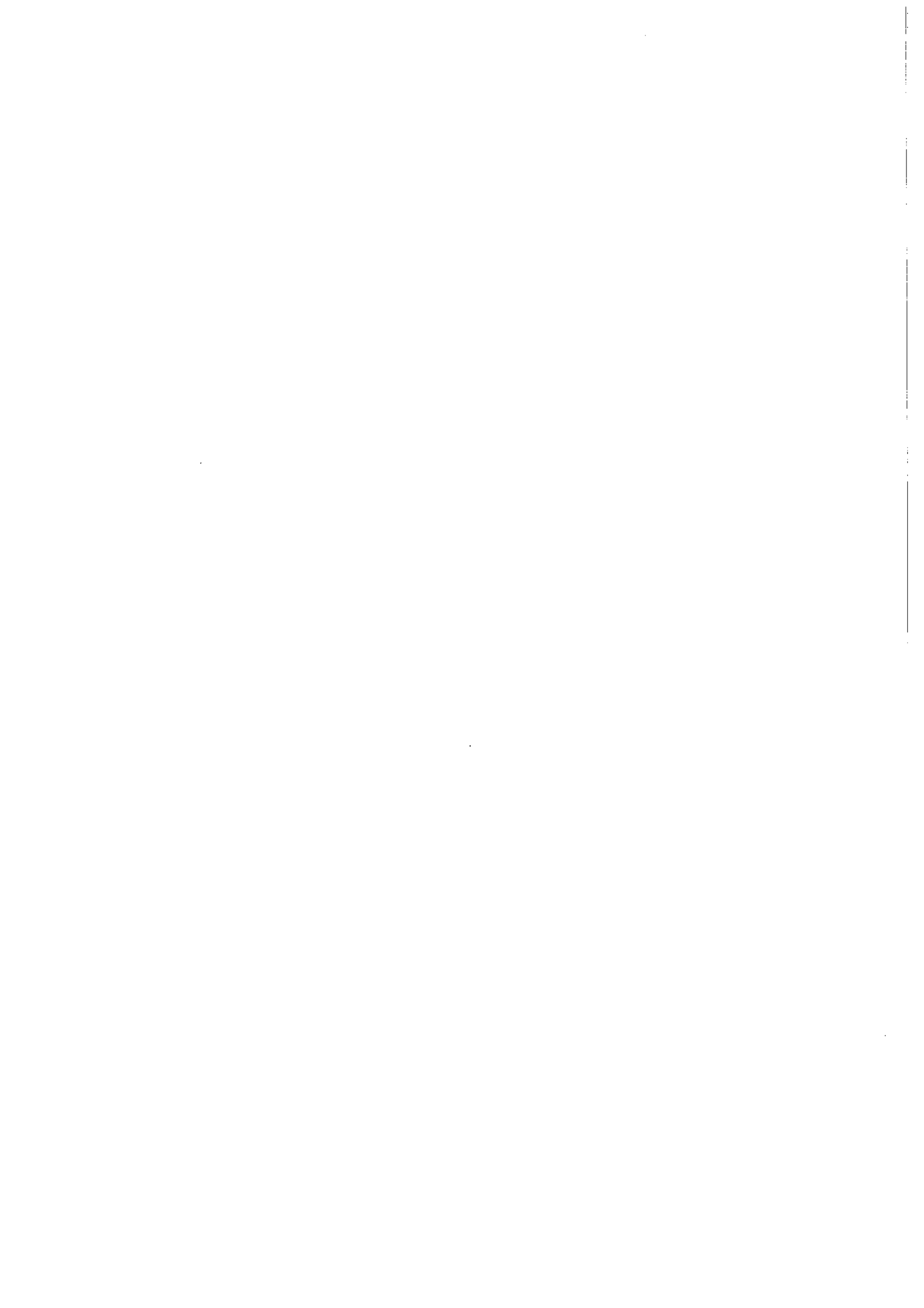
Le passage au Lycée est envisagé par plusieurs de nos interlocuteurs. L'objectif énoncé est de faire plus de littérature, d'échapper à l'ennui des routines que procure l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire, mais aussi d'échapper, et c'est dit ainsi, aux classes trop difficiles, aux élèves si faibles.

Monsieur Courou, exerçant en province, apprécie les classes faibles. Elles lui procurent l'impression qu'il y a une demande qui s'adresse à lui, qu'il est utile. S'il souhaite aller au lycée, ce n'est pas pour y échapper mais pour renouer avec l'enseignement des langues anciennes. Mais les classes faibles dont il parle ne semblent pas correspondre aux caractéristiques des classes des quartiers populaires de la banlieue parisienne auxquelles on applique le même qualificatif .

Madame Bonnard, elle aussi en province, craint le travail de professeur de français en lycée qu'elle trouve écrasant, trop de copies, trop de préparation de cours. Elle préfère exercer en collège. Cela lui laisse du temps pour elle-même, pour lire, pour peindre. *"Moi je peux pas dire je suis plutôt prof, plutôt artiste. J'aimerais pouvoir combiner les deux, mais je me vois mal décrocher du boulot de prof parce que j'en ai besoin aussi de cette communication là, autant le silence apparent de la peinture que la communication avec les enfants"*.

Ceux ou celles qui disent leur fatigue, leur épuisement, leur impression d'être vidés, voire déqualifiés n'ont pas trouvé pour autant le moyen d'y remédier. La demande de mutation en Lycée est formulée sans trop croire que ce soit pour autant la solution. La préparation à l'agrégation interne constitue une échéance pour renouer avec les études et le plaisir des "lettres", envisager un DEA, une thèse c'est la même démarche.

Madame Duchamp, Monsieur Pierron écrivent des histoires pour les enfants, ils rêvent d'une publication effective.



CHAPITRE 5

CONTRASTES

1. Un difficile combat pour la culture.

Madame Terron a 35 ans, elle est professeur de Lettres Modernes dans un petit collège parisien, classé en ZEP. Elle a été récemment reçue à l'Agrégation interne.

Native d'une petite ville de province, elle vient habiter à Paris en 1980 pour suivre son mari. Elle a alors une Maîtrise. C'est à la Sorbonne qu'elle prépare le CAPES. En CPR à Rouen, puis en poste successivement à Evreux et en grande banlieue parisienne, elle met donc 9 ans à obtenir ce poste proche de son domicile. Elle "patiente" maintenant dans l'attente d'une mutation en lycée.

Son père, artisan électricien, et sa mère, "restée à la maison", ont tout fait pour faire faire des études à leurs deux enfants. Son frère, échouant en médecine, devient dentiste, et elle a bien réussi ses études secondaires. Son projet initial de devenir Educatrice, se modifie en Terminale A2. C'est alors qu'elle envisage l'enseignement. Après une Hypokhagne et khagne, elle achève licence et maîtrise et obtient le CAPES.

Son mari est cadre supérieur d'une grande entreprise privée, il a dit-elle, "un métier très prenant". Ils ont deux enfants, fille et garçon, scolarisés en primaire et maternelle.

Madame Terron est adhérente au SNES, elle participe à la vie syndicale dans les divers établissements qu'elle a connus et regrette, par exemple, la faiblesse de celle-ci dans l'établissement où elle se trouve actuellement. Elle est élue au Conseil d'établissement.

Contente de pouvoir enfin habiter à moins d'une heure de son lieu de travail, Madame Terron n'envisage pas cependant de rester longtemps dans le collège où elle se trouve. Ni les élèves, ni les collègues ne lui plaisent vraiment. Dans l'ensemble, ces onze années d'exercice, laissent Madame Terron un peu déçue, en tout cas dubitative à l'égard de son métier bien qu'il lui apporte encore du plaisir : "*J'aime bien ça. Je crois que j'apprécie d'être avec des jeunes et je reste convaincue que je leur apprend quelque chose.*"

1.1 Bons et mauvais élèves.

Dans ce collège où Madame Terron exerce en 1992, elle a une classe de quatrième et de cinquième qu'elle qualifie de "relativement faibles" et une "bonne" classe de troisième.

Le collège, assez petit, recrute, selon elle, des élèves assez faibles ou très faibles, mais il y a aussi de bonnes classes. Il n'y a pas de phénomène de violence, la situation n'est jamais invivable. Tout juste des élèves un peu "déboussolés". "*C'est un collège où il y a beaucoup d'immigrés, c'est pas un collège spécialement dur, mais c'est plutôt des milieux socioprofessionnels assez défavorisés.*"

Les élèves faibles, Madame Terron ne trouve ni très facile, ni très plaisant de les enseigner. Elle a beaucoup plus de bien être, d'aisance avec les élèves qu'elle qualifie de "bons" ou de "littéraires". Les collégiens du centre ville d'Evreux étaient, selon elle, "un public en or", "bien mignons", comme ceux du collège précédent, élèves bi-lingues poursuivant en parallèle des études de musique. "*Ils étaient réceptifs, tout les intéressait.*"

"*Je vois une très grande différence dans mon plaisir d'enseigner suivant les classes que j'ai en face de moi (...) parce que, quand je sens un enthousiasme, eh bien moi, je suis beaucoup plus enthousiaste. J'ai d'ailleurs le sentiment d'être meilleure dans ces cas là.*" "*Je suis plus à l'aise avec de bons élèves, c'est malheureux à dire.*"

Pressée d'en dire plus, elle précise la difficulté qu'elle ressent devant les élèves qui, mauvais lecteurs, ne lisent pas et n'ont pas de connaissances d'ordre littéraire, avec lesquels tout est besogneux, *"on ne peut faire aucun rapprochement. Avoir de bonnes classes, dans ma matière, c'est beaucoup plus important que dans d'autres"*. Mais il n'est pas si simple de le dire car elle ajoute : *"Enfin c'est faux, je dis n'importe quoi. C'est l'impression que j'ai"*.

Il est donc difficile d'enseigner ces classes faibles où se trouvent des élèves *"qui ne parlent pas français à la maison par exemple, dont les parents ne lisent pas, qui parfois n'ont même pas un dictionnaire à la maison"*.

Ce qui est dur, éprouvant c'est l'adaptation que l'enseignement requiert alors d'elle. Il faut abandonner les activités finement littéraires. Evoquant la première F1 qu'elle a eue en stage : *"Je m'adaptais régulièrement. J'avais même fait, parce que cela leur plaisait, des chansons de Lavilliers, enfin pour les récupérer. C'était un moyen de leur faire travailler des textes"*.

Mais cette adaptation est pour elle un abandon : *"J'avais perdu un certain nombre d'ambitions, beaucoup plus purement littéraires". "J'ai rétrogradé", "j'ai simplifié"*.

Avec les élèves faibles *"qui n'ont pas de référence" qui "ne savent rien" qui "n'ont pas de base"*, rien ne va de soi. Il faut faire une batterie d'exercices. *"Tout est étranger à leur vécu", "Il y a des élèves, ça glisse et je me demande si ça vient d'eux ou si ça vient de moi"*.

Pénibilité d'être constamment dans les *"savoir-faire"*, acquis par les exercices, pénibilité de n'être jamais dans la facilité, la connivence de l'échange avec les élèves littéraires qui ont *"du goût pour la littérature", "une sensibilité face aux textes"*.

Ces élèves littéraires, s'intéressent au travail fait en classe, ils apprennent vite, on voit plus nettement leurs progrès.

Tandis qu'avec les autres, tout est besogne, les résultats sont peu apparents. Ils ne s'intéressent pas, alors ils s'agitent. Il faut les surveiller sans cesse. *"Je plains le peu d'intérêt qu'ont les élèves et je me plains."*

Madame Terron n'a pas d'hostilité à l'égard des élèves faibles, elle ne considère pas qu'ils sont responsables de leur propre faiblesse scolaire, elle ne les condamne pas non plus à rester faibles, elle croit à la possibilité de leurs progrès avec du temps et de la méthode. *C'est beaucoup plus une question de milieu social (...) Plus ça va plus je m'aperçois que, bon, les élèves des milieux francophones et assez aisés baignent déjà dans un certain milieu et bon, on arrive à aller beaucoup plus loin"*.

Alors que les élèves faibles sont *"des lecteurs médiocres"* pour qui la lecture est *"coupée de la vie"* : *"Ce qu'ils aiment lire c'est "des magazines d'automobiles, des titres là pour les jeunes filles, genre "O.K.""*. Il est donc difficile de les conduire à la lecture de textes littéraires et à la lecture tout court. Pour eux, le langage, c'est le langage commun : *"Ils n'entendent que le langage de la rue, y compris avec leurs parents(..) Quand je dis "Tu ne vois pas que c'est incorrect, tu n'entends pas ? "Ben non, ils n'entendent pas. (...) C'est le langage commun et puis la littérature c'est le charabia. C'est "Qu'est-ce qu'il est aller chercher là ? "ça leur semble extraordinaire"*.

Pour progresser Madame Terron pense qu'il faut travailler de façon systématique et rigoureuse sur la langue : *"A l'oral je suis tolérante, à l'écrit je ne peux pas accepter. C'est plein de rouge, je crois que c'est la déformation (professionnelle). Mais là pour moi, tout de suite c'est mal dit"*. La norme de la langue s'impose, même si elle est dure pour les enfants, qu'elle va à l'encontre de la langue de la rue, mais là dessus Madame Terron ne peut transiger : *"L'écrit pour eux c'est quelque chose d'étranger (...) Le registre familier au niveau du vocabulaire cela me gêne moins, mais quand ça vient de la syntaxe défaillante, bon ça je ne peux pas accepter"*.

Alors avec eux, il faut travailler, très lentement, progressivement, pour leur donner ces *"bases"* qui leur manquent.

1.2. Compétences professionnelles

Les compétences multiples, nécessaires, pense-t-elle, à ce métier, Madame Terron se les est données. Elle n'est pas quelqu'un à subir passivement une situation qu'elle ne maîtrise pas.

Placée, comme nouvelle arrivante, dans l'obligation d'avoir une classe de sixième en deux ans, particulièrement faible, *"la classe qu'on essaye de refilet aux autres"*, dit-elle en riant, elle rentre dans un projet de collaboration avec un écrivain. Elle ne rechigne pas, au contraire, à apprendre, à suivre des stages. La préparation à l'agrégation interne est l'occasion de faire connaissance avec *"la Didactique du Français"*. Elle lit le *Français d'aujourd'hui*, achète systématiquement ce qui paraît comme exercices, travaux dirigés, conseils méthodologiques.

Elle estime cependant ne pas avoir été bien préparée à son métier. *" Disons, j'ai l'impression qu'il y a un espèce de malaise dans notre métier. D'un côté on a des compétences, énormément de connaissances et d'un autre côté on n'a pas toujours les méthodes pour, pour transmettre des savoirs et donner des savoir-faire. Ca c'est un champ auquel l'Université ne s'intéresse pas. Bon alors je découvre petit à petit, les compétences je me les suis données à moi-même (...) J'ai évolué à l'origine je faisais même beaucoup de cours magistraux, maintenant c'est quasiment lettre morte"*.

Pourtant le reproche qu'elle fait ici à l'Université de ne pas bien assurer cette formation, de ne pas s'intéresser à la Didactique ne la conduit pas à beaucoup apprécier les stages MAFPEN : *"Je vais à un stage une semaine, il faudrait qu'en une semaine il y ait énormément de choses, (...) on est frustré, (...) leurs méthodes m'énervent, ces mises en situation, (...) on perd du temps, (...) On nous infantilise un peu"*.

En général elle a du mal à croire dans les méthodes préconisées par des gens qui n'exercent plus. Elle n'attend guère de l'inspection : *"Le dernier qui est venu, c'était un idiot (...) C'est des gens qui en une heure de temps s'imaginent pouvoir juger, pouvoir donner des conseils"*.

Le métier s'apprend donc pour l'essentiel sur le tas, *d'année en année je refais des trucs, je les arrange. Je trouve que c'est plus efficace quand ça vient de nous, quand c'est pas plaqué"*.

On s'améliore aussi par le partage de l'expérience avec les collègues, mais les collaborations sont malheureusement trop rares : *"Le travail en équipe, ça me manque, j'estime qu'on progresse par l'échange d'idées"*.

Madame Terron apprécie la présence de stagiaires IUFM, comme dit-elle la conversation avec nous à l'occasion de cet interview : *"Revenir sur son propre métier, clarifier ses idées (...) ne serait-ce que raconter, je m'aperçois que j'arrive à me rendre compte d'un certain nombre de choses"*.

Le métier enseignant s'enrichit donc plutôt du partage avec ceux qui le vivent, *le mieux, en Didactique, c'était quand même les profs qui le faisaient, des gens qui avaient des classes"*.

D'ailleurs nous remarquons à plusieurs occasions combien compte pour Madame Terron, ce qui est vécu, ce qui est éprouvé.

1.3. Les "Lettres" et l'activité intellectuelle

Le travail systématique sur la lecture, l'écriture, etc. que Madame Terron a appris à faire à ses élèves ne lui donne pas de véritables satisfactions.

Elle reconnaît que grâce à un travail méthodique, avec du temps, des possibilités d'individualisation donc des moyens, les élèves apprennent et progressent.

Parlant de méthodologie, apprendre à lire des consignes, ou à faire correctement son cartable : *"Oui cela leur a vraiment servi"* dit-elle.

Pour les élèves qui ont fait leur sixième en deux ans, elle note des progrès aussi : *"J'arrivais à travailler sur les contes, des exercices de lecture qui les motivaient tous, où tous arrivaient à faire quelque chose"*.

Mais ces progrès sont si lents, si petits : *"Ce que je voulais faire et ce que j'ai réussi à faire, c'est différent. (...) Je réfléchis à tout ce que je ferai passer et puis, la fin de l'heure arrivée, je n'ai pas fait le quart. (...) De toute façon les instructions sont beaucoup trop exigeantes. Il faudrait avoir des élèves idéaux pour faire tout ça"*. Ou encore : *"je ne suis pas sûre d'être efficace"*.

Et cette progression reste tout de même insatisfaisante, puisqu'elle ne permet pas d'atteindre la lecture des textes littéraires : *"Il y a une véritable progression. Sauf, bien sûr dans la lecture des oeuvres littéraires."*

Il paraît clair que Madame Terron est devenue professeur de français par intérêt pour les lettres et la littérature. C'est la connivence dans la lecture ou les plaisirs "littéraires" qu'elle cherche et ne trouve que rarement auprès des élèves.

Elle souffre aussi de devoir se passer d'une activité intellectuelle : *"Je trouve qu'on se sclérose dans un collège"*. La préparation de l'agrégation interne est une façon de parer à cette crainte de sclérose : *"C'est parce que je sentais que je perdais sur tous les plans. Bon ne plus faire de disserte, bon ne plus enseigner la littérature et les grands auteurs. Tout ça on le perd au fur et à mesure (...) Je me sens devenir bête. (...) Je m'ankylose intellectuellement (...) Je m'investis tout le temps, ça ne me suffit pas, c'est une question de caractère dit-elle en riant"*.

L'agrégation réussie elle envisage un DEA puis une thèse en Stylistique sur l'oeuvre d'Albert Cohen.

Mais ce travail, vu comme une activité complémentaire, préféré à une recherche Didactique, n'est pas supposé nourrir l'enseignement en collège, mais plutôt permettre un peu d'y échapper.

"C'est vrai que j'étais aussi intéressée par exemple par la Didactique. Mais, pour l'instant, j'ai l'impression que c'est pas assez au point. Enfin ce n'est pas vraiment ce qui me tente, justement pour sortir un peu de la classe".

1.4 Transmettre une culture.

La relative déception que connaît Madame Terron à enseigner le Français en collège comme sa déception à percevoir la position des enseignants ne la conduisent pas à vouloir quitter ce métier ni à une profonde amertume. La position de Madame Terron nous paraît plus complexe qu'il n'y paraît à première vue.

Il n'y a pas, pensons-nous, souci de "distinction" dans le regret qu'elle exprime de l'image dévalorisée du métier enseignant dans l'opinion. Ce qui fait souffrir Madame Terron c'est plutôt l'accusation implicite faite aux enseignants de peu travailler : *"On est souvent des gens qui ne travaillent pas beaucoup, enfin soi-disant ; qui sont payés pour être en vacances. (...) On entend souvent ce discours là"*.

Dans son appréciation négative du manque de culture des élèves faibles, ne transpire aucun mépris à leur égard. Elle est elle-même surprise de s'entendre énoncer son déplaisir, dans des mots qui la gênent un peu, et qu'elle essaye après coup de moduler : *"Je dis n'importe quoi", "c'est malheureux à dire", "j'ai l'impression d'aller dans tous les sens"* ponctuent alors ses appréciations.

Cette gêne nous semble plutôt exprimer une contradiction, dans laquelle se trouve Madame Terron, et qu'elle dit presque explicitement.

D'un côté son activité en direction des élèves dénote qu'elle croit en la possibilité de les voir progresser, elle est convaincu de leur "éducabilité" au sens que Lise Demailly donne à ce mot¹.

C'est au nom de cette capacité à apprendre qu'elle défend, avec une certaine passion, le droit des élèves à ce qu'on leur enseigne "le programme", à "recevoir leurs bases", le devoir des professeurs de faire "un minimum dans l'année". Elle s'élève alors contre une baisse de niveau qui serait commandée par des exigences d'adaptation aux élèves faibles.

Mais par ailleurs elle montre qu'il lui est pénible, difficile voir douloureux d'enseigner aux élèves faibles. Toujours les contraindre, aller contre ce qui est "leur vécu" et aussi faire essentiellement des exercices, aller très doucement et surtout renoncer à la littérature, tout cela n'est pas agréable.

Devant ces difficultés elle est amenée à envisager d'aller à l'encontre du principe précédent : *"Rien ne les touche, rien ne les intéresse, ça glisse. (...) je me demande si on peut les récupérer dans le système actuel"*.

Pourtant elle marque une incertitude devant la nécessité de renoncer à enseigner la littérature aux élèves les plus faibles au nom de leur faiblesse : *"J'ai l'impression que cette transmission des connaissances, des savoir-faire est très utile pour les élèves faibles, parce qu'ils ont besoin de concret, de compétences auxquelles ils puissent se raccrocher. Les autres les connaissent même souvent intuitivement. Mais je crois qu'on culpabilise aussi de plus en plus dans le métier. Puis on est influencé, par ces cours de Didactique, par ces instructions officielles, par ce qu'on s'entend dire par les Inspecteurs quand ils viennent nous voir. On nous influence je crois à aller dans une certaine direction (...) J'estime que de leur donner des méthodes de travail c'est capital mais c'est peut-être aussi parce qu'on m'a mis dans ce moule là"*.

Il y a donc deux principes qui lui paraissent également importants : faire réussir tous les élèves, et donc s'en donner les moyens éventuellement méthodologiques, ne pas sacrifier le contenu spécifiquement littéraire de l'enseignement du français. La contradiction naît de la difficulté, et de la souffrance qui en résulte, à trouver une conciliation entre ces deux principes. C'est ainsi que nous comprenons le caractère relatif des satisfactions à enseigner exprimées par Madame Terron comme sa détermination actuelle à continuer. *"Le métier, je l'imaginai différemment. Parce que j'ai eu un cursus relativement favorisé, dans de bonnes classes. Je ne retrouve pas du tout, en tant que prof, ce que moi j'ai fait en tant qu'élève. De ce côté là, il y aurait une certaine déception. Mais en même temps, comme j'aime beaucoup le contact avec les élèves et que ça m'intéresse de leur faire passer certaines choses, (Question : c'est à dire, il y a des moments de plaisir ?) Oui, oh Oui. Ben Oui sinon je ne ferais plus cela. Je vois, j'ai quand même des collègues complètement dégouttés. Moi, pour l'instant, j'ai jamais été complètement dégoutté"*.

2. La littérature et la communion par les Lettres.

Madame Viland à 45 ans et vingt et une années d'ancienneté, comme professeur certifié de Lettres modernes quand nous la rencontrons l'hiver 1993.

Elle a débuté dans l'enseignement dans les années 1970 dans des collèges de grande banlieue où elle a connu les expériences "Legrand". Elle est ensuite restée longtemps au Lycée de Sartrouville dont elle garde un excellent souvenir. Ayant, pour des raisons de santé, dû se rapprocher de son domicile, elle est en poste dans un collège parisien depuis le début de l'année scolaire, c'est là que nous la verrons. Dans ce collège, elle se sent très mal : *"Je me sens très mal ici. Bien, très mal, les élèves ont un niveau très bas, très mal parce qu'il y a une atmosphère de violence qui m'opprime complètement, parce que je trouve qu'il y a beaucoup d'indifférence parmi les profs, parce que les contacts avec*

1. Lise DEMAILLY, *Sociologie du Travail*, n° 1, 1987.

l'administration sont quasi inexistantes, enfin je ne trouve pas ça du tout chaleureux, ni accueillant, enfin rien ne me plaît".

Madame Viland est fille de petit fonctionnaire parisien. Sa soeur et elles ont toutes deux fait des études de Lettres, l'une modernes, l'autre classiques. *"On a tout investi dans les études ma soeur et moi (...) On avait des petites bourses, l'été on travaillait un peu, on se débrouillait, mais on a réussi à faire nos études sans problèmes financiers".*

Les deux soeurs, apparemment très liées, vont se suivre dans la réussite scolaire : *"Elle a été malade, alors qu'elle était petite, enfin elle était en sixième, elle a été alitée six mois, moi j'étais en seconde. Et bien pendant six mois je lui ai fait la classe. Et quand elle est rentrée, elle était largement au niveau".* Elles vont se suivre également dans les études supérieures à la Sorbonne et dans l'enseignement : *"J'ai toujours été un modèle pour elle, du moment que je me destinais à l'enseignement, elle voulait aussi faire de l'enseignement et puis, entre parenthèses, là, maintenant, elle est guérie de l'enseignement, elle a envie d'autre chose".*

Ayant perdu ce partage avec sa soeur des conversations portant sur la littérature- sa soeur s'intéresse et travaille maintenant dans la critique cinématographique- c'est sa fille, actuellement en sixième, qui devient l'interlocutrice privilégiée : *elle est encore petite, mais j'essaye de lui donner le goût de la lecture (...) elle aime ça, ça marche, c'est une compensation. C'est mon auditoire privilégié. Avant c'était ma soeur, maintenant c'est ma fille",* dit-elle en riant.

2.1 Affronter le groupe.

Dans l'expérience professionnelle de Madame Viland, les rapports avec les élèves jouent un rôle tout à fait central. Si les choses se gâtent aujourd'hui, c'est parce que ces rapports deviennent différents, déroutants.

Madame Viland se sent désorientée, en partie démunie, devant les réactions de ses élèves et déçue de l'indifférence de ses collègues.

Elle exprime ses difficultés par comparaison entre la situation dans ce collège et celle qu'elle a connue dans son lycée précédent. Elle les dit également par comparaison entre la classe de sixième qu'elle juge "bonne" et ses autres classes. Elle a en charge cette année là deux classes de sixième, une cinquième et une quatrième, toutes "épouvantables" sauf une sixième où se trouvent de bons élèves, "germanistes".

Une bonne classe selon Madame Viland, ce sont des élèves "d'un bon niveau", "qui s'intéressent", qui ont du "dynamisme", "ils en veulent", "ils font du travail en plus, ils savent leurs leçons". Tandis que les mauvais "ils ont l'air de s'ennuyer", ils sont "bavards", "dispersés", "peu concentrés", ils sont "lents" et souvent "ne maîtrisent pas leurs pulsions, leur agressivité".

Etre bon ou mauvais c'est donc une question de niveau scolaire, mais en grande partie aussi, une question d'attitude à l'égard de la chose scolaire et du professeur : *avec les grands élèves, on a quand même des rapports plus intéressants. Ils ne sont pas très forts, ils n'ont pas un niveau extraordinaire, mais ils sont sages. Ils sont gentils. Ils ont un comportement normal, entre guillemets.*

Cependant, ces élèves, ou plutôt ces mauvais élèves ne sont pas mauvais tout simplement. Ce qui est dur à vivre ce ne sont pas les relations individuelles aux élèves mais les relations aux groupes, aux classes. *"Une seule élève qui m'écoutait de façon très attentive, dit-elle, parlant de sa soeur enfant, en revanche, quand j'ai commencé, c'était nettement moins bien, parce que j'avais le sentiment que je n'y arriverais pas. J'ai eu des migraines terribles, c'était complètement somatique là, j'angoissais, l'horreur.. je pensais que j'allais devoir laisser tomber et puis heureusement c'est passé".*

Maintenant elle a appris à faire face à une classe : *"La quatrième 6, c'est des fauves. Il faut d'abord les dompter et ensuite être gentil".*

L'expérience lui a appris tout particulièrement à gérer les conflits avec les élèves, à louvoyer devant leur refus devant ce qu'elle propose ou décide : *"J'ai beaucoup plus d'assurance, je sais mieux gérer les situations (...), quand j'ai débuté j'avais un langage trop sophistiqué, maintenant je simplifie au maximum (...). Les situations de conflit, ça me minait complètement (...) maintenant je prends ça avec beaucoup plus de détachement. Je me braquais, je réagissais avec violence, maintenant c'est uniquement à l'humour que cela marche"*.

Au travers du groupe, dur à affronter, Madame Viland voit aujourd'hui les élèves individuellement : *ils jouent, pour la galerie, il faut jouer les petits durs, et quand ils sont tout seul, ils sont beaucoup plus vulnérables"*.

C'est pour la relation aux élèves, comme nous le verrons plus loin, que Madame Viland n'est pas tout à fait sûre, "malgré tout", de vouloir changer de métier : *c'est pour ça, jusqu'à présent malgré tout, je peux pas dire que je déteste mon métier (...) J'éprouve certaines satisfactions. (...) Bon, il faut prendre ces gosses comme ils sont, ce sont des gamins qui sont pas toujours heureux, qui sont dans des milieux défavorisés. Tout ça les oblige à s'endurcir, on leur a pas appris justement qu'on ne réglait pas les histoires avec des coups de poings (...) Alors je sais qu'en chacun d'eux, parce que bon, le pire des voyous, quand je le prends entre quatre yeux et que je discute avec lui, en général, il m'attendrit. Mais quand ils sont tous ensemble.*

Cette reconnaissance mutuelle procure de la joie, comme le montre par exemple une démarche entreprise auprès d'une élève faible et dont tous les professeurs se plaignent : *"elle agaçait prodigieusement"*. Madame Viland va essayer de *la prendre autrement* en portant particulièrement l'attention sur elle *"j'ai pas arrêté de la bombarder de questions (...) maintenant en cours de grammaire elle se met devant moi, elle essaye de participer, de comprendre (...) Il a dû se passer quelque chose enfin je ne sais pas. Ca l'a touchée"*.

Mais cette méthode ne fonctionne qu'avec les élèves réceptifs. *"Il y en a qui se moquent, qui me rient presque au nez. Donc je peux pas le faire avec tout le monde"*. Et puis il y a ceux qui résistent ouvertement à ces démarches : *"Cette fille là, cette peste (elle rit) qui refuse les émotions, qui refuse tout ce qui pourrait apporter quelque chose à sa sensibilité, qui se moque de ceux qui pourraient avoir des émotions"* et qui perturbe donc sciemment la séance où l'on passe le film "Le cercle des poètes disparus". *"Elle bloque ses camarades. Du coup, ils se mettent à ricaner. Il fallait jouer le rôle, faire les gens blazés qui ont tout vu, que rien n'intéresse"*.

Cette élève empêche ainsi que se réalise ce que le professeur souhaitait alors : *"Bon, disons le, enfin moi je vois un film, enfin un bon film, avec un bon public, un peu comme une communion et là, la communion a pas du tout eu lieu (rire) parce qu'il y avait cet élément perturbateur, destructeur qui faisait tout détruire avec un cynisme délibéré"*.

2.2 La classe de français

Les moments où peuvent se réaliser une telle communion dans une même émotion sont cependant relativement rares. La classe de français de Madame Viland s'organise selon un certain nombre d'exercices, bien rythmés dans le temps. Les séquences horaires sont consacrées à une activité principale. Madame Viland ne semble pas connaître véritablement le contenu actuel des instructions de français pour les classes de collège. Elle reconnaît les avoir feuilletées sans vraiment les lire, uniquement pour regarder les titres des oeuvres au programme qu'elle ignorait après cette longue éclipse de plus de dix ans en lycée.

En sixième elle organise la classe de la façon suivante : il y a une heure pour la lecture expliquée ou suivie, une heure d'orthographe ou dictée, une heure de grammaire et une heure de rédaction, une heure par quinzaine pour la poésie ou récitation. Cette organisation est à peu près identique en cinquième, avec un peu plus de temps pour la lecture suivie. Elle apprécie ce découpage car il permet d'éviter les confusions de manuels dans les cartables et donne aux élèves des repères.

La dictée conserve une place consacrée. Sa classe de cinquième adore d'ailleurs les dictées, nous dit-elle, bien qu'elle ne fasse qu'assez peu de progrès en orthographe.

Si les élèves ont à prendre des notes pendant les cours, ils le font sous la dictée ou en copiant ce qui est noté au tableau.

Comme on le voit Madame Viland ignore les recommandations nouvelles qui sont dans les instructions. Elle ne s'intéresse pas particulièrement aux nouveautés pédagogiques. Elle suit cependant ce que les manuels et les livres d'exercices lui proposent en matière d'exercice pour l'orthographe ou la rédaction. La didactique, dont elle prend connaissance du fait de son projet de se présenter un jour à l'agrégation interne, ne l'intéresse guère : *"Ca ne m'a pas beaucoup intéressé, hein, j'ai trouvé que c'était fastidieux. Il y a tout un jargon, pesant dont je ne vois pas vraiment l'intérêt"*.

Lui paraît difficile avec les collégiens, relativement aux lycéens, le recul devant la lecture. Sa classe de quatrième se refuse par exemple à acheter les livres recommandés en lecture suivie. En cinquième il en est de même *"A peine ai-je dit qu'ils allaient avoir un livre à lire que ça a été des hurlements, des protestations, ils avaient l'air de considérer que c'était un travail de titan, c'était "Tartarin de Tarascon" parce qu'il y avait des extraits dans le manuel"*.

Comme tous les professeurs de français, elle note la difficulté des élèves à écrire correctement *"ils ne sont pas capable d'améliorer, ils ne font pas la différence entre le premier jet et une correction"*.

Difficulté ressentie plus généralement à mettre les élèves dans un travail régulier. La déroute tout particulièrement cette impression que rien n'accroche durablement : *"Il y en a un quart qui a retenu quelque chose, en quatrième lors de l'étude de La guerre de Troie n'aura pas lieu, "pour les autres c'était la confusion"*.

En sixième dans l'étude du "Médecin malgré lui" les élèves *"oublient d'une séance sur l'autre"*, ils se perdent donc dans le récit. De la même façon ils oublient les recommandations, les conseils ou les consignes que le professeur a beau répéter de multiples fois, concernant la ponctuation par exemple .

Les causes de mon désarroi, c'est qu'on ne peut rien faire. Ils sont à la traîne parce qu'ils n'ont pas envie d'écouter, ils n'ont pas envie de travailler, rien ne les intéresse (...) Ils ne peuvent pas s'en sortir, il faut quand même qu'il y ait une volonté personnelle de faire un effort pour comprendre quelque chose.

Ces impressions négatives, notre interlocutrice ne les avaient pas ressenties lorsqu'elle enseignait en grande banlieue en collège il y a une quinzaine d'années. Les circonstances actuelles paraissent donc nouvelles et pénibles à Madame Viland. Elle attribue, nous avons vu, ces difficultés au mauvais climat du collège et aux mauvaises classes qu'on lui a octroyées parce qu'elle est arrivante. De tout cela elle ne peut discuter qu'avec les autres professeurs nouvellement arrivés, qui comme elle, dit-elle, se trouvent plus mal lotis que les professeurs installés. Elle se sent assez impuissante devant cette situation : *bon il y en a qui ont une très bonne classe et puis d'autres classes, enfin il y a un petit équilibre quand même. Evidemment ils n'ont pas envie des les perdre, faut les comprendre. Mais en attendant, les autres. Enfin entre nouveaux on parle beaucoup.*

2.3 Amour des lettres ou se faire comprendre par les lettres ?

Madame Viland est devenue enseignante "par amour des lettres" plus que "par amour du métier." Ca a été pour elle une surprise de voir se rejoindre les deux choses dans "l'amour d'enseigner la littérature". *Ce que j'aimais c'est avoir des interlocuteurs qui semblaient me comprendre, parce qu'on est jamais complètement sûre, enfin il y en avaient certains qui me comprenaient (...) Il y avait un bon contact entre eux et moi et puis il y avait le plaisir d'enseigner la littérature (au lycée) au lieu de faire simplement des dictées, des exercices de grammaire, des petites choses enfin comme j'en fais au*

collège. Enfin il faut dire que j'ai choisi le métier justement plus par amour des lettres que par amour du métier. Je voulais coûte que coûte faire des études de lettres parce que j'aimais ça. (...) Une fois que j'étais dans le bain je me suis aperçue qu'on passait facilement les obstacles. Et du coup je me suis mise à aimer le métier une fois que je l'ai vraiment pratiqué. Après les premières années (...) ça a été une surprise agréable".

Cet amour des Lettres, qui devient amour d'enseigner la littérature, est donc durement éprouvé, comme nous dit Madame Viland par l'enseignement "des petites choses du collège".

Madame Viland aime toujours lire et lit beaucoup, pour le reste nous avons vu la "compensation" qu'elle trouvait dans l'échange avec sa soeur puis avec sa fille du partage de l'intérêt pour la littérature. Cette compréhension commune dans la littérature est aussi une "compréhension d'elle même", recherchée dans la situation d'enseignement- "certains me comprenaient" nous dit-elle, parlant des élèves.

Dans le collège où elle se trouve actuellement, les occasions de créer ces moments de "communion" dans la réception d'une oeuvre, d'une belle phrase, d'un film ne vont pas de soi et cela semble douloureux à Madame Viland. Son goût pour la littérature est en même temps un goût pour les choses raffinées.

Elle se sent particulièrement heurtée par la vulgarité et la violence verbale ou physique des élèves de ce collège. *La vulgarité me dégoûte au plus haut point (...) Toutes ces choses qui se disent, ça m'atteint, ça me sape.* Cette réaction épidermique est forte, très forte : *je disais tout à l'heure que j'étais d'une famille modeste mais on était tous très respectueux les uns des autres. J'ai jamais entendu mes parents dire un gros mot, enfin une grossièreté, ça me choque tout bêtement.*

La grossièreté, l'agressivité physique des élèves entre eux l'atteignent à la fois comme personne et comme professeur : *"(cette violence) elle ne m'est pas adressée, mais je la trouve douloureuse comme si elle m'était adressée. Elle m'est d'ailleurs quand même adressée de façon indirecte, parce que si on respecte l'adulte qu'est le professeur, on ne se permet pas de tels mots à son camarade. (...) C'est pas parce que je parais brusquement qu'ils vont se taire".*

L'institution scolaire, la dignité du professeur, mais aussi, ce qui importe à ses yeux, la sensibilité, sont mises à mal par ses comportements. Reprenons ce qu'elle nous dit au sujet de l'élève qui perturbe la projection du film "Le cercle des poètes disparus". *"parce que moi, voilà encore le genre de violence qui me met hors de moi. Ce film que j'aime beaucoup, ça m'a exaspérée de voir une jeune idiote le démolir. J'ai trouvé cela insupportable. J'en étais malade. (...) (Je le prends) contre tout ce qui peut-être intéressant, beau, intelligent, que ce soit un film, que ce soit un tableau, une belle phrase. Je ne comprends pas que devant quelque chose de beau on puisse réagir de façon aussi lamentable".*

Ce qui compte dans l'enseignement des lettres ce n'est pas tant les lettres en elles-mêmes mais cette mise en relation des personnes, de leurs sensibilités, à travers la littérature. La relation à autrui compte beaucoup pour Madame Viland.

Or l'incompréhension avec certains élèves n'est pas compensée cette année par un sentiment de solidarité du côté de ses collègues. Cette absence de fraternité, inhabituelle, la fait souffrir. *"Les premières semaines ça a été horrible et jusqu'à présent j'ai pas l'impression de faire partie des lieux".*

Personne ne s'est inquiété d'une longue absence *"ils ne se sont même pas aperçus que j'avais été absente"*. Professeur principal elle organise avant le conseil de classe une réunion avec ses collègues, un seul présent, les autres se contentent d'un mot écrit : *"C'est chacun pour soi"*.

Dans son précédent établissement Madame Viland connaissait tout le monde. Elle avait beaucoup apprécié le travail en équipe lors des expérimentations "Legrand" en Collège : *"On était déchargé de cours, on suivait certains élèves de façon personnalisée, on avait des plages horaires interdisciplinaires (...) C'était sympathique parce que d'abord les élèves sentaient qu'on travaillait*

ensemble. (...) on avait des relations constantes et puis il y avait un résultat, quelque chose de concret (...) Maintenant ici j'ai découvert des professeurs en conseil de classe".

Déception donc des relations aux collègues, inexistence des relations à l'administration, incertitude des relations aux élèves, Madame Viland songe à s'en aller, mais changer de métier n'est pas simple : *Je suis toujours à l'affût des petites annonces (...) Je parle mais j'ai jamais vraiment fait de démarches. J'attends l'opportunité, mais je dois dire que j'attends un peu passivement. J'avais vu des choses à Disney, où je me suis dit on rentre sur un coup de coeur et puis être virée deux ans après (...) enfin intellectuellement c'est pas non plus ce que j'attends. C'est pas tellement facile de trouver et puis il faudrait du temps, de l'énergie".* Temps, énergie, Madame Viland ne les a pas pour l'instant : *"courir, le boulot, la maison courir, "*

Mais est-il sûr qu'au delà du coup de tête ou du coup de coeur, Madame Viland souhaite véritablement quitter l'enseignement ? *A raconter comme cela, on dirait que c'est l'enfer, or c'est pas toujours comme cela. Ils sont (les élèves) assez désarmants. C'est pas complètement noir. Il y a toujours un petit quelque chose. Ah mais quelle énergie il faut. Il y a des moments de bonheur dans ces classes".*

Quel que soit le contenu effectif de son enseignement, nous pouvons supposer qu'elle y voit le moyen, par l'activité d'enseignement, d'une relation à autrui qui, malgré tout, lui apporte des satisfactions importantes pour elle-même.

3. Un métier qui change, des repères qui se perdent

Madame Felice, agrégée de Lettres dans un Lycée de l'Est de la France, a un peu plus de 55 ans quand nous la rencontrons. Enseignant de la sixième à la terminale, dans le même établissement depuis 1964, elle a choisi le lycée lors de la partition de l'établissement et ne veut plus aujourd'hui, en 1992, entendre parler d'enseigner les collégiens, elle craint aussi certaines classes de seconde et du technique au lycée. Si elle le pouvait, c'est à dire si elle avait 20 ans de moins nous dit-elle, elle quitterait au plus vite l'enseignement. Cet état d'esprit de profonde amertume motive sa demande de cessation progressive d'activité, ce qui lui permet d'attendre son départ prochain à la retraite comme une délivrance : *"Ça serait à refaire, je serais pas prof, c'est sûr".*

Pourtant les débuts de Madame Felice dans l'enseignement ont été heureux.

Fille d'artisans ruraux, garagistes de village, bonne élève à l'Ecole primaire, Madame Felice est poussée par sa mère à rentrer en sixième. Sa mère, elle même secrétaire comptable avait de l'ambition pour sa fille, elle la voulait indépendante : *"C'était toujours le mot qu'elle avait, indépendante d'un mari".*

Après le collège moderne où elle réussit bien, elle passe le concours de l'Ecole normale d'instituteur. Elle se découvre alors, non pas l'envie d'enseigner mais celle de faire des études, ce qui la conduit à présenter Fontenay. Admissible elle obtient une bourse de Licence puis passe le Capes, en lettres modernes car dans son collège et à l'Ecole normale on n'enseignait pas le latin. C'est dans les premières années de sa vie professionnelle qu'elle passera l'agrégation.

Madame Felice débute donc dans l'enseignement à la fin des années cinquante sans jamais avoir vraiment voulu enseigner, un peu parce que cela se trouve : *"J'avais toujours pensé que je ne serai pas enseignante (...) J'avais pas du tout la vocation, j'avais pas un amour immodéré pour les mômes, mais j'aimais les vacances. Je me suis dit que c'était vraiment formidable d'avoir l'avantage de faire toute la vie ce qu'on aimait, de bouquiner quoi, en fait. Ça m'apparaissait pas comme un travail. Alors pendant dix, quinze ans, j'ai été très, très heureuse".*

3.1 Evolution, adaptation

A cette situation heureuse des premières années d'expérience professionnelle, s'oppose l'amertume d'aujourd'hui. Pour Madame Felice, la réforme Haby sonne le glas du métier de professeur de français tel qu'elle le conçoit.

Ce sont d'abord les élèves qui ont changé sans que les conditions d'enseignement permettent de faire face à ces changements : *"On nous a ramené des élèves qui ne savaient pas lire et on a supprimé les travaux dirigés"*.

La matière elle-même a changé ; les nouveaux exercices du baccalauréat, le résumé de texte par exemple modifient le contenu de l'enseignement en l'éloignant de l'étude des textes littéraires : *"Quand ils ont introduit le résumé, résumé-discussion en première ça a été vraiment un drôle de coup pour les littéraires. C'est de la Sociologie, de l'Histoire, il faut lire les journaux, regarder la télé"*.

A ces changements Madame Felice s'est adaptée : *"Ca a changé tout le temps. Je me souviens d'une époque où la grammaire s'enseignait d'une façon tout à fait différente"*.

Les choix de textes aussi sont modifiés par l'abandon de textes "finement littéraires" au profit de textes plus orientés vers l'actualité, la presse, l'utilisation de l'image, les questions sociales : *"Je ne fais ni Stendhal, ni Flaubert, c'est trop dur (...) alors je fais Zola par exemple(...). Ils ont des problèmes de concentration pour saisir les finesses littéraires"*. C'est aussi parce que les élèves lisent peu et ont donc peu de culture acquise personnellement qu'elle préfère l'étude d'oeuvres complètes, sur lesquelles on reste éventuellement assez longtemps, à celle de morceaux regroupés.

L'approche des textes est aussi modifiée : *"Ils ne lisent pas le roman en entier"*. Le professeur pallie ce problème en passant un film tiré du roman : comme cela *"ils sauront quand même ce qui s'y passe"*.

Abandon de l'exercice de mémorisation de vers, comme de l'activité théâtrale, régulière autrefois dans ses classes de collège : *"J'avais fait jouer par les élèves tout ce qui pouvait s'adapter à des classes de quatrième"*. C'est infaisable pour elle aujourd'hui, une tentative récente qui se poursuit en dehors de heures de cours, attire les meilleurs élèves et crée ensuite des tensions dans la classe : *"Les plus mauvais deviennent encore plus mauvais parce qu'ils se sont jaloux, ils se sentent délaissés"*.

Les élèves d'aujourd'hui ne plaisent pas beaucoup à Madame Felice, ils "manquent de concentration", "de culture", *"ils ne savent que ce qu'on leur dit"*, ils ne travaillent pas. *"Ils ne s'appliquent pas, c'est tout quoi"*, ils sont individualistes, attendent tout du professeur sans vraiment accepter de coopérer.

Elle pense donc l'adaptation à ses élèves (*"Il faut que je fasse avec les élèves qu'on a"*) comme une perte difficile à réaliser et de tout façon, douloureuse à vivre. *"Je ne peux rien faire de tout ce que j'aime. Même en facilitant les choses, c'est quand même dur je crois pour les G.(..) Il faudrait que je fasse des choses plus simples, plus lentes, leur dicter le cours par exemple. Je ne peux pas j'ai jamais pu. Ca va toujours trop vite pour eux."* Malgré tout elle n'envisage jamais de ne pas faire cet effort d'adaptation, bien qu'il lui déplaise. Elle désapprouve au contraire une de ses collègues qui renonce à travailler pour toute la classe et ne s'adresse plus qu'aux dix meilleurs. *"Elle en revenait pas d'avoir des élèves qui suivaient pas et elle faisait rien pour les aider, rien du tout. Alors elle travaillait avec les dix meilleurs"*.

Cependant Madame Felice ne semble plus croire à sa capacité personnelle de susciter chez ses élèves un désir de progresser, peut-être d'ailleurs n'a-t-elle jamais pensé qu'une telle évolution de l'attitude des élèves à l'égard de la chose scolaire puisse dépendre d'elle.

Ce n'était pas, nous l'avons vu, le désir d'enseigner qui avait mené Madame Felice à l'enseignement, mais l'amour de lire, de la littérature, *"l'amour des textes"* dit-elle. Cet amour des textes s'épanouit dans la préparation de l'Agrégation et un travail parallèle au conservatoire d'art dramatique. Ces activités, menées hors de la classe, trouvaient alors un prolongement naturel dans la classe, avec

"de bonnes classes, enfin de bons gosses. (...) des mômes adorables". Les oeuvres travaillées et préparées pour l'agreg, les élèves "y avaient droit aussi". A l'époque elle ne se présentait jamais devant sa classe sans savoir par coeur le texte programmé à l'étude. Les élèves, eux-aussi, après une bonne lecture, une explication devaient apprendre par coeur, et la qualité de la récitation montrait s'ils avaient bien compris. Accord avec les élèves et plaisir à enseigner qui se greffaient sur l'étude de ces beaux textes littéraires, modèles de belles pages, de métaphores, d'écriture. Ce métier s'apprenait sur le tas, comme cela se pratiquait dans les CPR, en participant au cours d'un professeur expérimenté, en étant ainsi peu à peu mis dans le bain. C'est alors qu'intervenait la question pédagogique, c'est à dire "de la façon de faire passer les contenus" qui eux-mêmes n'avaient pas à être interrogés par l'enseignement.

Madame Felice apparaît donc comme assez représentative d'une génération et d'un modèle de l'enseignement du français. Pour elle l'adaptation à un public, socialement éloigné de la "culture littéraire" et pas forcément désireux a priori d'y accéder, s'opère par des renoncements. Ces renoncements conduisent Madame Felice à une perte de confiance dans sa relation aux élèves et plus largement dans l'institution.

3.2 Et perte de confiance

Perdre la relation de confiance aux élèves transforme l'exercice quotidien du métier d'enseignement en calvaire quasi insurmontable. C'est du moins ainsi que s'exprime Madame Felice.

Les difficultés commencent pour elle quand elle n'arrive plus à faire respecter son autorité dans la classe : "Je pouvais plus faire mes cours". Elle attribue cette situation à l'hétérogénéité des élèves, la faiblesse relative de certains par rapport à d'autres, les différences d'âge, l'impossibilité de s'occuper correctement de chacun, les jalousies. "Tu dis une chose, de tout façon ils ne le font pas".

Mais les choses s'aggravent jusqu'à l'incident, vécu comme l'humiliation insurmontable, d'autant que, rappelons-le, Madame Felice est dans le même établissement depuis 28 ans : "Non j'oublie pas, comme j'ai pas digéré (...) je peux pas oublier, je peux pas, c'est pas possible". "Ca a été épouvantable, épouvantable cette expérience de troisième, puisqu'il y en a un qui m'a volé devant les autres et les autres n'ont rien dit". Mais dans cette affaire qui lui fait perdre la confiance dans sa classe, "moi je dis, j'ai quand même eu à faire à 25 petits voleurs ou complices". Elle perd aussi confiance dans l'administration du collège et sa capacité à manifester un soutien : "le principal, il n'a pas porté plainte (...) il l'a mis huit jours à la porte". Humiliation donc de devoir supporter, face à elle dans la classe jusqu'en fin d'année, l'élève qui l'avait volé resté quasiment impuni. "Je ne me suis pas occupée de lui, je l'ai un peu ignoré, je ne le portais même pas absent quand il était absent, j'en avais rien à faire, parce que je me disais "si le principal ne fait rien, moi non plus.""

D'autres petites humiliations permettent de comprendre l'indignation de Madame Felice et sa rancœur à l'égard de l'Institution.

Professeur agrégé, expérimentée, elle n'hésitait pas à faire des stages sur la presse à l'Ecole, l'audio-visuel etc, contente d'apprendre y compris à se mettre à la linguistique "Je comprenais pas trop d'ailleurs". Madame Felice est ainsi conseillère pédagogique pendant très longtemps. Elle appréciait énormément cette activité qui la mettait en relation de travail avec d'autres collègues de l'académie et avec des jeunes stagiaires. L'activité intellectuelle, qu'elle avait poursuivie longtemps en relation avec l'Université, lui importe. Or au début des années 80 elle n'est plus retenue comme conseillère pédagogique. Cette radiation lui paraît être la conséquence d'un très mauvais rapport d'inspection, rédigé après la visite d'un inspecteur dans sa classe, alors qu'elle avait demandé cette visite, en toute confiance, pour être conseillée sur la façon de conduire en classe le "travail autonome" des élèves, technique de gestion de la classe qui ne lui semblait pas facile à mener. Elle n'est plus retenue comme professeur principal depuis quelques années, car pense-t-elle en tant qu'agrégée elle coûte plus cher dans cette fonction qu'un autre professeur. Ses demandes de stage aussi sont refusées sans qu'elle établisse de

lien strict entre ces divers événements. *"Donc c'est fini, je ne ferai plus rien, c'est fini"*, telle est sa réaction.

L'institution est ainsi mise en cause, non seulement celle de son établissement mais plus largement toute l'institution scolaire dans l'interprétation d'ensemble que Madame Felice se donne de la situation de l'enseignement, qu'elle voit unilatéralement sous le signe de la détérioration.

Cette détérioration générale commence au collège avec la réforme Haby : *"Ils ont traîné des gens de l'Ecole primaire qui n'avaient pas les bases, qui comprenaient rien à rien"*.

Devant ces élèves les professeurs étaient démunis de leurs moyens anciens d'enseigner, les dédoublements où *"tu pouvais t'asseoir aux côtés de l'élève, hein, l'autre était parti, lui dire : tiens pousse-toi, montre ta rédaction, ou montre voir ton exercice de grammaire, ou où en es-tu de ta préparation? C'était ça"*. De plus on a trompé les gens : *"C'est l'instituteur qui m'a dit ça, je peux l'envoyer (en sixième) puisqu'il va y avoir du soutien. Donc c'est pas seulement les parents, mais même les enseignants, qui étaient trompés par ce mot là (le soutien)"*.

De ce gros mensonge, *"la mistoufle"* sont responsables les pouvoirs publics, y compris la gauche qui après 1981 contribue à la détérioration pour les lycées et supprime les CPR. Les syndicats, *"qui se renvoient la balle"*, ne sont pas épargnés non plus. Plus encore est engagée la responsabilité des professeurs, ceux des Lycées surtout, qui ont laissé faire le premier pas, la Réforme Haby : *"On n'entérine pas ces choses là, on refuse, on peut pas (...) on ne veut pas"*.

A un autre niveau, l'amertume de Madame Felice nous renvoie à une réflexion sur sa trajectoire et sur tout ce qui a changé entre sa propre jeunesse et celle des enfants qu'elle a en face d'elle.

Ayant découvert, par l'institution scolaire, le plaisir de bouquiner, l'amour des textes, celui de l'étude, elle ne retrouve pas chez ses élèves actuels la motivation qui était la sienne et celle de ses petites camarades du collège moderne et de l'Ecole Normale déjà bien contentes d'être là, se sachant parmi les meilleures élèves de leurs villages : *"On ne pensait pas au Lycée, c'était pas pour nous"*.

Dans les conversations sans fin autour du poêle, ces petites pensionnaires, longtemps retenues loin de chez elles, bavardent sans fin, elles entretiennent des correspondances, elle lisent *"le bouquin planqué dans la blouse parce que fallait pas se faire prendre avec un bouquin"*, et revendiquent pour certaines le "droit d'étudier".

De la passivité qu'elle ressent chez ses élèves actuels, Madame Felice ne les rend pas seuls responsables. C'est l'institution dans son ensemble qui est accusée pour avoir laissé passer tout le monde de classe en classe, sans marquer d'exigence, sans donner les moyens d'encadrer correctement les élèves, sans leur donner le temps de l'étude auquel ils auraient droit. C'est cela le mensonge, la mistoufle, que dénonce Madame Felice.

C'est donc une indignation que motive l'attachement à la culture lettrée, au droit à l'étude, à travers une certaine idée du travail qui conduit à établir une correspondance, en quelque sorte numérique, entre le temps de l'étude et le droit à l'étude. Perce ici ou là une rancœur paysanne à l'égard des gens des villes *"ben mon école normale, c'est maintenant un IUFM (...) Je pense que c'est comme partout, ça c'est embourgeoisé, au lieu d'avoir de petites paysannes, à la sortie de la troisième ou de la seconde, si on attend que les gens aient bac plus deux, c'est les gens des villes qui ont bac plus deux"*. Ce n'est pas la démocratisation de l'enseignement qui rend madame Felice amère, c'est la perte de quelque chose à quoi elle était attachée, qui pouvait venir par l'Ecole, et qu'elle aimait enseigner comme professeur de français. Cette perte est un peu une trahison.

Cet entretien nous dit donc une trajectoire de déception et d'amertume. A travers elle nous voyons des effets sur les personnes des modifications importantes qu'a connues le collège depuis vingt ans et la façon dont elles ont été vécues au quotidien.

4. Leur faire la courte échelle²

C'est comme ça... moi j'ai essayé de ne pas vivre les choses de la même manière, mais j'ai quand même eu le sentiment que le fait de faire ce que je faisais me coupait de mon milieu, et j'ai vécu une... le terme de schizophrénie est sans doute un peu fort, mais... une vie vraiment scindée à partir de mon adolescence entre... mes relations amicales, mes centres d'intérêt, ma vie de lycéenne, et plus tard d'étudiante, et ma vie familiale. Y avait trop de préoccupations dont je ne pouvais plus parler chez moi. Je sentais que ça ne pouvait... sinon pas intéresser, moi je craignais en fait les conflits que ça pouvait engendrer, parce que je pense que, y avait un refus d'aborder certains sujets chez moi, habitude de pudeur, habitude de silence, habitude de méfiance... vis-à-vis de... L'attitude de l'analyse par exemple, on n'analyse pas, on vit, et puis on cherche pas trop à savoir. Tout cela faisait que... j'avais le sentiment d'un fossé moi, très net, surtout avec ma mère par exemple, et du coup avec mon père qui était systématiquement solidaire, et qui lui, a toujours eu cette volonté de ne pas voir, de faire un peu l'autruche, voir les choses qui probablement l'auraient intéressé, mais il avait décidé une fois pour toutes que ça n'était pas sa vie, ça n'était pas... ça n'était pas lui. Donc... voilà il mettait ça de côté. Y a eu rupture, y a eu une coupure très nette, maintenant je la vis mieux, mais je pense qu'il y a eu un moment où j'ai dû le vivre mal. Et souvent ça m'émeut de voir les enfants qui ont quelque chose, enfin qui ont un comportement qui ressemble un petit peu à celui-là. Est-ce que c'est moi qui projette ? C'est pas impossible, hein. Peut-être est-ce que je me vois en eux.

[Question : T'es sûre de ce que tu fais ?] Des démarches qui ressemblent à la mienne, c'est probable. Mais en même temps, j'ai le sentiment que certains... par solidarité avec leurs copains, leurs copines en classe ne se démarquent pas, ne font pas le parcours scolaire qu'ils pourraient faire, pour rester dans un groupe, pour ne pas être montré du doigt comme le bon élève, pour ne pas justement rompre avec, d'abord le, le, leurs affinités, leurs copains, leurs copines, leurs... leurs amitiés, probablement aussi avec leur milieu familial hein. Je pense à une élève l'an dernier, non y a deux ans même, que j'avais en sixième, qui était une élève brillante en anglais, brillante dans beaucoup de domaines, et qui par exemple était moyenne, sinon médiocre en français, et chez qui je sentais vraiment des manoeuvres de sabotage à ce niveau-là. Et c'est une enfant qui était seule fille dans un milieu de frères..., une famille humble, le père devait être éboueur, ou quelque chose comme ça, la mère au foyer avec beaucoup d'enfants... la fille qui à la maison devait sans doute... s'occuper des travaux ménagers etc, qu'on affectait donc à certaines tâches, et à qui on devait refuser probablement aussi... sa situation de bonne élève, et qui devait vivre cela très mal, c'était évident. Et je craignais pour elle, qu'elle refuse de devenir ce qu'elle pouvait être, parce qu'elle allait de toute évidence se mettre en situation inconfortable avec son milieu. Et cela, je le vois, je le... peut-être parce que je suis sensibilisée particulièrement à ça. Mais je, je sais que c'est une démarche, qui, qui les conduira à un moment ou un autre, à être un peu différents du milieu duquel ils viennent. Mais en même temps, ça peut s'assumer, on peut... on peut le comprendre... parce qu'il faut aider d'ailleurs les élèves à le comprendre un moment que là, au bout du compte ils vont posséder quelque chose, ils vont posséder un outils, ou... un début de culture qui va les faire différents, de ce qu'ils auraient été s'ils n'avaient pas... traversé... l'Ecole, s'ils n'avaient pas eu ce qu'on cherchait à leur donner. Et en même temps on peut apprendre à, à être différent grâce à l'Ecole, et puis à se réconcilier avec son milieu parce que c'est pas impossible.

Ce large extrait de l'entretien que nous avons eu avec Madame Lemercier montre à quel point sa façon d'exercer son métier, et tout particulièrement le regard qu'elle porte sur les élèves, peuvent être rapprochés de sa propre trajectoire professionnelle et sociale.

2. Ce portrait a été rédigé par Hélène LATGER

4.1. Trajectoire professionnelle

Madame Lemercier a eu son bac Sciences expérimentales en 1965. Elle est entrée à la fac en 66, en pensant plutôt faire psycho, mais a choisi lettres car *c'était l'époque où on commençait à dire que tout ça allait être allègrement bouché*. Elle rate une première fois le CAPES de lettres modernes, se refuse à passer les IPES *en me disant un contrat de dix ans pas question*. Elle le prépare à Nanterre où elle se trouve en mai 68 ; elle y côtoie tous les jours Cohn-Bendit et les leaders étudiants, dans le train, au resto U, dont elle dit : *Même bien avant que les choses ne se déclenchent, c'était des gens qui avaient déjà un charisme...* Elle prépare son deuxième CAPES avec le CNTE : elle est surveillante, se rend compte qu'il est difficile d'être MA, donc *je me suis entêtée sur l'histoire du CAPES quand même*.

Son premier poste est au collège de Noisy en 1973 *dans un milieu qui était réputé assez dur mais qui en fait ne l'était pas tant que ça*. Depuis elle est toujours en collège et souhaite y rester, mais a changé d'établissement.

Dans son discours on ne peut séparer sa formation scolaire puis universitaire et son milieu familial, car dit Madame Lemercier au sujet de ses études : *moi j'avais tout à bâtir en matière de culture*, mais de cette construction sa famille d'origine lui en avait donné le désir.

Ses grands parents paternels qui l'ont élevée, étaient des émigrés italiens ; ses grands parents maternels des mineurs du Nord venus en Région Parisienne. Sa mère travaillait (mais elle ne donne aucune précision), son père a commencé comme apprenti tourneur. Sa mère n'a pas son certificat d'études, son père a eu son certificat d'études mais *il a commencé à se sentir déphasé dès qu'il a été projeté au cours complémentaire parce que ça n'était plus son milieu*. Elle dit de lui que *c'est un intellectuel rentré*, comme son grand père italien. Elle considère que son père a délibérément choisi de ne pas faire des études alors qu'il en avait la possibilité, alors que dans le cas de son grand-père, ce sont les circonstances qui l'en ont empêché : *il aurait dû devenir artiste, si les choses s'étaient bien passées. Mais lui a été orphelin très jeune de sa mère, il a pas pu terminer ses études, il a pris des cours d'histoire de l'art et de dessin en cours du soir, mais après bon y a eu le fascisme, y a eu l'émigration, des tas de choses. Tout ça était bousculé, et sur le plan personnel et sur le plan social, et il est arrivé en France pour travailler comme peintre chez Renault, donc la peinture et le dessin tout ça est tombé. Mais il a complété sa formation et a fini comme contremaître ou peut-être un grade au dessus, cadre ouvrier*.

C'est ce grand-père qui lui a donné le goût de l'art : *mes premières émotions artistiques, c'était avec mon grand-père au Louvre. On a beaucoup fréquenté le Louvre quand j'étais petite fille, il m'emmenait là voilà, c'est à peu près tout*. Elle dit son rapport à sa famille au travers son rapport à la langue et aux langues utilisées par les divers milieux qu'elle côtoie. La schizophrénie se dessine ici : *Peut-être même très tôt, en revanche, c'est peut-être un terme fort, un goût de la langue française exacte, l'espèce de découverte d'un univers différent, en écoutant parler les instituteurs, les institutrices, les parents de mes amis, je sentais qu'il y avait autre chose qui me semblait nécessaire, c'est peut-être ça finalement qui m'a conduite à des études de lettres, parce qu'il y avait vraiment quelque chose d'important d'absolument nécessaire pour s'en sortir d'une part, et puis, quand même un domaine d'une richesse, une ouverture, quelque chose qu'il fallait absolument creuser*. Les termes s'opposent en deux groupes : d'un côté le sabir de la grand mère italienne, la fermeture culturelle de la cellule familiale, du père, de la mère et leur refus d'en sortir - à part le grand père mais qui était du côté de l'art visuel - de l'autre, la langue française exacte, les gens qu'elle pouvait rencontrer en-dehors de la famille, un univers nouveau et sans borne, une ouverture.

Et pour passer de l'un à l'autre, au cours complémentaire, *des enseignants qui étaient vraiment des mordus de leur métier, et là je pense que finalement mon goût des lettres a dû commencer avec un prof, demoiselle, dont je viens de retrouver la trace d'ailleurs, il faut que j'essaie de la retrouver (...)* qui était quelqu'un qui, vraiment son métier la passionnait (...). Ce sont ces enseignants qui lui ont

permis de passer dans le domaine de ce qu'elle considère être la culture, dans le domaine du beau langage, de la *langue française exacte*, de la belle langue en définitive. Cette demoiselle lui a fait découvrir Châteaubriand ; elle même plus tard va faire une maîtrise sur Flaubert.

C'est ce passage, du moins l'exprime-t-elle ainsi dans la suite de ses propos, qui crée un certain décalage avec sa famille. Avec sa mère une distance s'instaure en même temps qu'une véritable reconnaissance mutuelle, la mère admirant la fille : *J'ai toujours été son étoile, à savoir que je faisais déjà des phrases au-dessus de ses capacités (...) Et puis... elle a développé là-dessus un complexe colossal, qui fait que... elle a jamais osé m'aider (...)*. Par rapport à son père : *c'est aussi un intellectuel rentré avec... curieusement une... démarche aussi toujours de distance... Il a gardé un langage très populaire, mon père volontiers... un langage parigot... Sans doute, ça aussi, ça m'a conduit à essayer moi de me démarquer complètement*. Elle précise au sujet de son père : *moi j'ai peut-être eu l'occasion de parler plus italien que lui curieusement. (...) j'essaie de parler correctement quand je vais dans la famille en Italie, pas parler piémontais, mais parler réellement l'italien. Dans la mesure où je le peux, toujours avec un souci de correction évidemment. Ça me tient, ça me lâchera pas*. Dans tous les cas où elle parle de la langue c'est la langue correcte qu'elle invoque. Elle même le justifie par le besoin de se démarquer de sa famille : *De me démarquer un petit peu de... de... de ce que je considère quand même comme un travers familial, comme le fait qu'il y avait un handicap au départ, et qu'on n'a pas toujours fait les efforts qu'il fallait pour le surmonter (...)*. *Puis y avait des milieux moins... pas nécessairement plus aisés, car, finalement j'ai eu une enfance confortable, mais dont le milieu socioculturel n'était quand même pas celui que j'ai connu, parce que, moi, c'est le milieu ouvrier, y a pas de doute*. Cette culture dont elle imagine la présence dans les familles de certains de ses amis, elle regrette de ne pas l'avoir eue chez elle.

Bien qu'elle affirme à plusieurs reprises qu'il n'y avait pas de culture dans son milieu familial, elle nous donne à voir quelques éléments de cette "non-culture" familiale à caractère ouvrier : son père s'intéresse aujourd'hui beaucoup à l'histoire et à la politique du moins à une certaine histoire : la guerre d'Espagne, la seconde guerre mondiale, *l'histoire avec un arrière-plan sociologique ; il a toujours lu les journaux ; ce qui laisse entendre qu'il a bien une culture mais pour Madame Lemercier cette culture là était marquée d'insuffisance*.

Auprès de son époux, elle trouve la connivence d'une même origine et d'une même trajectoire de conquête culturelle. Après des études d'histoire, il travaille au ministère de la mer. *Il a fait des études secondaires, avec le sentiment de franchir un palier, d'échapper à quelque chose, d'échapper à un milieu dans lequel la culture est absente (...)*. Mais elle finit la phrase en ajoutant : *...souvent, ...pas systématiquement*. Comme si une hésitation ou plutôt un regret naissait, de disqualifier ainsi ses origines ; et elle revient alors à son grand-père : *Enfin c'est un peu excessif quand je dis qu'elle était absente, parce que mon grand-père... y avait malgré tout une ouverture sérieuse, mais pas assez présente*.

Ce qu'elle dit de ses études à la fac nous éclaire sur sa conception de la culture et de ce qu'elle appelle tout au long de l'entretien : le *contenu*, en opposition nette et complète, selon elle, à la méthodologie. Dans les cours qu'elle a suivis à la fac il y a ceux dont elle garde un souvenir excellent : *J'ai toujours eu, enfin ce que j'ai gardé comme bons souvenirs en fait, c'était surtout les cours dont j'avais le sentiment que toujours il me resterait quelque chose d'utilisable, de mobilisable, à n'importe quel moment*. Elle place dans ce groupe, comme bons souvenirs, *l'enseignement de l'ancien français, qui était un domaine tout neuf mais qui ouvrait curieusement vraiment à côté de ce qu'il était utile et nécessaire de savoir pour le travail..., le domaine de la culture et de la curiosité, vraiment. Et on n'en a pas fait grand chose après non plus, mais ça reste, ça reste un plaisir et... de retrouver des vieux bouquins là*. Elle cite l'étude du "Roman de Renard". Sans doute encore le rapport au plaisir de la découverte de la langue française. *En littérature, mes meilleurs souvenirs c'est l'étude de Proust, c'est*

l'étude d'Apollinaire. même si elle reconnaît que les fiches qu'elle en a gardées ne sont plus utilisables. De même que les fiches de grammaire de Bonnard, alors qu'il était *passionnant* de travailler avec lui, *ça reste lumineux comme souvenir. C'était des cours clairs, intéressants, pleins d'humour, dont on sortait vraiment avec le sentiment d'être enrichi*. Elle oppose à ce groupe les cours qu'elle n'a pas aimés et ceux où elle n'a pas réussi comme le latin dont elle se réjouit que les événements de mai 68 l'aient *un peu sauvée, dans ce sens que j'aurais dû avoir un certificat de latin et j'aurais probablement raté (...)* ; et les cours de grammaire structurale de Dubois : *Mais c'était quelque chose qui m'a beaucoup rebutée. (...) J'ai pas pu me servir de ce que j'ai reçu dans ses cours, jamais*. En somme, la fac a été pour elle davantage un lieu d'ouverture et de découverte d'une culture qui lui était tout à fait étrangère jusque là, qu'un lieu de formation professionnelle au sens strict, alors qu'elle se dirigeait, par choix, vers l'enseignement du français dans le secondaire. Mais le contenu des cours de fac qu'elle retient est quelque chose qu'elle ne définit pas précisément : ce n'est pas directement ce qui a été dit par le professeur et pris en note, mais quelque chose qui semble impalpable, certainement davantage du côté des problématiques, des démarches de découverte et d'étude mises en oeuvre, qui permettent ensuite d'aller plus loin soi-même dans sa propre démarche d'ouverture culturelle.

4.2 Pratique enseignante

Trois caractéristiques semblent ressortir de ce que Madame Lemercier dit de sa pratique enseignante :

- elle privilégie les contenus et refuse absolument ce qu'elle appelle la "méthodologie".
- elle accorde un rôle primordial à ses relations avec les élèves dans le bon fonctionnement de ses cours,
- elle insiste fortement sur la correction, la norme de la langue enseignée.

4.2.1 Finalités de l'enseignement : la culture et la construction de la personnalité

Madame Lemercier accorde une très forte attention à la personne, à l'individu-élève qu'elle a en face d'elle. Un inspecteur lui avait dit qu'il ne fallait pas faire parler les élèves à la première personne, mais qu'il fallait leur demander de raconter ce que d'autres font afin de favoriser leur expression ; elle pense au contraire *qu'ils ont plus d'intérêt pour eux... et que c'est pas plus mal d'en venir à la première personne le plus rapidement possible*.

Une des finalités principales de son enseignement semble être le développement de l'imagination et l'expression de l'émotion : *...bon quelquefois à réveiller leur sensibilité et leur volonté d'expression*. Pour cela elle dit utiliser les grilles de Dolto afin que les élèves prennent conscience qu'ils peuvent parler librement de leurs émotions, qu'ils n'en aient pas honte. De même, dans le choix des textes qu'elle fait sur le thème de la guerre de 14-18 elle prendra des textes qui montrent *la dimension humaine, émotionnelle, qui complète un petit peu la vision historique*. La dimension imaginaire est présente dans de nombreux exemples de thèmes qu'elle cite : *le mythe, le voyage dont le voyage imaginaire, l'homme double, le rêve, l'ailleurs*.

Elle exprime les autres finalités de son enseignement en parlant des résultats qu'elle pense avoir obtenus dans sa classe de troisième, dont elle dit que *c'est une classe un peu exceptionnelle : qui savent s'exprimer, qui savent réfléchir, qui ont le goût de la réflexion* ; autrement dit des savoirs qui semblent toucher essentiellement à la construction de la personnalité ou du moins à la construction de compétences intellectuelles qui peuvent être réinvesties à tout moment et en toute situation, ce qui rappelle ce qu'elle dit de ses propres apprentissages. Elle dit que ses élèves *sont armés*.

Madame Lemercier semble distinguer très nettement les différents domaines de la discipline français. Elle est très prolixe à propos du travail de lecture, lecture expliquée ou lecture suivie, du

travail d'écriture, des recherches effectuées en audio-visuel... Par contre elle parle peu de ce qu'elle appelle *les routines*, c'est à dire essentiellement l'orthographe et la grammaire. Elle travaille là-dessus par nécessité, mais ne semble pas y prendre de plaisir et n'en parle que lorsque la question lui est posée, revenant rapidement et d'elle-même à ce qui fait l'intérêt du métier pour elle : *Bon je parlais de routine tout à l'heure parce que, peut-être est-ce qu'y a quand même des choses incontournables, qui sont un peu répétitives, fatalement... Les copies, ça c'est évidemment... travail d'orthographe... des consignes qu'on vous donne, qui sont pas tellement différentes des consignes de méthodes. Depuis 1973, je crois que à quelque chose près, ce sont encore les mêmes, mais par le contenu en le renouvelant et... et puis de toute façon les élèves se renouvellent, alors ça rien que ça...*

De fait c'est à la culture qu'elle veut faire accéder ses élèves et cela passe par l'étude des textes et par l'expression personnelle, d'où ses très longs développements sur ces sujets. Parlant du travail sur thèmes qu'elle propose à ses élèves, elle dit : *On travaille en sachant... on fait de nombreuses références. Ça me permet justement de faire travailler en écho, mais sans cesse leur demander... de rappeler certaines choses. Je pense que ça leur permet d'avoir... ce qui deviendra plus tard pour eux des références culturelles, et qui pour l'instant est... toute une série de points de repères en fait. Le choix des livres ou des textes étudiés pourrait donner certains contours de cette culture, une culture "cultivée", des ouvrages reconnus pour la plupart dans la littérature classique française, pouvant s'adapter aux élèves de collège : Labiche avec "Le voyage de Monsieur Perrichon", "Cyrano de Bergerac", "Amphitryon", "Le passe-murailles", "Les Précieuses ridicules", Chateaubriand (même si ce n'est qu'un texte parce que c'était très difficile), "Roald Dahl"... en troisième. C'est vers le début de l'entretien, parlant de ses rapports d'enfance et de jeunesse avec la lecture et constatant qu'elle n'a accédé que tardivement à la lecture-plaisir, qu'elle définit les buts de l'étude de la littérature à l'Ecole : *Et c'est pour ça que je, bon, j'encourage les élèves à lire. Mais en même temps, même des lectures fragmentées, il me semble que ça peut être des amorces qui ont leurs effets beaucoup plus tardivement...même si tout est fragmenté. On plante une toute petite pousse, et on sait pas ce que ça peut donner plus tard, je pense que ça, c'est un des... un des mystères du métier. En fait on sème, on engrange des choses dont on ne sait pas si elles survivront un jour, et il ne faut pas trop se poser la question d'ailleurs parce que... C'est comme une thématique de la re-naissance, d'une deuxième naissance en quelque sorte qui semble se dire ici : la première, biologique et continuée par la vie familiale qui peut tout apporter ou rien dans son cas, comme une naissance avortée ; la deuxième, la naissance à la vraie culture, grâce à l'Ecole, grâce au professeur qui a su donner le goût, et qui espère que quelque chose poussera, presque ex-nihilo, quelque chose de tout neuf. De plus l'idée de *mystère* semble donner l'image d'un métier dont on ne peut maîtriser les tenants et les aboutissants, quelque chose qui ne peut en aucun cas être du côté de la science, de l'analysable, mais qui se passe comme un processus inspiré et quelque peu magique, dans une sorte de relation intellectuelle impalpable.**

4.2.2 Les pratiques mises en oeuvre : contenu/méthode

Madame Lemerrier parle longuement de ses pratiques. Elles ne seront pas analysées ici dans tous leurs détails ; on en retiendra seulement ce qui apparaît comme leurs caractères principaux.

Elle dit très clairement et le réaffirme à plusieurs reprises, malgré l'insistance des questions qui lui sont posées, que pour elle l'essentiel est le contenu, qu'elle se méfie de la pédagogie et de la didactique : *elle a une méfiance naturelle à l'égard de la pédagogie...détachée du contenu ; elle fait beaucoup plus des stages à contenu que des stages de méthode. De plus elle laisse entendre que les stages eux-mêmes ne lui apportent qu'assez peu dans la mesure où elle s'est rendue compte que ce qu'on lui disait en stage confirmait ses propres choix : ...les pédagogues professionnels n'avaient pas nécessairement quelque chose à nous apporter. Elle ne connaît pas la didactique, et préfère fonctionner à l'intuition... je vais là où je sens... je marche au feeling. Au moment de la mise en place de la Rénovation dans le collège où elle était : C'était épouvantable, mais parce que justement y avait les*

tenants du formalisme et de la méthodologie d'un côté, et puis de l'autre les gens qui refusaient de vider le contenu des cours.

Elle dit qu'elle pense avoir évolué mais dans le contenu, la thématique des cours, non dans les méthodes.

Or, tout au long de l'entretien elle parle de ce qu'elle fait avec ses élèves, de la façon dont elle travaille, dont elle les fait écrire, dont elle corrige ; elle décrit les actions interdisciplinaires qu'elle mène, le travail qu'elle fait en audio-visuel... Elle donne l'impression de beaucoup réfléchir à la façon de mettre en place ses cours, et de fait la didactisation semble assez poussée, même si elle ne le vit pas et ne le dit pas en ces termes ; comme s'il y avait un refus de le vivre et de le reconnaître dans ces termes, peut-être justement lié à ce qu'elle a vécu au moment de la Rénovation et qui semble avoir été pour elle un véritable choc affectif, à mettre en balance avec tous les termes qu'elle emploie pour parler de son métier et qui tournent autour du plaisir, du relationnel : *..et en fait c'était insupportable, parce que c'était une guerre de tranchées (...). Y avait des conflits violents, c'était extrêmement pénible. (...) Et des gens avec qui j'avais eu plaisir à travailler, avec qui je ne pouvais plus travailler, et des gens avec qui je me retrouvais mais avec qui j'avais pas pour autant beaucoup d'affinités pour travailler. Non, c'était irrespirable. (...) C'était fou, totalement fou. Et beaucoup de gens ont fui.*

C'est donc la représentation qu'elle se fait de la pédagogie et de la didactique, celle que les stages lui ont donnée à voir, qui produit en permanence identification entre ces deux termes et le mot "méthode", comme si les uns se réduisaient à l'autre. Elle est ainsi conduite à mettre en accusation la façon dont la Rénovation des collèges a été mise en place, et les stages qui l'ont accompagnée, au nom de l'importance, décisive pour elle, des contenus culturels à transmettre aux enfants.

4.3.3 Importance décisive de la relation aux élèves.

A la question du rapport qu'elle établit entre faire des lettres et devenir professeur, elle répond : *C'est pas la même chose, mais probablement qu'il y a un petit peu le sentiment d'abord, d'être utile à des enfants... Comme les enseignants ont été utiles pour moi. Si possible leur apporter la même chose, le même élan, une espèce de courte-échelle qu'on m'a faite, dont je leur suis encore reconnaissante maintenant.* Elle transfère son propre rapport à ses maîtres sur sa relation à ses élèves. Elle prend son propre modèle en essayant de se rappeler comment sa propre scolarité s'est passée, comment *j'ai fait mon miel avec des choses extrêmement fragmentées (...)* et qui trouvent un écho dans ce que je fais ; l'idéal pour elle serait *si je parvenais à agir de la même façon, à reproduire.* Son deuxième modèle est la relation qu'elle entretient avec son fils et l'observation de la relation que lui-même entretient avec sa propre scolarité, car il est plus près de la réalité des élèves que ce qu'elle-même fut dans son enfance et sa jeunesse : *Mais ayant un fils, je pense que j'ai une petite lucarne ouverte sur la réalité des enfants.* Il semble donc qu'elle ait toujours besoin de se faire une idée des élèves non pas à travers ses pratiques d'enseignante, mais à travers l'image que les enfants peuvent en avoir ; il y a là comme le désir d'entrer dans l'intimité de ce que sont les enfants qu'elle a devant elle, comme si connaître leur sentiments devait permettre d'entrer en relation avec eux et donc de pouvoir ainsi jouer son rôle d'enseignante, c'est à dire transmettre des connaissances. Elle dit encore : *Et puis quand on se laisse un petit peu séduire par le public des enfants, on peut capter ça, si les choses ne se passent pas trop mal sur le plan du contact, on arrive à capter pas mal de ce qui fait leur existence, leurs centres d'intérêt, même si on se trompe un peu c'est pas grave. (...) Si dans l'ensemble on voit à peu près ce qu'ils sont, et ce qui les intéresse, on peut essayer d'adapter un petit peu ce que l'on fait, et ne pas être complètement inefficace.* Elle dit que dans sa relation aux élèves il y a *presque un confort familial quelque part ; car on est bien sûr de se comprendre, y a pas de malentendu.* Et ce n'est qu'à partir du moment où les relations deviennent confiantes, créant une connivence entre l'enseignant et les élèves, que le travail scolaire se déroule

correctement ; le professeur doit conquérir cette confiance et s'en montrer digne, et ce n'est qu'à cette condition que les élèves s'en remettront à lui et que le travail pourra se réaliser dans la classe.

D'autre part elle affirme clairement que la question des programmes ne la concerne guère : ce sont les besoins des élèves, leurs demandes qui priment. En définitive on a le sentiment d'un souhait d'harmonie ; pour elle une classe où cela se passe mal est une classe avec laquelle la relation qu'elle souhaite ne se construit pas ou se défait : *curieusement ces passages difficiles se traduisaient, pour autant que je m'en souviens, par des crises un peu violentes où les élèves que j'avais devaient avoir perçu à quel point je tenais à cette relation harmonieuse. Et c'était moins au niveau du travail que ça se faisait sentir qu'au niveau des relations (...).*

L'aspect relationnel entre le professeur et ses élèves est toujours primordial et premier : tout accès au savoir par l'élève ne semble pouvoir se faire que si et seulement si ont été établies au préalable, de bonnes relations avec le professeur.

Elle se dit très sensible à la souffrance des enfants qui ne réussissent pas, qui n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés scolaires, à corriger leurs fautes... : *ça leur renvoie une image négative d'eux-mêmes*, et elle ajoute pour encore insister sur cette relation : *ils ont tendance à envoyer eux une image négative du professeur*, et c'est comme si de ce fait elle ressentait elle-même en retour une partie de cette souffrance des enfants.

Madame Lemercier avait d'abord envisagé de faire une fac de psychologie, et elle a *obliqué vers les lettres*; sans avoir jamais poursuivi dans la voie de la psychologie ; mais elle dit utiliser Dolto dans sa pratique enseignante.

En définitive, un enseignement réussi se traduit en un plaisir partagé entre le professeur et ses élèves : quand elle et sa collègue ont découvert un sujet qui les passionne, elles essaient de le faire découvrir à leurs élèves et de les passionner eux-mêmes. En contrepoint, elle reconnaît que si les élèves devenaient de plus en plus difficiles, agressifs et rejetant totalement l'Ecole, cela deviendrait très difficile pour elle d'enseigner : *Très difficile et compte-tenu de ce que j'attends du groupe classe et de ma relation avec mes... les élèves. Il me semble comme toute relation de qualité, il faut qu'il y ait une certaine réciprocité. Je ne peux pas prétendre leur apporter quelque chose, et que ça se passe à sens unique.* Tout son enseignement semble s'exprimer dans son discours en termes de plaisir de la relation avec ses élèves, son goût pour son métier passe par là : *J'ai l'impression que je ne peux leur apporter quelque chose que s'ils sont réceptifs et si moi je suis réceptive à eux, si dans l'autre sens, j'ai plaisir à les voir.*

Une des conséquences principales de ce type de relation avec les élèves est que le professeur est tout à fait indispensable aux élèves dans leurs apprentissages. Elle dit ainsi : *Je suis odieusement directive. (...) Mon problème, je crois que c'est le problème de beaucoup de gens, c'est d'arriver à rentabiliser le temps, de faire en sorte que l'heure soit le plus rentable possible. Il y a déjà des temps de latence, il faut bien laisser aux enfants le temps de chercher, il faut pas être non plus sans cesse à les stimuler. Je me retiens... mon envie permanente, c'est de reprendre la question sous une autre forme, c'est d'arriver par un biais à découvrir que...* Le maître est l'absolu référent pour l'élève ; il s'agit d'une pédagogie du modèle et de l'accompagnement. Paradoxalement alors qu'elle semble vouloir le plus possible se mettre à la place des élèves pour connaître leurs intérêts, voir leur point de vue, elle ne leur laisse, dans son discours (et dans sa pratique semble-t-il) que très peu de place en tant qu'acteurs de leur apprentissage.

Il semble que le cours soit un cours entièrement dialogué ; l'intervieweur lui fait même remarquer à un moment (après observation d'un cours) qu'il a eu l'impression *...qu'ils étaient suffisamment en phase avec toi, et avec l'habitude, avec le type d'exercice, pour savoir qu'après ceci allait venir cela sans que ce soit dit. (...) Et puis ils levaient la main déjà, qu'ils savaient répondre à la question que tu*

n'avais pas encore posée. On a même l'impression à cette description que ce que l'observateur appelle être en phase relève d'un ensemble d'habitudes créé par une pratique quasi rituelle, en tout cas très répétitive, du déroulement du cours. A cela elle répond : Et puis y a des questions enfin tout à fait ouvertes. Ils savent de toute façon quand on a lu un texte qu'ils peuvent intervenir. Quand on a le temps, quand le texte s'y prête, y a une phase de libre approche... ils me donnent leurs impressions, ils me disent ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont ressenti, ce qui leur a plu, ce qui leur a déplu. Le moment d'expression est très court, parfois absent et toujours précisément situé dans le temps de l'explication de texte, mais surtout le prof en est toujours l'interlocuteur privilégié : c'est à lui que s'adressent les impressions des élèves. De plus elle ajoute : Implicitement j'essaie de leur faire trouver quelques lignes de force. Donc je suis un peu obligée de jouer au chat et à la souris avec eux, c'est à dire de guider vraiment notre recherche. Le nous utilisé ici mais que l'on retrouve à plusieurs reprises employé de la même façon, paraît tout aussi significatif : elle se place, dans son discours, sur le même plan que ses élèves dans ce travail. Ils travaillent ensemble, elle laisse aux élèves la possibilité d'exprimer même un certain mécontentement; mais c'est elle qui dirige tout le cours, tout le travail scolaire et intellectuel, c'est elle qui pose les questions et organise toutes les étapes du travail, sachant où elle veut aller et où elle doit conduire les élèves.

Si donc la relation est véritablement réciproque dans le "nous", il n'en reste pas moins que le maître reste le maître, il organise, prépare, évalue à lui seul le travail des élèves.

4.2.4 Le rapport à la norme

Cette norme se traduit de différentes manières dans le discours de Madame Lemercier et surtout dans sa pratique enseignante. On ne reprendra pas tous les éléments ici tellement ils paraissent nombreux.

Peut-être est-ce ce qui pourrait expliquer sa forte présence et prégnance en tant que prof, le prof étant le référent toujours présent dans l'acte d'apprentissage, garant de la justesse, de la correction ; sans lui n'y aurait-il pas un risque de non-ouverture vers cette culture ?

Elle considère que les élèves ont une langue incorrecte : *Et je vois pas pourquoi dans l'apprentissage des langues, on apprend des structures par coeur, on apprend des dialogues... pourquoi on s'en priverait en français avec des enfants qui possèdent pas non plus la syntaxe française.* La question semble se résoudre à un jeu en négatif-positif : les enfants qui arrivent à l'Ecole pour la plupart n'utilisent pas correctement la langue française, il faut donc que l'Ecole leur apprenne cette langue de toutes pièces en quelque sorte, comme une langue étrangère et donc en utilisant les méthodes des langues étrangères. C'est une façon de nier l'existence d'une langue préalable à celle de l'Ecole qui aurait sa valeur et sa justesse propre.

Cette norme linguistique, cette belle langue à acquérir on peut en trouver les caractéristiques à travers les oeuvres et les textes qu'elle choisit en explication de textes et en lecture expliquée.

Cette norme nécessaire est présente tout au long du discours à travers les termes et expressions utilisés à de nombreuses reprises : *clarté dans l'expression, correction des phrases mal bâties, des textes corrects, leur parler absolument correctement, fautes, erreurs...* La norme n'apparaît nullement comme celle qui protégerait une "distinction sociale", mais comme le moyen d'accéder à un univers vécu comme plus riche, personnellement plus stimulant, plus porteur de vie.

L'entretien se termine sur un retour vers l'enfance et la famille : parlant des difficultés à surmonter leurs problèmes, pour les élèves en situation d'échec, elle dit : *Et je pense que là y a un problème au niveau de la petite enfance, à mon avis. Je crois qu'il faut que... ce qui se fait à l'Ecole soit la continuité de ce qui se fait à la maison. (...) Et s'il n'y a pas eu au départ, de la part des parents éveil de la curiosité, et... Si les parents n'ont pas toujours les outils pour répondre, mais*

qu'ils sachent au moins éveiller la curiosité, si ça n'a pas été fait on a un travail colossal, et... pour lequel on n'a pas toujours beaucoup de chances d'aboutir. Si ça n'a pas été éveillé dans l'enfance, je crois qu'il manque quelque chose dramatiquement. L'Ecole est là pour aider les élèves à surmonter ce handicap de départ, pour permettre la construction de la personnalité, et pour faire accéder à la culture.

Ainsi dans cette pratique, qui se dit heureuse, Madame Lemercier nous semble fonder le sens de son activité professionnelle sur cette dialectique Ecole-Famille, dans laquelle elle inscrit son exercice. L'Ecole remplirait les vides laissés par la famille, et les professeurs tenteraient de réaliser cet idéal d'harmonie entre la famille et l'Ecole, en prenant véritablement l'enfant pour un enfant, en se plaçant comme un médiateur, évitant à l'enfant de souffrir le déchirement entre ces deux lieux de l'apprentissage ou en lui permettant de le surmonter pour accéder à la culture. La relation maître- élève joue donc un rôle très important, qui implique les deux partenaires, mais le maître plus spécialement car il a la responsabilité de guider sa réalisation harmonieuse.

Ceci fait penser à Madame Lemercier qu'avec les classes très difficiles elle ne sait plus si elle pourrait continuer à travailler. Une relation harmonieuse aux élèves étant fondamentale dans son travail, il faut donc pouvoir la construire : *"Ce sont des enfants qui n'ont pas la maîtrise d'eux-mêmes, qui ne connaissent pas les codes de comportement. Si des enfants comme cela arrivaient dans les classes, on a beau avoir tout le calme du monde et toute l'expérience du monde, ça se passe mal fatalement et si cela doit être la norme (...) ça va être très difficile"*.

L'expérience n'a pas été faite, Madame Lemercier, ancienne et bien considérée dans son établissement, est relativement protégée des classes les plus difficiles. Elle est aujourd'hui quelqu'un qui a *"plaisir à voir ses élèves"* et qui trouve *"son métier intéressant quand il est fait comme cela."*

*

Quelle que soit la façon d'exercer l'enseignement, enseigner le français en collège, c'est rendre accessible à des enfants, des adolescents un savoir sur la langue, une maîtrise de sa pratique, une connaissance de la littérature, qu'ils n'ont pas. L'enseignement impose une forme de morcellement du savoir que détient ou pratique le professeur, de façon à le mettre à la disposition des élèves.

Nous avons vu que l'ancienne configuration didactique du français, centrée sur la grammaire de la phrase et la littérature comme histoire littéraire, avait été ébranlée par les nouveaux savoirs de la langue et de la littérature, sémiotique, linguistique textuelle. Perdant de sa légitimité scientifique, cette configuration ne pouvait conserver sa place au savoir scolaire que par sa capacité à permettre des apprentissages, or elle ne montre pas de véritable pertinence pour faciliter les apprentissages des nouveaux publics arrivés au collège entre 1976 et nos jours.

A écouter, au travers des entretiens, ces professeurs de français nous parler de leur activité professionnelle, on mesure combien l'exercice de ce métier est solitaire. Le professeur est avec ses élèves, dans sa classe, il n'y a que très peu de collaboration de travail entre adultes. Les problèmes rencontrés, ces professeurs les résolvent pour l'essentiel seuls et pratiquement dans l'instant. De telle sorte que les ressources dont ils disposent alors, hormis quelques règles de fonctionnement de l'institution, sont surtout celles qui sont inscrites dans leur personnalité, leur formation, dans l'appui que leur procure les élèves ou les difficultés qu'ils font surgir, enfin dans les choses qui les entourent entre les murs de la classe. Devant la classe au quotidien on pare à l'urgence, il faut avancer, il faut "faire face". On utilise ce qu'on connaît, et ce qu'on a sous la main. Or l'ancienne configuration disposait d'exercices rodés, permettant de tenir la classe.

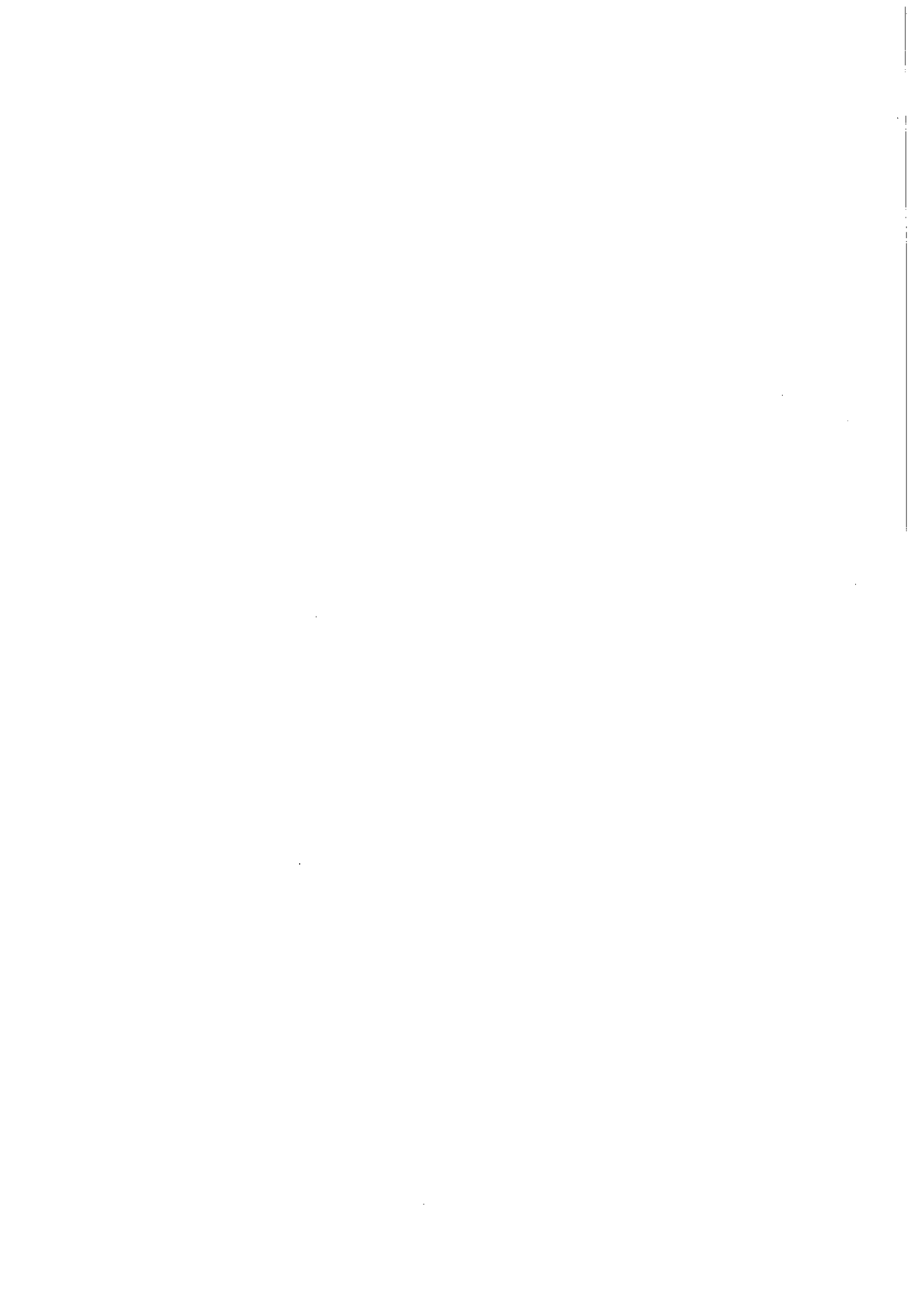
Mais aujourd'hui, devant la difficulté qu'ils rencontrent en collège à faire partager à leurs élèves l'"amour des lettres", ils n'ont pas véritablement à leur disposition les éléments que les nouveaux savoirs de la langue et du texte pourraient leur offrir. Or les professeurs, nous l'avons vu bien souvent et pas seulement chez les plus âgés ou les plus ignorants de la linguistique, ont construit leur propre

attachement au français sur l'amour des lettres, de la littérature, l'attrait pour la finesse littéraire. Comment reconstituer aujourd'hui une activité d'enseignement-apprentissage qui ait un sens susceptible d'être partagé avec les élèves ?

C'est par les choses, les auxiliaires pédagogiques que les évolutions qu'apportent dans l'enseignement du français les nouveaux savoirs linguistiques et les réflexions des didacticiens leur arrivent dans la plupart des cas que nous avons rencontrés. Ces savoirs, en conséquence, restent étrangers dès lors que leurs principes de construction, ne sont pas élucidés par les professeurs qui les mettent en oeuvre. La cohérence interne de ces constructions intellectuelles leur échappe. Comment leur trouver du sens au travers du morcellement des exercices scolaires ? Comment assurer et maîtriser la didactisation de ces nouveaux savoirs, de telle sorte qu'ils puissent devenir véritablement enseignables en situation ?

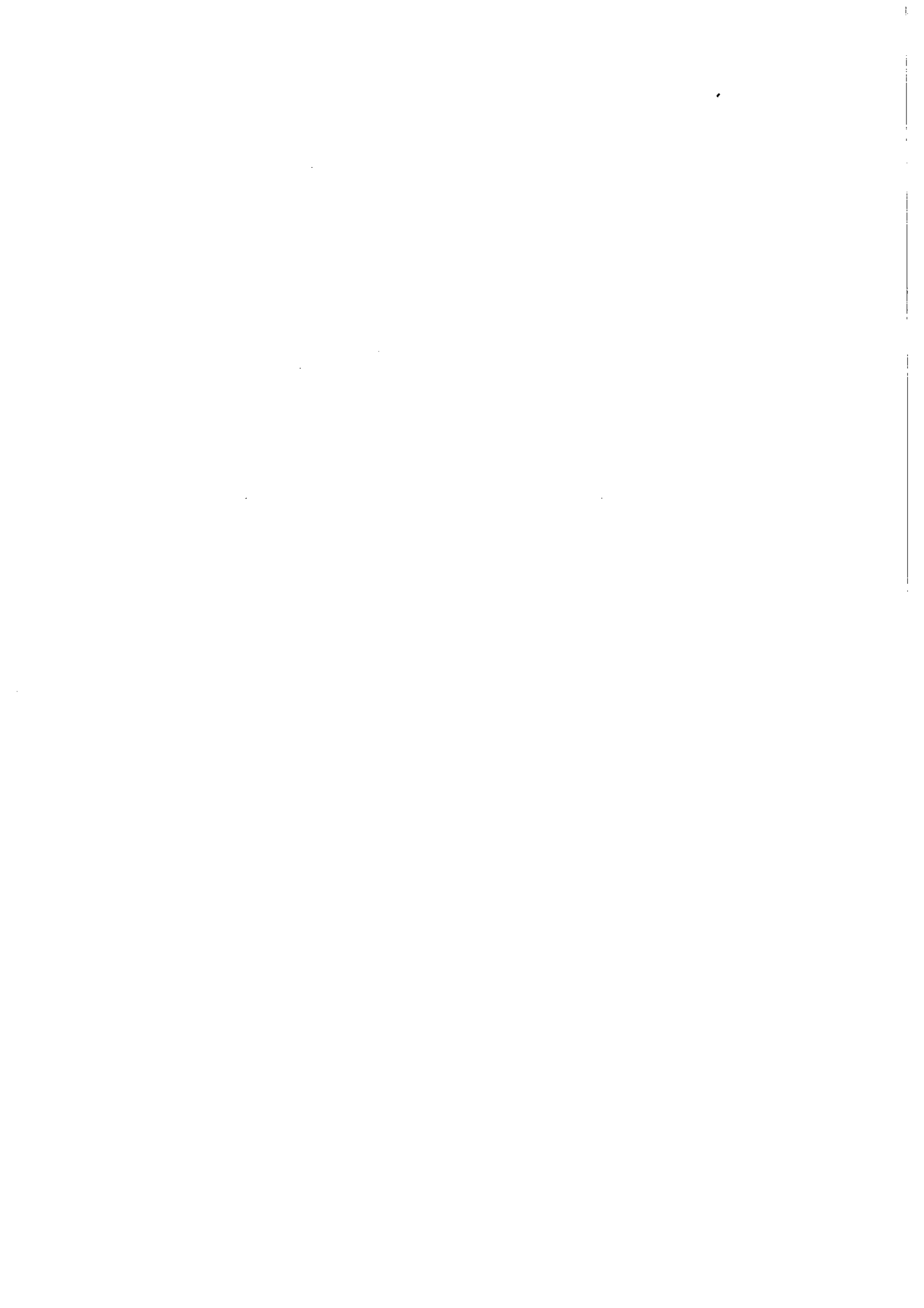
Certains enseignants ont déjà, par leur formation initiale, accès à ces savoirs ou y accèdent par eux-mêmes, d'autres vivent un déchirement personnel et une déception dans la pratique enseignante, d'autres enfin tiennent par la confiance qu'ils ont dans la réussite potentielle de leurs élèves et/ou par l'intérêt qu'ils portent aux enfants.

La relation aux élèves, aux enfants, la réussite d'une forme de partage est au fondement de l'activité d'enseignement. Nous avons vu que pour certains de ces professeurs il importait d'affirmer que cette relation n'est pas une fin en soi, qu'elle n'est que le moyen d'une médiation à la culture. Cependant dans les classes de collège où les élèves sont les moins "socialisés", les moins préparés au travail en classe, la réussite de cette relation devient très problématique et pourtant capitale. Sans elle plus rien n'est. Le travail du professeur de français change de nature. Il est vécu comme une conversion vers un travail de "socialisation" ou d'éducation pure et simple portant pour partie sur l'apprentissage de la langue. Certains apprécient ce travail là, d'autres le vivent très douloureusement. Ils ne s'y sentent ni préparés ni aidés. Ils y voient comme un abandon "du littéraire" et d'une partie d'eux-mêmes. D'autres enfin, partagés entre ces deux attitudes, vivent en eux-mêmes cette tension.



TROISIEME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES EN SECONDE



A partir du début des années 60, comme les autres disciplines scolaires, les mathématiques ont été confrontées aux bouleversements que produisent l'adaptation de la formation secondaire à de nouveaux savoirs ainsi que sa "massification" par élargissement à des couches populaires qui jusqu'à présent n'y avaient guère accès. Toutefois cette ambition de "plus, beaucoup plus d'école pour tout le monde"¹, considérée comme nécessaire face aux mutations technologiques, économiques et sociales s'est progressivement inscrite dans une situation de crise qui est allée s'aggravant, modifiant les conditions de fonctionnement du système éducatif secondaire. Celui-ci, pour le premier, puis le second cycle, tend à être l'objet d'une demande de formation "utile" de plus en plus pressante de la part des "usagers", comme de l'ensemble du corps social, dans un contexte où la certification scolaire est encore un rempart contre le chômage et la marginalisation sociale. Dans le même temps les fonctions de socialisation, traditionnelles pour l'école, sont devenues des problèmes aigus qui, longtemps gérés dans l'enseignement primaire, concernent maintenant, et de plus en plus, le premier puis le second cycle du secondaire. Parallèlement les savoirs enseignés et leurs modes d'enseignement, ont été contestés car considérés comme peu adaptés aux nouveaux publics, jugés obsolètes par rapport aux progrès du savoir et peu propres à un usage social et professionnel².

Toutes ces mutations se sont traduites de façon particulière en ce qui concerne les mathématiques. En effet les interrogations sur les contenus et les difficultés d'apprentissage spécifiques à cette discipline se sont manifestées très tôt, dès le début des bouleversements du secondaire. Les raisons de cette précocité tiennent au rôle capital pris, à tort ou à raison, dès les années 60, par les mathématiques dans les représentations de la culture, du savoir, de la vie professionnelle ou quotidienne ainsi qu'au rôle, jugé essentiel, de cette discipline dans l'orientation scolaire. De ce fait les difficultés rencontrées par les élèves dans ce domaine d'apprentissage sont devenues visibles et inacceptables, individuellement comme socialement. Dans le contexte d'une école considérée comme décisive quant à l'intégration socio-professionnelle, l'échec en mathématiques sera désormais assimilé, encore davantage dans les imaginaires que dans les faits, à l'échec scolaire tout court et donc à un échec social prévisible, alors que, jusqu'alors, les carences dans cette discipline étaient admises le plus souvent comme un phénomène relevant d'une absence naturelle de dispositions³ aux conséquences relativement limitées. Ainsi dans l'ensemble du corps social, mais surtout pour nombre de familles et d'élèves, la réussite scolaire en mathématiques est progressivement devenue cruciale, à tout prix. De ce point de vue la classe de seconde, à laquelle accède maintenant la plus grande partie d'une classe d'âge et qui est classe de "détermination" s'est trouvée portée en première ligne au fur et à mesure que reculait, dans le cursus scolaire, le palier principal d'orientation. C'est là, en effet, qu'aujourd'hui sont tranchés, de manière décisive pour l'avenir, les "vœux" des élèves et familles, "vœux" dans lesquels les résultats en mathématiques tiennent une grande place. Sont entérinés ainsi les échecs, les abandons, et parfois les rejets de la discipline. Sont consacrés aussi la réussite à moins que ce ne soit, plus prosaïquement, le succès de stratégies utilisant les mathématiques comme moyen d'accès à des filières d'excellence parmi lesquelles la voie réputée "scientifique" reste la plus recherchée.

Les perceptions dominantes du rôle des mathématiques dans la culture, le savoir, la vie sociale et l'école conduisent à ce que, relativement tôt par rapport aux autres domaines d'enseignement, s'engage une rénovation de leurs contenus en connaissances et en modes d'enseignement. Les débats vont alors se multiplier, chez les mathématiciens, dans l'institution et plus largement quant aux objectifs à poursuivre,

1. De CERTEAU Michel, 1974, *La culture au pluriel*, Paris, UGE 10/18.

2. Sur tous ces points qui ne font ici que l'objet d'un rappel allusif voir la première partie de ce rapport.

3. La fameuse absence de "bosse des maths", dernier avatar de la défunte "science phrénologique" qui prétendait déterminer les aptitudes intellectuelles d'après la conformation du crâne. Mais la persistance de cette représentation, et son efficacité chez les élèves, et au delà, témoigne sans doute de l'ampleur de l'incompréhension des voies et moyens de l'apprentissage mathématique.

entre formation et orientation scolaire, quant aux savoirs à transmettre, entre dimensions culturelles et utilité. La première réforme, assez largement consensuelle, a été celle dite des "mathématiques modernes". Elle s'est attachée, dans une période encore peu marquée par la crise à élaborer une solution cohérente et globale aux problèmes en promouvant largement une formation à "la mathématique". Son échec, l'aggravation de la crise et les tensions qu'elles induisent dans le système scolaire, ont conduit à ce qui est parfois désigné comme un "retour au concret". Il est attendu de cette nouvelle réforme, encore en oeuvre, qu'elle refonde pragmatiquement un enseignement mathématique légitime et efficace qui concilierait une formation mathématique pour tous et celle d'une élite véritablement scientifique. Ces deux réformes successives et les événements qui ont accompagné ou accompagnent encore leur mise en oeuvre ont nourri des expériences et des débats où la communauté mathématique enseignante a accumulé un bagage de connaissances, de repères, de jalons, de représentations, d'habitudes, même si ce bagage est inégalement partagé entre ses membres. De façon qui reste unique dans l'institution de l'Education Nationale ont été instaurés les IREM⁴. Tout ceci a contribué à édifier un ensemble de références disciplinaires qui se sont concrétisées peu ou prou dans des programmes et instructions devant guider, en principe, les professeurs lorsqu'ils élaborent et mettent en oeuvre leur enseignement. Mais ces références disciplinaires alimentent, et s'alimentent également à de multiples prises de position, à des recherches, à des publications etc...

Dans ces références disciplinaires apparaissent des enjeux fortement structurés et qui ont traversé toute la période. Un premier enjeu porte sur la façon d'enseigner les mathématiques. Témoigne de la continuité de cette préoccupation ce qu'en dit dès 1971, dans des termes dont l'écho est très contemporain, A. Revuz, un des pères de la réforme des "mathématiques modernes" : il dénonce "les préjugés concernant le manque de logique et d'imagination des enfants", indiquant qu'à son avis "la question se pose tragiquement de savoir si certaines formes d'enseignement n'ont pas pour plus clair effet de pervertir l'une et d'étouffer l'autre". Mais surtout, il énonce, montrant par là même ce qui ne se pratique alors pas, ou peu, ce que devrait être un bon enseignement des mathématiques : apprendre les mathématiques en les faisant "faire" par les élèves sur des contenus précis ; amener l'élève à "avoir une conscience nette d'un problème (...), avoir envie de le résoudre et s'y être essayé avant de pouvoir apprécier la réponse qui a été fournie par d'autres" ; conduire, y compris les débutants, à "émettre des hypothèses", conjecturer des résultats, essayer de les démontrer, tenir compte des difficultés ou échecs éventuels pour modifier la conjecture initiale, enfin arriver à un résultat dont il s'agit d'évaluer la place et l'importance ; chercher à ce que la meilleure motivation soit "la motivation intrinsèque, c'est à dire le défi que lance la question en tant que question mathématique ; le désir de briller ou celui de faire plaisir à tel ou tel ne sont que de fausses motivations, auxquelles un recours exclusif est sans doute plus pernicieux que bénéfique"⁵.

Nous aborderons dans notre premier chapitre cet enjeu du "comment enseigner les maths ?" et ce qu'il a comme effets dans l'acte d'enseignement que doivent effectuer les professeurs. Mais il nous faudra étudier en même temps un autre enjeu. Il concerne quant à lui, le "pourquoi ?", c'est à dire les raisons bonnes et moins bonnes qui justifient l'enseignement de certains contenus mathématiques, à des élèves toujours plus nombreux et divers dont les intérêts et objectifs scolaires sont marqués par la crise et les mutations du système. Pour avoir été dans la dernière période moins spectaculairement débattu que celui des formes de l'apprentissage des mathématiques, cet enjeu n'en est pas moins récurrent. Il est revenu récemment au premier plan de l'actualité, porté par la critique du "tout mathématiques" dans l'enseignement, par l'affirmation de la nécessité de diversifier les voies d'excellence.

4. Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.

5 REVUZ André, 1971, "Enseignement des mathématiques", *Encyclopédia Universalis* Vol. 10, pp 617-619.

CHAPITRE 6

Pourquoi, à qui, comment enseigner les mathématiques dans un contexte de massification de l'enseignement ? Et avec quels contenus ?

Tenter de traiter de ces questions va nous conduire à l'examen des déterminants qui commandent et façonnent l'enseignement des mathématiques en tant que discipline scolaire. Autrement dit à examiner ce que cet enseignement met en jeu comme "significations", concept qu'il nous semble nécessaire d'utiliser pour faciliter la réflexion, et d'employer dans l'acception proposée par A. Léontiev, en prolongement des travaux de L.S Vygotski⁶. Pour A. Léontiev le concept de signification sert à désigner "la forme idéale, spirituelle de la cristallisation de l'expérience et de la pratique sociale de l'humanité. La sphère des représentations d'une société, sa science, sa langue existent en tant que systèmes de significations correspondantes. La signification appartient donc avant tout au monde des phénomènes objectivement historiques"⁷. Si l'on adopte ce point de vue, les raisons et les modes d'enseigner les mathématiques comme discipline scolaire peuvent s'interpréter comme associant dans des combinaisons variables, selon les moments et les événements, des significations d'ordre différent.

Les unes sont des significations d'ordre épistémologique. Les mathématiques sont ici envisagées en tant que savoir scientifique. Ce savoir cristallise un domaine de la pratique réflexive de l'humanité et se caractérise par l'élaboration d'un système de signes et de symboles visant à l'exactitude et à l'universalité de démarches spécifiques qui conduisent, selon les conceptions philosophiques, soit à la construction, soit à la découverte d'une réalité abstraite préexistante⁸. Les significations des mathématiques considérées de ce point de vue épistémologique se partagent, selon l'analyse de l'épistémologue G.G. Granger, entre deux "styles" de la théorie de la science⁹ : un premier qui tente de comprendre leur nature en tant qu'oeuvre de connaissance ; un deuxième qui analyse le contenu spécifique de leurs théories fondatrices, des modes de fonctionnement légitimant leurs énoncés, des problématiques à partir desquelles elles se développent. D'autres significations correspondent quant à elles à ce qu'est l'usage social des mathématiques en tant qu'outils culturels ou cognitifs, qu'instruments opératoires au service d'autres savoirs, que moyens de sélection et de classement dans le cadre de la reproduction de la société.

Dans les réponses apportées à la question "pourquoi, à qui, comment enseigner les mathématiques ? Et avec quels contenus ?" les conceptions retenues quant aux orientations et aux combinaisons des diverses significations seront décisives. Mais sera décisive également ce qu'il en advient "en actes" réellement et parfois dans l'inattendu, au delà de ce qui était prévu ou espéré.

1. Une première tentative de réponse : Les "maths modernes"

1.1 Une réforme pour le progrès¹⁰

La réforme des "mathématiques modernes" commence à la rentrée 1969 pour les sixièmes et les secondes, en 1970 pour le primaire. Dans la période d'environ dix ans qui précède se sont produits dans l'enseignement les premiers changements annonciateurs de la massification : en 1956 l'examen d'entrée

6 ROCHEX Jean Yves, 1992, *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*, Université de Paris VIII, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, pp 73-79.

7. LEONTIEV Alexis, 1972, traduction française 1976, *Le développement du psychisme*, Paris, Editions sociales, p 86.

8. GRANGER Gilles-Gaston, 1985, "Epistémologie", *Encyclopédia Universalis* Vol. 6, pp 61-68.

9. GRANGER Gilles-Gaston, 1985, art.cit, p 61. Sur le "style" dans l'activité mathématique on pourra consulter : GRANGER Gilles-Gaston, 1968, "Essai d'une philosophie du style", Paris, A. Colin.

10. BKOUICHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, *Faire des mathématiques : le plaisir du sens*, Paris, A. Colin, pp 11-56.

en sixième est supprimé, en 1959 la scolarité est prolongée jusqu'à seize ans, en 1963 les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES) sont mis en place pour accueillir tous les jeunes jusqu'en troisième. Une voie nouvelle de scolarisation se développe : en 1965 est créé le bac de technicien, en 1966 le Brevet d'études professionnelles (BEP) et les Instituts Universitaires de Technologie (IUT).

Le contexte est celui des "Trente glorieuses." Ce sont pour l'économie occidentale les années de l'explosion industrielle et technique, ainsi que celles de l'aiguinement de la concurrence entre l'Ouest et un Est où l'URSS, à partir de 1957, s'affirme comme grande puissance scientifique et technologique en lançant la conquête spatiale. En Occident il est admis unanimement, dans les milieux dirigeants, que pour faire face aux nouveaux enjeux il faut désormais une population plus instruite, plus apte dans son ensemble à participer à un progrès économique et technique, assimilé, sans trop de démonstration, au progrès social. Il faut aussi davantage de spécialistes, ingénieurs, techniciens et cadres. Les anciennes disciplines d'excellence que sont les Humanités et singulièrement le latin ne sont plus considérées comme pouvant fournir les élites nécessaires à l'époque nouvelle. Par contre, en France comme dans les autres pays occidentaux, les mathématiques sont perçues comme la discipline-clé devant permettre à la fois de former de nombreux spécialistes, et de favoriser l'accès à la nouvelle culture scientifique d'une population plus largement scolarisée. Les mathématiques tendent donc, à travers les divers changements de structures et de filières à devenir la discipline centrale de l'enseignement et, du coup, le critère essentiel de l'excellence scolaire comme, au delà, de la formation des élites sociales.

Cependant, la réforme des "mathématiques modernes" ne va pas mettre uniquement en jeu des éléments tenant à un usage social des mathématiques et ayant pour ambition de favoriser les progrès économiques et techniques. Cette dimension est certes importante comme en témoigne sa préparation et sa mise en place sous l'égide de l'OECE, non seulement en France, mais aussi dans d'autres pays du monde occidental¹¹. Néanmoins, si les promoteurs scientifiques de la réforme sont pour la plupart d'accord avec ses perspectives générales, ils estiment que les objectifs fixés par ces perspectives ne pourront être atteints que par la solution des difficultés d'apprentissage propres à l'enseignement des mathématiques dans un cadre scolaire. Pour ce faire il leur semble particulièrement important de prendre en compte les significations épistémologiques des mathématiques et de modifier en profondeur les savoirs enseignés.

Dans le contexte d'une époque marquée par les analyses globalisantes en termes structuralistes du savoir et du social les préoccupations des promoteurs de la réforme vont conduire à une tentative de combinaison des diverses significations des mathématiques en une réponse visant à apporter une solution cohérente et globale aux divers problèmes en cours. Cette combinaison des significations qu'elles soient d'ordre épistémologique ou qu'elles relèvent de l'usage social des mathématiques, est associée pour beaucoup d'entre eux à la représentation d'une société en développement, atteignant un stade qualitativement nouveau qui implique un plus large accès de tous au savoir moderne. Aussi, pour anticiper efficacement sur les évolutions, pour atteindre les objectifs visés ce qui va être tenté c'est de faire accéder le plus directement possible dans l'enseignement aux savoirs les plus avancés. L'accès à la nouvelle culture scientifique devient le moyen même du changement.

1.2. L'épistémologique et le social

Parmi les promoteurs scientifiques de la réforme se retrouvent les diverses composantes de la communauté mathématique : des mathématiciens de renom comme J. Dieudonné animateur du groupe Bourbaki, G. Choquet, A. Lichnerowicz qui dirige la commission ministérielle "ad hoc" ; on y trouve aussi nombre de chercheurs, d'universitaires, comme A. Revuz déjà évoqué, mais également des enseignants du secondaire et du primaire, pour partie à travers l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP). Celle-ci jouera un rôle important en élaborant, en

11. Organisation Européenne de Coopération Economique, devenue en 1963 OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique).

1968, la "Charte de Chambéry" qui aura un grand retentissement dans la communauté mathématique et au delà.

Pour ce qui touche au contenu de la réforme ce courant va développer un certain nombre de notions dont certaines tiennent toutefois davantage de la conviction que d'une démarche expérimentée et établie¹². En premier lieu les mathématiques enseignées ne doivent plus être les mathématiques constituées, éclatées en savoirs dispersés, avec leur cortège d'approximations successives, de "reliques éparses" et de "méthodes maladroites" que condamne l'"A bas Euclide" lancé par J. Dieudonné dès novembre 1959 pour désigner symboliquement un savoir obsolète, selon lui, mais qui reste un des fleurons de l'enseignement mathématique de l'époque. Ce qu'il faut, c'est désormais enseigner "la mathématique" vivante, celle qui est en train de se faire dans la recherche, axiomatisée et unitaire, "la mathématique" qui surpasse toutes les connaissances antérieures au moyen, essentiellement, d'un formalisme algébrique découlant des travaux de Bourbaki sur la théorie des ensembles. Cette mathématique prétend dégager la signification des mathématiques antérieurement élaborées et l'intégrer dans un ensemble épuré, achevé, au moins provisoirement¹³. En second lieu il faut considérer cette mathématique comme universelle parce que les structures qu'elle formalise sont présentes dans l'ensemble des pratiques humaines que ce soit celles concernant le monde physique ou celles du monde social, que la mathématisation y soit d'ores et déjà opératoire ou encore en devenir. Ainsi la mathématique est-elle partout et devient, de la manière la plus achevée, le langage universel et abstrait, le langage même de la rationalité moderne, celui que beaucoup dans les années 60 considèrent comme permettant l'intelligibilité du réel, le langage des structures. En troisième lieu ce langage doit être considéré comme particulièrement adéquat aux enjeux de formation, pas seulement en mathématiques mais aussi dans les diverses disciplines puisque, comme le dit A. Revuz "il ne s'agit pas d'enseigner une science toute faite mais de faire acquérir un mode de pensée"¹⁴. De plus, par sa nouveauté même il faut le considérer comme accessible à tous et permettant de transcender les logiques de reproduction sociale, pour peu que l'on pratique une pédagogie "active, ouverte, la moins dogmatique possible" (Charte de Chambéry). Cette pédagogie est conçue, sur la base d'une interprétation des travaux de J. Piaget, comme faisant coïncider le développement des structures intellectuelles de l'enfant et l'apprentissage des structures mathématiques constitutives des "mathématiques modernes".

La combinaison ainsi tentée des diverses significations que peuvent revêtir les mathématiques va connaître un échec d'autant plus grand que ses ambitions étaient vastes. Les causes de cet échec sont aujourd'hui bien analysées, par exemple par B. Charlot¹⁵. Une première série de raisons peut être trouvée dans la tentative que représente les "mathématiques modernes" sur le plan épistémologique. L'objectif de faire apprendre, plutôt que des connaissances, un langage mathématique supposé permettre l'accès à un mode de pensée universel méconnaît une donnée fondamentale : que les mathématiciens chevronnés utilisateurs de ce langage emploient implicitement, mais en permanence, des connaissances anciennement acquises, mûries et profondément assimilées. Il ne pouvait en être de même pour des

12. Dans le contexte de l'époque il y aura peu d'interrogations. Citons toutefois celles du mathématicien J.P. KAHANE : "En vue de l'enseignement, il faudrait considérer -ce qui est bien difficile- la totalité des mathématiques du monde moderne, et en extraire ce qui est le plus riche en applications (y compris dans la vie quotidienne) ; ce qui, par conséquent, devrait permettre à l'élève la meilleure compréhension du monde. Il est incontestable qu'un aspect important des mathématiques du monde moderne est l'axiomatique. Mais ce n'est pas le seul. Un autre aspect est la croissance très rapide du nombre des domaines nouveaux. Un autre est l'essor de la théorie des probabilités. Un autre est l'importance décisive pour les applications des algorithmes (exemple : programmes de calcul pour les machines). A cet égard, si on peut se réjouir d'une certaine rénovation des programmes, on ne peut certes pas s'en satisfaire (...) Faute d'une perspective assez large, c'est au "goût du jour" que l'on risque de concevoir l'enseignement, et l'on réduira les mathématiques modernes aux "structures" aujourd'hui, aux "modèles" demain.... Le risque le plus grand serait d'accuser le caractère ésotérique des mathématiques, et de continuer à les utiliser comme instrument de sélection des élèves plutôt que de formation.", "Mathématiques et monde moderne", *L'école et la Nation : Maths modernes*, N° 147, mars 1966, pp 46-47.

13. DIEUDONNE Jean, 1987, *Pour l'honneur de l'esprit humain - Les Mathématiques aujourd'hui*, Paris, Hachette, pp 174-175.

14. REVUZ André, 1970, *Mathématique vivante, mathématique moderne*, Paris, O.C.D.L., pp 64-65.

15. CHARLOT Bernard, "Histoire d'une réforme", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, *Op. Cit.*, pp 43-46.

élèves. Cet oubli d'une donnée essentielle rendait nécessaire le repliement sur des "structures pauvres", d'un contenu mathématique peu intéressant qu'il fallait illustrer par des situations créées pour la circonstance, et donc largement artificielles. La formation mathématique et ses significations épistémologiques s'en sont trouvées différées car peu accessibles aux élèves. Rapidement, dans nombre de cas, ce ne seront même plus des démarches conceptuelles qui seront enseignées mais un langage abscons, dogmatique et jargonnant. Dans ce contexte déjà difficile, d'autres facteurs vont contribuer à leur tour à faire des "mathématiques modernes" un échec. Ils tiennent quant à eux à la concomitance de la réforme et de l'évolution qui fait des mathématiques une des, voire la, disciplines essentielles dans la détermination de l'excellence scolaire et sociale. Dès lors, dans un enseignement devenu essentiellement langagier, dont la maîtrise devenait déterminante pour le cursus scolaire, ce sont les enfants des couches privilégiées, plus familiers que les autres de l'exercice d'un langage quel qu'il soit, qui vont logiquement mieux réussir.

L'échec porte donc sur le projet même des "mathématiques modernes" comme fondement de la culture universelle et démocratique de notre temps. Il sera perçu, y compris par les promoteurs de la réforme eux-mêmes qui ne reconnaissent pas ce qu'ils avaient proposé dans ce qui se passe, alors même que leur proposition de faire de l'enseignement des structures l'axe épistémologique de la réforme ouvrait la porte, "de facto" à toutes les dérives langagières et dogmatiques. Rapidement seront prises, au milieu de débats voire de polémiques particulièrement vives dans la communauté mathématique, des mesures de sauvegarde, suivies progressivement, par des changements de plus grande ampleur portant sur de nouveaux contenus d'enseignement.

1.3. Un échec initiateur de débats originaux

L'échec des "mathématiques modernes" rend caduque la tentative de globalisation des diverses significations des mathématiques qui sous-tendait cette réforme et prétendait justifier l'enseignement des mathématiques par l'ouverture d'une période nouvelle tant dans l'histoire du savoir que dans celle du développement de la société. Il s'agit, dès lors, de refonder en légitimité les raisons d'enseigner les mathématiques, aussi bien dans leurs dimensions d'ordre épistémologique pour lesquelles les mathématiques sont envisagées en tant que science, que dans celles renvoyant à leur usage social.

Les débats qui s'engagent à cette époque autour de ces questions vont se dérouler dans des conditions tout à fait exceptionnelles en regard des modes de fonctionnement habituels de l'Éducation Nationale. Une première originalité se trouve sans doute dans le fait que l'association de spécialistes, l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP) était activement impliquée dans les "mathématiques modernes", comme nous l'avons vu plus haut. Un certain nombre de ses membres, enseignants de "terrain", qui ont participé à la mise en place de la réforme vont donc être logiquement partie prenante des débats qui suivent son échec. Mais ce qui est beaucoup plus singulier, c'est l'existence des IREM (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques). Cette structure est propre aux mathématiques qui seules en tant que discipline scolaire vont en bénéficier jusqu'à aujourd'hui. Les IREM sont primitivement créés, à partir de 1969, par le ministère, avec certains moyens qui permettent de dégager du temps et d'associer quelques enseignants du secondaire en poste. Ils doivent au départ promouvoir la réforme des "mathématiques modernes" et se consacrer essentiellement à la formation. Décentralisés dans 26 académies (en 1993), ils permettent la rencontre dans des rapports non hiérarchiques, placés sous la responsabilité d'un universitaire, de participants provenant de tous les degrés d'enseignement, essentiellement toutefois du secondaire et du supérieur.

Progressivement les IREM vont élargir leurs missions vers des recherches portant sur l'enseignement des mathématiques. Ainsi, en synergie avec des chercheurs, des professionnels ayant effectivement en charge l'enseignement ont pu, et peuvent encore, participer de façon active aux réflexions et innovations avec une certaine autonomie par rapport à leur hiérarchie institutionnelle. Un milieu de réflexion va se constituer où les IREM, mais aussi d'autres organismes comme l'APMEP, la

Société Mathématique de France (SMF), ainsi que des équipes de recherche universitaires et du CNRS vont progressivement engendrer un réseau aux mailles assez enchevêtrées. Ce n'est pas ici le lieu d'estimer le degré de mobilisation de la plus grande partie des enseignants par ce milieu de réflexion pluridimensionnel. En fait seule une frange des professeurs en exercice est activement concernée, ne serait-ce que pour des raisons de temps et de moyens¹⁶. Cependant par la participation à la formation initiale, pour laquelle désormais certains IREM interviennent dans des IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres), par l'animation de stages de formation continue, la diffusion de revues, de publications etc..., la réflexion sur l'enseignement des mathématiques semble atteindre peu ou prou, si ce n'est interpeller, une partie notable des enseignants en poste.

Mais le principal effet du travail ainsi effectué depuis vingt-cinq ans est sans doute ailleurs. Il est dans ce que, tout au long de la période s'est structurée une pensée, ou plus justement un ensemble de pensées, qui ont en commun que les problèmes de l'enseignement, au moins pré-universitaire, sont posés de façon neuve. Dans le système des IREM se sont retrouvées institutionnellement les diverses composantes de la communauté mathématique, avec toutefois une place et surtout un rôle moindre que dans la période antérieure pour les spécialistes de la recherche sur les mathématiques elles-mêmes qui avaient, pour les plus prestigieux d'entre eux, donné leurs orientations principales aux "mathématiques modernes". Cette nouvelle configuration, quant aux problèmes d'enseignement, de la communauté mathématique a largement favorisé en effet un face à face entre les significations épistémologiques et celles qui relèvent de l'usage social des mathématiques d'une part, et, d'autre part, les problèmes rencontrés au cours de l'enseignement effectif, sous forme de savoirs scolaires, à transmettre à des publics réels. De ce fait a pu, et peut, se développer et s'autonomiser un point de vue qui se démarque de conceptions traditionnellement bien établies : celles qui pensent que la transmission de connaissances n'exige pas vraiment autre chose qu'une formation scientifique ; celles qui, au rebours, considèrent que c'est le pédagogique qui prime ; celles qui tiennent à ce que la capacité de transmettre les connaissances soit une sorte de don, personnel et ineffable etc...¹⁷. Au contraire le milieu de réflexion sur l'enseignement des mathématiques en se plaçant dans l'entre-deux des significations épistémologiques de la discipline et des apprentissages a promu des analyses qui, entre autres résultats, ont débouché à partir des années soixante-dix sur la mise en place d'une réflexion sur la didactique des mathématiques¹⁸. Dans le même temps des recherches se sont engagées sur les enjeux concernant la place de l'histoire des mathématiques comme de la dimension épistémologique dans leur enseignement. Plus récemment de nouveaux problèmes ont été abordés sur la question du "sens" dans une double acception du terme : le "sens" mathématique que doivent prendre les connaissances dans l'apprentissage ; le "sens" -ou "non-sens" personnel- que pour les élèves peut revêtir l'activité d'apprentissage des mathématiques.

Critiqués de divers côtés pour leur spécificité même, considérés parfois comme l'oeuvre de "sous-mathématiciens" délaissant les mathématiques¹⁹, l'ensemble de ces travaux, dans leur diversité, a eu une influence, variable selon les moments mais néanmoins sensible, sur la manière d'envisager institutionnellement l'enseignement des mathématiques, sur l'évolution des conceptions retenues dans les programmes et instructions dans la période post "mathématiques modernes"²⁰. Une coopération a pu en effet s'instaurer entre enseignants

de tous niveaux scolaires, didacticiens, inspection générale au sein d'organismes institutionnels comme la C.O.P.R.E.M à partir de 1983 (Commission permanente de réflexion sur l'enseignement des

16. Notre enquête par questionnaire devrait nous permettre de mesurer avec plus de précision la relation des enseignants de mathématiques aux divers organismes professionnels.

17. ARTIGUE Michèle, 1992, "mathématiques : les leçons d'une crise", *Sciences et Vie*, N° 180 hors série "Sciences à l'école, les raisons du malaise", septembre 1992, pp 48-59.

18. ARTIGUE Michèle, DOUADY Régine. 1986, "La didactique des mathématiques en France. Emergence d'un champ scientifique", *Revue Française de Pédagogie*, N° 76, pp 69-88.

19. ARTIGUE Michèle, 1992, Art. cit., p 53.

20. ARTIGUE Michèle et DOUADY Régine, 1986, Art. cit., p 84.

mathématiques). Après une interruption en 1986, un nouvel organisme a pris la relève sous le nom de GREM (Groupe de réflexion sur l'enseignement des mathématiques). Puis est intervenue, dans le cadre de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 la création du GTD (Groupe technique disciplinaire), aujourd'hui dirigé conjointement par un inspecteur général et un universitaire, auquel participent des enseignants et qui est censé travailler en liaison avec la direction pédagogique du ministère.

1.4. ... et porteur d'expérience !

Ainsi l'épisode des "mathématiques modernes" a permis l'instauration, dans la communauté mathématique enseignante, de débats originaux. Dans ses ambitions épistémologiques comme sociales, par contre, la réforme va être progressivement dépassée ce qui ne veut pas dire qu'elle ne laissera aucune trace, comme nous aurons l'occasion de le vérifier. Cependant la fin des années soixante-dix voit l'abandon des programmes qui en sont issus et la mise en place de nouveaux objectifs.

Mais il ne s'agit pas d'un simple retour en arrière qui effacerait purement et simplement un épisode malheureux. En fait, outre l'expérience qu'elle a permis d'accumuler, les lieux de formation et les pistes de recherche qu'elle a suscitées, la tentative des "mathématiques modernes" a eu le mérite de formaliser et de formuler avec vigueur quelques questions essentielles et plus que jamais d'actualité : pourquoi enseigner les mathématiques aujourd'hui ? quels contenus doivent-elles avoir ? quels buts doit poursuivre cet enseignement sur le plan social dans un contexte de massification des publics ? comment enseigner les mathématiques ?

L'expérience de la réforme a montré également qu'on ne pouvait apporter à ces questions une réponse efficace sans interroger les significations mobilisées par l'enseignement. Dans les "mathématiques modernes" les savoirs les plus avancés ont été supposés pouvoir intervenir dans l'enseignement. Sur le plan épistémologique la didacticienne M. Artigue décrit ainsi "l'erreur commise [antérieurement] : croire que l'outil fondamental du développement des mathématiques au XX^e siècle, c'est à dire la mise en évidence de structures unifiantes, devait l'être aussi pour l'enseignement, quel que soit son niveau. Une erreur commise en confondant abusivement deux mondes : celui des mathématiques en création et celui de l'enseignement ... on découvre aussi que les structures les plus générales, les premières qui soient enseignées dans une perspective avançant logiquement du simple au complexe, sont rarement porteuses de problèmes à la fois mathématiquement intéressants et accessibles aux débutants"²¹. Quant aux significations qui portent sur l'usage social des mathématiques l'erreur fut sans doute ici de croire sans plus d'analyse, que les finalités sociales affichées de large accès à une culture universelle et démocratique de notre temps par "la mathématique" pouvaient suffire à ce que l'enseignement des mathématiques ne soit pas utilisé comme moyen de tri scolaire et social. Comme on le sait déjà les bonnes intentions se sont transformées rapidement en machine sélective peu amène.

Les erreurs ainsi faites ont conduit également à tenir compte²² de ce que, qu'elles soient d'ordre épistémologique ou relèvent de leur usage social, les significations des mathématiques ne trouvent pas leurs fondements dans le projet d'enseignement lui-même, pas davantage que dans les activités qui en découlent. Leurs modes d'existence, en finalités, en contenus, relèvent de champs qui, selon les cas, sont ceux de la recherche scientifique, de la réflexion philosophique, de l'opérationnalisation technique, de la nature et de l'évolution des rapports sociaux, etc... D'une certaine façon elles n'interviennent dans l'enseignement, compte tenu de sa spécificité de nature et d'objectifs, que modulées. Le sociologue M. Verret l'a indiqué en ce qui concerne le savoir en proposant la notion de "transposition didactique"²³,

21. ARTIGUE Michèle, 1992, *Art. cit.*, pp 48-49.

22. Cette prise en compte va s'effectuer dans le contexte du développement d'une sociologie critique qui, à partir du milieu des années 60 met en cause les évidences admises quant à la transparence et l'immédiateté des rapports entre l'école et l'environnement social : VAN HAECHT Anne, 1990, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles-Paris, De Boeck Université-Éditions universitaires, pp 17-90.

23. VERRET Michel, 1975, *Le temps des études*, thèse, Paris V, Paris, H. Champion.

ainsi que d'une autre manière, P. Bourdieu et J.C. Passeron²⁴ en ce qui concerne l'usage, qui ne s'avoue jamais comme tel, de ce savoir en tant que moyen de sélection et de classement scolaire et social aux fins de reproduction de la société dominante. Cette modulation des significations par leur mobilisation dans l'enseignement va poser le problème de l'appréciation des transformations qu'elles y subissent : le savoir devient-il spécifique, savoir scolaire fabriqué pour la circonstance et ayant peu de choses à voir avec les acquis mathématiques ? Selon quelles procédures singulières les règles sociales s'appliquent-elles, procédures qui rendent possibles un jeu écartant parfois, pour certains, les contraintes de reproduction de la société dominante ? Ces points vont susciter parfois de vifs débats sur la "transposition didactique" par exemple, ou devenir l'objet de recherches²⁵ sur lesquelles nous reviendrons quand ce sera nécessaire.

Compte tenu des expériences faites et des problèmes soulevés, les protagonistes des réformes de la période suivante se garderont d'afficher des ambitions trop vastes et s'orienteront davantage vers des mesures pragmatiques centrées sur tel aspect ou tel autre. Toutefois cette nouvelle manière de procéder ne découle pas uniquement de l'expérience faite. Elle est aussi l'effet de l'accélération de la massification dans un contexte de crise qui contribue à rendre caduques les démarches inspirant la réforme des "mathématiques modernes". Les attentes nouvelles vis à vis de l'enseignement, les enjeux nouveaux qu'elles soulèvent conduisent à des interrogations d'une autre nature, mais aussi d'une autre ampleur que celles des années 60-70. C'est la période où s'affirment progressivement des contradictions entre les significations épistémologiques en termes de connaissances, de compétences et de capacités opérationnelles en mathématiques, d'une part, et d'autre part, les significations qui tiennent à l'usage social des mathématiques comme moyen de classement scolaire et social en période de crise, usage qui peut conduire des élèves à des comportements utilitaristes ou de refus etc... Contradictions qui ne concernent pas que les mathématiques mais plus largement l'ensemble du système scolaire, entraînant parfois, du côté de l'institution comme des enseignants, la tentation de rabattre une signification sur l'autre, en soumettant le savoir à son usage social pour l'adapter aux potentialités supposées du public, ou encore en rêvant de sélectionner un public "ad hoc" pour un savoir préservé, etc....

Ainsi entre-t-on, après les "mathématiques modernes" à propos du "Pourquoi, à qui, comment enseigner les mathématiques dans un contexte de massification de l'enseignement ? Et avec quel contenu ?", dans un univers beaucoup plus éclaté et incertain.

2. Après les "mathématiques modernes" : des réponses plus incertaines

Un des enjeux les plus débattus au sortir de la période post "mathématiques modernes", parce questionné dans l'institution mais aussi dans l'ensemble du corps social, concerne la place qui doit revenir désormais aux mathématiques comme discipline scolaire. En principe ce deviendra désormais un domaine d'enseignement comme les autres. Mais chacun sait bien qu'au fond il n'en est rien : les conceptions qui en font un savoir décisif et indispensable dont la connaissance est incontournable demeurent très vivaces, qu'on les accepte ou non. L'enjeu qu'est la place des mathématiques recouvre donc d'abord un ensemble de questions qui tournent autour de ce que à quoi servent vraiment les mathématiques et leur apprentissage aujourd'hui.

24. BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction - Eléments pour une théorie des systèmes d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.

25. Sur le fonctionnement socialement reproducteur de l'école comme laissant des ouvertures possibles et devant s'analyser à travers le rapport au savoir et à l'apprentissage scolaire que les élèves peuvent -ou non- établir, voir les travaux de l'équipe ESCOL de l'Université de Paris VIII, et particulièrement : CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1993, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A.Colin.

2.1. A quoi servent donc les mathématiques et leur apprentissage aujourd'hui ?

L'aspect le plus fondamental de cette interrogation est ce qui renvoie à la position des mathématiques dans le savoir et à leurs relations avec d'autres domaines de connaissances. Sur ce point, qui commande en dernière instance la place que les mathématiques vont être amenées à occuper dans l'école on peut se demander si les mathématiques ne continuent pas, parfois, à être perçues comme devant être "partout", malgré l'abandon des "mathématiques modernes".

Les présupposés épistémologiques des "mathématiques modernes" affirmaient que les mathématiques étaient omniprésentes dans la réalité, sous leur forme ensembliste. De cette façon étaient définies ce que sont les connaissances et ce que devait être la place, centrale aux yeux des promoteurs de la réforme, des mathématiques comme outil puissant pour l'exploration du monde réel car fournissant les modèles les plus performants pour l'analyse des situations²⁶. De fait, depuis les révolutions scientifiques et techniques des 18^e et 19^e siècles les formes de rationalité à composante mathématique, appuyées aujourd'hui par les outils informatiques, gagnent sans cesse de nouveaux secteurs de l'activité humaine, qu'elle soit technique, sociale ou de connaissance. La raison est dans leur efficacité formelle et ponctuelle pour donner une cohérence et une partie de leur pertinence, non à des modèles universels comme le proclamaient les "mathématiques modernes" mais aux modèles propres à tel ou tel domaine. Les mathématiques permettent des méthodes de quantification des processus et de mise en évidence de relations de type fonctionnel, structurel ou probabiliste entre les données. Mais l'interrogation demeure quant à la nature de l'apport mathématique : faut-il concevoir les mathématiques comme dévoilant, de l'extérieur en quelque sorte, l'essence même des phénomènes de façon plus pertinente que ce qui relève des démarches épistémologiques spécifiques à tel ou tel champ ; ou bien le modèle mathématisé sera-t-il instrument d'intelligibilité pour autant qu'il sera adéquat à son objet particulier, adéquation acquise par une véritable interdisciplinarité dans laquelle l'objectif n'est pas de hiérarchiser des apports mais de construire une réponse au problème posé ? C'est dans ces dernières conditions, qui ne sont pas toujours remplies, que les mathématiques seraient utilement partie prenante de l'élaboration de connaissances en économie, sciences sociales, sciences humaines comme dans la production de biens et la vie sociale²⁷.

Ces débats traversent la communauté mathématique. Dans le prolongement, peut-être, de l'épisode des "mathématiques modernes", les mathématiques y sont en effet souvent perçues comme une sorte de forme universelle et véridique du savoir. Le didacticien G. Arsac, réfléchissant sur cette question relève même que ce qui marque souvent le plus fondamentalement l'attitude des mathématiciens est l'idée que les mathématiques sont le lieu spécifique et unique où il est possible d'atteindre une vérité, peut être même la vérité et d'aboutir de ce fait à la seule universalité possible²⁸. Dès lors les mathématiques ne peuvent être caractérisées comme un moyen efficace permettant de donner une cohérence et une partie de leur pertinence à des modèles propres à tel ou tel domaine. Elles seront davantage perçues "comme sciences des modèles et de la modélisation des phénomènes naturels et sociaux". Cette "évidence" de mathématiques à "l'applicabilité universelle nous renvoie à au moins deux types d'explications ; les uns retrouvent dans cette universalité la trace d'une structure mathématique du monde d'une manière en somme pythagoricienne, les autres y voient la marque de la structure de notre pensée, et même maintenant du fonctionnement de notre cerveau. Dans les deux cas, les mathématiques apparaissent comme la manière privilégiée dont nous disposons pour penser le monde"²⁹. Certains comme R. Thom vont jusqu'au bout de la démarche en affirmant qu'il n'est de scientificité que mathématique : "je ne pense pas qu'on puisse dans les sciences avoir une théorisation à valeur universelle fondée uniquement sur des concepts exprimés par des mots du langage ordinaire (...), il n'y a

26. REVUZ André, 1971, Art. cit., p 618.

27. Colloque interdisciplinaire "La modélisation confluent des sciences" organisé par le CNRS les 15 & 16 juin 1989 à Villeurbanne. Voir en particulier l'intervention de PARROCHIA Daniel, 1990, "Quelques aspects épistémologiques et historiques des notions de système et de modèle" in *La modélisation confluent des sciences*, Paris, CNRS pp 215-233.

28. ARSAC Gilbert, 1992, "L'universalité des mathématiques", *bulletin de l'apmep*, N° 385, septembre 1992, pp 407-409.

29. ARSAC Gilbert, 1992, Art. cit., p 404.

de théorisation que mathématique. De ce point de vue-là, je suis un impérialiste mathématique, c'est ce qu'on me reproche dans les autres disciplines". Davantage même, pour lui "la réalité est mathématique" et il faudra donc pour la connaître "édifier des mathématiques pertinentes pour la biologie, la psychologie ou des sciences de ce genre"³⁰.

D'une façon ou d'une autre, comme le souligne pour s'en démarquer R. Bkouche, les représentations exposées ci-dessus posent finalement, d'un point de vue idéologique, le réel comme rationnel et le rationnel comme mathématique. On est alors conduit à décrire l'évolution nécessaire de tout savoir sur le modèle schématisé de l'évolution de la physique "trop souvent présentée comme une mathématisation progressive suivant le schéma bien connu : stade empirique ou descriptif, stade expérimental, stade théorique, stade mathématique". De ce fait toute science y compris les sciences humaines devrait aboutir au stade suprême de la connaissance que serait une mathématisation dont, selon l'auteur, tout au contraire, la pertinence, sans être rejetée a priori, demanderait à être évaluée précisément dans chaque cas, en fonction des problématiques spécifiques au domaine de connaissances concerné. R. Bkouche propose en conséquence que loin de consacrer une prétendue universalité et prépondérance des mathématiques, on se fixe, dans l'enseignement, l'objectif "de redéfinir l'équilibre des disciplines en fonction des objectifs généraux ou spécifiques... , d'explicitier les interactions entre les disciplines en termes réels, c'est à dire à travers les problématiques"³¹. En quelque sorte de débarrasser l'enseignement des mathématiques d'une position d'épistémologie universelle qui l'encombre, n'a pas de fondements car elle n'est au bout du compte que la traduction d'une idéologie rationaliste qui, partant d'un point de vue épistémologique partiel, et négligeant les enseignements de G. Bachelard³², croit qu'il s'agit d'une épistémologie générale valable pour l'ensemble de la connaissance.

Les divergences évoquées ci-dessus s'expriment sur ce qu'est l'apport réel des mathématiques dans les processus de connaissance. Mais, quoiqu'il en soit, d'un point de vue comme de l'autre, leur apprentissage apparaît indispensable. Toutefois ces points de vue ne sont pas indifférents aux objectifs précis que l'on se fixe. Par exemple, pour Y. Chevillard il s'agit d'en finir avec certaines "coquetteries antimathématiques" parce que celles-ci n'ont que trop duré alors que toutes les pratiques sociales ou presque sont aujourd'hui construites avec des mathématiques, qu'un nombre croissant d'entre nous ont besoin à titre individuel de toujours plus de mathématiques qu'il ne leur a été donné d'en apprendre, que les mathématiques un jour ou l'autre nous rattrapent, parfois jusqu'aux plus humbles niveaux de l'activité sociale, car notre monde se remplit de mathématiques³³. Cette position pose les mathématiques comme un savoir, ou du moins une formation qui est, ou sera à terme rapproché, nécessaire voire indispensable à tout un chacun. Elle est aujourd'hui largement répandue et alimente certaines réflexions officielles. Ainsi le rapport de D. Dacunha-Castelle rédigé dans le cadre de la consultation nationale sur les contenus d'enseignement effectuée à la demande de L. Jospin, alors ministre de l'éducation nationale, en 1989, propose-t-il d'orienter la formation vers les mathématiques qui "apprirent, sont non seulement utiles mais indispensables dans la vie quotidienne privée comme professionnelle... Tout porte à prévoir que les futurs citoyens, puisqu'ils disposeront de moyens de calculs conviviaux, auront à manier plus de données quantitatives dont ils devront comprendre le sens"³⁴. La même conception des mathématiques alimente la réflexion sur l'interdisciplinarité qui constitue un des axes affichés de l'évolution souhaitée de l'enseignement : les mathématiques en interdisciplinarité sont plus souvent conçues et présentées comme fournissant des outils, voire des clés en mains conceptuelles ou modélisatrices, plus rarement comme partenaires de coopérations associant des savoirs différents autour d'une problématique.

30. NIMIER Jacques, 1989, *Entretiens avec des mathématiciens*, IREM de LYON, pp 99-101.

31. BKOUCHE Rudolph, "Pour une critique de la raison mathématique", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, *Op. Cit*, pp 11-23.

32. BACHELARD Gaston, 1934/1983, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF p 11.

33. CHEVILLARD Yves, 1992, "Pour en finir avec une certaine phobie culturelle", *Sciences et vie : Sciences à l'école*, N° 180, Hors série, pp 60-69.

34. DACUNHA CASTELLE Didier, 1989, *Rapport de mission sur l'enseignement des mathématiques*, Paris, MEN pp 2-3.

B. Charlot se place d'un point de vue différent quand il souligne que nous ne vivons pas forcément "une époque *pense-mathématiques*... D'une façon générale nous avons besoin de mathématiques pour élaborer des techniques modernes, non pour en profiter. Les mathématiques ne sont pas investies sous forme conceptuelle dans la vie quotidienne. Elles donnent naissance à des appareils techniques qui exigent des savoir-faire relativement simples, sans qu'il soit indispensable de maîtriser les connaissances mathématiques qui ont permis de réaliser ces appareils"³⁵. Cette analyse ne conduit pas son auteur à négliger la nécessité d'une formation mathématique pour tous, au contraire, mais à en souligner l'intérêt et l'urgence dans la perspective d'acquisitions moins orientées vers des savoirs opérationnels que vers le développement de capacités de symbolisation toujours davantage requises, tendanciellement pour tout le monde, dans la gestion de systèmes complexes. Pour cela les mathématiques, sans exclusivité et pour ce qu'elles apportent à côté d'autres formations, sont précieuses : "l'enseignement mathématique ouvre un monde de relations formant système, énonçables de façon totalement explicite et exprimables dans un langage symbolique"³⁶. Il peut former ainsi, pour peu que les élèves aient une véritable activité mathématique, ce qui est une tout autre affaire, à la capacité de maîtriser un système de relations et à manier des symboles.

Ainsi, si les débats sur ce à quoi servent les mathématiques et leur apprentissage aujourd'hui restent ouverts, l'accord se réalise généralement, même si c'est à partir de points de vue différents, voire divergents, sur le fait qu'il faut y former, pour des raisons de fond les jeunes générations. Il faut ajouter que l'on considère généralement, dans le domaine de l'efficience sociale, que "donner aux jeunes français une formation scientifique est leur donner le meilleur garant de leur entrée dans la vie économique du pays"³⁷. Reste à déterminer qui, parmi ces jeunes, sera vraiment initié et peut-être réellement formé à ces indispensables mathématiques.

2.2. A qui enseigner les mathématiques ?

La nécessité d'enseigner les mathématiques pour la formation des jeunes se conjugue à l'accélération de la massification des publics. Dans ce contexte la définition des objectifs sociaux qui orientent l'enseignement disciplinaire se fera plus modestement que dans la période précédente où il était question d'initier le plus large public à la culture moderne. On sait que cela s'est achevé en fait dans un enseignement devenu pivot essentiel de l'orientation scolaire et sociale. Les objectifs sociaux actuellement affichés sont davantage orientés vers la réponse à la montée de la demande sociale d'éducation en période de crise. Ils s'inscrivent dans la perspective volontariste d'amener la plus grande partie des jeunes au niveau du baccalauréat. Mais leur ambition même les rend problématiques dans les circonstances effectives où fonctionne la discipline.

Deux objectifs sociaux sont fixés à la discipline. Le premier se situe dans le prolongement des intentions démocratisantes dont nous avons vu (1.2) qu'elles étaient un des axes de la réforme des "mathématiques modernes" : puisque les mathématiques sont nécessaires, il s'agit d'y former le plus grand nombre de jeunes, et, particulièrement, ceux auxquels l'enseignement secondaire ne s'adressait pas traditionnellement. Ainsi le rapport de D. Dacunha-Castelle propose-t-il de donner un bagage mathématique minimum pour tous. Mais un deuxième objectif social apparaît tout autant comme nécessaire : le même rapport insiste sur le rôle que doit jouer la discipline dans la détermination et la formation de l'élite scientifique dont le pays a le plus grand besoin. L'articulation de principe entre les deux objectifs devrait pouvoir se faire par des mesures tenant aux structures avec la création de modules optionnels permettant des "enseignements assez riches et diversifiés pour faire éclore des

35. CHARLOT Bernard, "Les contenus non mathématiques dans l'enseignement des mathématiques", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, *Op. Cit.*, pp 129-138. (cf aussi ROUCHE p 40 sq)

36. CHARLOT Bernard, "Curiosité et sens dans l'enseignement des mathématiques", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, : *Op. Cit.*, pp 187-194..

37. DACUNHA CASTELLE Didier, 1989, *Op. cit.* Paris, MEN p 6.

talents actuellement souvent perdus", par des encouragements prodigués aux jeunes filles pour qu'elles choisissent la voie scientifique de façon à éviter la déperdition d'un potentiel scientifique important³⁸.

Mais sur ces deux objectifs proclamés, et de façon spécifique pour chacun d'eux, pèse un troisième, implicite, sous forme d'une contrainte sociale solidement établie : la fonction d'orientation et de sélection³⁹ que depuis un quart de siècle les mathématiques ont occupée, parmi les disciplines scolaires, comme support de reproduction des hiérarchies sociales. Cet objectif social implicite fonctionne aujourd'hui dans le cadre de la crise qui en renforce considérablement le poids compte tenu du rôle attendu de la certification scolaire comme possible garantie contre le chômage, la précarité, l'exclusion. Les contradictions qui en découlent dans l'enseignement de la discipline en seront d'autant plus fortes. D'une part les mathématiques doivent participer à la production d'une future élite sur des bases où, en principe, une formation scientifique effective constitue la finalité essentielle, sinon unique. Mais au bout du compte cette élite a un profil plus souvent déterminé par les ambitions sociales que vraiment scientifique. Dans les sections d'excellence, mais aussi dans les classes d'orientation qui les précèdent, les mathématiques sont souvent davantage un moyen d'accès à des études supérieures prestigieuses, ou plus simplement porteuses, qu'objet d'intérêt, voire même d'apprentissage pour elles-mêmes. Ce qui compte alors c'est avoir de bons résultats, ou plus justement une bonne note, pas forcément d'acquérir des connaissances, des compétences ou des capacités effectives en mathématiques⁴⁰. Cette situation perturbe l'enseignement de la discipline elle-même et c'est elle qui conduit en fin de compte au déficit en véritables "vocations" scientifiques, c'est à dire en élèves -il y en a pourtant- pour qui faire des mathématiques a un intérêt autre que d'être simplement bon élève. Mais la situation n'est pas meilleure en ce qui concerne l'accès du plus grand nombre à une formation mathématique. Un tel accès doit passer par la lutte contre l'échec que beaucoup subissent dans cette discipline et contre l'analphabétisme mathématique qui caractérise nombre de ceux qui pourtant ont été enseignés mathématiquement pendant de nombreuses années. Mais encore faut-il que les élèves trouvent un intérêt à cet enseignement. Pour nombre d'entre eux cet intérêt va s'établir sur une sorte d'utilitarisme à rebours : l'échec en mathématiques dont les conséquences scolaires et sociales sont trop lourdes favorise des comportements de distanciation avec les savoirs proposés. La question "à quoi ça sert ?" conduit alors à abandonner, ou du moins à faire un tri dans ce qui est proposé en fonction de ce qui est rentable pour accéder aux filières ou aux issues qui leur sont proposées. Certains enseignants assistent avec désarroi à la multiplication d'élèves qui ayant perdu tout espoir d'accéder à des filières d'excellence perdent tout intérêt véritable à l'apprentissage des mathématiques et tentent de vivre leur échec sur divers modes : celui du fatalisme puisque les mathématiques sont un don inégalement réparti ; celui du dénigrement d'une discipline où il suffirait d'apprendre et de répéter ; celui de la responsabilité des enseignants qui sont là pour faire apprendre et ne font pas leur travail, etc...

Certes tous ces problèmes ne sont pas spécifiques aux mathématiques et se retrouvent dans les autres disciplines. Ils sont l'écho quotidien des pressions que subit l'enseignement dans une situation de crise où, pour beaucoup, les résultats scolaires tendent à passer avant les contenus à acquérir. Mais l'importance dont a été revêtue la discipline mathématique comme moyen de sélection et de classement tend à les y rendre plus pesants. Surtout, à certains niveaux, comme celui de la seconde, classe de "détermination" où, par définition s'exacerbe, dans la perspective de l'orientation de fin d'année, la différence entre les logiques propres à chacun des objectifs sociaux que porte la discipline. L'actuel rééquilibrage des filières en classes de premières et de terminales des Lycées participe d'une tentative de réduire les contraintes sélectives, si ce n'est de régler les problèmes. Cette réforme vise en effet à ouvrir d'autres voies d'excellence que scientifiques, et donc des voies où la composante mathématique serait moins prégnante. Au delà de ce qu'en est la mise en oeuvre effective, qu'il n'est pas de notre propos

38. DACUNHA CASTELLE Didier, 1989, *Op. cit.* Paris, MEN pp 3-8.

39. CHARLOT Bernard, "Histoire d'une réforme", in BKOUICHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, *Op. Cit.*, pp 25-41.

40. CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, 1993, "Rapport à l'école, rapports au savoir et enseignement mathématique", *Repères-irem*, N° 10, pp 5-24.

d'examiner ici, l'intention paraît louable même si son efficacité reste à démontrer⁴¹. Mais la nécessité dans laquelle on se trouve de proclamer, une fois de plus, la diversité possible des voies d'excellence, montre à l'évidence que reste largement répandue la vision des mathématiques comme discipline dotée d'une mission essentielle dans la sélection et le classement scolaire et social.

Dans ce contexte on peut voir se développer, dans les classes et au moment des décisions d'orientation quand elles sont décisives, comme en seconde, des situations marquées, au fond, ouvertement ou non, par une grande tension : tension vécue par la grande majorité de ceux qui ne font des mathématiques qu'à contre coeur pour pouvoir rester dans le petit peloton des élites ; tension de l'échec pour ceux qui seront rejetés des voies d'excellence par ce qui est désigné comme leur insuffisance personnelle et qui retournent le rejet qu'ils subissent contre les mathématiques, le système scolaire, voire des enseignants, ou eux-mêmes etc... Pour peu qu'on ait approché d'une façon ou d'une autre le domaine scolaire, on connaît les drames -le mot n'est parfois hélas pas trop fort- que peut susciter un tel état des choses. On sait aussi que gérer la situation et ce qui la sous-tend, c'est à dire des objectifs sociaux aux logiques divergentes, à chaque instant, dans le moment même d'enseignement, est un des enjeux quotidiens les plus difficiles à traiter pour les professeurs. C'est ce qui conduit certains d'entre eux à s'interroger sur l'intérêt qu'il y a vraiment de s'acharner à vouloir former aux mathématiques les élèves qui y échouent, y souffrent, et d'eux mêmes, abandonnent dès qu'ils le peuvent et en attendant font autre chose au fond de la classe ; ne faudrait-il pas mieux orienter beaucoup plus tôt et réserver cet enseignement à ceux qui le veulent vraiment afin de leur donner une véritable formation scientifique ? Ces questions qui renvoient aux missions fondamentales de l'école sont très présentes, comme nous l'avons remarqué lors de nos enquêtes, chez nombre d'enseignants de seconde qui, par ailleurs, peuvent tout uniment affirmer leur attachement à la fonction culturelle et universelle de l'école ainsi qu'au rôle fondamental de leur discipline dans l'acquisition de cette culture par tous. Elles sont révélatrices des difficultés que ces enseignants rencontrent dans l'exercice de leur activité professionnelle.

Les difficultés constatées ci-dessus sont à la hauteur des contradictions existant entre les objectifs sociaux affichés eux-mêmes et celui, implicite, de la sélection, objectifs orientant l'enseignement disciplinaire. Elles se concrétisent dans les carences constatées quant à la formation mathématique du plus grand nombre, quant au nombre de "scientifiques" formés, quant à leur capacité à suivre ultérieurement un enseignement universitaire dans cette voie. Enfin ces difficultés rencontrées dans la gestion des objectifs sociaux assignés à l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire, alors même que cette formation est considérée comme nécessaire, posent le problème des contenus que l'on se donne pour but d'enseigner.

Après la réforme des "mathématiques modernes", les savoirs à transmettre et surtout les modes d'enseignement proposés pour ce faire ont été élaborés en tenant compte des nouvelles conditions de fonctionnement de l'enseignement mais aussi à partir des représentations qui étaient disponibles sur les nouveaux publics et leur attitude supposée envers le savoir, sur les objectifs sociaux à poursuivre, sur les mathématiques qui pourraient être utiles à la formation générale ou professionnelle. Mais il ne s'agissait pas, du moins dans l'esprit de ceux qui ont fait la nouvelle réforme, d'une simple adéquation qui conduirait à vider l'enseignement de significations épistémologiques pertinentes, ou, au moins à réduire sa légitimité. Les contenus et les modes d'enseignement proposés se sont inspirés aussi des enjeux épistémologiques de la discipline. C'est un ensemble de déterminants qui a joué dans les réponses données à la question "quelles mathématiques enseigner ?"

41. L'inspection générale a mené, à la demande du Ministre, une enquête sur la façon dont la réforme en question "passait" dans les établissements. Outre que l'inspection déclare n'avoir observé qu'un "frémissement" dans les orientations souhaitées au détriment de la série S, elle note que rien ne pourra vraiment changer tant que le bac scientifique sera celui qui donne les meilleures chances pour les grandes écoles, les universités prestigieuses etc... Ce que les familles enregistrent en pensant "que la série S demeure la voie royale". D'après GARIN Christine, "le frémissement de la réforme", *Le Monde*, 7 septembre 1993.

2.3 Quelles mathématiques enseigner ?

Les contenus des "mathématiques modernes" ont été abandonnés : très vite pour certaines démarches épistémologiques qui faisaient d'acquis propres à la science mathématique une épistémologie générale supposée pertinente pour l'ensemble du champ du savoir et de la société. D'autres, ceux qui organisaient l'enseignement à partir d'une conception structurelle des mathématiques, ont été progressivement remplacés car considérés comme inadaptés à l'enseignement pré-universitaire. En seconde, après de premiers aménagements dès le début des années 70, les changements interviennent en 1981, 1986 et 1990. Des retouches portant moins sur les programmes que sur les objectifs de l'enseignement ont été apportées ensuite pour tenir compte de l'introduction des modules en seconde et des nouvelles séries de première et terminale. Ce qui caractérise ces programmes est désigné comme un "retour au concret".

2.3.1 "Le retour au concret"

De réformes en retouches, les contenus à enseigner ont été recentrés, plus ou moins tacitement, et donc plus ou moins implicitement, sur ce qui est qualifié de "retour au concret", en parallèle avec le mouvement "back to the basics" qui s'est produit dans les pays anglo-saxons pour l'enseignement des mathématiques. Le terme qui veut exprimer les nouvelles significations épistémologiques mises en oeuvre est ambigu et ne manquera pas d'entraîner des interprétations qui comprendront le "concret" comme un repli sur les manipulations, l'expérimentation, les méthodes, voire comme devant orienter l'apprentissage vers l'acquisition de procédures purement utilitaires etc... En fait les promoteurs des nouvelles réformes veulent surtout orienter l'enseignement vers un savoir adapté à une activité scolaire cherchant à permettre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire mathématiques fondamentaux. Les constructions structurelles et langagières sont donc abandonnées. L'accès aux mathématiques les plus élaborées est désormais considéré comme impossible pour ceux qui ne disposent pas d'un potentiel suffisant de culture mathématique. On va donc faire des mathématiques qui vont avoir un contenu dans le domaine des savoirs fondamentaux dont la connaissance s'avère indispensable avant d'aborder les champs mathématiques les plus avancés. Dans cette perspective des étapes seront définies qui, d'année en année, permettront le franchissement progressif de stades menant des mathématiques de base à des mathématiques plus complexes, dans lesquelles les concepts deviennent de plus en plus élaborés et denses. Ainsi, les nouveaux programmes présentent-ils des notions qui construites dans un contexte donné, sont à considérer comme provisoires et devront être retravaillées et restructurées ultérieurement quand elles s'intégreront dans des champs conceptuels d'une généralité plus grande⁴².

En outre, l'accent est fortement mis sur la "lutte contre un formalisme qui isolerait la démarche pédagogique des réalités de l'expérience et de l'action"⁴³. Cette intention, déjà affichée dans la période précédente est désormais définie comme devant se fonder sur "le rôle des problèmes dans la conceptualisation et la théorisation : problèmes issus d'autres secteurs scientifiques ou nés des nécessités du développement interne des mathématiques"⁴⁴. L'apprentissage doit donc s'effectuer au moyen d'une mise en activité des élèves. Mais, alors que ce terme renvoyait au moment des "mathématiques modernes", sinon dans les intentions ainsi que le disait A. Revuz, du moins dans les faits, à des démarches de repérage et de désignation langagière de structures, l'activité de l'élève devrait actuellement être faite d'explorations, d'élaborations de conjectures et de justifications mises en actes dans des études de situations et de résolution de problèmes. Ainsi l'élève devrait-il être amené à construire ses savoirs, de véritables savoirs mathématiques en réponse à de véritables problèmes

42. ROUCHE Nicolas, "L'avenir d'une réforme" in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, *Op. Cit.*, p 51.

43. LEGRAND Pierre, 1989, Evolution des programmes de mathématiques en France de 1969 à 1989, *Audi-Maths N°1*, PARIS, CNDP, pp 6-9.

44. ARTIGUE Michèle, 1992, Art. cit., p 50.

mathématiques. D'une certaine façon apprendre les mathématiques pour les élèves c'est plus que jamais devoir en faire effectivement, au moins au niveau des principes affichés⁴⁵.

Mais se pose le problème de déterminer quelle possibilité effective les contenus proposés, en savoirs et en démarches, ouvrent à l'acquisition d'un véritable savoir mathématique, possibilité dont va dépendre en fin de compte l'intérêt de faire faire ces mathématiques là par les élèves : en d'autres termes s'agit-il d'un véritable accès à une formation mathématique ou de la mise en place d'un savoir auquel une transposition didactique aurait fait perdre toute signification scientifique ? L'enjeu sera mieux perçu si l'on examine un cas particulier, celui de l'enseignement des fonctions, que nous prendrons en seconde puisque c'est le niveau d'enseignement que nous étudions. Le préambule du programme de seconde de 1990 souligne qu'il faut garder à l'esprit qu'il s'agit d'une classe concernant tous les élèves et que pour eux, c'est un moment décisif d'orientation. Il ne s'agit donc pas d'y privilégier la préparation des filières scientifiques. Il importe surtout d'"entraîner les élèves à la pratique d'une démarche scientifique, en développant conjointement les capacités d'expérimentation et de raisonnement, d'imagination et d'analyse critique", tout en visant l'acquisition de "connaissances et savoir-faire" soigneusement délimités entre ce qui est nécessaire, souhaitable ou exclu afin de "lutter contre l'inflation" des connaissances et d'"assurer une meilleure solidité sur les points essentiels"⁴⁶. Pour ce faire le programme porte sur des problèmes numériques et algébriques (calcul littéral et calcul numérique, système d'équations linéaires), la statistique, la géométrie plane et dans l'espace. Une place notable est réservée aux fonctions qui constituent un point important puisque leur étude est nouvelle par rapport à ce qui se fait au collège et surtout que leur acquisition correcte est indispensable aussi bien pour ceux qui se destinent à la poursuite d'études scientifiques, que pour ceux qui suivront d'autres filières. L'objectif énoncé sur cet aspect est de "familiariser les élèves avec la description de phénomènes continus à l'aide de fonctions" ainsi que leur faire "acquérir une bonne maîtrise des fonctions usuelles indiquées dans le programme et un savoir-faire". A cette fin "on exploitera largement des situations issues de l'algèbre, de la géométrie, des sciences et des techniques et de la vie économique et sociale, en marquant les différentes phases : mise en équation, traitement mathématique, contrôle et exploitation des résultats". Quant au contenu de connaissances il se limitera aux fonctions qui "sont définies par des formules algébriques simples. Pour que les élèves se forment une idée assez large de la notion de fonction, on donnera quelques exemples de situations menant à des fonctions définies différemment". Mais il n'y a pas de place ici, dans les activités prescrites sur les fonctions, pour un "exposé général sur les fonctions (statut mathématique du concept de fonction, notion d'ensemble de définition, opérations algébriques, composition, relation d'ordre, restriction,...)". Il s'agit davantage de l'acquisition d'une notion, à partir d'exemples conduisant à l'usage de définitions précisément énoncées "Parité, périodicité. Maximum, minimum d'une fonction. Fonctions croissantes, fonctions décroissantes".

Le champ d'activité mathématique ainsi défini concerne donc la génération des fonctions. Plus fondamentalement, c'est celui de l'assimilation des problèmes concernant des relations de dépendance d'une grandeur par rapport à une autre et donc des propriétés de telles relations de dépendance. Il est clair que les connaissances qui sont mises en oeuvre se situent en amont de l'acquisition du concept d'application d'un ensemble dans un ensemble qui est caractéristique de la théorie ensembliste. Pour autant le choix retenu semble être de faire acquérir les principales démarches et connaissances qu'il est nécessaire de maîtriser pour ensuite les retravailler, quand bien même on les fera ultérieurement fonctionner le plus souvent inconsciemment ou automatiquement dans des savoirs mathématiques plus développés qui ne les remplacent pas mais les subsument, en "une sorte de condensation de la matière active"⁴⁷. Ce qui est visé est, en fin de compte, la construction par les élèves de concepts fondamentaux

45. CHARLOT Bernard, 1991, "Epistémologie implicite des pratiques d'enseignement des mathématiques", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, *op. cit.*, pp 171-186.

46. APMEP, 1990, "Classe de seconde : un outil pour des changements, *publications de l'APMEP*, N° 79, Avril 1990, programme de Seconde pp 7-18. Toutes les citations qui suivent concernant le programme de seconde sont tirées de cette brochure.

47. Selon l'expression employée par J. Cavailles à propos du procès d'axiomatisation : CAVAILLES Jean, 1938/1962, *Philosophie mathématique*, Paris, Hermann pp 161-164. Sur le processus que l'on désigne ici sous le terme de condensation on pourra consulter

portant sur les fonctions dans un champ problématique où ils ont une position centrale. Mais une position destinée à être perdue ultérieurement dans cette forme là par confrontation avec des problématiques nouvelles puis intégration dans des conceptions plus élaborées. Pour autant que les démarches d'acquisition utilisées n'aient pas consisté à remplacer l'activité problématique par des tâches visant à l'acquisition fractionnée, au "pas à pas", "marche après marche" de connaissances fragmentées entre elles et n'ayant par ailleurs d'autre rapport que formel avec les significations épistémologiques visées⁴⁸, se constituant ainsi en impasses dans le processus de construction des connaissances. Pour autant également que la mise en oeuvre des orientations retenues ne se fasse pas par élimination des significations épistémologiques pertinentes en mathématiques : sur ce point la polémique est vive entre spécialistes sur le contenu exact de ce qui est effectivement proposé à l'activité des élèves⁴⁹.

Implicitement et tacitement des choix épistémologiques sont donc faits à travers les programmes et instructions, choix qui portent sur les significations fondamentales des mathématiques envisagées en tant que contenus de savoir et démarches. Ces choix sous-tendent la définition de ce qu'il serait bon d'enseigner dans le cadre scolaire : des savoirs mathématiques fondamentaux, au moyen d'une véritable activité permettant une appropriation réelle par les élèves. Ainsi une conception des mathématiques s'est mise en place, qui doit, au moins en principe, orienter l'enseignement. Mais cette conception est instaurée sans que soient explicités ses enjeux épistémologiques. Elle apparaît comme une série de décisions administratives de circonstances, présentées comme évidentes, certes issues de discussions dans lesquelles interviennent les parties les plus actives du milieu enseignant, mais ne faisant pas l'objet du débat et de la mobilisation dont a été entourée la réforme des "mathématiques modernes". Restent particulièrement dans l'ombre les rapports entre ce qui est proposé comme contenus et modes d'enseignement et ce qu'en reprenant la distinction de G.G. Granger on a désigné sous le terme d'épistémologie du premier "style" : la nature même de la connaissance mathématique. La raison d'être de cette absence est sans doute à chercher dans le désir de ne pas réouvrir, sur des problèmes complexes et controversés, de nouvelles polémiques après le séisme que la réforme des "mathématiques modernes" vient de provoquer. Mais on peut se demander si une telle démarche ne risque pas d'être d'autant plus problématique à terme que peuvent ainsi persister, largement, des zones d'ombre et des points de blocage dommageables aux objectifs affichés.

2.3.2. Nouveaux contenus et communauté mathématique enseignante

Dans la communauté mathématique, toutefois, les orientations épistémologiques retenues, telles qu'elles sont concrétisées à travers les programmes ne donnent pas lieu à l'ouverture de grands débats. Les discussions portent davantage sur la validité de tel ou tel choix précis de contenus, sur la non prise en compte de points jugés plus adaptés à l'intérêt immédiat, et aux intérêts futurs des élèves, sur la tentation d'aménagement qui a pu peser pour éliminer systématiquement les points jugés difficiles pour les élèves. Mais il semble que l'on soit en présence d'un consensus assez étendu sur les principes généraux mis en oeuvre. C'est particulièrement vrai chez ceux qui sont en charge directe de l'enseignement, au moins en ce qui concerne les professeurs de classe de seconde comme nous le montrent les entretiens que nous avons réalisés. L'attitude la plus générale semble en effet conforme à ce que P. Legrand, Doyen de l'Inspection Générale, disait en 1989 : "les programmes de mathématiques des

GONSETH Ferdinand, 1936/1974, *Les mathématiques et la réalité. Essai sur la méthode axiomatique*, Paris, Librairie scientifique et technique A. Blanchard, pp 75-93 & 121-139.

48. CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, 1993, Art. cit., p 22.

49. Comme celle, emblématique, qui oppose sur ce point des didacticiens et R. Bkouche qui leur reproche de créer "certaines situations-problèmes définies *ad hoc* qui ne sont que façon à la fois infantile et compliquée d'introduire une notion qu'on n'ose pas aborder de front pour des raisons qui relèvent moins de l'activité scientifique que de préjugés pédagogiques, voire d'un certain mépris envers les élèves" : BKOUCHE Rudolf, 1992, "L'enseignement scientifique entre l'illusion langagière et l'activisme pédagogique", *Repères-Irem*, N° 9, octobre 1992, pp 6.

lycées et collèges français semblent arrivés pour l'instant à un relatif équilibre ; leurs orientations et leurs contenus font l'objet dans la communauté mathématique d'un consensus réel, que ce soit par satisfaction véritable ou par lassitude⁵⁰.

Sans doute une première raison de ce consensus est-elle qu'après la crise des "mathématiques modernes", la communauté mathématique se trouve être plutôt favorable, au moins en ce qui concerne leurs grandes lignes, aux nouvelles orientations apaisantes mises en place. Mais cet accord est peut-être grandement facilité par le fait que les programmes et instructions ne présentent pas explicitement les enjeux épistémologiques sous-jacents. Certes des limites sont clairement données en termes de contenus afin d'éviter un formalisme précoce et excessif qui renverrait à une conception des mathématiques comme construction achevée a priori. Certes, également, la mise des élèves en activité problématique constitue un axe maintes fois réaffirmé qui suppose une conception de ce que sont les mathématiques comme construction progressive et "condensation" des savoirs. Mais faute d'éclaircissements épistémologiques ces prescriptions sont interprétables de plusieurs façons possibles, et chacun va pouvoir y mettre, selon les moments éventuellement, ce qu'il veut ou davantage encore ce qu'il peut : une recrudescence d'exercices d'application du cours rebaptisés problèmes, des activités dont les apports seront plus ou moins certains de même que les rapports avec les cours faits par le professeur lui-même, une démarche de "pas à pas", des tentatives plus ou moins abouties de placer les élèves en situation problématique en utilisant, ou non, des appuis didactiques etc... D'autant que les manuels, dont on sait qu'ils constituent une référence essentielle pour l'information des enseignants, comme pour leur activité pratique (préparation de cours, d'activités, d'exercices, etc...) renforcent l'amplitude des interprétations possibles.

On peut le montrer à partir de ce que deux d'entre eux proposent comme progression pour "familiariser les élèves avec la description des phénomènes continus à l'aide des fonctions"⁵¹. Un de ces manuels plonge d'emblée les élèves dans la lecture de graphiques, de tableaux représentant une relation de dépendance fonctionnelle entre deux grandeurs : relevé de température, poids en fonction de l'âge etc... Il tente ainsi de faire repérer, dans une formulation essentiellement descriptive, les caractéristiques des fonctions correspondantes (croissance, décroissance, maximum, minimum). Mais, surtout, suit immédiatement tout un long apprentissage de calcul numérique et littéral (encadrement d'un nombre dans un intervalle, approximation par défaut, par excès, opérations sur les inégalités etc...), et un approfondissement de la relation de proportionnalité comme premier exemple de fonction définie par une forme algébrique ($y = ax...$). C'est seulement à ce moment là que le manuel aborde la fonction sous sa forme symbolique : la formule algébrique est donc considérée ne pouvoir prendre de signification mathématique que si le calcul numérique et littéral en a acquis, quant à lui, auparavant. La notion de fonction joue ainsi un rôle unifiant, mobilisateur d'intérêt sur les problèmes numériques et algébriques⁵². L'autre manuel opte pour une progression différente tout en soulignant que l'ordre des chapitres qu'il propose n'est qu'indicatif. Il s'organise selon un plan dans lequel l'apprentissage du calcul numérique et littéral est abordé d'emblée. La proportionnalité est ensuite revisitée sous la forme d'équations de droite. C'est seulement en troisième lieu qu'est présentée la notion de fonction. L'objectif, si l'on suit cette proposition, semble être d'assurer un maximum de connaissances avant d'aborder le concept à construire de fonction dont le rôle unifiant va jouer *a posteriori* pour donner aux notions préalablement abordées leur pleine signification. Par ailleurs la construction des chapitres, après quelques propositions d'activités de repérage, conduit à donner rapidement les définitions précises et les énoncés exacts de propriétés en les faisant suivre de rubriques "comment faire" consacrées à la résolution d'exercices et de problèmes types⁵³. Entre ces manuels, qui se réclament tous deux expressément de la lettre et de l'esprit du programme, on constate donc que les accents ne sont pas mis

50. LEGRAND P., 1989, Art. cit. p 8.

51. APMEP, 1990, *Op. cit.*, p 13.

52. GOUIN Serge, PERRINAUD Jean-Claude, PORTE Daniel, PORTE Dominique, RIVOALLAN Louis, 1990, *Mathématiques 2° : Dimathème*, Paris, Les éditions Didier.

53. JULLIEN V., CAREME A., ALVEZ Y., SERRANO P., 1990, *Mathématiques de 2°*, Paris, Magnard.

tout à fait au même endroit. Le premier se distingue ostensiblement de la présentation classique des mathématiques qui suppose que l'on parte de définitions, d'énoncés de caractéristiques et de propriétés, suivis d'exercices d'application. Le second, certes, ne reprend pas ces pratiques, mais s'en démarque de façon plus prudente. En s'inspirant de l'un ou de l'autre, ou d'autres encore, les enseignants pourront faire jouer, dans une grande diversité, leurs propres conceptions plus ou moins explicites des mathématiques et de leur apprentissage.

Cette grande latitude d'interprétation explique sans doute largement l'unanimité constaté par le Doyen Legrand sur les orientations et les contenus des programmes qui concrétisent les choix épistémologiques effectués. Mais une autre raison intervient également. Elle renvoie quant à elle au statut second donné généralement aux débats épistémologiques dans les préoccupations actuelles de la communauté mathématique. G. Arsac, dans son intervention déjà citée sur "l'universalité des mathématiques", souligne le caractère peu essentiel qu'occupe aujourd'hui l'épistémologie du premier "style", celle qui s'interroge sur la nature de la connaissance mathématique. Il indique qu'en dehors de "l'introspection et le recours aux grands classiques (...), il ne reste pas beaucoup de lieux où les mathématiciens expriment leurs sentiments sur ce genre de questions"⁵⁴. Quant à l'épistémologie du deuxième "style", celle qui analyse les théories des mathématiques, leur fonctionnement et leurs problématiques, elle n'est qu'un élément, parmi d'autres, non secondaire mais néanmoins second par rapport à leur objet d'étude, au sein de la réflexion de beaucoup de ceux qui s'intéressent à la question de l'enseignement des mathématiques. Ainsi les didacticiens S. Joshua et J.J. Dupin, dans le livre récent qu'ils viennent de consacrer à la didactique des sciences et des mathématiques soulignent-ils fortement que l'épistémologie est importante pour la réflexion didactique puisque toute "didactique, en ce qu'elle concerne la transmission de connaissances liées à certains savoirs repose sur des hypothèses quant à la nature, la structure, voire l'histoire de ces savoirs, c'est à dire une épistémologie". Mais c'est pour montrer que l'épistémologie est, en réalité, comme la psychologie cognitive, essentiellement utile "pour saisir les cadres de référence et de réflexion qui sont ceux des didacticiens, comprendre leurs débats, mesurer la portée de leurs apports". C'est de ce point de vue que "la non-explicitation des options épistémologiques sous-jacentes aux actes d'enseignement conduit dans la pratique à en interdire le questionnement" : c'est à dire que l'épistémologie intervient comme instrument de questionnement des actes d'enseignement mais non comme facteur direct de ces actes. Elle ne concerne pas vraiment "les pratiques d'enseignement elles-mêmes (qui dépendent de bien d'autres contraintes)", contraintes de définition internes à l'acte d'enseigner⁵⁵. D'une façon assez proche, M. Artigue dans un article sur "épistémologie et didactique", qui aborde les "besoins épistémologiques en didactique" les définit-elle comme pouvant "aider la didactique à se déprendre de l'illusion de transparence des objets qu'elle manipule au niveau du savoir et aider le didacticien à se dégager des représentations erronées que tend à induire sa pratique d'enseignant". L'épistémologie a donc surtout un rôle à jouer pour permettre au didacticien de mieux comprendre la genèse des connaissances mathématiques, et de saisir la notion bachelardienne d'"obstacle épistémologique" qui est ce par quoi se visibilise le plus souvent l'apport de l'épistémologie⁵⁶.

Tout conduit donc à ce que la communauté mathématique paraisse tacitement unanime autour des significations épistémologiques sur lesquelles est fondé actuellement l'enseignement. Mais cet accord tacite s'étaye largement, d'une part sur l'interprétation personnelle que chacun va pouvoir faire des options retenues, et, d'autre part, sur la place seconde, quoique non secondaire, accordée à certains enjeux épistémologiques par une grande partie de la communauté. Cependant les significations épistémologiques qui sous-tendent les programmes vont être exposées à la pratique effective

54. ARSAC Gilbert, 1992, Art. cit., pp 404-405.

55. JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, pp 10-11.

56. ARTIGUE Michèle, 1990, "Epistémologie et didactique", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, N° 2-3, pp 241-286.

d'enseignement. Dans ce cadre, où règnent de fortes contraintes de situation, dans les actes réellement faits, peuvent rejouer les implicites épistémologiques latents chez les uns et les autres. La question est alors de déterminer si, comment, et jusqu'où va intervenir la diversité des conceptions portant sur la nature de la connaissance mathématique, mais aussi sur leurs théories, leurs fonctionnements et leurs problématiques. C'est à cette dimension que s'intéresse, quant à elle, une autre partie de ceux qui réfléchissent à l'enseignement des mathématiques. Pour ceux-là l'interrogation sur l'épistémologie, et particulièrement sur la nature de la connaissance mathématique, interrogation peu séparable de l'histoire des savoirs, est non pas une dimension seconde, mais au contraire une dimension centrale, incontournable, inévitable de toute réflexion sur les actes d'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire⁵⁷.

Une telle approche interroge donc l'épistémologie comme composante de l'enseignement réel. Elle participe d'un point de vue d'analyse de l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire différent de ceux examinés jusqu'alors. En effet les problèmes traités ci-avant portaient principalement sur les réponses apportées aux raisons d'enseigner les mathématiques dans un contexte de massification de l'enseignement, à qui et avec quels contenus. Autrement dit il s'agissait d'examiner les orientations générales retenues, depuis la réforme des "mathématiques modernes", et les enjeux et débats qu'elles soulèvent. Le point de vue dont il est question ici consiste à s'intéresser à ce qui est effectivement mis en mouvement dans l'enseignement "en actes", de ces orientations. En quelque sorte, donc, à traiter des enjeux et débats spécifiques de l'enseigner "en actes" et de leur importance sur l'enseignement disciplinaire. C'est un point de vue qui a pris forme relativement récemment dans le cadre de l'interrogation sur la "boîte noire" que constituait jusqu'aux débuts des années 80 ce qui se passait effectivement dans les classes et les établissements scolaires. Cette démarche, qui semble désormais incontournable renvoie à des enjeux et débats en cours de structuration et d'investigation⁵⁸.

3. Une interrogation en développement : l'acte d'enseigner les mathématiques

L'acte d'enseigner des mathématiques comme discipline scolaire est objet de controverses souvent marquées par les frustrations, les malaises, les conflits, voire les souffrances de ceux qui vivent, dans une position ou une autre, cette aventure. L'échec de beaucoup en mathématiques, le prix payé par ceux pour qui la discipline est davantage moyen de classement scolaire et social que d'intérêt véritable pèsent souvent plus lourd dans les réactions du corps social, de l'institution, des parents, des élèves, des enseignants eux-mêmes, que les réussites de la formation mathématique, qui ne sont pourtant pas si exceptionnelles que cela.

Le plus souvent, dans la lignée de ce que disait au début de la réforme des "mathématiques modernes" A. Revuz, c'est la façon d'enseigner la discipline dans le contexte actuel qui est alors interpellée. D. Dacunha-Castelle, dans son rapport, déclare que les difficultés tiennent moins aux problèmes de contenu du savoir prescrit qu'à ceux des méthodes, problèmes découlant de l'adaptation de l'enseignement disciplinaire aux enjeux de la massification. Ces questions de méthodes étant, à son avis d'autant plus difficiles à résoudre que cela "nécessite des changements de mentalité chez les professeurs et les élèves" quant aux "pratiques pédagogiques". On peut se demander toutefois si cette entrée par les méthodes ne risque pas de trouver rapidement ses limites lorsqu'elle prétend, comme c'est le cas ci-dessus, expliquer par là l'essentiel des difficultés rencontrées actuellement, et définir les moyens de les surmonter. Certes, sont pointés ici des enjeux réels, et qu'il ne faut pas négliger, puisqu'il s'agit de "trouver les pratiques pédagogiques permettant aux élèves de passer du cours reçu, écouté puis appliqué assez mécaniquement, à l'habitude de chercher, de s'essayer à résoudre des problèmes, de considérer comme normales des erreurs de parcours"⁵⁹. Mais aborder d'emblée, et principalement sous cet angle

57. Autour, particulièrement, de la commission inter-IREM sur l'histoire et l'épistémologie des Mathématiques.

58. VAN HAECHT Anne, 1990, *op. cit.*, pp 167-192.

59. DACUNHA CASTELLE Didier, 1989, *Op. cit.* p 1.

là, la question de l'enseignement des mathématiques focalise l'attention sur ce qui est le plus apparent dans les dysfonctionnements. C'est supposer sinon résolu, du moins traitables méthodologiquement, par une pédagogie adaptée, les problèmes que les enjeux étudiés dans les paragraphes précédents (2.1., 2.2) induisent dans les situations réelles. Pourtant ces enjeux -raisons d'enseigner les mathématiques, objectifs sociaux qui orientent cet enseignement, contenus prescrits- structurent dans les moments même d'enseignement au moins deux phénomènes complexes et denses : d'une part chez les enseignants des tâtonnements et hésitations, implicites souvent, envers ce que sont les nouveaux contenus de savoirs et les nouveaux modes prescrits pour l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire ; d'autre part la question du sens qu'il y a, ou qu'il n'y a pas pour les élèves à apprendre les mathématiques, à s'inscrire dans un rapport de savoir effectif et non formel à la discipline, à s'engager, ou à ne pouvoir le faire dans une démarche problématique de construction du savoir, etc... Compte tenu de la nature et de l'ampleur de ce que mettent en mouvement ces phénomènes, il semble difficile de penser qu'ils puissent vraiment être résorbés par d'hypothétiques changements de mentalité, pour autant que ces changements ne les prendraient pas explicitement en compte, se cantonnant à explorer le champ des méthodes.

Analyser ce qui structure en profondeur l'acte d'enseigner et ce qui en constitue de ce fait les enjeux spécifiques, nous conduit donc à examiner la façon dont y jouent les phénomènes qui portent sur les raisons d'enseigner les mathématiques, à qui et lesquelles : ce qui concerne la perception et la mise en oeuvre réelles, en situation, par les enseignants, des nouveaux contenus de savoir et des nouveaux modes prescrits de l'enseignement des mathématiques ; le sens que peut prendre -ou non-, pour chaque élève personnellement l'apprentissage des mathématiques. Mais, ces enjeux définis, il faudra revenir sur l'enjeu que représente la façon d'enseigner la discipline dans le contexte actuel : l'enjeu opérationnel.

3.1. L'enjeu des contenus de savoir et des modes d'enseignement

Ainsi que le montrent les entretiens que nous avons réalisés auprès de professeurs de seconde, il n'est pas rare de rencontrer des enseignants qui hésitent quant à la nature de ce qu'ils font faire à leurs élèves, déclarant qu'il ne s'agit pas, à leurs yeux, de véritables mathématiques. Certes ces réactions ne sont pas unanimes. D'autres indiquent, au contraire, que les nouvelles orientations des programmes, en contenus de savoirs et surtout en modes d'enseignement, sont justement ce qui permet, ou pourrait permettre de mettre effectivement les élèves en activité mathématique. D'autres encore ne se posent pas trop de questions, en apparence, quelques-uns d'autant qu'ils interprètent les choses à leur façon et peuvent rester proches des anciennes conceptions et pratiques. D'autres enfin ont de toute manière transigé avec l'ambition de faire faire des mathématiques à leurs élèves, ambition qu'ils estiment peu compatible avec la situation d'enseignement dans laquelle ils se trouvent. Nous examinerons la diversité de ces positions dans le chapitre 7.

Mais, même non unanime, le sentiment éprouvé de ne pas faire de vraies mathématiques nous semble faire symptôme sur les tâtonnements et hésitations implicites de nombre d'enseignants envers ce que sont les nouveaux contenus de savoirs et les nouveaux modes prescrits pour l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire. Beaucoup d'enseignants ont le sentiment d'être conduits aujourd'hui à "bricoler" sur le fond de ce qu'ils enseignent. En lycée particulièrement ils "sont perturbés par les nouveaux programmes"⁶⁰. Ce qui fait le plus souvent question est ce sur quoi les programmes insistent le plus. Il s'agit des limites mises au formalisme, à l'ambition technique, comme théorique, pour ne pas parler de la question de la démonstration que beaucoup d'enseignants considèrent comme le seuil d'entrée dans le monde des mathématiques, mais qui, à leur yeux, n'apparaît que fort peu en seconde, voire ensuite. Au fond la difficulté, sur tous ces points là, c'est la conception de l'apprentissage des mathématiques comme "condensation" progressive de savoirs à partir de notions qui, construites dans

60. BARBIN Evelyne, 1992, "L'épreuve professionnelle du CAPES : un enjeu pour les IUFM", *Bulletin de l'APMEP*, N° 386, Décembre 1992, pp 575-576.

un contexte donné, sont à considérer comme provisoires et devront être retravaillées et restructurées ultérieurement quand elles s'intégreront dans des champs conceptuels d'une généralité plus grande. Quant à l'entrée dans l'activité par les situations problématiques elle reste facteur d'embarras quand il s'agit de passer aux actes⁶¹. Cela ne conduit pas comme nous l'avons vu plus haut (2.3.2), à un refus de principe par rapport à ce qui est prescrit et semble unanimement approuvé. Mais cela se manifeste plutôt par un certain trouble sur ce que l'on enseigne vraiment, par ce sentiment évoqué plus haut de ne pas faire faire aux élèves de vraies mathématiques, ce sentiment de "bricoler" exprimé au niveau du langage avec, sans doute, des effets qu'il faudrait évaluer sur les pratiques.

Ce qui joue ici ne semble pas être fondamentalement une question de mentalité ou d'habitude comme le suggère le rapport de D. Dacunha Castelle. Des raisons essentielles structurent les tâtonnements et les hésitations sur ce que sont les contenus de savoir et les modes d'enseignement prescrits. On peut y voir l'effet de l'histoire de la discipline. La réforme des "mathématiques modernes" dont le dépassement n'a pas fait, comme nous l'avons vu, l'objet d'un débat explicite, continue à informer nombre de comportements. De ce fait s'est creusé entre beaucoup d'enseignants et ce qui est prescrit aujourd'hui selon l'expression d' E. Barbin un "fossé épistémologique qui n'est pas suffisamment comblé par une formation continue adéquate des enseignants"⁶². Il n'est en effet pas évident pour les anciens étudiants, que sont les professeurs, de réinvestir aisément la formation supérieure reçue pour assumer ce qui est attendu d'eux dans la mise en pratique des orientations actuelles de l'apprentissage mathématique. N. Rouche considère même que l'un des principaux problèmes rencontrés par les mathématiques comme discipline scolaire est que ceux à qui on les a enseignées comme une science achevée ont quelque mal à s'inscrire dans une autre démarche, celle requise dans l'enseignement secondaire quand il s'agit à leur tour d'occuper concrètement la position du maître⁶³.

Une première série d'obstacles au réinvestissement concerne les aspects épistémologiques portant sur les théories, les fonctionnements et les problématiques mathématiques. En effet, pour autant que les mathématiques structurelles ne sont plus l'épistémologie dominante de l'enseignement pré-universitaire, elles n'ont pas perdu, en tant que telles, leur validité. Dans une assez large mesure elles vont constituer, et légitimement, comme acquis scientifique incontournable car parmi les plus avancés, l'armature même de l'enseignement reçu dans le supérieur par ceux qui sont les professeurs du secondaire. Dans le même temps chaque champ mathématique va faire l'objet d'un enseignement particulier, approfondi qui porte sur ses démarches et résultats les plus achevés, épurés de toutes les hésitations et approximations provisoires dont se sont accompagnées leur découverte et leur mise au point, présentés dans leur formalisation la plus rigoureuse. L'usage qui est fait des mathématiques dans le supérieur correspond aux nécessités d'une initiation à un savoir scientifique spécifique. Il faut rendre possible une approche rapide et efficace des acquis. Mais la pratique de ces mathématiques là tient peu de la recherche car elles sont plus souvent énoncées, apprises et appliquées que découvertes. Cette forme d'enseignement pour indispensable qu'elle soit au niveau de l'acquisition d'un bagage mathématique supérieur, conduit néanmoins à sous-estimer, voire à ignorer en actes, un des principes de base de l'activité mathématique : à savoir que c'est uniquement une fois passés les moments de leur naissance autour de problèmes à résoudre, problèmes nouveaux pour les chercheurs ou redécouverts dans un cadre adaptés pour les élèves, que les mathématiques doivent construire un ordre où les concepts, énoncés sous forme de définitions précèdent l'exposé et la preuve. Autrement dit le caractère hypothético-déductif revêtu nécessairement par l'exposé mathématique quand il est scientifiquement achevé tend à occulter l'idée que, pour suivre de nouveau N. Rouche⁶⁴, chercher, "résoudre un problème n'est pas une activité

61. Dans son article sur "L'épreuve professionnelle du CAPES : un enjeu pour les IUFM", Art. cit, p 576, E. Barbin donne comme exemple de ce qui perturbe nombre d'enseignants le fait qu' "ils ne sont plus censés donner la définition formelle de ce qu'est une limite de suite, définition par laquelle certains commençaient leurs cours, mais [que] l'idée de limite doit être introduite à partir de problèmes".

62. BARBIN Evelyne, 1992, Art. cit., p 576

63. ROUCHE Nicolas, 1991, "l'avenir d'une réforme", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, *op. cit.*, p 53.

64. ROUCHE Nicolas, 1991, Pourquoi les maths ? in BKOUCHE Rudolph, et alli, *op. cit* pp 139-154.

principalement déductive", que l'objet mathématique n'est pas un point de départ mais le produit d'une activité de recherche. Par ailleurs, la démarche hypothético-déductive favorise souvent un "sens étroit"⁶⁵ qui considère que l'on a compris une démonstration quand on a, avec rigueur et précision, "contrôlé qu'elle relie les hypothèses à la thèse sans fautes logiques". Ceci minore l'autre face de l'activité mathématique, face plus perceptible dans une démarche de recherche que d'exposé, et qui suppose un "sens contextuel". Jouant en contrepoint du "sens étroit" ce "sens contextuel" est indispensable à toute activité de construction mathématique. Chaque "unité du discours [mathématique] le puise principalement dans ce qui la déborde et l'entoure, en aval autant qu'en amont dans le discours théorique et la pensée commune". Mais le "sens contextuel" est sans doute d'autant plus difficile à concevoir pour beaucoup d'enseignants que leur formation universitaire s'est faite en "petits pavés"⁶⁶ concernant tel ou tel champ mathématique, "petits pavés" abordés sous forme d'unités de valeurs de licence, dans une cohérence qui reste, même avec le recul, hypothétique. Cette formation hâchée n'interdit certes pas un "sens contextuel" propre à chaque champ mathématique mais, en fait, ce n'est guère que dans la préparation de l'agrégation, pour ceux qui ont abordé cette formation, que les connaissances, les compétences et les capacités acquises sont ressenties comme suffisantes pour aborder des aspects théoriques permettant une conception plus globale et plus unifiée des mathématiques.

Cependant d'autres éléments épistémologiques vont intervenir également. Mais alors que ceux évoqués ci-dessus renvoient à une épistémologie des théories, des fonctionnements et des problématiques, ceux que l'on aborde maintenant tiennent davantage aux conceptions que l'on peut se faire de la nature de la connaissance mathématique. Sur ce point l'accord se fait assez largement sur le fait que l'épistémologie "spontanée" du plus grand nombre des mathématiciens est de type platonicien. G. Arzac, dans l'article déjà cité l'indique sans équivoque : la "position des mathématiciens peut-être caractérisée du point de vue philosophique comme une position réaliste, le réalisme étant défini de la manière très simple suivante : il consiste à admettre l'existence des objets en dehors du fait que nous les connaissons ou non. Ce réalisme se précise en mathématiques sous la forme suivante : "les mathématiques sont l'étude scientifique d'entités mathématiques existant objectivement... Les affirmations des mathématiques sont vraies ou fausses en fonction des propriétés de ces entités, indépendamment de notre capacité de déterminer lesquelles sont vraies (P.Maddy67)" ... [Que] le parti pris réaliste, traditionnellement appelé platonisme ... soit une philosophie spontanée n'est pas difficile à concevoir puisque, comme le remarque P. Maddy, d'une manière générale le réalisme est évident et inévitable psychologiquement ... Ajoutons cependant pour être complet, que l'universalité des mathématiques est difficile à expliquer dans une perspective non platonicienne au sens large, c'est à dire si l'on refuse un statut aux objets abstraits"⁶⁸. Pour sa part, E. Barbin, qui mène depuis un certain temps, à propos de la démonstration, un travail sur la pensée mathématique comme processus de connaissance, est conduite à définir trois conceptions possibles des mathématiques : la réaliste, qui est celle dont parle G. Arzac, et selon laquelle "nous découvrons les objets mathématiques... [qui] préexistent dans le réel... préexistent à la démonstration" ; l'idéaliste selon laquelle "nous inventons les objets mathématiques, les objets s'appliquent au réel... la rationalité mathématique et les règles de la logique préexistent à l'activité de démontrer... les démonstrations devront être tirées des définitions des objets et de ces règles" ; la constructiviste, dans laquelle se reconnaît l'auteur, et qui suppose qu'en mathématiques "nous construisons les objets mathématiques, les objets structurent le réel. Selon cette conception, la réalité n'est pas un donné : elle est aussi construction humaine. Nous construisons une réalité en structurant le réel, c'est à dire en retenant et en reliant entre eux un certain nombre d'éléments du réel. Dans la conception constructiviste, il y a simultanéité entre la construction des objets

65. Sur cet usage du terme sens en mathématiques voir le début du paragraphe 1.3.2.

66. Expression employée par un professeur avec qui nous avons eu un entretien.

67. MADDY P., 1990, *Realism in mathematics*, Clarendon press, Oxford, p 21. Cité par G. Arzac.

68. ARSAC Gilbert, 1992, Art. cit., p 409. Sur ce point consulter également DESANTI Jean-Toussaint, 1968, *Les idéalités mathématiques*, Paris, Seuil, et CHARLOT Bernard, 1991, "L'épistémologie implicite des pratiques d'enseignement des mathématiques" in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, *op. cit.*, pp 171-177.

mathématiques, la construction d'une rationalité mathématique et l'activité de démontrer⁶⁹. On se trouve ici dans un mode de réflexion qui n'est pas sans évoquer ce que dit l'épistémologue G.G. Granger sur l'articulation du logique et de l'empirique quand il indique que la science nous fait "*connaître la réalité*, non comme système de *choses* qu'elle révélerait mais comme adéquation, nullement subjective, occasionnelle, arbitraire entre des systèmes d'opérations (qu'elles soient matérielles ou de pensée) et des systèmes d'objets, toujours abstraits par rapport au vécu... (j'entends par *objets* non plus ce qui est donné avec ses contenus intuitifs dans une expérience, mais ce que vise une pensée soumise à des règles formelles). L'évolution et les progrès de la science devraient alors être compris comme la mise en évidence, et la correction continue des inadéquations présentées par les essais successifs de structuration réciproque des opérations et des objets"⁷⁰.

Un "fossé épistémologique" ou, au moins une certaine différence d'accent dans cette dimension tend ainsi à s'instaurer entre les modes d'existence des mathématiques, selon les finalités propres au type d'enseignement où elles sont pratiquées. Les mathématiques sont structurelles, épurées, rigoureusement formalisées, énoncées dans une démarche hypothético-déductive puis apprises davantage que pratiquées dans le supérieur. Dans le secondaire, elles sont tournées vers l'approfondissement progressif de notions au contenu mathématique éprouvé dont la remise en cause permet d'accéder à un formalisme de plus en plus en plus précis et l'on privilégie comme voie d'accès à ce savoir une activité portant sur l'étude de situations et la résolution de problèmes. C'est à dire les démarches mêmes auxquelles les anciens étudiants que sont les enseignants ne sont généralement que peu familiarisés. D'autant moins familiarisés, d'ailleurs, que les études conduisant aux concours d'enseignement ne comportent aucune initiation aux démarches qui président à la fabrication des mathématiques. L'introduction, depuis la rentrée 1990, d'un mémoire de recherche en maîtrise est de ce point de vue une innovation mais qui ne concerne, pour l'essentiel, que ceux qui ont le projet de préparer l'agrégation.

Les conceptions épistémologiques évoquées ci-dessus restent le plus souvent implicites aux yeux mêmes des enseignants qui peuvent les porter. Pourtant on peut considérer qu'elles interviennent comme composante active des situations effectives d'enseignement. B. Charlot⁷¹ souligne que la conception réaliste platonicienne, la plus courante chez les professeurs, postule que les mathématiques n'ont pas à être produites, mais à être découvertes, *dévoilées*. Il s'agit donc d'une conception qui conduit à l'idée qu'on peut enseigner directement les formes achevées et épurées des mathématiques et que cela peut être fait sans difficultés si elles sont exposées "clairement" et si les élèves savent les percevoir : "la vérité mathématique est *donnée* à qui sait la voir, à qui a le pouvoir d'abstraction suffisant". L'épisode des "mathématiques modernes" a encore renforcé ce qui est la pente naturelle du milieu, compte tenu de ce qu'est sa formation. Quelles que soient les intentions des promoteurs de la réforme, "la mathématique" a été perçue comme un savoir transcendantal, épuré, déhistorisé, ininterrogeable, transmissible par le langage. Sur le même point et pour sa part, à propos d'un exemple d'enseignement de la géométrie, E. Barbin montre que la façon dont le professeur conçoit épistémologiquement la démonstration est intimement liée à la construction des interrogations adressées aux élèves ainsi qu'aux procédures de démonstration dans lesquelles il les engage : dans le cas qu'elle étudie, les conceptions réalistes et idéalistes conduisent à proposer aux élèves non des problèmes à résoudre mais des tâches qui doivent les conduire à "trouver dans leur têtes la démonstration logique attendue" ; la conception constructiviste amène par contre, quant à elle, à établir une situation problématique dans laquelle les élèves doivent "construire et définir des objets et des notions qui permettent de résoudre les problèmes posés... les

69. BARBIN Evelyne, 1993 a, "Quelles conceptions épistémologiques de la démonstration pour quels apprentissages ?", *Repères-irem*, N° 12, juillet 1993, pp 94-95.

70. GRANGER Gilles-Gaston, 1992, *la vérification*, Paris, Ed. Odile Jacob, p 14.

71. CHARLOT Bernard, 1991, "Epistémologie implicite des pratiques d'enseignement des mathématiques", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, *op. cit.*, pp 174-179.

questions : pourquoi démontrer ? comment démontrer ? sont explicitées et reliées entre elles dans une situation problématique"⁷².

3.2. L'enjeu du "sens" personnel de l'apprentissage des mathématiques pour les élèves

Dans l'acte d'enseigner les enjeux épistémologiques interfèrent avec l'enjeu de construction du "sens" personnel de l'apprentissage par les élèves. Cette question du sens personnel de l'apprentissage des mathématiques implique de bien préciser l'emploi que l'on va faire ici de ce terme. Nous avons rapidement évoqué ce problème plus haut, quand il s'est agi de montrer dans quelles directions se développaient les analyses entreprises sur l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire (1.3). En effet, deux acceptions différentes du terme "sens" sont employées dans les analyses sur l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire. Elles ont des contenus différents, quoique pas toujours clairement précisés, ce qui ne manque pas d'entraîner quelques ambiguïtés dans les interprétations, et au moins, dans les échanges et les débats. Une première acception définit le sens, comme sens des mathématiques. Le terme désigne ici la signification épistémologique que doivent prendre les notions employées pour résoudre un problème afin de se stabiliser en concepts organisés qui s'intègrent à un ensemble plus vaste où ils sont mis en relation avec d'autres concepts⁷³. Pour être effectives, les connaissances mathématiques doivent prendre pour les élèves au cours de l'apprentissage ce sens là, en quelque sorte sens épistémologique des mathématiques⁷⁴. Mais le terme de sens prend une acception fort différente quand il est employé pour désigner le sens personnel de l'activité d'un sujet. Ici, en l'occurrence, le sens personnel de l'activité d'apprentissage des mathématiques, ou son non-sens assez souvent pour des élèves comme pour des professeurs parfois. Cette seconde acception nous ramène à A. Léontiev qui désigne le sens comme se créant au cours de l'activité effectuée par le sujet sur les significations sociales (ici épistémologiques, tenant à l'usage social des mathématiques etc...) auxquelles il est confronté. Le sens se construit comme un rapport au sein de l'activité entre ce qui mobilise le sujet et les buts précis qu'il est amené à se fixer. Des relations d'adéquation ou d'inadéquation entre les mobiles et les buts dépendra le sens, ou le non-sens, de l'activité engagée⁷⁵. Par exemple une activité d'apprentissage effectif des mathématiques ayant du sens personnel va impliquer que ce qui mobilise l'élève le conduise, par une voie ou une autre, de ses premiers et légitimes mobiles (réussir, bien aimer le prof, faire plaisir aux parents) etc... à des mobiles visant à l'appropriation du sens épistémologique des mathématiques qu'on lui donne et qu'il se donne pour but de pratiquer. A l'inverse se fixer pour but de faire des mathématiques risque de faire perdre rapidement tout sens personnel si ce qui mobilise est exclusivement un désir de réussite dans la compétition scolaire et sociale et si, de ce fait, les mathématiques se réduisent à ce qu'il faut faire pour cela, avec douleur et sans s'approprier leur sens épistémologique. Dans ces processus on voit bien qu'intervient la situation que vit chaque sujet, son histoire, ses projets, etc..., toutes choses qui vont influencer sur la constitution mais aussi l'évolution des mobiles et des buts.

Pour le problème qui nous occupe dans ce paragraphe on traitera du sens personnel de l'activité d'apprentissage des mathématiques, tout en soulignant que la possibilité de prise de sens des mathématiques pour elles-mêmes au cours de cet apprentissage ne peut en être fondamentalement détachée. En effet la finalité de l'apprentissage est certainement que, pour un élève, le savoir prenne du

72. BARBIN Evelyne, 1993 b, "La pensée mathématique dans l'histoire et dans la classe", *Bulletin de l'APMEP*, N° 388, avril-mai 1993, pp 153-155.

73. Voir par exemple l'usage fait ainsi de ce terme de "sens" par JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Op. cit* pp 327-398.

74. De notre point de vue (cf l'introduction au para graphe 1) il serait plus exact de désigner ce sens épistémologique des mathématiques en employant le terme de "signification" puisque les mathématiques sont considérées en tant que savoir scientifique. Cependant nous conserverons ici l'usage dominant du milieu malgré les confusions qu'il risque d'entraîner. Il faut noter toutefois que certains auteurs se démarquent sur ce point de l'usage courant pour utiliser la notion de signification d'une façon proche de celle proposée ci-dessus : par exemple BKOUICHE Rudolf, 1994, *Eléments pour un rapport sur les mémoires professionnels*, *Repères-Irem*, N°14 janvier 1994, pp 56-59.

75. LEONTIEV Alexis, 1972, *Op. cit.*, pp 86-90.

sens épistémologique et qu'en quelque sorte cette élaboration d'un sens aux mathématiques devienne le sens de l'activité personnelle dans la discipline. Mais cette finalité ne se pose pas "en soi", indépendamment de ce qui y conduit l'élève ou de ce qui l'empêche, au contraire, de l'atteindre. Dans un article récent B. Charlot et E. Bautier montrent les processus à l'oeuvre chez des élèves de collège⁷⁶. Ils soulignent que les mathématiques constituent une référence fréquemment utilisée pour traiter de leur rapport à l'école et au savoir par les élèves avec lesquels ils ont procédé à des "bilans de savoir" et des entretiens. Cette exemplarité de l'enseignement des mathématiques ne peut se comprendre que dans le cadre plus général du rapport à l'école et au savoir. Le sens personnel que chaque élève attribue plus ou moins implicitement à chacun de ces deux éléments est variable, ainsi que les relations qu'il fait entre eux : aller à l'école pour acquérir du savoir, ou bien apprendre "des choses" indéterminées, ou bien réussir en suivant et en "passant" dans la classe supérieure, ou bien avoir un bon métier, etc... Dans ce contexte général l'enseignement mathématique cristallise plus fortement que d'autres des enjeux de sens personnel, ou de non sens, à pratiquer cette activité. D'abord parce que comme savoirs ne revêtant de signification que dans un univers de savoir en tant qu'objet intellectuel, les mathématiques ne peuvent prendre de sens pour l'élève que par son entrée dans cet univers (p 19). Dès lors un sens personnel à les pratiquer effectivement est plus complexe à établir que ce qui peut se faire pour d'autres disciplines. Ce sens est exposé aux pressions utilitaristes, particulièrement fortes dans le cas des mathématiques, pressions qui veulent que l'activité scolaire porte sur des choses utiles, immédiatement pour l'orientation scolaire et sociale, pour le métier projeté, pour la vie en général. En découle un rôle des enseignants qui semble plus décisif qu'ailleurs : l'adhésion à, ou le rejet de la discipline semble en effet transiter davantage qu'ailleurs par l'adhésion au, ou le rejet du professeur dans la mesure où la nécessité de réussir ici, au moins formellement, pour "passer", investit l'enseignant d'attentes fortes, d'autant plus fortes que l'élève n'aura pas pu construire, pour lui-même, un sens mathématique au savoir qui lui est proposé (p 12-13). Comme le montrent les auteurs, les diverses attitudes des élèves s'adossent non pas à des appartenances sociales drastiquement conditionnantes mais, dans le cadre d'ensemble des positions et des situations sociales, à des déterminants dans lesquels les histoires familiales et personnelles jouent le plus grand rôle ouvrant ou fermant des possibles à chaque sujet, pour l'apprentissage des mathématiques comme plus globalement dans le rapport à l'école.

Pour les professeurs, la question du sens personnel d'une activité scolaire portant sur les savoirs est une dimension nouvelle et parfois surprenante. En effet, on vient de voir que contrairement à ce qui pouvait se passer encore récemment, ou se passe encore parfois pour les "bons élèves" qui servent de référence de ce qui serait "normal", contrairement aussi à ce que peuvent concevoir encore bien des enseignants compte tenu de leur propre biographie, il ne s'agit plus d'un processus évident et transparent. D'autant moins évident et transparent d'ailleurs que l'enjeu du sens de l'activité scolaire ne se limite pas aux nouveaux publics. Les conditions actuelles de fonctionnement de l'enseignement, et particulièrement la demande d'une formation "utile" comme garantie sociale en période de crise, favorisent une distanciation largement répandue chez les élèves avec ce qui fonde traditionnellement le sens : les finalités d'acquisition de savoirs.

Dès lors la réflexion, voire même une intervention se situant au niveau des modes de construction du sens tend à devenir, devient, *nolens volens*, une dimension de l'activité professionnelle enseignante. En mathématiques les spécificités tenant à la nature même du savoir, évoquées plus haut, ainsi que l'histoire agitée de la discipline au travers de ses réformes, font que, sous diverses formes, cette question a été plus ou moins explicitement abordée il y a déjà quelque temps. Pour autant la situation ne semble pas clarifiée sur ce qu'il conviendrait de faire. Par exemple le rapport de D. Dacunha Castello propose de fonder le sens, dans le contexte scolaire sur "les relations des mathématiques avec les autres disciplines" et dans la perspective "des mathématiques pour tous" sur ce qui est nécessaire comme compétences pour le "citoyen adulte moyen"⁷⁷. Les exemples ne manquent pas, par ailleurs, de tentatives individuelles ou collectives qui tentent de fonder le sens sur le côté ludique de l'activité

76. CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, 1993, Art. cit.

77. DACUNHA CASTELLE Didier, 1989, *Op. cit.* Paris, MEN p 1-10

mathématique, sur la curiosité⁷⁸. Dans le quotidien des classes, nombre d'interventions spontanées des enseignants, pris dans la logique scolaire dominante, s'appuient sur l'utilitarisme ambiant qui fonde le sens de l'activité mathématique sur le désir de réussir à passer dans la classe supérieure⁷⁹. La multiplicité des modes d'intervention sur la construction du sens montre, à l'évidence, que c'est en mathématiques un problème important et déjà travaillé. Néanmoins on notera, comme sont conduits à le faire pour leur part B. Charlot et E. Bautier, que toutes ces démarches ne portent pas sur les objets de savoir eux-mêmes (p 19-20). En conséquence le risque existe qu'elles ne conduisent pas à permettre aux élèves de construire comme sens personnel à leur activité le sens épistémologique des mathématiques, mais qu'elles contribuent à les enfermer dans des situations d'apprentissage dont le sens réel leur est inaccessible, des situations insensées.

Ainsi la construction du sens personnel de l'apprentissage des mathématiques par les élèves est un enjeu ouvert mais peu clarifié de l'activité professionnelle des enseignants. Dès lors les explications apportées aux difficultés s'inscrivent souvent dans le cadre des représentations spontanées et familières au monde enseignant, représentations qui se sont structurées progressivement depuis les années 60 à partir d'un patchwork des analyses savantes, ou moins savantes, ayant mis en cause la transparence de l'école⁸⁰ : la mission essentiellement sélective de l'éducation, les handicaps socio-culturels des milieux populaires, la crise de la société et de la jeunesse, celle de l'institution etc...

Dans ce contexte les enjeux de sens personnel sont davantage perçus comme des enjeux de "motivation" à composantes essentiellement sociales que compris comme mobilisant des dimensions épistémologiques. De ce fait nombreux sont ceux qui ont l'impression d'être contraints de faire un métier qui n'est pas le leur et qui semble s'éloigner progressivement de ce qui fait à leur yeux son intérêt : transmettre des choses considérées comme valables dans le domaine du savoir.

3.3. L'enjeu opérationnel.

Dans le moment précis de l'acte d'enseigner, l'enjeu des contenus de savoir et des modes d'enseignement, celui du sens personnel de l'apprentissage des mathématiques par les élèves, enjeux examinés ci-dessus, interviennent comme composantes d'une démarche opérationnelle. Celle-ci porte sur ce qu'il est nécessaire de mettre en place comme démarches, procédures etc... pour, qu'autant que faire se peut, soient transmises et appropriées par les élèves les connaissances, les compétences et les capacités mathématiques prescrites dans les programmes. Ce qui se produit comme processus à ce moment là a longtemps été ininterrogé, comme relevant du spontané, et reste encore aujourd'hui très mal connu, constituant une piste de recherche sur laquelle beaucoup reste à faire dans toutes les disciplines scolaires. Les mathématiques ont toutefois ici la singularité d'avoir vu ces problèmes opérationnels posés dès la réforme des mathématiques modernes, ou plus exactement dès son échec, par la mise en place d'une réflexion didactique qui mobilise des forces importantes et produit une très abondante littérature (1.3).

3.3.1. La réflexion didactique.

Dans une note de synthèse présentant "la didactique des mathématiques en France"⁸¹, M. Artigue et R. Douady définissent la didactique comme étudiant "les processus de transmission et d'acquisitions des différents contenus de cette science, particulièrement en situation scolaire et universitaire. Elle se propose de décrire et expliquer les phénomènes relatifs aux rapports entre son enseignement et son

78. CHARLOT Bernard, 1991, "Curiosité et sens dans l'enseignement des mathématiques", in BKOCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, *op. cit.*, pp 187-194.

79. CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, 1993, *Art. cit.*, pp 9-10.

80. CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1993, *Op. cit.* pp 13-25.

81. ARTIGUE Michèle et DOUADY Régine, 1986, *Art. cit.*

apprentissage. Elle ne se réduit pas à chercher une bonne manière d'enseigner une notion fixée et ce même si elle espère, à terme, être capable de fournir des résultats permettant d'améliorer le fonctionnement de l'enseignement" (p 69). Ainsi, pour autant qu'elle ne se fixe pas comme objectif d'être elle-même opérationnelle, au moins immédiatement, c'est donc bien aux situations opérationnelles que la didactique va accorder son attention, pour tenter d'élucider ce qui y est à l'oeuvre dans une "volonté de traiter les problèmes posés par l'apprentissage des mathématiques en situation scolaire et d'expérimentation dans les classes" (p 70). Pour ce faire la didactique des mathématiques s'est constituée en ce que les auteurs désignent comme "champ scientifique autonome". Son l'objet est "l'étude d'un système comprenant trois composantes : l'élève, l'enseignant et le savoir enseigné", l'étude de ce système aux interactions multiples exigeant le développement de problématiques et méthodologies propres (p 72). C'est de ce point de vue que se trouvent évalués les apports des disciplines scientifiques voisines, indispensables mais seconds par rapport à l'objet d'étude. Nous l'avons déjà souligné en ce qui concerne l'épistémologie essentiellement considérée comme moyen de comprendre la genèse des connaissances mathématiques et surtout de saisir la notion d'obstacle épistémologique (2.3.2). Mais cela concerne aussi l'épistémologie génétique piagétienne à propos des processus et des stades de développement logique du sujet, notions qui sont cependant employées avec précaution car faisant peu de cas des contenus et de l'acquisition des connaissances scolaires (p 72).

Quant aux notions propres à la didactique elle-même les auteurs en indiquent rapidement les contours essentiels : la "noosphère" proposée par Y. Chevallard pour représenter l'espace des interactions entre le système didactique et la société dans laquelle il est plongé ; la "transposition didactique", interprétation en didactique des mathématiques de la notion élaborée par M. Verret (1.4), interprétation qui conduit Y. Chevallard, puis nombre d'autres, à étudier précisément les raisons et les processus par lesquels le savoir savant se transforme en savoir à enseigner par décontextualisation envers l'environnement scientifique puis remodellement dans les contraintes propres au système d'enseignement où fonctionneront des objets scolaires historiquement déterminés et temporaires ayant des liens repérables mais lointains avec le savoir savant ; le "champ conceptuel" mis en évidence par G. Vergnaud pour désigner un découpage de la connaissance en domaines suffisamment larges et cohérents pour que puisse s'effectuer la genèse des connaissances ; les "conceptions du sujet" associées à un état de connaissance en un instant donné, relativement à un concept donné, conceptions qui peuvent connaître dans le temps une évolution sous l'effet de l'enseignement ; la "situation didactique" notion élaborée par G. Brousseau pour désigner l'ensemble des relations établies entre les élèves, et un système éducatif représenté par le professeur en vue d'appropriation de savoirs ; les "outils/objets" et "jeu de cadres", notions élaborées par R. Douady sur lesquelles se fonde une structure d'apprentissage "activités-institutionnalisation-exercices" dans laquelle l'élève va être engagé par la nécessité de résoudre un problème⁸² ; le "contrat didactique" introduit par G. Brousseau et Y. Chevallard, pour montrer ce qui s'instaure, le plus souvent implicitement quant à ce que chaque partenaire, professeur, élèves a la charge de gérer et dont il est comptable devant l'autre (pp 73-79).

Un rappel aussi approximatif que celui qui vient d'être fait des principales notions élaborées dans le cadre de la didactique des mathématiques ne peut avoir pour objectif de faire un compte rendu de ses enjeux et débats particuliers. Il ne sert qu'à pointer le domaine auquel elle s'intéresse : celui, comme le soulignent pour leur part S. Joshua et J.J. Dupin⁸³, de "l'étude des relations entretenues avec les savoirs dans un projet d'enseignement organisé", sous réserve que l'on entende les savoirs en question comme ceux qui "transposés" sont spécifiques de l'enseignement car résultant d'"une véritable re-création à l'épistémologie particulière" (p 6). Faisant, dans ce domaine, un point actuel de l'évolution de la didactique des sciences et des mathématiques (pp 393-398), ces auteurs estiment qu'"on peut raisonnablement considérer que la recherche didactique s'est désormais dotée des outils conceptuels et méthodologiques nécessaires pour décrire le cadre général dans lequel un système d'enseignement gère

82. DOUADY Régine, 1992, "Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement", *Repères-Irem*, N° 6, janvier 1992, pp 132-156.

83. JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Op. cit.*

les relations avec les savoirs". La question qu'ils désignent comme question en développement désormais serait celle de la "quête du sens", sens qu'ils conçoivent, dans la logique des orientations didactiques, comme étant celui que nous avons désigné plus haut comme "sens épistémologique des mathématiques" (1.3.2). Afin de "donner du sens" pour les élèves aux mathématiques enseignées, il conviendrait donc d'étudier les processus de modélisation permettant de traiter les obstacles que les rapports anciens aux anciens savoirs peuvent constituer à l'apprentissage des élèves. La notion de modèle scientifique permettrait d'examiner les conditions dans lesquelles l'élève est amené à construire des rapports nouveaux à des savoirs nouveaux si le modèle est compris comme mise en place, dans l'activité, d'un "cadre conceptuel explicite, structuré par des relations internes... construit en liaison avec une ou plusieurs situations problèmes et en vue de progresser dans leurs solutions" (p 328). Dès lors il s'agit de comprendre les situations d'apprentissage permettant une interaction entre un apport d'information extérieur à l'élève et le *déjà-là* de ce dernier, de déterminer les conceptions qui peuvent servir d'appui et ceux des obstacles qui sont franchissables, de préciser les possibilités d'existence d'un "débat scientifique dans la classe" permettant l'instauration du modèle mathématique pertinent (p 328-392).

On le voit, le point de vue didactique se situe clairement dans les limites de l'étude des processus d'enseignement en situation, c'est à dire de l'évolution des rapports aux savoirs enseignés des élèves dans le cadre des classes, même si cela ne conduit pas à négliger l'ensemble des dimensions qui contribuent à structurer les phénomènes, que ce soient des dimensions épistémologiques, sociales, langagières ou relationnelles, mais à les réélaborer, dans la perspective de démarches propres. Une telle définition du point de vue et de ses limites est revendiquée comme découlant d'une double nécessité. D'abord celle de l'activité scientifique dont la garantie est que chaque domaine s'y définisse par sa capacité à cerner les problèmes qu'il étudie et à élaborer sur ce champ restreint ses hypothèses et ses méthodes. Mais cette première nécessité renvoie en fait à une autre tenant à la nature même des processus étudiés : les didacticiens S. Joshua et J.J Dupin constatent que le modèle théorique de base de la structure didactique ne conduit certes pas à prétendre que les autres déterminations qui caractérisent les différents acteurs qui en sont partie prenante -professeurs, élèves, savoir- s'annulent en situation de classe. Cependant ils considèrent que leur mise entre parenthèses s'impose, ce qui est une fiction reconnue, "mais fiction nécessaire au bon déroulement des actes didactiques". De même cette structure didactique doit-elle être conçue comme une "*construction artificielle*". Il ne faut pas voir là un jugement de valeur : cette artificialité est inhérente au projet didactique, consubstantielle à une organisation intentionnelle d'un enseignement... [elle] éloigne de la *vraie vie* "la vraie science, l'enfant réel"... elle permet de considérer comme légitimes diverses formes d'enseignement d'un même objet, de discuter rationnellement de cet objet lui-même" (pp 7-8).

Le positionnement revendiqué par la démarche didactique est celui d'un centrage légitime sur ses propres objets parce qu'étant la science des processus structurant un monde spécifique et largement inconnu jusqu'alors, celui de l'enseignement de savoirs "transposés". Mais ce positionnement ne manque pas de soulever certains débats qui désignent autant de questions restant ouvertes quant au problème de l'opérationnalité, questions qui concernent, au premier chef, les professeurs confrontés aux situations effectives d'enseignement.

3.3.2. Des questions ouvertes sur l'opérationnalité

Un premier débat interroge la rupture proposée entre savoir savant, savoir à enseigner et encore davantage savoir véritablement enseigné. D'une certaine façon cette affirmation de la "transposition" est le concept de base sur lequel repose la didactique puisque ses constructions ne s'élaborent rationnellement, comme nous venons de le voir, qu'à partir de l'acceptation de ce que l'enseignement constitue un domaine de savoir épistémologiquement spécifique, distinct de celui de la science. Pourtant cette idée ne semble rien moins qu'évidente. M. Artigue⁸⁴ souligne que prendre la mesure des

84. ARTIGUE Michèle, 1990, Art. cit., pp 243-245.

nécessaires "disparités entre savoir savant et savoir enseigné", n'est pas spontané, en particulier chez les professeurs en activité. En effet la situation d'enseignement joue en sens inverse : "l'École vit sur la fiction consistant à voir dans les objets d'enseignement des copies simplifiées mais fidèles des objets de la science" du moins telle qu'elle se présente sous ses formes achevées. L'enseignement usuel "tend à présenter [les concepts mathématiques] comme des objets universels à la fois dans le temps et dans l'espace", de même qu'il "cultive la fiction d'une rigueur éternelle et parfaite des mathématiques". Cette "critique" spontanée et implicite de la "transposition didactique" est considérée souvent chez les didacticiens comme un effet de structure à évolution extrêmement lente, qu'un travail de vigilance didactique pourrait éventuellement réduire. Néanmoins on peut se demander si sa récurrence ne renvoie pas aussi à des enjeux de fond qui concernent ce qui est proposé didactiquement en termes de savoir scolaire et ceci même si la plupart du temps, chez les enseignants, formation et conceptions mathématiques dominantes ne permettent pas généralement de poser la question du savoir à enseigner autrement qu'en référence aux formes épurées et achevées du savoir mathématique.

Mais, par ailleurs des argumentations construites critiquent plus fondamentalement la "transposition didactique" et le "savoir scolaire" comme devant être radicalement distinct d'un savoir mathématique de type scientifique. R. Bkouche estime que, plutôt qu'à une véritable conceptualisation l'on a en fait affaire ici à des notions dont la pertinence essentielle est de décrire une évolution du système scolaire. "A défaut de permettre la réintégration du savoir dans l'enseignement (elles ont) le mérite de mettre l'accent sur un clivage qui a transformé l'institution enseignante en un lieu de non-savoir"⁸⁵. Cette évacuation du savoir est le problème, central à ses yeux, d'une période qui sacralise le "faire" des élèves comme si de ce faire pouvait émerger le savoir. En réalité selon lui, les élèves seraient invités à réussir dans des activités disparates au contenu de savoir incertain, activités formellement opposées à la parole du professeur rejetée en tant que forme pertinente d'enseignement, sans examen de ce qu'elle peut contribuer à mettre, à sa façon, en mouvement, en activité, dans le domaine du savoir. Ainsi après les "mathématiques modernes" qui auraient marqué, si ce n'est dans les intentions, du moins dans les faits, le sommet d'une "illusion langagière" de l'apprentissage par la simple parole du professeur, on se trouverait désormais dans une période qui se caractérise par un "activisme pédagogique". Dans ce contexte serait mis en oeuvre un savoir enseigné réduit à n'être qu'"une caricature de savoir, un savoir reconstitué qui n'aurait d'autre objectif que d'être enseigné par les maîtres et appris par les élèves"⁸⁶. L'enseignement oublie ainsi ce qui est l'essentiel, la transmission d'un véritable savoir mathématique pour se consacrer à une réussite formelle des élèves. Il s'adapte étroitement à un environnement où domine l'idéologie de la science spectacle et néglige que "l'enseignement scientifique a parmi ses objectifs la construction de l'intelligibilité du monde". Ce qu'il faudrait ce serait, non pas consacrer l'inconsistance de signification du savoir scolaire, mais redéfinir une vraie place au savoir mathématique dans l'école. A partir de là on pourrait engager sous diverses formes les élèves dans une activité intellectuelle ayant un aspect problématique, en leur permettant, non de jouer aux "petits savants" avant même qu'ils sachent à quoi ils jouent, mais de se poser des questions sur des problèmes ou des champs de problèmes ayant une signification mathématique véritable. Autrement dit, sur la base d'un savoir effectif et d'une activité non réduite à des procédures, on pourrait faire faire des mathématiques ayant une signification dans le domaine scientifique. C'est à dire des mathématiques qui rendent possible de déterminer à quelles questions répondent les connaissances utilisées, de connaître la place de ces connaissances dans le discours mathématique et de déterminer quand et comment utiliser ces connaissances. Mais telle n'est pas la situation aujourd'hui par suite de l'abandon progressif par l'école de sa mission de transmission de savoir au profit de la recherche à tout prix, à des fins de classement social, d'une réussite scolaire sans contenu autre qu'un savoir enseigné fabriqué dans ce but. Mais construire un enseignement mathématique ayant une véritable signification dans l'ordre des mathématiques n'implique pas seulement que le savoir scolaire permette une véritable

85. BKOUCHE Rudolph, "Pour une critique de la raison mathématique", in BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, 1991, *Op. Cit.*, pp 19.

86. BKOUCHE Rudolf, 1992, *Art. cit.*, pp 5-12.

pratique des mathématiques. Il implique également que "les professeurs de mathématiques soient considérés par l'institution, et se considèrent eux-mêmes comme porteurs d'un savoir mathématique qu'ils ont à faire connaître, voire comme des mathématiciens". Leur rôle ne peut donc être celui que leur propose la didactique d'"instructeur", c'est à dire d'un gestionnaire de l'évolution des rapports aux savoirs"⁸⁷. L'enseignant doit d'abord être celui "qui sait". Mais son rôle est aussi d'être quelqu'un qui engage l'élève dans la construction d'un rapport au savoir ayant un contenu réel en significations et enjeux sans que soit définie *a priori* une pédagogie de la parole du professeur ou une pédagogie de l'activité de l'élève, l'essentiel étant que le savoir enseigné ait une signification pour celui qui l'enseigne comme pour celui qui doit se l'approprier.

A cette question, essentielle, de la nature des savoirs s'ajoute, dans le domaine de l'opérationnalité, celle, très à vif dans le quotidien de l'enseignement, du "sens" dans son acception non pas de "sens" épistémologique mais de "sens" personnel de l'apprentissage des mathématiques pour les élèves. Très délibérément, compte tenu de son objet, la didactique se comporte sur ce point comme un "filtre" : "l'enfant être concret aux multiples déterminations entrecroisées y devient élève, être fictif considéré du seul point de vue de ses rapports au professeur, à la classe, aux savoirs"⁸⁸. Ce point de vue se justifie de ce que l'école a bien une tâche de socialisation mais que ce qui la distingue de la multiplicité des autres instances de socialisation est qu'elle l'accomplit à travers la gestion des rapports à des savoirs. Aborder ainsi la question du "sens" personnel de l'apprentissage, sous l'angle du sujet cognitif ou du sujet épistémique pose toutefois la question de l'existence du sujet psychologique et de ses rapports avec "les processus subjectifs qui portent le sujet apprenant à donner sens et valeur aux objets de connaissance qu'on lui propose de s'approprier"⁸⁹. Certes, nous l'avons vu plus haut (3.2), la finalité de l'enseignement est que pour un élève le sens des mathématiques pour elles-mêmes deviennent au moins pour partie le sens personnel de son activité personnelle. Mais il n'en reste pas moins à déterminer si, dans les situations d'enseignement effectif, les processus à mettre en oeuvre à cette fin peuvent se concentrer sur les seules démarches didactiques visant, à "donner du sens" aux mathématiques. En d'autres termes on peut se demander si la réflexion didactique qui, selon S. Joshua et J.J. Dupin, est facilement taxée de "réductionnisme"⁹⁰ ne conduit pas à rechercher le "sens" dans le "*hic et nunc*" de situations d'apprentissages disciplinaires en état d'apesanteur psychologique et sociologique, que ce soit du côté de l'élève, comme d'ailleurs, de celui de l'enseignant.

A dire vrai ces enjeux ne sont pas ignorés par certaines recherches didactiques. M. J. Perrin-Glorian s'y attache dans une réflexion menée sur l'enseignement des mathématiques dans les classes "faibles"⁹¹. Son point de départ est une interrogation portant sur l'enseignement de contenus mathématiques à des élèves de "milieu socio-culturel plus ou moins défavorisé". Cette interrogation a été primitivement placée dans la perspective didactique un peu "naïve" qu'"on pourrait améliorer l'apprentissage avec un enseignement... donnant une responsabilité à l'élève... et donnant du sens [mathématique] aux concepts." Cependant dès les premières observations en classe la recherche se déporte vers le "problème central... de comprendre comment se génère concrètement à l'école l'échec en mathématiques de certains élèves *normalement doués*". A cette fin le terme de "contrat didactique" va devoir être éclairé à partir de notions qui, à notre avis, tentent de prendre en compte, dans une réflexion didactique, les enjeux de "sens" personnel de l'activité, qu'elle soit celle de l'enseignant ou de l'élève. Une première notion est celle des "représentations métacognitives" employée par E. Bautier, A. Robert et J. Robinet pour désigner les représentations des enseignants ou des élèves sur ce que sont les

87. JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Op. cit.*, pp 5.

88. JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Op. cit.*, pp 5.

89. ROCHEX Jean-Yves, 1992, *Op. cit.*, pp 78-79.

90. JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Op. cit.*, pp 5.

91. PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, 1993, "Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes "faibles"., *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 13, n° 12, pp 5-118.

mathématiques, la manière de les enseigner et de les apprendre⁹². Ces représentations métacognitives, éminemment variables entre les individus mais aussi pour un même individu selon les circonstances, renvoyant, pour être comprises, aux intentions des acteurs du système éducatif dans les domaines épistémologiques, cognitifs mais aussi sociaux. Une autre notion sera celle de "rapport au savoir" dans l'acception qu'en fait Y. Chevallard qui s'essaye à le définir comme un regroupement de certains rapports personnels à des objets institutionnels qui ne sont pas des objets de savoir : nature de l'activité mathématique, rôle des mathématiques dans la société, rôle dans la formation des élèves, mais aussi des objets plus généraux comme le savoir, l'apprentissage, le métier d'élève, l'école.⁹³

Ces réflexions didactiques paraissent ouvrir des voies à la prise en compte du "sens" personnel à l'activité, qu'elle soit d'ailleurs celle de l'élève ou celle du professeur. Leur développement pourrait peut-être contribuer à éclaircir un des enjeux essentiels de l'opérationnalité aujourd'hui, à savoir les rapports qui s'établissent entre le "sens" personnel que donne l'élève à l'apprentissage des mathématiques et la possibilité qu'il construise effectivement au cours de l'activité d'enseignement un "sens" épistémologique des mathématiques. Cependant il semble difficile de progresser dans cette voie, comme le signale S. Broccolichi sans tenir compte des facteurs qui pèsent sur les échanges nécessaires entre l'enseignant et l'enseigné, échanges sur l'objet de savoir, qui constituent un moment essentiel permettant à l'élève de gagner en autonomie et en initiatives. En effet, "plus les recherches pédagogiques se situeront sur une scène idéale, débarrassée des obstacles inhérents au cadre scolaire, plus elles méconnaîtront les difficultés que comporte la reprise de leur avancées et plus ce cadre pèsera de façon latente sur les pratiques effectives des enseignants du côté des habitudes héritées de leur propre passé scolaire"⁹⁴. Reste alors la tentation de traiter les questions en terme d'insuffisance de "motivation", ou de travail, ou de capacités etc..., insuffisances que l'on imputera, selon sa position, aux élèves ou aux enseignants et que l'on peut être tenté de résoudre, du côté de l'institution, à coups de volontarisme, d'ajustements à des solutions préconstruites, d'encadrement⁹⁵. Orientations dans lesquelles la didactique pourrait se trouver entraînée, même à son corps défendant puisqu'elle ne devrait se considérer "en aucun cas ... encore à même de se comporter comme science prescriptive, si tant est qu'il faille qu'elle se comporte ainsi dans le futur", même si se développent, à la marge des travaux de didactique proprement dits, des réflexions "d'ingénierie didactique...avec une visée plus immédiatement pratique"⁹⁶.

*

92. BAUTIER Elisabeth et ROBERT Aline, 1988, "Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques", *Revue française de Pédagogie*, N° 84, juillet-septembre 1988, pp 13-30. ROBERT Aline et ROBINET Jacqueline, 1989, "Représentations des enseignants de mathématiques sur les mathématiques et leur enseignement" *Cahiers de Didirem*, n°1, Irem de Paris 7. ROBERT Aline et ROBINET Jacqueline, 1992, "Représentations des enseignants et des élèves", *Repères-Irem*, N° 7, avril 1992, pp 93-99. ROBERT Aline et ROBINET Jacqueline, 1993, "Prise en compte du méta en didactique des mathématiques" *Cahiers de Didirem*, n°21, Irem de Paris 7.

93. CHEVALLARD Yves, 1989, *Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, note de travail*, Intervention au séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université J. Fourier, Grenoble 25 pages. CHEVALLARD Yves, 1992, "Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique" *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 12, N°1, pp 73-112.

94. BROCCOLICHI Sylvain, 1987, "Réduire l'échec en maths ? Echanges et obstacles", *Société française*, N° 25, oct-nov 1987, pp 10-20.

95. DEMAILLY L., 1992 : "Les rapports entre les groupes professionnels : le cas des enseignants et de leur encadrement", *Actes du colloque de l'A.I.S.*

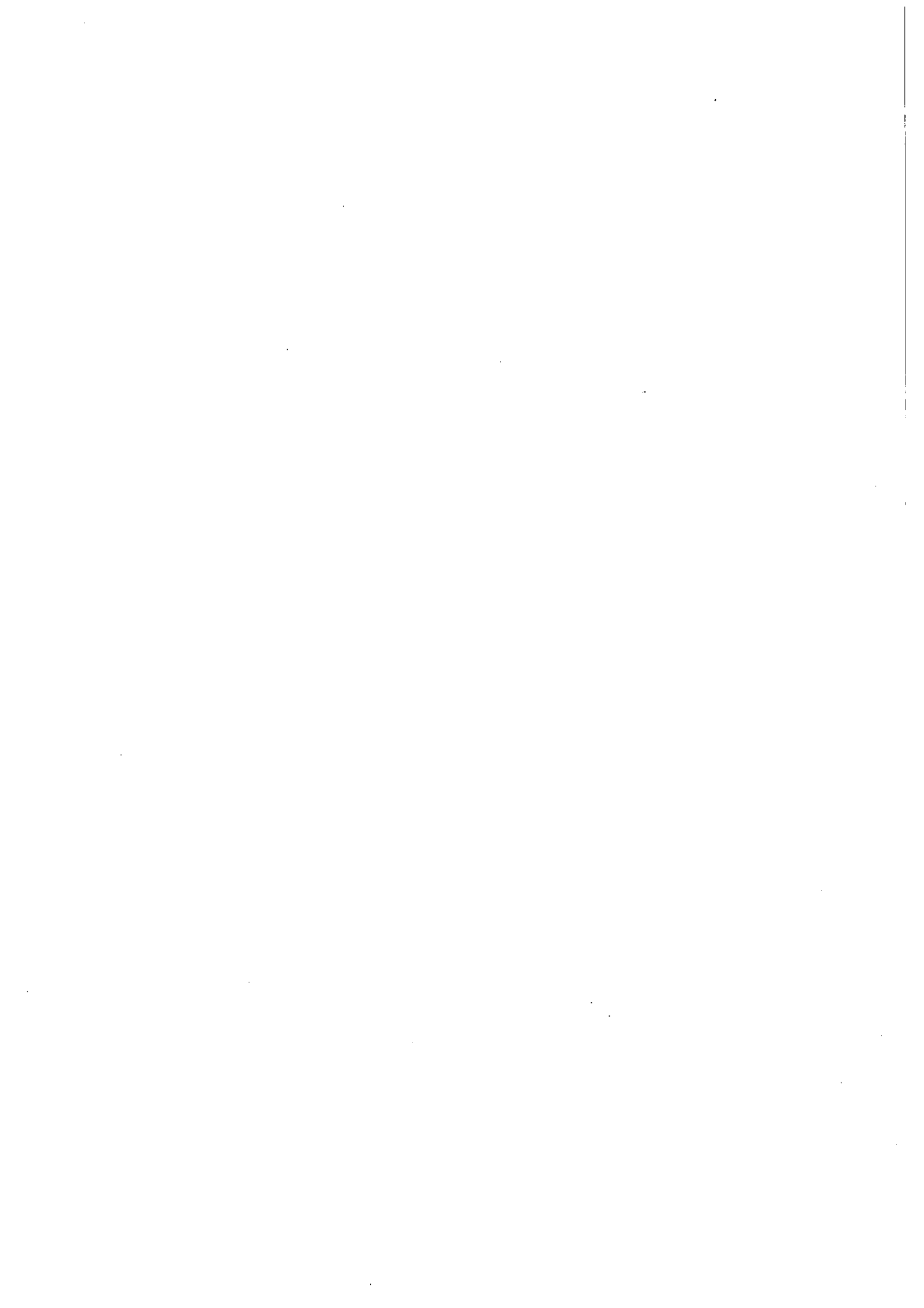
96. JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, 1993, *Op. cit.*, pp 396. Il faut souligner que dans son principe l'ingénierie didactique n'a pas un but prescriptif et encore moins normatif. Elle est en fait un instrument d'investigation pour les chercheurs qui veulent contrôler, en situation, certaines conditions d'apprentissage.

Ainsi les questions perdurent quant au "Pourquoi, pour qui, comment enseigner les mathématiques dans un contexte de massification de l'enseignement ? Et avec quels contenus ?". Les premières réponses apportées au moment des "mathématiques modernes" l'ont été dans une perspective cohérente et globalisante, de façon assurée et d'une certaine façon rassurante, en symbiose avec une époque où la représentation d'une société en développement continu pouvait amener à croire à l'efficacité d'une telle démarche. Elles ont fait faillite pour avoir pensé que l'on pouvait régler les problèmes en fondant l'enseignement de la discipline sur les savoirs les plus avancés et les objectifs sociaux proclamés d'accès élargi à une culture scientifique, sans tenir compte que ces savoirs et objectifs devaient fonctionner selon les finalités propres à l'enseignement secondaire. Les réponses suivantes prennent place dans un univers beaucoup plus éclaté et incertain. Le développement progressif de la "massification" des publics dans une ambiance de crise change profondément les attentes envers la formation en introduisant l'utilitarisme au coeur même des activités scolaires. Les enjeux nouveaux conduisent à d'autres interrogations plus ouvertes mais aussi plus contrastées : les raisons d'enseigner les mathématiques renvoient à des analyses diversifiées quant à la place qu'elles occupent dans la culture, le savoir ou comme instruments de la vie professionnelle ou quotidienne ; les publics à enseigner sont pris dans une pluralité d'objectifs sociaux dont les logiques divergent ; les contenus et modes d'enseigner mis en place sous le terme de "retour au concret" font en apparence unanimité, mais sont diversement interprétables et s'appuient sur une épistémologie largement ininterrogée quant à la nature même de la connaissance mathématique.

Les enjeux et débats propres à l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire manifestent de façon particulière les contraintes qui découlent de l'évolution d'ensemble du secondaire. Ces enjeux et débats sont devenus qualitativement différents de ce qu'ils étaient autrefois et plus complexes à maîtriser. Mais, en même temps, il faut bien que l'enseignement se fasse. L'acte d'enseignement voit alors se mettre en place des enjeux spécifiques à l'enseignement effectif, enjeux spécifiques où se rejouent les enjeux généraux de la discipline : la perception et la mise en oeuvre réelle par les professeurs des nouveaux contenus de savoir et des modes prescrits d'enseignement ; le problème du "sens" personnel de l'apprentissage des mathématiques pour les élèves ; les modes d'opérationnalité proposés aux enseignants par la réflexion didactique et les problèmes qui restent ouverts dans ce domaine. Sur tous ces points nous avons constaté que les situations étaient largement ouvertes et les débats parfois vifs, si ce n'est toujours clarifiés. Dans le même temps, dans le droit fil de l'évolution qui touche l'ensemble des modes institutionnels de gestion des problèmes⁹⁷, c'est de la mobilisation des professeurs que l'on attend, de tous les côtés, dans l'urgence des situations effectives d'enseignement, le traitement des tensions du système éducatif. Ainsi confrontée à une obligation de résultats l'intervention enseignante tend à changer de contenus, à se complexifier. Elle est sollicitée par de nouveaux enjeux comme celui que représente l'intervention sur la construction du "sens" personnel de l'apprentissage des mathématiques pour les élèves. Une certaine injonction de visibilité des processus mis en jeu se développe, par exemple dans le cadre encore limité mais en évolution de l'interrogation didactique telle que nous l'avons examinée plus haut (3.3). Il en résulte une incitation à l'élargissement de l'activité professionnelle hors de l'intimité de la classe dans laquelle les questions sont traditionnellement réglées entre le professeur et les élèves. De même les activités dont les enseignants sont coutumiers et qui se centrent sur la transmission des savoirs se diversifient vers des tâches nouvelles encore mal identifiées et qui portent tout autant sur des dimensions épistémologiques que sur celles concernant le rapport des élèves à l'apprentissage de mathématiques.

Toutes ces évolutions, quoique plus ou moins engagées selon les situations d'enseignement et les cas personnels, interrogent néanmoins tous les enseignants sur ce qu'est être, aujourd'hui, professeur de mathématiques.

97. Sur cette question voir la première partie du rapport.



CHAPITRE 7

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES EN SECONDE AUJOURD'HUI

L'activité professionnelle enseignante et les mutations qu'elle connaît s'effectuent dans des situations pratiques quotidiennes où rejouent les enjeux de l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire examinés au chapitre 6, : enseigner des savoirs considérés comme nécessaires à tous mais sans que les raisons de cette nécessité ne fassent l'unanimité (2.1) ; gérer la contradiction entre une fonction d'instrument dans la sélection socio-scolaire et les objectifs explicites fixés à la discipline - former une future élite scientifique, donner une formation mathématique à tous- (2.2) ; faire des mathématiques qui soient construites par une mise en activité des élèves sur des objets de savoir sans que l'accord ne soit véritablement fait sur la nature même de ces objets (2.3). Rejouent aussi les enjeux engagés par l'acte d'enseigner : les conceptions et modes d'existence dominants des mathématiques dans la formation des enseignants (3.1) ; la question du sens de l'apprentissage pour les élèves (3.2) ; la pertinence des modes d'opérationnalité disponibles et de ceux actuellement proposés dans le cadre d'une didactique encore largement en recherche et en élaboration (3.3).

Ainsi les enseignants doivent-ils, au sein des situations pratiques qu'ils vivent, trancher en "principes", comme "en actes", dans des conflits de critères de jugement et d'action exprimant les enjeux ouverts. Chacun le fait à partir de ce qu'il est, et sans qu'il en perçoive toujours clairement toute la signification : les "principes" énoncés, les "actes" effectués ne sont pas immédiatement transparents pour ceux même qui les disent et les font, et leurs effets individuels comme collectifs peuvent être aussi souvent de l'ordre du prévisible que de l'inattendu. Néanmoins, une analyse transversale de l'ensemble des entretiens réalisés en vue de cette recherche permet d'établir un état des lieux, en quelque sorte une topologie de ce qui est en oeuvre dans le milieu enseignant sur ces aspects.

Cette analyse fait apparaître une grande diversité individuelle dans la perception des problèmes comme dans les attitudes adoptées pour les résoudre. La singularité de chaque personnalité reste incontournable, comme nous le verrons dans le chapitre 8 en examinant quelques cas individuels particulièrement éclairants. Mais l'analyse fait apparaître aussi que parmi les problèmes posés à l'activité professionnelle enseignante quelques-uns font figure de passages obligés, de points de tension à affronter, apprécier, sur lesquels il faut faire des choix et trancher.

1. les points de tension du métier

Ces points de tension de l'activité enseignante tels qu'ils se manifestent dans l'exercice du métier n'épousent pas exactement les contours des enjeux tels que nous avons pu les étudier dans le chapitre 6. Ils sont davantage marqués par les situations pratiques vécues. L'immédiateté des problèmes prend ici le pas et structure des préoccupations propres aux enseignants où se rejouent, se cristallisent les enjeux de l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire ainsi que les enjeux propres à l'acte d'enseigner. Une première de ces préoccupations est de se repérer quant aux publics qu'ils ont à enseigner. Aucun de ceux que nous avons rencontrés n'échappe en effet, même tacitement, à une définition de principe comme à un positionnement en actes sur ce point. Car les situations pratiques vécues exigent que soient tranchés, préalablement aux choix de contenus en savoirs et en modes d'enseignement, des questions concernant les élèves : à quels publics enseigne-t-on, pourquoi faut-il le faire, est-il possible ou impossible que cet apprentissage puisse prendre sens personnel pour des élèves aujourd'hui ?

1.1. Comment définir les élèves ?

Sur cette question, les interprétations dominantes dans le milieu s'organisent autour des notions de motivation et de capacités. Quoique des doutes et divergences se manifestent parfois sur tel ou tel aspect, ces interprétations semblent constituer le moyen le plus répandu de comprendre les situations, de s'y adapter, de tenter de les infléchir éventuellement. Elles conduisent à définir les élèves en fonction de figures de référence opposées.

1.1.1. Le "bon" élève et les autres

La première de ces figures est celle du "bon" élève, considéré parfois comme la norme autrefois en vigueur. Pour un "bon" élève défini comme motivé et capable, l'apprentissage scolaire est une activité normale, quasi spontanée. Il entre naturellement dans l'univers mathématique. Ce qu'il apprend lui est utile et il saura l'utiliser, scolairement en poursuivant des études en filière S, voire plus tard en accédant à une profession scientifique. De toutes façon cela lui sera utile pour sa formation intellectuelle et culturelle. C'est un élève qui a, comme le résume Madame Herman, *d'abord la capacité de travail, et puis surtout évidemment la capacité de raisonnement et d'abstraction*. On a donc raison de lui enseigner les mathématiques dont il peut saisir, à son niveau, le véritable contenu. De tels "bons" élèves il en existe parfois quelques cas, isolés à quatre ou cinq, *"pour leur plus grand dommage"* dans les classes de seconde ordinaires ou *"heureusement pour eux"*, regroupés majoritairement dans de bonnes classes grâce au jeu d'options comme le latin par exemple (M. Laran). Pour la plus grande partie des enseignants avoir une classe où domine, numériquement ou qualitativement, ce type d'élèves constitue un rêve, un *"bonheur"* (Madame Kuczek) qui est parfois réalisé y compris, quoique plus rarement que pour les autres, pour ceux qui travaillent au contact de publics réputés "difficiles". Mais un sentiment largement répandu est qu'il faut d'autant plus goûter cette chance qu'elle est rare et qu'on ne l'a pas tous les ans. Nombre de professeurs, pour évoquer cette situation se réfèrent à une classe précise, enseignée parfois l'année même mais plus souvent l'année, voire même les années précédentes. Certains regrettent de n'avoir, en seconde du moins, jamais de tels publics car ils sont "spécialisés" par l'administration locale dans des classes où le "bon" élève est rare, au motif qu'ils manifestent des préoccupations pédagogiques ou didactiques. Tel est le cas de Madame Brunet qui y voit le signe que, dans son établissement, les nouveaux modes d'enseignement qu'elle tente de mettre en oeuvre sont considérés comme s'adressant, en fait, à des élèves en difficultés.

Cependant cette figure du "bon" élève ne sert pas uniquement à permettre aux professeurs de définir une élite. Elle se constitue aussi comme référence opposable à d'autres figures d'élèves. Dans le type d'établissements que nous avons retenu compte tenu de notre problématique, aux yeux des enseignants, ce sont ces élèves là qui marquent majoritairement les situations pratiques d'enseignement, en seconde surtout. Ce qui les caractérise est moins cohérent que pour la figure précédente. En effet la description de ces élèves met en avant des traits assez divers qui se combinent plus ou moins entre eux : inattention, bavardages, agitation, plus rarement opposition ouverte que tous les enseignants rencontrés s'efforcent de ne pas prendre de front, incapacité d'accéder à une véritable activité mathématique et recherche systématique de "recettes de cuisine", élèves souvent *dépeints comme gentils et dociles* mais passifs et attentistes comme ceux que décrit Madame Ménérier : *je leur donne un exercice, ils le regardent. Aucune initiative, ni même écrire le numéro de l'exercice comme on faisait bêtement nous. Ensuite, si c'est en géométrie "Faire telle figure.", ah ben non... Ils regardent. Alors je dis "C'est bon ?", hein ? "Oui, c'est bon !" Je dis "Mais démarre, fais quelque chose !" Ou bien en algèbre bon, il y a une expression à factoriser, ils regardent. Tu crois qu'ils copieraient l'énoncé, au moins écrire la ligne et puis dire "Bon, je vais essayer de trouver quelque chose." Rien !*

Selon sa sensibilité et ce qu'il vit dans ses classes, chaque enseignant met l'accent sur tel aspect ou tel autre. Mais un trait revient souvent : le manque de motivation et son corollaire, une absence, ou du moins une insuffisance de travail. Pour nombre d'enseignants, ce sont des données d'évidence,

regrettables certes, mais avec lesquelles il faut désormais compter dans son activité professionnelle. Seuls quelques professeurs s'en trouvent encore désarçonnés, singulièrement parmi les plus jeunes, comme Melle Rubens. Celle-ci organise en effet un soutien sur la base du volontariat et elle ne comprend pas les réactions des élèves qui y viennent volontairement mais n'y font rien : *je leur fais du soutien, j'ai un groupe de neuf élèves qui sont quand même vraiment faibles. C'est eux... c'est eux hein qui ont demandé à faire du soutien, moi je n'osais pas inscrire d'office. C'étaient les élèves qui étaient intéressés. Comme quoi ils s'intéressent quand même un peu ! Mais je crois qu'il y en a qui viennent en fait pour se donner bonne conscience, parce qu'ils n'en tirent pas forcément profit. Je crois que c'est pour se dire : bon on va en soutien, on a fait ce qu'on pouvait !* Une autre enseignante, plus chevronnée, qui tente de parler de cette question avec ses élèves s'étonne elle aussi de la réponse faite par certains, parmi les plus âgés de seconde, qui revendiquent le regard sur leur travail comme une affaire purement privée : *souvent un élève me dit : "madame qu'est-ce-que vous me parlez, qu'est-ce-que vous me dites que je dois travailler, j'ai 18 ans, je suis responsable"* (Madame Kuczek).

Quelques notes discordantes se font entendre dans cette description dominante des élèves qui ne sont pas de "bons" élèves. Ainsi Madame Herman s'interroge sur la façon dont on sait vraiment mesurer le travail fourni qu'elle n'arrive pas, pour sa part, à bien déterminer. Plus fondamentalement M. Ledoux pense, pour sa part, que ces questions de motivation et de travail ne devraient pas être premières dans la définition des élèves. A son avis elles recouvrent en réalité d'autres problèmes mais constituent une réponse commode et convenue aux difficultés, réponse que les élèves donnent aux enseignants, et peut être à eux-mêmes, pour se justifier : *Spontanément je trouve que c'est pas tellement quelque chose qu'ils disent [qu'ils ne travaillent pas]. Par contre si on leur demande s'ils n'ont pas assez travaillé, ils vont dire : ouais ... Mais ça n'a rien à voir en fait !*

Ces quelques interrogations sur les critères mêmes employés pour définir les figures d'élèves en difficultés restent isolées. Plus répandue est une nuance qui combine à la motivation et au travail, qui restent les explications de base, la notion de capacités. Certains élèves sont alors considérés comme travaillant, et donc motivés, mais ne réussissant pas ; d'autres seraient des paresseux qui, au moins jusqu'en seconde, s'en sortent sans rien faire. Pour étayer cette interprétation M. Lelièvre se réfère à ce qu'il dit avoir été sa propre expérience, encore récente d'élève : *ah les motivés ne sont pas forcément ceux qui ont les meilleures notes ! J'ai quelques élèves qui sont visiblement motivés. J'en ai même un qui me donne à corriger des exercices sans que je lui en demande "vous pouvez pas me corriger s'il vous plaît ?". Quand je pense à mon attitude en seconde je me dis que vraiment c'est très bien ! Mais cet élève par exemple n'a pas de très bons résultats. Et ils sont plusieurs dans son cas. Par contre il y en a qui visiblement s'en foutent royalement et ont des bons résultats. [Question : Enfin apparemment en tout cas, parce que s'ils réussissent je suppose qu'ils doivent travailler quand même ?] Non, je crois qu'ils ont de très bonnes capacités. Je crois qu'en seconde, avec les programmes qu'on a maintenant où tout ce qui était dur a été effacé, je pense au produit scalaire, je pense au barycentre, je crois que ... enfin je suis pratiquement persuadé qu'un élève qui a de très bonnes capacités... ça me fait penser à mon attitude quand j'étais en troisième, j'avais je crois que j'avais des capacités et je n'en foutais pas une rame (...). Je pense à certaines filles que j'ai, qui visiblement pensent plus à leur petit copain qui est dans la cour qu'à ce qu'elles font en maths et pourtant elles ont des bonnes notes. Parce qu'elles ont des capacités.*

Comme on le voit la définition des élèves en figures opposées s'appuie sur quelques représentations généralement admises et qui servent de clés permettant de rendre intelligibles les situations vécues : la notion de motivation associée au travail, et, dans une moindre mesure, la notion de capacité. Chaque élève se trouve dès lors défini quelque part au croisement de ces notions. Le "bon" élève se situe du côté positif tandis que les autres se rattachent à tel ou tel aspect négatif voire à plusieurs. Mais reste à interpréter la multiplication actuelle du nombre des élèves démotivés et/ou n'ayant pas les capacités nécessaires pour suivre avec profit un enseignement de mathématiques en seconde.

1.1.2. Pourquoi tant de d'élèves font-ils problème ?

Certaines remarques utilisées pour expliquer la situation sont aussi banales que répandues. Elles portent sur l'adolescence, sur les *élèves qui, quand ils entrent en seconde, ont comme plus gros souci d'aller en "boîte"* (Madame Ménétrier). Mais plus fondamentalement et plus fréquemment c'est une interprétation de type déficitariste qui est avancée, qu'on en accepte les conséquences comme une fatalité ou qu'on s'efforce de lutter contre elles. Ce serait parce que les "bons" élèves ont quelque chose qui manque aux autres que ces derniers feraient problème quant à leur motivation, leur travail ou leurs capacités.

Sur ce registre, certains enseignants mettent plutôt en avant des facteurs tenant directement au rôle de la famille, plus ou moins explicitement replacée dans son milieu social. Pour Madame Herman il ne fait absolument aucun doute que c'est là que se situe l'origine de carences insurmontables : *Ça dépend du milieu. Il y a des gamins qui sont suivis, des parents qui font ce qu'ils peuvent, qui font ce qu'il faut, et puis il y a des gamins...! Il y a des enfants qui étaient en difficulté en arrivant en seconde. Pour x raisons ils sont arrivés à raccrocher le wagon, parce que les parents étaient là. Et les mêmes enfants, les mêmes difficultés ils sont perdus parce qu'il y a des problèmes familiaux, ou parce que les parents ne s'en occupent pas, ne peuvent pas s'en occuper. Il y a les gens qui ont les moyens de leur faire donner des cours particuliers par exemple, rien que ça !* Madame Le Fur est plus explicite encore sur l'association étroite entre famille, milieu et possibilités scolaires (Chapitre 8, 2). Des positions aussi nettement tranchées ne sont toutefois pas très fréquentes. Le plus souvent ces conceptions là sont exprimées de façon plus allusive, voire nuancée. Sans doute parce que, pour certains, il s'agit là d'une telle évidence qu'il est inutile de l'expliciter. Mais la discrétion d'autres enseignants tient davantage au fait que leur opinion sur le rôle de la famille et du milieu n'est pas aussi assurée. Par exemple Madame Kuczek estime que ce que l'on prend souvent pour un désintérêt des parents est en réalité tout autre chose. Elle insiste sur *l'espérance familiale* que représente, dans les milieux populaires auxquels on impute le plus facilement un manque d'intérêt, l'entrée en seconde d'un enfant et les drames que représente l'échec scolaire qui survient souvent à ce moment là¹. Elle raconte les parents qui viennent dire : *"vous savez c'est le seul, c'est le seul qui arrive jusqu'en seconde. Le grand il travaille déjà, il a été obligé d'aider la famille. La fille, elle, fait des stages, elle essaie de se débrouiller. C'est le seul qui arrive en seconde, le seul qui peut espérer avoir son Bac."* A son avis, pour peu que l'on prenne les dispositions nécessaires, et sauf cas extrêmes, on se rend compte que la plupart des parents s'intéressent en réalité à ce qui se passe à l'école. Ils peuvent même surmonter les obstacles qui les empêchent de venir montrer aux enseignants l'attention qu'ils y portent. Ainsi elle-même a pu voir tous les parents dont les enfants posent problème grâce au système, en vigueur dans son établissement, de la remise en mains propres des bulletins scolaires aux familles. Cependant une interprétation déficitariste réapparaît chez elle, également, quand elle souligne que ces parents sont démunis, *qu'ils veulent peut-être bien aider mais [qu']ils ne savent pas comment*, et devant les difficultés finissent par déléguer au professeur *"madame, vous savez mieux, faites comme vous pensez être le mieux pour mon enfant."* M. Devaud est quant à lui dubitatif sur les thèses qui lient famille, milieu et résultats scolaires. Alors que, néo-enseignant, il s'attendait à tout autre chose il a constaté que dans sa classe ces facteurs ne sont pas si liés que cela : *En fait j'ai été surpris. Je n'ai vu aucun rapport. Mais c'est surtout pour ce qu'il appelle les "milieux porteurs" qu'il s'interroge : Je pensais que les milieux porteurs c'était une expression qui n'était pas en l'air. Enfin je pense pas que ce soit en l'air : un milieu de professions libérales etc... c'est quand même des gens qui doivent réussir par essence, ... par culture, ... de toutes façons ! Parce qu'ils sont poussés par leurs parents. Mais il y a des gens qui sortent d'un milieu que l'on dit porteur et qui sont apathiques. Par contre, à ses yeux, le déterminisme est plus fort en ce qui concerne les milieux populaires parce qu'ils connaissent des problèmes spécifiques : ces jeunes maintenant ils ont une vision de la vie un peu désabusée : chômage,*

1. BROCCOLICHI Sylvain, 1993, "Un paradis perdu", in BOURDIEU Pierre et al., *La misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 621-637.

etc... Surtout dans des quartiers de ce style là. Parce que le coin, c'est un petit peu la zone, en fait. Madame Kuczek reprend la même idée en soulignant qu'en réalité pèsent sur les jeunes de ces milieux non seulement le chômage mais aussi sa conséquence, la misère. Elle est encore sous le coup de la découverte qu'elle vient de faire que *des élèves de seconde travaillent, soit le samedi, soit le dimanche, mais même les jours de la semaine : qui fait les marchés, qui nettoie les grandes surfaces, qui travaille à la loge dans les écoles. Ça c'est nouveau pour moi, je ne savais pas ça.* Mais en fin de compte, même si quelques enseignants nuancent la tendance à assimiler famille, milieu et résultats scolaires, un seul enseignant, M. Varlin, se démarque clairement de cette interprétation et considère les milieux populaires comme porteurs de véritables potentiels. Pour avoir été à la production, en entreprise il dit en effet avoir constaté que *travailler avec ses mains ce n'est pas faire n'importe quoi. (...) J'ai vu des tas de gens qui se sont formés par eux-mêmes, j'en ai vu un certain nombre prendre des responsabilités, se former sur le tas (...) être capables de tenir la dragée haute, ô combien, au produit de l'université, ingénieur ou cadre !* Mais ces potentiels là l'école ne sait pas, à son avis, les exploiter.

Cependant, au moins aussi souvent que dans les dimensions familiales et sociales les explications aux difficultés scolaires de nombre d'élèves sont cherchées dans des évolutions sociétales générales. Ces évolutions provoqueraient des déficits de tous types que les élèves subiraient néanmoins de manière diversifiée sans qu'ici toutefois le rapport puisse systématiquement être fait avec leurs origines, leur environnement etc... Ce qui est dénoncé est la perte des références culturelles et en particulier des capacités d'expression, du rapport à l'écrit et à la lecture, perte qui est considérée comme générale mais plus ou moins accentuée selon les élèves. Nombre de professeurs soulignent les difficultés qu'il y a à faire lire ou rédiger. Pour Madame Ménétrier par exemple il y a des *blocages au niveau du vocabulaire. Le mot "origine" ils ne savent pas ce que ça veut dire. Je vois encore mes secondes : "Origine d'un vecteur, origine c'est quoi ?". Je dis "c'est le point d'où on part", "Ah oui, d'accord." Quelquefois c'est ça le blocage en maths ! (...) Ils ne savent pas lire (...) ils ne savent pas lire, pas lire, ils lisent trop vite donc ils loupent des mots et c'est grave en maths.* Ce constat est souvent associé à l'effet néfaste de la télévision, trop regardée, trop tard le soir, qui disperse et morcelle l'attention. La société de loisirs est mise en cause : *on demande trop aux jeunes alors que dans le monde des adultes on offre beaucoup de loisirs, alors pourquoi les jeunes devraient-ils travailler autant et les adultes si peu ?* (Madame Ménétrier). Mais plus fondamentalement ce que désigne aussi Madame Ménétrier c'est la perte des valeurs : *on avait le respect de la culture, de l'éducation. Actuellement on n'a que le respect de l'argent et ça aussi ça pourrait les choses.*

Mais, pour beaucoup d'enseignants, les déficits qui découlent, à leurs yeux, de l'appartenance à des milieux familiaux ou sociaux défavorisés, ceux provoqués par l'évolution des mœurs et de la société ne sont cause de difficultés que parce que trop des jeunes qui les portent entrent massivement dans l'école. La responsabilité en incombe à la politique institutionnelle, que l'on soit par ailleurs d'accord avec elle ou hostile à ses objectifs généraux. Cette politique ne permet plus de faire suffisamment le tri entre les élèves en mesure de suivre un enseignement de mathématiques en seconde et les autres. M. Laran déplore que, dans son académie, le rectorat fasse pression sur les enseignants en publiant, dans une plaquette largement répandue, des chiffres qui montrent que le taux régional de bacheliers est inférieur à la moyenne nationale. M. Berthet souligne le poids des structures mises en place et qu'il faut faire tourner : *la plupart des lycées fonctionnent avec un certain nombre de classes et il est pratiquement hors de question d'une année à l'autre de changer complètement le nombre de classe de tel type. (...) Administrativement, tous les problèmes que ça pose on les imagine... Donc si par hasard il arrivait qu'une année soit beaucoup moins bonne qu'une autre ou bien meilleure qu'une autre, on fait quand même en sorte que ça ne se sente pas trop sur la répartition des classes l'année suivante.* Du coup il considère que *ça pourrait le système* puisqu'afin de remplir les classes on laisse passer tout le monde en seconde. Il en résulte, à son avis, une baisse brutale du niveau de compétences comme des exigences de travail. Pour sa part Madame Ménétrier estime qu'en voulant amener à marche forcée 80% des élèves au niveau du bac, en disant *qu'il faut absolument que tout le monde passe en seconde et en*

n'offrant rien d'autre (...) on ouvre certes les portes à tout le monde, mais on les ouvre souvent sur le vide. On est en train de leurrer des jeunes dit-elle puisqu'on multiplie les redoublements, les mauvaises orientations qui fourvoient certains dans des voies où ils n'ont aucune chance mais où ils restent faute d'autre solution. La conséquence en est, pour Madame Kuczek, un vrai malheur pour les élèves qui prennent l'habitude de passer, passer, passer. Je fais maintenant le conseil de classe de terminales. Certains arrivent avec trois, quatre, six de moyenne et rêvent encore qu'ils vont passer quelque part (Madame Kuczek). Pour Madame Herman, exprimant un avis que l'on retrouve assez fréquemment seul le baccalauréat sert encore de butoir et assure une garantie, permettant d'exiger du travail. Butoir il est vrai peu opératoire en seconde.

Comme on le constate les explications généralement apportées sur la multiplication actuelle dans les classes d'élèves faisant problème renvoient toutes d'une façon ou d'une autre à des phénomènes dont le point commun est d'être extérieurs à l'activité d'enseignement elle-même. De ce fait les difficultés constatées sont souvent ressenties comme intraitables sur leur fond. Il faut que les professeurs fassent ce qu'ils peuvent avec des élèves qui sont là, ne savent plus pourquoi et qu'il faut motiver ! (Madame Ménétrier).

Mais on trouve aussi, quoique plus rarement, des analyses dont la tonalité est différente. Elles sont souvent portées par ceux des enseignants qui sont engagés dans une démarche didactique, et/ou optent clairement pour l'élargissement de l'accès en seconde de nouveaux publics, quel qu'en soit le prix à payer. Ce qui se passe dans l'enseignement n'est alors plus interprété comme le simple impact de facteurs extérieurs aux situations scolaires. Celles-ci sont perçues, au contraire, comme pouvant cristalliser ces facteurs, voire les aggraver par la façon dont elles les traitent. Autrement dit ce que recouvre les notions de manque de motivation et de capacités, d'absence ou d'insuffisance de travail ne serait pas la simple conséquence des contraintes sociales, sociétales ou des orientations politiques qui s'imposent à l'école. Ces problèmes découleraient aussi de ce qui se passe dans l'enseignement même et qui contribue à structurer les difficultés des élèves. Pour ceux qui optent pour cette interprétation, c'est particulièrement vrai au niveau de la seconde où, comme le souligne M. Berthet, *beaucoup de ces élèves croient, parce qu'ils ont eu des quinze ou des quatorze en mathématiques en troisième, qu'ils vont facilement accrocher une première S. Ils sont souvent très très déçus quand ils arrivent ici. Parce qu'il y a un changement de niveau, il y a un changement de rythme de travail, il y a un changement d'exigence.* Il faut alors considérer, et en priorité quand on est enseignant, qu'une action est possible pour non seulement faire avec des situations imposées mais aussi les traiter en profondeur à travers une nouvelle pratique professionnelle. Madame Planet résume bien cette démarche et ce qui la différencie de la grande majorité des enseignants en prenant l'exemple d'un stagiaire IUFM. Elle en est tutrice et s'oppose à lui quand il déclare que *si ça ne marche pas dans sa classe c'est parce que les élèves ne font pas l'effort. Moi je lui dit ça va pas parce que tu ne fais pas ce qu'il faut pour ! Il veut que les élèves changent, il veut que les élèves se rendent compte que ça va pas comme il faut, donc qu'il faut qu'ils changent. Mais lui ne change pas d'un iota sa façon de faire avec eux. Alors que moi, mon perpétuel souci c'est de douter, de toujours remettre en question dès que quelque chose n'est pas passé... Il y a toujours moyen de faire mieux.*

1.2. Quels principes d'action ?

Quelle que soit la définition donnée des publics enseignés, ou l'interprétation faite des problèmes que pose une partie notable des élèves, tous les enseignants rencontrés sont, plutôt plus que moins, contraints de s'impliquer dans le traitement des situations pratiquement vécues. Aussi, malgré les moments de découragement chacun tente de trouver des principes d'action adaptés, même si les degrés de mobilisation, les méthodes mises en oeuvre et les résultats peuvent être sensiblement différents.

1.2.1. "Motiver" les élèves

Sans que tous les enseignants donnent au terme la même signification une première démarche consiste à tenter de "motiver" les élèves, dans la logique d'interprétation des situations que nous avons vu fonctionner ci-dessus. Cette tentative vise à déclencher une mise au travail qui est censée pouvoir remédier, sauf dans les cas les plus extrêmes, aux difficultés d'apprentissage, le programme de seconde étant considéré comme assimilable par presque tous avec un peu d'efforts. Une partie de ces démarches de motivation consiste à convaincre les élèves qu'il est intéressant de faire des mathématiques. Cependant construire un tel intérêt n'est pas évident. Tous les enseignants se heurtent à la question de l'utilitarisme des élèves face à des mathématiques qui sont perçues comme discipline scolaire décisive dans l'orientation scolaire et sociale.

Du côté des professeurs pourtant cette fonction sélective de la discipline est rarement désignée comme telle. Quelques uns le font, qui sont les plus critiques vis à vis d'une situation qui selon eux fait porter aux mathématiques une responsabilité qui n'a pas grand chose à voir avec ce qu'elles sont. Comme M. Ledoux ils posent alors la question *pourquoi tant de maths et tant de physique ? Est-ce qu'on est pas complètement dans l'erreur ?* C'est aussi ce que pense Melle Rubens pour qui ce système contraint les élèves à *rechercher les filières S et C alors qu'ils n'ont pas forcément le goût des mathématiques*. Filières qui ne sont même pas scientifiques souligne Madame Ménétrier *puisque les maths ne jouent pas un rôle fondamental pour avoir le bac C. On peut avoir le bac C avec zéro en maths. Il y a des tas d'exemples. Justement, c'est ça qui n'est pas bon. Ce n'est pas bien réfléchi. Il y a un projet de modifier quand même un petit peu, pour qu'on fasse vraiment des scientifiques. On a fait cette voie qui s'appelle C, ce n'est pas une voie scientifique. C'est la voie pour les très bons élèves. C'est tout.*

Cependant, sans être nié, le rôle sélectif de la discipline est plus généralement perçu comme une séquelle du passé, éventuellement en voie de dépassement et qui n'aurait aujourd'hui plus la même ampleur qu'autrefois. On peut d'ailleurs se demander si ce n'est pas cette représentation qui fait que cette fonction sélective n'est pas plus souvent évoquée comme telle par davantage d'enseignants. Elle semble en fait souvent vécue surtout comme un arrière-plan qui constitue un sujet de préoccupation moins pour sa réalité présente que dans la mesure où il pèse lourdement pour induire un rapport utilitariste des élèves à la discipline. Sur ce point, par contre, les remarques abondent qui montrent que dans chaque classe les enseignants ne pensent trouver, au mieux, que quatre ou cinq "bons" élèves qui s'intéressent à l'activité mathématique pour elle-même. A leur avis les autres ne font des maths que parce que c'est au programme et pour passer dans la classe supérieure. M. Vieira exprime bien le sentiment le plus général en déclarant : *Ah ils font des maths parce que c'est inscrit à leur programme ! Ils font des maths parce qu'ils ont fait du calcul, ensuite de l'arithmétique, un peu de géométrie, puis aujourd'hui ils font des maths ! (...) Ils font des maths parce que c'est dans le programme. (...) On en a quelques-uns qui en font, bien sûr parce que ça leur plaît. Mais je pense pas que sur des classes de 34, j'en trouverais 34 qui font des mathématiques parce que ça leur plaît, loin de là, quand on commence à en trouver 4 ou 5, c'est déjà pas mal ! (...) Les autres ils font ça parce que c'est un peu alimentaire, ils pensent que c'est alimentaire. Pour eux, les maths c'est ce qui leur permet de passer en classe supérieure ! Ils savent qu'ils en ont besoin, qu'il y en a au bac. Les maths, ça donne lieu à une évaluation, qui donne lieu à une note et qui donne lieu à un passage ou non, et à tel bac. Du coup comme le dit M. Lelièvre on a en face de nous je dirais plus des deux tiers des élèves dont la seule motivation c'est la note et puis l'orientation, ils font des maths pour la note !* Leur souci permanent devient alors non de faire des mathématiques, et encore moins l'acquisition d'un savoir, mais la barre qu'il faut atteindre pour "passer" si possible en première S. Des questions sont répétées sans fin : *Madame combien faut-il de moyenne pour passer en première ?* (Madame Herman). Plus rarement, ou du moins peu évoqués, on trouve aussi le cas des élèves qui n'hésitent pas à essayer de frauder, qui discutent les notes à n'en plus finir. Parfois, les parents s'en mêlent mais relativement timidement en général sauf pour quelques uns (Madame Le Fur, Chapitre 8, 2). Mais le sur-investissement de la discipline par les élèves comme

discipline primordiale peut aussi avoir déjà conduit auparavant, ou conduire en seconde quand se révèlent bien des échecs, à un utilitarisme à rebours. En effet, quand les résultats en mathématiques ne permettent pas d'envisager une orientation en voie d'excellence, l'abandon n'est pas loin : *on le sent avec des élèves qui ont choisi certaines sections. Ils commencent à délaisser certaines matières. Le choix commence à être fait, ils commencent à dire je vais pas appuyer là-dessus parce que ça, j'en ai moins besoin.*

Contre ces deux utilitarismes, celui qui sur-investit les mathématiques comme enjeu d'orientation et celui qui les abandonne pour les mêmes raisons, convaincre les élèves qu'il y a un intérêt à faire des mathématiques, autre que le classement scolaire, ce peut-être chercher à montrer qu'il s'agit d'un savoir indispensable. D'abord dans le cadre même de l'enseignement où elles seraient discipline de service pour d'autres domaines. Mais aucun des professeurs rencontrés n'organise un travail spécifique sur ce point. L'essentiel de ce qui est fait vise à donner quelques exemples d'emploi des mathématiques dans d'autres disciplines ou à utiliser des questions dites concrètes, provenant de la physique le plus souvent, dans les activités préparatoires (M. Lelièvre). Par contre nous n'avons pas constaté l'existence d'activités interdisciplinaires. Les rares enseignants qui évoquent ce point vont rarement au delà de pétitions de principe sur l'utilité qu'il y aurait à le faire. Quelques échanges ont lieu cependant, ce qui n'est pas une nouveauté, avec les physiciens. Mais ce n'est pas d'une interdisciplinarité qu'il s'agit. C'est de relations informelles où l'on ne semble guère s'être éloigné du vieux débat concernant par exemple l'emploi spécifique des vecteurs dans les deux disciplines. (M. Lelièvre ; M Azzouz). Parfois l'on aboutit, au mieux, à un ajustement du déroulement temporel des programmes.

Nombre d'enseignants tentent par ailleurs de prouver que les mathématiques ont une utilité comme outils universels. M. Devaud répond à la question primordiale des élèves "A quoi ça sert ? On va pas faire des choses comme ça, sans savoir si vraiment ça nous servira à quelque chose" [qu'] on le voit bien à quoi ça sert ! Ça sert à fabriquer une chaise, à fabriquer une voiture, ça sert à régir ... à régir n'importe quoi en fait (...) on s'aperçoit que de toutes façons, qu'il y a toujours un endroit ou l'autre de la technologie où ça s'applique. C'est quand même du concret ! Mais Madame Kuczek déclare, quant à elle, que ses élèves ne voient pas les relations entre le programme et à quoi ça va leur servir dans la vie. Même les terminales, quand on leur dit que les logarithmes c'est utilisé ailleurs beaucoup, dans les télécommunications etc... ils ouvrent des grands yeux. Melle Rubens estime que quand on se retrouve, et c'est souvent, face à des questions d'élèves, "pourquoi on fait ça, ça sert à rien ; à quoi ça va nous servir ?" c'est vrai que c'est difficile de leur répondre que telle chose ça va servir à ça ou à ça. Il vaut mieux leur faire comprendre que c'est tout un ensemble, que les maths c'est une façon de raisonner. Mais cette tentative de montrer l'intérêt de la discipline dans la formation personnelle ne semble pas vraiment pertinente à M. Devaud même s'il partage, comme une très grande majorité des enseignants, l'idée que les mathématiques jouent un rôle dans la formation logique : *Je trouve que les élèves, ils ont peut-être un petit peu changé. Moi, quand je faisais des maths, j'avais l'impression que je me posais pas toutes ces questions là. Quand je faisais des maths moi, au lycée, il me semble que je prenais ça un petit peu comme un jeu. Je ne me posais pas la question de savoir à quoi ça servait. Je me disais on joue avec l'esprit, on fabrique des petites choses,... A quoi ça sert ? Ça, on verra plus tard. De toutes façons, on savait que ça sert à quelque chose, même si on avait une idée un petit peu confuse. Mais maintenant les élèves n'aiment pas trop réfléchir gratuitement. Leur question c'est "A quoi ça sert ?"*

Ainsi provoquer l'intérêt des élèves en leur montrant que les mathématiques sont indispensables, à l'école, dans la vie, pour la formation intellectuelle, et pas uniquement pour la note, ne semble pas être une chose si simple. Il resterait par ailleurs à évaluer si cela permet la mise au travail attendue. En fait les opinions divergent sensiblement sur l'utilité de ce genre de démarches. Il semble bien que dans certains cas le poids des utilitarismes soit suffisamment fort pour en réduire fortement la portée. M. Lelièvre, parmi d'autres, évoque la pression que font peser sur lui les élèves qui se moquent complètement de ses tentatives dans ce domaine, des activités préparatoires qu'il tente de conduire à partir de situations rencontrées, en physique en particulier. Ses élèves dit-il estiment qu'il s'agit de temps

perdu et veulent des exercices pour avoir une bonne note, *tout bêtement* ! Par contre Madame Brunet qui utilise, pour introduire les diverses notions mathématiques, des données représentant des phénomènes physiques, naturels ou sociaux se montre très satisfaite de l'attention qu'elles suscitent et de l'aide qu'elles procurent dans la mise au travail. Mais ce résultat repose sur toute une construction permettant de faire intervenir les données utilisées comme point de départ d'une mise en activité et l'on est dans un tout autre domaine que celui d'une simple illustration de l'intérêt des mathématiques (Chapitre 8, 4).

Une autre façon de faire pour "motiver" les élèves peut aussi être de biaiser avec l'ambiance utilitariste pour tenter d'en tirer profit. Ainsi nous semble-t-il en être d'une expérience relatée par des enseignants rencontrés en région parisienne. Dans leur établissement le collectif des professeurs de mathématiques, avec l'accord de l'administration, a instauré, pour les contrôles donnant lieu à l'établissement des moyennes, un système de notes à deux vitesses. Dans ce système les élèves se voient proposés des parties de devoirs ou des exercices cotés de "difficulté 1" pour les uns et de "difficulté 2" pour les autres. La "difficulté 1" correspond à des exercices répétant ceux donnés en classe dont quelques éléments -données numériques- peuvent avoir été modifiés. Il s'agit essentiellement de repérer ici, en principe, le travail effectué et la capacité à appliquer, dans la même configuration, ou peu s'en faut, les éléments du cours. La "difficulté 2" concerne au contraire des exercices exigeant le réinvestissement de notions mathématiques réputées acquises. Les deux moyennes qui découlent de ce système permettent de déterminer la classe de première qui peut être obtenue, une moyenne sur la "difficulté 1" ouvrant la porte à toutes les premières, sauf à celles des filières scientifiques pour laquelle c'est la "difficulté 2" qui est prise en compte. Ce système connaît quelques problèmes d'application, singulièrement en cas de contestation au moment des conseils de classe où des élèves écartés de première S font appel au nom de leur note de "difficulté 1". Mais, aux yeux d'au moins une partie des enseignants concernés il semble relativement efficace du point de vue strictement opérationnel de mise au travail de certains élèves. Il faut cependant accepter que pour beaucoup d'entre eux, les mathématiques de seconde se réduisent d'emblée à l'acquisition de techniques de reproduction d'exercices. Il faut aussi admettre comme principe que l'on va motiver nombre d'élèves essentiellement sur l'objectif de la note à obtenir pour un passage dans tel ou tel type de classe supérieure. Reste, comme le dit Madame Kuczek, que travailler pour la note peut permettre parfois de se prendre au jeu : *il y a des élèves qui ne travaillent que pour les notes. Qui bossent, qui bossent, qui bossent pour les notes, pour qui ça marche, alors c'est comme un cercle : plus ça marche plus on s'intéresse, plus on s'intéresse plus ça marche.*

Cependant la recherche de motivation conduit parfois aussi à jouer sur des registres qui diffèrent de la tentative de biaiser avec l'ambiance utilitariste ou de montrer qu'il y a un intérêt à faire des mathématiques autre que l'intérêt scolaire immédiat. Ce qui finalise ces autres registres d'action c'est d'essayer de travailler au niveau du sens personnel qu'il peut y avoir, ou ne pas y avoir, pour chaque élève, à se mobiliser en vue d'un apprentissage des mathématiques

1.2.2. Travailler le sens personnel de l'apprentissage des mathématiques

Ce travail du sens personnel de l'apprentissage des mathématiques pour les élèves ne constitue pas forcément une préoccupation énoncée ouvertement y compris par les enseignants dont on peut considérer, en analysant ce qu'ils disent de leur pratiques, que ce problème constitue pour eux une orientation. On peut même se demander s'il ne s'agit pas en fait, le plus souvent, d'une réaction plus ou moins spontanée aux situations pratiques telles qu'elles sont vécues, réaction fortement teintée d'empirisme et qui manque de mots pour être dite, voire même se dit parfois sous le simple vocable de motivation. Dans un tel contexte les démarches présentent naturellement une grande diversité, une absence évidente de codification. Toutefois deux modes d'intervention semblent pouvoir être dégagés.

Le premier se situe dans le cadre de l'activité disciplinaire. C'est celui d'un travail essayant de lier l'apprentissage des mathématiques à des facteurs qui concernent l'élève lui-même. On peut, par exemple,

essayer de susciter sa curiosité, de s'appuyer sur son goût du jeu qui au demeurant, pour nombre d'enseignants, est ce qui les a personnellement le plus mobilisés quand ils étaient eux-mêmes élèves. Ainsi Madame Kuczek encourage-t-elle vivement une fille de seconde *qui a des problèmes* mais qui lui dit "oh les maths pour moi c'est un jeu. Quand je vois un problème, ça m'intéresse, je m'énerve si je ne trouve pas de solution, et quand je trouve la solution, ah c'est formidable !" Elle m'a tellement étonnée ajoute-t-elle que je lui ai dit : "mais tu sais, quand j'étais petite, je faisais comme ça. La nuit parfois ça me réveillait et je trouvais comme ça. J'étais têtue, têtue, têtue." Il y a des élèves qui aiment bien se casser la tête, et il y a les autres que ça n'intéresse pas. Deux autres enseignants, M. Azzouz et M. Lelièvre, jeunes professeurs n'hésitent pas à sortir du programme pour donner des petits problèmes amusants ou des énigmes mathématiques et se félicitent de voir des élèves se passionner pour cela. Toutefois mobiliser durablement sur cette base ludique semble difficile. A l'exception de ceux qui sont déjà de "bons" élèves les autres n'accrochent pas forcément, *ne considèrent pas ça du tout comme un jeu. D'après les profs que j'entends parler il y a un petit peu une perte d'intérêt pour l'aspect ludique de la chose* (M. Devaud). M. Varlin tente, pour sa part, une autre démarche fondée sur sa conviction, déjà évoquée, que les élèves de milieux populaires de son établissement technique disposent d'un potentiel qu'on peut mettre en valeur dans le cadre scolaire. Aussi dit-il ces élèves jugés *en principe nuls, inadaptés à tout ce qu'on veut, incapables de faire des maths, moi je constate qu'ils ont le cerveau tout à fait en état de fonctionner. Donc on peut le faire fonctionner ! Ça veut dire partir de leurs motivations, de ce qu'ils aiment faire, de leur passé, de ce qu'ils font parallèlement au cours de math. Mon job c'est voir ce que font mes collègues en atelier, ou ce qu'ils font dans des TP d'autres matières (...)* Je repère les motivations des élèves, et donc je fais mon cours de math, naturellement selon le programme, mais ma façon d'amener les notions, ou les exercices que je choisis, je vais les chercher dans des exemples qu'ils vont comprendre mieux parce que ça fait référence à leur pratique. Il y a aussi leurs intérêts. Il y a un élève, son dada c'est qu'il a un ordinateur à la maison, ça le branche. Bon, alors là ça ne tombe pas dans l'oreille d'un sourd. Celui-là aura droit à du travail qui va être en liaison avec son ordinateur. Je vais le brancher là-dessus. Tel autre un "tocard" nul, nul, nul au trimestre dernier, j'ai appris qu'il était un fana d'architecture. Alors pffft, ça y est, il y a des exercices qui déboulent, qui font référence à ce qui l'intéresse, et alors du coup ça y est les maths il est parti. Les exemples abondent : Une qui ne s'intéressait, celle-là qu'à l'ésotérisme. L'ésotérisme, tient ? Du coup là je m'étais intéressé un peu à la question. Je ne connaissais rien au sujet, j'avais été chercher des bouquins sur le nombre d'or. Vous pensez ! Il y a un méli-mélo pseudo-mathématique mais il y a quand même des trucs intéressants qu'on peut faire mathématiquement. L'intérêt de procéder comme ça c'est de faire modéliser les élèves à partir de problèmes qui les passionnent. Mathématiquement ça devient très vite difficile, et on ne brade pas du tout le niveau et la qualité de ce qu'on fait. Au contraire on peut très vite élever la qualité si on a toujours présent à l'esprit qu'on veut faire des maths. Rien ne nous permet d'apprécier ce qu'obtient ainsi M. Varlin quant à un apprentissage effectif des mathématiques. Mais le souci d'ancrer dans l'histoire personnelle du plus grand nombre possible d'élèves une activité mathématique relève d'une démarche qui, même si elle s'exprime sous le vocable de motivation, nous semble tenir en fait d'un travail sur le sens personnel de l'apprentissage. On retrouve ce même souci, dans des formes différentes, dans les démarches d'enseignantes engagées dans une recherche de pratiques professionnelles nouvelles comme Madame Espinat, Madame Brunet et Madame Planet. Mais elles soulignent, pour leur part, que c'est dans la mise en activité des élèves sur les notions même du programme que peut se construire pour eux un sens de l'apprentissage des mathématiques qui débouche sur une prise en compte des significations mathématiques elles-mêmes, prise en compte indispensable à une acquisition effective du savoir (Chapitre 8, 3 & 4).

Un autre mode d'intervention sur le sens personnel de l'apprentissage des mathématiques se travaille hors du champ de l'activité disciplinaire. Il vise, quant à lui, à traiter des obstacles qui, de l'extérieur de la situation stricte d'enseignement, viennent entraver ce sens. Cette démarche fait davantage problème. Elle renvoie en effet à une composante traditionnelle du métier qui est celle de

l'attitude à adopter, dans le cadre de la fonction, envers des jeunes dont la vie personnelle influe obligatoirement sur l'attitude scolaire. Cette dimension est souvent traitée dans les entretiens sur un registre qui trace une limite plus ou moins revendiquée entre domaine scolaire et problèmes personnels des élèves. Ainsi Madame Herman refuse-t-elle de s'investir sur ces questions : *c'est illusoire de dire qu'on peut aider les élèves, ce n'est pas vrai. Moi je pense qu'on peut pas, qu'on n'est pas assistante sociale. Enfin, moi du moins, je peux les comprendre, mais personnellement je ne me suis jamais investie à les aider vraiment quand ils ont des difficultés extra-scolaires.* Sans être aussi tranchants et sans forcément penser que ce qui pèse sur les élèves sort nécessairement du champ de l'école, nombre d'enseignants, dans la logique des interprétations données sur l'origine sociale, sociétale ou institutionnelle des difficultés scolaires, considèrent qu'il s'agit d'un domaine peu accessible dans lequel on ne peut agir qu'à la marge. Madame Kuczek déclare que son principe est qu'elle *n'humilie jamais un élève, vous voyez ce que je veux dire ? Je ne l'agresse pas personnellement.* M. Azzouz utilise l'humour, (Chapitre 2, 5. 1). Madame Le Fur agit sur le relationnel (Chapitre 8, 2).

Rares sont donc ceux qui considèrent qu'il faut faire quelque chose de plus systématique tant la situation actuelle de certains élèves rend nécessaire ce type d'intervention de l'enseignant. Parmi ceux que nous avons rencontrés Madame Brunet est certainement celle qui va le plus loin dans l'attention portée aux élèves comme individus et pas seulement comme apprenants. Pour elle les difficultés familiales, personnelles, mais aussi celles induites par le système scolaire lui-même et qui peuvent favoriser l'échec sont des dimensions à prendre en compte et à traiter, si possible. Mais elle le fait au prix d'un investissement personnel très lourd et qui va contribuer à la déborder (Chapitre 8, 4). M. Ledoux joue, pour sa part, sur une écoute : *de quoi parlent-ils ? Peut-être pas de grand chose. Souvent de la vie du lycée, de leur vie en tant que lycéens, de leurs problèmes de bus, etc..., beaucoup de problèmes du quotidien. On a rarement quand même des problèmes affectifs ou des choses comme ça. (...) mais je crois qu'à cet âge-là, on ne peut pas avancer au delà d'un certain stade. Mais enfin il y a quand même une relation de confiance, de quotidien, de quelque chose qui se fait avec quelqu'un d'autre et je trouve que c'est important. Ils parlent aussi de ce dont ils ont peur pour l'année prochaine, beaucoup aussi de ce qu'ils veulent... Pas de ce qu'ils veulent, de ce qu'ils ne veulent pas, ils savent généralement ce qu'ils veulent pas : quelle section, etc(...) Ils parlent beaucoup dans le style anecdote, c'est plutôt une communication par signal. Soit je le repère et puis je leur dis : alors, pourquoi ça n'allait pas ? et puis on avance un petit peu. C'est surtout comme ça qu'on connaît quoi. (...) Mais pour M. Ledoux, comme pour Madame Brunet et les quelques-uns qui, à un moindre degré s'engagent dans cette voie, se pose la question de la définition des démarches effectuées. La prise en compte des situations extra-disciplinaires des élèves n'a pas de cadre institutionnel établi, les limites en sont, par essence, floues et mouvantes. Du coup on voit apparaître la crainte de déborder hors de ce qui est attendu par l'administration, certains des collègues, des parents, des élèves même, tous ceux pour qui doit fonctionner encore un rapport professeurs/élèves qui ne doit pas déborder du cadre habituel, cadre que M. Ledoux ressent comme fait *de restrictions, d'interdits, de situations-type admises.* Comme on le voit, c'est la nature même de la fonction enseignante qui est en question, le sentiment que la situation pratique vécue trouble les repères et nécessite pour l'enseignant impliqué dans une telle démarche une redéfinition permanente, en actes, de l'exercice du métier et des rapports qu'il entretient avec lui comme des rapports que ce métier entretient avec l'institution. Mais plus profondément ce qui fait aussi, et peut-être surtout, problème c'est la combinaison entre la fonction de transmission des connaissances et la volonté de ne pas enfermer les élèves dans ce que peut être leur situation, d'ouvrir au maximum les possibles. Comme Madame Brunet, M. Ledoux, en agissant ainsi estime qu'il permet à quelques élèves de se réengager dans une activité disciplinaire. Il a *l'impression, sûrement, d'être plus efficace, ou de toucher plus les gens, parce que j'ai discuté avec eux par exemple... je crois que si on se sent bien, s'ils se sentent bien avec vous, bon, ils vont progresser. S'ils se sentent en confiance, qu'ils ne vont pas être trahis au niveau de l'orientation, au niveau de leurs notes, et tout ça. C'est peut-être pas grand chose, mais il y en a qui ne se sont peut-être pas découragés à moment donné.**

La nécessité de trouver des principes d'action qui permettent de traiter les situations pratiquement vécues débouche donc, au moins pour quelques uns, sur des interrogations portant sur le contenu même du métier. Mais plus largement l'exercice actuel de l'activité professionnelle semble, comme on vient de le voir, ne pouvoir se faire qu'au prix d'une implication concernant ce qui doit être mis en place comme modes de "motivation" et de travail du sens. Autrement dit sur la façon de tenir compte des publics enseignés. Cette implication s'étend aussi à l'examen des conditions dans lesquelles on enseigne.

1.3. Traiter la diversité des publics rencontrés.

Les situations pratiques que vivent les enseignants, outre la façon dont ils les interprètent et les principes d'action qu'ils se donnent pour y faire face posent aussi le problème des conditions dans lesquelles vont pouvoir être enseignés les contenus de savoir qui sont prescrits par les programmes et les instructions. Certes, quoique pour des raisons différentes selon les points de vue, l'unanimité s'est faite socialement autour de l'idée que les mathématiques sont un savoir nécessaire à tous et ce qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves est fixé avec une certaine précision (Chapitre 6, 2.1 & 2.3). Mais les enseignants vont devoir interpréter ces données. Ils le font en mettant en jeu leurs propres conceptions des mathématiques et de ce qu'ils pensent possible de réaliser effectivement dans leurs classes.

1.3.1. Se situer face à la diversité des acquis et à l'hétérogénéité

Un des obstacles le plus souvent évoqué est celui des "acquis" dont l'absence est unanimement considérée comme un obstacle incontournable quand elle atteint une certaine gravité. C'est sur l'appréciation du point de non retour, d'impossibilité de récupération, que se font les différences. Madame Le Fur abandonne en bloc, très tôt, voire même *a priori* (Chapitre 8, 2). Mais la plupart des professeurs font un tri entre les élèves, certains avec plus ou moins de regrets, comme M. Lelièvre : *tous ces élèves qui sont en échec sont non seulement pas motivés mais ... Je prends le cas d'une fille. Quand je la fais venir au tableau et que j'essaye de voir pourquoi elle n'arrive pas à faire un exercice, quand je vois les réactions qu'elle a je me dis : maintenant, ça ne dépend plus de moi, je ne peux plus rien faire pour elle !* A ce constat des explications sont données comme celle, ultra-classique et largement rencontrée, des carences de l'enseignement antérieur. Madame Kuczek affirme, comme une évidence, que, dans une classe de seconde, à quatre ou cinq exceptions près ses élèves *ont raté quelque part les bases. (...) Plus vous avancez, plus ça devient difficile dans le sens que c'est plus abstrait, plus ça vous demande des connaissances (...). Où ont-ils raté ? Je ne sais pas, en quatrième peut-être, je suis sûre qu'ils n'ont pas fait en quatrième le programme normal (...). Je ne pense pas qu'ils l'ont fait et la logique, ça leur manque, les bases des calculs ça leur manque, la connaissance des puissances ça leur manque. Dès que vous touchez les chapitres qui demandent des connaissances, tout ce qu'il y a avant, alors ils coulent tout de suite, parce que il n'y a pas sur quoi s'appuyer, il n'y a rien derrière.* Les carences ainsi constatées alimentent un sentiment d'impuissance que renforce encore l'inanité des tentatives de rattrapage. *C'est à mon avis un problème de rattraper tout le retard. Je vois ces élèves qui essaient avec moi. Par exemple je leur explique une chose en m'appuyant sur l'autre, j'essaie de revenir en arrière, bon ça non plus ils ne connaissent pas ! Plus je reviens en arrière, plus je constate chaque fois qu'il y a des choses qui ne sont pas acquises. Donc il faut revenir vraiment trop en arrière, il faut reprendre depuis le début. [Question : Et est-ce possible de le faire ?] Non, à mon avis, c'est pas possible* (Madame Kuczek). Cette impuissance Madame Herman l'accepte comme un état de fait, une fatalité : *il y a déjà tellement de lacunes que ce n'est pas en seconde qu'on peut les rattraper !* Rares sont ceux qui s'acharnent, au contraire, à ce que tous progressent un peu à partir de leurs propres bases comme le fait Madame Brunet en donnant des exemples de réussite (Chapitre 8, 4).

La présence plus ou moins importante, dans chaque classe, d'élèves qui sont considérés comme n'ayant pas les acquis nécessaires est perçue comme provoquant une hétérogénéité qui est clairement perceptible. Ainsi que la quasi totalité des professeurs M. Vieira distingue dans ses classes trois parties,

souvent évaluées comme trois tiers : *les bons qui restent bons, les moyens, qui font ce qu'ils peuvent, et puis il y en a qu'on ne voit plus au bout d'un moment, qui vraiment s'ils n'ont pas laissé tomber, se font aussi petits que possible.* Parfois quelques exceptions peuvent se produire, quand le jeu des options provoque le regroupement des divers types d'élèves. Mais si cette situation atténuée occasionnellement le sentiment d'hétérogénéité il n'en reste pas moins que les enseignants rencontrés ont tous une expérience de ce genre de situation et des avis à donner sur elle. Ces avis s'appuient surtout sur l'expérience. Mais ils reposent aussi sur des jugements en valeurs qui engagent quant à la question de l'éducabilité des élèves. Mais expérience et jugements en valeurs s'organisent de manière complexe entraînant une large palette de positionnements parfois assez cohérents, le plus souvent habités de contradictions internes.

Pour sa part Melle Rubens pense qu'il y a des fourchettes de niveau dans une même classe qui sont difficiles à gérer. *Ce qu'il faudrait c'est réduire la fourchette : même dans une classe faible il peut y avoir des éléments moteurs, un petit peu moins faibles. Je pense qu'on peut avoir l'avantage d'éléments moteurs dans une classe de niveau faible sans avoir vraiment besoin d'élèves trop différents. (...) On est beaucoup plus efficaces quand même, pour des élèves très faibles si on travaille vraiment en s'occupant plus d'eux. Ça permet aussi pour les élèves forts de leur faire d'autres choses. On peut pas leur faire faire tous la même chose quoi. (...) Je pense que les faibles sont peut-être victimes d'un système scolaire qui n'est pas adapté à eux. Il n'y a pas de secret, il y a des gens qui par définition seront faibles, des gens qui sont par définition forts !* Ainsi cette position tranchée développe-t-elle une argumentation cohérente qui conduit la critique de l'hétérogénéité depuis le constat portant sur la difficulté de gérer les différences entre élèves jusqu'au partage des élèves entre forts et faibles. Elle n'amène toutefois pas à refuser, par principe, l'éducabilité des plus faibles. Mais elle considère qu'elle est sinon impossible, du moins aléatoire en pratique pour les laissés pour compte d'un système qui ne prend pas en charge leurs caractéristiques propres. Poussée un peu plus loin cette position conduit plus ou moins implicitement à l'idée que la réalisation d'un projet éducatif pour tous suppose un enseignement à plusieurs vitesses ou du moins à plusieurs strates. C'est d'ailleurs ce que tente de mettre en place d'ores et déjà Madame Herman quoique les structures existantes ne lui laissent qu'une faible marge de manoeuvre. Mais elle joue sur l'articulation prévue en seconde entre heures effectuées en classe entière dont elle adapte le contenu à la moyenne de la classe et celles faites en classes dédoublées sous forme de travaux dirigés où elle effectue un ajustement selon chacune des demi-classes. En règle générale ces demi-classes sont pratiquement toujours constituées à partir de la liste des élèves prise dans l'ordre alphabétique. Sur cette base aléatoire se constituent néanmoins, selon ce qu'en disent toujours les enseignants des ensembles différents, l'un plus "fort" l'autre plus "faible". Les causes de ce partage ne sont jamais bien éclaircies les explications étant soit que le hasard réduit l'hétérogénéité, soit que les circonstances jouent un rôle essentiel : heures et moments de la journée ou de la semaine plus ou moins favorables, ordre de passage etc... Mais plutôt que de laisser les choses se faire d'elles-mêmes Madame Herman préfère s'appuyer sur le système pour traiter, à sa façon, autant que faire se peut, l'hétérogénéité : *je les ai triés moi, à la Toussaint suivant les bons et les moins bons, en leur disant bien que ça pouvait changer. Et effectivement ça a changé. (...) Finalement ceux que j'ai fait.. ceux qui ont changé de groupe [i.e. demi-classes], les passages des groupes forts aux groupes faibles c'est pratiquement le groupe des redoublants qui a fait illusion en début d'année. Dans l'autre sens c'étaient des élèves qui étaient un peu faibles qui y sont arrivés et qui ont permuté avec les redoublants.*

Le point de vue qui suppose, voire même tente d'organiser autant que faire se peut un enseignement à plusieurs vitesses est très connoté en valeurs et fait hésiter d'autres enseignants pourtant sensibilisés aux problèmes soulevés, singulièrement en ce qui concerne la difficulté de gérer des niveaux trop différents. Ainsi M. Vieira pense que des filières *ce serait plus facile pour les professeurs, ça c'est clair. C'est difficile de dire autre chose, hormis peut-être pour quelques personnes qui ont vraiment du talent pour gérer ça. C'est sûr que c'est plus facile quand on a un public qui est plus choisi, qu'il soit bon ou mauvais, mais qui soit homogène !* Cependant, dans le même temps il pense qu'il est impossible, dans le cadre des orientations institutionnelles d'opter pour un autre mode d'organisation :

on ne va pas vers ça. On a plutôt tendance à repousser les échéances actuellement qu'à sélectionner. On repousse la sélection après la 3e, on la repousse après la seconde, je ne sais pas si ça correspond à une bonne chose pour les élèves, ou à une nécessité politique, qui est tout autre. Mais cela conduit en fait, à son avis, à ce qu'aujourd'hui les filières se recréent déjà dans la classe un petit peu et je ne vois pas comment on peut gérer ça. Enfin ici, moi, je ne le gère pas, et je ne vois pas comment on pourrait le gérer, ou bien il faudrait refaire des groupes en mathématiques. Cette position prudente qui préserve M. Vieira d'affirmer ses choix n'est pas celle de M. Devaud qui vit, quant à lui, de manière plus contradictoire les choix à faire entre ses jugements en valeurs qui le conduisent à postuler la nécessité d'une éducabilité généralisée et la situation qu'il vit. Il estime d'une part, en effet, que si tous les gens étaient cultivés, ce serait merveilleux. On vivrait dans un monde pas parfait mais qui au moins serait porteur de quelque chose. Il pense que l'enseignement est une clé de la culture et de l'émancipation sociale. Mais en même temps il est contraint de gérer la situation en abandonnant ses ambitions : Il y a des moments d'énerverment ! Je vois qu'il y en a par moments qui ne comprennent rien. Et on peut pas s'attarder sur les gens qui ne comprennent jamais rien. C'est dommage mais quelqu'un qui ne comprend jamais rien, qu'est-ce que vous voulez faire ? Il faut le prendre en particulier ou alors faut qu'il prenne des cours particuliers. Mais quand il y a les 5/6 de la classe qui a compris, on va pas s'attarder sur les trois ou quatre qui restent. C'est pas possible. On répète deux fois, trois fois mais après c'est fini. La vie est une jungle aussi. Et puis ben les plus faibles resteront sur le carreau ! Tant pis !

Cette distance entre éducabilité postulée et ce qui est effectivement vécu peut-être envisagée différemment quand les choix en valeurs constituent la référence essentielle, référence conduisant à considérer qu'il faut coûte que coûte traiter des situations. M. Ledoux affirme qu'il est indispensable d'assumer parce qu'il faut que les gens aient une culture ! Je ne m'engage pas en tant que prof, mais en tant que personne. Je crois qu'il faut que le maximum de gens arrivent à avoir des bacs ou des choses comme ça, j'en suis tout à fait persuadé [Malgré l'inconvénient d'avoir en seconde .. ?] Ah, peu importe ! ... ma foi il n'y a qu'à pas se faire prof de maths. Madame Espinat pour sa part minimise la portée de l'hétérogénéité et considère qu'elle peut même avoir un avantage (Chapitre 8, 3). Mais ce sont là deux déclarations dont la portée réelle n'a pu être explicitée dans les entretiens. Seules deux enseignantes engagées dans la recherche de nouvelles pratiques professionnelles ont été en mesure d'exposer plus en détail leurs positions. Madame Planet indique clairement qu'à son avis quand on veut prendre en compte l'ensemble de la classe ce qui peut coïncider, ce sont les bons élèves. C'est un public qui n'est pas facile parce qu'ils savent très bien qu'ils peuvent se débrouiller tout seuls. Ils rechignent quand il faut se mettre en petit groupe parce qu'ils n'ont pas envie de partager les bonnes idées qu'ils ont, ils n'ont pas forcément envie de les laisser échapper pour aider les autres. Donc c'est eux qui seraient les plus pénibles. Ils veulent que j'avance. Et puis ils veulent pas faire d'exposés parce que ça perd du temps sur les heures de cours. [Mais] ils sont écrasés par la majorité. Il y en a tellement qui sont séduits par la façon de fonctionner qu'ils écrasent les autres quoi. Dès que les autres disent non, peut-être que l'on pourrait ne pas faire d'exposé à cette fois-ci c'est le tollé ! Un tel arbitrage montre combien il est difficile de gérer d'une façon simple la question de l'hétérogénéité. Madame Brunet, pour sa part a longuement tâtonné avant de traiter de façon dynamique la diversité des publics dans une même classe. Comme Madame Planet, elle a longtemps privilégié les élèves faibles en contournant les meilleurs, ou en négligeant leurs attentes, puis a réussi à les prendre en compte au prix de procédures sophistiquées et extrêmement lourdes pour elle (Chapitre 8, 4).

Comme on le voit l'hétérogénéité est source de soucis pour tous parce qu'elle fait jouer un conflit de critères où, pour les professeurs, entrent en contradiction les jugements en valeurs sur l'éducabilité des élèves, d'une part, et la réalité des performances obtenues, d'autre part. Sur ce problème difficile les prises de position et les principes ne suffisent pas, bien qu'ils soient nécessaires aux professeurs à qui ils permettent de se repérer. Bien des choses vont en fait se jouer dans le traitement réel que les enseignants font, ou ne font pas des différences entre les élèves.

Sur ce point, à l'exception, essentiellement, de ceux qui réfléchissent sur de nouvelles pratiques professionnelles, les classes font en fait le plus généralement de la part des enseignants l'objet d'un traitement moyen auquel les élèves s'adaptent plus ou moins : *ça s'organise un peu tout seul, c'est sûr qu'il y en a qui renâclent, qui attendent que je mette la correction au tableau par exemple pour vraiment se décider à copier quelque chose, qui jusque-là ont très peu réfléchi. Et puis il y en a qui, là où les autres ont fait deux exercices, en auront fait 4 ou 5. Mais il n'y a pas de gestion particulière, je peux pas en mettre 4 de côté et leur dire, bon voilà on va travailler autrement, vous, vous êtes le troupeau et vous allez travailler autrement. Je travaille avec tous de la même façon* (M. Vieira). De même Madame Herman déclare travailler *pour le plus grand nombre, c'est à dire pour la moyenne des élèves*.

Mais cette gestion "à la moyenne" fait apparaître un autre conflit de critères qui s'organise, quant à lui, autour des contenus considérés comme accessibles dans chaque classe.

1.3.2. Ajuster les contenus et les publics

Une première façon de se positionner dans ce conflit consiste à rabattre volontairement les contenus enseignés sur les publics. Autrement dit d'opter *a priori*, même si c'est à regret, pour un relativisme des exigences selon ce que l'on estime être la composition moyenne des classes enseignées. Ce relativisme se présente alors sous la forme d'un tri dans ce qui est théoriquement prescrit par les programmes. Ainsi Madame Herman qui juge que sa classe de seconde était meilleure l'année précédente, considère que *le programme fait cette année n'a rien à voir avec le programme de seconde fait l'année dernière*. Mais davantage qu'une attitude de circonstance il s'agit pour elle d'une position de principe qui la conduit à adapter systématiquement son enseignement à ce qu'elle estime être les possibilités de ses élèves. Le critère retenu pour en juger est ce qu'ils sont en mesure de faire comme vœux d'orientation en première : *admettons que j'ai une seconde option gestion où aucun élève ne veut aller en première S, c'est très bien parce qu'en fait là vous pouvez carrément laisser la trigo de côté. Vous savez que ni en G ni en B ils n'en auront besoin. (...) Il vaut mieux leur apprendre à calculer un pourcentage, ça leur servira plus en économie d'avoir bien compris par exemple le principe de la règle de trois. Moi le programme de seconde je ne le fais qu'en fonction de ce dont ils auront besoin l'année d'après. Les programmes, à la limite je m'en fiche, j'en tiens compte un minimum parce que tout le monde ne peut pas bricoler dans son coin. Mais enfin j'adapte*. Dans cette relativisation des exigences de contenu par rapport aux publics, que Madame Herman n'est pas la seule à pratiquer, ce qui est conservé est ce que les professeurs considèrent comme le plus immédiatement rentable pour la première et davantage encore pour le baccalauréat. Celui-ci exerce ici une sorte de pilotage par l'aval. En témoigne la réponse apportée par Madame Kuczek sur les raisons qu'elle a de ne pas faire de statistiques et de géométrie dans l'espace : *Pourquoi ? Parce que pour moi les autres choses sont beaucoup plus importantes du point de vue de leur fréquence au Bac. Les statistiques n'y sont presque jamais, ni la géométrie dans l'espace*. Il faut par ailleurs noter que ces deux derniers points du programme sont aussi ceux qui sont les plus souvent sacrifiés par les professeurs quand ils sont pris par le temps, en fin d'année, alors que leur objectif pouvait être, au demeurant, de traiter l'ensemble du programme. Cependant cette façon, cette fois-ci contrainte, de rabattre les contenus sur les publics peut aussi être gérée de façon sensiblement différente dans le strict respect de la lettre du programme. Pour tenir cet objectif les enseignants allègent, chapitre par chapitre, les contenus dans les classes qu'ils considèrent être en difficulté. M. Laran, dit *essayer de faire la même chose* entre ses deux secondes mais, *voilà, je fais les mêmes chapitres, et j'avance presque au même rythme. Seulement, avec une classe je peux faire des choses en plus, je peux approfondir. Quand une classe va plus vite, je passe le même temps mais je fais beaucoup plus de choses. Je peux donner des exercices plus difficiles, je peux donner un autre point de vue, je peux approfondir, je peux discuter. Tandis qu'avec une autre je donne le strict minimum pour le même temps. Les chapitres sont les mêmes, mais c'est plus ou moins profond*.

Outre ce relativisme qui, volontaire ou contraint, porte sur les exigences de contenus un autre relativisme peut concerner les compétences à faire acquérir aux élèves. Madame Herman le pratique aussi en visant une opérationnalisation très stricte des compétences selon le type d'élèves : *On leur apprend [aux élèves en difficultés] un maximum de mécanismes de calcul : crac si j'ai ça il faut que je fasse ça. C'est quand même nous qui les fabriquons, et qui sommes plus ou moins obligés de les fabriquer parce que quand vous avez un examen devant vous. Si vous faites pas ça, c'est rentable oui, mais à longue échéance sur deux trois ans, vous allez en faire des gens qui vont savoir réfléchir. Mais à leur échéance à eux, c'est-à-dire au niveau bac ? Oui vous en faites des machines à savoir faire les problèmes du bac, voilà !* Pour M. Devaud il est cependant indispensable que tous les élèves, même les plus mauvais sachent se servir de quelques outils : *il y a des gens qui sont capables de faire des exos et qui seraient absolument incapables de réfléchir en maths. Mais ces gens là, s'ils ne se destinent pas à faire des études de maths ou à travailler dans les sciences, après tout quelle importance ? Il y a pas que des scientifiques dans la vie. A partir du moment où ils savent se servir du minimum vital pour vivre en maths, ça suffit largement !* Cependant se fixer cet objectif pose problème. Déjà à M. Devaud lui-même qui se dit que quand même *il y a le problème du concept mathématique. (...) Les idées, ils les ont en général, mais il s'agit de les organiser, de leur donner un nom et puis de savoir s'en servir. (...) Alors il faudrait qu'ils aient le concept et puis qu'ils sachent s'en servir même si ça reste vague. Mais c'est quelque chose qu'ils acquièrent en plus. Enfin en plus, pas forcément. Finalement le concept ça m'est égal. Ce que je leur demande, c'est de savoir s'en servir.* Le choix fait ici par M. Devaud n'emporte pas forcément l'adhésion de tous. Ainsi M. Varlin relève-t-il, pour le désapprouver en ce qui le concerne, ce qu'auraient dit des inspecteurs venus dans son établissement où *il y a beaucoup d'élèves faibles* et que certains de ses collègues s'empressent de mettre en pratique : *les bras m'en tombent quand j'entends qu'on nous dit abandonnez les raisonnements difficiles, ne faites plus que des choses pratiques. Alors c'est inquiétant ça pour la raison que si on ne donne pas les chaînons directeurs qui font le lien entre tous ces exemples concrets, si on ne montre pas que de l'exemple A, de l'exemple B, de l'exemple C, il y a des choses communs, donc à partir de là on ne théorise pas il y a des dangers et des risques très inquiétants de perte de vue des éléments essentiels. Ce qui fait que les cours de math ça sera quoi ? Ça sera des juxtapositions de trucs, de recettes de cuisine, des applications de théorèmes sans qu'on dise pourquoi on est arrivé là, sans fil directeur. (...) Au bout d'un moment on peut oublier tous ces exemples là.*

Le refus du relativisme dans la recherche des compétences exprimé ici par M. Varlin est aussi, pour lui comme pour ceux qui le partagent, un refus du relativisme des exigences de contenus. Cette position repose sur le principe que ce n'est pas parce que certains élèves sont "faibles" qu'ils n'ont pas le droit à une formation mathématique (Madame Espinat. Chapitre, 4). Cette attitude est toujours accompagné chez ceux qui l'expriment d'une tentative plus ou moins formalisée de chercher des moyens qui pourraient permettre de prendre en charge les obstacles propres aux publics ayant des difficultés, autant que faire se peut. Il faut noter d'autre part que ce refus du relativisme est surtout le fait de ceux dont la référence essentielle est l'engagement en valeurs sur l'éducabilité de tous les élèves. Pour eux faire tout le programme *ça fait partie des engagements qu'on doit avoir par rapport à ce qu'on fait* (M. Ledoux). Mais il s'agit de faire tout le programme en cherchant les voies pour que tous soient sollicités au niveau du contenu comme des compétences à acquérir. M. Varlin affirme avec force qu' *on n'est pas payé pour faire de la garderie. Alors enseigner qu'est ce que ça veut dire ? Ça veut dire prendre le public tel qu'il est, partir des motivations des élèves, et tirer, tirer, tirer cette motivation le plus loin possible, et en fonction de ça faire des maths. Mais en aucun cas, en aucun cas, refuser de faire des maths sous prétexte qu'ils n'ont pas le niveau, qu'ils sont trop bêtes pour ça, ou que l'inspecteur machin, ou l'inspecteur truc à dit : oh là là vous faites trop de raisonnements !* Il faut ajoute-t-il refuser le *discours pervers* qui méprise et stigmatise les nouveaux publics parce qu'ils ne répondent plus aux canons du temps jadis. *Sous couvert de s'adapter à la population on va contre l'intérêt même de cette population qui est la catégorie sociale défavorisée. Il faut être exigeant vis-à-vis d'elle et vis-à-vis de soi-même dans l'enseignement qu'on donne !*

Comme on vient de le voir les enseignants interprètent donc les programmes et instructions en tranchant dans des conflits de critères qu'alimentent les situations pratiquement vécues. Se positionner par rapport aux acquis et à l'hétérogénéité, relativiser les exigences de contenus et de compétences en fonction des publics ou refuser ces démarches entraîne des choix qui provoquent une différenciation sensible du milieu. Cette différenciation se prolonge en ce qui concerne le point de tension qui porte sur la manière d'enseigner.

1.4. Comment enseigner ?

Ce point de tension se structure autour des enjeux que posent les modes de transmission du savoir. Ceux-ci sont institutionnellement définis comme devant être fondés sur une mise en activité des élèves quant aux contenus de savoirs proposés et aux compétences à acquérir et ils font l'objet d'une réflexion didactique (Chapitre 6, 2.3 & 3.3). Mais pour les enseignants ce domaine de l'opérationnalité n'est simple, ni à aborder, ni à traiter. C'est en effet un ensemble de pratiques et d'habitudes familières qui leur permet de faire face -ou non, ou difficilement- aux situations vécues. Ce qu'ils font dans ce domaine touche donc de très près les professeurs. Ainsi, interroger l'opérationnalité, tenter d'y toucher éventuellement, est toujours très impliquant : *c'est vrai que c'est un peu l'angoisse dès qu'on nous demande de faire autre chose. Moi je me pose beaucoup la question : est-ce que je sais faire ? Bon, je ne dirai pas que je sais faire pour l'instant, mais disons que je sais occuper les élèves, même si par certains côtés je me dis que ce n'est pas ça qu'il faudrait. En dix ans on apprend à tenir une classe, les occuper, mais on est encore inquiet* (M. Ledoux).

1.4.1. Les références

Les pratiques et les habitudes opérationnelles des enseignants se constituent à partir d'un ensemble de références complexes. Les unes remontent fort loin et plongent dans les souvenirs de leur propre scolarité : *au début, on essaie d'enseigner comme on s'est fait enseigner. C'est-à-dire qu'on n'a pas de personnalité propre en tant qu'enseignant. On s'est fait enseigner de telle façon, donc on essaie de répéter à peu près* (M. Devaud). D'autres références se constituent à partir des pratiques coutumières du milieu, pratiques acquises par imitation lors des stages de formation initiale. Ces références se renforcent des échanges informels et quotidiens entre collègues de la même discipline, échanges qui prennent diverses formes et semblent essentiels à Madame Kuczek : *tout ce que j'ai appris c'est les petits conseils des collègues qui, comme ça de part et d'autre, me disent : "ah tu sais j'ai fait ça", "et moi j'ai fait ça". On rencontre aussi fréquemment des coopérations ponctuelles entre quelques collègues : ah oui ! On essaie de s'entraider, on coopère quand même pas mal. Déjà on a la même progression en Seconde, on s'échange les sujets de devoirs c'est pour voir le niveau* (Madame Ménétrier). On trouve aussi, à l'occasion, des activités d'enseignement plus ou moins menées en parallèle, si ce n'est en commun (Madame Le Fur. Chapitre 8, 2). Dans le cas d'un établissement, que nous avons déjà évoqué plus haut, les échanges de services prennent une forme plus construite et plus institutionnalisée puisque l'administration locale s'est ralliée au système mis en place par les enseignants : les progressions sont alignées par cycles de trois semaines avec un contrôle commun préparé à tour de rôle par un des enseignants ; deux notes différentes sont données aux élèves selon le niveau des difficultés qu'ils sont en mesure de surmonter. Ce système fonctionne par petits ensembles de trois ou quatre classes pour que les contrôles puissent avoir lieu au même moment. Il concerne environ les deux-tiers des classes de seconde selon que leur enseignant y adhère ou non.

Pour l'ensemble des professeurs ces références tiennent une place importante dans ce qui alimente les modes d'enseignement. C'est de façon notable à partir de là qu'ils stabilisent et bricolent leurs propres façons de faire. Mais d'autres éléments que les souvenirs d'élèves, d'autres moments que la formation initiale, d'autres lieux que l'établissement élargissent les références à des échanges plus

construits sur le contenu de l'activité professionnelle. Il s'agit, par exemple, des IREM, institution spécifique aux mathématiques, peu fréquentée par la masse des enseignants, mais néanmoins connue, parfois par la fréquentation de stages mais davantage par des publications, employées à l'occasion (M. Berthet). Quelques enseignants citent également la revue de l'APMEP, deux sont membres du GFEN². Quand aux stages institutionnels de la MAFPEN ils sont inégalement suivis, certains n'y allant jamais, d'autres à l'occasion, sur tel ou tel objet mathématique ou à propos des problèmes de gestion de classes. Seuls quelques professeurs les fréquentent assidûment, comme une sorte de soupape leur permettant de se situer : *ce que j'ai fait jusqu'à maintenant, c'est des stages MAFPEN, et c'est vrai qu'intellectuellement, c'est relativement satisfaisant parce que ça permet de se remettre un peu dans le bain, de voir d'autres choses* (Madame Surzur). Au delà de ces diverses références élargies qui ne touchent, pour chacune d'entre elles, qu'une partie du corps enseignant, ce sont les programmes et les instructions qui vont le concerner vraiment dans son entier. Ces éléments sont connus de tous, par le biais des réunions organisées par la hiérarchie pédagogique, mais surtout, davantage que par ces interventions et les textes officiels, par la présentation et l'interprétation qu'en font les manuels.

Que ce soit d'une façon ou d'une autre, par l'intermédiaire de telle ou telle référence, tous les professeurs que nous avons rencontrés connaissent peu ou prou, de manière approfondie, ou plus superficielle, les orientations actuelles des programmes. Par contre la didactique reste davantage *terra incognita* au delà de ce qui en transparaît au travers des manuels et des quelques publications utilisées à l'occasion comme auxiliaires de l'enseignement. Elle reste affaire privée qui ne concerne de façon consciente qu'une petite minorité. Ainsi comme nous l'indiquons dans la présentation des personnes que nous avons rencontrées (Cf annexe), hormis celles que nous avons sollicitées spécialement à cet effet afin de disposer d'assez d'éléments, un seul professeur sur dix-sept est inscrit de façon active dans cette démarche. Il faut ajouter cependant que les trois jeunes enseignants actuellement en IUFM y ont été, quoiqu'inégalement, familiarisés par la formation qu'ils ont suivie. Quelques autres enseignants ont une idée de ce dont il est question pour avoir un peu lu, avoir un peu discuté ou fait un stage qui abordait cet aspect. Mais davantage qu'un manque d'information, qui joue sans doute son rôle, la pénétration des connaissances didactiques dans le milieu paraît se heurter à quelques obstacles non négligeables. Certes aucun des enseignants rencontrés ne met en avant qu'elle pourrait constituer une menace sur la liberté pédagogique, un carcan servant à promouvoir un encadrement de type néo-taylorien. C'est davantage sous l'angle de son utilité et de sa pertinence qu'elle est évaluée. Elle n'est, de ce point de vue, perçue comme démarche élucidante pouvant avoir des retombées opérationnelles positives que par ceux qui y sont familiarisés comme Madame Brunet, Madame Planet, Madame Espinat. Par ailleurs sans forcément être repérée et désignée en tant que telle, elle dispose d'un potentiel d'intérêt auprès de quelques autres enseignants qui réfléchissent sur leurs pratiques professionnelles et perçoivent, plus ou moins nettement, l'existence d'une réflexion dont ils utilisent déjà parfois quelques éléments disparates. Mais pour la plus grande partie des professeurs la didactique reste un mot au contenu assez lointain. Plus rarement quelques-uns lui adressent des critiques toutes plus ou moins centrées sur l'écart entre ce qui est proposé et les situations de classe vécues, avec des élèves réels, non fictifs. Ainsi M. Perdoux déclare-t-il : *je n'arrive pas à accrocher à tous ces espèces de cours didactiques faisant abstraction de la classe, de la réalité de la classe, partant d'un postulat finalement assez aberrant selon lequel on fait la même chose devant je sais pas moi, trente élèves ou quinze élèves, devant des élèves de banlieue ou des élèves du septième arrondissement*. On retrouve des réactions du même type chez les jeunes enseignants d'IUFM. Ils ne rejettent pas la didactique par principe et par exemple M. Lelièvre est d'accord à quatre vingt dix pour cent sur ce que l'on en dit. Mais, pour lui, un doute sérieux pèse sur la réalité de ce qui en est fait comme application: *les formateurs IUFM, ils ont peut-être dans leur lycée des classes un peu privilégiées et si ce qu'ils nous disent ils le font effectivement dans ces classes je crois que ce sont des surhommes. Si en plus ils arrivent à boucler le programme... hou... chapeau! Mais alors... ils ne dorment pas la nuit !* Plus fondamentalement pour M. Lelièvre, dans une

2. Groupe Français d'Education Nouvelle.

réaction proche de celle de M. Perdoux, la didactique est considérée comme ne prenant pas en compte nombre de facteurs importants *ne serait-ce que la personnalité du professeur*, et surtout les situations effectives d'enseignement : *dans le cadre d'un préceptorat, (la didactique) serait parfaite*". Mais avec trente six élèves il la juge impraticable sauf ponctuellement sur quelques notions très difficiles. D'autant plus impraticable qu'elle est assimilée par lui à ce qui n'est qu'une de ses dimensions : la mise en activité des élèves, dans ses formes les plus apparentes où l'appel à l'initiative et à l'imagination risque de perturber un équilibre de classe ressenti comme toujours fragile par ce jeune enseignant, équilibre qu'il faut pourtant conserver afin que ça "tienne" aux yeux des élèves, des parents, des collègues, de l'administration.

Comme on le voit les références à partir desquelles se constituent les pratiques et les habitudes opérationnelles forment un faisceau complexe. Il en résulte une certaine diversité des modes d'enseigner selon les individus. Mais les problèmes à résoudre sont les mêmes pour tous. Ainsi chacun doit-il déterminer sa position par rapport à la manière traditionnelle de faire qu'est l'ensemble cours magistral et exercices d'application, comme il doit se positionner vis à vis des formes nouvelles de mise en activité des élèves.

1.4.2. Cours magistral et exercices d'application

L'ensemble cours magistral et exercices d'application est un repère fort dans le milieu, y compris pour ceux qui s'en démarquent en le relativisant et en l'articulant à d'autres modes d'enseignement. Il faut dire que ce qui le sous-tend et lui donne son existence semble être particulièrement lourd et structuré.

Ce mode d'enseignement est tout d'abord celui qui a le plus anciennement marqué les pratiques et les habitudes opérationnelles. Avoir soi-même été enseigné ainsi et ne pas comprendre pourquoi il n'est plus souhaitable, ni même parfois possible de l'utiliser exclusivement encore est une réaction qui semble fréquente. Mais elle n'est dite clairement que par des enseignants ayant un certain recul envers elle, comme M. Devaud qui, stagiaire IUFM, vient d'en éprouver les limites : *j'ai subi la classe de seconde C, celle de première C, de terminale C où c'était pas mal de théorie, de définitions etc... Après, on voyait à quoi ça servait. Mais après seulement ! Donc j'ai commencé à enseigner comme ça (rires). Logique ! Et bien ça ne marchait pas du tout. Madame Planet, plus ancienne dans le métier, revient sur les raisons qui la poussaient à ce type d'enseignement avant qu'elle ne s'interroge sur son efficacité et ne s'engage dans d'autres voies : ça me gênait pas du tout de faire un cours complètement théorique aux élèves parce que c'est la scolarité que j'avais eue, et puis c'est là-dedans que j'avais réussi. Il n'y avait pas de raisons pour que les élèves ne réussissent pas. Je ne me posais pas plus de questions que ça, au début.*

Mais, très visiblement l'ensemble cours magistral et exercices d'application ne s'appuie pas que sur la tradition. Plus fondamentalement il relève de l'idée que l'on peut enseigner les mathématiques comme savoir achevé, limpide et directement transmissible. Sur ce point, Madame Planet, avec le recul qui la caractérise vis à vis de ce mode d'enseignement puisque ce n'est *plus du tout comme ça qu'[elle] fonctionne maintenant*, en définit ainsi l'ambition, celle-là même qui l'habitait à ses débuts : *les élèves n'avaient qu'à écouter ce que je disais et puis à appliquer le théorème que je leur parachutais. Voilà. Et pour moi, à la fin du cours puisque j'avais tout expliqué, ils devaient être très bons. (...) Il suffisait que je leur explique tout, d'abord, pour qu'ils fassent la même chose que moi, après. C'est comme ça que j'avais toujours fonctionné en tant qu'élève ! J'attendais que le prof. mâche une fois un exercice pour que moi je le refasse par imitation. Dans cette perspective c'est donc la parole claire et évidente du maître, suivie des exercices et problèmes d'application qui est le vecteur jugé le plus pertinent pour la transmission du savoir. Dès lors les enseignants qui, comme Madame Herman, pratiquent encore exclusivement ce mode d'enseignement, considèrent les difficultés rencontrées par certains élèves leur sont imputables : *il y en a vraiment qui ont des problèmes de raisonnement ou alors de blocage pour**

une raison x par rapport aux maths même s'ils raisonnent correctement. Des gens qui n'ont jamais compris par exemple le calcul avec les lettres, ce que ça représente une lettre. Il y en a donc qui ont entre deux et quatre tout au long de l'année, qui n'ont toujours pas compris ... pourquoi ? Ça je sais pas.... ! (...) Alors ils me demandent : mais qu'est-ce que je peux faire ? Je leur dis : il faut que vous travailliez, que vous en fassiez plus que ce que je demande moi, parce que moi je donne un travail moyen pour un élève moyen de seconde.

Outre la culture traditionnelle du milieu et le poids de certaines conceptions des mathématiques, le système cours magistral et exercices d'application repose de surcroît sur le fait qu'il est le plus simple pour résoudre certaines difficultés. Il constitue en effet un moyen efficace, et parfois le seul qui apparaisse comme disponible, pour faire tenir ensemble toutes les contraintes pesant sur les situations pratiques d'enseignement. C'est vrai pour les jeunes professeurs qui ont du mal à réguler l'ensemble de ce qui leur est demandé. Ainsi pour M. Lelièvre la solution la meilleure est celle *du cours classique... Boum définition, boum théorème, boum on passe aux exercices. (...) Ça permet quand même de leur donner quelque chose, non pas de concret, mais quelque chose auquel se raccrocher, écrit noir sur blanc, et ça c'est important pour eux, je crois. Ça permet de tenir la classe, tout simplement, comme ça les choses sont nettes quoi !* Cependant des enseignants plus chevronnés peuvent aussi être amenés à utiliser ce système traditionnel, même s'ils ne lui trouvent pas que des avantages. Ainsi M. Vieira n'hésite-t-il pas à varier ses manières d'introduire les notions et à pratiquer la mise en activité préalable des élèves pour certains chapitres *comme le cercle trigonométrique parce qu'il y avait beaucoup de choses difficiles, et donc là, on a pris le temps de les faire, que ça mûrisse un petit peu chez l'élève avant qu'on arrive à écrire des choses très codifiées, très mathématiques.* Mais il souligne que cela ne peut être, à son avis, qu'exceptionnel. Car se pose à lui, comme à tous les enseignants rencontrés le problème de la gestion du temps si l'on veut faire tout le programme, ce qui, aux yeux de M. Vieira est un impératif scolaire incontournable. Dans ces conditions il est en effet nécessaire de *faire une leçon par semaine, quasiment, ou tous les 10 jours. Donc pour avancer et être au niveau, c'est sûr que la méthode la plus simple c'est de faire un cours et des exercices derrière, c'est terminé quoi* (M. Vieira). D'autant que cela permet aussi de tenir d'autres impératifs du cadre scolaire comme ceux qu'impose la suite de la scolarité puisque *les élèves qui seront pas avec moi l'an prochain seront peut-être avec d'autres qui auront fait tout le programme, avec un professeur qui considèrera que tout le monde doit avoir tout vu.. On voit certains livres de 1ère, où il est dit : ça a été vu en seconde. Bon il est évident que les élèves qui l'auront pas vu, seront pénalisés. Donc on est un peu coincé ! D'autant plus coincés que, surtout avec le public qu'on a, ça nécessiterait, oui, de prendre plus de temps (...). Il y certaines notions anciennes qui demanderaient à être bien ancrées, et même des notions nouvelles. On n'en a pas vraiment le temps !* (M. Vieira)

Ainsi, dans les modes d'enseignement, le système traditionnel pèse-t-il encore de tout son poids. Il est fondé sur des raisons fortes tenant aux habitudes, à certaines conceptions des mathématiques, à la nécessité de tenir les contraintes du système scolaire tel qu'il fonctionne de fait. Du coup il ne faut pas insister beaucoup pour que certains, comme M. Lelièvre disent de ce qui est proposé par les programmes et instructions, ainsi que par la didactique, pour faire autrement, *que toute cette théorie, c'est bien joli. Mais elle ne marche que si on a un programme qui n'est pas celui qu'on a actuellement : ou on boucle le programme ou on fait des activités. Je crois que c'est dur de faire les deux. Ne serait-ce que pour ce truc bien terre à terre, déjà il ne faut pas, on ne peut pas, se permettre de faire ça.*

Mais on peut aussi se demander si le mode traditionnel d'enseignement n'est pas un élément que tous les professeurs considèrent en fait comme nécessaire, au moins à certains moments de l'enseignement. A leurs yeux, en effet, pour les "bons" élèves actuels, mais également, quoique plus difficilement, pour tous les publics, cette forme d'enseignement est un moment indispensable pour mettre les élèves en activité intellectuelle sur des aspects incontournables de l'apprentissage des mathématiques : formalisation des notions et des objets, capacité à les utiliser dans la résolution d'exercices et de

problèmes. De ce fait il mérite d'être conservé. C'est en réalité dans l'usage qui en est fait que se font les différences. Certains l'utilisent comme forme unique, ou du moins comme mode largement dominant d'enseignement. D'autres, davantage engagés dans d'autres pratiques, l'emploient partiellement comme moment d'une formation mathématique cohérente, en articulation avec de nouvelles formes de mise en activité des élèves. Mais pour employer ces nouvelles formes encore faut-il que le professeur ait éclairci les raisons qu'il a de vouloir tenter cette nouvelle démarche et les problèmes qu'elle lui pose.

1.4.3. Pourquoi et comment de nouvelles formes de mise en activité ?

L'ambition d'instaurer dans ses pratiques professionnelles de nouvelles formes de mise en activité renvoie à des raisons diversifiées. Outre les injonctions institutionnelles, ce qui unifie ces raisons est la perception des difficultés qu'éprouvent surtout, mais pas uniquement, ceux qui ne sont pas les "bons" élèves dans un processus d'apprentissage des mathématiques. Il faut aussi que soit prise en compte l'idée que de telles difficultés ne se résolvent pas, ou difficilement, dans le cadre des modes traditionnels d'enseignement et que d'autres méthodes peuvent contribuer à les résoudre. Mais les voies par lesquelles on arrive à ces constatations et on s'engage ensuite, éventuellement, dans de nouvelles formes d'opérationnalité divergent. Comme plusieurs de ses collègues féminines Madame Planet est très sensible aux dimensions relationnelles et aux perturbations qu'elles ont connues tant qu'elle-même a persisté dans une façon traditionnelle d'enseigner : *j'ai senti que je n'avais pas trop la cote chez les élèves, enfin ils étaient dociles quand même. Ils étaient dociles, mais je sentais bien que je les passionnais pas quoi. (...) Je me suis dit mais... tu retardes complètement avec l'enseignement mathématique traditionnel que tu donnes, il faut absolument que tu bouges, que tu changes un peu tout ça. Je me rendais compte aussi que dès qu'on sortait un petit peu des sentiers battus les élèves étaient très très séduits... Le cours transformé, c'est un espèce de rayon de soleil dans la grisaille habituelle... je pense.* Sur un registre proche ce qui affecte surtout Madame Brunet c'est le poids de l'échec scolaire sur les attitudes des élèves envers l'école. Pour sa part elle a voulu se démarquer de l'image que beaucoup d'élèves se font, en conséquence, des enseignants (Chapitre 8, 4). Mais d'autres raisons jouent également, pour les mêmes professeurs, ou pour d'autres. Elles sont plus proches des enjeux de l'apprentissage en termes de signification des mathématiques, comme chez Madame Espinat qui cherche les moyens de faire faire effectivement des mathématiques à ses élèves (Chapitre 8, 3). Certains professeurs sont simplement plus sensibles à l'absence d'efficacité de l'apprentissage dans ses modes habituels. Ainsi M. Berthet s'interroge-t-il sur le fait que les élèves *croient qu'ils vont avoir compris quelque chose quand moi je vais leur avoir présenté la correction. Mais on s'aperçoit chaque fois, dans 90 % des cas, qu'une correction de quelque chose qui n'a pas été faite par l'élève ne lui apporte pas du tout la possibilité de refaire le même type d'exercice. Tant qu'il a pas été capable lui-même de faire une fois un exercice, il n'est pas capable de le répéter. La correction est quelque chose qui est toujours insuffisant. Et moi, ça me met ça très très mal à l'aise.*

Quelles qu'en soient les raisons, s'interroger sur la nécessité de mettre les élèves en activité de façon nouvelle, quand les formes habituelles montrent leurs limites, ou essayer de le faire effectivement, n'est pas quelque chose de simple à gérer. Un premier problème peut être celui de ce que recouvre le terme même d'activité autour duquel une confusion peut -et ne manque pas- de s'instaurer conduisant parfois à désigner sous ce terme des formes visibles -dispositifs et/ou mise en mouvement des élèves- au détriment du contenu intellectuel de construction de savoir. Par ailleurs, pour les enseignants qui se lancent dans cette tentative d'une mise en activité intellectuelle des élèves il faut traiter, dans les faits, la dialectique entre les mathématiques organisées en savoirs formalisés et les mathématiques en construction à partir de problématiques. C'est là une question de fond qui est difficile à manoeuvrer pour des enseignants dont toute la formation universitaire préalable est structurée sur l'évidence de mathématiques comme savoirs achevés à mettre en oeuvre dans des exercices et problèmes d'application (Cf Chapitre 6, 3.1). Il semble en découler une certaine variété sur le point de vue à partir duquel il faut se placer dans les situations pratiques de classe. Selon les professeurs ou selon les cas la mise en activité

est fondée sur l'étude de situations qui montrent l'apport de ce que l'on va faire pour une autre discipline ou comme moyen de modélisation d'une situation (M. Varlin, Madame Brunet). On peut chercher à mobiliser la curiosité pour des problèmes mathématiques amusants (M. Azzouz et M. Lelièvre) ou l'intérêt historique que ce soit sur la façon dont s'est élaborée une notion mathématique (M. Lelièvre) ou, comme Madame Planet, dans une optique plus culturelle afin que les élèves *aient une vision de l'évolution, des passages révolutionnaires dans l'histoire des sciences*. On peut aussi se centrer directement sur les objets mathématiques eux-mêmes en essayant de faire repérer aux élèves les problèmes à résoudre (M. Ledoux, Madame Planet, Madame Brunet, Madame Espinat). D'une façon ou d'une autre c'est une mise en activité intellectuelle de l'élève que l'on déclare rechercher. Mais reste à déterminer, ce qui exigerait des observations directes de situations prenant aussi en compte le travail des élèves, si cette activité conduit toujours, ou du moins le plus souvent à un travail effectif sur une notion ou un objet mathématique pertinent. Sur ce point semble se manifester, au moins chez ceux qui n'ont pas réfléchi explicitement aux processus à l'oeuvre dans ce genre de situation, une tendance à la sacralisation de la forme employée et à une sous-estimation de la complexité de la démarche de construction du savoir. Par elle-même l'activité est censée permettre l'acquisition de connaissances nouvelles : *je me débrouille pour avoir le TD avant le cours et donc pour introduire la chose et ensuite faire le cours. J'avais vraiment mauvaise conscience à ne pas faire ça. Parce que c'est ce qu'on a tendance à nous dire à l'IUFM : il faut, il est bon d'adopter cette démarche pour que les notions soient mieux comprises des élèves. Je crois que les notions sont effectivement mieux assimilées* (M. Lelièvre). Mais ce postulat ne s'étaye que d'un aménagement de l'organisation temporelle. La mise en activité ainsi comprise se heurte à la question de l'efficacité apparente : *enfin, mieux assimilées oui et non ! Je crois que plus d'élèves comprennent, mais que moins d'élèves ont des recettes de cuisine du coup, parce qu'on fait l'activité, on fait le cours, et on applique moins. Comme ils ont pas de recettes de cuisine qui leur sont restées, j'ai l'impression que ça va s'en aller très vite. Il va peut-être finalement moins rester de choses que si j'avais fait le cours classique : voilà le cours et voilà la tonne d'exos à faire.*

Il semble ainsi nettement que, dans le cadre des orientations actuelles, on puisse se lancer dans une tentative de mise en activité des élèves sous des formes nouvelles en ne s'explicitant pas vraiment le contenu de ce que l'on fait comme activité intellectuelle en terme d'apprentissage des mathématiques, voire même en se limitant à l'aspect formel de la chose. Toutefois les entretiens montrent aussi que ce qui est fait, quelle que soit sa nature, conduit le milieu, de façon certes très inégale, à s'interroger sur les processus effectivement à l'oeuvre. Ces interrogations concernent la nécessité de déterminer si ce qui est préconisé institutionnellement comme solution aux difficultés d'apprentissage constatées tient d'une démarche mettant véritablement en jeu des contenus mathématiques. Ou si, au contraire, ce n'est qu'un palliatif permettant de gérer les nouveaux publics mais n'autorisant pas leur accès à une connaissance dans de meilleures conditions que les modes traditionnels d'enseignement. Autrement dit il s'agit de discerner si ce qui est en question est une véritable activité mathématique ou un activisme occupant les élèves sans réelle portée cognitive.

1.4.4. Les nouvelles formes de mise en activité : activités mathématiques ou activisme ?

Aucun des enseignants rencontrés ne pose explicitement la question en ces termes bien que l'on ait vu qu'il y a là un enjeu faisant débat dans la communauté mathématique (Chapitre 6, 2.3 & 3.3). Mais les descriptions faites des pratiques dans ce domaine et des réactions qu'elles suscitent chez les uns et les autres montrent bien, qu'implicitement, pour les professeurs qui s'engagent plus ou moins dans cette démarche, voire même pour ceux qui l'esquivent le plus souvent, les processus à l'oeuvre sont *de facto* plus ou moins interrogés autour de ce dilemme fondamental. C'est naturellement chez ceux qui ont la plus longue pratique de rupture raisonnée avec les modes traditionnels d'enseignement comme Madame Brunet, Madame Espinat, Madame Planet que l'on trouve le plus aisément la trace de cette réflexion.

Les autres en sont partie prenante mais de façon plus confuse et dispersée, comme si, à l'exception de ceux engagés par divers canaux dans les débats en cours, les interrogations étaient plus ou moins présentes mais sans moyens réels de se dire.

Ce qui fait surtout problème porte sur le transfert de ce qui est manipulé comme éléments par l'élève dans l' "ici et maintenant" de l'activité et les notions et concepts qui, en s'intégrant dans un ensemble plus vaste, donnent accès aux significations mathématiques engagées et les stabilisent en savoirs réutilisables pour l'apprenant. Ce transfert est un moment indispensable à la structuration d'une formation mathématique effective. Nous avons vu au chapitre 6 qu'il s'agit là d'un enjeu ouvert aussi bien dans les objectifs à fixer à l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire (2.3) que dans la définition de l'acte d'enseigner (3.3).

Ce problème est perçu de manière sensiblement différente par les uns et les autres. Certains enseignants, qui au demeurant, ne pratiquent pas souvent les nouvelles formes de mise en activité, ne le formulent même pas tant il leur semble qu'il ne se pose pas. Il est évident, à leurs yeux, que ce qui est demandé aux élèves dans les programmes, ou du moins ce que l'on peut en obtenir dans la réalité, n'est pas vraiment de faire des mathématiques, telles qu'eux-mêmes les conçoivent comme acquisition de savoirs formalisés avec précision, semblables à ce qui leur a été, à eux, enseigné. L'activité éventuelle à laquelle ils procèdent reste alors fermée sur elle-même et sa finalité implicite, ou plus explicite, est qu'il ne s'agit en aucune façon d'une démarche de construction de savoir mais un moyen d'intéresser les élèves, de les occuper en vue d'une gestion plus aisée de la classe. Pour d'autres enseignants le processus de passage entre ce qui est en oeuvre dans l'activité et le savoir mathématique semble fonctionner selon un processus naturel si les explications données, à un moment ou un autre, sous forme magistrale, sont claires, les notions et concepts à acquérir énoncés précisément. Dès lors ce qui est présenté comme forme nouvelle de mise en activité est souvent un décalque des modes traditionnels d'enseignement avec toutefois une réduction du cours magistral et une multiplication des exercices d'application, comme chez Madame Herman qui fait rarement plus d'une demi-heure d'un cours qui ne change pas beaucoup selon les classes et entre les années, puis de nombreux exercices d'application.

Pendant l'interrogation sur ce qui se passe -ou ne se passe pas- entre le moment de l'activité et l'appropriation du savoir est relativement fréquente. Elle provient surtout de ceux qui, peu ou prou, s'intéressent aux questions didactiques, mais quoique dans une forme moins rigoureuse et formalisée, elle est en fait beaucoup plus large. Madame Surzur fait le constat que *l'on se rend compte qu'il y a tel ou tel problème, telle ou telle difficulté, et même aussi, on s'y intéresse. D'accord on est au courant, mais que faire ? "Il n'a pas su", "il a pas acquis", et qu'est-ce que je vais faire ? j'en sais rien !* M. Devaud, quant à lui va plus loin en pointant ce qui lui paraît être une carence : *le cheminement de pensée des élèves c'est quelque chose auquel on n'est pas habitué. On a du mal à comprendre en fait pourquoi ils ne comprennent pas certaines choses.* M. Ledoux pour sa part tente plus ou moins empiriquement de prendre cette question en compte en essayant de transformer en objets mathématiques réutilisables les outils que les élèves mettent au point pour résoudre les situations rencontrées : *j'ai commencé la géométrie dans l'espace. Bon j'ai choisi cinq exos sur lesquels, pour chacun d'entre eux on faisait intervenir un outil différent, de base. On attend un peu, on essaye de faire parler un petit peu. Je vois quelqu'un qui a fait quelque chose de faux, je dis : "Tiens, viens nous montrer ce que t'as fait, et puis essaye de l'expliquer". Alors les autres disent : "Mais c'est pas ça". Enfin on essaye plus ou moins, ce n'est pas parfait, ça marche comme ça marche, même plus ou moins bien, mais enfin ! (...)* *Quand on a essayé, qu'on est arrivé à la solution, enfin à quelques idées, là c'est moi qui ai pris la parole et j'ai dit, ça nous fait cet outil là, donc on le nomme : si 2 droites sont parallèles, etc... Et cet outil là maintenant vous avez le droit de l'utiliser vous le considérez comme acquis. Et puis pour la suite, il faut essayer de l'utiliser : on fait quatre cinq autres exercices.* Ce qu'on voit ici en oeuvre est une tentative, non énoncée comme telle, de décontextualiser un outil mathématique employé dans la résolution d'un exercice et de l'institutionnaliser en notion ou concept formalisé (Chapitre 6, 3.3). Madame Espinat et Madame Brunet dont nous étudions plus en détail les démarches au Chapitre 8 (3 & 4) analysent ce qu'elles font de manière plus sophistiquée. Mais nous verrons en exposant leurs

positions qu'il s'agit d'un problème tout à fait complexe pour lequel les solutions semblent encore peu élaborées. Madame Espinat se pose, en outre le problème du tissage en continu d'un savoir mathématique. Par un "jeu de cadres" lui permettant, au sein de l'activité, de mieux faire saisir une notion en la faisant agir dans des contextes différents, elle tente de faire le lien entre les divers domaines mathématiques dans l'esprit de ce qui est recommandé dans les programmes. Mais elle souligne qu'il est bien difficile d'obtenir des résultats probants.

Le passage entre l'immédiateté de la mise en activité dans des formes nouvelles et la construction d'un savoir mathématique fait donc problème. Ce problème, les enseignants le résolvent d'une manière ou d'une autre. En considérant que l'on ne demande pas vraiment aux élèves de faire des mathématiques ou en modifiant à peine leurs modes traditionnels d'enseignement, un certain nombre de professeurs manifestent, qu'à leurs yeux, l'on est proche d'un activisme auquel ils ne se rallient pas vraiment, sauf, éventuellement, formellement. Leur choix sera dès lors de rester dans un système cours magistral et exercices d'application qui représente pour eux la garantie que l'on fait vraiment des mathématiques. D'autres enseignants, pour partie engagés dans des investigations sur les formes nouvelles de mise en activité, considèrent au contraire que l'on peut procéder, pour peu que l'on mette en place des procédures adaptées, à de véritables activités mathématiques conduisant effectivement à l'acquisition d'un savoir.

Toutefois il faut souligner que, quelle que soit la manière de réagir des uns et des autres, les problèmes restent peu désignés et nommés en tant que tels. C'est par les démarches auxquelles il est procédé, par ce qui est dit de ce qui est fait, que l'on peut déterminer les positions. Pourtant les enjeux généraux sont relativement explicités sur ces points. Mais il ne semble pas que les termes de ce débat aient profondément pénétré le milieu, si ce n'est sous la forme des programmes et des injonctions officielles. Davantage même certains points qui font discussion ne trouvent pas d'écho dans les entretiens dont nous disposons. Il en est ainsi du contenu mathématique de ce qui est parfois proposé comme activités et que certains considèrent comme si indigent qu'il deviendrait impossible de dépasser, même avec les meilleures intentions du monde le stade de l'activisme (Chapitre 6, 3.3.2).

*

L'activité professionnelle actuelle des enseignants de mathématiques de seconde s'organise donc autour de quatre points de tension : la nécessaire définition des élèves, les principes d'action à adopter, l'interprétation de ce qu'il faut et de ce que l'on peut enseigner, la détermination des modes de transmission du savoir. Dans chacun de ces domaines nous avons vu comment les enseignants disent trancher, en "principes" comme "en actes", consciemment ou à leur insu, dans des conflits de critères de jugement et d'action qui expriment les enjeux actuels de l'enseignement. Ce faisant, les enseignants dans l'immédiateté des situations pratiques vécues tendent à faire rejouer, à remodeler les enjeux existants, tant ceux qui portent sur les mathématiques comme discipline scolaire que ceux qui concernent l'acte d'enseigner.

L'analyse des "principes" et des "actes" enseignants permet de dessiner l'état des lieux, la topologie de ce qui est en oeuvre aujourd'hui dans le milieu. La diversité des attitudes, constatée sur chaque point de tension traduit la complexité des situations, voire même des défis auxquels les professeurs que nous avons rencontrés se trouvent tous confrontés : avoir à faire face à de nouvelles conditions d'enseignement profondément marquées par le changement des publics et des missions du fait du recul de l'orientation à la fin de la seconde, ainsi que par le changement des contenus et des modes d'enseignement prescrits. Ces situations, ces défis contraignent chacun à réexaminer plus ou moins volontiers les conceptions qu'il se fait des mathématiques et de leur enseignement, mais aussi les conceptions sociales, les valeurs éthiques qui les accompagnent. Ces mutations modifient d'ores et déjà en profondeur l'exercice de l'activité professionnelle enseignante, mettant chacun face à des épreuves.

2. Le temps des épreuves

Tous les enseignants que nous avons rencontrés ressentent en effet ce temps comme celui d'épreuves dont les entretiens que nous avons réalisés montrent qu'elles interrogent les agencements sur lesquels se sont construits, au cours de la vie personnelle et professionnelle, les rapports au métier. Autrement dit que ce qui fait question ce sont des éléments ancrés dans la biographie individuelle et professionnelle, éléments aujourd'hui appelés à être réévalués, à se modifier.

2.1. Des épreuves qui impliquent la biographie

Dans cette transformation biographique se rejouent les raisons que les enseignants ont eues de faire ce métier, raisons qui vont être confrontées aux conditions dans lesquelles il se fait réellement. Cette confrontation là engage d'autant plus les intéressés que, pour l'ensemble de ceux que nous avons rencontrés, entrer dans le métier n'a pas été ce que l'on peut appeler une décision anodine. Il s'agit d'un engagement qui, sous une forme ou une autre a mobilisé profondément les individus, toujours autour de plusieurs raisons en même temps mais toujours, également, autour d'une dominante bien marquée et affirmée (Cf annexe).

Cette mobilisation peut avoir porté sur des déterminations touchant au contenu même du métier. Ce qui prime alors est parfois la "vocation", le désir de transmettre des connaissances, voire "la" connaissance au sens le plus large du terme, comme moyen de faire acquérir aux jeunes générations le savoir et une culture (Madame Espinat. Chapitre 8, 3). Un autre aspect qui a motivé aussi l'intérêt pour le métier est le goût des mathématiques qui peut être un élément décisif davantage sous l'aspect du plaisir du jeu, de l'exercice logique que comme ensemble de notions et concepts auxquels ne font référence qu'un petit nombre (Madame Espinat, Madame Planet, M. Varlin). La possibilité de continuer à travailler, pour soi, les mathématiques dans le cadre de l'activité professionnelle n'est toutefois, quant à elle, mentionnée par personne.

Mais d'autres formes de mobilisation ont joué pour ceux, assez nombreux, qui sont devenus enseignants de mathématiques sans avoir eu l'impression d'avoir vraiment "choisi", ni de devenir enseignant, ni d'enseigner cette discipline. Dans ces cas-là les déterminations à l'oeuvre sont davantage liées aux trajectoires personnelles et sociales. Une première de ces déterminations est la réussite dans la voie d'excellence, la voie scientifique, suivie à la fin des études, par l'entrée dans le métier, par défaut en quelque sorte, comme la voie la plus normale quand les perspectives de poursuivre vers le supérieur et/ou la recherche n'attirent pas ou semblent impossibles. Mais joue aussi fortement le poids des désirs personnels ou parentaux d'ascension sociale. Souvent par ignorance, de la part de gens d'origine très modeste, ces désirs ne trouvent pas d'autres moyens de se réaliser que de monnayer, comme enseignant du secondaire, une réussite déjà inespérée. Dans certains cas c'est même d'une véritable autocensure que l'on peut parler, d'une impossibilité d'aller au delà de certaines limites comme c'est le cas de M. Terrin qui s'est arrêté au CAPES malgré les possibilités qu'il avait d'aller plus loin : *je me suis vu professeur de lycée, pour moi c'était bien ! J'étais arrivé. (...) Au niveau intellectuel j'ai eu peur de me dire "faire l'agrégation : bon j'y arriverai !" (...)* A l'analyse maintenant ... *c'était une limitation sociale. Pour moi j'étais viable (sic), j'étais arrivé !* Mais l'impression de n'avoir pas fait véritablement le "choix" du métier renvoie aussi, pour des enseignantes, au fait que ce dans quoi elles se sont engagées est un type d'activité jugé plus apte que d'autres à répondre à un idéal féminin qui exige que soient conciliées la profession et la famille, idéal véhiculé par des mères, parfois institutrices elles-mêmes.

Ainsi quelles qu'en soient les raisons, l'entrée dans le métier a-t-elle impliqué d'une manière ou d'une autre une mobilisation d'éléments biographiques centrés, au moment du "choix", pour les uns sur le métier lui-même, pour les autres sur leur propre histoire. D'une façon ou d'une autre être devenu enseignant, de mathématiques en l'occurrence, fait se cristalliser toute un itinéraire personnel et il y a au départ, un sens fort au fait d'être devenu professeur, un sens propre à chacun. C'est dans la diversité de

ces sens spécifiques, personnels, que vont s'inscrire les épreuves connues aujourd'hui et les réévaluations nécessaires.

2.1.1 Peut-on préserver ses acquis mathématiques ?

Un champ de réévaluation essentiel porte sur le rapport aux acquis mathématiques. Il concerne évidemment surtout ceux qui se sont engagés dans le métier par goût de ce savoir. Mais on retrouve en fait assez largement ce problème chez ceux pour qui le "choix" de métier ne s'explique pourtant pas, *a priori*, pour cette raison. C'est que tous ont été, quand même, au minimum, sinon les meilleurs en mathématiques, du moins de bons élèves, ayant connu réussite et valorisation, et des étudiants honorables. Mais beaucoup ont conservé, ou ont retrouvé ultérieurement le plaisir du jeu intellectuel, de l'activité logique (Madame Herman). Certains ont un intérêt pour les mathématiques comme notions et concepts, comme construction d'ensemble, quelques uns regrettent le monument des "mathématiques modernes" (M. Varlin). Pour la quasi totalité des enseignants, d'une certaine façon les acquis accumulés pendant les études constituent en fin de compte une sorte de potentiel personnel auquel ils restent attachés. Seuls deux ou trois déclarent n'avoir pas gardé de souvenirs positifs de leurs études ou comme Madame Brunet n'avoir jamais aimé la discipline, en avoir aujourd'hui plus qu'assez. Madame Planet, quant à elle déclare avoir perdu ce goût. Pour elle *faire des maths quand on est enseignant, je crois que c'est de moins en moins mon objectif. [Aujourd'hui] ce qui me motive ce n'est pas les maths. Pour moi les maths c'est un prétexte parce que c'est le support d'un contact avec les élèves. Mais c'est pas une finalité, c'est pas l'enthousiasme pour la matière en elle-même.*

Quand on y tient préserver, dans l'activité professionnelle, le potentiel mathématique semble plus que problématique. Ce qui domine est le sentiment qu'il subit une forte usure. Madame Espinat exprime fortement cette impression, qui est celle d'une confrontation toujours recommencée et toujours perdue entre cette part de soi-même que sont les acquis et d'autre part une activité professionnelle qui en provoque l'érosion (Chapitre 8, 3). Deux enseignants seulement nuancent ce point de vue et estiment que leur activité professionnelle peut être l'occasion d'un enrichissement. Pour Madame Kuczek, dans le secondaire, les mathématiques sont *un enseignement où vous vous apprenez en même temps que les élèves*. La nécessité d'expliquer, de faire apprendre amène à une réinterrogation qui ne porte pas directement sur les contenus de savoirs mais les remet en perspective permanente dans un processus d'apprentissage. Celui-ci impose, à ses yeux, de pas refaire deux fois le même programme avec des classes différentes, de tenter d'articuler entre elles les différents notions proposées, de se poser la question de ce que l'on cherche quelque part entre enseignement de notions ou appréhension complète par les élèves de concepts achevés. C'est pour elle d'une véritable activité mathématique qu'il s'agit et d'une source d'enrichissement personnel. Quant à M. Vieira, il trouve, à propos de ce qu'il fait avec ses élèves l'occasion de *revenir, par l'enseignement, à d'autres choses qu'à l'époque [où j'étais étudiant] j'avais très moyennement appréciées*. Ce qui se concrétise dans des mathématiques faites *encore par plaisir. (...) C'est quelque chose que j'approfondis un peu pour moi-même*. Cependant ces deux points de vue restent isolés.

Pour ceux qui considèrent comme important leur potentiel mathématique, le sentiment d'usure reste donc très répandu. Les réactions, pour tenter de limiter l'ampleur des pertes subies peuvent être, toutefois, sensiblement différentes pour les uns et les autres. Une façon de faire est d'essayer de continuer à pratiquer avec ses élèves des mathématiques d'un "certain niveau", définies comme impliquant une formalisation exacte. Du moins de le faire avec ses "bons" élèves quels que soient les problèmes que cela pose dans la gestion de la classe, en essayant, surtout, que ça n'en pose pas trop. Mais cette façon de faire rencontre très rapidement ses propres limites et oblige à des compromis (M. Laran, Chapitre 8, 1). Plus fréquente est une attitude qui tente de préserver le potentiel acquis par des activités extérieures à l'exercice proprement dit du métier. Deux enseignants mènent des travaux de type universitaire : Madame Kuczek qui, d'origine étrangère prolonge des recherches entamées avant son arrivée en France en achevant une thèse et M. Lelièvre, jeune agrégé qui fait un DEA avec comme

objectif de tenter de déboucher sur la recherche ou l'enseignement supérieur. Plus nombreux sont ceux qui se sont posé ou se posent la question de l'agrégation. Celle-ci constitue à la fois un moyen de refaire une activité mathématique personnelle, moyen plus réaliste que la recherche dans laquelle se sont lancés Madame Kuczek et M. Lelièvre, tout en étant plus efficace que des travaux réalisés marginalement pour son propre compte comme ceux que fait M. Vieira. Mais c'est un objectif qui suppose un engagement de soi particulièrement lourd et ne paraît vraiment réaliste et abordable que si l'intérêt mathématique peut être soutenu. Madame Espinat est allée jusqu'au bout pour cette raison. Madame Herman a abandonné au bout d'un moment parce que l'avantage mathématique qu'elle y trouve n'est pas assez puissant pour la soutenir, quoiqu'elle ait redécouvert le plaisir du jeu mathématique. Melle Rubens envisage par contre de *s'y mettre* sérieusement, un peu plus tard, parce que, dit-elle *j'ai souvent l'impression de pas tellement dominer. Je pense quand même avoir des connaissances au moins suffisantes pour enseigner dans le secondaire. Mais souvent je me dis que je passerai l'agrèg., uniquement pour essayer d'avoir plus une vue d'ensemble sur les maths.* La préparation de l'agrégation, *a contrario*, reste une perspective sans cesse repoussée quand elle ne se justifie que de l'intérêt matériel en terme de salaire et de réduction du temps de service. C'est ce qui amène M. Vieira à différer d'année en année cette préparation puisqu'elle n'aurait pour *objectif [que] de gagner 3 000 francs de plus et de travailler trois heures de moins. Ah oui, là, l'objectif est simple. Il n'y pas derrière le souci d'avoir des classes spéciales, des choses comme ça, même pas, c'est un objectif purement matériel !* Dès lors un tel objectif devient en réalité psychologiquement inaccessible quoiqu'il en coûte de renoncer : *préparer l'agreg ? Maintenant, c'est fini ça. Je ne rêve plus dessus, non. Je ne suis pas maso. Ça serait me remettre un fil à la patte, non. Mais enfin, j'en rêve et puis, je sais que je le ferai pas, quoi. Je me tiendrai jusqu'au bout (sic), j'y arriverai bien* (Madame Ménétrier).

Une autre solution pour résister à l'usure des acquis est de se décentrer partiellement de sa formation primitive et d'investir un champ qui permette d'articuler mathématiques et enseignement. C'est celui de la réflexion sur de nouveaux modes d'enseignement de la discipline. On peut y intervenir sous l'angle de recherches théoriques comme Madame Espinat qui réalise une thèse de didactique. Mais on peut aussi s'attacher, comme Madame Brunet et Madame Planet à analyser ses propres pratiques, en s'inscrivant pour ce faire dans un cadre collectif et militant. On est ainsi amené à une mise en oeuvre de plus en plus élaborée de notions touchant à la transmission du savoir. Mais on peut aussi parfois être dans la nécessité de revenir sur sa propre formation disciplinaire comme Madame Brunet qui, quoique déclarant ne jamais s'être intéressée aux mathématiques, est conduite à en explorer de nouveaux secteurs et, plus encore, à explorer les dimensions épistémologiques de ce qu'elle enseigne (Chapitre 8, 4).

Le fait que dans l'exercice du métier les enseignants, à l'exception de quelques-uns, estiment que leurs acquis mathématiques s'érodent pose aussi le problème de l'appréciation qu'ils portent sur ce qu'ils font vraiment avec leurs élèves. Sur ce point ils disent manipuler des contenus sur la nature desquels ils ne sont pas unanimes, loin s'en faut. Les uns ont le sentiment que, s'ils usent eux-mêmes leurs acquis mathématiques en enseignant, leurs élèves ne sont pas conviés pour autant, dans ce qui est prescrit institutionnellement, à en acquérir. Les autres déclarent au contraire pouvoir faire faire véritablement des mathématiques dans leurs classes, même si eux n'y trouvent pas leur compte personnellement.

2.1.2 Que transmet-on aux élèves ?

Cette question fait épreuve en mettant pour tous en mouvement des questions de fond : le contenu de leur formation d'une part et, d'autre part, ce qu'on leur demande d'enseigner. Mais ces questions semblent complexes et avoir du mal à se dire. Les prises de position se font en terme de "on fait faire" ou "on ne fait pas faire" des mathématiques et sont davantage posées qu'argumentées. Quelques enseignants toutefois, par ce qu'ils déclarent, permettent d'approcher le type d'épreuves vécues et les solutions mises en oeuvre.

Ainsi M. Vieira développe-t-il toute une analyse sur la nature du contenu enseigné aujourd'hui en l'opposant à sa propre formation d'étudiant mais aussi d'élève : *les mathématiques telles que je les ai connues [les mathématiques modernes], elles m'ont plu. C'était des mathématiques très élitistes, qui ne formaient pas d'autre chose que des mathématiciens, qui formaient à une très grande logique de raisonnement, des choses qui aujourd'hui sont beaucoup moins évidentes. Je me souviens avoir fait des démonstrations dès la classe de seconde, avoir appris des tables de vérité, avoir fait de la logique donc des choses situées au niveau du raisonnement, de la rédaction d'une démonstration. Ces choses là on ne les fait que très ponctuellement aujourd'hui. A l'époque on ne pouvait pas faire un exercice sans faire attention à ce qu'on écrivait, et comment on l'écrivait, ce qui m'a très bien convenu d'ailleurs. Mais cette orientation aujourd'hui c'est dépassé dans ce qu'on nous demande et je crois que pour la plupart de nos élèves, elle n'aurait pas vraiment lieu d'être.* Pour sa part il s'affirme convaincu que ce qui est aujourd'hui attendu des élèves est beaucoup mieux adapté et ne regrette pas d'avoir à le faire. Deux raisons lui semblent justifier cette position. La première tient à la conception qu'il se fait des objectifs de l'enseignement, conception résolument tournée, à son avis et à juste titre, vers des mathématiques pratiques et utiles. Il estime en effet que dans le secondaire, et surtout en seconde *on n'est pas là pour former des mathématiciens. Le nombre d'élèves qu'on a et qui seront un jour des mathématiciens qui auraient besoin de choses comme celles qu'on nous a enseignées, il est infime. Donc je ne vois pas en fait l'intérêt de faire perdre leur temps aux autres. Mais ils ont quand même besoin d'outils mathématiques et il faut leur enseigner. En seconde, par exemple, ils font un petit peu de géométrie, un petit peu d'analyse, un petit peu de statistique. (...) Ce ne sont pas des choses complexes pour la plupart. (...) On est peut-être revenu à des choses plus raisonnables, qui sont plus utiles à une majorité des élèves qu'on a. Puisqu'aujourd'hui on a quand même beaucoup d'élèves qui arrivent en seconde ils auront des connaissances dont on peut espérer qu'une bonne partie seront réutilisables dans d'autres matières après, ensuite. (...) Il est parfois question aussi de culture générale [en mathématiques] qui leur permette ensuite de faire des études [de mathématiques]. Mais la lère S est là pour ça, ou la lère E, enfin il me semble.* Mais une autre raison plus personnelle sous-tend la position de M. Vieira. C'est que ce qui est actuellement enseigné lui a permis de réévaluer les "mathématiques modernes" qui pourtant étaient ce qui l'avait poussé vers ce domaine : *je me suis aperçu en lisant que ce n'est pas aussi vrai que ça. En mathématiques il y a quand même des branches qui existent. On s'est aperçu aussi que le projet de Bourbaki, qui était de tout réécrire avec des symboles, avait vraiment quelque chose de très mécanique, très méthodique.* Ce retour critique sur la formation reçue conduit M. Vieira à redécouvrir des domaines peu explorés pendant ses études, par exemple certains aspects de la géométrie : *celle que j'ai faite par exemple au collège, qui n'avait pas été pour moi spécialement entraînante, aujourd'hui j'aime ça.* Ce retravail effectué dans le cadre de sa fonction enseignante par M. Vieira aboutit donc à une articulation entre diverses conceptions des mathématiques : la conception ensembliste acquise pendant les études et désormais relativisée, celle qui s'appuie sur des domaines mathématiques spécifiés dont les objets, particulièrement en géométrie, sont réévalués, celle enfin qui représente les mathématiques comme des outils utiles à d'autres activités. D'une certaine façon pour M. Vieira ces diverses conceptions occupent chacune une place particulière : la première est conçue comme réservée à la formation des mathématiciens, dans le supérieur essentiellement, la seconde est du domaine personnel, la troisième est nécessaire aux élèves de seconde. Mais aucune de ces trois conceptions n'est exclusive des autres et aucune ne mérite seule le qualificatif de "mathématiques". En outre c'est en combinant un travail des mathématiques comme outils pour d'autres matières à un travail sur des objets en géométrie, en analyse, en statistiques etc... que M. Vieira pense faire effectivement avec ses élèves des mathématiques.

Mais tous n'ont pas le même sentiment et la même aisance à se retrouver dans les orientations actuelles, par rapport à ce qu'ils pensent être les mathématiques telles qu'elles leur ont été enseignées. Le plus souvent les enseignants qui déclarent ne pas faire faire de mathématiques à leurs élèves stipulent plus ou moins explicitement une contradiction entre les diverses conceptions en présence. Ils semblent opposer ainsi ce qu'ils sont amenés à enseigner à leur formation acquise pendant les études, que ce soit

dans son aspect ensembliste ou dans son aspect plus spécifié en objets. Sur cette base le critère donné qui prouve que l'on ne peut pas faire vraiment de mathématiques avec les élèves est, parfois, qu'il est très difficile d'atteindre un niveau minimal de rigueur et de formalisme, niveau symbolisé par la démonstration, clé d'entrée dans l'univers mathématique. Sur ce point M. Lelièvre, jeune enseignant en stage IUFM exprime clairement les choses quand il déclare : *En seconde, en ce moment, je fais la géométrie dans l'espace. On leur demande une activité mathématique puisqu'on demande de voir l'objet, de conjecturer les résultats et on demande de démontrer (...) C'est vraiment l'activité mathématique que fait le chercheur ! On ne leur demande pas des petits bouts d'activité mathématique, on leur demande vraiment une démarche (...). Là j'ai l'impression de faire des mathématiques avec eux, c'est peut-être l'un des rares points du programme de seconde qui soit comme ça. C'est beaucoup plus brumeux dans les autres parties du programme. (...) Mais ils ont beaucoup de mal. Sitôt qu'il s'agit d'essayer d'introduire de la rigueur, euh ... entre guillemets je mettrais rigueur, ils font des sauts comme ça sur leurs chaises et les deux tiers s'arrêtent, ils décrochent quoi ! (...) Je me dis, bon, c'est pas la peine de mettre de la rigueur parce que je vais les écraser, donc je leur dis quelque chose d'assez fumeux, et puis je me dis ça a été vraiment trop fumeux, là vraiment ça a été trop fumeux ! (...) [quant à la démonstration] j'ai l'impression que c'est vraiment le coeur du problème des maths, ou même le fondement des maths. Mais je n'ose plus me dire que je vais les brancher sur ce problème.*

Toutefois une distanciation avec les aspects les plus formalisés des mathématiques, distanciation qui est subie par M. Lelièvre peut parfois être revendiquée comme un avantage ouvrant la possibilité d'un accès différent aux mathématiques. Madame Planet déclare avoir commencé son activité professionnelle avec le désir *d'enseigner le côté rigoureux, je voulais que les élèves soient aussi rigoureux que moi. C'était mon objectif ça.* Mais elle a depuis beaucoup modulé cette ambition. Ce qui lui importe aujourd'hui est beaucoup moins l'exactitude des résultats, la formulation achevée des notions que d'engager ses élèves dans une activité. Mais une activité dont l'objectif est *de leur permettre d'être autonomes dans leur façon de penser. Je crois que c'est vraiment mon objectif principal : faire comprendre aux élèves que l'important ce n'est pas tant de savoir résoudre une équation que d'exposer le raisonnement qui les a fait la résoudre. Il faut leur expliquer parce que je crois qu'il y a peut-être peu de profs de maths qui leur disent ça comme ça ! (...) Ils ne sont pas prêts à rentrer dans cette logique là parce que c'est tellement classique de dire : je vais résoudre une équation. Moi j'ai trouvé : $x = 2$ et lui il a trouvé : $x = 3$ donc il a faux ou moi j'ai faux. Mais on ne regarde pas du tout comment on a fait. Pour eux c'est pas la peine d'expliquer. L'expression orale est très très coincée en maths, mais une copie de maths chez moi c'est une copie, c'est une rédaction. Chez eux c'est un squelette de calculs. Moi qu'ils trouvent $x = 2$ ou $x = 3$ je m'en moque de ça... enfin je m'en moque... s'il y a une bonne réponse dans les deux allons-y ! Ils attendent du prof qu'il leur donne une liste de recettes qu'ils n'auront plus qu'à réappliquer quand ils seront dans une situation analogue. Mais tant qu'ils ne sont pas convaincus du fait qu'il y a un raisonnement et des charnières de raisonnement ils ne comprendront jamais tous les maillons de la chaîne qui leur a permis, ou qui m'a permis à moi d'avoir la bonne réponse. Ainsi Madame Planet s'attache-t-elle à faire acquérir à ses élèves une compréhension des processus par lesquels se construisent les savoirs mathématiques. Ce faisant elle entend les amener à se démarquer de l'attitude purement opérationnelle -les "recettes"- qui leur est la plus spontanée et qui peut se développer comme réponse quand ils sont soumis à une injonction de rigueur formaliste qui leur est inaccessible : *je veux absolument que les élèves n'envisagent plus les maths comme je les ai subies moi, c'est à dire des théorèmes plaqués à appliquer dans des exos, des théorèmes dont on connaît pas la vie.**

Comme on le voit les points de vue sur ce qui est transmis aux élèves mettent à l'épreuve les conceptions que les enseignants ont de ce que sont les mathématiques. Avoir à enseigner des élèves de seconde interroge, pour chacun, une dimension profondément ancrée dans sa propre histoire : sa formation et ce qu'elle a produit comme savoirs en tant que démarche conceptuelle, objets construits,

perception des rapports de ces savoirs et d'autres domaines de connaissances ou de pratiques. Chacun "bricole" à sa façon une réponse comme le montrent les trois cas étudiés ci-dessus. Mais plus généralement, à quelques exceptions près, les mots manquent pour dire véritablement ce qu'il en est, conduisant à des jugements en "faire ou ne pas faire" balisant, voire stigmatisant ce qu'il est prescrit d'enseigner plus que l'analysant. Un point particulièrement complexe à désigner et à traiter semble être celui de la condensation progressive des savoirs dont nous avons vu qu'il est sous-jacent dans les orientations actuelles données à l'enseignement en seconde par les programmes et instructions (Chapitre 6, 2.3). Ce point interroge les objectifs poursuivis par chacun dans l'enseignement. Ainsi Madame Kuczek, à propos d'une visite de l'inspectrice, relate-t-elle ses réflexions autour de qu'il faut chercher à atteindre. Elle se demande désormais si ce qui est visé est une première familiarisation des élèves à des notions et à une démarche mathématique ou l'acquisition fouillée de concepts : *Elle a dit qu'il faut donner des notions, que les élèves aient dans la tête les notions de tous les chapitres. Ça veut dire finalement qu'il faut faire tout le programme. (...) Je pense que cette année j'arrive à mieux percer ce qui est principal. Il me semble que l'année dernière je m'enfonçais dans le cours. J'ai essayé qu'ils comprennent, tout au fond, tandis que peut-être ils ne le pouvaient même pas. Donc peut-être qu'il faut juste donner des notions.*

2.1.3 Comment conduire une classe ?

Les interrogations sur ce qui est transmis aux élèves se concrétisent dans la conduite de la classe. Ce qui se passe dans ce domaine tend d'autant plus à faire épreuve que les pratiques enseignantes dans le domaine de la transmission du savoir vont devoir s'affronter aux nouvelles caractéristiques des publics enseignés. La mise en activité dans les formes traditionnelles et encore plus, nouvelles, d'enseignement exige désormais des professeurs un travail de mobilisation des élèves qui prenne peu ou prou en compte la question du sens personnel qu'ils ont -ou n'ont pas- à apprendre les mathématiques. A travers les entretiens deux choses apparaissent comme faisant problème sur ce point : d'une part que les procédures utilisées ne dépossèdent pas, mais au contraire, incitent chaque élève à un engagement effectif dans les activités proposées ; d'autre part que les élèves ne résumant pas leur engagement au seul moment de l'activité proposée mais le poursuivent par un travail personnel permettant de stabiliser les compétences acquises.

Les procédures employées pour engager chaque élève dans une activité effective sont souvent variables, pour le même enseignant, d'un moment à l'autre. Mais pour chacun d'entre eux il existe des dominantes et des combinaisons qui tiennent aux objectifs qu'il se fixe. Pour les uns les procédures ne sont guère différentes de ce qui se fait traditionnellement au moment de la recherche d'exercices, en classe. Les élèves travaillent, en principe seuls, en fait et par tolérance, avec leur entourage immédiat. L'enseignant est l'interlocuteur privilégié de chaque élève pris individuellement et le vecteur principal des échanges. Les raisons de ceux qui pratiquent surtout ainsi sont multiples : l'impression que c'est une responsabilité individuelle qui reste la meilleure méthode de mobilisation des élèves et le souci d'éviter ainsi que les élèves les plus en difficultés ne profitent d'un système collectif de travail pour ne rien faire. Mais ces raisons sont parfois doublées par la crainte de voir dégénérer les situations, problème qui se pose surtout, quoique pas uniquement, aux jeunes enseignants : *Je ne les mets pas en groupe peut-être par peur du ... du brouhaha, peut-être par peur que ça dégénère. J'ai énormément d'éléments qui ne tiennent pas en place et qui vont chahuter à droite à gauche, j'ai peur que les groupes se fassent par affinités et que ça soit plus un frein qu'autre chose (M. Lelièvre).* Mais, au delà de cet aspect concernant la discipline c'est aussi la crainte de la déstabilisation d'une forme de rapport au savoir qui peut être en jeu, la crainte de ne pouvoir canaliser la diversité des approches que les élèves peuvent avoir des problèmes qui leur sont posés : *si je laisse libre cours à leur imagination, ça va être le cirque (M. Lelièvre).* Pour maîtriser cet aspect un autre dispositif d'engagement des élèves dans l'activité est fondé sur des procédures où alternent une activité individualisée et une activité collective ciblée sur la récupération de notions supposées antérieurement acquises : *En fait quand je les mets en groupe c'est*

quand je pense que ce sont des notions qu'ils ont déjà acquises, qu'ils doivent déjà connaître et qu'à la limite le fait d'en parler entre eux ça va leur permettre de les retrouver. Quand j'ai recommencé la trigo ils savaient des choses. Donc j'ai donné une feuille, par groupe, et puis, comme ils savaient déjà un petit peu, qu'ils avaient juste à se rappeler, je les ai laissés se débrouiller. (...) Alors que la géométrie dans l'espace, j'ai l'impression que si je laissais des groupes travailler seuls là-dessus ils ne s'en sortiraient jamais. J'ai peut-être tort d'ailleurs, j'en sais rien. Je sais pas mais ça apparaît déjà être quelque chose de compliqué, je préfère essayer de trouver avec toute la classe. D'autres procédures, qualitativement différentes, sont employées par ceux pour qui le travail collectif est un levier essentiel permettant de faire approcher aux élèves des notions nouvelles et de participer ainsi à la construction de leur propre savoir. Dès lors des groupes de trois ou quatre sont le plus souvent possible organisés autour de problèmes portant sur les notions à découvrir. Les élèves sont invités à observer des situations, à mobiliser leurs connaissances pour tenter de les résoudre, à argumenter, à utiliser les nouveaux outils donnés par l'enseignant. Dans certains cas ils doivent défendre leur position face aux autres groupes dans un système d'échanges au sein duquel l'enseignant n'est pas le passage obligé et unique. Mais le temps de travail préparatoire à chaque séquence est très lourd. L'approche, par l'enseignant, des mathématiques comme savoir en construction est nécessaire. L'alternance des formes nouvelles d'activité et des séquences plus classiques de cours et d'exercice suppose la maîtrise d'un projet global. L'investissement professionnel est très lourd, surtout si l'on se fixe comme objectif de suivre, du mieux qu'on le peut, l'activité de chaque élève (Madame Brunet).

Au delà de la diversité des options retenues pour tenter de mettre, dans le cadre de la classe, les élèves effectivement en activité intellectuelle dans des formes nouvelles se pose à tous les enseignants la question du travail personnel permettant de stabiliser les compétences acquises. Si, aux yeux des professeurs, ce travail ne fait pas de difficulté particulière pour les "bons" élèves celui des autres fait problème. Nous avons vu que pour bon nombre d'enseignants c'est son absence, réelle ou supposée, qui constitue l'explication ultime apportée quant aux insuffisances constatées. Une telle analyse conduit la grande majorité à se poser la question de ce qu'il faut faire. Mais au delà du constat peu de choses semblent possibles. Quelques professeurs délèguent aux élèves la responsabilité de ce qu'ils font, en essayant éventuellement de leur faire des remontrances et se contentent d'en enregistrer les conséquences (Madame Ménétrier). La plupart intervient essentiellement sur le plan organisationnel en veillant, ou en se proposant de veiller, à ce que les élèves aient une activité régulière et si possible construite : M. Laran impose que les élèves aient un cahier et non des feuilles volantes qu'ils perdent ou oublient ; Madame Herman *donne à chaque fois des exercices pour la fois d'après. Il faut qu'ils soient faits, je vérifie. Je mets des petites croix, au bout de trois petites croix ils sont censés avoir zéro. Ils n'y arrivent jamais parce qu'ils gèrent quand même leur truc. J'annule les petites croix à Noël et on recommence. Je fais ça en seconde, parce que j'estime que c'est en seconde qu'on peut leur apprendre à travailler, enfin qu'on a encore une chance de leur faire acquérir des habitudes, parce que c'est quand même le gros problème le travail personnel.* Madame Brunet, dans la logique de son attitude générale, met en place un système diversifié et très dense d'exercices. Ce système tente de mobiliser les élèves en fonction d'objectifs précis leur permettant de traiter telle ou telle difficulté, ou de concrétiser leurs objectifs personnels en fonction de leurs vœux d'orientation. Mais les obstacles rencontrés alimentent un débat sur la nécessité et la possibilité d'exiger un travail des élèves en dehors de la classe : *on a affaire à des gens qui savent pas ce que ça veut dire que de travailler à la maison. Alors certains disent qu'on ne peut pas demander aux élèves de travailler à la maison parce qu'ils font déjà un certain nombre d'heures au lycée. C'est peut-être vrai mais on n'est pas tous d'accord là-dessus* (M. Berthet). La tendance générale ne semble toutefois pas être celle d'un ralliement à l'option qui consisterait à n'attendre un engagement des élèves que dans le cadre de la classe. Mais elle s'accompagne d'une sorte de partage entre ce qui continue à être attendu et ce qui a tendance à être abandonné. Ainsi les professeurs tentent-ils d'obtenir l'apprentissage des cours et la préparation des exercices. Par contre les devoirs à la maison qui donnent un gros travail de correction sont de plus en plus considérés comme n'apportant que peu de profit, nombre d'élèves se contentant de les recopier sur

ceux qui les ont faits. Rares sont ceux qui comme M. Azzouz utilisent toutes les armes dont ils disposent pour essayer de convaincre les élèves de les faire : *faut-il leur mettre zéro quand ils ne rendent pas les devoirs ? C'est la question que je me pose, moi. Si vous mettez un zéro à un élève qui rend pas un devoir, il ne rendra pas les suivants, ça ne sert plus à rien. Il se dit j'ai zéro à quoi ça va servir que je rende les autres, de toutes façons j'aurai une moyenne pourrie. Ce que je fais en général, c'est que je mets des zéros mais provisoires. Je dis : mes zéros c'est des bulles de savon, on souffle dessus ça s'en va, alors fais les suivants. Je ne prends jamais une décision définitive avec eux. Je prends toujours des décisions provisoires, pour leur laisser toujours une chance.*

Un travail de mobilisation des élèves dans l'activité est d'autant plus indispensable aujourd'hui que les élèves réagissent vivement à ce qu'ils peuvent ressentir comme étant une insuffisance du professeur dans ce domaine. Madame Planet souligne qu'à son avis, de ce point de vue, les conditions d'exercice du métier ont notablement changé : *on sent qu'ils commencent à partager les torts. Ils ne veulent pas que ce soit dit qu' [entre les maths et eux] c'est une histoire d'incompatibilité génétique ou de je sais pas quoi. Ils sont prêts à dire que le prof est nul. Parfois se nouent pour les professeurs, autour des difficultés rencontrées, des situations extrêmement tendues et culpabilisantes comme celle connue par un enseignant, il y a quelques années de cela : j'en ai été malade, ... c'était une horreur d'aller en cours avec eux, je pouvais plus, j'essayais de faire quelque chose, mais ils s'en foutaient. (...) Je ne sais pas si c'était moi ou si avec quelqu'un d'autre ça aurait été pareil. (...) Mais moi je me suis mis en cause, oui qu'est-ce que vous voulez, je me suis dit : si t'étais plus à l'aise, t'arriverais à leur trouver d'autres choses, ou t'arriverais à faire mieux... Et de me dire : il faut quand même que je les amène à réussir scolairement !*

Les épreuves vécues par les enseignants autour de la gestion de leurs acquis mathématiques personnels entre usure et sauvegarde, celles concernant le contenu de leur métier entre transmission ou non de savoir mathématique, celles portant sur la nécessaire mobilisation des élèves entre implication et rejet de leur part touchent en profondeur des éléments qui tiennent à leur biographie. Ce qui est en jeu, appelé à se modifier, à se réévaluer ce sont les agencements sur lesquels sont construits leurs rapports au métier, agencements ancrés dans leur histoire individuelle et professionnelle, mis en place au moment de la formation, du "choix" de ce métier, des expériences professionnelles réalisées.

2.2 S'ajuster au temps des épreuves

Dès lors, ces épreuves, certains vont réussir mieux que d'autres à s'en protéger. Quelques uns en tirent plus ou moins facilement parti pour leur enseignement en tentant de les traiter. D'autres vivent les choses plus péniblement, voire dans quelques cas avec douleur et ressentiment. Tout semble dépendre de la façon dont, compte tenu de son histoire et de ce qu'il est, chaque enseignant arrive à s'ajuster aux épreuves qu'il rencontre dans des conjonctures constamment mouvantes et qu'il lui faut vivre relativement seul. Tout dépend aussi de la manière dont il gère l'engagement de soi qu'exige le métier.

2.2.1. Des épreuves rejouées en permanence et vécues dans une certain isolement

Une des caractéristique des épreuves vécues par les professeurs est qu'elles s'inscrivent dans des situations marquées au sceau de l'imprévisible. Nombre d'enseignants soulignent que ce qu'ils connaissent avec leurs classes est variable d'une année, d'une classe, d'un moment de l'année, de la semaine à l'autre, voire d'une heure à l'autre : *on [ne] fait [pas] la même chose (...) je dirais même selon le matin ou l'après-midi, d'ailleurs je ne fais pas les mêmes cours ! (M. Perdoux). Le plus souvent cette variabilité des conditions d'enseignement est décrite dans les termes de "bon" ou "mauvais" : on a une bonne ou une mauvaise classe, on est dans une bonne période de l'année ou une moins bonne, le cours a lieu à un bon ou mauvais moment de la semaine, de la journée etc. Mais ces repères empiriques ne suffisent pas vraiment à anticiper sur ce qui peut arriver. Madame Ménétrier exprime*

bien cela en décrivant les instants qui précèdent les cours avec ses classes de seconde : *moi j'aime encore bien la salle des profs, le plus dur c'est quand ça sonne parce qu'on ne sait pas ce qui va arriver après. Alors il y a des classes que je retrouve avec plaisir et puis il y en a d'autres avec appréhension. Par exemple j'avais une classe l'an dernier je ne savais jamais comment ça allait se passer(...). Bon il y avait des jours on arrivait, ils étaient réceptifs et puis d'autres ! Mais, au delà du fait que les élèves sont disponibles ou non, c'est sur le fond qu'il faut le plus souvent s'adapter, négocier. Pour M. Varlin on doit toujours être aux aguets, très attentif au niveau de l'apprentissage, repérer à quel moment il est judicieux de faire intervenir l'évaluation, le contrôle des connaissances, repérer que tel moment, c'est le moment de diffuser le texte photocopié parce que si l'instant n'est pas favorable il faut remiser ça dans sa sacoche... Bon ça suppose d'arriver en bon état physique au cours parce que ça veut dire que quand, dans les trois minutes qui suivent mon entrée en classe, je sens que la température n'est pas bonne, que la classe ne va pas faire du bon boulot, si je cherche à imposer ce que j'ai prévu, je vais me casser la figure... enfin je vais faire un mauvais... du mauvais travail. Ainsi les épreuves du métier se présentent-elles dans des conjonctures qui ne sont jamais vraiment prévisibles, homogènes, assurées. Elles impliquent pour ceux qui les vivent un ajustement incessant et une élaboration permanente des réponses nécessaires.*

Cette adaptation est pour sa plus grande part affaire individuelle. Il est frappant en effet de constater combien chaque enseignant est amené à se confronter aux épreuves rencontrées au cours de son activité professionnelle dans un certain isolement. Nous avons vu plus haut qu'en ce qui concerne les modes d'enseignement un échange de services ou des coordinations limitées pouvaient s'instaurer au niveau de l'établissement et participer aux références que chacun met en jeu dans l'élaboration de ses pratiques professionnelles. D'autres coopérations ponctuelles sont possibles qui portent sur les propositions faites chaque fin d'année scolaire à l'administration concernant la répartition des classes entre enseignants. Une certaine convivialité règne souvent dans le collectif des professeurs de mathématiques, qui peut être en fin d'année soulignée par un repas commun ou des rencontres plus restreintes. Tout ceci est l'occasion de discussions informelles sur l'exercice du métier. Mais dans leurs contenus, les échanges entre professeurs semblent circonscrits à quelques thèmes bien rodés. Les exemples ne manquent pas pour le montrer. Par exemple Madame Kuczek souligne que les discussions avec ses collègues concernent le plus souvent les "bonnes classes" dont les professeurs parlent volontiers spontanément entre eux. Au mieux sera-t-il aussi question du cas de tel ou tel élève, du comportement général de telle ou telle classe. Mais elle, que sa formation à l'étranger amène à découvrir l'enseignement français, s'étonne qu'il lui ait fallu découvrir seule les choses, sans aucune concertation, ni véritable contact : *je m'intéresse toujours, ça m'intéresse toujours ce que font les autres, j'aime bien apprendre. Au début quand j'ai commencé à enseigner, je me suis dit : "mais c'est pas possible, mais pourquoi je ne peux même pas venir dans les autres classes ?" Vous savez, les professeurs, c'est vraiment une espèce à part. Il y a très peu qui acceptent de se découvrir, d'ouvrir leur coquille. Très souvent c'est tellement fermé ! Ce dont on ne parle pas c'est en fait de ce qui fait épreuve. La façon dont chacun gère son rapport à ses propres acquis mathématiques. Ce que l'on fait dans le domaine du savoir avec les élèves dont M. Ledoux relève ironiquement que ce ne sont pas des choses dont on parle entre gens bien élevés : "A quoi servent les maths [qu'on enseigne] ?" est-ce un outil ou n'en est-ce pas un ? etc. Et puis on ne parle pas non plus de la conduite de la classe, même et surtout si cela prend une allure conflictuelle : une classe où il y a des problèmes, en général les profs devant cette situation ils ont honte, honte ! Ils tournent à droite, à gauche, ils se cachent. Je crois que c'est profond ! (...) Il y a une angoisse ! (M. Perdoux).*

Ce qui provoque le relatif isolement de chaque enseignant dans les épreuves est à chercher d'abord dans le fonctionnement même du métier où chaque enseignant est seul devant sa classe et où, *en fait on est tous des isolés* (M. Ledoux). Ce que M. Devaud décrit permet d'expliquer partiellement ce constat. On y constate en effet le poids du caractère intime du métier et la difficulté qu'il y a à s'y exposer au regard des autres : *j'ai l'impression qu'ils vont me juger, j'ai peur de faire des bêtises. Je ne sais pas pourquoi. C'est un petit peu intime une classe, en fait, non ? (...) C'est-à-dire intime dans le*

sens où c'est notre classe. On n'a pas le patron sur le dos. On travaille comme on veut, de la façon dont on veut travailler, au rythme auquel on veut travailler. Alors est-ce que c'est bon ? Ça, j'en sais rien. (...). Mais une autre raison est l'insuffisance de lieux, d'instances où débattre des problèmes. Quand ils existent, comme les IREM, ils sont lointains et peu accessibles aux yeux de beaucoup d'enseignants. Pour s'impliquer activement dans un échange il faut en grande partie le faire sur la base d'une mobilisation importante, personnelle, voire militante, au GFEN par exemple ou à l'APMEP. Les stages sont un relais utile, diversement appréciés mais très ponctuels. Mais il n'existe pas de lieux proches et familiers où pourraient être abordées et traitées, par les enseignants eux-mêmes, les épreuves qui marquent aujourd'hui l'exercice de leur métier. Ce manque est évoqué à plusieurs reprises, sans toutefois qu'il soit explicitement désigné. M. Ledoux le fait allusivement quand il déplore avoir dû attendre une occasion extérieure au système, pour que lui, qui a pourtant fait certains stages MAFPEN mais plutôt tournés vers la discipline, entende parler de Piaget, etc... C'est à dire du mécanisme qu'il faut utiliser, qu'on utilise quand on fait un truc. Alors que dans l'Education nationale jusqu'à présent moi je n'ai jamais entendu parler de ça. Je dois dire que je trouve ça lamentable, on ne sait pas, on leur apprend des choses, mais on ne sait pas comment ils les apprennent ! M. Varlin qui enseigne dans un établissement difficile souhaiterait un traitement collectif des problèmes de violence : la violence elle existe, c'est une évidence. Donc ça veut dire qu'il faut en tenir compte, qu'il faut se serrer les coudes, il faut développer le travail en équipe, il ne faut pas travailler de façon isolée. Dans l'établissement où fonctionne le système de progression alignée, de devoirs identiques et de notes données selon un degré de difficulté 1 ou 2, un enseignant engagé dans cette démarche déplore que cela ne débouche pas sur de véritables échanges portant sur le contenu de l'enseignement : si on avait travaillé ensemble ça aurait certainement apporté des choses. Puisqu'on aurait vu comment bossent les autres, d'autres idées, d'autres façons de faire. Fait comme ça, ça s'est réduit aux devoirs communs, ça a apporté un échecancier. Il envisage d'ailleurs de s'appuyer sur les modules pour tenter avec un ou deux autres collègues la mise en place d'un petit collectif de travail.

Les conditions du métier, les représentations établies font que l'exercice de l'activité professionnelle est perçue comme affaire essentiellement privée, voire intime. Ceci se conjugue à l'insuffisance de possibilités d'un traitement des épreuves rencontrées qui soit collectif et véritablement accessible. Ces données vont influencer sur la façon dont chacun va se positionner par rapport à l'engagement de soi qu'exige le métier et s'ajuster au temps des épreuves.

2.2.2. Gérer l'engagement de soi

L'engagement de soi dans les situations d'enseignement est donné dans tous les entretiens, comme une condition *sine qua non* de l'exercice du métier. Mais, à l'analyse, on voit souvent transparaître aussi le souci de maintenir une distance entre ce que l'on est et cet engagement, sans en avoir toujours clairement conscience et sans que les résultats obtenus ne soient toujours probants. On peut penser que, pour ceux qui l'ont, ce souci de maintenir une distance avec le métier répond à un certain sentiment de risque. Celui de voir s'instaurer un processus où ils seraient aspirés par leur activité professionnelle, absorbés par l'immédiateté de leur fonction et où ils ne pourraient, dès lors, assumer dans des conditions satisfaisantes les épreuves qu'ils rencontrent, travailler, avec le recul nécessaire, à les surmonter.

Travailler la distance avec le métier peut se situer à l'intérieur même de l'activité professionnelle. Une première façon de faire consiste à essayer de prendre du recul sur les aspects les plus apparents des épreuves vécues. Pour sa part Madame Surzur fait des stages pour comprendre les comportements des élèves : *les derniers que j'ai faits s'appelaient conduite de la classe, ou conduite dans la classe, un autre portait sur marginalisation et délinquance. Dans le premier j'avais amené le problème d'un élève qu'on veut interroger au tableau, et puis qui refuse. On renouvelle la demande, il refuse toujours. Alors quelle attitude avoir ? On n'a pas envie de perdre la face, lui non plus ! On a étudié ce genre de situation, et chacun a amené sa solution.* M. Lelièvre néo-enseignant estime lui aussi, sur

le même registre que les stages faits en IUFM contiennent *des choses très intéressantes, notamment au niveau de la psychologie de l'enfance, les gestions de conflit avec des adolescents. Ça permet quand même de faire face à la population qu'on a devant soi.* Plus prosaïquement Madame Ménétrier trouve dans des stages de ce type le moyen de prendre un peu de champ sur les situations vécues et de trouver des marques : *moi je vais à beaucoup de stages pour essayer de comprendre ce qui m'arrive, et puis pour essayer de ne pas me sentir seule.* D'autres enseignants réagissent, dans le cadre professionnel, en essayant de faire autre chose que le strict enseignement de la discipline. Ainsi l'un d'entre eux s'est-il fortement investi dans l'informatique. Au prix d'un gros travail personnel et à l'aide de quelques stages institutionnels il a réussi à en faire son moyen d'ouverture vers une autre forme d'enseignement et de relations aux élèves. Il accomplit désormais une partie de son service dans une option informatique. Pour quelques autres enseignants, par contre, c'est dans le cadre de l'enseignement des mathématiques elles-mêmes que se travaille la distance nécessaire. C'est dans l'explicitation des objectifs poursuivis, des modes d'enseignement, des processus d'apprentissage des élèves et du sens qu'ils prennent pour eux, qu'ils trouvent, pour leur part, la possibilité de garder leurs distances avec l'immédiateté des situations. Ces enseignants-là sont ceux que nous avons vu, à plusieurs reprises, se tourner vers la réflexion sur l'exercice du métier.

Dans certains cas c'est par l'adossement à une activité extérieure que s'effectue le travail de distanciation. Selon Madame Kuczek ce qui l'aide *c'est d'aller à la fac régulièrement pour voir mon directeur [de thèse]. C'est vrai vous voyez autre chose, c'est vrai que l'on revient avec beaucoup plus de rêves.* Il en est de même pour M. Lelièvre qui s'appuie sur son DEA et son désir de faire de la recherche pour résister à ce qu'il ressent comme le danger d'être aigri dans dix ans s'il est encore professeur dans le secondaire. Mais ce qui est fait pour se préserver peut être assez différent du métier lui-même. On assiste souvent dans ce cas au jeu de forces de rappel qui plongent loin, parfois très loin, dans l'histoire de chacun. Des voies qui à un moment ou un autre ont été perdues de vue reviennent alors en force. Il n'est pas exceptionnel, comme nous l'avons constaté dans au moins trois cas, qu'il s'agisse d'une frustration portant sur une formation littéraire et philosophique considérée comme ratée au lycée, *par manque de maturité.* Ainsi M. Ledoux a-t-il une sorte de fascination pour les matières littéraires, le sentiment d'une mutilation qu'il n'a pas encore pu résorber. Madame Planet qui *n'a fait de la philo que pendant un an* ce qui l'a *toujours considérablement frustrée* lit aujourd'hui beaucoup dans ce domaine afin de *s'enrichir pour être plus intéressante auprès des élèves, et puis c'est un enrichissement culturel dans l'absolu, ça m'intéresse de toute façon.* Pour d'autres enfin, et parfois les mêmes c'est dans les traditions de leurs milieux populaires d'origine que se trouvent leurs appuis : tel fait de la mécanique, tel bricole, tel construit entièrement sa maison *sauf les murs*, tel cultive un terrain etc...

Mais il n'est pas toujours facile de résister à une spirale qui conduit à ne plus pouvoir trouver de limites claires. Il arrive que l'on ait le sentiment de se noyer, d'être en danger de laisser trop de plumes dans l'exercice de ce métier, peut-être surtout quand on tente d'y fonctionner de manière nouvelle. Il en est ainsi de Madame Brunet (Chapitre 8, 4). Quant à elle, Madame Ménétrier se dit parfois que *"ça ne va pas la tête, il y en a qui restent tranquilles dans leur coin qui en donnent un petit peu moins"*. Mais elle corrige immédiatement en ajoutant que *le tout c'est de se sentir dans sa peau, d'essayer d'améliorer la façon dont on se sent.*

Comme on l'a vu tout au long de ce chapitre, le traitement des points de tension qui marquent l'activité enseignante et des épreuves que connaissent les professeurs consiste à trancher en "principes" comme en "actes" dans des conflits de critères. Ces conflits de critères de jugement et d'action expriment, dans des configurations propres aux situations pratiques, les enjeux ouverts dans l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire en seconde et dans l'acte de les enseigner.

Ce qui caractérise les "choix" ainsi faits c'est que s'y mélangent des "principes" et des "actes" relevant tout autant de logiques d'exercice du métier traditionnellement et anciennement en place que d'autres qui renvoient à de nouvelles conceptions de l'activité professionnelle. Ce mélange contradictoire, perceptible en ce qui concerne l'ensemble formé par les enseignants que nous avons rencontrés se retrouve plus ou moins marqué au niveau de cas particuliers tels que nous allons les examiner dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 8

QUELQUES FAÇONS D'ÊTRE PROFESSEUR DE MATHÉMATIQUES EN SECONDE

Les quatre portraits d'enseignants réalisés ci-dessous nous permettent de présenter quelques éléments qui soulignent l'ampleur des différences qui se manifestent entre les modes d'exercice du métier. On pourra voir la même diversité à l'oeuvre dans la présentation rapide de l'ensemble des enseignants rencontrés telle qu'elle est faite en annexe, à la fin de cette troisième partie. Une telle variété de réaction aux situations découle pour une part des conditions de l'activité professionnelle qui peuvent être notablement dissemblables en fonction des publics enseignés, des établissements, mais aussi des statuts et grades qui permettent peu ou prou de "choisir" ses classes etc... Ainsi l'activité professionnelle, face à des publics réputés "difficiles" est celle qui suscite le plus fréquemment, au moins des interrogations, au pire des tensions. Mais les différences de réaction entre enseignants se marquent aussi très sensiblement à l'intérieur des mêmes établissements, à situations semblables. C'est que l'exercice et le vécu du métier se modulent aussi en fonction d'itinéraires personnels et professionnels, de ce qu'ils entraînent comme élaboration et évolution des options sociales et éthiques, comme détermination et mouvement des choix en valeurs, construction et changement des conceptions du savoir et de la discipline, habitudes et pratiques du métier etc... La diversité des conditions dans lesquelles le métier s'effectue comme celle des manières personnelles de le faire contribuent donc à ce que chaque enseignant se constitue ce qui apparaît comme un "agencement personnalisé de son activité professionnelle". En quelque sorte une tournure propre à chacun dans la mise en oeuvre des pratiques et des stratégies professionnelles, tournure plus ou moins cohérente et stable, élaborée et éventuellement modifiée selon les circonstances et les situations d'enseignement éprouvées tout au long de la carrière. C'est ce dispositif qui permet aux individus de s'engager concrètement dans le métier, de faire face avec plus ou moins de bonheur aux réalités et épreuves de l'activité professionnelle, de surmonter avec plus ou moins de facilité et d'efficacité les problèmes rencontrés.

Ainsi ce que son histoire et sa biographie ont fait de chaque professeur, donc ce qu'il est en mesure de réaliser -ou non- dans les situations pratiques effectives, devient une composante essentielle de l'enseignement, composante que l'institution tente d'enrôler pour le traitement des tensions du système éducatif¹. Cependant l'intervention des dimensions individuelles n'est pas simple mise au travail des singularités dans un contexte d'action. Elle est également interpellation des personnalités avec ce que cela comporte de tensions mais aussi de contradictions et d'incertitudes pour ceux qui vivent cette épreuve. De ce fait, le sens que chacun a construit à être enseignant va se trouver réengagé et réaménagé d'une façon ou d'une autre.

1. "Moi, j'ai l'impression de pénaliser les bons élèves"

Au moment où nous le rencontrons M. Laran a un peu plus de trente ans et achève sa septième année d'enseignement. Il est certifié et a occupé pendant les deux premières années des postes en collège comme titulaire académique. Être depuis cinq ans en Lycée est pour lui un gros soulagement puisqu'il avait envisagé de *remettre le métier en cause s'[il] avait eu un poste de titulaire en collège*. C'est pour ne pas risquer de *"descendre en collège"* qu'il ne demande pas, avec son épouse professeur certifiée d'EPS, de mutation pour Lyon dont ils sont originaires tous les deux. C'est que les raisons de M. Laran de ne pas vouloir, à aucun prix, se retrouver au collège sont fortes. Elles tiennent à la perception qu'il a du public qu'on y trouve, qui *est marqué par la crise de l'adolescence, n'apprend pas et ne pense qu'à s'amuser*. Certes ce public il le retrouve, avec quelques unes de ses caractéristiques, dans les Lycées.

1. DEMAILLY Lise, 1991, *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, P.U.L., pp 319-360.

Mais il y trouve aussi de "bons" élèves quoiqu'il déplore ne pouvoir leur donner vraiment l'enseignement qu'ils méritent et être ainsi contraint de les pénaliser. Ceci par la faute d'un système d'enseignement largement dominé par une logique de démobilisation envers le travail.

1.1. Un système d'enseignement où domine une logique de démobilisation envers le travail.

Ce sur quoi se fonde le sentiment de M. Laran de ne pouvoir véritablement former les "bons" élèves c'est qu'il les perçoit comme noyés dans une masse de "faibles", sauf exceptionnellement, comme dans la classe formée de latinistes qu'il a eue une fois dans sa carrière. Tout juste, de temps à autre, introduit-il une nuance qui fait apparaître une catégorie de "moyens". La dichotomie ainsi affirmée constitue la grille à travers laquelle sont analysées les situations. Elle s'étaye sur les résultats constatés - les notes- mais pour M. Laran ces résultats ne font qu'exprimer de la façon la plus étroite et immédiate possible les rapports que les élèves entretiennent au travail : il y a ceux qui travaillent quand on le leur dit et qui, *ipso facto*, sont "bons" et réussissent. Mais il y a les autres qui sont les plus nombreux et sur lesquels il est intarissable. Ce qui le choque est leur attitude envers le travail : *ils ne sont pas forcément méchants, mais bon... ils ne font rien. Si on leur dit "mais il faudrait travailler un petit peu", ou si on les punit, ils font la punition, et ça ne modifie rien du tout : ni les notes, ni les punitions n'influencent sur leur comportement. Ils sont punis ou ils sont collés, ils acceptent, ils font la colle, ils font la punition, ils nous la rendent gentiment mais ils ne comprennent pas que c'est pour les mettre au travail. Ils acceptent mais pourvu qu'on les gêne pas, qu'on ne leur demande pas de travailler.*

Cette absence, au mieux cette insuffisance, de travail chez le plus grand nombre est expliquée par l'environnement général. Celui-ci est marqué par un déficit de valeurs dans ce domaine, surtout, mais pas seulement, en dehors des temps et lieux réservés explicitement à l'activité. Du coup le plus grand nombre des élèves connaît un problème d'adaptation [en seconde]. *Ils ne sont plus habitués à travailler. Donc ils viennent à l'école, ils travaillent à l'école, si on peut appeler ça travailler pour certains d'entre eux ! Puis dès qu'ils sortent c'est fini ! Ils ont pris le rythme de leurs parents c'est-à-dire le week-end c'est sacré ! Même dans des classes qui ont leur examen en fin d'année, le week-end on ne touche pas le livre ou le cahier, on ne fait pas de révisions non ! Pourtant ils ont un examen ! Le vendredi après les cours ils posent le cahier, ils le reprennent le lundi, ils travaillent lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, et le vendredi clac, on arrête tout. Ils ont des activités sportives ou les parents sortent le week-end et eux ils ont pris le rythme, le même rythme. Ça plus la télévision ! Pour les statistiques en seconde on a fait le temps passé devant la télévision par semaine. Je pense qu'ils ont répondu de bonne foi et on est ressorti en moyenne sur la classe à dix heures et demi par semaine c'est-à-dire presque une heure et demi par jour ! Cette absence d'habitude du travail conduit, selon M. Laran moins à une mauvaise volonté devant ce qui est demandé qu'à une difficulté à vraiment écouter, à un manque de concentration. J'ai l'impression qu'ils ont de plus en plus de mal à se concentrer. Il y en a certains qui bavardent, mais d'autres, sans bavarder, qui ne sont pas là, ils nous regardent mais c'est tout. Ils regardent comme ils regardent la télévision, en mangeant, ou autre chose, et puis il n'y a rien qui rentre. J'ai l'impression qu'à certains moments, ils ont besoin de la coupure de publicité qu'ils ont à la télévision. C'est malheureux mais l'heure c'est trop long ils ont besoin d'une coupure, qu'ils se prennent consciemment ou inconsciemment en recopiant bêtement ce qu'on est en train de faire. Parfois d'ailleurs, quand il ne sait pas comment retenir l'attention de ces élèves-là, M. Laran pratique lui-même cette coupure en s'arrêtant une minute.*

Mais ce qui chagrine beaucoup M. Laran c'est qu'à son avis le système scolaire au lieu de combattre ces tendances les entérine : *je pense, c'est une idée vraiment tout à fait personnelle, que pour beaucoup ils sont passés en seconde sans rien faire et puis ils ne verraient pas pourquoi ils vont se mettre à travailler puisque ça marche comme ça.* Du coup, dans les situations pratiques d'enseignement on est en pleine inconséquence. En effet les bons élèves ne peuvent pas bénéficier de toute la formation auxquels ils ont droit. Ils sont dans des classes où l'insuffisance de travail du plus grand nombre conduit à ne pas pouvoir faire des mathématiques alors qu'eux le pourraient : *avec la*

plupart des classes on ne fait pas de mathématiques ! Avec certains élèves... oui ! Enfin je veux dire, individuellement avec certains élèves. Je me dis c'est dommage qu'ils soient dans cette classe-là, ils commencent à raisonner ! Car ces élèves là dès qu'on a énoncé la notion... ils l'ont comprise. Ils ont juste besoin de la mettre en application alors que j'y reviens pour essayer de la faire passer à un plus grand nombre. J'ai l'impression de les rabaisser... pas de les rabaisser mais de leur faire perdre une partie du temps de cours... de les pénaliser ça oui ! M. Laran a le sentiment d'être encombré d'élèves avec qui le seul objectif possible c'est : ils ont une définition ou un théorème, ils ont des consignes, voir que c'est le théorème et puis à l'appliquer bêtement, vérifier qu'on est bien dans les conditions du théorème, et donc on a ce résultat là. Pour ces élèves les mathématiques, les études en général ne visent pas à l'acquisition de savoirs ni même à une formation quelconque. Ils n'ont pas d'autre visée qu'utilitaire, et encore à court terme, sans autre perspective que de "passer". C'est qu'on leur a imposé ! Ils sont au lycée parce qu'on les oblige mais ils seraient bien ailleurs. Quand je dis "on" les oblige c'est pas nous, ce sont surtout les parents ! (...) Bon ces élèves qu'on a là je sais pas si les parents leur payent les vacances ou leur donnent une mobylette si ils passent mais eux, l'objectif, c'est le passage ! et c'est tout quoi ! Ils ne comprennent pas qu'après le Bac, il y a l'enseignement supérieur ! Non tout ça quand j'en discute avec eux : "oh dans deux ans c'est loin" ! C'est le bout du monde ! Eux, c'est la fin de l'année, le troisième trimestre. Le passage "point", ou je passe ou je redouble ! C'est tout ce qu'ils veulent savoir. Alors certains mettent "première", point. "Où vous voulez pourvu que je passe". Dans le même temps, selon M. Laran on ne peut même pas prendre appui sur les parents de ces élèves là. Ceux qu'il rencontre -environ la moitié- ne sont que ceux des "bons" élèves qui viennent pour recevoir des compliments. Les autres dont les enfants sont en difficulté, on les voit rarement ou il faut les solliciter pour qu'ils viennent nous voir. Mais c'est, en fait, souvent peine perdue car ils démissionnent : Il y en a qui viennent et qui nous disent que de toutes façons ils n'ont aucune prise sur leurs gamins et puis que bon ça se passe comme ça quoi ! Et si certains s'intéressent à leurs enfants ils n'ont pas les moyens d'intervenir : ils essaient de trouver des solutions, avec nous soit sur la méthode de travail, soit sur les lacunes, comment ils pourraient les combler, mais...

Ces problèmes d'élèves en difficulté, inattentifs et peu concentrés sont clairement liés par M. Laran à certains milieux que l'on veut, institutionnellement, faire accéder aujourd'hui à toute force au baccalauréat. M. Laran condamne nettement cette orientation et l'objectif des 80% dans lequel il voit l'effet d'un volontarisme qui brade une formation véritable au profit de la recherche, à n'importe quel prix, de résultats chiffrés : pour moi c'est une utopie. On va descendre le niveau du Bac et ce sera comme pour le BEPC il y a quelques années. Il faut admettre qu'on ne peut pas amener tout le monde au niveau du bac actuel. Il faut savoir ce qu'on appelle Bac ! Si on appelle "Bac" le Bac professionnel ... d'accord ! Je veux dire là qu'on aura 80% des élèves au niveau Bac ! Il suffit d'appeler tous les BEP "Bac" et puis c'est bon, on a les scores. Il faut quand même savoir ce qu'on met derrière le mot Baccalauréat. Moi je me contenterais du Bac classique c'est-à-dire toutes les séries S, B etc... et puis à la rigueur tout ce qui est F, G. Je pense que, qu'on ne peut pas faire faire à tout le monde le même type d'études, ce n'est pas possible. Il faut reconnaître qu'il y en a certains qui ne sont pas adaptés ou qui n'ont pas certaines capacités pour suivre certaines études. Aussi, pour M. Laran le vrai problème est qu'on ait limité toute autre possibilité d'orientation et qu'on oblige des élèves à faire des filières pour lesquelles ils ne sont pas faits et qu'ils ne voulaient même pas envisager : combien y en a-t-il d'élèves qui sont en seconde, qui avaient demandé un BEP qui leur a été refusé ! Alors ils arrivent en seconde, c'est une aberration ! Quand on a des élèves qui veulent aller en BEP, qui demandent un BEP, on les envoie en seconde !

Cette orientation, aberrante selon M. Laran, l'institution veut obliger les professeurs à l'accepter et à la gérer. M. Laran ressent une forte pression pour qu'elle s'applique, et particulièrement pour que le flux des élèves s'écoule sans obstacles, que se fasse le maximum de passages. C'est vrai au niveau de l'établissement où il a le sentiment qu'on essaie de se mettre aux normes c'est-à-dire de limiter les redoublements et de forcer certains passages. Mais c'est vrai également sur un plan plus général, académique en particulier : les professeurs de français ont reçu une lettre du rectorat leur demandant

de ne pas mettre de notes en dessous de six, ou mûrement réfléchies, aux épreuves de français du Bac. On nous envoie une plaquette en nous disant qu'on est encore trois points au-dessous des normes nationales au niveau des résultats et qu'il faut remédier au plus vite au taux de passage en première, au nombre d'élèves qui ont le Bac. On influe sur notre comportement par différents moyens soit administratifs, soit médiatiques, soit par courrier etc... Aux yeux de M. Laran toute cette pression a un effet évident, pas trop sur lui pour l'instant, mais sur les profs qui ont plus d'ancienneté. Je crois qu'il y a chez eux une certaine démission. Je pense qu'à force de se battre au bout d'un certain temps on en a marre. Lui-même d'ailleurs se sent faiblir et commence, sinon à passer des compromis, du moins à nuancer ses prises de position publiques : on essaie de faire passer ce qu'on pense, puis au bout d'un mois on voit que ça ne sert à rien, donc on laisse tomber ! Quant à ce qui peut être fait en conseil de classe il n'y croit plus que modérément : on ne remet en cause ni nos avis, ni nos notes mais globalement on nous dit "il faut des F", donc un élève qui demande une F et dont on pense que c'est pas brillant... au bénéfice du doute on va le laisser passer ! Pour ce qui concerne les redoublements, les choses se font différemment, mais pour M. Laran le résultat est le même : on les retrouve après ! Oui ! Même sur des avis redoublement que l'on a fait... avec l'appel ou autre, on les retrouve en première l'année suivante ! Dans ce contexte c'est une dimension essentielle de la fonction enseignante qui est bafouée, la responsabilité d'apprécier ce que font et peuvent les élèves : Ah mais moi j'ai l'impression que si ça continue ça ne servira plus à rien de mettre des notes... Je veux dire qu'à certains moments je me dis "mais ça sert à quoi de noter ?" Autant ne plus faire que du cours et puis un point c'est tout ! Mais même cela n'est guère facile puisque les passages quasiment automatiques démobilisent beaucoup d'élèves qui sur le plan du travail sont bien tranquilles, et peuvent impunément continuer à ne rien faire.

Cependant, pour M. Laran, dans ce monde dont la logique dominante est celle de la démobilisation face au travail, les enseignants ne sont pas entièrement désarmés. Ce qui est encore possible c'est de faire un travail de conviction d'autant plus nécessaire que *beaucoup d'élèves sont irréalistes en début d'année*. Même dans les classes faibles ils veulent aller en première S alors que dans une de ses classes sept ou huit ont la moyenne, au grand maximum, et que dans l'autre, plus faible, quatre ou cinq l'atteignent. Dès lors son travail est de *convaincre* autant que possible les élèves de ne pas s'engager dans des impasses, ou du moins qu'ils en prennent la responsabilité en passant par la procédure d'appel. Mais plus fondamentalement il est possible aussi, dans le cadre de sa classe d'essayer de maintenir des exigences.

1.2. Maintenir des exigences

La première exigence à maintenir, aux yeux de M. Laran est de conserver les contenus de l'enseignement. Aussi lui semble-t-il fondamental de faire le programme prescrit : *on m'impose un programme, je fais le programme, ne serait-ce que pour ceux qui vont passer dans les classes supérieures. Quand l'inspecteur, quand le Bulletin officiel nous donnent le programme de seconde, il faut faire le programme de seconde !* Mais cet objectif n'est pas sans poser quelques problèmes. Ce programme est en effet jugé *vraiment bien* s'il s'adresse à de bonnes classes, avec des élèves qui marchent bien, qui ont un bon niveau. Plus exactement M. Laran trouve que le programme *ne pose pas de problèmes avec de bons élèves qui sont motivés (...)* qui veulent le faire sans qu'on les oblige, qui viennent en soutien faire des exercices un peu plus poussés, et puis qui passent du temps chez eux, *cherchent. Qui travaillent !* Mais, en fait, davantage que cette situation, M. Laran a plus souvent le sentiment d'être gêné par les problèmes que pose la plus grande partie des élèves. Ceux-ci à son avis, qui n'ont jamais beaucoup travaillé, manquent de bases, ne savent pas calculer des choses élémentaires et se noient tout de suite : *quand on fait les équations de droites par exemple, on donne par exemple "y = 3x + 4", puis on fait trois fois deux plus quatre. Bon, trois fois deux plus quatre, ils font une erreur de calcul ! Moi je dis "c'est les bases quand même" ! Le problème il est là : ils calculent mal, ils font*

des erreurs de calcul, ils n'ont pas certains acquis qu'on reprend en révision avant le chapitre et puis, bon, en plus, avec la notion nouvelle qui arrive dessus...! Au bout d'un moment ils décrochent complètement. Ces carences contraignent M. Laran, quoiqu'il en ait, à relativiser, de fait, ses exigences de contenus quand il a affaire à des classes où dominent des élèves par trop en difficulté. Pour éviter la dérive vers une situation où il n'arriverait plus à repérer les exigences minimales, M. Laran préfère avoir deux secondes chaque année. Cela lui permet en effet de s'appuyer sur la meilleure pour faire une comparaison : si j'ai une seconde qui est vraiment mauvaise, puis une qui est moyenne, je me dis que je ne dois pas baisser mon enseignement ! J'essaie d'avoir un certain niveau et s'il y a des notes trop catastrophiques je me rassure avec l'autre classe, globalement, en me disant il y a un problème au niveau des élèves !

Une autre exigence nécessaire est, aux yeux de M. Laran, d'essayer de modifier le rapport des élèves au travail : *mon objectif premier en seconde c'est de les mettre en route, de leur donner certaines méthodes de travail et une certaine discipline (...) un rythme, une habitude de travail. Les méthodes utilisées à cette fin sont étroitement calquées sur les modes traditionnels d'enseignement : je fais un cours et dans ce cours j'ai quelques exercices qui sont directement liés aux notions nouvelles, pour disons essayer de leur montrer quel but ont les connaissances qu'ils apprennent. Après, en TD, ils ont une série d'exercices disons assez graduelle. Je donne la même série d'exercices dans les deux moitiés d'une même classe, et ils le rédigent sur feuille. Je passe dans les rangs quand ils sont en train de chercher. Je ne ramasse qu'une partie, au hasard. En TD on a corrigé en général les deux ou trois premiers exercices. Ils en ont toujours un ou deux à chercher, donc ils rédigent tous ces exercices. Et alors après, en cours je les recorrige. Ainsi les élèves ont-ils une rédaction d'exercices toutes les semaines et, par ailleurs, un contrôle en classe toutes les trois semaines. Par contre M. Laran ne fait pas de devoirs à la maison, qu'il juge inutiles et avantageusement remplacés par les rédactions d'exercices, plus régulières et rythmant mieux le travail. A l'intérieur de ce cadre général M. Laran prend soin de graduer les difficultés afin de tenir compte des étapes par lesquelles il faut passer pour acquérir les notions mises en oeuvre. Il commence sa série d'exercices par un ou deux qui sont d'application directe du cours pour tester les connaissances, la poursuit par des exercices d'entraînement, puis l'achève par un ou deux exercices d'approfondissement, qui sont facultatifs, pour les meilleurs, pour ne pas les laisser sur la touche, pour qu'ils s'entraînent et fournissent une dose de travail suffisante, qu'ils n'aient pas l'impression d'une certaine facilité. En outre il s'agit pour lui, mais secondairement, de s'adapter, plus que de véritablement la prendre en charge, à l'hétérogénéité des élèves. Il pense que les plus faibles ne se sentent tenus que de faire les premiers exercices d'application, les meilleurs d'aller jusqu'aux facultatifs. Pour les mêmes raisons, pour que chacun travaille à son rythme, il oblige les élèves, en TD, à travailler seuls. Ainsi peut-il, en passant dans les rangs, donner à chacun selon ses besoins les explications nécessaires. Mais l'exemple qu'il donne de pratique effective ne concerne en réalité que les "bons" élèves : il profite en effet des TD pour regarder les feuilles de ceux qui, ayant faits les exercices facultatifs, n'ont pas été corrigés, et il leur donne les indications si c'est juste ou si c'est faux, la raison.*

Mais si M. Laran considère que le maintien du contenu et l'acquisition d'habitudes de travail constituent des exigences incontournables, d'autres points lui paraissent moins importants. Il s'agit de ceux qui touchent aux nouveaux modes de mise en activité et d'autonomie des élèves. Ainsi ne lui semble-t-il pas vraiment important de faire appel aux capacités de travail collectif des élèves. Une expérience, tentée pour l'étude des statistiques n'a fait que confirmer ses réticences. Dans une demi-classe il a laissé les groupes de travail se faire selon les affinités. Le résultat a été que les "bons" se sont mis ensemble ainsi que les "moyens" et les "faibles" qui, les uns comme les autres, *n'ont pratiquement rien faits*. Dans l'autre demi-classe où il a imposé des groupes de travail regroupant un fort, un moyen et un faible le résultat a été le même : *le fort ne veut absolument pas travailler en groupe : il dit "je fais tout". Il échange très peu de responsabilité aux autres, il fait le TD et après il donne aux autres, est-ce que tu es d'accord ? Alors les autres : oui oui oui ! En fait, il n'y en a qu'un qui travaille sur trois. De même que pour le travail collectif, exiger la participation des élèves à des activités*

préparatoires à l'acquisition d'une notion ne paraît pas essentiel à M. Laran. Il procède certes ainsi dès que cela lui semble possible : *par exemple là, je suis en train de faire les homothéties donc je leur fais faire un agrandissement d'une maison, une réduction et puis un rapport -1, négatif où ça s'inverse. A partir de ça on essaye de repérer oralement ce qu'on peut dire : que les droites sont transformées en droites parallèles que les angles sont conservés, certaines propriétés qu'on énoncera par la suite. Puis après j'essaye de mathématiser, donc il faut leur donner une définition. Puis j'enclenche des petits exercices d'application entre les propriétés ou après les propriétés.* Mais pour M. Laran cette démarche, qu'il emploie parce qu'elle est prescrite, ne change pas fondamentalement les choses. A part les bons élèves les autres décrochent dès qu'on passe à la forme mathématique. *C'est-à-dire que l'activité en général, ils comprennent, ils arrivent à la faire, ils arrivent à trouver les propriétés. Mais quand on dit on va mathématiser il y en a qui accrochent de suite mais en général les autres, quand ils commencent à voir les symboles mathématiques ou un certain vocabulaire mathématique à mettre en place pour énoncer ça y est, ils décrochent.* La raison en est, à ses yeux, que l'on ne peut attendre des élèves moyens et faibles une véritable mise en activité mathématique. En réalité ils ne font l'activité [que] parce qu'on les aide et puis on les dirige énormément, on leur dit il faut faire ça. On leur donne en fait le procédé qu'il faut : ils ont soit un dessin à faire, soit à lire des courbes qu'on leur a données, soit à repérer un tableau... à réaliser quoi ... et là ils s'en sortent à peu près. Cette position d'exécutant ne permet pas aux yeux de M. Laran d'obtenir vraiment de résultats bien probants. Dans le fond, *c'est toujours pareil, ceux qui ont bien senti ça ne leur pose pas de problème quand on va énoncer, les autres...!* De ce fait M. Laran évite de trop perdre de temps avec ce qui ne lui semble pas de nature à changer vraiment les situations d'apprentissage installées : *en général bon... j'essaye de ne pas trop traîner là-dessus, je donne les définitions, j'essaye de faire le lien avec l'activité qu'on a faite et puis après j'enclenche sur les propriétés et des exercices d'application directe.*

Cette démarche montre bien les contours que M. Laran assigne aux exigences qu'il veut maintenir. L'essentiel est pour lui ce qui tient aux contenus tels que définis dans le programme, aux habitudes de travail. Ce qui concerne la participation des élèves dans des formes nouvelles de mise en activité lui semble par contre trouver très rapidement ses limites.

1.3. Garder une certaine distance.

Les positions de M. Laran, telles qu'elles ont été exposées ci-dessus, sur le système d'enseignement, sur ce qu'il entend faire, quant à lui, dans son activité professionnelle s'accompagnent en même temps assez clairement du souci de ne pas trop se laisser entraîner dans des situations d'enseignement dont bien des composantes ne sont pas, à son avis, à la portée de l'intervention des enseignants.

Ainsi, pour M. Laran, certaines choses ne sont-elles pas possibles. Par exemple on ne peut se donner comme objectif de combler véritablement les lacunes de certains élèves pour lesquels il est, de toutes façons, trop tard. Tout au plus procède-t-il de manière à permettre à ceux qui le peuvent de capitaliser ce qu'ils sont censés avoir vu antérieurement : *j'évite de faire des révisions. Je n'en fais pas du tout en début d'année. (...) Je fais dans chaque chapitre des rappels très brefs quand on revient sur les notions. C'est-à-dire que si on fait, par exemple, un calcul d'antécédents on marque ce qu'il faut calculer, et puis je leur dis "ça c'est une équation à une inconnue, vous l'avez vue en quatrième, donc vous devez savoir les méthodes". Et puis je fais la résolution une ou deux fois, pour leur remettre en tête.* Mais, selon lui, à l'exception des élèves "forts", ça ne marche, et encore faiblement, que pour quelques uns *qui font à la rigueur un effort en cours. Mais comme après il n'y a pas de suivi derrière....* De même la question du sens personnel de l'apprentissage des mathématiques ne lui paraît ne pouvoir être traitée que superficiellement. D'abord parce qu'à ses yeux faire des mathématiques est une évidence pour les élèves qui marchent le mieux. Ensuite parce que pour les autres il n'y a guère que la note qui puisse les mobiliser et que, quoiqu'il le déplore, il vaut mieux, dans leur intérêt, s'inscrire dans

ce type d'utilitarisme : *je note, parce que s'ils n'ont pas de note ils ne voient pas pourquoi ils rendraient quelque chose. Ainsi peut éventuellement être atteint l'objectif qui est de les obliger à travailler, non sans que cela introduise quelques problèmes si les résultats ne suivent pas : ils vont essayer de travailler, mais si la note n'est pas comme ils l'espéraient, c'est fini, découragement, abandon. En fait ils se disent : "je travaille", "je ne réussis pas". (...) Alors ils décrochent très vite, ils sont trop fixés sur la note, ils ont travaillé, ça doit suivre !*

Cette distance vis à vis de problèmes qui sont considérés comme inaccessibles et peu traitables, marque les bornes de l'implication de M. Laran dans les situations d'enseignement, bornes qu'il semble ne pas vouloir franchir. Leur dépassement le contraindrait, en effet, à s'engager plus en avant alors qu'il garde visiblement une réserve sur certains points. Une telle attitude paraît renvoyer aux assises biographiques, passées et présentes, du métier. Fondamentalement, en effet, on peut se demander si la limite que trace M. Laran à un engagement plus poussé dans les situations ne tient pas au fait qu'il ne se retrouve pas vraiment dans l'évolution actuelle de l'enseignement. Lui-même a le sentiment d'avoir bénéficié de la capacité de l'école publique à promouvoir les meilleurs des enfants des milieux modestes. Fils d'un artisan de la réparation automobile il a pu, comme ses deux frères, devenir enseignant. Il se sent ainsi relativement proche de certains des "bons" élèves dont il pense qu'ils perdent en partie leur temps dans un enseignement encombré aujourd'hui par ceux qui auraient du être mieux orientés et ne sont pas vraiment à leur place dans des études longues. Cette conception d'un élitisme fondé sur le mérite -donc à ses yeux le travail- qui a été efficace dans son cas, empêche une implication plus grande dans des situations actuelles d'enseignement où interviennent ce qui est perçu comme les conséquences néfastes d'une volonté d'égalitarisme et de moyennisation.

Pour autant cette attitude ne conduit pas M. Laran à mesurer son engagement dans son activité professionnelle. Tout au contraire et contradictoirement avec ce qu'il dit pouvoir attendre de certains élèves, il s'efforce de les contraindre à prendre des habitudes de travail. Sans se faire trop d'illusion, il tente ainsi de les amener quand même sur le chemin de la réussite. Cette activité le conduit à consacrer en fait beaucoup de temps à son métier. Il considère même qu'il est à la limite de la surcharge, en particulier à cause du système de correction systématique des exercices de seconde qu'il a mis en place comme nous l'avons vu plus haut et qu'il envisage d'abandonner, à contre coeur, si on lui donne une classe supplémentaire. Par ailleurs il regrette de ne pouvoir dégager le temps nécessaire pour faire, pour l'instant du moins, des stages MAFPEN, alors qu'il ne les refuse pas par principe. Sur un plan plus général il se considère pleinement engagé dans la fonction enseignante quoique être devenu enseignant de mathématiques ait été un hasard. Ce n'était en effet ni sa vocation ni ses goûts puisqu'il avait commencé des études de vétérinaire dans lesquelles il a échoué au moment du concours. Il a alors recherché une voie qui lui garantirait un débouché professionnel et comme, dit-il, *je n'étais pas trop mauvais en maths j'ai fait des études de maths et puis, bon, dans la foulée je me suis retrouvé en licence de maths globalement, sans faire trop attention, et puis j'ai présenté le CAPES. Cependant, affirme-t-il la découverte du métier s'est effectuée sans trop de difficultés : le métier lui a plu. Aujourd'hui l'activité professionnelle est bien acceptée : Maintenant ce que je fais me plaît. Son seul regret apparent est cependant, dit-il, qu'il pensait avoir un peu plus de temps pour continuer à faire du travail pour moi, m'inscrire en faculté [dans des matières autres que les maths] puis en fait je me suis aperçu qu'on ne pouvait pas libérer du temps pour faire autre chose.*

La socialisation professionnelle de M. Laran est donc effective et pleinement assumée en pratique quelles que soient les appréciations qu'il porte, par ailleurs sur le système éducatif et son fonctionnement actuel. Néanmoins ses réticences devant un engagement plus poussé dans le métier le conduisent à ne pas vouloir préparer l'agrégation. Il préfère s'intéresser à autre chose puisque, dit-il, *les maths m'intéressent mais ce n'est pas une passion. Alors que pour certaines autres choses je donnerais du temps plus facilement, les maths j'y donnerais du temps mais avec des intérêts alors que d'autres choses sans intérêts. Plus fondamentalement il pose, au moins théoriquement, quelques conditions à la poursuite de son activité professionnelle : pour l'instant je suis bien donc je n'envisage pas de voir*

ailleurs, maintenant c'est vrai que si, au niveau conditions financières, ou au niveau de dégradations avec les élèves...! Et si on me remet en collège c'est vrai que là j'envisagerais de suite quelque chose de différent. Je ne dis pas dans l'immédiat mais j'envisagerais d'essayer d'avoir une année sabbatique pour faire une formation et partir. Je crois que là, là j'envisagerais vraiment !

Ainsi M. Laran se garde-t-il, psychologiquement en tout cas, une issue pour le cas où s'accentueraient les contradictions sur lesquelles repose son "agencement personnalisé de l'activité professionnelle". Celui-ci combine en effet perception pessimiste des situations d'enseignement et intervention active sur certains de leurs aspects pour maintenir les contenus et faire acquérir des habitudes de travail. Une telle opposition peut devenir intenable si, comme il le sent lui-même, interviennent des *dégradations avec les élèves*, et si, de ce fait, le sentiment qu'il a déjà de pénaliser les "bons" lui devient intolérable, remettant par trop en cause l'image qu'il se fait de l'enseignement.

2. "Etre utile c'est faire percevoir aux élèves qu'ils peuvent faire des maths sans que ça soit complètement l'horreur"

D'une certaine manière Madame Le Fur développe des analyses et fait des choix d'enseignement inverses de ceux de M. Laran, tout en partageant certains de ses jugements sur l'éducabilité des élèves. C'est une femme certifiée d'environ 45 ans, enseignante titulaire du public depuis vingt ans après avoir exercé quelque temps dans des établissements privés. Elle a pas mal changé de poste, en France et à l'étranger, pour des raisons familiales et personnelles, puis s'est stabilisée dans l'agglomération parisienne. Elle a exercé en collège avant d'être mutée, depuis six ans, à sa demande, dans un lycée. Elle a obtenu un établissement de proche banlieue sud. Ce lycée accueille un public d'origine modeste mais aussi des élèves d'autres milieux n'ayant pas trouvé place ailleurs car cumulant difficultés et retards scolaires importants. Dans ce contexte Madame Le Fur va essentiellement chercher à aménager la situation d'enseignement dans laquelle elle se trouve et qu'elle caractérise comme étant celle d'un professeur à qui l'on demande d'enseigner de *mauvais élèves*. Dès lors elle tente de mettre en place une démarche dont l'essentiel serait, à ses yeux, qu'elle permette à ses élèves *de faire des maths sans que ça soit complètement l'horreur, (...) sans que ça soit trop dur*. Du même coup elle cherche à installer une relation scolaire pacifiée, pacification rendant son propre exercice de l'activité professionnelle acceptable voire même, autant que faire se peut, plaisant.

2.1. "Tous ces mauvais élèves là, faut bien qu'ils aient des profs et pourquoi pas moi, hein ?"

Pour caractériser l'établissement dans lequel elle exerce Madame Le Fur en dit qu'on y a des *élèves triés quand même... triés négativement. C'est-à-dire que bon, on n'a pas des bons élèves... !* De plus son sentiment est que cette situation se dégrade : *c'est un peu de pire en pire quand même ce qu'on ramasse en Seconde (...) je trouve que le niveau est quand même... plutôt de plus en plus mauvais*. Dans ce contexte Madame Le Fur, qui est sympathisante du SNES, manifeste une vision que l'on pourrait qualifier de démocratisante au sens le plus général du terme : *Tous ces mauvais élèves là, faut bien qu'ils aient des profs et je trouve que bon, pourquoi pas moi, hein ? Ça... Ça me dérange pas de travailler avec des élèves... qui ont pas un bon niveau ... enfin, je trouve, c'est un travail intéressant. Et puis en plus de ça... Je suis sûre que... je peux leur être plutôt plus utile qu'à des élèves de classes favorisées, euh... dans des lycées d'élite, qui, si ils flanchent un peu ont tout de suite, des cours particuliers à la maison, le prof, euh... il compte pas... qu'il soit bon ou mauvais, de toutes façons, ça change pas grand chose pour eux*. Cette prise de position de principe s'appuie par ailleurs sur l'intérêt personnel de Madame Le Fur. A dire vrai elle préfère même largement avoir affaire à ses élèves d'aujourd'hui qu'au public qu'elle avait dans le collège où elle enseignait précédemment : *élèves de la bonne bourgeoisie, à qui les parents payaient des cours complémentaires dès qu'il y avait un problème et qui méprisaient des professeurs gagnant si mal leur vie. Elle laisse d'ailleurs entendre que c'est parce*

que l'administration de son ancien établissement jouait le jeu de l'élitisme qu'elle a demandé sa mutation. Ainsi, en arrivant dans son établissement actuel elle déclare s'être dit qu'il y a quand même des endroits où on peut travailler. Maintenant encore elle aime bien travailler ici.

Toutefois, tout en se positionnant par principe explicitement du côté de ce type d'élèves en difficultés et des milieux défavorisés, Madame Le Fur n'en tire aucun élément particulier de réflexion qui pourrait concerner l'activité professionnelle enseignante en général et la sienne propre en particulier, au contraire de ce que l'on constatera plus loin pour Madame Espinat et Madame Brunet. C'est que, pour Madame Le Fur, la différence entre bons et mauvais élèves est provoquée tout entière par des facteurs extérieurs à l'école. Il s'agit de l'effet d'une fatalité sociale contre laquelle il n'y a rien à faire : *pour faire un bon élève, enfin... vous savez bien ce qu'il faut : il faut une famille qui s'en occupe, un milieu ... enfin bon, sauf exception... un milieu social, etc. etc.* Elle avance par ailleurs le même type d'argument pour expliquer la ségrégation socio-scolaire entre établissements puisqu'à son avis *si les parents s'occupent des enfants, ils ne les mettent pas ici. Ça, c'est... De toutes façons, c'est comme ça (...), l'établissement a très mauvaise réputation.* Développant ces positions, qui expliquent la situation scolaire des élèves par des facteurs qui échappent entièrement à l'école et à l'action enseignante, Madame Le Fur considère qu'en conséquence les possibilités d'apprentissages ne peuvent être que fort réduites. Ainsi il lui semble certain que ses propres élèves *ne peuvent pas faire des... maths, quoi ! (...).* L'obstacle principal est leur appartenance majoritaire à des milieux sociaux moyens... *Bon... plutôt... plutôt, il y a pas mal, il y a pas mal de milieux défavorisés, plutôt, hein ! C'est pas des gosses de riches et des gosses de bourgeois, ici... dans l'ensemble... Plus précisément ajoute-t-elle il y a beaucoup de maghrébins, déjà, ... d'élèves étrangers qui donc, bon, déjà chez eux, sont défavorisés parce qu'ils parlent pas la langue, etc. etc... (...)* Les problèmes de langue jouent sur tout je pense, *hein... sur tout ! Faut... Faut savoir quand on lit un texte, euh... que ça soit en maths, ou en n'importe quoi, faut... faut bien comprendre ce qu'on lit. Certes, en maths il y a un langage... un langage mathématique spécifique, qu'ils peuvent apprendre, mais enfin... les élèves qui ont déjà des difficultés de... de... de langue par ailleurs, ils... ils ont encore plus de mal à apprendre ce langage là...*

On retrouve ici, chez Madame Le Fur, des "évidences" largement répandues dans le milieu. Ce sont celles qui interprètent des problèmes, certes réels, au moyen d'une culture sociologique sommaire pour laquelle l'appartenance sociale induit des avantages ou des handicaps socio-culturels indépensables se traduisant drastiquement en compétences et résultats scolaires, sauf rares exceptions. Dans le même moment le système scolaire lui-même et l'action enseignante sont considérés comme des éléments inertes qui ne font qu'enregistrer passivement et révéler les contraintes extérieures subies par les élèves. Pour Madame Le Fur ces représentations semblent d'autant plus irréfutables qu'elle a le sentiment de voir son expérience personnelle les confirmer : si son propre fils, encore en lycée, mais pas dans cet établissement, et que les mathématiques n'intéressent pas, arrive quand même à s'en sortir dans cette discipline, c'est parce que, et uniquement parce qu'il est fils de professeur.

Ce fatalisme sociologique de Madame Le Fur qui la conduit à considérer que ses élèves sont incapables de faire vraiment des mathématiques est complété par l'idée qu'ils ne devraient de toutes façons pas en faire. Déjà parce que les programmes de seconde sont sans intérêt, *des programmes au rabais* qui ne cessent de décroître depuis des années. *On enlève des trucs ... en 91, là, il y a eu la réforme du programme... on a persisté à enlever des choses.* Mais c'est surtout parce que dit-elle *ce que je leur apprend... ça ne leur servira jamais à rien ! Ça c'est évident !* Selon elle aucun des élèves qu'elle a en seconde ne fera de mathématiques plus tard. Pas un n'en aura besoin, sous aucune forme, dans sa vie. Devant notre insistance pour savoir quel sens peut alors avoir, à son avis, ce qu'on lui demande de faire elle concède avec beaucoup d'hésitations qu'enfin si, peut-être que... *Non... Oui, peut-être que des méthodes que je leur aurai données... des façons d'aborder des problèmes pourront les aider. Oui peut-être...* Mais c'est pour aussitôt affirmer avec vigueur que sur le plan de cette formation *il y a pas que les mathématiques (...)* le latin, ça forme exactement pareil. *Il y a des gamins [pour] qui traduire une version latine ça a plus d'intérêt que de faire un problème de maths... et ça donne exactement la même démarche. Il y a des déductions logiques. Du coup c'est toute la nécessité d'une*

formation mathématique qui est en cause. Madame Le Fur défend la thèse qu'il est inutile de faire faire quelque chose qui ne sert pas à grand chose à des gens qui n'en veulent pas et qui pourraient tout aussi bien être formés par d'autres disciplines leur plaisant vraiment. Davantage même, il lui paraît dangereux d'insister puisqu'on met alors les élèves *en situation d'échec*. Au mieux aboutit-on à déformer ceux qui *essaient de réussir, [parce qu'] ils essaient par des moyens détournés, en ressortant des recettes et des machins comme ça. C'est... C'est pire que tout, quoi ! Ça les dessert plutôt qu'autre chose !* Quant à la question de savoir si ne pas faire de mathématiques du tout en seconde, voire dès la troisième comme Madame Le Fur semble même l'envisager, ne conduirait pas à manquer malgré tout d'un apport nécessaire, la réponse apportée est aussi négative sur le fond : *je sais pas, mais je crois pas*. Cependant, cette position, difficile à tenir dans sa radicalité, est légèrement nuancée au moyen de quelques formules par lesquelles Madame Le Fur se défend de prendre trop nettement position : *Bon, je crois que de toutes façons, il faut quand même leur apporter des choses, euh... pendant un moment. Mais enfin, il y a un moment où il faut arrêter à mon avis ! Alors, je sais pas à quel moment il faut arrêter, si c'est après la Seconde, avant la Seconde, après la Troisième, avant la Troisième... avec une possibilité, de temps en temps, de refaire un peu de mathématiques pour voir si, des fois, on n'a pas changé d'avis*. Dans cette logique Madame Le Fur est conduite à remettre en cause la façon dont on fait rentrer la plus grande partie d'une classe d'âge en seconde. Cependant ce qui est réellement interrogé ici est moins l'ouverture du second cycle à des publics nouveaux que la façon dont elle se réalise. La contestation porte en fait précisément sur le système de la seconde indifférenciée : *aberrant ce genre d'opération ! Totalement ! Alors là vraiment !*

Ainsi Madame Le Fur, tout en optant pour des positions de principe démocratisantes n'en tire-t-elle aucune conséquence qui pourrait concerner l'activité professionnelle enseignante en général et donc la sienne propre. Elle impute toutes les causes des difficultés de ses *mauvais élèves* issus de *milieux défavorisés* à une fatalité sociale inévitabile. Elle s'engage dans une série d'analyses qui donnent au bout du compte le sentiment d'une impuissance acceptée d'avance : ayant ces élèves-là, elle ne peut leur faire faire des mathématiques, dont d'ailleurs ils n'ont nul besoin, en fin de compte. Ce faisant Madame Le Fur va maintenir, sans doute même à son insu, ses élèves dans la situation dans laquelle elle estime qu'ils sont d'ores et déjà placés : compte tenu de leur difficultés réelles, ou postulées, il n'y pas de possibles pour eux, leur cadre de fonctionnement est tracé à l'avance et il est sans mathématiques.

Pourtant, même si elle n'est pas d'accord avec les orientations actuelles de l'enseignement, il faut bien que Madame Le Fur fasse, en principe, ce que l'institution lui prescrit de faire en seconde comme dans les autres classes. Pour traiter cette contradiction, elle opte dès lors pour une attitude essentiellement utilitariste dont le seul horizon est celui des classes de premières et du bac que les élèves passeront tous, ou à peu près, puisque selon Madame Le Fur le système d'orientation, d'appel etc... est tel que les élèves *qu'ils y arrivent ou qu'ils y arrivent pas, de toutes façons, ils savent bien qu'en fin de Seconde, ils vont passer en Première*. En conséquence il faut au moins que si les élèves ne peuvent pas faire de mathématiques, au moins *ils aient des outils pour se débrouiller dans les classes qu'ils vont faire, c'est-à-dire des classes de Première B, Première G, Première A1, Première A2... Voilà ! Donc des classes euh... donc qui seront pas des classes de Première S (...)* *J'essaie de leur donner des outils pour pouvoir continuer à faire des maths jusqu'au bac... jusqu'à leurs bacs qui ne sont pas des bacs matheux, mais où il y a quand même des maths*.

2.2. "J'essaie de leur donner des outils pour pouvoir continuer à faire des maths jusqu'au bac"

Le principe de l'activité professionnelle de Madame Le Fur en seconde est donc clairement utilitariste : son enseignement est commandé, et uniquement, par l'aval des classes de première et des bacs dont elle estime ses élèves capables, *a priori*, sans qu'elle cherche à modifier leur inéluctable trajectoire. Cependant la façon dont elle va conduire effectivement son activité va tenir compte également de ses propres objectifs en termes d'aménagement de la situation d'enseignement : que faire

des mathématiques dans ce contexte ne soit pas *complètement l'horreur* pour les élèves ; que la relation scolaire soit pacifiée. Dans le quotidien de l'enseignement perspectives utilitaristes et objectifs d'aménagement de situation se combinent pour conduire à une gestion *a minima* des apprentissages.

Ce *minima* concerne en premier lieu le programme. Sur ce point Madame Le Fur se place résolument, quant à ce qui est prescrit, dans une position relativiste qui la conduit à ne pas faire *tout le programme*. *J'essaie de m'adapter aux élèves pour qu'on arrive à travailler ensemble. On ne fait pas un programme de niveau national !* Selon elle en effet même si le programme de seconde actuel est *au rabais*, (...) *c'est encore trop compliqué (...)*. *Disons que je coupe la poire en deux. Je fais la moitié... la moitié de... de ce programme en question.* Ce qui est éliminé concerne parfois des chapitres entiers. On constate ainsi sans surprise que la géométrie dans l'espace n'est pas traitée car *elle ne sert alors là, vraiment à rien du tout en Seconde puisque de toutes façons, de la géométrie, on ne continue à en faire qu'en Première S et que moi, chez mes Secondes, personne n'ira en Première S.* De toutes façons, même si quelques élèves en avaient besoin, au sens utilitariste que Madame Le Fur donne à ce mot, pour aller en Première S, elle ne la ferait pas en classe entière : *les élèves ne voient pas (...), n'arrivent pas à repérer le concept ou la notion et à le mettre en relation avec une figure. Franchement dit-elle faire de la géométrie dans l'espace dans une classe du niveau de cet établissement, euh, bon... enfin ! (...)* *J'essaie de ne pas les dégoûter complètement quoi !* Mais au delà de la géométrie dans l'espace, c'est l'essentiel de la géométrie de Seconde qui n'est pas traité habituellement : *il y a normalement les transformations, translations, homothétie, symétrie, des trucs comme ça... Qu'est-ce qu'il y a encore en géométrie ? Je sais même plus parce que j'ai tellement pas l'habitude de la faire... Bon, l'orthogonalité, euh...* Quant aux autres points du programme ils sont traités de façon plus différenciée. A première vue les choix relèvent de l'improvisation. Par exemple à une question sur ce qu'elle doit aborder avec les élèves en Seconde, Madame Le Fur donne des réponses particulièrement mal assurées, tout en feuilletant la table des matières du manuel : *Il y a les fonctions (...)* *ils en ont très peu (...)* *on en fait un mois à la fin de l'année. Ils ont euh... Attendez, hein... Ils ont... des systèmes, ils doivent construire des... Ils doivent tout savoir sur les droites, par exemple. Ils ont, euh... un peu des équations, des inéquations, des... un peu d'algèbre (...)* *là, les fonctions, bon, ça commence, euh... tout à la fin du livre, hein... C'est... Voilà ! Voilà ! Les fonctions usuelles, voilà, chapitre 13, il reste ça ! Il reste ça ! Et il y a encore autre chose après (...)* *Ah ! Si ! Il y a ça aussi encore sur les fonctions.* Cependant, si la faible maîtrise du programme telle qu'elle apparait ci-dessus peut laisser penser que le relativisme sur les exigences de contenus se fait un peu au hasard ou selon les circonstances, à l'examen, on voit qu'il repose en réalité sur un choix délibéré : *des révisions, hein... des révisions de Troisième car pour Madame Le Fur, l'essentiel est là : savoir résoudre une équation sous à peu près n'importe quelle forme, euh... ou une inéquation, euh... de savoir utiliser des racines carrées... puis un peu de géométrie de troisième Thalès, Pythagore et tout ça...* Ces révisions approfondies ont pour but que les élèves sachent *manipuler un minimum d'outils mathématique car ça, c'est les outils pour arriver à passer le bac. Voilà !* S'y ajoute ce qui lui paraît incontournable sur les fonctions usuelles dont tous les élèves auront besoin ensuite. Quelques éléments épars sont aussi plus ou moins abordés, comme le calcul numérique, ou comme les statistiques qui sont *utiles pour ceux qui iront en B ou en G.*

La logique organisatrice qui sous-tend les choix relativistes de Madame Le Fur ne se donne pas immédiatement à voir. Le découpage du prescrit qui laisse de côté l'essentiel du contenu du programme de Seconde ne semble pas pouvoir être revendiqué ouvertement alors même qu'est clairement énoncé le fait de ne traiter que la moitié du programme, comme nous l'avons vu plus haut. La raison ouvertement mise en avant pour justifier les choix est la nécessité de tenir compte de ce que sont les élèves : *ils arrivent en Seconde, ils savent rien, ils savent pas du tout... ils sont pas du tout... au point sur le programme de Troisième, donc déjà, euh... c'est embêtant.* Comme souvent chez les professeurs du secondaire ce sont les enseignants du cycle précédant qui sont mis en cause : *il y a beaucoup d'enseignants, en premier cycle, qui euh... qui ne font pas des maths, quoi... pas du tout. Moi je n'en fais pas un grand volume, mais alors eux, c'est vraiment... c'est même... le contraire.* Mais au delà de cette raison apparente les choix restrictifs effectués peuvent s'expliquer surtout par d'autres facteurs qui

sont implicites dans le discours de Madame Le Fur. D'abord dans le cadre de sa vision uniquement utilitariste de l'activité professionnelle Madame Le Fur dit découper certes le programme *a minima* pour donner à ses élèves ce qu'elle pense pour sa part être l'indispensable nécessaire pour passer le bac. Mais elle vise en même temps, plus ou moins consciemment, en s'appuyant essentiellement sur des révisions de Troisième et des choses déjà connues, à éliminer les principales difficultés, à éviter certaines tensions, à faire que les mathématiques ne soit pas *l'horreur*, à travailler dans une ambiance pacifiée. Un autre élément peut venir étayer cette hypothèse d'une certaine esquivance des enjeux de l'enseignement des mathématiques. Il est quant à lui plus profond, fonctionne sans doute à l'insu même de Madame Le Fur, et tient aux conceptions que celle-ci développe à propos de ce que sont les mathématiques elles-mêmes et donc à ce qu'il convient de se donner comme ambitions pour l'apprentissage de connaissances, compétences et capacités mathématiques par des élèves. En effet, chez Madame Le Fur ce qui domine comme représentation des mathématiques est exclusivement *que c'est un jeu (...), c'est comme quand on fait... je sais pas moi, des mots croisés ou... ou des jeux... oui... les jeux... les petits jeux sur les journaux de gamins, enfin c'est... c'est des maths, quoi !* Dans ce jeu mathématique le plaisir logique prend le pas sur la construction des champs problématiques, sur la mise en oeuvre des concepts et leurs significations. De ce point de vue on a même l'impression qu'il va moins s'agir de structurer une pensée mathématique que de faire comprendre ces *choses vraiment très, très simples*. dont parle Madame Le Fur mais qui restent indéterminées quant à leur nature même. Centrer l'enseignement sur l'acquisition d'un minimum d'outils est peut-être pour Madame Le Fur le moyen de continuer à faire des mathématiques comme elle sait ou, du moins, aime les faire, sans trop devoir aborder d'autres dimensions dans lesquelles elle est moins à l'aise. Mais, à ce jeu logique dans lequel ne peuvent entrer que ceux qui ont *l'esprit de déduction nécessaire*, Madame Le Fur déclare ne pouvoir faire accéder ses élèves de Seconde. Cependant elle n'arrive pas, hormis l'utilitarisme à proposer d'autres objectifs d'apprentissage. Ce qu'elle poursuit est alors peu clair à ses propres yeux, voire même complètement obscur. Il lui reste essentiellement comme projet possible d'enseigner des choses "utiles" qu'elle pourra *simplifier, quoi. De... de... de leur faire... enfin, de leur faire comprendre, euh... des choses vraiment très, très simples*. Et d'attendre que sur cette base là, ce qui arrive parfois estime-t-elle, quelques élèves aient une sorte de *déclat*, lui disent *"ah mais finalement... mais alors, mais oui... mais... mais... mais c'est logique" (...), se mettent à s'amuser (...), admettent que c'est pas si compliqué que ça*.

Ainsi la gestion minimale du programme s'accompagne d'une gestion des procédures d'apprentissage à finalité peu précisée, débouchant sur une simplification des contenus et sur l'attente d'une hypothétique révélation de l'aspect ludique et amusant des mathématiques. Dans les domaines pour lesquels il n'y a, pense Madame Le Fur, aucune possibilité de jeu logique la simplification est telle qu'il ne reste pas grand chose des problématiques et des notions proposées, même quand ces points sont abordés. Tel est le cas des statistiques sur laquelle *bon, on passe une semaine parce qu'il y a pas grand chose à savoir. En général, les élèves qui sont nuls en maths, ils aiment bien parce que ça, ils arrivent. Ils font des tableaux. Ils recopient des trucs. On leur dit "tu multiplies ça par ça et puis ça fait ça, et puis tu le marques là". Ils comprennent absolument rien à ce qu'ils font mais... là, justement, ça sert à rien de comprendre, alors eux, ils sont contents*. Toutefois d'une façon plus générale ce que tente Madame Le Fur à travers le peu de contenus qu'elle met en oeuvre c'est d'essayer de traiter d'une contradiction entre ce qu'elle aime, pour sa part, et dont elle croit les élèves capables : alors qu'elle est persuadée qu'il s'agit d'une tentative inutile, sauf exceptions, elle va néanmoins chercher à mettre en oeuvre ce qui, à ses yeux, fait l'intérêt des mathématiques : le plaisir d'un jeu logique. Aussi se démarque-t-elle vigoureusement de ce qu'est, selon elle, la formation acquise jusqu'alors par les élèves : *ils fonctionnent à reconnaître vaguement des... des trucs : "Ah oui madame, quand on a ça, on fait ça, on fait ça et puis bon, ça marche". Ils savent pas pourquoi, ils savent pas ce qu'ils trouvent, ils savent pas à quoi ça ressemble, mais ils alignent des choses, et ils pensent que ça va comme ça. Effectivement, ça peut aller d'ailleurs, jusqu'à un certain niveau (...). Mais si la situation ne correspond pas tout à fait... si on leur donne une situation qui n'est pas exactement la même, alors là, ils savent plus rien faire... bien évidemment ! Ils peuvent être dressés à faire des choses, mais sans*

savoir du tout pourquoi. C'est ce que j'appelle les recettes de cuisine et... et bon, dès qu'on essaie de faire des maths, il est évident que... C'est pas possible de travailler comme ça (...) aucune logique là dedans! Son projet à elle serait de montrer que les maths, ben c'est... ça peut être quelque chose d'intelligent.

Mais le problème est alors de déterminer les opérations qui permettraient de réaliser effectivement ce projet. De ce point de vue Madame Le Fur paraît bien démunie et avoue très vite ne pas trop savoir comment faire : *je reprends à zéro, puis quand ils me sortent des recettes, j'essaie de leur faire expliquer ... de leur... de les mettre dans une autre situation dans laquelle la recette marche pas... Enfin, bon... Je ne sais pas. J'essaie de les faire travailler le moins bêtement possible.* Il n'en reste pas moins que cette intention se heurte aux yeux de Madame Le Fur à des obstacles structurels qu'elle perçoit comme étant extérieurs à sa propre activité : *c'est... c'est pas évident, étant donné les programmes qu'on a, les élèves qu'on a et... les horaires qu'on a et les contraintes qu'on a, c'est pas du tout facile, hein...* Mais il n'apparaît pas à Madame Le Fur que le sentiment de ne pas savoir faire qu'elle ressent puisse provenir aussi des modes de transmission du savoir qu'elle met en oeuvre. Il lui semble au contraire s'adapter du mieux possible au public qu'on lui donne à enseigner. A cette fin, s'appuyant sur une conception langagière où la parole du maître est le vecteur le plus pertinent pour l'apprentissage des élèves, elle se soucie de mieux se faire comprendre. Quand elle décrit son enseignement des termes comme *montrer, expliquer*, sont souvent employés. Surtout, depuis deux ans une expérience est tentée qui consiste à *essayer d'apprendre aux élèves à lire des mathématiques.* A cette fin Madame Le Fur ne fait plus de cours mais elle lit, elle-même, devant les élèves le manuel qu'elle trouve très bien fait et dont elle *illustre les choses un peu compliquées.* Les élèves doivent lui poser des questions quand ils ne comprennent pas et noter les points importants sur leur cahier. Il y a des exercices d'application faits en classe et qu'il faudra savoir refaire mais ceux qui sont donnés à la maison sont simplement à chercher par ceux qui ont envie de progresser. Il n'y a que peu de devoirs à la maison parce que les élèves les recopient les uns sur les autres. Quant à l'acquisition elle doit se faire par apprentissage par coeur de ce qui est essentiel dans les passages du livre qui ont été lus en classe.

On se trouve donc aux antipodes de la mise en activité des élèves dans de nouvelles formes. D'une certaine façon la gestion *a minima* des contenus à enseigner se combine à une gestion du même type dans les apprentissages. Les perspectives utilitaristes et les objectifs d'aménagement de la situation aboutissent à ce que le désir de donner des outils soit fondé sur des ambitions modestes quant aux contenus et des procédures d'apprentissage dont les effets restent hypothétiques : Madame Le Fur souligne à deux reprises que sa façon de faire, *ben, cette année, ça marche pas très bien.*

2.3 Raisons et interrogations

Comme pour tous les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, les raisons qui mènent Madame Le Fur à l'"agencement personnalisé de l'activité professionnelle" qu'elle met en oeuvre sont profondes. C'est toute son histoire qui la conduit à ce qu'elle fait, comme aux interrogations qui, nous le verrons, travaillent cet agencement, sans vraiment le déstabiliser néanmoins.

Interrogée sur ce qui explique qu'elle soit devenue professeur de mathématiques Madame Le Fur déclare : *il se trouve que j'étais bonne en maths donc... j'ai fait des maths.* Mais en fait cette réussite mathématique n'est, essentiellement, que la conséquence d'une carrière d'excellence réalisée dans un contexte familial axé sur le succès scolaire : *j'étais bonne en maths ! Ça, c'est parce que, comme j'avais une mère enseignante, elle m'avait beaucoup poussée dans mes études. Donc j'avais des années d'avance, enfin des années, j'avais deux ans d'avance, moyennant quoi je manquais complètement de maturité. J'étais vraiment complètement bébé à 14, 15, 16 ans et donc la matière dans laquelle je réussissais le mieux c'était celle où il y a pas du tout besoin de ça. C'est un jeu les maths. Donc là dedans, je réussissais beaucoup mieux qu'ailleurs ... j'ai fait des maths.* Ainsi, dans ce rapide condensé fait par Madame Le Fur de son apprentissage des mathématiques on voit bien que le

rapport aux contenus se construit dès l'origine comme extrêmement partiel et qu'il le restera durablement. Pour elle en effet la représentation qui s'instaure à cette époque d'"immaturité" mais qui fonctionne encore, est que les mathématiques sont un jeu. C'est que par la suite Madame Le Fur n'est pas vraiment revenue sur cette formation primitive. De ce point de vue, le passage à l'Université n'a rien modifié dans la mesure où Madame Le Fur n'a pas exploré les autres dimensions des mathématiques en tant que savoir : *à l'Université, ça s'est mis à m'intéresser beaucoup moins, beaucoup moins. J'avais plus du tout envie de faire des maths. J'avais plus du tout envie de faire des maths parce que justement, je m'étais rendu compte entre temps que ça m'amusait un peu mais que ça ne m'intéressait pas vraiment.* La période universitaire sera donc surtout consacrée à la compensation de ce qui n'a pas été expérimenté pendant les années antérieures, la Littérature, le cinéma etc... Depuis jamais Madame Le Fur n'a refait des mathématiques : *Ah ! J'ai complètement arrêté ! Alors là, ça... (rires) complètement arrêté.* C'est donc sur la base du sens étroit des mathématiques comme jeu logique que Madame Le Fur est devenue enseignante.

Mais à dire vrai pour elle, à l'époque, il ne s'agit pas d'un vrai métier, encore moins d'un métier structuré autour d'un savoir. Etre professeur n'est pas enseigner une discipline ou éduquer des jeunes. C'est uniquement ce qui permet *d'élever ses enfants, un salaire d'appoint.* Il suffit pour cela de monnayer les acquis scolaires, de passer le CAPES dans ce l'on a le mieux réussi. En d'autres termes être professeur n'est pas une véritable activité professionnelle qui implique, ni du côté des mathématiques, ni du côté des élèves. C'est une occupation rémunérée qui permet de vivre sa vie de femme. Cette vision est confortée par une mère qui a été PEGC d'Histoire-Lettres, et, tout en soutenant beaucoup sa fille, a toujours donné le métier d'enseignante pour ce qui permet aux femmes d'élever leurs enfants, de tenir leur foyer. Une occupation qui, en outre, pour Madame Le Fur, laisse le temps de réfléchir à sa vie, de faire autre chose pour soi, pour sa famille qui l'occupe beaucoup dans l'année comme pendant les vacances qui sont un des principaux avantages du métier, une occupation *dont on ne se rend pas bien compte (...)* un travail alimentaire. Mais c'est aussi un travail qui permet de tenir à distance des contraintes sociales trop fortes, telles celles que l'on peut trouver dans le privé, ou d'aménager celles que l'on rencontre parfois dans l'enseignement, en changeant d'établissement, en prenant des classes qui n'exigent pas trop d'investissement.

Pour l'essentiel ces bases sur lesquelles Madame Le Fur est devenue professeur n'ont pas fondamentalement changé. On a vu le poids dans son activité professionnelle actuelle de sa conception ludique des mathématiques et celui de son désir d'aménager au mieux sa situation d'enseignement. Cependant le métier d'enseignant ne peut être réduit durablement au rang de simple occupation. Ce qui est alors relaté est une évolution progressive vers une implication plus forte, évolution qui s'explique de plusieurs points de vue. Sur le plan personnel dit Madame Le Fur, *j'ai passé pas mal d'années à pas bien me rendre compte que j'étais prof. Faire ça par devoir, par indifférence. Je faisais un travail de prof, mais j'étais pas vraiment prof quoi (...)* Je pensais que c'était un passage et que je ferai autre chose. Mais dans le même temps elle ne recherche pas d'autre travail, et, estime-t-elle, *j'ai fini par me rendre compte que, d'une part, je vois pas bien ce que je pourrais faire d'autre, et, d'autre part, ce qu'éventuellement je pourrais faire d'autre, je crois que ça m'ennuierait beaucoup plus que d'enseigner.* C'est que, dans le même temps, sur le plan de l'activité professionnelle une évolution s'est également produite. En effet, les exigences propres du métier ont amené Madame Le Fur à y investir davantage qu'elle ne pensait le faire au départ : *au collège, dans les premières années, j'investissais pas mal dans mon travail, bon, un peu par force !* Cependant cet investissement, contraint à l'origine, ne lui apparaît pas intolérable. En réalité il fait rejouer ce qui apparaît, à l'examen, comme une contradiction latente chez Madame Le Fur au moment de l'entrée dans le métier. Car si elle déclare n'avoir *jamais eu la vocation (...), la frénésie d'enseigner,* elle dit aussi qu'*avant [d'être professeur] bon, je savais que quand j'expliquais des choses à des gens, bon en général, ils comprenaient bien.* Aujourd'hui encore ajoute-t-elle *je sais que quand j'explique des maths à des gens, en général, ils comprennent bien. Je suis assez claire, je crois.* Du coup ce qui a changé *ben oui, je pense que c'est moi. Je pense que c'est mon rapport à ma fonction. En fait je crois que j'aime bien enseigner (...)* Bizarrement, depuis

quelques années je suis... je suis beaucoup plus prof (rires). De toutes façons, c'est un travail, vous le savez comme moi, si on n'investit pas du tout, c'est carrément infaisable.

Mais cette réconciliation avec l'enseignement se fait en réalité sur une base bien particulière. Toute l'histoire de Madame Le Fur montre que le champ ne peut en être le réexamen des mathématiques comme savoir. De ce point de vue Madame Le Fur reste dans le domaine du ludique, du jeu logique avec les conséquences qui en découlent sur l'orientation de son activité professionnelle. L'investissement de Madame Le Fur dans sa fonction enseignante s'effectue en fait surtout dans le domaine des relations avec les élèves, avec ce *matériau humain* auquel on a affaire. Dans l'entretien elle revient constamment sur ce point et lie à chaque instant cette dimension à l'intérêt du métier : *j'aime bien... j'aime bien le contact avec les élèves. Je trouve que c'est moins perdre son temps de fréquenter des élèves dix-huit heures par semaine que de passer quarante heures à faire gagner de l'argent (rires) à des gens, enfin je trouve ça plus satisfaisant ! C'est sur cette base que Madame Le Fur déclare j'essaie surtout que dans mes cours ça soit pas l'horreur, quoi ! Que ça soit pas pénible... que ça soit le moins pénible possible, pour eux et pour moi, qu'on ait des rapports un peu agréables.* Cependant ce sens trouvé par Madame Le Fur à son activité professionnelle par le relationnel ne l'amène pas à une réflexion sur le sens ou l'intérêt que, de leur côté peuvent y trouver les élèves. Tout au plus postule-t-elle *que ça leur apporte déjà quelque chose dans leur vie d'avoir des rapports de Maître à élèves un peu agréables. Enfin j'espère, parce que sinon... (rires).* En réalité l'établissement d'un mode relationnel "agréable" semble avoir sa fin en soi, être un élément de pacification scolaire avant tout permettant à Madame Le Fur de trouver goût et plaisir à sa fonction. La preuve en est que ceux qui pour qui ça ne fonctionne pas sont considérés comme des éléments perturbateurs dont, sans autre forme de procès, Madame Le Fur aimerait mieux qu'ils ne viennent pas [en cours]... *ça me ferait des vacances !* A la différence de Madame Brunet le relationnel n'a pas pour objet implicite ou explicite de ramener des élèves à un apprentissage disciplinaire.

Cet arrangement repose sur toute l'histoire de Madame Le Fur. Visiblement il la satisfait comme le montre sa réaction, signalée tout au début de l'étude de son cas, dans laquelle elle estime pouvoir travailler dans son établissement actuel, au contraire de ce qui se passait dans le précédent. Cet aménagement réussi de sa situation d'enseignement lui permet de faire face à ce qu'elle pense être les obligations de son activité professionnelle. Mais on sent l'équilibre acquis soumis à des interrogations qui sans le déstabiliser le travaillent, provoquant une préoccupation non clairement dite mais perceptible dans les propos de Madame Le Fur. Quelques unes de ces interrogations, les moins importantes quoique les plus aisément parlées, concernent l'évolution des conditions d'enseignement dans son établissement. Madame Le Fur considère que l'ambiance générale de ce dernier est bonne, *sereine*, autour d'une sorte de consensus général portant sur l'accueil d'élèves faibles en général mais qui sont *bien tranquilles* et, pour ce qu'elle en sait, *sont contents d'être là, aiment bien leur lycée.* Cela lui paraît particulièrement satisfaisant surtout au regard de ce qui se passe dans deux autres types d'établissements qu'elle rejette pour y avoir déjà enseigné et pour savoir, par ouï dire, ce qui s'y passe aujourd'hui : ceux de banlieue populaire où règne la violence, ceux qui accueillent les *petits génies* des couches sociales aisées lancés dans une course à la réussite à tout prix, deux cas de figure où les relations enseignants-élèves ne lui conviennent pas du tout. Mais Madame Le Fur craint que son établissement ne connaisse lui aussi une évolution défavorable : le public lui semble de plus en plus en difficultés scolaires, la direction incompétente dans ses tâches administratives et autoritaire avec comme conséquence une certaine nervosité de tout le monde. Vaguement, elle évoque la possibilité de partir pour ces raisons là. Mais ce n'est visiblement qu'un mouvement d'humeur datant de cette année et *il faudra voir.*

Les véritables interrogations se posent en réalité à l'intérieur même de l'"agencement personnalisé de l'activité professionnelle" que Madame Le Fur a élaboré. Non qu'elle désire en changer mais son application lui pose quelques problèmes qui tournent autour des réactions aux choix qu'elle a fait de l'utilitarisme, du relativisme des exigences de contenus et de la gestion *a minima* des apprentissages. Du côté de certains élèves, comme de certains parents, le positionnement de Madame Le Fur peut en effet poser le problème du sens de l'activité qui est proposée. En effet pour quelques élèves, dont l'entrée en

seconde se fait dans la perspective de la Première S, c'est la question de leur projet de réussite scolaire qui peut être ainsi remis en cause. D'autant plus nettement d'ailleurs que Madame Le Fur, dans la logique de son orientation, barre très rapidement les perspectives vers la voie d'excellence quand, ce qui est le cas le plus fréquent, elle en juge ses élèves incapables et quand elle estime qu'elle doit les en préserver : *Il y en a quelques-uns qui... Mais bon, pas trop quoi, ils s'en rendent compte rapidement. Enfin... Moi je leur dis, quand je vois que vraiment... c'est des élèves qui ont vraiment pas... Enfin, moi, je freine pour envoyer des élèves en Première S. J'en envoie très, très, très peu parce que je crois qu'alors là vraiment envoyer en Première S un élève qui n'a pas le niveau pour faire une Première S, qui n'a pas le niveau ou les capacités, enfin qui n'a pas l'esprit de déduction nécessaire, ou la capacité de travail, c'est vraiment l'envoyer à l'abattoir (...) ils se cassent la figure et c'est vraiment grave pour eux, ça peut vraiment les esquinter beaucoup.* Dans une grande mesure Madame Le Fur cherche à ce que les élèves acceptent sa position. Afin de leur faire percevoir les problèmes, sans remettre en cause l'apaisement de la situation scolaire qu'elle recherche, elle a mis au point une évaluation à deux vitesses : *je les note par rapport à ce que je leur fais, par rapport à ce que je leur demande, qui est variable suivant ce que je considère qu'ils peuvent donner. Bon. Mais, il y a toujours un moment où je leur mets un contrôle de niveau normal. Et je les saque. Enfin je les saque... je leur mets leur note normale, parce que sinon, si je me retrouve avec des élèves qui ont 13 de moyenne et qui demandent à passer en Première S, ils peuvent l'obtenir alors que je sais très bien que ça va être une catastrophe pour eux. Donc je me débrouille pour remettre les moyennes à niveau comme ça.* De fait le système semble fonctionner et Madame Le Fur signale que, malgré le fait qu'en appel des décisions du conseil de classe les élèves obtiennent souvent ce qu'ils veulent, depuis six ans qu'elle a des secondes elle a dû envoyer peut-être trois fois deux-trois élèves en Première S. *Et ça n'a jamais été très réussi !*

Pour Madame Le Fur l'interrogation sous-jacente à cette question de la première S est celle de la possibilité de gérer effectivement une classe hétérogène. Son choix, clairement explicité est de ne pas travailler pour deux ou trois élèves, mais selon les orientations qui sont les siennes, de donner à tous ce qu'elle juge être le minimum indispensable : *je vais pas faire un cours pour deux quand même ! Je ne peux pas. Qu'est-ce qu'ils vont faire les vingt-huit autres pendant ce temps là ? Puis, en plus, ils vont me flanquer une pagaille, une belle pagaille. Je pourrai rien faire de toutes façons, parce que si ils comprennent rien, c'est dur quoi. Soit je vais aller suffisamment vite pour les deux en question. Bon. Les vingt-huit autres vont rien comprendre du tout. Très rapidement, alors, ils vont lever la main, me dire "Madame, on n'a rien compris, faut recommencer". (...) Donc, je vais être interrompue toutes les cinq... toutes les trois minutes. Je ne vais pas avancer. Ça va servir à quoi ?* Cependant, dans cette situation qu'elle n'arrive à gérer que par le minimalisme des contenus et des apprentissages, les "bons" élèves ne sont pas entièrement : *l'an dernier j'étais couplée avec une autre prof sur deux Seconde et on a pris les quelques-uns qui étaient les moins mauvais, disons... dont quelques-uns voulaient passer en S, et on leur a fait... on leur a obtenu quelques heures sups et je leur ai fait la géométrie dans l'espace. [Cette année] je travaille quand même beaucoup avec eux. Je leur donne des trucs en plus, je m'en occupe... un peu plus. Mais, enfin, je ne fais quand même pas mon programme en fonction d'eux. Bon, disons que quand l'occasion s'en présente, je leur montre des trucs (...) un truc pendant cinq minutes, mettons. Mais, je peux pas prendre des heures pour leur faire des parties de programme... qui servent à rien... qui servent pas aux autres. Enfin, c'est pas possible !* Mais du coup d'autres enjeux apparaissent : *j'ai des problèmes avec certains de mes collègues parce que quand je leur envoie, quand j'envoie par hasard un élève en Première S... forcément, il a pas fait le programme, mais je peux pas faire le programme !*

Les raisons que Madame Le Fur a eues de constituer, et a aujourd'hui de faire fonctionner son "agencement personnalisée de l'activité professionnelle" sont suffisamment fortes pour que celui-ci résiste aux interrogations qu'elle ressent dans la situation d'enseignement qu'elle vit. De plus la solidité du dispositif semble encore renforcée par le sentiment que, quelque part, l'institution ne joue pas vraiment le jeu. D'une certaine façon Madame Le Fur considère qu'on l'a priée de se débrouiller après

lui avoir en seconde *mis trente élèves* faibles mais aussi hétérogènes, avoir fait des programmes à leur enseigner *au rabais* mais encore trop compliqués, avoir démotivé les élèves *puisque l'on laisse passer tout le monde en première*. Pendant ce temps elle-même a le sentiment d'être davantage devenue enseignante et avoir mis en place ses propres réponses aux problèmes rencontrés. Elle a utilisé pour cela la formation mathématique dont elle dispose, tout en ayant un objectif relationnel prioritaire. Le dispositif mis en place lui permet d'aménager sa situation professionnelle tout en gardant avec elle une certaine distance préservant une vie privée qui reste d'une grande importance après avoir été longtemps la seule prioritaire. Pour l'instant l'échafaudage ainsi construit semble tenir. Mais que sera l'avenir pour Madame Le Fur qui estime *ennuyeux que les conditions d'enseignement ne suivent pas du tout le même parcours que moi ? Alors je ne sais pas. Peut-être que je suis déçue par les conditions d'enseignement de plus en plus du fait que je m'investis quand même, plutôt plus qu'avant dans mon travail. Il y a peut-être ça, mais en fait, je crois que, quand même, il y a aussi une dégradation réelle et effective et qui ne dépend pas de moi, hélas.*

L'agencement personnalisé de l'activité professionnelle" de Madame Le Fur est fondamentalement différent de ceux que l'on va voir fonctionner dans les paragraphes suivants chez Madame Espinat et Madame Brunet. Ces deux professeurs construisent en effet plus ou moins explicitement leur activité professionnelle en tentant de cerner les problèmes qui découlent des mutations en cours dans le système éducatif et d'agir sur eux. Il en résulte une tentative de traitement des conflits de critères de jugements et d'action rencontrés grâce à l'élaboration de contenus d'enseignement où la mobilisation des élèves par une activité est considérée comme décisive pour la transmission des connaissances, compétences et capacités.

3. "J'avais envie d'enseigner... la vocation comme on dit !"

Au moment de l'entretien Madame Espinat enseigne dans un lycée polyvalent du Val de Marne. Ce lycée qui accueille presque 2000 élèves a été construit pour recevoir, dans le contexte d'expansion de la scolarité secondaire, les enfants des villes de la proche banlieue parisienne à dominante de couches populaires et moyennes. Il ne s'agit pas, pour Madame Espinat de son premier poste. Elle a déjà enseigné en grande périphérie de la région parisienne, en collège en début de carrière, puis dans un lycée. Les mutations, faites à sa demande, jalonnent une activité enseignante commencée très tôt. Madame Espinat est en effet professeur certifiée depuis l'âge de 21 ans après un parcours scolaire et universitaire sans temps morts : une année d'avance au bac, une Maths Sup, puis un début de Maths Spé interrompu pour passer en deuxième année de DEUG - les examens de première année ayant été obtenus en même temps que la Sup. -, les IPES, la Licence l'année suivante, puis le CAPES et la Maîtrise. Une première tentative pour passer l'Agrégation, dans la foulée des études, échoue. Elle ne sera renouvelée, avec succès cette fois, que dix ans plus tard.

3.1. L'urgence d'enseigner

La rapidité avec laquelle a été effectué le parcours d'accès au métier enseignant s'explique du point de vue même de Madame Espinat, par ce qui est une sorte d'urgence à pratiquer l'enseignement, urgence dont atteste, outre la promptitude des études, le choix fait de ne pas recommencer la préparation de l'Agrégation après la première tentative : *j'avais envie d'enseigner (...) j'étais très heureuse d'être prof, c'était...pour moi... un métier que j'avais choisi... bon ça me plaisait vraiment beaucoup. Donc je n'en voyais pas vraiment la nécessité [de préparer de nouveau l'Agrégation].*

Les raisons d'une telle urgence sont à chercher dans la force de mobiles structurés par les rapports familiaux, mobiles qui, de plus, sont validés par les succès scolaires : *l'influence de mon père, [lui-même enseignant], des souvenirs d'instits qui valorisaient beaucoup ce que je pouvais faire à l'école*

primaire aussi puisque dans un premier temps je voulais être institutrice, et puis arrivée au Bac, bon, j'avais une année d'avance alors mes parents m'ont dit puisque tu as une année d'avance essaie de continuer tes études (...) bon c'est vrai que j'étais bonne en maths je réussissais bien en maths, j'étais ... j'aimais la géométrie... oui j'aimais expliquer, faire apprendre et en plus donc, comme j'ai dit tout à l'heure, le modèle d'un père qui disait aussi que le métier de prof de math c'est le plus beau ... enfin le métier de prof en tout cas, c'était le métier le plus beau du monde. Je crois que ça m'a bien marquée aussi. Donc voilà. J'ai choisi ce métier là.

Un tel récit construit l'image d'une détermination harmonieuse : orientation vers le métier d'enseignant à l'incitation d'un père qui le valorise fortement ; appui sur une réussite scolaire ; définition progressive des objectifs : d'abord devenir institutrice puis compte tenu des succès continuer, avec l'accord des parents, des études vers le métier de professeur. Toutefois on peut percevoir, dans les propos rapportés un balancement du langage qui manifeste le jeu de différents registres dans le choix du métier : un premier registre, le plus important dans l'ordre du discours, est celui d'une activité scolaire et intellectuelle dont la finalité est de permettre l'accès *au plus beau métier du monde*, le métier d'enseignant en général sans que celui-ci soit davantage spécifié. Sur ce registre-là l'activité est décrite en des termes qui objectivent les situations comme ceux d'*avoir* (une année d'avance), de *faire* (*instits qui valorisaient beaucoup ce que je pouvais faire*), ou en termes qui neutralisent les contenus servant de support à l'activité scolaire, comme ceux d'*être* (bonne en maths), *de réussir* (en maths). Cependant un autre registre de détermination, plus rapidement évoqué renvoie, quant à lui, non plus à l'efficiace de l'activité scolaire et intellectuelle pour l'accès au métier désiré, mais à son contenu en termes de goût, voire de plaisir pris aux mathématiques. On passe ainsi d'*être* bonne et bien *réussir* en maths au *j'aimais la géométrie* dont Madame Espinat précise plus loin le contenu : *j'aimais beaucoup réfléchir sur des figures de géométrie (...) j'aimais beaucoup chercher (...), écrire, jouer avec les maths*. Entre ces deux registres un troisième se constitue autour du plaisir de transmettre du savoir : *j'aimais expliquer, faire apprendre*.

Tout se passe donc comme si Madame Espinat était devenue, et le plus rapidement possible, professeur certifiée de mathématiques à la suite de divers processus qui ne se sont pas entièrement confondus : un premier a alimenté le désir d'être enseignante en général, au moyen du support que constituait la pratique réussie des mathématiques ; un second renvoie au goût des mathématiques, au plaisir éprouvé à en faire ; un troisième constitue une position de pédagogue. Ces divers processus se mélangent pour structurer un puissant engagement de soi dans le métier d'enseignant de mathématiques du secondaire. C'est ce qui explique que Madame Espinat corrige, pour ce qui la concerne, la définition donnée à l'époque par son père du métier de professeur comme plus beau métier du monde en *métier de prof de maths*, qu'elle parle à de nombreuses reprises de *vocation* à propos de sa décision de choisir ce métier, qu'elle indique n'avoir jamais été, même en Maths Sup et Spé, tentée de faire autre chose.

Mais les presque vingt ans de confrontation à la réalité vont conduire à faire rejouer en profondeur le dispositif sur lequel repose l'engagement dans le métier. Ce qui semble avoir déclenché cette recomposition est la première expérience professionnelle, en collège. Elle prend rétrospectivement une petite allure de désastre : *J'ai été très déçue de ma première année de collège ... j'avais deux sixièmes et deux cinquièmes pour débiter, dont deux classes d'adaptation, des enfants caractériels. Ça a été ... assez dur mais je me suis beaucoup battue avec ma vocation (rire) de toujours (...) ils se battaient dans la classe. C'était vraiment des conditions très très dures. Je crois qu'heureusement que j'avais la vocation parce que c'était effectivement très difficile*. Cette entrée catastrophique dans le métier fait épreuve pour Madame Espinat. Ce qui va sombrer dans l'aventure est la configuration des raisons de devenir enseignante sur laquelle reposait la vocation primitive. Aujourd'hui cette dernière est évoquée en riant bien qu'elle ait plus ou moins permis dans l'immédiat de faire front aux difficultés.

Cependant l'engagement de soi dans le métier, quant à lui, tient bon même si son contenu interne va devoir être fortement réaménagé, remodelant le sens qu'il y a pour Madame Espinat à être enseignante. En effet *très déçue* par sa première expérience Madame Espinat s'engage dans ce qui semble bien être la construction d'une distance d'avec les enjeux immédiats des situations

d'enseignement. Cela se traduit simplement, dès la première année, le plus classiquement du monde par une demande de mutation vers un lycée. Mais cette mutation n'est pas simple mise à l'abri comme on peut le constater dans d'autres cas. Un travail de distanciation d'un autre type et d'une tout autre portée va en effet alors commencer. Ce travail se situe à l'intérieur même de l'activité professionnelle et se concrétise dans la recherche obstinée de compétences professionnelles : tout au long des années qui vont suivre ce qui caractérisera en effet l'attitude de Madame Espinat quant à son métier sera une construction persévérante d'outils visant à traiter les questions de tous types que pose la poursuite des objectifs d'enseignement en général et de transmission de savoir mathématique en particulier. Cela commencera, dans le lycée qui succède à l'expérience du collège, en collaboration avec une équipe de professeurs actifs, par une activité combinant travail en équipe, participation à des stages de formation et fréquentation de mouvements pédagogiques. Puis ce sera la préparation d'une thèse de didactique. Entre ces deux épisodes s'intercalera, de façon un peu décalée comme nous le verrons, l'Agrégation. Ce faisant les composantes de l'engagement dans le métier sont retravaillées en profondeur : le désir d'être enseignante, le plaisir à transmettre du savoir, le goût des mathématiques qui ont alimentés la vocation primitive sont modulés et complétés par des choix et des pratiques professionnelles où interviennent des démarches rationalisées et formalisées.

3.2 Des choix qui impliquent

Les choix faits par Madame Espinat, tels qu'ils apparaissent dans l'entretien, renvoient à certains des enjeux que posent tant la discipline que son enseignement effectif, enjeux que nous avons examinés ci-dessus (Chapitre 6). Leur étude fait apparaître un profil d'enseignant se considérant comme impliqué voire associé aux changements en cours dans le système éducatif.

Ainsi à propos des raisons d'enseigner les mathématiques comme discipline scolaire la position de Madame Espinat se construit autour de l'idée d'un droit à la formation scientifique pour tous. Ce droit repose pour une large part sur un choix éthique. On peut penser qu'on se trouve ici en partie dans le prolongement de valeurs qui auraient déjà été à l'oeuvre dans le désir de devenir enseignante pour exercer le *plus beau métier du monde*. Mais les objectifs proposés montrent qu'il s'agit en réalité d'un choix précis quant aux contenus visés. Ce dont il s'agit c'est bien d'essayer de faire faire des maths aux élèves, quand bien même cela n'aboutirait pas pour tous à un résultat évident. Les compétences mathématiques exactes qui doivent être acquises ne sont pas définies explicitement dans le cadre de cet entretien. Par contre il s'agit que les élèves soient confrontés à la nécessité d'une rigueur du raisonnement, de l'enchaînement des idées, de la démarche logique, qu'ils soient sollicités pour faire preuve d'imagination -à propos de la géométrie- et de capacités de découverte, de recherche afin d'émettre des conjectures et de démontrer ensuite. Portant sur des mathématiques culturellement formatrices, l'ambition ainsi affichée par Madame Espinat s'adresse à tous. Ainsi, en ce qui concerne les classes de seconde, il semble indispensable à Madame Espinat que l'ensemble des élèves se voient proposer cette formation même ceux qui ne sont pas censés plus tard avoir besoin d'un bagage mathématique précis au même titre que d'autres.

Ces positions confrontent Madame Espinat aux enjeux qui tiennent au contenu des mathématiques enseignées comme discipline scolaire. A ses yeux il n'est pas toujours très facile de parvenir à proposer aux élèves la formation mathématique à laquelle ils ont droit. Une première difficulté est d'ordre structurel et vient des programmes dont elle a le sentiment que le contenu à *tendance à morceler les connaissances* de manière parfois *presque caricaturale*. *Dans l'enseignement technique on enseignait que l'analyse...et encore l'analyse réduite à certaines techniques. En BTS c'était des maths pour la technique...la géométrie par exemple était complètement exclue de mon enseignement en première F.* Mais en seconde la situation est différente. Pour l'essentiel Madame Espinat partage les jugements du milieu qui s'estime satisfait des programmes et donne, ce qui est peu fréquent, une argumentation sur ce qu'elle considère comme positif : *en seconde c'est vrai qu'il y a déjà moins cette séparation. Il y a quand même heu...une diversité plus grande heu... qu'en première F ou*

dans d'autres sections. Ainsi cette diversité est à ses yeux ce qui permet de réduire la séparation des contenus en petits bouts isolés. Elle est en effet utile pour pouvoir conduire une activité mathématique cohérente en permettant de varier heu... les points de vue sur une même notion ... de faire des changements de cadre de type didactique. De ce point de vue Madame Espinat est particulièrement satisfaite de ce que permet la présence dans le programme de seconde de la géométrie. Cette matière lui semble être également un lieu dans lequel peut fonctionner pour les élèves l'ensemble des dimensions nécessaires à leur formation : la diversité des choix d'hypothèses, l'aspect raisonnement, l'imagination, la créativité. Toutes choses que ne permettent pas au même degré, à son avis, l'algèbre et l'analyse. Ce rôle de la géométrie, qui rejoint le goût que Madame Espinat manifestait pour cette discipline dans sa propre formation, et celui d'autres professeurs rencontrés qui la considèrent comme un lieu privilégié d'activité mathématique, conduit Madame Espinat à déclarer vouloir valoriser cette activité, autant que faire se peut. D'autant que pour ceux qui n'iront pas en première S c'est la dernière occasion d'en faire et que des réussites y sont possibles même avec des *secondes faibles* qui peuvent y faire preuve d'imagination. Madame Espinat s'attache donc à exploiter cette potentialité du programme de seconde et à faire tout le programme alors que nombre de ses collègues sacrifient surtout la géométrie. Toutefois, si Madame Espinat accepte fondamentalement le critère institutionnel que représente le programme, le conflit avec ce qu'il est raisonnablement possible d'exiger des élèves peut la contraindre à des choix qui sont effectués, non en termes d'abandon, mais en termes de *priorités* tenant compte des orientations futures des élèves, par exemple quand aucun élève ne peut passer en première S. Madame Espinat s'inscrit alors, à contre-cœur, dans la logique de pilotage de l'enseignement par l'aval, pilotage par les filières que suivront les élèves, par ce qui sera demandé au Bac. Dès lors elle relativise, sans jamais l'abandonner entièrement l'enseignement de telle ou telle partie du programme dans une démarche de rationalité purement scolaire démarche pourtant rejetée en principe.

Mais le principal problème auquel Madame Espinat est confrontée dans l'exercice du droit d'accès de tous les élèves à la culture scientifique par l'activité mathématique est celui du sens que revêt -ou non, ou difficilement etc...- aux yeux de ces élèves l'activité scolaire en général, et spécifiquement, l'apprentissage mathématique. C'est cette question qui lui a été posée si violemment dans sa première année d'enseignement par *les jeunes qui se battaient dans la classe* alors qu'elle voulait, elle, *les sauver*. Vécue à cette époque dans l'immédiateté de la situation, la question du sens est désormais travaillée. Visiblement l'enseignement au lycée, et l'expérience, ont apaisé les choses sur le plan relationnel et permis une objectivation de la réflexion. Celle-ci ne se fait pas, ici en tous cas, sur des problématiques générales se référant à des contraintes, des positions sociales jouant d'une façon ou d'une autre sur les élèves. La réflexion se centre autour de la notion d'orientation. Pour Madame Espinat c'est le choix d'une orientation -*le choix du champ professionnel*- qui est l'élément décisif de structuration d'un sens personnel à l'apprentissage des mathématiques. Quand ce choix est fait il intervient de façon positive, comme stimulant : *je pense que quand les élèves ont compris... enfin ont compris, plutôt sont arrivés à faire des choix dans leur orientation, ça les aide beaucoup à travailler, à progresser, à apprendre*. Cette réflexion ne semble pas devoir être interprétée comme une concession à l'utilitarisme, mais relever en fait d'un souci de pointer des problèmes précis, sur lesquels, éventuellement une action pourrait être possible dans le cadre même de l'enseignement, par une intervention auprès des élèves pour qu'ils forment un projet d'avenir mobilisateur pour eux. Mais ces points sont peu argumentés comme s'ils constituaient un domaine second de préoccupation. Ils sont immédiatement recouverts au sein même de l'entretien par un point de vue qui visiblement mobilise bien davantage la réflexion de Madame Espinat. Ce point de vue réfère la question de l'apprentissage de la discipline au sens épistémologique des mathématiques (Chapitre 6, 3.2). La notion utilisée ici est celle des représentations dont les élèves disposent : *Oui, ça j'y crois, oh oui beaucoup... leur vision des mathématiques, leur représentation des mathématiques influence forcément leur apprentissage... Le côté formule par exemple -on applique des formules- c'est vrai que c'est une représentation qui est bien installée dans les classes de secondes... Madame, la formule...? Certains élèves ont tendance à réduire les mathématiques à des formules. On applique la formule ! On oublie le côté raisonnement, le côté enchaînement d'idées, le*

côté démarche logique des mathématiques... Ne parlons pas du côté découverte, du côté recherche, émettre des conjectures et puis démontrer ensuite. Ce mode de fonctionnement, même si l'emploi du terme *certain* nuance les choses en suggérant que tous ne procèdent pas ainsi, semble d'autant plus grave à Madame Espinat qu'il enferme les élèves dans une démarche sans perspective d'acquisition de culture scientifique.

L'enjeu du sens personnel de l'apprentissage pour les élèves est donc, pour Madame Espinat, une question qui relève prioritairement du sens épistémologique de la discipline. C'est d'ailleurs à partir de là qu'elle estime que le temps peut apporter *lentement* un changement en modifiant les représentations des élèves : *Cela dépend beaucoup de comment on fait les choses (...) de la façon d'enseigner.* Cette démarche repose, quant à son fond, sur des options didactiques dont nous avons vu (Chapitre 6, 3.3) que, pour elles, la recherche de sens concerne l'intérieur même de l'apprentissage de la discipline. Ce sont ces options didactiques qui vont alimenter, pour Madame Espinat, les démarches opérationnelles qu'elle va mettre en oeuvre sur la base des choix effectués et qui l'impliquent, en fin de compte, dans la recherche d'une réussite des élèves.

3.3. Opérationnalité et didactique.

Pour Madame Espinat la didactique, outre la démarche personnelle de recherche qu'elle permet et sur laquelle nous reviendrons, est un élément qui peut intervenir au niveau d'une amélioration des pratiques réelles en classe. Elle est en effet introduite dans l'entretien moins de façon systématique que comme permettant, dans l'enseignement, un changement de point de vue sur une série de questions : ce qui est important à enseigner, la présentation de chapitres, le travail de groupe, l'histoire des mathématiques, le traitement d'une notion mathématique de plusieurs points de vue en changeant le cadre dans lequel elle fonctionne. Un développement important concerne les activités proposées aux élèves. Cela se fait par des groupes de travail qui fonctionnent *pour des activités d'approche et de découverte, de recherche ou des exercices très traditionnels*, au moment des TD. : groupes de 4, si possible librement constitués, le moins possible d'intervention de l'enseignant, recherche de débat et régulation à l'intérieur du groupe sur le contenu du travail, fin des exercices à la maison, correction de ces exercices-là, note commune.

Cette opérationnalité nourrie par la réflexion didactique, est pour Madame Espinat une garantie de meilleur apprentissage pour des élèves : *Ils apprennent moins bien, ils apprennent moins bien, la mémoire fonctionne moins bien, à partir du moment où leur fait un cours directement, et après des exercices d'application. A mon avis l'effort de mémoire est bien plus important, on leur demande beaucoup plus d'apprendre par coeur. Alors que les activités d'introduction... elles peuvent être une façon de réfléchir, de se poser les problèmes, et au moment où on découvre le cours, il a davantage de sens.* Mais, surtout, ce n'est pas la même formation que l'on va finalement donner aux élèves. Bien que Madame Espinat concède que cela n'a pas encore été vraiment évalué, affirme que son expérience l'amène à penser qu'en s'appuyant sur les activités on conduit les élèves à prendre du plaisir à *découvrir des notions, à rechercher.* C'est toute une conception des mathématiques comme construction qui peut ainsi être forgée au cours des années, conception qui se démarque de celles qui sont les plus répandues des mathématiques comme achevées, épurées et transcendantales.

Mais cette présentation des activités où l'on retrouve à l'oeuvre en filigrane les analyses didactiques établies renvoie à un problème majeur, celui du processus qui permet de passer de ces activités au savoir mathématique. Ce problème, Madame Espinat cherche à le traiter en choisissant *des activités les plus riches possibles, pour essayer de faire découvrir certaines notions mathématiques en tant qu'outils et puis le cours apparaît comme une synthèse des activités ... et puis après on apprend, on apprend le cours, donc ce qui était un outil devient un objet qu'on utilise dans des TP.* Cependant cette description, on le sent bien, tient davantage de l'affirmation que de la mise en évidence des processus en jeu. C'est que, comme Madame Espinat le dit elle-même, cela renvoie à *une grande question actuellement, dont on a pas la réponse*, pas plus elle que les didacticiens. Cette lacune

contribue sans doute à ce qu'on ait l'impression, dans ce que dit Madame Espinat, que c'est au moment d'apprentissage du cours qu'est confié le soin de résoudre le délicat problème de la transformation en objets mathématiques réinvestissables des connaissances mises au point dans une activité sous formes d'outils. Dès lors la marge apparaît étroite avec les formes classiques d'enseignement : cours du professeur posant les objets mathématiques, apprentissage, application.

Ces questions sur les processus d'apprentissage réellement mis en oeuvre se posent d'autant plus que Madame Espinat souligne la difficulté pour les professeurs, et pour elle-même, d'entrer dans de nouvelles démarches. Outre, dans les revues et manuels, le manque cruel de matériaux qui seraient utiles pour préparer des activités, ce sont des obstacles de fond qui jouent, proches de ceux que nous avons abordés plus haut (Chapitre 6, 3.1). Il s'agit de l'écart entre la formation des professeurs et ce qu'on leur demande de faire : *notre formation à nous est très théorique... théorèmes, démonstrations, avant on a les axiomes, après les corollaires... Et puis on apprend, on apprend, en regardant un cours, en écoutant un cours, en apprenant le cours. C'est un gros décalage actuellement puisqu'on est censé préparer le cours à l'aide d'activités d'introduction par exemple.* Par ailleurs Madame Espinat désigne, intervenant aussi pour elle-même, un autre obstacle qui tient à la tradition d'une transmission langagière du savoir : *et puis si ça m'arrive aussi de dire aux élèves... on leur dit, enfin on leur dit mais.. ça fait qu'je ne leur fais pas trouver.*

Ainsi l'opérationnalité nourrie par la réflexion didactique n'apparaît-elle pas dans l'entretien comme une panacée. C'est un effort plus ou moins efficace, une tentative plus ou moins aboutie, encore en devenir sur de nombreux points, mais dont les effets positifs sur l'apprentissage des élèves sont certains aux yeux de Madame Espinat quoique non vraiment évaluables encore.

3.4. Le sens personnel de l'activité professionnelle.

On peut penser que c'est la mise en oeuvre d'un enseignement nourri par la réflexion didactique qui donne, pour Madame Espinat, sens personnel à son activité professionnelle. Sans doute y rejouent de façon positive l'essentiel des raisons pour lesquelles elle a choisi le métier : le désir d'être enseignante, le plaisir de transmettre du savoir, le goût des mathématiques. De plus les choix qui au cours de la carrière sont venus compléter et moduler l'engagement dans le métier y trouvent également le moyen de se concrétiser : ce type d'enseignement est considéré par Madame Espinat comme permettant de modifier les représentations des mathématiques et donc de donner du sens à leur apprentissage dans les conditions indiquées plus haut ; il permet d'utiliser toutes les potentialités de contenus du programme de seconde ; plus particulièrement il favorise l'initiation à une culture scientifique considérée comme un droit pour tous. Sur ce dernier point Madame Espinat multiplie les notations qui montrent que, pour elle, les modes d'enseignement au moyen d'activités permettent d'effectuer un travail spécifique auprès de la dizaine d'élèves en difficulté dans sa classe de seconde, pour leur donner une chance : elle les aide dans les activités de recherche en groupes, elle les prend à part dans des activités de soutien afin *qu'ils aient une compréhension du cours permettant de garder un rythme "normal"*. Ainsi peut-elle gérer l'hétérogénéité des classes, qui d'ailleurs ne lui semble pas considérable dans les secondes de son lycée, à la suite peut-être des jeux d'options.

Mais ce premier sens de l'activité professionnelle tel qu'il fonctionne autour de l'opérationnalité entre en contradiction avec un aspect de ce qui a provoqué en partie l'engagement dans le métier, le goût des mathématiques. En effet si l'enseignement permet de trouver un sens à l'activité Madame Espinat dit y avoir aussi *l'impression de s'appauvrir quelque part, d'avoir besoin de puiser à nouveau, de ressentir le désir de faire des mathématiques à nouveau.* Cette dialectique est reprise plusieurs fois, qui oppose une formation scientifique ressentie comme capital personnel à un processus d'appauvrissement, d'épuisement de cette même formation dans l'exercice du métier. L'examen montre que ce jeu dialectique fonctionne dans des conditions complexes et que ce qu'il recouvre met en jeu des éléments fondamentaux du positionnement de Madame Espinat dans son activité professionnelle. Comme la plus grande partie des professeurs de mathématiques rencontrés, Madame Espinat entretient en effet des rapports assez

difficultueux avec le savoir mathématique académique. Ces rapports sont marqués généralement par une certaine fragilité dont témoigne dans le cas de Madame Espinat une appréciation prudente et mesurée de sa compétence scientifique, en premier lieu de celle acquise dans la formation primitive. Ainsi dit-elle de sa Maths Sup qu'elle n'y *était pas assez bonne (...)* *on... enfin je j'me suis convaincue que normale sup ça ne serait pas pour moi*. De même, quand il s'est agi de repasser l'agrégation tout de suite après le premier échec, à côté de l'urgence à enseigner évoquée plus haut est intervenu également le fait qu'elle n'y *croyait pas, j'y croyais pas d'une certaine façon*. Ces formules qui révèlent clairement le doute de Madame Espinat sur ses propres capacités scientifiques, à ce moment là, indiquent toutefois également que, dans son cas, le renoncement a été assez difficile (*on... enfin je j'me suis convaincue, l'agrégation j'y croyais pas d'une certaine façon*), mais qu'il a conduit néanmoins à accepter d'entrer dans le métier en s'interdisant une formation mathématique prolongée ressentie comme inaccessible. La solution sera alors pour Madame Espinat de se dire *autant aller en Fac ... c'est... par-là que j'arriverais à être prof.*, et de se contenter de la Maîtrise et du CAPES. Cependant, le cas de Madame Espinat présente comme intérêt de montrer que le renoncement à l'approfondissement de la formation mathématique peut ne pas être définitif. Il est en effet surmonté dix ans plus tard par la préparation à l'Agrégation. Cette étape est finalement essentiellement motivée par un intérêt personnel, en réaction avec l'usure ressentie à enseigner : Madame Espinat indique que cette préparation à l'Agrégation lui a permis de savoir où elle en était, elle, en mathématiques, elle la décrit comme un véritable *retour aux mathématiques*, retour vécu sur le mode du plaisir : *je l'ai vécue comme une sorte de soupape, je veux dire, j'étais vraiment très heureuse de me retrouver sur les bancs de l'Université à apprendre (...) en même temps le plaisir de redécouvrir certains domaines ... je veux dire je l'ai passée [l'Agrégation] avec plaisir...* Mais ce retour n'est pas uniquement porteur de plaisir. Il est clairement lié à un développement cognitif nouveau que souligne Madame Espinat, avec prudence mais conviction : *j'ai appris des tas de choses que je n'avais pas complètement assimilées mais j'ai eu le sentiment de savoir un peu ce que c'était les maths à ce moment là, d'avoir un petit peu une idée globale des théories qui pouvaient exister, et des liens qui pouvaient exister entre elles... [avant] c'était pas un apprentissage pour le plaisir d'apprendre*.

La reprise des études mathématiques pose le problème de l'articulation de la formation académique personnelle dans laquelle Madame Espinat voit l'intérêt principal de la préparation de l'Agrégation et de l'activité d'enseignement. La description de ce que serait un retour effectif sur l'activité professionnelle est floue : il est bien affirmé que la formation scientifique est indispensable pour *nourrir* l'enseignement, mais on trouve ici une difficulté, que l'on rencontre chez nombre d'autres enseignants, à parler précisément cette relation entre compétences scientifiques, que tous ressentent comme nécessaire en estimant -ou non- les détenir, et activité d'enseignement disciplinaire. Pour sa part Madame Espinat décrit en termes très généraux le réinvestissement de sa préparation à l'agrégation, surtout sous la forme d'une difficulté à maintenir dans l'enseignement des ambitions globalisantes ou généralisantes des mathématiques telles que cette formation lui avait donné envie de le faire.

Ainsi tout se passe comme si Madame Espinat, se trouvait placée dans un dilemme dont elle traite au cours de sa carrière alternativement les termes : d'un côté voir ses compétences personnelles en mathématiques, constitutives de sa propre identité et indispensables à ses yeux pour assurer correctement son métier, être usées jour après jour par la situation d'enseignement, ce qui la conduit à un besoin récurrent de reprise d'une formation académique ; d'un autre côté construire des outils visant à traiter les questions que pose, à ses élèves comme à elle, la poursuite des objectifs d'enseignement et de transmission de savoir mathématique. Cette alternance des traitements est moins clairement perçue et reconnue par Madame Espinat que désignée par elle sous la forme d'une simple impossibilité de tout faire à la fois, comme des choses simplement pratiquées à des moments différents. Quant à la thèse de didactique en cours, engagement important et mené avec la même résolution que les activités qui l'ont précédée, elle n'est pas vue par Madame Espinat en terme d'intervention sur les contenus mathématiques. Il s'agit d'une démarche clairement désignée comme étant de *l'ordre du "comment apprendre"*. Toutefois ce travail qui peut nourrir l'enseignement, comme nous l'avons vu plus haut n'a

pas une vocation directement opérationnelle. Il s'agit d'une activité comprise et présentée comme une recherche au plein sens du terme, dans un domaine qui se veut champ scientifique autonome (Chapitre 6, 3.3). Peut-être Madame Espinat traite-t-elle ici, et ainsi, une question difficile pour elle, comme pour d'autres enseignants du secondaire en mathématiques, qui n'ont pas renoncé à avoir une activité intellectuelle pouvant servir de référence à leur activité professionnelle : ils ne peuvent s'engager dans une création de savoir mathématique, démarche inaccessible en raison des rapports que leur formation les amène à entretenir avec le savoir mathématique (Chapitre 6, 3.1) mais aussi - et surtout- en raison de la nature même des processus d'élaboration du savoir dans ce domaine, processus complexes qui rendent quasi impossible cet accès ; ils s'engagent donc dans la didactique qui est le moyen pour eux d'exercer une activité intellectuelle sur l'ensemble des significations de la discipline, y compris épistémologiques, dans un champ particulier, celui de l'élucidation des processus d'enseignement en situation.

4. "T'es payée pour faire ce que tu penses qu'il faut faire pour ton boulot !"

Madame Brunet se situe dans la même problématique d'ensemble que Madame Espinat : Elle s'implique et se sent associée aux changements en cours dans le système éducatif. Mais la façon dont elle traite cette position est sensiblement différente de celle de Madame Espinat. Toutes les démarches rationalisées et formalisées de cette dernière se sont construites dans le traitement d'une distance ressentie comme nécessaire d'avec les enjeux immédiats des situations d'enseignement. Ce traitement s'appuie sur une activité intellectuelle, formation mathématique personnelle ou recherche en didactique, activité nourrissant l'exercice du métier mais ne s'y réduisant pas. Pour Madame Brunet, au contraire, ce sont les enjeux présents dans les situations d'enseignement qui sont, à tout moment, le point de départ et celui d'arrivée : les analyses et les outils nécessaires à l'activité professionnelle sont élaborés en réponse aux problèmes rencontrés dans leur diversité. De ce fait, la logique de l'exercice de l'activité professionnelle conduit Madame Brunet à une immersion dans le métier, immersion qui est devenue de plus en plus forte et de plus en plus prégnante tout au long de la carrière.

4.1. "Ce qui remplit ma vie d'enseignante, c'est d'enseigner "

Aux yeux de Madame Brunet ce qui fait le sens de son activité professionnelle c'est d'enseigner. Mais c'est d'enseigner d'une certaine façon : *j'aime enseigner, bon... c'est... réfléchir pour que ça se passe le mieux possible, rechercher les meilleures méthodes pour que les élèves apprennent... Et surtout avoir le contact avec les élèves... faire en sorte qu'ils y trouvent leur compte quoi !* Enseignante depuis près de 20 ans, dans l'établissement où elle a fait toute sa carrière, gros lycée polyvalent d'une ville du Sud-Ouest, accueillant surtout un milieu populaire mais aussi de couches moyennes, Madame Brunet n'a toutefois pas le sentiment d'avoir toujours eu la même attitude. Elle décrit ses débuts dans des classes techniques, jusqu'à la fin des années 70 comme tout à fait traditionnels : *En BT il y avait des gens qui venaient de troisième, des gens qui venaient de CAP, des gens donc qui ne savaient quasiment pas ce qu'était un nombre négatif... et... et je faisais le programme de seconde parce qu'ils avaient le même programme que tous les autres ! Très bien... très proprement au tableau... la logique... les implications... les tables de vérité. onhhhhhhfff.. quand je pense à ça maintenant ! Mais c'était dingue, dingue ! Ils étaient gentils en plus, ils ne disaient rien (rire), ça devait les impressionner ! J'en sais rien mais... mais alors là nul, nul, nul !* Son enseignement de l'époque lui vaut néanmoins les félicitations de l'inspecteur qui vient la voir et apprécie *un truc très structuré... les élèves n'avaient pas parlé du tout... mais c'était bien !* Il faudra quelques années à Madame Brunet pour se dire que *ça n'accroche pas* mais sans autres conséquences que ce qu'elle désigne aujourd'hui comme un assouplissement formel de son enseignement et le repérage de ce que les élèves ne suivent pas vraiment. Cependant elle dit *avoir quand même continué pas mal de temps à faire le cours magistral... et puis après, les applications... etc...*

La fin des années 70 et le début des années 80 marquent le moment d'une *grosse rupture*. Madame Brunet s'engage alors dans une participation à l'IREM académique. Mais le choc décisif c'est surtout son *adhésion au GFEN*. Dans les stages de ce mouvement pédagogique, qu'elle suit avec passion, elle trouve à la fois des éléments pour formuler ses interrogations et l'idée que *l'apprentissage ça se construit par une mise en recherche*. Elle y trouvera également des soutiens et des aides qui l'amèneront à se lancer, petit à petit, dans des changements de pratiques avec ses classes. Cette rupture décisive dans l'activité professionnelle est clairement associée à des options en valeurs et a un aspect militant, pédagogique mais aussi syndical, au SNES, et politique dans un parti de Gauche. Très explicitement Madame Brunet se situe du côté de la démocratisation de l'enseignement, du droit à la réussite pour tous, de l'aide aux élèves en difficultés, rappelant au passage le *slogan du GFEN "tous capables"*. Ce n'est donc pas entièrement un hasard si le changement de perspective que Madame Brunet introduit dans ce qu'elle fait avec les élèves intervient dans le contexte des premières années du pouvoir de la gauche. Certaines mesures, comme les ZEP, peuvent en effet laisser penser que cette gauche a l'intention de s'attaquer, dans une perspective démocratisante, aux problèmes posés par les changements du système éducatif pour certains publics.

Toutefois d'autres raisons, plus personnelles, ont vraisemblablement joué leur rôle. On peut ici faire en effet l'hypothèse que la rupture faite par Madame Brunet dans ses conceptions de l'activité professionnelle est aussi ce qui lui a permis de se libérer d'un certain nombre de contraintes vécues plus ou moins consciemment quant à son rapport avec son métier. Car pour elle, à cette époque, faire ce métier là, dans les conditions où elle le fait, n'est pas vraiment évident. Le moins que l'on puisse dire en effet c'est qu'il ne s'agit pas d'un choix, encore moins d'une vocation. A plusieurs reprises Madame Brunet déclare ne pas aimer les mathématiques, n'avoir *jamais eu envie de les apprendre* et s'être retrouvée *prof. de maths parce que c'était la matière où [elle] était la meilleure, où [son] père [enseignant technique] [l]'avait soutenue parce que lui alors, il adorait, il faisait des mathématiques pour son plaisir... et comme apparemment c'était normal qu'[elle] soit professeur, qu'[elle] n'a jamais trop réfléchi à la question, hop-là, sur la voie prof. de maths*. Cette orientation ne s'appuie même pas sur des souvenirs positifs d'élève ou d'étudiante : Madame Brunet garde un souvenir désastreux de l'enseignement qu'elle-même a subi, aussi bien au lycée, que dans la maths sup. où elle a *galéré* pendant un an, ou même dans l'enseignement supérieur. A quelques nuances près, dont elle n'a d'ailleurs pas de souvenirs précis, elle a le sentiment d'avoir été écrasée sous un enseignement formel et dogmatique. Dans ces conditions la rupture de la fin des années 70 et du début des années 80 a pu avoir comme contenu personnel de donner un sens mobilisateur à une activité professionnelle faite jusqu'alors par soumission à un état de fait et à des routines. Mais, dans le même temps, cette rupture n'est pas totale. Elle ne conduira pas Madame Brunet à remettre en cause le fait d'être enseignante mais à regretter de ne pas enseigner une autre discipline. La rupture ne provoquera pas non plus un retour sur les mathématiques elle-mêmes quoique, nous le verrons, elle compliquera à terme les rapports que celle-ci entretient aux savoirs disciplinaires. Les changements, de grande ampleur, concerneront uniquement les interrogations sur les modes d'acquisition par les élèves de connaissances, de compétences et de capacités opérationnelles en mathématiques.

Dans la rupture qu'elle effectue Madame Brunet va procéder, dans la logique de son positionnement militant, de façon originale. Elle considère en effet que *t'es payée pour faire ce que tu penses qu'il faut faire pour ton boulot*, et va donc mettre en place sa propre définition de l'activité professionnelle bousculant à la fois ses propres conceptions et celles, coutumières, du milieu enseignant qui l'entoure. Autrement dit elle va considérer que ce qu'on lui demande -ou qu'elle se demande- c'est de définir ce que doit être le contenu sa propre activité et la façon dont elle entend la faire.

4.2 "Pratiquer autrement "

Les changements effectués par Madame Brunet dans ses pratiques ne suivent pas immédiatement la rupture des conceptions qu'elle se faisait de son activité professionnelle. Il s'agit en fait d'un travail qui s'est étalé sur plusieurs années. Deux axes l'ont structuré.

Le premier de ces axes, le plus anciennement constitué et sur lequel le travail et la réflexion de Madame Brunet sont les plus avancés est celui qui porte sur la mise en activité des élèves. Pour décrire la façon dont elle procède Madame Brunet utilise des formulations qui montrent une bonne connaissance de sa part des principales propositions de la didactique (Chapitre 6, 3.3). Mais ce qui va la mobiliser vraiment c'est la mise en oeuvre qui peut en être faite plus particulièrement en seconde. C'est à partir de cette expérience qu'elle participera à un groupe de réflexion de L'IREM. En effet, à son avis c'est dans cette classe, à la différence de la 1^{re}S où elle enseigne également, que le programme et les travaux dirigés donnent la possibilité d'organiser une activité effective pour des groupes de trois ou quatre élèves. Ainsi, plusieurs fois par an, et en tous cas quand on aborde un des thèmes du programme, des activités préparatoires de recherche sont proposées. Madame Brunet expose les étapes successives par lesquelles elle tente de faire passer, par divers moyens qu'elle décrit précisément, l'activité des élèves : repérage des notions existantes, rupture de l'évidence de ces notions quant à la résolution du problème posé ; recherche d'outils mathématiques pour répondre à la situation ; formulation des démarches et nécessité de les expliciter aux autres groupes ou à la classe ; obligation de l'argumentation ; débats pour essayer d'obtenir un niveau de preuve qui soit compatible avec ce qui est exigible dans la perspective du baccalauréat. Loin de faire de ces activités une description idyllique, Madame Brunet souligne les problèmes qu'elle y rencontre : la difficulté à concevoir les démarches de mise en activité qu'elle revoit d'année en année et ajuste en permanence à la réalité rencontrée ; l'impossibilité de percevoir systématiquement les difficultés de chacun des élèves et de les aider à remédier à leurs erreurs ; la diversité du niveau de conviction à partir duquel chaque élève accepte une connaissance nouvelle compte tenu de sa propre histoire épistémologique ; l'importance du temps nécessaire pour que les choses se mettent en place et se formulent en terme mathématiques. Comme chez Madame Espinat, mais de façon plus explicite Madame Brunet pose le problème délicat de l'institutionnalisation des connaissances : *pour arriver au niveau du concept, il faut s'élever au-dessus des différents exercices. Il faut en faire le plus possible, parce qu'il faut que tu rentres dans le plus de cadres possibles, le cadre graphique, le cadre géométrique, le cadre algébrique... plus tu verras de cadres, plus t'aideras à construire le concept. Mais si tu sors pas de tes cadres pour décontextualiser, pour institutionnaliser la notion tu n'auras rien construit du tout à mon avis (...) il faut toujours finir de toute façon par la formulation hein !* Cependant rien n'est vraiment dit sur ce qui se passe véritablement si ce n'est quelque chose qui fonctionne à l'évidence : c'est un minimum de cours qui permet de faire *les mises au point qui suivent les recherches ; tu formules, tu ramasses les morceaux de ce qui a été dit dans tous les coins ; et puis d'autres exercices mais chacun cherche cette fois.* Du coup la crainte principale de Madame Brunet est que les nouveaux programmes, dont elle juge l'évolution positive, conduisent en réalité nombre d'enseignants à pratiquer des activités sans intérêt didactique combinées avec des cours fort proches de ce qui se fait depuis toujours. Autrement dit que l'activité, au sens où elle l'entend, elle, comme activité intellectuelle de construction de savoir mathématique ne soit présente ni dans l'une ni dans l'autre de ces deux façons de faire. Qu'au contraire même *ça devienne de l'activisme, c'est à dire qu'après l'activité il n'y ait pas d'institutionnalisation.*

Le deuxième axe structurant l'activité professionnelle de Madame Brunet porte sur la question du sens. Cet axe là est beaucoup moins clairement formulé que le précédent. Il est cependant présent de façon récurrente tout au long de l'entretien où il fait l'objet de notations dispersées, d'interrogations multiples ou de rationalisations partielles. Visiblement on a affaire ici à un chantier de réflexion ouvert mais non encore complètement élaboré. Il est vrai que Madame Brunet s'attaque plus ou moins explicitement ici, à sa mesure et avec ses moyens, aux problèmes que posent une intervention se situant au niveau de la construction du sens personnel de l'apprentissage des mathématiques pour les élèves,

dimension dont nous avons vu qu'elle devient *volens nolens* composante incontournable de l'activité professionnelle enseignante, mais qu'elle est encore peu claire pour les enseignants (Chapitre 6, 3.1).

Dans le cas de Madame Brunet il semble que, pour partie, la question du sens soit réglée au moyen même des activités d'apprentissage qu'elle organise. Les méthodes didactiques utilisées permettraient en effet de mobiliser les élèves et que *et bien ils fassent tous quelque chose !* On ne saura toutefois pas grand chose de plus quant au contenu de ce quelque chose là. Madame Brunet quand elle en parle met surtout en avant le plaisir que les élèves trouvent à *chercher des choses*, la satisfaction qu'ils éprouvent à vivre *une rupture avec ce qu'ils ont vécu avant*, à *surmonter la rancoeur qu'ils peuvent avoir contre l'école jusqu'alors*, à se trouver moins bêtes qu'on ne leur disait quand on ne les laissait pas faire une démarche de recherche. Autrement dit davantage que le contenu de savoir c'est le fait de n'être pas passif qui au premier abord semble devoir faire sens pour les élèves, ou du moins pour certains élèves, ceux qui autrement ne feraient de toute façon pas grand chose. Mais les activités proposées ont un contenu mathématique et même si le mobile pour lequel les élèves s'y engagent est autre ce sont bien des contenus de savoir qu'ils seront amenés à approcher, voire à manipuler. Cette manière de Madame Brunet de travailler le sens par l'activité se retrouve de façon encore plus explicite sur un autre registre, celui du travail personnel des élèves. Madame Brunet cherche en effet à y mobiliser les élèves par de multiples activités qui tiennent compte, non de l'hétérogénéité -mot qu'elle ne prononce jamais- mais de la singularité du rapport de chacun à l'apprentissage des mathématiques. Cet objectif lui a posé beaucoup de problèmes qu'elle explique elle-même par le fait qu'elle s'est polarisée longtemps sur les élèves les plus en difficulté avant de s'interroger sur ceux qui pouvaient entretenir un rapport moins difficile avec les mathématiques, et particulièrement ceux qui voulaient aller en 1^oS. Aujourd'hui le dispositif mis au point dans ce domaine semble, à ses yeux à peu près rôdé. Il consiste à proposer tout un système d'exercices écrits qui multiplie pour les élèves les occasions de mise en activité : toutes les semaines est fournie *une feuille d'entraînement où il y a plein d'exercices à faire sur les valeurs absolues, sur les fractions, des petites équations etc...*, feuilles autocorrigées mais qui peuvent être remises au professeur qui en fera une correction personnelle si l'élève n'arrive pas à remédier lui-même à ses erreurs ; tous les quinze jours un *problème est à chercher* avec obligation de rendre par écrit dans la semaine intermédiaire un *débroussaillage avec des questions sur ce qui coince* ; dix fois par an *sont proposés des travaux d'approfondissement* sous forme de problèmes, travaux facultatifs jusqu'au mois de février où ils deviennent obligatoires pour ceux qui ont émis le vœux de passer en 1^oS, problèmes corrigés par le professeur et faisant l'objet d'un polycopié.

C'est donc par la mobilisation des élèves dans des activités, que celles-ci se fassent au sein d'un groupe, de la classe ou sous forme de travail personnel, que Madame Brunet paraît avoir trouvé, en actes plus que de manière entièrement rationalisée, le moyen d'intervenir sur la construction d'un sens personnel à l'apprentissage des mathématiques. Pour elle il est évident que c'est par ce moyen que les mathématiques peuvent prendre ou reprendre du sens en elles-mêmes, au moins pour quelques élèves. Ainsi, quoiqu'il n'y en ait pas eu une infinité cite-t-elle certains d'entre eux qui se considéraient comme nuls en mathématiques en arrivant en seconde mais qui ont pu finalement s'orienter vers des filières scientifiques, voire des études supérieures dans lesquelles les mathématiques jouent un rôle important. D'une certaine façon, sans que l'on puisse dans le cadre de l'entretien juger vraiment de ce qu'il en est, ce que dit Madame Brunet tendrait à illustrer la thèse didactique que le *hic et nunc* des situations d'enseignement, s'il est traité par des pratiques adaptées, permettrait que le sens des mathématiques devienne le sens personnel de l'activité des élèves (Chapitre 6, 3.3). En conséquence Madame Brunet n'accorde guère d'attention à des questions comme ce à quoi peuvent servir les mathématiques dans le domaine culturel, dans celui du savoir, ou comme instruments de la vie professionnelle et quotidienne. De même n'aborde-t-elle la question du rôle social sélectif des mathématiques que par le biais des procédures qu'elle a mis au point pour traiter la demande de ceux qui veulent aller en 1^oS. Cependant les choses ne sont pas si simples. Ces questions reviennent par la bande : Madame Brunet constate que ce qui marche avec certains ne marche pas avec d'autres de la même façon. Dans le moment même où elle donne des indications qui étayent ce qu'elle dit sur la construction du sens par l'activité elle donne

également d'autres éléments qui montrent clairement les limites de ce processus et soulignent les obstacles. Ainsi y-a-t-il *des bonnes classes où c'est un bonheur de travailler... enfin un bonheur dans le sens où les élèves s'y mettent tous, ils en redemandent*. Mais il y a d'autres classes, beaucoup plus fréquentes, où *il y a quand même beaucoup d'élèves qui ont de grosses difficultés, faut pas se le cacher. Même s'ils s'investissent en cours, quand on est dans les travaux de recherche, ils ne font pas le travail à la maison*. Certains ne font franchement rien, même *si on les relance, on les tanne...ils disent mais enfin laissez-nous tranquilles... mais pourquoi vous voulez tant qu'on réussisse... de toutes façons on va s'inscrire au RMI l'an prochain*. Pour ceux-là, dans le cadre des procédures didactiques qu'elle met en place en classe, Madame Brunet se sent désarmée. Elle considère sa *méthode comme très favorisante, mais pour ceux qui n'ont pas envie d'apprendre... pfff...!*

Mais Madame Brunet n'abandonne pas pour autant. Cependant à ses yeux les démarches auxquelles elle va alors procéder se situent clairement dans un autre champ que l'activité mathématique. Dans l'entretien les exemples abondent de prises en charge de problèmes personnels des élèves sous forme de discussions, parfois très longues après les cours, de conseils, de petites démarches faites auprès de l'administration du lycée, toutes choses qu'il lui paraît impensable de ne pas faire. Cependant toutes choses qui ne sont pas sans lui donner aussi le sentiment de ne plus trop savoir où se situer et font qu'elle hésite sur le rôle exact qu'elle joue. A ses yeux ce n'est *pas du tout celui d'assistante sociale*. Ce serait davantage un rôle *de lien... mais ça fait que je prends quand même en charge pas mal de difficultés... même familiales*. L'inquiétude est réelle de mordre le trait : *j'ai l'impression parfois de déraper... c'est quand même pas trop notre rôle...* Malgré ces risques il semble impossible à Madame Brunet, elle-même mère de famille, de faire l'impasse sur les situations difficiles de ces jeunes en détresse. D'un point de vue humain, certes, mais aussi comme enseignante qui n'a pas renoncé à ce que ses interventions affectivo-sociales conduisent certains élèves à retrouver du sens à une activité scolaire, ne serait-ce que pour lui faire plaisir. Ainsi évoque-t-elle avec une certaine émotion le cas de cette fille très fragile qu'elle a réussi à rassurer et qui a pu finalement passer en première, ou celui, en sens inverse de cette autre pour laquelle elle n'a hélas rien pu faire.

4.3. Peut-on vraiment "pratiquer autrement" ?

Le "pratiquer autrement" que Madame Brunet a mis en place en s'y investissant de façon quasiment militante, l'a donc conduite non seulement à remettre en cause ses activités professionnelles mais aussi à repousser les limites traditionnelles de la fonction enseignante, non sans interrogations et doutes quant à ce dernier point comme on l'a vu. Cependant reste le problème de la viabilité de cette autodéfinition du métier revendiquée par principe et construite pratiquement. Sur cette question on va voir en fait se développer dans l'activité professionnelle de Madame Brunet des contradictions qui se révéleront finalement insurmontables.

Une première série de ces contradictions s'ouvre à l'intérieur même de l'exercice du métier. Comme nous l'avons vu l'essentiel de l'attention de Madame Brunet se trouve polarisée autour de la mise en activité des élèves. C'est de cette activité qu'est attendue, pour eux, l'essentiel des apprentissages ainsi que le traitement de la question du sens personnel de l'apprentissage des mathématiques. Toutes les autres interventions, comme celles qui concernent les élèves en rupture scolaire en particulier, visent en fin de compte à les réintégrer dans un processus où cette activité pourrait de nouveau s'effectuer. Toutefois ce militantisme de l'activité a son prix. Il contraint Madame Brunet à procéder à l'investigation de champs de plus en plus vastes. Certes elle estime être arrivée aujourd'hui au bout d'une phase qui a consisté à *déblayer un peu tout en didactique, en sciences de l'éducation... C'est pas très modeste... mais là je suis quand même bien en avance par rapport à beaucoup de collègues*. Mais pour maintenir de façon satisfaisante à ses propres yeux ses objectifs de mise en activité des élèves, Madame Brunet pense qu'il lui faudrait désormais ouvrir un nouveau chantier : celui qui la conduirait à revenir sur le savoir mathématique, dont elle dit : *je suis coincée, je ne vais pas bien haut sur les maths... les maths elles-mêmes*. Ce sentiment ne renvoie pas, dans l'esprit de Madame Brunet à une

insuffisance en savoirs, en notions mathématiques, insuffisance à laquelle elle devrait remédier après s'être surtout consacrée à une démarche didactique. Madame Brunet estime, au contraire, posséder de façon satisfaisante les connaissances qui sont nécessaires pour pouvoir enseigner jusqu'en terminale incluse. Tout au plus certains points nouvellement inscrits aux programmes peuvent-ils ponctuellement lui demander une mise à jour, voire un apprentissage, qu'elle n'a d'ailleurs pas forcément envie de faire. Mais ce qui lui apparaît fondamentalement dommageable c'est de ne pas connaître les mathématiques d'une façon adaptée à ce qu'elle tente de faire avec ses élèves, des mathématiques où l'on cherche, que l'on construit. Elle impute cette carence à la manière traditionnelle dont elle-même a été formée au lycée et à l'Université : aujourd'hui, dit-elle, *s'il fallait que j'apprenne des mathématiques je soutiendrais complètement qu'il faut se mettre en recherche*. Elle pense aussi qu'il lui serait absolument nécessaire d'acquérir des connaissances sur l'histoire des mathématiques, sur l'épistémologie de telle ou telle partie du programme. Autrement dit, pour alimenter la mise en activité dans laquelle elle entend engager ses élèves, c'est toute sa formation mathématique que Madame Brunet est amenée à remettre en cause.

Toutefois remédier à la situation n'est pas si simple. L'idée même qu'elle devrait s'engager dans un processus de transformation de ses compétences mathématiques fait rejouer en profondeur toute la personnalité de Madame Brunet. Cette idée la conduit à examiner de très près ce qui la mobilise effectivement dans son activité professionnelle. A cette occasion elle redécouvre qu'en réalité le contenu de la discipline ne l'intéresse pas vraiment, pas davantage aujourd'hui qu'au moment de ses études. Cette réticence, latente depuis longtemps, semble même avoir été renforcée par l'expérience de l'enseignement dans laquelle l'intérêt personnel est allé du côté de l'activité des élèves plus que du savoir : Madame Brunet oppose en effet à plusieurs reprises et avec vigueur le fait qu'elle *n'aime pas faire des mathématiques mais beaucoup les enseigner*. Ce qui semble dès lors évident c'est qu'elle est prise dans une contradiction : d'un côté progresser dans la mise en activité des élèves implique une reprise de la formation mathématique ; de l'autre le prix à payer pour ce faire est psychologiquement très lourd pour elle. Elle l'a d'ailleurs éprouvé ces dernières années en tentant de suivre des stages sur l'histoire des mathématiques ou de reprendre une formation sur les statistiques.

Mais cette première contradiction n'est pas la seule à laquelle son autodéfinition de l'activité professionnelle confronte Madame Brunet. D'autres problèmes viennent compliquer sa situation et alimenter ses réticences à un retour sur sa formation mathématique. En effet, en même temps que se pose ce problème s'amorce, aussi, une remise en cause concernant ce plaisir d'enseigner les mathématiques dont elle proclame haut et fort qu'il a été son centre d'intérêt essentiel tout au long des dix dernières années. Cette évolution là trouve, quant à elle, ses racines dans le déplacement des limites du métier à laquelle procède Madame Brunet en exerçant une sorte de tutorat psychologique pour certains élèves. Ce faisant elle est amenée à s'interroger sur le sens même qu'il y a à enseigner les mathématiques. Mais l'interrogation s'étend à l'ensemble des élèves, remettant tendanciellement en cause les mobiles les plus profonds qui ont soutenu son activité professionnelle jusqu'alors, ceux qui tiennent à l'évidence qu'il faut enseigner des mathématiques : *j'ai l'impression que les élèves attendent de plus en plus une réflexion dans des domaines dont il n'est pas prévu qu'on parle à l'école, l'éthique, des problèmes de morale... mais aussi sur l'origine de l'Homme, sur la relativité des connaissances où on n'est pas dans le coup à mon avis dans les lycées... Moi j'ai vraiment l'impression que quand je leur parle de vecteurs ce n'est pas leur centre d'intérêt... Et d'ailleurs qu'est ce qu'ils en feront des vecteurs ?* Le mieux se demande Madame Brunet serait peut-être que *d'autres connaissances, d'autres réflexions bien plus utiles pour la formation des individus* prennent place dans une nouvelle culture scolaire qu'elle appelle de ses vœux. Pour sa part, quoique n'abordant des problèmes de ce type qu'une ou deux fois par an dans ses cours, mais en incitant ses élèves à assister à des débats et des conférences sur ces thèmes, en leur prêtant des livres, Madame Brunet est de plus en plus tentée par ce type d'activité. Il semble bien que commence en fait pour elle un déplacement encore léger mais progressif du centre de gravité de ses préoccupations : l'autodéfinition du métier est toujours centrée sur le fait d'enseigner les mathématiques mais celles-ci ne sont plus le support exclusif de l'intérêt d'enseigner. Davantage même, dans la mesure où la mise à jour de ces mathématiques demanderait un investissement

personnel très lourd elles peuvent devenir plus ou moins rapidement une charge difficilement surmontable.

Le jeu des contradictions qui découle, pour Madame Brunet de sa tentative de "pratiquer autrement" l'enseignement des mathématiques est avivé par un fort sentiment de frustration. Celui-ci transparait dans la manière dont elle raconte l'histoire de son expérience. Au départ, au début des années 80, sa tentative s'inscrit dans le cadre d'un travail collectif où s'impliquent une vingtaine de professeurs enseignants diverses disciplines dans son établissement, sur environ deux cents. Le thème central de cette expérience est la lutte contre l'échec en seconde. Parmi les enseignants qui s'engagent se retrouvent des responsables syndicaux (SNEP et SGEN), elle même étant secrétaire locale du SNES. Mais la grande majorité des participants n'est pas syndiquée et dans le souvenir de Madame Brunet c'est plutôt de réticences, voire d'hostilité qu'il s'agit du côté syndical : *il y a des collègues du SNES qui m'ont clairement dit mais... tu fous la baraque en l'air en allant faire des universités d'été pas payées pendant les vacances, en t'investissant comme ça dans des heures pas payées pendant l'année !* Mais, au delà de ce type de critiques porté par quelques syndiqués, Madame Brunet indique que c'est la nature même de l'expérience qui est *massivement très mal perçue*. Plus fondamentalement que pour des raisons corporatives ces réactions s'expliquent aux yeux de Madame Brunet par le fait que ce qui est touché c'est le mode même d'exercice du métier : *A mon avis c'est parce que, et c'était les professeurs de l'année d'après nous qui le voyait,... on... incitait les élèves à être conscients de nos pratiques, à ce que le contrat soit clair, le plus clair possible. Il ne peut jamais être complètement clair mais, on essayait de clarifier ce contrat que ce soit au niveau des objectifs de travail, que ce soit au niveau de l'évaluation. On a beaucoup travaillé là dessus et ça, c'est vrai qu'il y a des collègues que ça dérangeait beaucoup parce qu'ils n'ont pas du tout envie que le contrat au niveau de l'évaluation par exemple soit je ne dis pas négocié, parce que c'est quand bien le prof. qui décide finalement mais, soit bien mis à plat avec les élèves.* Pourtant, explicitement les critiques ne portent pas sur ces aspects mais sur le travail des élèves en groupes, travail accusé de remplacer entièrement les cours, sur le fait que l'on fasse une place à autre chose que le contenu disciplinaire au sens le plus étroit du terme et particulièrement aux modes d'apprentissage des élèves, sur ce qui persiste de difficultés et d'insuffisances chez les élèves en première. Quels qu'aient pu être les efforts de communication de l'équipe, que ce soit sous forme collective ou individuelle ce qui reste pour Madame Brunet est l'impression que le milieu a participé à l'étouffement de la tentative collectivement engagée de "pratiquer autrement" : *Pendant des années je me suis dit avec d'autres allez on y va. Mais il y a des gens qui sont partis petit à petit parce qu'ils vivaient très mal tout ce qu'on pouvait raconter sur nous... Alors à partir de ce moment-là on a dit bon on va quand même réinvestir tout ce qu'on a bossé pendant des années... moi je l'ai réinvesti au niveau individuel... mais on repart comme avant chacun dans son coin. C'était assez désolant... une espèce de recul que moi j'ai eu du mal à avaler.*

Cette inertie du milieu que Madame Brunet a visiblement mal vécue ne lui devient toutefois insupportable que dans la mesure où aucun appui n'est véritablement trouvé du côté de l'institution. L'administration locale se désengage très vite après avoir accordé pendant quelques temps deux ou trois facilités : l'affectation des professeurs membres de l'équipe pédagogique dans deux classes de seconde ; des emplois du temps permettant une heure de concertation entre professeurs ou professeurs et élèves. Toutefois, selon Madame Brunet, très vite pour la direction de l'établissement l'affaire se résumera à spécialiser les enseignants qui n'abandonnent pas dans l'encadrement de classes différentes où sont concentrés des élèves en difficultés tout en leur reprochant plus ou moins directement de n'avoir, au final, pas les mêmes résultats que les autres au moment des passages en première S ou en terminale. Quant à l'administration rectorale elle accordera, une fois, une heure-année supplémentaire pour toute l'équipe, avant de ne pas donner suite à une demande de stage collectif de formation. La dispersion de l'équipe qui suivra est déjà vieille de quatre ans au moment de l'entretien mais les cicatrices en sont encore à vif pour Madame Brunet. D'autant plus à vif que du côté de l'encadrement pédagogique elle ne trouve pas non plus de relais effectif : une inspection réalisée pendant la pleine période de travail en équipe pédagogique, mais dans un TD où Madame Brunet utilisait ses procédures de mise en activités

des élèves conduit l'inspecteur, fort intéressé à première vue, à lui déclarer qu'il ne peut se faire vraiment une opinion puisqu'il ne l'a pas inspectée dans des circonstances où il l'aurait vue, selon Madame Brunet, *faire un cours, premièrement, deuxièmement, troisièmement...* Les soutiens reçus au niveau local, de l'IPR, de l'IREM ne suffisent pas à compenser pour Madame Brunet l'absence de reconnaissance qu'elle ressent.

Dans ces circonstances, pour Madame Brunet c'est en fait toute sa conception de l'autodéfinition du métier qui est en cause. Au delà d'elle-même, ce qui n'est pas reconnu à ses yeux c'est le droit de ne pas stagner dans l'accomplissement du métier, celui de participer à la recherche de solutions aux difficultés du système éducatif, celui de faire preuve des nouvelles compétences en principe attendues, sinon d'ores et déjà requises. D'une certaine façon elle expérimente ici les difficultés que rencontrent les "conceptions basistes du changement" qu'étudie L. Demailly en ce qui concerne les collèges². De manière analogue à ces conceptions le militantisme de l'activité que pratique Madame Brunet postule en effet que les enjeux sont présents dans des situations d'enseignement qui sont, à tout moment, le point de départ et celui d'arrivée.

De ce fait, la logique de Madame Brunet la conduit, sans compensation ni reconnaissance institutionnelle, à une immersion dans le métier. Immersion qui la sollicite toujours davantage sans qu'elle puisse construire une distance avec ce qu'elle vit. Contrairement à ce qu'elle espérait les procédures utilisées ne se routinisent pas, *parce que c'est difficile à inventer des situations qui vont marcher... c'est jamais les mêmes qu'on peut réutiliser d'une année sur l'autre... il y a toujours des critiques à faire, des choses à améliorer*. Elle est renvoyée sans cesse à des tâches nouvelles, que ce soit le travail sur les mathématiques ou celui sur le sens. Une sorte de spirale l'aspire, qui trouble les limites entre les fonctions d'enseignante, d'éducatrice, de restauratrice de liens pour les élèves en difficultés. Elle amorce une remise en cause de la définition du professeur comme transmetteur d'un savoir particulier, non finalisé par l'utilité sociale plus ou moins immédiate.

Ce tourbillon risque d'emporter Madame Brunet d'autant plus fatalement que l'institution a montré sa carence en ne reprenant pas à son compte les innovations au moment où leurs dimensions collectives et leur focalisation sur les apprentissages pouvaient permettre leur stabilisation et leur élargissement. Pour faire face Madame Brunet a essayé un moment la solution du temps partiel. Mais la reprise de son activité de certifiée à plein temps, combinée à ses activités à l'IREM et à une fonction nouvelle de conseillère pédagogique, la font *plonger dans la dèche... ça déborde, ça déborde complètement*. Pour avoir le temps de vivre Madame Brunet au moment de l'entretien envisage de quitter l'enseignement.

*

Les portraits que nous venons de tracer de quatre enseignants achèvent notre parcours à travers les questions que, pour les professeurs, soulève l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire en seconde. Ce parcours a permis, nous l'espérons du moins, d'apporter des éléments sur la manière dont, dans ce domaine particulier, se présentent les trois dimensions selon lesquelles s'effectue aujourd'hui, dans la diversité, la redéfinition de la compétence enseignante. Pour les professeurs que nous avons rencontrés, comme on l'a vu point par point (Chapitre 7 & 8), cette redéfinition constitue une véritable mise à l'épreuve dans laquelle chacun réagit et agit à sa façon, parfois relativement aisément, parfois dans une véritable souffrance, mais jamais dans le détachement ou l'indifférence puisque en fait ce qui est engagé est le sens personnel qu'il y a, pour chacun, à être aujourd'hui enseignant (Chapitre 7, 2). C'est qu'en effet sont mises en jeu des dimensions fondamentales de l'exercice du métier : les options éthiques qui sous-tendent les positionnements professionnels portant sur l'éducabilité des élèves désormais présents dans les classes ; les modes de traitement de la nécessité

2. DEMAILLY Lise, 1991, *Op. cit.*, pp 304-305.

de ne plus tenir pour un acquis la capacité des apprenants à donner sens aux apprentissages qu'on leur propose et l'obligation d'oeuvrer à construire un tel rapport de sens ; l'élargissement, dans le contexte d'orientations institutionnelles, du cadre de référence de l'activité enseignante au delà du strict enseignement disciplinaire (Chapitre 1, 3).

Toutefois avant de conclure sur quelques traits des processus en cours dans ces trois dimensions et les problèmes qu'ils posent aux enseignants, on tirera des analyses effectuées un premier résultat. A savoir que l'on ne pourrait comprendre la redéfinition réellement en cours de la compétence enseignante, et sa diversité, si on la réduisait à n'être que la traduction passive dans l'activité professionnelle enseignante de l'évolution actuelle du système éducatif. En réalité interviennent dans cette redéfinition trois registres qui interagissent entre eux en permanence. Un premier registre est celui des enjeux de l'enseignement des mathématiques, enjeux portant sur les raisons d'enseigner cette discipline, à qui, comment, et avec quels contenus (Chapitre 6). Nous avons vu que ces questions ont fait l'objet de nombre de débats et réformes dans les trente dernières années. Cependant, comme nous l'avons relevé dans la conclusion du chapitre 6, nombre de questions restent aujourd'hui ouvertes. De ce fait les enjeux généraux de l'enseignement de la discipline comme les orientations institutionnelles qui en découlent restent susceptibles d'interprétations diversifiées. Dans une large mesure ces interprétations se constituent comme réponses du milieu enseignant aux points de tension que doit traiter l'activité pratique. Ces réponses "en situation" vont constituer, dès lors, un deuxième registre de détermination de la compétence enseignante. Ce qui caractérise cette détermination-là c'est que s'y mélangent aussi bien collectivement qu'individuellement des "principes" et des "actes" relevant tout autant de logiques d'exercice du métier traditionnellement et anciennement en place que d'autres qui renvoient à de nouvelles conceptions de l'activité professionnelle (Chapitre 7). Un troisième registre intervenant sur la redéfinition en cours de la compétence professionnelle est, quant à lui, constitué des "agencements personnalisés de l'activité professionnelle" c'est à dire par la façon, la tournure propre à chacun, dans laquelle est mise en oeuvre cette activité. Ces "agencements personnalisés" reposent sur l'histoire et la biographie personnelle et professionnelle. Ils sont devenus, en cette période de mutation, une telle composante de fait de la redéfinition de la compétence que l'institution tente de les mobiliser pour surmonter les problèmes rencontrés (Chapitre 8 et annexe).

Dans une redéfinition de la compétence, ainsi pluri-déterminée, la dimension éthique, qui porte sur la question de l'éducabilité des élèves, occupe une place essentielle. Nous avons vu que, dans le cadre des orientations institutionnelles (chapitre 6, 2.3), les choix en valeurs présents dans le milieu enseignant prennent une place centrale dans la définition de ce qui va être effectivement mis en oeuvre comme enseignement des mathématiques (Chapitre 7, 1). Ils déterminent en effet les modes de traitement du changement des publics comme du changement intervenant sur les finalités de l'enseignement dans le cadre de la montée du consumérisme et de l'utilitarisme au détriment de la formation culturelle. Les portraits réalisés au chapitre 8 nous montrent aussi que pour chaque enseignant, pris individuellement, les "choix", exprimés ou implicites, effectués dans ce domaine influent notablement sur les objectifs fixés et les procédés mis en oeuvre en vue de l'apprentissage des mathématiques par les élèves. Ainsi, bien au delà des orientations institutionnelles, ce sont des éléments biographiques, fonctionnant souvent à l'insu des individus eux-mêmes, qui jouent souvent un rôle déterminant dans la dimension éthique de redéfinition de la compétence enseignante. Par exemple nous avons vu au chapitre 8 que M. Laran et Madame Le Fur considèrent tous les deux comme tout à fait utopique de vouloir faire acquérir une formation mathématique à certains enfants, et particulièrement aux enfants des milieux populaires qui entrent massivement aujourd'hui dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Mais les conséquences qu'ils en tirent quant à ce qu'ils doivent faire avec les élèves sont sensiblement différentes. Compte tenu du rapport que son histoire personnelle et professionnelle l'a amenée à entretenir avec son métier et les mathématiques, Madame Le Fur opte pour une démarche utilitariste et relativiste quant aux exigences de contenus. Elle gère *a minima* les apprentissages et enferme ainsi ses élèves dans une situation limitée d'avance, telle qu'elle la perçoit *a priori*. Pendant ce temps, M. Laran, à l'inverse de

tout son discours explicite, tente en fait de maintenir des exigences de contenu et de travail. Par des mesures concrètes il cherche à contraindre, au moins certains élèves de milieu modeste à entrer dans la voie d'une réussite qu'il a lui-même connue. Cependant pour ce faire il développe des modes d'enseignement proches de ceux qui étaient pratiqués au moment où il était lui-même élève et ne tient compte que formellement, sans trop y croire, des injonctions portant sur les formes nouvelles de mise en activité destinées, au moins pour partie, à prendre en compte les nouveaux publics. De leur côté Madame Espinat et Madame Brunet ont en commun de considérer qu'il est non seulement légitime de parier sur l'éducabilité de tous, mais également possible et nécessaire d'intervenir consciemment sur les modes d'enseignement pour la réaliser. Mais ce que peuvent avoir de convergent leurs principes n'aboutit pas à ce que soit identique le traitement qu'elles font des situations pratiques d'enseignement. La première, compte tenu des raisons qui la mobilisent et de son itinéraire professionnel, cherche la solution à l'intérieur même des situations d'enseignement et instaure une distance personnelle avec leurs enjeux immédiats. La seconde, que son itinéraire personnel a davantage orienté vers une action militante, s'immerge, au contraire, dans les situations qu'elle vit comme enseignante. Elle tente d'en prendre en charge toutes les dimensions se rapportant à l'apprentissage, y compris, et de plus en plus, celles du sens personnel qu'il y a -ou non- pour les élèves à faire des mathématiques. C'est une tentative de résolution générale des problèmes dans la classe et hors de la classe qui sert de référence permanente à son activité professionnelle.

Comme on le voit, le positionnement de chaque professeur dans l'exercice de l'activité professionnelle quant à l'éducabilité des élèves ne peut donc être analysé comme le simple effet d'orientations institutionnelles qui seraient plus ou moins acceptées. En fait tout dépend de la manière dont se combinent, entre eux, l'ensemble des registres intervenant aujourd'hui dans la redéfinition de la compétence enseignante, dont le registre biographique. Il en résulte une grande diversité de démarches, souvent habitées de contradictions internes entre ce qui est proclamé, ce qui est effectivement fait, ce qui est réellement obtenu en matière d'ouverture effective, pour chaque apprenant, d'un champ de possibles, de non-enfermement dans des déterminations immédiates d'ordre sociologique et/ou scolaire qui seraient posées, a priori, comme infranchissables.

Cette redéfinition "en actes" de la dimension éthique de la compétence enseignante se réalise en partie à travers le jeu d'une autre dimension de cette même redéfinition. Il s'agit de celle qui concerne, quant à elle, le fait qu'il ne faut plus considérer comme un acquis la capacité des élèves à donner sens aux apprentissages qu'on leur propose et l'obligation, en conséquence, d'œuvrer à construire un tel rapport de sens. L'exercice d'une telle compétence présente des difficultés qui tiennent à ce qu'elle engage à une réévaluation des contenus en termes de savoir à transmettre et de modes d'apprentissage. Une telle réévaluation est plus ou moins clairement prescrite institutionnellement et représente un des enjeux actuels tant de l'enseignement des mathématiques comme discipline scolaire que de l'acte même d'enseigner (Chapitre 6, 2.3 & 3.3). Mais les prescriptions institutionnelles, traduites en programmes et instructions font l'objet d'interprétations dans les situations pratiques vécues par le milieu enseignant, interprétations qui débouchent en fait sur une grande variété de positionnements, au demeurant souvent hésitants et contradictoires. On constate en effet que la réévaluation des contenus et des modes d'enseignement fait l'objet d'une compréhension et d'une mise en œuvre très diversifiées aussi bien collectivement (Chapitre 7, 1.3 & 1.4) que pour chaque professeur (Chapitre 8). Le problème principal rencontré ici semble être que toute réévaluation du savoir à transmettre et des modes d'apprentissage en vue de l'engagement d'un travail de construction du sens de l'apprentissage chez les élèves, contraint chaque enseignant à réévaluer en même temps ses propres conceptions des mathématiques (Chapitre 7, 1.4 & 2.1.2). Les portraits que nous avons réalisés chapitre 8 montrent, à la fois, la nécessité et la difficulté de cette démarche. Ainsi Madame Brunet fortement engagée dans un travail de construction du sens de l'apprentissage pour les élèves est-elle amenée à une véritable reconstruction de ses conceptions épistémologiques. Chez M. Laran qui ne s'engage que très peu, explicitement, dans une intervention sur le sens de l'apprentissage, on assiste au contraire à une mise à distance de toute interrogation sur les mathématiques : celles-ci sont simplement considérées comme une formation à visée surtout

fonctionnelle puisque permettant l'accès à un métier, et le programme est perçu comme fixant de façon suffisante le contenu mathématique à mettre en oeuvre, sans qu'il y ait lieu de s'interroger davantage. Mais d'autres approches sont également possibles qui différencient ce que sont les mathématiques pour le professeur et pour l'élève. Ainsi Madame Le Fur les oppose en affirmant que les élèves n'ont en fait pas accès à un savoir mathématique effectif. Madame Espinat, au contraire, ne les distingue pas, en nature, mais comme des degrés différents d'accès à la connaissance.

Contrairement aux deux dimensions examinées jusqu'alors, la troisième dimension de la redéfinition de la compétence professionnelle, dans la forme où elle est habituellement envisagée (chapitre 1.3), ne prend que peu de place dans les propos des enseignants. En effet un élargissement du cadre de référence de l'activité professionnelle au delà du strict enseignement disciplinaire ne semble pas préoccuper beaucoup, et encore moins occuper, la grande majorité des enseignants de mathématique en seconde que nous avons rencontrés. Seule Madame Brunet s'est engagée quelques années auparavant dans une tentative de prise en compte collective des problèmes de l'échec scolaire en seconde, tentative qui a dû être suspendue (Chapitre 2, 4.2.1. & chapitre 8, 4.3). Seul M. Ledoux tente aujourd'hui de diverses façons d'investir des champs latéraux à son enseignement grâce à l'interdisciplinarité ou à la mise en place des modules (Cf annexe). Encore faut-il noter que l'un et l'autre situent leur action à la marge des dispositifs officiels en place et ont le vif sentiment que leurs initiatives ont été, en ce qui concerne Madame Brunet, ou sont actuellement, en ce qui concerne M. Ledoux, non seulement mal prises en compte par les autorités administratives mais non reconnues, voire parfois combattues.

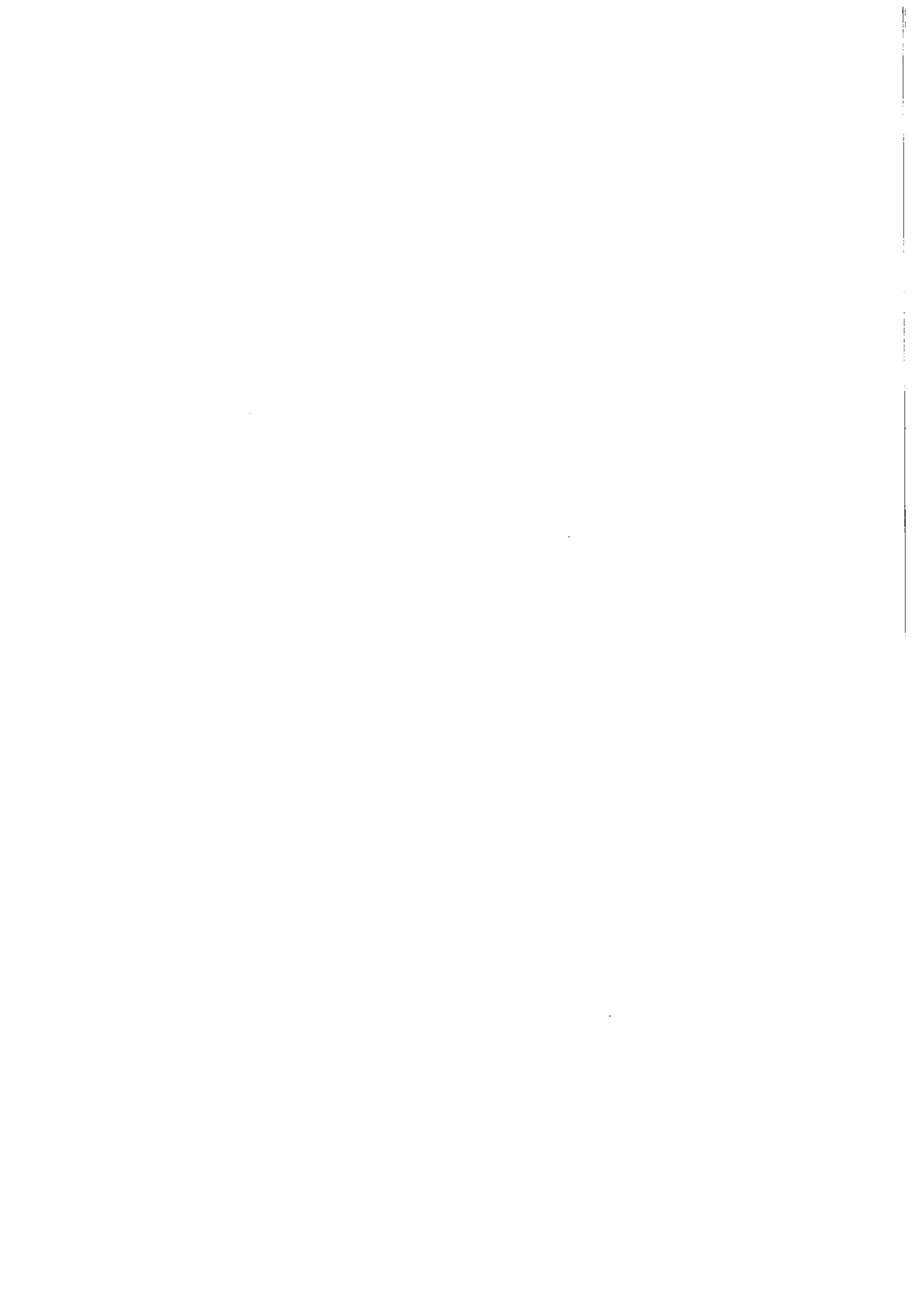
Ainsi un élargissement, dans le contexte d'orientations institutionnelles, du cadre de référence de l'activité professionnelle au delà du strict enseignement disciplinaire semble peu intéresser la majorité des enseignants et être limité et difficile pour ceux qui l'entreprennent. Il ne faudrait cependant pas négliger que d'autres modes d'élargissement du cadre de référence fonctionnent, et quant à eux de façon assez dynamique, au sein même de l'enseignement disciplinaire, en étroite liaison avec l'activité de transmission de contenus d'enseignement en savoir et en modes d'apprentissages. Comme nous l'avons déjà vu il s'agit fort peu de la mise en place d'activités interdisciplinaires qui sont quasi absentes dans les faits (Chapitre 7, 1.2.1). Les coopérations internes au collectif des professeurs de mathématiques dans chaque établissement peuvent servir, quoiqu'inégalement de support à un tel élargissement, essentiellement quand elles vont au delà des simples échanges de service pour atteindre certaines formes, limitées de coordination de l'enseignement (Chapitre 7, 1.4.1). Mais ce qui semble par contre assez fortement porteur est, pour une minorité non négligeable d'enseignants, la participation active aux collectifs de réflexion et de recherche mis en place dans le milieu comme les IREM pour quatre professeurs et pour deux d'entre ces quatre, le GFEN (Cf annexe). Au travers de ces participations c'est toute une série de compétences nouvelles qui sont acquises dans des domaines pédagogiques, didactiques mais aussi organisationnels, voire communicationnels (participation au travail collectif, échanges d'expériences et d'informations etc...).

Comme on vient de le voir en ce qui concerne les diverses dimensions de redéfinition de la compétence enseignante bien des choses dépendent en fait dans ce domaine de l'engagement personnel et de "l'usage de soi" (chapitre 2, introduction) auxquels les enseignants procèdent dans leur activité professionnelle. D'une certaine façon on a affaire à une dimension d'autoprescription, sensiblement différente d'un professeur à l'autre, des compétences nécessaires à l'exercice du métier. Une telle autoprescription se manifeste essentiellement en actes, dans un cadre opérationnel compte tenu d'un état actuel des choses où domine ce qu'A.M Chartier appelle la "certitude pratique", culture dominante d'un monde éducatif qui privilégie très largement la façon de faire sur le pourquoi des choses³. Mais la situation incite aussi à une prise en compte plus explicite d'éléments qui pouvaient sembler auparavant "aller de soi" et que la "certitude pratique" ne suffit plus à maîtriser. On assiste peut-être ainsi à l'émergence, inégale et diversifiée, d'une nouvelle manière d'être enseignant marquée par la nécessité

3. CHARTIER Anne Marie, 1991, "En quoi instruire est un métier ?", *Esprit* N° 10, décembre 1991, pp 55-76.

d'exercer ce qui pourrait être une "raison didactique", dans une acception du terme de didactique qui, au delà de l'opérationnalité, l'élargirait à l'élucidation de l'ensemble des enjeux de l'enseignement : enjeux tenant aux savoirs et à la situation de transmission de connaissances, mais aussi enjeux portant sur le sens de l'apprentissage pour les élèves, sur leur éducatibilité, sur les missions du système éducatif etc... L'émergence de cette nouvelle forme de professionnalité, si tant est que c'est bien de cela qu'il est question, ouvre un champ nouveau de possibles à l'action enseignante.

Mais, pour autant qu'elle ait effectivement lieu, l'émergence de cette nouvelle forme de professionnalité pose le problème de sa formulation par les intéressés eux-mêmes ou du moins avec leur concours. Pour l'essentiel celle-ci semble aujourd'hui davantage implicite qu'explicite et fonctionner, en tous cas, dans l'ordre du privé, sans lieu collectif pour se dire, pour se confronter. Elle s'inscrit ainsi dans le domaine de l'intime, familier aux enseignants et qui est sans doute une condition nécessaire à une activité professionnelle fondée sur une relation de sujets à sujets autour de la transmission de savoirs et de connaissances. Cependant les mutations en cours dans les situations pratiques, les changements dans l'exercice de l'activité professionnelle et dans les compétences à mettre en oeuvre posent la question de savoir si certaines formes d'élucidation collectives des enjeux et démarches en cours ne sont pas désormais indispensables et possibles. C'est peut-être cette nécessité que manifeste la vigueur de l'engagement constaté de certains enseignants dans des structures comme les IREM. On peut se demander si ne témoignent pas, aussi, d'un besoin d'élucidation les notations présentes dans nombre des entretiens que nous avons réalisés sur l'isolement dans lequel s'effectue le métier (Chapitre 7, 2.2.1), ainsi que, d'une autre façon et quoiqu'il faille tenir compte de la spécificité de la situation d'enquête, le sentiment souvent exprimé "hors-micro" des enseignants rencontrés qu'ils ont une foule de choses à dire et leur plaisir qu'on leur demande, pour une fois, de parler de leur métier et de ses problèmes.



ANNEXE

PRESENTATION DES PROFESSEURS DE MATHÉMATIQUES RENCONTRES

Outre les quatre dont nous avons fait le portrait au chapitre 8, quinze professeurs de mathématiques enseignants en seconde ont accepté d'avoir un entretien avec nous. Cet ensemble de vingt personnes se compose de dix femmes et dix hommes, deux agrégés, dix-sept certifiés et un maître auxiliaire. L'ancienneté dans le métier est variable. Trois des entretiens ont été faits auprès de néo-enseignants qui sont en formation IUFM et ont une classe en responsabilité. Un autre a été réalisé auprès d'un professeur dont c'était la première année de plein exercice. La plus grande partie des entretiens a concerné des enseignants davantage chevronnés qui sont dans le métier, selon les cas, depuis trois à vingt-cinq ans environ au moment de l'entretien. Tel qu'il est constitué ce corpus ne prétend pas à une représentativité statistique précise qui ne sera obtenue -autant que faire se peut, eu égard à la précision de la cible visée- que dans l'étude par questionnaire qui doit avoir lieu dans une deuxième phase de la recherche. Néanmoins il semble que l'on retrouve d'assez près les principales caractéristiques du milieu¹, avec une légère sous-représentation des agrégés, qui enseignent peut-être moins que les certifiés en seconde.

Mais, en réalité ce que l'on a cherché surtout à obtenir c'est un corpus significatif des enjeux auxquels se trouvent confrontés aujourd'hui les enseignants. Le souci principal a donc été, compte tenu de la problématique d'ensemble de la recherche, de privilégier une entrée tenant compte du changement des conditions d'enseignement et des modes de traitement des difficultés rencontrées. En conséquence les entretiens ont été réalisés auprès de professeurs devant réagir à diverses configurations d'élargissement récent du public de seconde. A cette fin, tout d'abord, dix entretiens ont eu lieu dans deux établissements du même type : polyvalents, anciennement techniques, qui tout en conservant des secondes spécialisées, ont connu dans la dernière période une ouverture de classes de seconde indifférenciées, puis de sections générales s'adressant aussi bien à des couches populaires qu'à des milieux de couches moyennes. Néanmoins cette évolution se fait sans qu'il en résulte de crises ouvertes. L'un de ces établissements se situe dans une petite ville ouvrière du Centre de la France connaissant de grosses difficultés de désindustrialisation, l'autre est localisé dans une grande ville de l'Ouest, capitale régionale à activité tertiaire dominante. Dans ces deux établissements l'objectif principal était d'obtenir un ensemble d'entretiens de professeurs de mathématiques ayant des secondes, entretiens qui permettraient de saisir de façon suffisamment significative la diversité des situations et des réactions à partir d'une base commune qui est l'enseignement dans des classes de même type, réparties aléatoirement, en principe, entre professeurs, dans un contexte ne comportant pas de tensions particulières. Un onzième entretien pouvant s'adjoindre à l'ensemble précédent a été recueilli dans un troisième établissement à l'occasion de contacts portant sur une autre discipline étudiée. Par ailleurs, cette démarche ciblée sur le recueil de données concernant des situations que l'on peut considérer comme "calmes" a été accompagnée d'une investigation visant ceux des enseignants qui sont confrontés, explicitement, à des publics réputés "difficiles". Six entretiens ont été ainsi réalisés dans la région parisienne, dans des lycées parisiens accueillant des élèves en difficultés ou situés en banlieue est et sud. Deux de ces établissements, au moins, ont la réputation d'être assez "chauds". Enfin le fait qu'un seul, parmi tous les entretiens précédents, avait concerné un professeur activement impliqué dans une démarche de type didactique a été contrebalancé par trois autres entretiens réalisés dans le Sud-Ouest de la France, auprès d'enseignants que leur approche des problèmes conduit à avoir une attitude de recherche systématique et formalisée de solutions aux difficultés rencontrées

Cet ensemble de quatre professeurs est constitué de Madame Planet, M. Terrin, Madame Brunet et de Madame Espinat rencontrée, quant à elle, dans la région parisienne. Nous avons examiné

1. *Repères et statistiques sur les enseignements et la formation*, Direction de l'évaluation et de la prospective, MEN, 1991, pp. 208-215.

en chapitre 8 la situation et l'activité professionnelle de Madame Brunet et de Madame Espinat. Il s'agit de deux démarches se réclamant, de façon différente, de la didactique et visant à prendre en charge activement les enjeux posés par les mutations actuelles du second degré.

Madame Planet, quant à elle, est certifiée. Agée de trente-huit ans au moment de l'entretien, elle enseigne comme titulaire depuis quinze ans. Elle a passé cinq ans dans divers collèges de la grande banlieue parisienne. Puis elle a suivi son mari, cadre du privé dans une ville d'importance moyenne du Sud-Ouest. Elle a depuis une situation de déléguée rectorale qui lui permet d'obtenir des postes proches de son domicile familial, mais aussi d'exercer continûment dans des lycées. L'avantage qu'elle estime en tirer est d'être au contact d'adolescents potentiellement plus autonomes que le public des collèges, adolescents avec lesquels elle peut mener une activité plus approfondie. L'inconvénient est pour elle d'être amenée, d'une année sur l'autre, à changer d'établissement et de ne pouvoir ainsi s'intégrer durablement aux *équipes d'enseignants qui bougent*, quand elles existent. Un autre inconvénient est d'avoir le plus souvent des classes *un peu démoralisantes quoi, (...) un petit peu difficiles*. Mais dans le même temps Madame Planet a le sentiment que c'est le contact avec ce type d'élèves qui l'a incitée, voire contrainte, à rechercher de nouveaux modes d'enseignement lui permettant au moins d'affronter, si ce n'est de surmonter, ce qu'elle n'a jamais pu accepter : des élèves indifférents parce que les mathématiques ne font pas partie de leur stratégie utilitariste ou plus simplement parce qu'ils sont en échec scolaire dans cette discipline. C'est pourquoi elle a adhéré au GFEN après avoir assisté, un peu par hasard, à une conférence au milieu des années 80, au plus fort de ses interrogations sur l'enseignement qu'elle dispensait. Elle s'engage depuis cette période dans une démarche où domine la recherche de l'acquisition par les élèves d'une autonomie réflexive sur des contenus de savoir. Elle oppose clairement cette formation à celle qu'elle-même dit avoir *subie* : passivité, reproduction de ce que les professeurs faisaient devant les élèves, apprentissage mathématique commandé surtout par la réussite dans une voie d'excellence valorisée par des parents, instituteurs tous les deux.

M. Terrin a un itinéraire tout différent. Quand nous le rencontrons il a presque cinquante ans et enseigne depuis vingt-cinq ans, ainsi que son épouse, professeur de physique, dans le même lycée d'une toute petite ville, dans la même académie du Sud-Ouest que Madame Planet. Son histoire est celle d'une ascension sociale par l'école : fils de tout petits commerçants il est le seul parmi ses frères et sœurs à avoir fait des études comme boursier, élève d'Ecole Normale d'Instituteurs, Ipsésien. Mais ces études lui paraissent presque davantage qu'à ses propres mérites dues au hasard des interventions de tel ou tel instituteur ou professeur qui ont décidé pour lui et ses parents. Aussi, malgré des études qui semblent avoir été plus que correctes, voire même assez brillantes en faculté, ne va-t-il pas au delà du CAPES : pendant son année de CPR il abandonne très vite la préparation de l'agrégation pour se consacrer à ses stages de formation d'enseignant ; il refuse un poste d'assistant à la faculté qu'on lui propose après qu'il ait fait un Diplôme d'Etudes Supérieures. Aujourd'hui il estime s'être auto-censuré intellectuellement parce qu'il se censurait socialement. A l'heure actuelle ce sentiment d'avoir atteint ses limites intellectuelles est dépassé en partie grâce au fait qu'on lui a confié depuis longtemps la terminale C de son établissement. Mais il persiste de ce passé peu assuré une certaine fragilité qui se manifeste dans le contact, toujours éprouvant, avec les élèves. Ressenti dès les stages de CPR, ce problème a été longuement travaillé. C'est ce qui explique l'engagement dans des activités de réflexion dans le cadre de l'IREM académique. Sans s'orienter strictement vers une réflexion de type didactique, travaillant davantage sur les questions des contenus et programmes, M. Terrin prend néanmoins ainsi une certaine distance par rapport aux enjeux immédiats de son propre enseignement.

Les professeurs que nous avons rencontrés en région parisienne où ils sont confrontés à des publics réputés "difficiles" sont M. Varlin, Madame Kuczek, M. Azzouz, Madame Le Fur, M. Perdoux et Madame Espinat, déjà citée plus haut parce qu'engagée dans une démarche didactique. Comme Madame Espinat, Madame Le Fur a fait l'objet d'une étude spécifique dans le chapitre 8. Le cas de M. Azzouz quant à lui a été abordé dans le chapitre 2 (5.1). Nous présenterons donc rapidement ici M. Varlin, Madame Kuczek, M. Perdoux.

M. Varlin enseigne dans un lycée technique de la banlieue Est. Au moment de l'entretien qu'il nous accorde il a 45 ans mais n'est professeur, en tant que maître auxiliaire, puis que certifié que depuis trois ans. C'est qu'il a travaillé dans l'industrie, à la production, pendant presque vingt ans avant qu'un licenciement économique n'intervienne, le conduisant, après quelques tentatives de reclassement avortées, vu son âge, à opter pour le professorat. Son choix s'est fait sans réticences et même avec un certain intérêt, son épouse étant PEGC Lettres-histoire et lui-même ayant toujours porté attention, en tant que parent d'élève, aux problèmes scolaires. De cet itinéraire peu classique il lui reste une image forte et positive des milieux populaires dont lui-même n'est pas issu, ses parents étant cadres supérieurs, mais qu'il a côtoyés longuement dans les ateliers où ils ont forcé son estime. Il y a rencontré en effet nombre de gens qui ont fait preuve, à ses yeux, d'initiatives et de capacités certaines dans leur métier. Ce sont ceux là même, souligne-t-il, qui ont été autrefois en échec scolaire, ont quitté l'école très tôt. Les élèves actuels de son établissement sont semblables à eux et ne sont nullement, ces "tocards" que la plupart des enseignants, des inspecteurs etc... jugent incapables de réussir. En conséquence, loin de s'aligner sur une position qui les condamne d'avance il va chercher, très empiriquement, des modes d'enseignement permettant de favoriser leur réussite scolaire, de les faire accéder aux savoirs auxquels ils ont droit. Pour ce faire M. Varlin s'appuie sur ses propres souvenirs d'élève, sur ce qu'il peut apprendre de l'expérience de son épouse, ou des contacts avec ses collègues. Il entreprend quelques lectures de revues comme celle de l'APMEP dans laquelle il trouve des analyses et des conseils qui lui semblent pertinents. Mais surtout il utilise le sentiment de grande proximité qu'il ressent avec ses élèves pour chercher à les mobiliser, à les *motiver au travail*, au plus près des situations pratiques de classe et des réactions des uns et des autres.

Comme M. Varlin, Madame Kuczek a un parcours atypique. D'origine étrangère, âgée de quarante-cinq ans, elle est arrivée en France depuis dix ans avec une fille qui est, au moment de l'entretien, en première. Ayant eu dans son pays d'origine une activité de recherche et d'enseignement supérieur en mathématiques elle achève une thèse dans ce domaine. C'est pour gagner sa vie qu'elle est devenue, peu de temps après son arrivée en France, Maître Auxiliaire, en banlieue Est où après avoir enseigné en collège, elle est nommée depuis deux ans dans un lycée technique. Pour elle cette activité professionnelle d'enseignant du secondaire qui a débuté pour des raisons purement alimentaires n'est plus, désormais, vécue sur ce mode. Elle y a trouvé un intérêt qui n'a pas *vieilli avec le métier*, intérêt multiforme qui renvoie aussi bien à un sentiment d'enrichissement personnel quant à ce qu'est la transmission d'un savoir mathématique qu'au contact avec des publics défavorisés envers lesquelles elle a une grande sensibilité, cherchant à comprendre leur situation et leurs difficultés. C'est pour cette dernière raison qu'elle n'envisage pas, malgré ses diplômes, et malgré le côté usant du métier qu'elle souligne, de chercher pour l'instant une autre situation. Elle espère même rester en poste dans ces banlieues qui lui sont devenues familières.

A la différence de M. Varlin et de Madame Kuczek qui ont des parcours assez atypiques, M. Perdoux, comme Madame Le Fur et Madame Espinat, a un cursus plus classique. M. Perdoux est âgé de quarante-huit ans au moment où nous le rencontrons. Il enseigne depuis vingt-cinq ans comme capésien après des études de mathématiques au cours desquelles il est passé par les classes préparatoires aux grandes écoles, puis par l'Université avant d'obtenir un D.E.A de mathématiques et de préparer un doctorat qu'il n'a pas achevé. Il est aujourd'hui en poste dans un lycée à dominante technique de la banlieue sud de Paris. Cependant ce cursus apparemment sans problèmes ne l'amène pas à se sentir véritablement enseignant de mathématiques. Ce qui le caractérise est en effet un rapport extrêmement distendu à son métier, distanciation dont la raison essentielle semble en être une formation mathématique qui résulte à ses yeux davantage d'une histoire familiale que d'un choix personnel. De ce fait, malgré ses diplômes il se s'estime *nul en maths* et s'intéresse aussi peu aux notions et concepts précis qu'aux démarches exactes de connaissances. En ce qui le concerne c'est bien davantage la philosophie, la psychologie, la psychanalyse, voire l'ethnologie qui l'interpellent. Il a d'ailleurs suivi des formations de ce type en université, sans tenter toutefois une reconversion professionnelle malgré les diplômes obtenus dans certains de ces domaines. Il en conserve néanmoins le sentiment de ne pas faire ce qui lui plairait

vraiment sans qu'il ait pour autant d'autres projets précis. Pour tenir cependant au jour le jour, M. Perdoux tente de mettre en place une activité professionnelle dans laquelle il fait un tri sévère dans ce qui est attendu de lui : il s'inscrit assez peu dans les programmes et instructions, tente de réintroduire une réflexion d'ordre plus culturelle qu'épistémologique dans ce qu'il lui semble intéressant d'aborder, vise à l'efficacité immédiate sur ce qui ne le passionne pas mais est néanmoins indispensable pour la formation de base des élèves en vue du baccalauréat. Les faibles gratifications qu'il ressent personnellement à procéder ainsi, les difficultés rencontrées avec l'environnement scolaire, et particulièrement les élèves, alimentent un fort pessimisme et un malaise récurrent. Il en résulte une tentative de désimplification envers l'activité professionnelle. Mais une telle désimplification n'est pas davantage possible à M. Perdoux qu'aux autres enseignants rencontrés. Cette voie étant fermée, elle aussi, M. Perdoux vit dans un sentiment de risque permanent, d'usure, de souffrance.

Les entretiens réalisés dans les établissements du Centre et de l'Ouest de la France, évoqués plus haut, où nous voulions rencontrer des enseignants de seconde vivant des situations qui ne sont pas marquées par des tensions particulières forment un ensemble de onze entretiens (Madame Kayser, Madame Herman, M. Berthet, Madame Surzur, Madame Ménétrier, M. Ledoux, M. Vieira, M. Lelièvre, Melle Rubens, M. Devaud, M. Laran.). Parmi eux nous présenterons à part ceux qui concernent les stagiaires IUFM (M. Devaud, M. Lelièvre, Melle Rubens). Un autre (M. Laran) a été plus longuement examiné au chapitre 8.

De tous les enseignants mentionnés ci-dessus, Madame Kayser est celle qui vit son métier sur le registre le plus proche de celui de M. Perdoux quoique les causes en soient tout autres. Mais l'entretien que nous avons eu avec elle s'achève sur l'évocation de la charge psychologique et mentale que son activité professionnelle fait peser sur elle. En manifestent, entre autres exemples, sa difficulté à récupérer pendant les vacances, l'appréhension ressentie avant chaque rentrée et qu'elle tente vainement de combattre en préparant des cours inutilisables ensuite dans l'année avec les élèves qu'elle a effectivement en charge. Les raisons de sa *lassitude* sont à chercher dans l'écart entre ce qu'elle rêvait être la fonction enseignante et la façon dont elle la vit réellement. C'est que Madame Kayser a eu précocement pour ce métier une véritable passion. Enfant de milieu populaire urbain, mariée aujourd'hui à un professeur de SES, l'image de l'enseignant, de celui qui fait apprendre et porte les *valeurs de l'enseignement*, a toujours été pour elle très forte. Cette image s'est conjuguée à un plaisir pour les mathématiques comme savoir rigoureux. Le parcours qu'elle a dû suivre pour réaliser sa vocation est néanmoins difficile. Ayant rêvé des ENS, à juste titre à son avis compte tenu de ses résultats scolaires, elle n'entre pas finalement en préparatoire, mal aiguillée par un conseiller d'orientation qui lui dit : *"holdà ! ça ne va pas, il faut rester raisonnable enfin ! Il faut essayer de faire PEGC"*. Elle passera donc ce concours, puis préparera le CAPES à la suite duquel elle sera nommée dans le Lycée où nous l'avons rencontrée et où elle exerce depuis huit ans. L'entrée dans le métier se fait assez facilement puisque le programme de l'époque lui semble permettre d'enseigner des choses qui valent et de mobiliser aisément les élèves. Mais l'évolution vécue depuis correspond à ses yeux à une profonde dégradation. Pour elle, deux éléments sont catastrophiques : l'évolution du public qui multiplie les élèves passifs et sans goût pour le travail, l'évolution des programmes qui s'adaptent étroitement, et à la baisse, à ces publics. A son avis on a retiré tout ce qui permettait la formation à la rigueur, au raisonnement et à la logique : *il ne faut plus exiger des élèves une rigueur telle que moi je l'ai connue, mais j'ai quand même du mal, moi, à m'en débarrasser !* Du coup madame Kayser ne sait plus où accrocher vraiment son enseignement. Elle dit ne pas savoir exactement ce qui est attendu, ce qui est exigible ou non, ne pas saisir vraiment ce qui est contenu dans l'incitation à faire des activités dans des formes nouvelles et prenant appui sur des situations extérieures aux mathématiques. Pour elle ce qui est liquidé ce sont les objets mathématiques en tant que savoirs et, dit-elle, *enseigner, j'en suis presque arrivée à me dire que c'est plus le but essentiel de ce que je dois faire*. Disciplinée néanmoins elle cherche à s'adapter à ce qu'on lui demande, sans conviction. Elle a en fait le sentiment d'être contrainte de faire ce qu'elle déteste le plus, un appel à une vague intuition au détriment de la définition des objets, de la méthodologie

réduite à l'apprentissage de recettes et de modèles de rédaction. Son amertume est d'autant plus grande qu'elle ne voit pas d'issue à sa situation. L'agrégation ne lui semble pas pouvoir lui apporter une ouverture vers le supérieur et deviendrait donc un piège qui l'enfermerait encore dans le secondaire. Aucune autre perspective ne lui semble souhaitable dans l'Education Nationale, ni envisageable à l'extérieur. Il lui reste alors, à 31 ans, à envisager un temps partiel, moins pour s'occuper de son enfant que pour desserrer la pression d'un métier pour lequel elle *estime avoir été trompée*.

Madame Herman, au moment de l'entretien est depuis dix ans dans son établissement après avoir enseigné huit ans dans un CES qu'elle a quitté à sa demande car elle ne voulait plus avoir à assurer les apprentissages élémentaires comme ceux que l'on doit faire en sixième et en cinquième. Agée d'un peu plus de quarante ans, elle est mariée avec un professeur de mathématiques, certifié également, enseignant dans un autre établissement et a deux enfants qui sont dans l'enseignement secondaire. Son parcours de formation ne présente pas de singularités et ressemble beaucoup à ceux de nombreuses enseignantes : parents instituteurs tous les deux et qui poussent leur fille vers l'enseignement parce que c'est un métier sûr qui permet aux femmes de concilier activité professionnelle et vie de famille. Concours de l'Ecole Normale d'Instituteurs, puis, sur la base de la réussite en mathématiques formation PEGC, préparation du CAPES, tentative de préparer l'agrégation qui n'aboutit pas à cause de la nécessité de gagner sa vie et des difficultés à suivre des cours à l'Université compte tenu de la localisation de son premier établissement. Pour sa part elle est globalement satisfaite de son activité professionnelle. En effet, si à caractéristiques égales Madame Herman considère que le niveau des élèves baisse d'année en année, elle est satisfaite de l'évolution de son établissement devenu récemment polyvalent. Cette évolution lui permet en effet d'enseigner désormais, au moins partiellement, dans des classes de type général et d'avoir donc accès à un public dont elle considère qu'il a de meilleures capacités de travail et de raisonnement que celui traditionnellement recruté dans l'enseignement technique. La situation ainsi créée semble lui convenir tout particulièrement en ce qu'elle permet d'ajuster plus facilement ce qui semble être sa préoccupation principale de professeur : cibler avec la plus grande précision possible ce qu'elle considère être les besoins de chaque type de classe en vue de ce qui est pour elle la référence principale, à savoir le baccalauréat. Sur cette base elle optimise son enseignement au maximum. Les contenus de savoirs sont limités en fonction des programmes des classes qui suivent, la formation est axée de façon très utilitaire sur des démarches opérationnelles afin, dit-elle, de répondre aux demandes des élèves, des familles et du système, même si elle déclarerait personnellement faire autre chose. Cette stricte adaptation à ce qu'elle estime être la mission qui lui est confiée l'amène, en outre, à ne pas s'engager dans d'autres activités professionnelles que celles qui lui sont réglementairement fixées et à préserver, le plus possible, la distance entre vie professionnelle et vie privée.

M. Berthet a 47 ans au moment de l'entretien. Il a commencé sa carrière comme MA, pendant une dizaine d'années, occupant pour l'essentiel des postes en Lycées. Devenu certifié il a été nommé dans son établissement actuel où il a le sentiment d'avoir assisté aux changements en cours dans le système éducatif, changements sur lesquels il reste dubitatif. A ses yeux c'est l'ouverture de la seconde à la majorité d'une classe d'âge qui est à l'origine des dysfonctionnements constatés aujourd'hui. Ce n'est pas tant qu'il porte un jugement, positif ou négatif sur cette évolution. Lui-même est d'origine très modeste, de parents petits artisans ruraux et il est le seul de sa fratrie à avoir fait des études. Mais il décrit sans complaisance les problèmes multiples que posent aux professeurs tels que lui les choix faits à ce niveau de seconde qu'il tient pour le plus difficile à enseigner. Il lui semble particulièrement dommageable qu'on en ait fait un palier d'orientation décisif alors qu'à son avis le niveau baisse, que les élèves ne savent plus calculer, manquent de bases, ont davantage de difficultés à travailler, sont dans des classes aux effectifs surchargés qui rendent difficile une intervention efficace. Par ailleurs il vit très mal le fait qu'ayant chargé les enseignants d'une tâche quasi impossible, du moins très lourde, on leur en retire en fait le contrôle en diminuant, voire en niant leur rôle en conseil de classes. Que la décision finale d'orientation appartienne en dernier ressort au chef d'établissement lui est difficilement tolérable. Tout ceci ne le conduit pas à une amertume ou à un désengagement envers son métier mais à relativiser

notablement la place qu'il tient dans sa vie. Cette position lui est facilitée par le fait que le "choix" qu'il a fait d'être enseignant est davantage dû à la nécessité de gagner sa vie qu'à un goût prononcé. C'est parce qu'il ne savait pas trop ce qu'il voulait faire et que ça marchait dans ce domaine qu'il a fait des mathématiques pures, c'est parce qu'il n'a pas trouvé d'autre travail à la fin de ses études, malgré quelques tentatives, qu'il a pris son premier poste de MA. Il n'éprouve pas aujourd'hui de vrais regrets de ce qui lui est advenu mais semble en tirer plus que d'autres enseignants que nous avons rencontrés une certaine capacité de recul par rapport au métier qu'il fait.

Madame Surzur, quant à elle est une certifiée de cinquante ans qui a longtemps enseigné en LEP avant d'arriver dans l'établissement, quatre ans avant que nous ayons avec elle un entretien. Pour elle, ce changement de type d'enseignement se présente à la fois comme une rupture et une continuité. Continuité dans la mesure où elle a trouvé certaines classes aussi peu *accrochées* à l'activité scolaire que celles qu'elle avait connues en LEP. Rupture en ce qu'elle a quand même le sentiment de pouvoir, parfois, au niveau de la seconde particulièrement, compter sur une mobilisation d'élèves qui, sauf exception à son avis, sont poussés par les parents et désireux d'obtenir une bonne orientation. Cette question de la disponibilité des élèves est pour elle d'autant plus importante qu'elle la renvoie à une des raisons essentielles pour laquelle elle a choisi l'enseignement : avoir un contact avec des élèves qui marquent de l'intérêt, qu'elle peut engager dans des activités, à l'image de ce qui lui plaisait dans ses propres études secondaires où elle a fait le parcours classique de bonne élève. C'est pour cela qu'elle est devenue enseignante en abandonnant ses premières études, commerciales, bien qu'elle y réussisse. *Ce côté enseignement et relations avec les élèves [lui] plaît plus que la matière elle-même.* Elle n'a en effet jamais eu le sentiment d'être *excellente en mathématiques*, et *n'a pas plaisir à en faire* même si elle ne peut pas *dire qu'elle n'aime pas ça du tout*. Mais son métier est aussi la résultante de *l'éducation des parents*, qui employés de bureau tous les deux ont poussé leurs trois enfants à *faire des sciences pour avoir un boulot*.

Madame Ménétrier est une enseignante certifiée âgée de quarante-quatre ans. Elle est dans son établissement depuis sept ans après avoir exercé en coopération et quinze ans en collège. Son mari est cadre moyen du privé et elle a un fils qui est entré dans une école de commerce quoique *n'étant pas scientifique*. Son rapport à l'enseignement s'organise autour d'un sentiment de déception. Ayant eu très jeune la vocation d'enseigner, de faire apprendre à l'exemple d'un père instituteur, ayant eu un plaisir certain à faire des mathématiques comme activité logique elle vit très mal l'évolution actuelle du secondaire. Tout lui fait plus ou moins problème : les conditions de travail -effectifs, heures supplémentaires, établissement surpeuplé-, les élèves résignés et passifs, le système de sélection sociale et scolaire par la voie S qui favorise l'utilitarisme, les redoublements qui font que certains élèves restent six ans dans le second cycle, les contenus mathématiques allégés qui lui donnent le sentiment qu'*on recule, qu'on recule* à seule fin que le maximum d'élèves aient le bac sans que l'on se préoccupe de ce qui va se passer ensuite etc... Cette perception des conditions de fonctionnement du secondaire l'a conduite plusieurs fois à envisager sérieusement de changer de métier. Aujourd'hui elle attend la retraite en comptant les années qui lui restent à faire, et en envisageant un temps partiel dès que possible parce que *trop d'heures de cours, trop d'élèves par classe, des copies etc..., le week-end bon ! Ne parlons pas de la vie de famille, où elle est dans tout ça ? Surtout quand on n'est pas marié avec des enseignants, c'est plus ou moins bien vécu. Essayer de concilier tout ça n'est pas évident !* Toutefois, contrairement à certains de ses collègues, la déception que ressent Madame Ménétrier ne la conduit pas à mesurer son engagement dans l'activité professionnelle. Elle recherche des modes d'enseignement pouvant mobiliser les élèves, réfléchit sur les raisons des difficultés, s'investit en classe sans que cela ne l'empêche de ressentir une certaine amertume.

Quand nous avons rencontré M. Ledoux, une de ses premières déclarations a été : *C'est pas dire que ça m'intéresse pas mais, des fois je me demande ce que je fais dans ce métier, voilà !* Il est vrai que le récit fait des circonstances à la suite desquelles il est devenu enseignant de mathématiques peut en partie expliquer cette question. M. Ledoux est originaire d'une famille dont le père, au départ petit employé dans les Eaux et Forêts, est devenu ingénieur et cadre dans une grande entreprise privée en

mobilisant toute son énergie pour suivre les cours du CNAM. Sa mère, employée de commerce, a élevé ses trois enfants qui ont fait des études plus ou moins poussées. M. Ledoux lui-même, qui n'avait *pas de problèmes en mathématiques*, mais ne garde pas le souvenir de s'y être vraiment intéressé, est allé jusqu'à une maths sup. puis est parti en faculté des sciences où il opté pour les mathématiques surtout pour ne pas faire de physique et de chimie, et tout en s'intéressant à bien d'autres choses que les études. Le CAPES a été passé sans conviction, parce qu'il n'y avait rien d'autre à faire, mais néanmoins avec une certaine mobilisation au niveau du travail et M. Ledoux s'est retrouvé professeur. Enseignant depuis huit ans au moment de l'entretien il est arrivé dans son établissement deux ans auparavant, par rapprochement de conjoint avec son épouse, employée de préfecture. Sa socialisation professionnelle est relatée comme ayant été assez difficile au point que M. Ledoux déclare que l'enseignement au collège, par lequel il a commencé lui est devenu insupportable. Le Lycée, au contraire, lui a permis de trouver au métier un certain intérêt, davantage dans le rapport aux élèves que dans ses autres aspects qui l'agacent beaucoup : toute puissance de l'administration dont les modes de fonctionnement et les objectifs lui paraissent opaques et arbitraires, isolement des enseignants les uns par rapport aux autres dans leur activité, enfermement strict dans un apprentissage disciplinaire qu'il considère comme devant être assuré mais dont, en seconde en tout cas, les finalités en terme de programmes ne sont pas claires, les modes d'appropriation peu assurés et les conditions de réalisation dans des classes surchargées pas véritablement réunies. Il en résulte une certaine amertume qui ne provoque toutefois pas un désengagement. M. Ledoux, au contraire, dans ses classes, et pour ses élèves, paraît pleinement engagé dans son activité d'enseignant, coopère avec ses collègues quand l'occasion s'en présente, participe aux réflexions et initiatives prises dans son lycée autour de la mise en place des modules, tente de promouvoir des activités interdisciplinaires. D'une certaine façon il semble se construire non sans tensions des raisons de faire un métier, qui, dans le même temps lui pèse.

Contrairement à M. Ledoux, M. Vieira, trente cinq ans, dont l'épouse est certifiée d'espagnol, arrivé dans l'établissement par rapprochement de conjoint depuis deux ans, déclare être *bien dans la peau de prof, ça va*. De fait il semble avoir trouvé un équilibre dans ce métier pour lequel il n'a cependant pas le sentiment d'avoir fait un vrai choix en tant qu'activité professionnelle. A son avis, en effet, s'il est professeur de mathématiques *c'est la faute aux mathématiques elles-mêmes*. Primitivement, élève dans le secondaire, il voulait se tourner vers une profession s'occupant de protection de la nature. Ne réussissant pas spécialement bien en mathématiques, mais cependant bon dans toutes les disciplines, il s'est retrouvé naturellement en classes scientifiques comme filière d'excellence. Il y a été conquis par les mathématiques modernes découvertes en seconde et qui *étaient un peu comme un jeu, un jeu très logique*. *C'est ce qui m'a poussé vers les maths*. Sans trop s'en rendre compte il a petit à petit glissé vers des études de mathématiques qui l'ont conduit jusqu'à un D.E.A abandonné assez rapidement pour passer le CAPES. Cette orientation vers le secondaire est essentiellement provoquée par la nécessité de gagner sa vie et par le fait qu'il *n'y avait pas énormément de débouchés autres que le CAPES*. Cependant cette situation est globalement bien vécue. En effet, pour M. Vieira être arrivé jusque là c'était déjà accéder à un métier qui à l'époque où il y entre, au début des années 80, est à ses yeux encore prestigieux. D'origine très populaire, d'un milieu ouvrier peu qualifié, il y voit la réussite d'une ascension sociale qu'il partage d'ailleurs avec sa nombreuse fratrie où les enseignants sont bien représentés. Mais au delà de cet aspect, c'est sur le fond que l'activité d'enseignant du secondaire semble, à l'époque, et peut-être encore davantage aujourd'hui, lui convenir. En ce qui le concerne il y trouve en effet la possibilité d'alimenter une activité intellectuelle, aussi bien par la découverte de domaines mathématiques inscrits aux programmes et qu'il connaissait mal, qu'en explorant d'autres centres d'intérêt à titre personnel, tout en les utilisant à l'occasion pour ses élèves comme l'informatique, la mécanique. Il a par ailleurs le sentiment d'organiser son temps de façon relativement peu contrainte en dehors des dix-huit heures de présence au Lycée et de pouvoir ainsi mener aussi bien des activités complémentaires de formation d'adultes que des activités personnelles, familiales etc... Cet enseignant, paisible sinon heureux n'est cependant pas exempt de quelques doutes. Sans doute referait-il le choix d'être enseignant aujourd'hui. Mais il est devenu très sensible à la dévalorisation matérielle et

symbolique du métier, peut être dit-il parce que maintenant *je suis dans l'intérieur du système*. Mais du coup ajoute-t-il *c'est vrai que je sais pas si on poussera nos deux garçons à être enseignants*.

M. Lelièvre, Melle Rubens, M. Devaud sont les trois jeunes enseignants qui effectuent leur année d'IUFM tout en ayant, dans un établissement scolaire, une classe en responsabilité. Ils entreprennent donc, pour leur part, de situer leur activité professionnelle commençante par rapport aux définitions disponibles du métier, celles coutumières au milieu, ou celles proposées dans leur formation et qui prétendent répondre aux conditions actuelles de l'enseignement par l'introduction de compétences nouvelles, d'ordre didactique en particulier. Ce faisant ils éprouvent les raisons centrales pour lesquelles ils se sont engagés dans ce métier et qui lui donnaient sens à leurs yeux : la signification des savoirs, le sens qu'ils ont trouvé à se les approprier et à les enseigner, le rapport entre ces savoirs et ce que sont aujourd'hui les publics enseignés, le sens -ou non sens- de l'apprentissage de ces savoirs par des élèves d'aujourd'hui.

Pour sa part M. Lelièvre est un néo-agrégé de 24 ans. Il est d'origine modeste, fils d'un tout petit fonctionnaire et d'une mère employée. Son itinéraire scolaire et universitaire est celui d'une réussite de bon élève soutenu par le désir d'ascension sociale de sa famille : résultats scolaires satisfaisants, orientation dans les filières d'excellence. Après la terminale, il fait une année de Maths Sup. à l'issue de laquelle il doit entrer à l'Université, où il obtient la maîtrise puis réussit l'agrégation à sa première tentative. Dans cet itinéraire s'est construit un rapport diversifié aux savoirs mathématiques. De toute évidence leur signification première a été essentiellement utilitaire, comme moyen d'ascension sociale. Mais l'entrée à l'Université conduit à une réévaluation de l'activité mathématique. Celle-ci prend désormais la signification de savoirs caractérisés par un mode de fonctionnement intellectuel dans lequel il s'agit de *voir les objets, de conjecturer, de démontrer, d'enlever la conviction*. Dans le même temps les mathématiques prennent aussi une signification esthétique, de jeu, de *plaisir devant la beauté des choses, (...) d'un état d'esprit qui s'apparente aux poètes... aux choses comme ça*. Visiblement c'est cette dernière signification qui a servi de support essentiel au travail d'acquisition de la discipline et lui a donné sens. Mais ce rapport esthétique et ludique aux mathématiques entraîne un doute sur ce qu'il permet effectivement comme maîtrise d'un savoir proprement scientifique. Il en résulte une hésitation sur la voie à suivre. La recherche apparaît comme une tentation récurrente qui permettrait de garantir l'exercice des mathématiques comme plaisir. Mais elle semble peu réaliste quoiqu'un D.E.A soit entamé. C'est donc l'enseignement secondaire, qui constitue la seconde voie possible, qui va l'emporter. Il permet *de joindre l'utile (avoir un métier) à l'agréable*, mais un agréable qui reste malgré tout ambitieux : pouvoir goûter le plaisir mathématique en le mêlant à celui d'enseigner qui a été, quant à lui, éprouvé dans de petits cours donnés pendant les études et au cours du service militaire fait comme enseignant. C'est un plaisir qui a tout du rapport de maître à disciple puisque *c'est je ne dirai pas un plaisir physique, mais (...) quand on a des choses en tête, on a toujours envie de les passer aux autres quoi...* Ainsi devenir enseignant du second degré est ce qui devrait permettre de gérer les aspirations issues de la période de formation. Mais le sens dont est investie cette option s'est forgé dans un rapport aux savoirs où le côté esthétique et ludique prend volontiers le pas sur le côté scientifique, culturel, voire d'utilité des mathématiques, toutes dimensions sur lesquelles des choix devront cependant intervenir dans la définition de l'activité professionnelle d'enseignant. Par ailleurs, le plaisir de faire apprendre s'est constitué dans des situations d'enseignement sensiblement différentes de celles du secondaire. Dans ces conditions l'entrée effective dans le métier va se traduire par un série de chocs. Le premier concerne le plaisir mathématique attendu. L'impression générale est en fait de courir après un programme et un temps d'enseignement qui ne sont guère compatibles entre eux, d'avoir affaire à un contenu trop scolaire qui, sauf en ce qui concerne la géométrie dans l'espace, permet difficilement une véritable activité mathématique. Le second choc concerne les élèves. Les stages d'observations et la responsabilité d'une classe font apparaître un rapport des élèves aux mathématiques sensiblement différent de celui espéré : il est fortement marqué par l'utilitarisme pour les deux tiers d'entre eux *qui veulent un cours classique et des exercices pour avoir une bonne note à l'interro. Tout bêtement*. De plus la plus grande partie des

élèves a beaucoup de mal à trouver un intérêt à l'apprentissage des mathématiques, n'entrent pas dans la position attendue de disciples, s'amuse dès que possible, pensent à autre chose, contraignent à *faire le gendarme, à resserrer les boulons. Ces à-côtés énormément contraignants conduisent à se demander si le jeu en vaut vraiment la chandelle !*

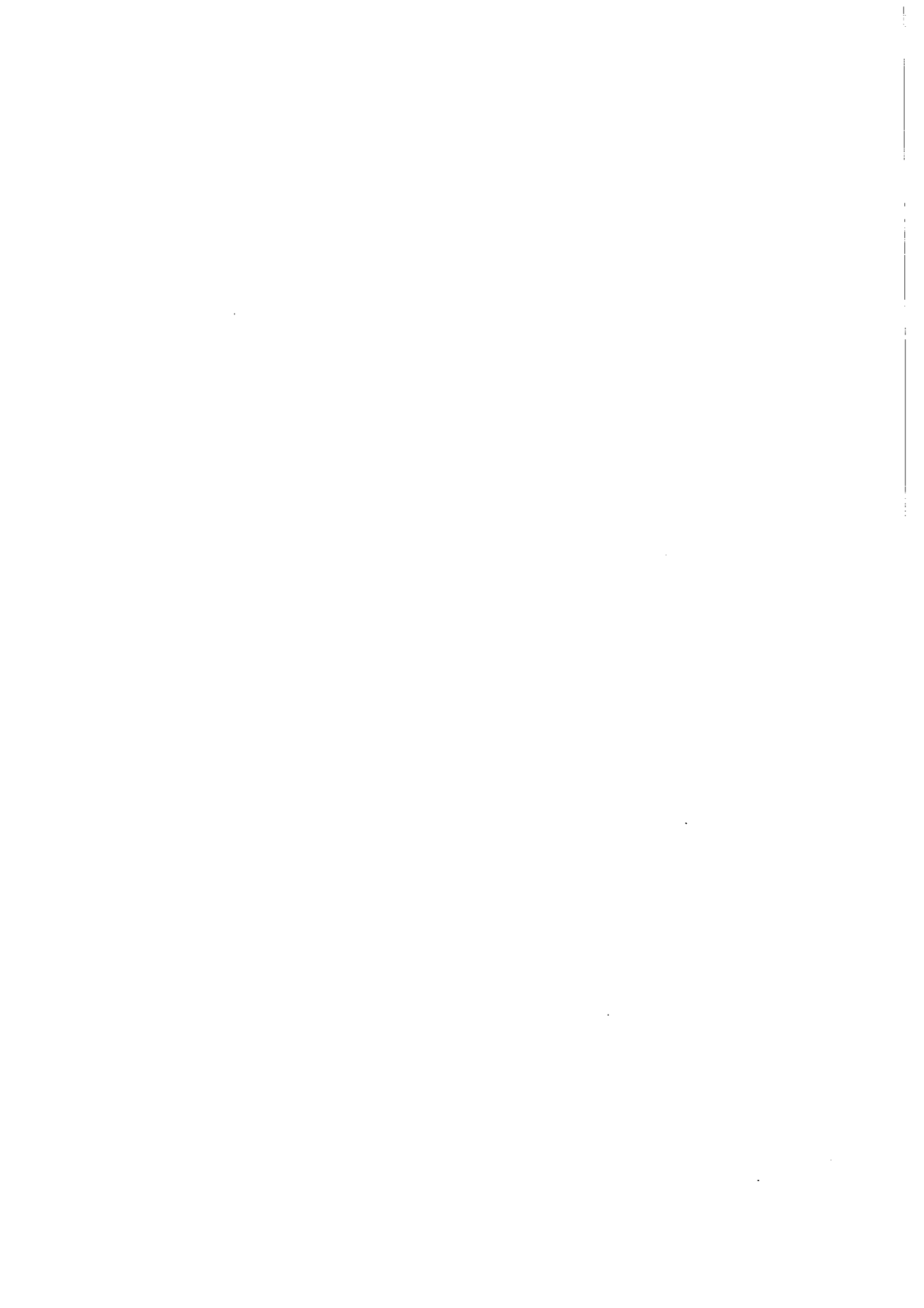
Melle Rubens est une certifiée stagiaire célibataire de 23 ans. Elle est d'une famille d'enseignants, instituteurs, PEGC, et a réalisé un parcours scolaire sans problèmes dans lequel se sont combinées la réussite et, au lycée, *"une adoration pour les mathématiques... c'était la seule matière un peu... où on pouvait faire des activités, des problèmes intéressants"*. L'entrée en faculté modifie complètement cette signification des mathématiques. Les mathématiques y apparaissent morcelées, enseignées par petits bouts sans cohérence apparente, sous forme de cours magistraux qu'il faut apprendre et appliquer. Mais surtout, *"elles deviennent trop théoriques... une torture de l'esprit"*, bien différentes de ce qui était aimé au lycée à savoir *"des mathématiques que l'on peut appliquer à quelque chose... qu'on fasse... qui servent à résoudre des problèmes"*. Melle Rubens est cependant insatisfaite de cette opposition d'ordre épistémologique que sa formation l'a conduite à instaurer entre des mathématiques en actes autour de problèmes et des mathématiques comme savoirs épurés mais parcellisés. Pour la surmonter, pour avancer dans la maîtrise des savoirs et de leur cohérence, elle envisage, plus tard de préparer l'agrégation. Quant au sens qu'il peut y avoir à enseigner il renvoie lui aussi à deux raisons qui se mêlent. La première, celle qui est mise en avant, est l'intérêt trouvé *"au côté social, au côté éducateur quoi, être en contact avec des jeunes... oui, la fonction éducatrice surtout"*, intérêt qu'alimente une activité ancienne d'animatrice de colonie de vacances, un attachement plusieurs fois affirmé à la figure sociale d'institutrice. Mais à cette première raison d'être enseignante s'ajoute l'intérêt des mathématiques pour former les élèves *à une façon de penser, de raisonner qui se spécifie en résolution des problèmes, en construction d'argumentaire, en mise en oeuvre d'une logique formelle*. Tous exercices qui ne sont pas considérés comme spécifiques aux mathématiques mais participent au contraire d'une démarche générale d'enseignement que l'on retrouve, avec une validité égale, dans d'autres disciplines. Mais les objectifs fixés se heurtent à la situation effective d'enseignement. La classe de seconde en responsabilité comporte plus de trente élèves, uniquement des garçons dont certains ont dix-neuf ans révolus. Pour procéder, par exemple à un travail collectif ou chaque groupe élabore une solution et la confronte à celle des autres *il faudrait bien tenir sa classe... avant de se lancer... j'ai pas voulu prendre ce genre de risque*. Mais la question du contrôle de la classe dépasse en réalité le cadre de l'usage, ou non, de telle ou telle méthode. Ce problème pèse sur l'ensemble de l'enseignement. Outre la remise en cause personnelle qu'il provoque, allusivement évoquée, il pose un réel problème à la définition de l'activité professionnelle à laquelle il faut procéder. Ce qui est mis en cause est la représentation préexistante de l'enseignant comme éducateur, mais aussi comme formateur à des savoirs, à un mode de pensée. Dès lors Melle Rubens se demande avec inquiétude si elle va tenir le coup l'an prochain alors qu'elle est déjà *"vidée"* avec une seule classe, l'espoir que *"ce métier ça ne me prendra quand même pas... ça me bouffera pas... toute ma vie quoi !"*

M. Devaud est un stagiaire certifié de l'IUFM de 26 ans. Il est plus âgé que ceux que nous avons présentés ci-dessus dans la mesure où devenir enseignant est pour lui une sorte de reconversion. Originaire d'une famille d'agriculteurs moyens, fils unique, stimulé par ses parents, il a fait des études le conduisant à un DUT de chimie et a repris ensuite une formation universitaire le conduisant à la maîtrise de mathématiques et au CAPES. Les raisons de cette démarche sont diverses. D'abord le goût des mathématiques en tant qu'activité intellectuelle permettant un *jeu de l'esprit* dans lequel la logique, la rationalité, l'accès à un savoir universel et incontestable jouent un rôle essentiel. Mais jouent aussi le désir de participer à la formation culturelle des jeunes perçue comme un élément de progrès individuel et social, ainsi que le besoin personnel d'avoir un métier dans lequel existe une certaine autonomie de fonctionnement et d'organisation. Comme pour ses collègues d'IUFM, l'entrée dans le métier fait rejouer pour M. Devaud ce qui l'a conduit à devenir enseignant. La distance entre ce qui était attendu en termes de contenus à transmettre et ce qu'il est vraiment possible de faire est le point sur lequel l'adaptation est, au départ la plus difficile, conduisant rapidement à *l'impression de ne plus faire de maths*. Mais très

vite M. Devaud abandonne l'idée de faire faire aux élèves des maths pures. Je laisse un petit peu de côté ... le côté abstraction, si jamais il peut y en avoir en Seconde ! De même il délaisse rapidement les modes d'enseignement avec lesquels il a commencé l'année, imités de ceux qu'il avait connus autrefois : pas mal de théorie ... définitions etc... Et puis après on voyait à quoi ça sert. Mais après seulement ! Et puis c'était des problèmes assez théoriques, il me semble, par rapport à ce qu'on fait maintenant. Donc j'ai commencé comme ça (rires). Logique. Ça marchait pas du tout (rires) ! Quoique n'ayant pas du tout accroché à ce qui lui a été présenté de la didactique en IUFM, préférant de beaucoup les observations faites dans ses stages ou les conseils de son tuteur, M. Devaud adapte donc rapidement ses pratiques. Il réduit le cours magistral au maximum, l'alterne rapidement avec les exercices et tente quelques activités préparatoires. Cependant ces démarches qui ont des résultats positifs à son avis, ainsi que la conduite générale de la classe mobilisent énormément d'énergie : il faut voir si untel suit, s'il est pas en train de discuter de... de chiffons, je ne sais quoi encore (rires). Enfin, il faut penser à tout ! Voir s'ils ont fait leurs exos... Et puis faut continuer à parler, faut continuer à maintenir l'intérêt de la classe, il faut regarder celui qui fait quelque chose au tableau, répondre à telle question. Enfin, il faut faire un tas de choses. L'importance de l'engagement qu'exige l'activité professionnelle enseignante lui pose donc problème, et, même s'il attend beaucoup des habitudes et des routines qu'il pourra acquérir les années suivantes, il n'en reste pas moins sur la réserve quant à son inscription définitive dans le métier, se donnant quelques années pour voir venir avant de décider définitivement de son avenir et de rechercher éventuellement une autre activité.

QUATRIEME PARTIE

**L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE ET SES PROFESSEURS
A L'EPREUVE DES TRANSFORMATIONS DU SECOND DEGRE**



CHAPITRE 9

ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE ET CONCEPTIONS DE LA PHILOSOPHIE

La philosophie, n'étant pas une discipline comme les autres, ne saurait être traitée comme une discipline scolaire parmi d'autres : tel semble le thème organisateur du discours de "défense" de l'enseignement philosophique, défense qui, en ses formes extrêmes, s'identifie non seulement à la défense de la philosophie, mais à celle de l'école elle-même, au point d'affirmer que s'interroger sur "l'essence de l'école" revient à s'interroger sur "l'essence de l'enseignement philosophique", "car ces deux questions n'en font, en vérité, qu'une"¹. A quoi s'oppose le souci de penser l'enseignement philosophique dans le second degré comme discipline scolaire, susceptible d'être interrogée, y compris de l'extérieur d'elle-même, tant sur sa place et son rôle dans le système éducatif que sur les conditions et les modalités de son enseignement et de son apprentissage. Le débat n'est certes pas nouveau, mais il a pris ces dernières années, tout particulièrement avec les vifs débats soulevés par le rapport rédigé en 1989 par la commission co-présidée par J. Derrida et J. Bouveresse² dans le cadre de la Consultation nationale sur les contenus d'enseignement impulsée par L. Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, une tournure si passionnée et violemment polémique que l'on ne peut que partager l'interrogation récemment portée par L. Cornu : "Peut-on aujourd'hui sereinement réfléchir sur l'enseignement de la philosophie en classes terminales ? Peut-on proposer l'analyse de ses problèmes et le souci de son avenir à la discussion contradictoire, dans un débat ouvert qui ne tourne pas en échanges d'invectives ?"³

De fait, outre la spécificité française qu'est sa présence dans l'enseignement secondaire, la philosophie occupe une place à part dans celui-ci. Située au terme des études secondaires, elle est la seule discipline dont l'enseignement soit, pour la quasi totalité des élèves, d'une part concentré sur une seule année, laquelle - année du baccalauréat - est donc à la fois année d'initiation et année d'évaluation, d'autre part et en conséquence, dispensé par un seul enseignant. Cette singularité est ainsi présentée par J. Muglioni, alors Inspecteur général de la discipline : "Tout enseignement prend d'année en année sa propre suite ; mais l'enseignement philosophique, qui ne prend la suite d'aucun autre puisqu'il introduit, le moment venu, l'étude d'une discipline nouvelle, prend en un sens la suite de tous les autres"⁴, soit donc en des termes qui ne concernent pas seulement le lieu ou le temps institutionnels dans lesquels prend place l'enseignement philosophique, mais le rapport de celui-ci à tous les autres enseignements. L'interrogation sur la place et les modalités de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire ne saurait dès lors épargner la philosophie elle-même. Trois types de réponse sont possibles à cette interrogation : le premier voit dans la place occupée par l'enseignement philosophique et dans le rapport aux autres enseignements qui va de pair une conséquence de l'essence même de la philosophie et de son rapport à ce qui n'est pas elle ; le second rend compte de cette place et de ce rapport, donc les interroge, en n'y voyant que le produit de l'histoire socio-institutionnelle de l'enseignement en France ; et le troisième, en accord avec le premier pour voir en cette place et ce rapport la conséquence nécessaire d'une définition de la philosophie, s'y oppose radicalement au nom d'une tout autre conception de celle-ci.

1. Bernard BOURGEOIS, "L'école et l'enseignement philosophique en France, aujourd'hui", in *Philosophie, Ecole, même combat*, Paris, PUF, 1984. Introduisant le colloque organisé à Sèvres en mars 1984 par l'Inspection Générale de Philosophie, ce texte en donne le ton général, dont témoigne tout aussi éloquemment le titre significatif sous lequel en a été publié l'ensemble des communications et débats.

2. Jacques BOUVERESSE et Jacques DERRIDA, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la philosophie*, Ministère de l'Éducation nationale, juillet 1989. Ce rapport sera désigné dans ce qui suit sous le terme Rapport Derrida-Bouveresse.

3. Laurence CORNU, "Le sens commun", in Laurence CORNU, Chantal DEMONQUE, Nicole GRATALOU, Dominique LECOURT, Pierre MACHEREY, Francis MARCHAL, Bertrand OGILVIE, *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, CNDP collection "Actes et rapports pour l'éducation", à paraître.

4. Jacques MUGLIONI, "Quelle école pour l'enseignement philosophique ?", in *Philosophie, Ecole, même combat*, op. cit.

Partageant le même souci d'objectivation sociologique inspiré du travail de P. Bourdieu, les tenants d'une réponse du deuxième type visent à démontrer que les partisans des deux autres types de réponse partagent au fond une même cécité quant aux conditions sociales de production de leur discours et une même croyance en la philosophie comme activité qui serait à elle-même sa propre détermination. Le thème de la défense de la philosophie apparaîtrait ainsi comme une des composantes essentielles de "l'idéologie professionnelle" des philosophes et professeurs de philosophie, au-delà des oppositions qui les divisent. Celles-ci pourraient donc être considérées "selon une seule et unique logique qui est la logique des luttes proprement philosophiques pour la définition légitime des discours philosophiques", "la position occupée dans le champ" étant "le principe d'intelligibilité de la production qu'elle conditionne"⁵.

L'intérêt des travaux menés dans cette voie est indéniable. Il reste que l'on peut s'interroger sur l'unité ou le singulier du principe d'intelligibilité ainsi postulé ou argumenté. Les oppositions évoquées, qui se cristallisent sur la place de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire, engagent des conceptions différentes de la philosophie, de son enseignement, et donc de la place de celui-ci et de son rapport aux autres disciplines, conceptions qui ne nous semblent pas pouvoir être considérées comme simples artefacts, produits des positions occupées dans le champ. Parce qu'elles ont donné lieu depuis une quinzaine d'années à une quantité sans cesse croissante de publications et interventions, parce qu'elles se sont données à voir de manière exacerbée dans les débats suscités par le rapport Derrida-Bouveresse, parce qu'on peut en entendre les échos dans le discours et la réflexion des enseignants de philosophie sur leurs pratiques, il nous a paru nécessaire de prendre ces oppositions au sérieux et de tenter de mieux saisir ce qu'elles révèlent, non seulement des conceptions différentes de l'enseignement philosophique qui s'y font entendre, mais aussi des difficultés et problèmes, philosophiques et didactiques, auxquels celui-ci est aujourd'hui confronté, et des modalités diverses selon lesquelles les enseignants font face à ces problèmes et difficultés. Ce qui nous ramènera aux discussions portant sur la place occupée par l'enseignement philosophique au terme des études secondaires, en tant que s'y cristallise le problème des rapports entre la philosophie et ce qui n'est pas elle (les autres disciplines, le passé scolaire et l'expérience des élèves) et donc celui de la définition en actes du philosophe.

1. "Enseignement de "couronnement" des études secondaires, la philosophie est enseignée pendant un an, à tous et intégralement"⁶

A une question portant sur la singularité de l'enseignement philosophique par rapport aux autres disciplines, J. Muglioni répondait en 1991 qu'"Il y a paradoxe à demander à la philosophie de se situer par rapport aux autres enseignements. Car elle fut le premier enseignement et, pour ainsi dire, le seul jusqu'à ce que la spécialisation cantonne peu à peu chaque discipline dans un domaine. Indépendance d'ailleurs illusoire, puisque les diverses sciences impliquent toujours dans leur constitution des présupposés qui se déroberont à l'analyse et même à la simple exposition. (...) Pour rendre sensible la singularité de l'enseignement philosophique aujourd'hui, il suffit donc de rappeler qu'il se charge de tout ce que les autres disciplines constituées tendent à négliger ou à exclure, à savoir la radicalité et la permanence du questionnement, l'élucidation réflexive et critique des concepts en jeu, l'appréciation réfléchie des idées, la recherche des fondements dans l'ordre de la connaissance et de l'action". "Ainsi, poursuit-il, l'enseignement philosophique peut contribuer à rendre les autres disciplines à la culture dont elles tendent d'elles-mêmes à s'éloigner. C'est pourquoi il suffit de reconnaître la nature de la philosophie

5. Louis PINTO, *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, Paris, L'Harmattan, 1987. Dans la même perspective, on pourra également consulter, outre les propres travaux de Pierre BOURDIEU, l'ouvrage de Jean-Louis FABIANI, *Les philosophes de la république*, Paris, Ed. de Minuit, 1988.

6. Michel JAMET, "Un demi-siècle d'enseignement philosophique en France", *L'Enseignement philosophique*, n° 41-1, septembre-octobre 1990.

pour conclure à sa nécessité, d'abord au terme des études générales, ensuite comme contrepoint de toute spécialisation⁷.

Ainsi la philosophie, mère de toutes les disciplines scientifiques, tronc commun à partir duquel elles se sont successivement détachées, continuerait-elle à veiller sur elles en les soumettant à son "exigence d'unité et de radicalité", en "présid(ant) à l'examen des rationalités séparées, de leur prétention à la vérité, de leurs présupposés, de leur valeur"⁸. De fondatrice, elle devient législatrice, mais n'en demeure pas moins souveraine, telle que la concevait déjà Kant il y a près de deux cents ans : "Elle (la Faculté de philosophie) comprend par suite toutes les parties du savoir humain (...) sauf qu'elle ne fait pas de toutes ces parties (...) le contenu, mais l'objet de son examen et de sa critique, en ayant en vue le progrès des sciences. La Faculté de philosophie peut donc revendiquer toutes les disciplines pour soumettre à l'examen leur vérité"⁹. Au-delà de la diversité des systèmes théoriques, des critères de jugement qu'ils mettent en oeuvre ou des domaines de l'expérience et de la pratique humaines auxquels ils s'intéressent plus particulièrement, c'est cet exercice de la réflexion et de la totalisation critiques, soutenues par une exigence d'universelle intelligibilité, et portées par un sujet guidé par la Raison, qui leur est commun et transcendant à tous. Parce que, de même que "l'entreprise rationnelle de la science", les différents domaines de la pratique humaine ne peuvent être régis que par des rationalités séparées, lesquelles ne rendent "nullement apte à une pensée rationnelle, à une conduite rationnelle dans les autres secteurs de l'expérience et de la pratique", "cette aptitude, c'est à la philosophie qu'il faut la demander, parce que la forme de rationalité philosophique ne se limite pas à tel domaine déterminé, mais elle s'étend à tous"¹⁰. C'est cet exercice de la Raison par lequel l'Homme réalise son essence et sa liberté, qui, par-delà la diversité des philosophies, fait l'unité de la philosophie, ou du philosophe, dont les oeuvres et les différents systèmes théoriques constituent autant de réalisations et de modèles dont l'étude enseignera, non pas ce qu'il faut penser, mais comment penser. Les "grands textes" de la tradition philosophique, considérés comme "événements dans l'histoire de la pensée", voire comme étapes dans le développement de l'Esprit et de la Raison humaine, ne relèvent pas d'une étude historique, mais d'une lecture philosophique s'attachant moins à ce dont ils parlent, qu'aux problèmes qu'ils "peuvent nous aider à découvrir et à poser"¹¹, problèmes aussi anciens que la philosophie elle-même.

La philosophie et l'enseignement philosophique ne sauraient donc être définis par leur contenu, mais en tant qu'acte et que projet, par le fait de prendre pour objet, non pas tel contenu particulier, mais la forme même de la pensée, ce qui suppose qu'elle soit dans un rapport second à ces formes particulières de la pensée ou de la pratique humaines que sont les sciences, les arts, la morale ou la politique, qui, elles, s'exercent sur des contenus ou des objets particuliers. Deux conséquences s'en suivent, synthétisées dans le propos de M. Jamet que nous avons pris pour titre de cette section : l'enseignement philosophique est un et indivisible, et il ne peut survenir qu'au terme de l'acquisition de connaissances et savoirs préalables dont il constitue l'achèvement.

Se situant par rapport aux autres disciplines dans un rapport inverse à celui de l'enseignement du français qui peut être considéré comme le bien commun de tous les autres enseignements, l'enseignement philosophique, lui, fait son bien commun des connaissances et des capacités acquises dans les autres disciplines. Les "couronnant", il permet aux élèves de se les réapproprier en en découvrant ou en en interrogeant "le secret", "le sens", "le principe d'unité", etc., ce qui ne saurait se faire si ces élèves n'en ont pas la maîtrise préalable : "Il est (des disciplines), comme la philosophie, qui exigent que le sens de

7. Jacques MUGLIONI, "Témoignage", in *L'Ecole des philosophes*, n° 1, "La Philosophie et sa Pédagogie", CRDP de Lille, juin 1991.

8. Jacques MUGLIONI, "Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique ?", communication au colloque "L'enseignement et la philosophie", Chantilly, décembre 1977, publié dans *Les Etudes Philosophiques*, n° 3, juillet-septembre 1979.

9. Emmanuel KANT, *Le conflit des Facultés* (1798), traduction française J. Gibelin, Paris, Vrin, 1955, cité par Roland BRUNET, "Margarita philosophica", in GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977.

10. Dina DREYFUS et Florence KHODOSS, "L'Enseignement philosophique", *Les Temps Modernes*, n° 235, décembre 1965.

11. Jacques MUGLIONI, "Quel enseignement est-il fondé...", *art. cit.*

la totalisation, ou esprit d'ensemble, ait de quoi s'exercer, c'est-à-dire un contenu déjà familier et des vertus scolaires affermies par le temps"¹².

Les citations définissant ainsi, de manière explicite ou non, l'enseignement philosophique comme "couronnement" des études secondaires abondent, d'une époque ou d'une tradition philosophique à l'autre. On connaît les propos par lesquels V. Cousin définissait l'enseignement philosophique comme "l'enseignement qui, se liant à tous les autres et les résumant, achève dans le jeune homme l'instruction qu'il a reçue, et lui donne en quelque sorte le secret de tout ce qu'il a appris sous une autre forme"¹³. Paul Janet leur fait écho près de cinquante ans plus tard : "Que représente la philosophie dans le plan de nos études ? Elle y représente le principe d'unité (...). Elle est le couronnement des études et elle est la synthèse des lettres et des sciences. Par la psychologie et la morale, elle donne l'unité aux lettres ; par la logique et la métaphysique, elle donne l'unité aux sciences, le tout ramené à l'unité de l'esprit humain"¹⁴.

Plus près de nous, aux Instructions Officielles rédigées en 1925 par Anatole de Monzie, et toujours en vigueur aujourd'hui, selon lesquelles l'enseignement philosophique appelle les élèves "à mieux comprendre, à interpréter avec plus de profondeur ce que, en un sens, ils savent déjà, à en prendre une conscience plus lucide et plus large", et leur permet "de mieux saisir, par cet effort intellectuel d'un genre nouveau, la portée et la valeur des études mêmes, scientifiques et littéraires, qui les ont occupés jusque-là, et d'en opérer en quelque sorte la synthèse", font écho aussi bien ce qu'écrivent D. Dreyfus et F. Khodoss en 1965 : "L'enseignement philosophique en est l'accomplissement (de l'oeuvre éducative de l'enseignement), non seulement parce qu'il la conduit à son terme, mais parce qu'il lui donne son sens et son unité"¹⁵, que les propos tenus par B. Bourgeois en novembre 1990 : "Constitué professionnellement en dispensateur unique d'un enseignement universel de la reprise réflexive et critique de tous les moments du savoir, de la culture et de la vie, le maître de philosophie est véritablement, au terme du cursus secondaire, et comme son couronnement, *l'instituteur du lycée*"¹⁶.

Aussi faut-il, pour pouvoir être ainsi "repris" de manière réflexive et critique, que les savoirs scientifiques soient maîtrisés, que les oeuvres littéraires et artistiques soient connues, que les modes de pensée et de sensibilité que les uns et les autres contribuent à instituer soient formés, entraînés et affermis. De même la maîtrise de la langue orale et écrite, en ses dimensions lexicale, syntaxique et logique, en elle-même comme en son usage réflexif, est-elle requise pour pouvoir philosopher. L'ensemble de ces pré-requis, considérés comme des préalables nécessaires à l'enseignement philosophique justifie que celui-ci n'intervienne qu'au terme des études secondaires, et explique qu'il ne puisse que pâtir de leurs insuffisances. "Il est impossible d'apprécier le pouvoir de la raison humaine si l'on ignore presque tout des sciences fondamentales et, d'une façon générale, il serait dénué de sens d'apprendre à raisonner sans pouvoir s'exercer sur des exemples. La pratique des mathématiques et des sciences expérimentales d'une part, l'acquisition d'une culture littéraire et historique d'autre part, doivent donc toujours précéder l'enseignement philosophique. Et, avant tout, celui-ci suppose une maîtrise suffisante de la langue pour donner à l'expression conceptuelle et discursive la rigueur sans laquelle il serait dérisoire de prétendre philosopher. A cet égard, les professeurs de philosophie constatent depuis plusieurs années déjà chez leurs élèves des carences qu'il leur est de plus en plus difficile de compenser par l'adaptation de leur propre enseignement", écrit ainsi J. Muglioni, avant de dresser la liste de ces "carences", imputables, selon lui, aux réformes de l'enseignement des sciences, mais surtout à "l'abandon de l'idée formatrice des études littéraires" dont témoignent aussi bien la quasi-disparition de

12. Jacques MUGLIONI, "Quelle école pour l'enseignement philosophique ?", *art. cit.*

13. Victor COUSIN, Discours prononcé à la Chambre des pairs le 2 mai 1844, cité par Louis PINTO, "L'école des philosophes", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 47-48, juin 1983.

14. Paul JANET, *Instructions, programmes et règlements de l'enseignement secondaire*, Ministère de l'Instruction publique, 1890, cité par Roland BRUNET, *art. cit.*

15. Dina DREYFUS et Florence KHODOSS, *art. cit.*

16. Bernard BOURGEOIS, Exposé à la séance du 24 novembre 1990 de la Société française de Philosophie, consacrée à la "Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France", publié dans le *Bulletin de la Société française de Philosophie*, vol. 85, n° 1, 1991 (B. Bourgeois répondait à un exposé de J. Derrida ; c'est lui-même qui souligne).

l'étude des langues anciennes, "l'idolâtrie de l'expression orale" que la substitution de "l'enseignement du français" à "celui des lettres, c'est-à-dire des grands modèles littéraires"¹⁷.

Reste que le rapport ainsi défini de la philosophie aux autres disciplines et à leurs contenus demeure problématique. Sans objet propre, mais faisant son bien commun de l'objet de chacun des autres enseignements, sa spécificité réside tout entière dans son acte, par lequel elle se saisit des autres disciplines et domaines de la pensée et de l'activité humaines, tout en s'en distinguant radicalement. Et cet acte, qui soumet l'ensemble de l'expérience humaine à l'épreuve de la Raison, ne saurait pas plus se diviser que celle-ci ; s'il varie, c'est en compréhension bien plus qu'en extension, et son essence ne s'en trouve pas affectée. Ainsi l'enseignement philosophique est-il une discipline qui, si elle "n'est pas suffisamment et peut être pas essentiellement caractérisée par l'ensemble des objets sur lesquels porte son discours", "est philosophique de façon originelle et constitutive, dans sa démarche et sa méthode"¹⁸, et il n'y a pas lieu de penser qu'il y aurait moins de philosophie en classe terminale qu'à l'Université, dans une section littéraire que dans une section scientifique ou technologique, puisque "la philosophie est tout ce qu'elle peut être dès qu'elle paraît, en quelque lieu que ce soit, dans quelque durée que ce soit"¹⁹.

Dès lors, la question du programme ne peut être qu'une aporie. Le programme de l'enseignement philosophique ne saurait être un programme de connaissances, mais un programme de réflexion. Ainsi, selon les termes du décret d'octobre 1973 qui le définit, les notions qui le composent indiquent-elles "non pas des chapitres successifs, mais des directions dans lesquelles la recherche et la réflexion sont invitées à s'engager". Or, commente F. Evenou, "si un programme de connaissances est nécessairement limité, il n'en va pas de même pour un programme de réflexion, qui ne peut s'auto-limiter que dans la mauvaise foi et l'imposture. (...) Alléger un programme de réflexion n'a guère de sens (...) et on voit mal comment, la réalité étant un tout complexe donné, on pourrait en soustraire un élément à l'analyse, sans la fausser. Encore moins en élire un aspect singulier, comme détermination positive entre les différentes séries"²⁰. De même B. Bourgeois affirme-t-il que "le contenu même du programme de philosophie rabaisse nécessairement toute entreprise visant à le réformer. Le caractère de totalité des déterminations du sens rationalisé fait que la désignation officielle de certaines d'entre elles n'est qu'une accentuation qui ne saurait effacer réellement les autres"²¹. Ainsi peut-on comprendre, aussi bien la similitude de contenu des épreuves des concours de recrutement et du programme des classes terminales, tout particulièrement de la Terminale A²², que, à l'autre pôle, la définition du programme des Terminales économique, scientifiques et technologiques comme modèles de plus en plus réduits de celui de la Terminale A, qui en conservent et la structure et la visée totalisante, puisque "la limitation (ou l'accroissement) de l'effort demandé se fait donc, en vérité, toujours davantage en compréhension qu'en extension"²³.

Tout en un dans son acte, dans sa visée comme dans son programme, ne pouvant être divisé, l'enseignement philosophique résiste tant à la définition de savoirs ou de compétences "élémentaires" qu'à la distinction et à la gradation du simple et du complexe : "La contemporanéité de tous les problèmes et la problématique du discours philosophique en interdisent l'élémentarisation : il ne peut

17. Jacques MUGLIONI, "Quelle école pour l'enseignement philosophique ?", *art. cit.*

18. Jacques MUGLIONI, "L'enseignement philosophique est-il en question ?", *L'Enseignement philosophique*, n° 27-1, octobre-novembre 1976.

19. Jean SVAGELSKI, Intervention au colloque de Sèvres, *Philosophie, Ecole, même combat*, *op. cit.*

20. Frédérique EVENOU, "La question du programme" (article extrait d'une lettre au Groupe technique disciplinaire de philosophie auprès du Conseil National des Programmes, concernant son avant-projet de programme), *L'Enseignement philosophique*, n° 43-4, mars-avril 1993.

21. Bernard BOURGEOIS, *Bulletin de la Société française de Philosophie*, *art. cit.*

22. "Qu'il s'agisse du sujet de la dissertation sans programme et de la leçon, des auteurs d'écrits et des oeuvres d'explication orale, le concours (de l'agrégation) est étroitement rattaché à l'enseignement philosophique dispensé dans les classes terminales des lycées. (...) (L'absence de programme au CAPES) manifeste clairement que la philosophie y est rattachée au programme des classes terminales" (Michel JAMET, "Un demi-siècle d'enseignement philosophique en France", *art. cit.*)

23. Bernard BOURGEOIS, *Ibidem*.

exister de progressivité comme dans les autres disciplines, et le traitement de toutes les notions n'est pas d'abord une obligation juridique, c'est une nécessité interne à la philosophie elle-même²⁴. La polysémie du terme *élément* se voit même mise à contribution pour récuser toute idée d'une progressivité possible de l'enseignement philosophique : si l'enseignement philosophique peut être dit *élémentaire*, c'est au sens d'un enseignement "qui, au lieu de distribuer avec condescendance quelques "bribes" de philosophie à des élèves qui n'en ont cure, et au lieu de leur inculquer "progressivement" quelques "particules élémentaires" d'on ne sait quelle doctrine, les immerge dans *l'élément philosophique*, cet élément étant entendu ici comme un milieu, au sens où l'on dit par exemple "l'élément marin". D'un tel élément, il n'y a ni bribes, ni particules"²⁵.

Exercice radical de la Raison, postulant en chacun l'universalité de l'esprit, de son exigence d'unité et de vérité, l'enseignement philosophique, selon la formule de B. Bourgeois, "se rapporte moins à ceux qui sont à enseigner qu'à ce qui est à enseigner", "moins aux sujets réels comme particularités contingentes à amener en possession de la vérité, qu'à cet objet idéal dont l'absoluité exige qu'il possède des sujets pour s'y accomplir réflexivement"²⁶. C'est parce qu'il postule et exige le sujet universel en chacun des individus réels et contingents, qu'il l'institue en l'arrachant à sa contingence et à sa particularité. En ce sens, de même que la philosophie est tout entière dès qu'elle paraît, l'enseignement philosophique a pouvoir de nier les différences entre élèves (d'une époque à l'autre, d'une section à l'autre ou au sein de chacune) en faisant se rejoindre sujets de droit et sujets de fait, et l'exigence dont il se soutient a pouvoir de faire mentir les savoirs positifs des sciences humaines, et tout particulièrement de la sociologie. Ainsi la réussite des professeurs qui n'ont pas renoncé "à toute véritable ambition pédagogique" atteste-t-elle que "si les élèves sont beaucoup moins instruits qu'autrefois, ils sont les mêmes par une belle et noble exigence qui veut être reconnue et remplie"²⁷. Plus, la classe de philosophie peut dès lors être définie comme "un lieu où les réalités de l'existence quotidienne flottent en état d'apesanteur sociologique"²⁸.

S'il en est ainsi, c'est que ce n'est pas le seul élève qui est ainsi départicularisé par l'exigence philosophique, mais tout autant le professeur lui-même, dont la contingence et la pesanteur empiriques s'effacent devant l'universel du savoir et de la pensée, dont il n'est que le médiateur. Ainsi le caractère unique, pour la très grande majorité des élèves, de leur professeur de philosophie est-il en rapport métonymique avec l'unité et l'universalité de la philosophie. L. L. Grateloup peut dès lors adresser son fascicule "au professeur de philosophie et non aux professeurs de philosophie, c'est-à-dire à un être **problématique**, dont l'existence est simplement annoncée comme possible, et non à des individus réels exerçant de mille manières un même métier, unique en son genre"²⁹. Et les figures emblématiques du professeur de philosophie qu'il y donne à voir (Kant, Hegel, Nietzsche, Lagneau, Alain, S. Weil, Sartre, Canguilhem...) sont autant de réalisations de cet être problématique unique, autant d'exemples de ce "rôle étonnant donné avant tout au professeur "d'incarner" devant les élèves la philosophie, plutôt que de la transmettre"³⁰.

Incarnation de la philosophie, de cet exercice de la Raison par lequel la Vérité se découvre (au double sens du terme), le professeur de philosophie, à l'instar des auteurs consacrés qui, eux-mêmes ont fait oeuvre d'enseignement, est d'abord un modèle pour ses élèves : "Le seul art pédagogique, et ce n'est pas rien, est de savoir donner l'exemple d'une pensée en acte qui s'interroge, afin que l'élève se sente

24. Charles COUTEL, "Didactique, pédagogie, philosophie", *L'Ecole des Philosophes*, n° 1, CRDP de Lille, juin 1991.

25. Léon-Louis GRATELOUP, *Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie*, Hachette, 1986 (souligné, de cette façon, par lui).

26. Bernard BOURGEOIS, Présentation, *Textes pédagogiques de Hegel*, Vrin, 1990.

27. Jacques MUGLIONI, "Quel enseignement est-il fondé...", *art. cit.*

28. Léon-Louis GRATELOUP, *op. cit.*

29. *Ibidem* (souligné, de cette façon, par lui).

30. Huguette BOUCHARDEAU, *Une institution : la philosophie dans l'enseignement du second degré en France, 1900-1972*, Thèse de Troisième cycle, Université Lyon II, 1975.

incité à s'interroger à son tour. La pensée n'a qu'à paraître pour faire aussitôt penser³¹. Apprendre à penser, à philosopher, n'est pas acquérir une connaissance extérieure, mais découvrir et reconnaître la Vérité. L'enseignement philosophique consistera donc en cet "acte de parole par lequel l'attention de l'élève est sollicitée et invitée à se tourner vers le vrai. Car, comme Platon le montre, le vrai ne se transmet pas : il est consubstantiel à tout esprit"³². La maïeutique socratique et la figure du maître de philosophie comme accoucheur des esprits seront dès lors la référence princeps de cet enseignement, dont les règles, les procédures et les modes de questionnement devront se découvrir et s'élaborer au coeur même de l'acte de philosopher, dans "l'auto-suffisance à soi"³³ d'une discipline réfractaire à toute interrogation et, davantage encore, à tout procédé pédagogique ou didactique venant de l'extérieur d'elle-même.

Non seulement la philosophie doit être ainsi considérée comme "étant à elle-même sa propre pédagogie", mais les hérauts de l'enseignement philosophique ainsi conçu seront aux avants-postes de la croisade anti-pédagogique concernant l'Ecole dans son ensemble³⁴. J. Muglioni, une fois de plus, donne le ton : "Enseigner n'est ni inculquer ni transmettre, mais seulement indiquer. Quand je montre un objet à quelqu'un, c'est pour qu'il le voie lui-même. (...) Toute leçon élémentaire, quel qu'en soit l'objet, consiste à faire voir. Mais c'est l'esprit qui voit. L'inflation de mouvements et de gestes, que les pédagogues appellent activités, empêche de voir. (...) Quant au mot pédagogie, il couvrira encore longtemps toutes sortes de menées contre l'enseignement"³⁵.

Voir et faire voir pour penser et faire penser, tel est donc le seul "secret" de l'enseignement philosophique, et si le maître est l'accoucheur des esprits, les élèves tournés vers lui et vers ce qu'il indique sont, malgré leur nombre, "un seul et même regard qui demande à devenir pensée"³⁶. Reste que, pour devenir pensée et découvrir la Vérité, ce regard, ces esprits doivent subir une véritable conversion : "La philosophie exige une mutation, une conversion de l'esprit qui paraît inévitable dès qu'on l'a effectuée, mais privée de sens tant qu'on ne l'a pas effectuée" ; et si l'enseignement philosophique "invite à une mutation des adolescents que rien, dans leurs études antérieures, n'avait préparés à cette forme de rationalité", la "conversion philosophique" de l'élève qu'il opère ainsi vaut tout autant pour ces études elles-mêmes qu'il "n'accomplit et n'achève que par une reprise qui est une véritable mutation"³⁷. Ainsi, dans cet acte de reprise qu'est la conversion philosophique, le sujet s'arrache-t-il à lui-même, à ses opinions et préjugés, tandis que la philosophie se sépare radicalement des autres enseignements ou des autres domaines de la pratique humaine qu'elle prend pour objet pour en interroger et en dévoiler les fondements. "La totalité, requise par l'unité du sens à faire surgir, de l'interrogation portant sur chaque aspect de la vie pré-philosophique (implique) la massivité de la rupture ou - comme aime à le dire François Dagognet - de l'effraction qu'opère dans l'esprit l'intervention de la philosophie"³⁸.

L'esprit de l'enseignement philosophique appelle donc une pédagogie de la rupture à l'égard de tout ce qui est pré-philosophique. Ainsi les savoirs, la culture et les capacités acquises lors des études antérieures ne sont que conditions de possibilité pour l'enseignement philosophique, ils n'en sont jamais

31. Jacques MUGLIONI, Communication au *Colloque des professeurs de philosophie en Ecole normale*, CNDP, 1981. De même, pour Elisabeth de FONTENAY, "c'est par l'imitation que l'élève découvre les capacités rationnelles qui lui sont propres en même temps qu'elles sont communes à tous les esprits" (Débat "Comment enseigner la philosophie aujourd'hui ?", *La Pensée*, n° 274, "Le cours de (la) philosophie, mars-avril 1990).

32. Jacques MUGLIONI, "Témoignage", *art. cit.*

33. Nous empruntons cette expression à Nassira HEDJERASSI, *Projet de DEA*, Université Paris VIII, 1993.

34. La liste est longue des figures les plus médiatisées de ce combat contre les pédagogues censés haïr ou mépriser le savoir, et contre les didacticiens accusés de vouloir imposer une épistémologie officielle et dogmatique. Outre les auteurs cités ci-dessus, on peut citer ici, parmi bien d'autres, les noms de Jean-Claude MILNER, Alain FINKIELKRAUT, Catherine KINTZLER...

35. Jacques MUGLIONI, "Quelle école pour l'enseignement philosophique ?", *art. cit.*

36. *Ibidem.*

37. Toutes les citations qui précèdent sont dues à Dina DREYFUS et Florence KHODOSS, *art. cit.*

38. Bernard BOURGEOIS, "Que faire pour l'école aujourd'hui quand on est professeur de philosophie ?", in *La grève des philosophes*, Ed. Osiris, 1986. Cf également L. M. MORFAUX : "La philosophie, si on l'enseigne dans l'année terminale et avec un horaire substantiel et concentré, est une espèce de révélation, un choc, une mise en question soudaine" (*Bulletin de la Société française de Philosophie*, n° 69-3, juillet-septembre 1975, cité par R. BRUNET, *art. cit.*)

la propédeutique parce qu'ils ne sauraient participer de sa spécificité et de sa radicalité. Celles-ci doivent être préservées de toute dissolution dans d'autres disciplines, d'où la récurrence de la condamnation, voire des anathèmes, proférés à l'égard de l'interdisciplinarité³⁹. La nécessité de se séparer radicalement des autres disciplines est d'autant plus impérieuse que celles-ci, comme c'est le cas des sciences humaines, se sont, dans l'histoire des sciences, tardivement séparées de la philosophie pour lui emprunter ou lui contester ses thèmes et ses questions, ou qu'elles lui sont historiquement associées dans ce qu'on a appelé l'enseignement des humanités ou les filières littéraires. Ainsi les sciences humaines (tout spécialement la psychanalyse, la linguistique et la sociologie) sont-elles une des cibles privilégiées de l'Inspection générale de la discipline durant les années 1970, tandis que, dix ans plus tôt, D. Dreyfus et F. Khodoss s'attachaient, elles, à distinguer le langage propre à l'enseignement philosophique de celui sur lequel porte l'enseignement littéraire : "Quand donc nous disons que l'enseignement philosophique complète, achève, parfait, couronne l'enseignement littéraire dans l'ordre de la maîtrise de l'expression, il est clair que c'est par là aussi qu'il se sépare de lui. La différence est à la fois dans le contenu véhiculé par l'une et l'autre langue et dans leur forme. (...) La langue philosophique doit, pour son propre compte, refuser tout ce qui fait partie d'un art d'illusion qui s'adresse à l'imagination plutôt qu'à l'intelligence des significations, lesquelles ne sont jamais que conçues et non esthétiquement perçues : le flou, l'hyperbole, le symbole, la métaphore sont, pour la pensée philosophique, des objets, parfois des auxiliaires, non des véhicules"⁴⁰. Ce même souci explicite de différenciation avait d'ailleurs conduit l'Inspection Générale de philosophie à demander et obtenir, en 1964, lors de la suppression de "la première partie du baccalauréat", que l'épreuve de français se déroule un an avant l'examen du baccalauréat proprement dit, d'où le caractère anticipé de cette épreuve, subie depuis ce temps, dans toutes les séries, en fin de classe de Première.

S'il doit être le lieu d'une rupture avec les acquis des études antérieures, condition nécessaire à leur reprise et à leur mutation, l'enseignement philosophique doit l'être d'autant plus à l'égard de l'expérience immédiate, de l'opinion ou de la *doxa* que les élèves y importent. S'il convient bien d'aller chercher les élèves là où ils sont, c'est pour les arracher à eux-mêmes, par la puissance de l'universel et par la massivité de l'effraction qu'il opère pour nier tout ce qu'ils doivent à la particularité de leur appartenance à une époque, à un milieu social et à une famille ; c'est "pour mieux leur faire saisir l'universel comme leur négatif, c'est-à-dire leur faire nier au plus tôt leur différence"⁴¹. Le dialogue socratique sera la voie par excellence par laquelle, de détours en étonnements, de contradictions en questions nouvelles, le maître forcera l'élève à entendre raison, à nier en lui le contingent, le pré-jugé, le pré-philosophique : "En fait on sait très bien ce qui détermine un sujet pensant à philosopher, il suffit de se reporter au *Gorgias*. Et d'ailleurs tout bon professeur sait comment il faut faire pour *obliger* tout élève à philosopher, et ce n'est pas là un point de pédagogie, mais seulement un point de philosophie. (...) Dans la méthode socratique, il n'y a pas la moindre pédagogie parce qu'il n'y a rien d'autre que le libre déploiement de la raison"⁴². Forcé d'entendre raison, l'élève ne peut que se *rendre* à la raison, au sens fort du terme, jusqu'à se condamner au silence : "Socrate sait par où pêche la conception de son interlocuteur, et dans la joute il se borne à mettre son adversaire hors jeu, justement, c'est-à-dire dans l'incapacité de continuer à défendre sa thèse. Et alors, cet adversaire se tait - que pourrait-il faire d'autre ? - et écoute Socrate"⁴³. Reste évidemment à savoir si cette mise hors jeu ne risque pas de conduire l'élève à quitter le terrain de la joute philosophique plutôt qu'à se rendre à ses raisons.

39. Cette condamnation est un des thèmes récurrents de pratiquement toutes les communications au colloque *Philosophie, Ecole, même combat*.

40. Dina DREYFUS et Florence KHODOSS, *art. cit.*

41. Bernard BOURGEOIS, *Bulletin de la Société française de Philosophie, art. cit.*

42. Jacques BILLARD, "Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie", *L'Enseignement philosophique*, n° 43-4, mars-avril 1993. Ce long article (25 pages, soit environ le quart d'un numéro de la revue lui-même entièrement consacré au thème "Pédagogie, Didactique, Philosophie") est tout entier consacré à réfuter les propositions que formulent Michel TOZZI et son équipe dans leur ouvrage *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CNDP, 1992.

43. *Ibidem*.

2. L'idéal de l'enseignement philosophique à l'épreuve des transformations de l'enseignement secondaire

Lié à une conception de la philosophie comme métaphysique transcendantale, à fortes références kantienne, hégélienne ou husserlienne, incarné dans ces figures emblématiques que sont les grands philosophes-professeurs de la III^e République, gravé dans les Instructions Officielles de 1925, ce discours des principes et de l'idéal de l'enseignement philosophique, malgré ou à cause de son caractère quasi immuable, a connu un important regain de vigueur au cours des années 1980, au point qu'il a pu fournir un cadre théorique ralliant, par-delà les clivages politiques ou syndicaux, la quasi totalité des oppositions déclarées aux propositions du rapport Derrida-Bouveresse. Reste que le contenu de ce rapport, le contexte socio-institutionnel dans lequel il a été commandé et élaboré, tout comme les débats passionnés et les violentes polémiques auxquels il a donné lieu, sont autant d'éléments qui, après et parmi d'autres, témoignent de ce que ce discours est contesté, d'une part au nom des transformations institutionnelles et sociales du système éducatif et de l'enseignement du second degré, d'autre part au nom de la philosophie elle-même.

Lorsqu'Anatole de Monzie rédige, en 1925, ses instructions relatives à l'enseignement philosophique, celui-ci ne s'adresse qu'à 2,5 à 3 % d'une classe d'âge⁴⁴, et les élèves concernés se répartissent entre deux types de classes terminales seulement, la classe de philosophie, et la classe de mathématiques élémentaires, créée en 1852, dans laquelle un enseignement de philosophie est dispensé à raison de trois heures hebdomadaires depuis 1890 (d'une heure entre 1875 et 1890). C'est dire qu'un tel enseignement est réservé aux élites scolaires et futures élites sociales, auprès desquelles, il remplirait une fonction homologue à celle que remplit l'éducation morale dispensée aux enfants du peuple dans l'enseignement élémentaire : "Il s'agit donc bien fondamentalement, d'"approprier au commerce social" les uns et les autres, mais non pas les uns *comme* les autres. Les uns, faits de la "rude argile" paysanne et ouvrière, seront, par l'Instruction publique, proprement "moralisés" et "civilisés" ; les autres, tirés d'une argile bourgeoise plus fine, plus propre à être travaillée par la démiurgie enseignante et qui seront passés par le lent et difficile affinage des humanités classiques, doivent voir une formation distincte (et "distinguée") couronnée par l'année de philosophie"⁴⁵. Reste que si la philosophie, comme l'éducation morale, est ainsi chargée d'occuper le terrain naguère occupé par l'Eglise et que lui dispute l'idéologie républicaine, de même que celle-ci, "elle impose des contreparties qui tiennent à son goût des interrogations et de la critique. Faire entrer la philosophie dans l'école, c'est donc courir le risque d'une critique, du moins en paroles, de l'ordre établi"⁴⁶.

A l'évidence, cette situation n'est plus, et l'enseignement philosophique est aujourd'hui devenu un "enseignement de masse" dont le statut, la place dans la hiérarchie des filières et dans les "stratégies" scolaires des jeunes et des familles, ont été pour le moins bousculés. Ces transformations ne se sont évidemment pas faites en un jour. Elles résultent tout à la fois de la diversification des filières du secondaire et des types de baccalauréat auxquels elles préparent, de l'importance et de l'ancienneté de l'enseignement de la philosophie dans les différentes classes terminales, et de l'évolution, en nombre et en pourcentage d'une classe d'âge comme en termes de composition sociale, de la population scolaire qui y accède. Pour autant, il est évident qu'elles se sont considérablement accélérées durant les deux dernières décennies.

44. Cf. Viviane ISAMBERT-JAMATI, "Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902", *L'Année Sociologique*, vol. 20, 1969, repris dans *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Editions Universitaires, 1990.

45. Roland BRUNET, "Margarita philosophica", *art. cit.*

46. Guy COQ, "La philosophie dans l'enseignement", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977. Sur ce point, on pourra également consulter, du même auteur, "Qui a peur de la philosophie ?", *Esprit*, février 1980, ainsi que l'article de François CHATELET, "Philosophie et Enseignement", *Encyclopaedia Universalis*, Tome 12, 1975.

Les deux classes de philosophie et de mathématiques élémentaires règnent sans partage sur l'enseignement secondaire jusqu'en 1943. La suprématie de la première demeure, quoique lentement grignotée par l'affirmation de la seconde : elles accueillent respectivement 63 et 37 % des élèves de terminale en 1933, 56 et 44 % en 1940⁴⁷. La diversification des classes terminales connaît une première phase entre 1943 et 1953, qui conserve au secondaire son caractère d'enseignement général. En dix ans sont successivement créées : en 1943, la classe de philosophie-sciences (devenue Sciences expérimentales en 1945), en 1947, la classe Mathématiques et Technique, puis, en 1953, celle de Technique et Economie. Sont alors en place les séries qui deviendront respectivement les classes de Terminale D, E et B, et qui s'ajoutent à celles qui sont aujourd'hui devenues les Terminales A et C. Dès 1950, plus de la moitié des élèves de terminale échappent à la classe de philosophie : deux sur dix sont en classe de Sciences expérimentales tandis que trois sont en classe de Mathématiques élémentaires. La deuxième phase de la diversification des classes terminales a lieu durant les deux dernières décennies. Elle est marquée par l'accroissement considérable des effectifs et du poids de la section B, et par la création des baccalauréats technologiques (anciennement nommés baccalauréats de technicien). Les effectifs de la série B passent ainsi de 4 198 élèves en 1968, à 42 302 en 1983, puis à 60 598 en 1989 ; elle devient, en 1987-88 la plus importante des classes de terminale pour ce qui concerne les effectifs. Quant aux baccalauréats technologiques, créés à partir de 1965, ils gagnent 120 000 à 150 000 élèves en moins de vingt ans (selon que l'on ne considère que l'enseignement public ou qu'on y ajoute le privé). Le développement des baccalauréats technologiques - dont plus de 60 % sont des baccalauréats G, diplômes du secteur tertiaire - entre ainsi pour 57 % de la progression du nombre des bacheliers entre 1970 et 1987⁴⁸.

Dès 1960, les nouvelles classes de terminale d'enseignement général comportent toutes un enseignement de philosophie, dont l'horaire se stabilise à cinq heures pour la série B et à trois heures pour les séries scientifiques (C, D et E), tandis que l'horaire de la série héritière de la classe de philosophie est de huit heures hebdomadaires. La philosophie est introduite en 1969 au programme du baccalauréat de technicien G et elle y est sanctionnée par une épreuve écrite. Sa généralisation à toutes les séries F se fera progressivement, commençant, dès 1973, par les sections F 11 (Musique) et F 8 (Sciences médico-sociales), se poursuivant, en 1981, par la section F 12 (Arts appliqués), pour s'achever entre 1984 et 1987. Il existe donc désormais un enseignement de philosophie, sanctionné par une épreuve à l'examen, dans toutes les classes de Terminale d'enseignement général et d'enseignement technologique, mais sa présence dans l'enseignement technologique industriel, particulièrement dans les séries F 3 et F 1, qui accueillent les effectifs les plus nombreux, demeure encore très récente. Par contre, les classes de baccalauréat professionnel, créées à partir de 1985, et qui accueillent aujourd'hui environ 60 000 élèves, ne comportent pas d'enseignement de la philosophie, quoique certaines voix se soient élevées, au demeurant assez timidement, pour poser la question de son élargissement à cette nouvelle filière.

L'enseignement de la philosophie, qui ne concernait que 30 000 élèves, soit environ 5 % d'une classe d'âge au début des années 1950, en touche aujourd'hui à peu près dix fois plus, tant en nombre qu'en proportion de la classe d'âge. Privilège des élites hier, il est, incontestablement, devenu enseignement de masse aujourd'hui. Logiquement, le nombre de professeurs chargés de cet enseignement s'est, lui aussi, considérablement accru : 513 en 1939, 777 en 1952, 2 572 en 1986, 3 233 en 1990. La philosophie est la moins féminisée des disciplines d'enseignement général : moins de 40 %, contre une moyenne proche de 60 %. Avec la création du CAEC (1941), remplacé par le CAPES en 1950, puis celle du grade d'Adjoint d'Enseignement dans lequel ont été titularisés nombre de maîtres auxiliaires, le statut et le recrutement du "corps" des enseignants de philosophie s'est, lui aussi, fortement diversifié :

47. Ces chiffres sont tirés de Michel JAMET, "Un demi-siècle d'enseignement philosophique en France", *art. cit.* Cette partie de notre travail doit beaucoup à ce texte.

48. Cf Jean-Yves ROCHEX, "L'implosion scolaire", in Jean-Pierre DURAND et François-Xavier MERRIEN (eds), *Sortie de siècle, la France en mutation*, Vigot, 1991.

pour dix professeurs de philosophie, on compte aujourd'hui environ trois agrégés, quatre certifiés, deux adjoints d'enseignement et un non-titulaire.

Reste que la généralisation de l'enseignement philosophique à toutes les classes de Terminale de l'enseignement général et technologique s'est faite selon des modalités qui, au-delà de "l'unité d'intention" affichée par l'Inspection générale de la discipline, interrogent l'unité de réalisation de son projet. On a vu ci-dessus l'aporie que représente la question du programme qui, certes, contraint à des choix, mais oblige, dans le même temps, à considérer qu'ils ne peuvent être qu'une "accentuation (de) certaines des déterminations du sens rationalisé (...) qui ne saurait effacer réellement les autres"⁴⁹. Cette aporie vaut pour la définition du programme de la classe de philosophie ou de son héritière, mais encore plus quant à celle du programme des autres classes de Terminale. D'une réforme à l'autre (1925, 1960, 1973), puis au fur et à mesure que la philosophie entre au programme de nouvelles classes, les programmes des classes de Terminale autres que la classe de philosophie (Terminale A) apparaissent comme autant de réductions du programme de celle-ci. Ce constat vaut, pour ce qui concerne les programmes, aussi bien pour les différentes listes de notions qui y figurent, que pour le nombre d'oeuvres devant faire l'objet d'une étude suivie (trois en A, deux en B, une en C, D, E et F 11, une telle étude suivie n'étant pas jugée nécessaire dans les autres séries), celui-ci étant établi proportionnellement à l'horaire. Ainsi pourrait-on penser que, si couronnement des études secondaires il y a, la taille de la couronne varierait en proportion de l'horaire consacré à la philosophie, ce que laissent entendre les propos de J. Lechat, selon lesquels les programmes sont divers "non par l'esprit et le sens de leur contenu, mais par leur ampleur, proportionnée à l'horaire dont dispose chacune des questions"⁵⁰, et s'attendre à ce que programmes, horaires et poids du coefficient de l'épreuve de philosophie au baccalauréat varient dans les mêmes proportions.

A entrer dans les détails, les choses apparaissent moins simples, et la "taille" de la couronne selon les sections n'est pas seule en cause dans son caractère géométriquement variable. Ainsi la philosophie a le même programme et le même horaire (deux heures) dans toutes les Terminales G, mais est affectée du coefficient 2 au baccalauréat G 1, du coefficient 1 en G 2 et G 3. La Terminale F 8 a le même programme que les classes de G ou que les autres classes de F (F 11 et F 12 exceptées), mais celui-ci peut y être traité à raison de trois heures au lieu de deux ; elle dispose donc du même horaire de philosophie que la Terminale F 12, pour un programme où ne figurent que neuf notions alors que treize figurent au programme de F 12. Plus, les Terminales C, D et E, avec un horaire de trois heures, ont le même programme que la Terminale F 11, laquelle a un horaire de quatre heures, tandis que ces séries scientifiques ont à leur programme presque le double de notions que la Terminale F 8 qui a pourtant le même horaire de trois heures⁵¹.

La différenciation selon les séries n'est par contre guère de mise concernant la forme de l'épreuve écrite de philosophie au baccalauréat. La dissertation y est partout dominante (deux des trois sujets au choix dans toutes les séries). Ce n'est qu'en 1966 qu'apparaît, en Terminale A, le commentaire de texte philosophique, étendu en 1971 aux autres séries du baccalauréat d'enseignement général. Encore ce "troisième sujet", dont la consigne invite le candidat à "dégager l'intérêt philosophique du texte en procédant à son étude ordonnée", prend-il le plus souvent la forme d'une dissertation. La seule différence d'importance dans la forme de l'épreuve écrite du baccalauréat (nous ne parlons pas ici des exigences, ni des critères des correcteurs, sur lesquels ceux-ci ont d'ailleurs souvent bien du mal à se mettre d'accord, à en juger par ce que la plupart d'entre eux disent des "commissions d'harmonisation") tient à ce "troisième sujet" : celui-ci propose un texte philosophique à l'étude des candidats de toutes les séries, mais dans les séries technologiques, les candidats sont guidés dans cette étude par des questions posées

49. Bernard BOURGEOIS, cf note 21.

50. Jean LECHAT, Table-ronde "Apprendre à philosopher ? Réflexions sur l'apprentissage philosophique", *Cahiers Pédagogiques*, n° 270, "Philosopher", janvier 1989.

51. Les éléments de ce paragraphe sont, pour l'essentiel, repris de Michel TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education, Université Lyon II, 1992.

sur le texte, auxquelles ils doivent répondre avant de composer sur un sujet en rapport avec le thème dont traite le texte étudié.

Les transformations du statut et du poids de l'enseignement philosophique dans le secondaire ne se limitent pas aux évolutions que nous venons de résumer concernant ses horaires, ses programmes et son coefficient à l'examen. Elles résultent également de ses rapports avec les autres disciplines dans la conception de la culture générale, dans la modification de la hiérarchie des filières et des processus d'orientation, ainsi que de l'évolution des caractéristiques sociales et scolaires, non seulement de l'ensemble des élèves qui étudient aujourd'hui la philosophie au cours de leurs études secondaires, mais aussi des élèves de la classe de Terminale A, dans laquelle cet enseignement a la plus grosse part.

Les années 1960 et 1970 sont celles de la mise en système des différents ordre d'enseignement et de l'unification du secondaire, dans un contexte et une perspective d'expansion économique et industrielle et de progrès technique. Il s'agit prioritairement de former les ingénieurs, techniciens et cadres dont le pays a besoin, et le niveau de scolarisation atteint pèse d'un poids sans cesse accru dans l'insertion socio-économique. Le poids des mathématiques et, plus généralement, des disciplines scientifiques s'affirme de plus en plus, ainsi que leur rôle dans la sélection et l'orientation. La filière C devient ainsi la voie royale de formation et de sélection des élites au lycée, attirant à elle les meilleurs élèves, y compris quand ils ne se destinent pas, ou ne s'intéressent guère aux maths ou aux études et carrières scientifiques. Cette période connaît également une expansion et une affirmation sans précédent des sciences humaines et sociales qui deviennent une composante importante de la redéfinition de la culture générale. Associé à un relatif déclin de la tradition lettrée, ce processus entre pour une part importante dans l'essor considérable des effectifs de la filière B qui apparaît à beaucoup d'élèves et d'agents scolaires (enseignants, conseillers d'orientation, chefs d'établissement...) comme une filière généraliste et équilibrée, souvent considérée comme de "meilleur niveau" que la Terminale A, et qui permet d'éviter les contraintes d'une spécialisation jugée trop précoce.

Ainsi soumises, dans l'univers scolaire comme dans le champ social, à la concurrence des mathématiques d'une part, des sciences économiques et sociales de l'autre, la filière littéraire et la philosophie qui en est la discipline dominante en Terminale, connaissent un recul de leur importance numérique associé à une minorisation de leur statut et de leur prestige. Alors que la série A comptait plus d'un bachelier sur deux en 1950, elle en compte moins d'un sur cinq depuis le début des années 1980 (environ un sur quatre si on ne tient compte que des bacheliers de l'enseignement général), soit moins que chacune des filières B et G, ou que la réunion des filières C et D. Socialement plus modestes que leurs pairs des filières scientifiques, les élèves de la filière A sont également moins brillants scolairement.

L'ensemble de ces processus est souvent considéré par les principaux intéressés comme ayant conduit à une dégradation générale des conditions de l'enseignement philosophique qui les amène à se montrer pour le moins circonspects quant aux bénéfices de son élargissement à toutes les filières générales et technologiques et à un nombre d'élèves qu'elle n'a jamais connu. Ce que résume, à sa manière M. Jamet : "Faute d'offrir à ses élèves des débouchés suffisants, à cause de la misère scientifique de ses programmes, l'ancienne Classe de philosophie, apparemment conservée sous le nom de Terminale A, a perdu au profit des séries scientifiques son public naturel formé des meilleurs élèves de l'enseignement secondaire. (...) Un horaire réduit, et toujours inférieur aux *quatre heures* minimum nécessaires, selon les responsables de l'enseignement philosophique, pour que cet enseignement porte ses fruits, empêche, dans les séries C et D, la philosophie de satisfaire l'exigence éducative qui est la sienne. Signe que l'on n'a pas voulu, tout enseignement *secondaire* digne de ce nom devant comporter un substantiel enseignement philosophique, véritablement "secondariser" l'enseignement technique, la philosophie s'est vu octroyer, avec un horaire hebdomadaire de deux heures seulement, un "strapontin" dans l'enseignement technique. Se féliciter, donc, du seul gain réalisé en élèves par l'enseignement philosophique depuis 1933, sans se demander qui sont ces nouveaux élèves, quelles sont ces séries, quelle place y occupe la philosophie, c'est-à-dire sans enquêter sur la nature de cet enseignement et les

conditions dans lesquelles il devrait être effectivement donné pour porter tous ses fruits, serait s'exposer à de graves mécomptes"⁵².

Quels sont donc les "nouveaux élèves" gagnés par l'enseignement philosophique ? Le double mouvement d'extension de cet enseignement et de massification du second cycle long a eu pour effet de confronter les professeurs de philosophie à des élèves qui, non seulement sont scolairement et socialement beaucoup moins sélectionnés que naguère, mais dont le rapport au savoir, aux études et à la scolarité s'est pour une bonne part modifié. Le poids du chômage et la concurrence sur le marché du travail contribuent fortement à faire que les stratégies scolaires des jeunes et de leurs familles soient beaucoup plus de l'ordre des stratégies sociales, visant à éviter le chômage et à satisfaire un niveau d'aspiration sociale, que de l'ordre de stratégies éducatives centrées sur les finalités culturelles de la formation. L'École étant devenue le vecteur obligé de l'insertion sociale et professionnelle, de l'accès aux places dans la division du travail, la valeur reconnue à ce qu'on y apprend et aux diplômes qu'elle délivre tend à se réduire à leur valeur monétaire sur le marché du travail ou des filières de formation, au détriment de leur valeur culturelle et formative. Le "niveau" l'emporte sur le contenu, l'utilité sur le sens⁵³. Les comportements et stratégies consuméristes ou utilitaristes se sont ainsi considérablement renforcés, conduisant de plus en plus les élèves à choisir parmi les disciplines et les contenus de formation ceux qu'ils pensent, à tort ou à raison, "utiles" à l'obtention de leur diplôme et à leur future insertion socio-professionnelle, et à négliger ceux dont ils pensent qu'ils "ne servent à rien".

Ces évolutions, qui demanderaient à être plus nuancées que nous ne pouvons le faire ici, jouent d'autant plus à l'encontre de l'enseignement philosophique que celui-ci apparaît comme une parenthèse ne devant pas avoir de prolongement et que son poids est faible dans les différents cursus secondaires et les examens qui les sanctionnent, sans pour autant que l'on puisse affirmer que l'accroissement de ses horaires et coefficients suffirait à modifier sensiblement le rapport des élèves à l'enseignement philosophique, particulièrement dans les filières technologiques. Certes tous les élèves, même issus d'un même milieu social ou scolarisés dans le même type d'établissement, n'ont pas le même rapport à leurs études en général et à l'enseignement philosophique en particulier, et des différences existent, non seulement entre filières, mais à l'intérieur de chacune d'entre elles, y compris des filières technologiques. Il n'en reste pas moins que de plus en plus nombreux sont les enseignants qui disent se heurter à ce qui se parle couramment en termes de manque de motivation des élèves, et être contraints de justifier la présence de leur discipline dans les études secondaires, voire de mettre en œuvre pour cela ce que certains décrivent en termes de "marketing disciplinaire".

Les conduites et stratégies consuméristes et utilitaristes de la part des élèves ne sont pas seules en cause dans les difficultés de l'enseignement de la philosophie dans les séries technologiques et dans ce que les enseignants en disent, pas plus que la faiblesse des horaires et des coefficients, même si leur poids ne doit pas être sous-estimé pour autant. La spécificité des cursus, mais aussi le fait que ces filières soient le plus souvent choisies "par défaut" par des élèves qui n'ont pu franchir les barrages sélectifs donnant accès à l'enseignement général, font que les professeurs de philosophie ne peuvent plus fonder leur enseignement sur la présupposition, chez leurs élèves de cette culture scientifique, littéraire ou historique qui, selon J. Muglioni⁵⁴, doit toujours précéder l'enseignement philosophique. De plus, si le rapport de celui-ci aux disciplines et enseignements qui le précèdent ou l'accompagnent est toujours problématique, il semble l'être d'autant plus concernant les disciplines technologiques et professionnelles

52. Michel JAMET, "Un demi-siècle d'enseignement philosophique en France", *art. cit.* (souligné par l'auteur). On notera que ce bilan dressé par M. JAMET ne dit rien de la place et des conditions de l'enseignement philosophique dans la filière B.

53. Cf sur ce point, François DUBET, *Les lycéens*, Seuil, 1991, ou encore Jean-Yves ROCHEX, "Interrogations sur "le projet", la question du sens", *Migrants-Formation*, n° 89, "Orientation et projet professionnel", juin 1992.

54. Cf note 17.

qu'à l'écart réel qui sépare leurs contenus, leurs modalités d'apprentissage et d'évaluation et leurs finalités, se surajoutent bien souvent des rapports de méconnaissance et de méfiance réciproques.

Ainsi, à la méfiance, voire au discrédit, qui pèse souvent sur la philosophie, considérée comme spéculation gratuite et oiseuse, répond tout aussi fréquemment une représentation des disciplines et apprentissages technologiques et professionnels comme exclusivement dominés par des logiques technicistes et des finalités étroitement utilitaristes, comme ne pouvant être composantes d'une culture au sens fort du terme, comme s'opposant donc radicalement aux finalités critiques et culturelles de l'enseignement philosophique. En témoignent ces propos tenus par un professeur de philosophie concernant les élèves des terminales F, G et H : "La plupart de leurs cours leur proposent des matières professionnelles et des techniques d'apprentissage. Résultat : leur manque de disponibilité vis-à-vis de la philo, dont le coefficient au bac est par ailleurs dérisoire. Ils "doivent" tout à coup, deux heures par semaine, se mettre dans un état d'esprit fait de recherche, de questionnement, de recul critique, aux antipodes de celui qui est requis le reste de la semaine !" ⁵⁵ De tels propos attestent certes de problèmes réels quant aux rapports entre contenus disciplinaires et modalités de travail propres à chaque enseignement, mais sans doute tout autant d'une méconnaissance partielle des disciplines technologiques, voire d'une certaine condescendance à leur égard : postulant que le recul critique et l'aptitude au questionnement ne sauraient y être de mise, ils en font l'apanage de l'enseignement général, voire du seul enseignement philosophique, lequel ne peut dès lors qu'être pensé comme incommensurable avec les enseignements technologiques et comme devant se fonder sur un rapport d'éviction de ceux-ci. Le fait que ces propos soient publiés par une revue pédagogique rédigée et lue par les enseignants qui sont parmi les moins portés à reprendre à leur compte le discours de nostalgie des élèves d'autrefois et de l'âge d'or de l'enseignement philosophique, nous incite à penser qu'ils témoignent de difficultés et représentations partagées par bon nombre de professeurs de philosophie.

Tout autant que le manque de connaissances et de culture scientifiques, littéraires et historiques, c'est le manque de maîtrise de la langue, orale mais surtout écrite, qui est quasi unanimement déploré par les enseignants de philosophie chez leurs élèves, quoique en des termes et selon des problématiques qui divergent notablement. Les uns insistent essentiellement sur le manque de vocabulaire et de maîtrise de la syntaxe ⁵⁶ ; les autres sur un rapport à la langue, une manière d'en user et de se situer par rapport à elle, qui ne la conçoit et n'en use que comme outil passif d'expression et de communication, véhicule neutre et transparent d'une pensée qui s'élaborerait en dehors d'elle, conception et usage instrumentaux de la langue qui occultent l'importance du travail de la langue dans le travail de la pensée ⁵⁷, et qui pèsent pour beaucoup dans les difficultés des élèves à satisfaire aux exigences de la dissertation.

En effet, celle-ci et le faible niveau des notes qu'y obtiennent les élèves constituent bien souvent un cruel rappel à la réalité pour les enseignants, tant les exigences de l'écrit opèrent comme révélateur implacable de difficultés que la communication pédagogique orale peut dissimuler ou porter à oublier. Les données relevées par M. Jamet sont éloquentes à cet égard : "La moyenne des notes obtenues à l'épreuve de philosophie dans les sections A, B, C, D, E du Baccalauréat du second degré (Académie d'Amiens, département de la Somme, session de 1986) se situe entre 5,6 / 20 (section E) et 8,4 / 20 (section A3). La moyenne des notes obtenues dans les séries technologiques à l'épreuve de philosophie

55. Jo BRIANT, "Comment des élèves d'un lycée technique perçoivent-ils leurs cours de philosophie ?", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977.

56. "C'est depuis que l'enseignement du français a succédé à celui des lettres, c'est-à-dire des grands modèles littéraires, que les élèves ont tant de mal à écrire dans la langue de leur pays. (...) On voit mal comment s'y prendre avec des élèves qui, non seulement ignorent le sens des mots les plus simples, mais encore ne savent pas délimiter la proposition dans la phrase, reconnaître sa fonction, ses éléments constituants, sujet, verbe, attribut ou complément" (Jacques MUGLIONI, "Quelle école pour l'enseignement philosophique ?", *art. cit.*)

57. Cf. sur ce point dont nous verrons qu'il a des implications philosophiques et didactiques, Hubert FAES, "De l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement technique", *L'Enseignement philosophique*, n° 33-1, octobre-novembre 1982, et Nicole GRATALOUP, "Travail de la langue, travail de la pensée", in L. CORNU et *alii*, *op. cit.*, à paraître.

du Baccalauréat technologique va de 5,14 / 20 (série F3) à 7,5 / 20 (série G1)⁵⁸. Et tout laisse penser qu'un tel constat, opéré il y a quelques années, ne s'est pas modifié depuis. Mais la correction des dissertations n'est pas seulement un rappel à la réalité au travers duquel chaque enseignant mesure l'écart entre ce qu'il attend des élèves et ce qu'ils parviennent à écrire, entre ce qu'il espérait leur avoir fait comprendre et ce qu'ils en restituent. Les discussions, souvent fort vives concernant tant le choix des sujets ou des textes soumis à la réflexion des candidats que les critères d'évaluation de leurs travaux, l'épreuve que constituent pour un nombre non négligeable d'enseignants les commissions d'harmonisation des jurys de baccalauréat, incitent à penser que la correction des copies de baccalauréat est une mise à l'épreuve collective pour des enseignants pris en tenaille entre la difficulté d'explicitier et d'harmoniser leurs exigences et leurs critères d'évaluation, et la nécessité de répondre à l'angoisse d'élèves d'autant plus portés à penser l'épreuve de philosophie du baccalauréat comme une épreuve non seulement difficile mais aléatoire, que les médias la présentent souvent ainsi.

"L'enseignement de la philosophie tel que nous le pratiquons (avec des aménagements) depuis qu'il existe, durant la dernière année du secondaire, présuppose une base culturelle que l'on a longtemps pu ignorer dans la mesure où elle se trouvait acquise par le petit nombre d'élèves arrivant en terminale. (...) En réalité, nous ne pouvons plus tenir pour acquis ce que notre enseignement avait toujours considéré comme tel, sans même le savoir, dans le passé" : ainsi pourrait-on résumer, avec H. Faes⁵⁹, les problèmes posés à l'enseignement philosophique par son extension à des populations d'élèves scolairement et socialement de plus en plus diversifiées. Reste que si un tel constat est largement partagé par les professeurs de philosophie comme par tous ceux qui réfléchissent avec eux sur les conditions de possibilité de leur enseignement, les désaccords sont vifs et souvent passionnés, non seulement quant aux conséquences à en tirer en termes de conception des cursus, des programmes ou des épreuves d'examen, ou encore en termes de réflexion didactique, mais quant à la nature et à la signification, pour la philosophie elle-même, des difficultés que rencontre son enseignement.

Ainsi deux thèmes différents, qu'il importe de distinguer, semblent s'être entremêlés dans les débats et affrontements suscités par le rapport Derrida-Bouveresse. Le premier oppose le discours des principes à celui des faits, et voit les opposants à ce rapport reprocher à ses auteurs d'aller dans le sens d'une réduction du niveau d'exigences de l'enseignement philosophique pour "s'adapter" aux caractéristiques scolaires et sociales des élèves qui y ont désormais accès, et préconiser *a contrario* une meilleure formation et orientation/sélection en amont, qui ne permette l'accès à cet enseignement qu'aux élèves ayant acquis les connaissances culturelles et les compétences langagières qu'il requiert. Sont particulièrement visées, dans cette optique, les propositions du rapport préconisant que l'épreuve écrite de philosophie du baccalauréat d'enseignement général associe à la dissertation une série de questions visant à évaluer l'assimilation par les élèves du vocabulaire et des connaissances philosophiques minimales, ou encore que l'épreuve de philosophie du baccalauréat technologique ne soit plus une épreuve écrite de dissertation, mais une épreuve orale au cours de laquelle les candidats auraient à présenter et à défendre un dossier écrit, concernant une question philosophique de leur choix, dossier à la constitution duquel ils auraient consacré plusieurs semaines de travail durant l'année.

J. Derrida et les auteurs du rapport récusent les accusations ainsi portées contre eux. Ils se défendent d'avoir voulu "ajuster, adapter l'exigence ou les normes philosophiques à un état des choses", et affirment avoir voulu "tenir compte au contraire de cet état des choses pour y faire entendre, vivre, se

58. Michel JAMET, "Echec et réussite au baccalauréat en philosophie", *L'Enseignement philosophique*, n° 40-2, novembre-décembre 1989.

59. Hubert FAES, *art. cit.* Si l'article auquel il est fait ici référence est consacré aux difficultés de l'enseignement de la philosophie dans les filières technologiques, son auteur prend soin de préciser que "la distance n'est pas si grande entre enseignement technique et enseignement classique, et (que) ces difficultés apparaissent aussi dans celui-ci".

développer, dans les meilleures conditions possibles, l'exigence de philosophie"⁶⁰. Mais, ce faisant, ils déplacent le débat sur un autre thème, celui des questions philosophiques que posent en retour à l'enseignement de la philosophie les difficultés qu'il rencontre sur la voie de la démocratisation. Les divergences radicales concernant ce deuxième thème sont au coeur des échanges vifs qui opposent, lors du débat consacré par la Société française de Philosophie au rapport Derrida-Bouveresse, J. Derrida et H. Pena-Ruiz. Ce dernier va au-delà de la discussion ou de la réfutation des propositions formulées par ce rapport pour s'indigner "qu'en ce qui concerne la peinture qui (y) est faite de l'enseignement philosophique, (ait) prévalu ce présupposé selon lequel les difficultés de l'enseignement philosophique sont liées à la conception de l'enseignement philosophique et non aux conditions qui lui sont faites". Ce à quoi répondent les propos de J. Derrida pour lequel le concept de démocratisation interroge effectivement la conception de l'enseignement philosophique en ce qu'il exige de savoir faire le partage entre ce qui, dans ses exigences, ses modalités et ses exercices, relève d'un registre de normativité proprement philosophique, et ce qui relève de conceptions sur-normatives, rhétoriques ou stylistiques par exemple, qui risquent de dissimuler tout simplement l'exigence philosophique même et, par là-même, de donner libre cours aux logiques de distinction et de ségrégation sociale. Loin d'être extérieure à la philosophie, cette exigence du concept de démocratisation est "une chance" pour elle. Ainsi l'analyse transformatrice des modèles discursifs et rhétoriques de la dissertation peut-elle être très salutaire, non seulement pour les élèves ou les enseignants, mais pour la philosophie elle-même, en ce qu'on peut "en escompter des bénéfices essentiels, par exemple une meilleure compréhension de la philosophie elle-même, de l'histoire du discours philosophique et de l'histoire tout court, en tant qu'elles ont institué ce patrimoine, ce genre, ces codes, ce raffinement, ces subtilités. On peut aussi par et pour ces analyses transformatrices (...) mieux comprendre d'autres traditions philosophiques qui sont liées à d'autres modèles logico-rhétoriques : ils ont aussi leurs vertus et leurs limites".

Nous sommes bien là en présence de deux conceptions très différentes de la démocratisation de l'enseignement philosophique. L'une en voit le moteur hors de la philosophie, dans les conditions qui sont faites à son enseignement : il dépend d'abord des horaires et des coefficients de la discipline, des conditions de travail de ses enseignants⁶¹, mais surtout de la formation culturelle et langagière antérieure des élèves, que l'enseignement philosophique puisse connaître une réelle démocratisation. L'autre, sans mésestimer l'importance de ces conditions, considère que l'enseignement philosophique ne saurait se démocratiser sans réinterroger les présupposés et les conceptions de la philosophie sur lesquels il se fonde ; loin d'y voir un risque, elle y voit une chance, une nécessité, pour la philosophie et son enseignement, dont la défense ne saurait être la défense du statu quo. Reste que le débat entre ces deux conceptions de la défense et de la démocratisation de l'enseignement philosophique n'a pas surgi avec le rapport Derrida-Bouveresse. Les problèmes posés par celui-ci comme les controverses qu'il a soulevées s'inscrivent dans la filiation de controverses antérieures concernant la philosophie et son enseignement, et les questions qui y sont débattues l'étaient déjà, pour la plupart, lors des mobilisations des années 1970 contre la réforme Haby, l'extension de l'enseignement philosophique à de nouvelles filières et à une proportion beaucoup plus importante des nouvelles générations ayant davantage eu pour effet de décaper et d'exacerber ces questions anciennes et de poser le problème de leur traitement didactique, que d'en poser de nouvelles. Aussi un retour sur la constitution et l'émergence de ces questions, lors des années 1970, s'impose-t-il pour une meilleure compréhension des débats et controverses actuels.

60. Jacques DERRIDA, Exposé à la séance du 24 novembre 1990 de la Société française de Philosophie, *Bulletin de la Société française de Philosophie*, art. cit. Toutes les citations de ce paragraphe proviennent de cet exposé ou du débat qui l'a suivi.

61. "Pas plus de quatre classes par enseignant ; pas moins de quatre heures hebdomadaires par classe", tel est le mot d'ordre mis en avant par l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public.

3. Transformer l'enseignement philosophique pour le défendre

Né en 1974-75, d'un séminaire tenu par J. Derrida à l'Ecole Normale Supérieure, le Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique (GREPH) s'est trouvé, avant même de commencer ses propres travaux, mobilisé contre le projet de réforme Haby. Ses promoteurs n'entendaient pas pour autant se rallier au discours de défense de la philosophie ou de l'enseignement philosophique en général, ni à la défense d'un *statu quo* qu'ils considéraient non seulement comme impraticable, mais comme menant à la mort lente de l'enseignement philosophique. Le GREPH se donnait pour objet de développer un travail théorique et critique d'analyse transformatrice de l'enseignement philosophique, dont la ligne de partage ne pouvait que passer à l'intérieur de l'institution philosophique elle-même. "Luttant (...) sur deux fronts, sur deux scènes et selon deux portées", une telle entreprise de déconstruction, selon les termes de J. Derrida, devait "à la fois développer la critique (pratique) de l'institution philosophique actuelle et engager une transformation positive, affirmative plutôt, audacieuse, extensive et intensive d'un enseignement dit "philosophique""⁶².

La place et la conception de l'enseignement philosophique comme couronnement des études secondaires a d'emblée été la cible du travail critique du GREPH, dont les fondateurs ont dès l'origine plaidé - y compris en actes, des expériences ayant alors été menées dans des classes de premier cycle - pour une extension de l'enseignement philosophique bien avant la classe de Terminale. Ce travail critique, théorique et pratique, était et demeure mené au nom de la philosophie elle-même, les avancées de celle-ci ayant, selon le GREPH, rendu caduc l'idéal métaphysique de l'unité de la philosophie comme législatrice de la Raison, dont se soutiennent la place et les modalités de son enseignement dans le secondaire : "La métaphore du couronnement n'est plus tenable, ni *théoriquement* - je veux dire relativement au statut théorique actuel de la production culturelle nommée philosophie - ni *pratiquement* - je veux dire relativement à la pratique réelle de l'enseignement philosophique"⁶³.

C'est l'idée même de la philosophie comme ayant légitimité, au nom de la transcendance et de l'unité de la Raison, à soumettre à son examen les autres domaines de la pensée et de l'activité humaines, à juger de tous les énoncés et de leurs présupposés, qui se trouve sérieusement remise en question, non seulement par les travaux proprement philosophiques, mais aussi par le mouvement des autres disciplines.

Ainsi en est-il dans le domaine des sciences. Non seulement celles-ci élaborent elles-mêmes les procédures de validation de leurs énoncés et de leurs résultats, mais elles s'interrogent sur leurs présupposés, leurs postulats et leurs finalités, sur ce qui fonde et motive l'activité et la pensée scientifiques. L'activité scientifique est devenue inséparable de la réflexion épistémologique, et celle-ci n'a plus grand chose à voir avec cette épistémologie générale, cette théorie de la connaissance qui, selon les termes de G. Canguilhem, "s'en tient à des solutions philosophiques de problèmes scientifiques périmés"⁶⁴.

En effet, le rapport entre sciences et philosophie semble, si l'on suit G. Bachelard, s'être à certains égards inversé : non seulement la Raison n'est plus à même ni de produire, ni de juger des sciences, mais ce sont les avancées et les ruptures de celles-ci qui contraignent les scientifiques et convoquent les philosophes à "reconstruire (leur) raison et intellectuellement parlant (à) se refaire une vie"⁶⁵ : "En somme la science instruit la raison. La raison doit obéir à la science, à la science la plus évoluée ; à la science évoluant. La raison n'a pas le droit de majorer une expérience immédiate ; elle doit se mettre au contraire en équilibre avec l'expérience la plus richement structurée. (...) La géométrie, la physique,

62. Jacques DERRIDA, "Où commence et comment finit un corps enseignant", *Politiques de la Philosophie*, Grasset, 1976. C'est Derrida lui-même qui lie explicitement les propos tenus dans ce texte et le travail engagé par le GREPH.

63. Roland BRUNET, "Margarita philosophica", *op. cit.*

64. Georges CANGUILHEM, "Gaston Bachelard et les philosophes" (1963), *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin, 1968, ed. augmentée 1983.

65. Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique* (1934), PUF, 1963.

l'arithmétique sont des sciences ; la doctrine traditionnelle d'une raison absolue et immuable n'est qu'une philosophie. C'est une philosophie périmée"⁶⁶.

On peut certes s'accorder avec G. Canguilhem⁶⁷ pour penser que, par ces propos, G. Bachelard ne vise pas à "humilier la philosophie devant la science", mais à la tirer "de son sommeil dogmatique" en lui donnant "une chance de devenir contemporaine de la science". Il n'en reste pas moins vrai que, ce faisant, il lui dénie toute position hégémonique et transcendante, toute légitimité à (re)construire un cadre ou une pensée unitaire de la science, en l'invitant, selon les termes de J.T. Desanti, "ou bien (à) se taire sur une science, ou bien (à) en parler de l'intérieur, c'est-à-dire en la pratiquant"⁶⁸. La diversité des domaines scientifiques et de leurs registres de normativité propre ruine toute prescription ou tout visée de totalisation qui les engloberait tous en visant à en établir les principes premiers ou ultimes.

Au-delà des rapports entre les sciences et la philosophie, c'est l'unité et la visée métaphysique de la philosophie comme activité réflexive, totalisante et intentionnelle d'un sujet transcendantal qui se trouvent remises en cause, processus de remise en cause qui se désignent, par exemple, avec ce que Heidegger a nommé la fin de la métaphysique. La philosophie ne pourrait plus aujourd'hui se concevoir comme la philosophie universelle et unitaire que l'entreprise husserlienne visait à refonder ; elle aurait à faire face à son indétermination⁶⁹. Si pour Heidegger la fin de la métaphysique est loin de signifier la fin de la pensée, à laquelle elle ouvre au contraire de nouvelles tâches, si sa critique radicale de la métaphysique et du sujet transcendantal vient après celles de Marx, Nietzsche et Freud, il reste qu'il est deux manières de prendre en compte ce travail critique, de l'intérieur de la philosophie. Ainsi J.L. Nancy fait-il remarquer que l'on peut, soit considérer la pensée heideggerienne de la "fin de la métaphysique" comme une thèse comme une autre, discutable, c'est-à-dire réintégréable dans l'espace commun des thèses qu'est la philosophie unitaire, ce qui revient selon lui à la vider de sa portée critique, soit "reconnaître que cette "fin" (...) est en effet *survenue dans* la philosophie"⁷⁰, et qu'elle oblige donc à repenser celle-ci.

La première de ces positions fait de l'historicité de la pensée et des oeuvres philosophiques un fait second, les oeuvres, les philosophies n'étant que les formes particulières, certes historiquement élaborées, dans lesquelles s'incarne la philosophie unitaire et pérenne. Celle-ci, philosophie première, serait espace de problématiques toujours déjà présentes depuis que la philosophie est philosophie, dans lequel s'affronteraient ou co-existeraient des thèses indécidables, qui ne sauraient être sanctionnées ni périmées à la manière des concepts et théories en histoire des sciences. L'idée même d'une progressivité dans l'histoire de la philosophie est éminemment suspecte, tout comme celle d'une révision du programme de l'enseignement philosophique qui fasse place aux évolutions de la discipline. La seconde considère, au contraire, que des ruptures sont survenues *dans* la philosophie, contraignant celle-ci et son enseignement à se repenser, non pas tant en termes de programmes au sens commun du terme, qu'en termes de travail, et donc en terme de place et de rapports aux autres disciplines et enseignements. Le problème posé par J.L. Nancy ne concerne donc pas la seule question de l'historicité de la pensée philosophique, mais celle de ses conséquences sur la manière de penser et de mettre en oeuvre son enseignement, et chaque enseignant de philosophie est amené à trancher ces questions quotidiennement, en intentions et/ou en actes.

Les conséquences de cette prise en compte de la fin de la métaphysique et les tâches philosophiques qu'elle requiert se situent sur un double registre : celui du rapport de la philosophie à elle-même, celui de son rapport aux sciences et aux autres domaines de la pensée et de l'activité humaines. Sur le premier de ces registres, se pose le problème de ce que J.L. Nancy appelle "la

66. Gaston BACHELARD, *La philosophie du non* (1940), PUF, 4^e éd., 1966.

67. Georges CANGUILHEM, *art. cit.*

68. Jean-Toussaint DESANTI, *La philosophie silencieuse*, Ed. du Seuil, 1975.

69. Sur ce point, cf Jean-Luc NANCY, "La détermination philosophique", *Esprit*, février 1981.

70. Jean-Luc NANCY, "Fin de la métaphysique" ou fin de l'enseignement ?, communication au colloque de Chantilly, *Les Etudes Philosophiques*, n° 3, juillet-septembre 1979.

détermination" de la philosophie, substituant ce terme à celui de détermination (*Bestimmtheit*) emprunté à Hegel : "notre tâche (...) devrait être et *doit* être de tenter de saisir la détermination, pour nous aujourd'hui, de la philosophie, de saisir cette détermination quelle que soit la singulière singularité aujourd'hui de "la" philosophie - ou de la saisir *dans* cette singulière singularité. (...) A une détermination qui serait là, disponible et simplement repérable, nous devons substituer l'*opération*, qui nous incombe, de *déterminer* la philosophie et son enseignement"⁷¹. Une telle tâche impose à la philosophie de penser sa provenance, son histoire, ses procédures, dans leur nécessité et leur contingence, orientation que l'on retrouve dans les travaux et propositions du GREPH, au sein duquel J.L. Nancy a joué, dès l'origine, un rôle déterminant : "(Le GREPH) prend moins parti pour la philosophie que pour le travail *de la* philosophie, celui qui se fait en son nom comme celui qui la prend pour objet"⁷² ; "La philosophie (...) connaît, depuis la clôture de son âge idéaliste-spéculatif, une mutation si radicale qu'elle a pu parfois se penser elle-même comme "fin" de la philosophie - ce qui signifie non que la philosophie est terminée, mais qu'elle ne peut désormais penser qu'en se pensant elle-même, dans sa provenance, dans son exposition (son discours, son écriture, sa position publique) et dans la construction même de l'édifice du savoir"⁷³.

Concernant son rapport aux autres disciplines et domaines du savoir et de la pensée, la philosophie ne saurait plus être considérée comme présidant à l'examen de leurs rationalités, de leur prétention à la vérité, de leurs présupposés ou de leur valeur, mais comme ayant à les instruire et à s'instruire d'eux en accompagnant et spécifiant leurs démarches de ses questions. Ainsi A. Badiou, après avoir rappelé que la philosophie "n'est en rien fondatrice ou première" envers ces lieux de pensée que sont l'art, la science, la politique ou l'expérience amoureuse, qui existent indépendamment d'elle, ajoute-t-il qu'elle "n'a pas à les considérer d'en haut, à vouloir les totaliser, à prétendre en délivrer le principe, encore moins à se substituer à eux pour supprimer leur multiplicité". Au contraire, "la tâche de la philosophie consiste à dresser la carte de ce qui relève effectivement de la pensée, puis à confectionner pour cette carte un cadre permettant de concevoir comment s'agence le passage d'un lieu à un autre"⁷⁴.

Ces propos concernant la philosophie rejoignent ceux que R. Brunet tenait en 1979 sur l'enseignement philosophique comme "mode d'intervention" que la métaphore du couronnement est inadéquate à décrire : "Le propre de l'enseignement philosophique me paraît être (...) de **rendre possible un certain type de discours critique** qui n'est ni celui de la science, ni celui de l'idéologie, ni même celui d'une rationalité - supérieure, générale, universelle, de type, sinon de contenu, cartésien - qui serait indépendante des objets, domaines ou régions du réel qu'elle investit, mais un discours capable de **faire le partage** entre tous ces discours, d'abord pour ne pas les confondre, ensuite pour en déterminer la place, la fonction, le statut, le mode de fonctionnement, le type de rationalité ou d'irrationalité ; pour en déjouer les pièges, en démasquer les prétentions inavouées, en circonscrire les effets"⁷⁵.

L'invitation à devenir contemporaine de la science et à s'instruire d'elle que Bachelard adressait à la philosophie vaut dès lors pour l'enseignement philosophique invité à repenser son rapport aux autres enseignements du cursus secondaire. D'où la revendication et l'expérimentation, non seulement d'un enseignement de la philosophie en amont de la classe de Terminale, mais de son exercice interdisciplinaire, qui interroge la distinction reçue des disciplines et des domaines du savoir. L'argumentaire du GREPH se retrouve - sous une forme amoindrie - dans le premier principe du rapport de la commission Derrida-Bouveresse : "Malgré tout ce qui a pu prétendre, dans l'histoire de la philosophie, justifier une position en surplomb de la philosophie par rapport aux autres disciplines, cette relation d'extériorité hégémonique est essentiellement une survivance ; elle est moins féconde et moins tenable que jamais. La philosophie n'est pas au-dessus des sciences et des humanités ; elle accompagne

71. Jean-Luc NANCY, "La détermination philosophique", *art. cit.*

72. Avant-propos, *Qui a peur de la philosophie ?*, *op. cit.*

73. GREPH, *Proposition pour l'institution de l'enseignement philosophique dans le second cycle de l'enseignement secondaire*, 1983.

74. Alain BADIOU, Entretien accordé au journal *Le Monde*, 31 août 1993.

75. Roland BRUNET, "Enseignement philosophique en sixième", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977.

leurs démarches en posant ses propres questions. Cela suppose également qu'elle les accompagne à différents niveaux de leur apprentissage. L'enseignement de la philosophie ne peut plus être conçu comme un couronnement final, *mais comme une série de moments constitutifs indispensables à toute formation intellectuelle, à partir d'un certain niveau de savoir et de culture*⁷⁶. D'où la proposition d'étendre l'enseignement philosophique à la classe de Première et à tous les premiers cycles universitaires, et de le dispenser en classe de Première sous forme de trois modules trimestriels interdisciplinaires, Philosophie / Sciences, Philosophie / Sciences sociales et Philosophie / Langage, dans lesquels pourrait être mise en œuvre "une provocation réciproque entre la philosophie et les autres disciplines". Dans cette perspective, l'enseignement philosophique et son travail propre ne se situent plus dans un rapport de mutation, voire d'éviction, des autres enseignements, mais dans un rapport d'accompagnement et d'interrogation réciproques. Leur "défense" va de pair avec leur transformation, et ne saurait se limiter à la défense d'une discipline pour elle-même, sans interroger l'ensemble du curriculum : "Il s'agit de passer de l'horizon de la défense de chaque discipline à la recherche qui recomposerait les linéaments d'une culture commune de référence"⁷⁷.

Accompagnant les autres disciplines et leur apprentissage dans leurs démarches, la philosophie ne saurait plus se définir comme pure instance critique, déprise ou ayant à se déprendre de tout contenu. Elle a à être et à construire une critique informée, renseignée, de ces disciplines, mais aussi de la "philosophie spontanée" des élèves. "La fameuse critique philosophique n'est pas une relation judiciaire entre une instance au-dessus de la mêlée et un contenu vil par définition (*doxa* ou "idéologie" à pourfendre)". Elle est au contraire "travail d'agencement, de structuration ou de complication d'un dire qui s'élabore dans son rapport avec l'objet critiqué ou cerné"⁷⁸. C'est dire qu'elle n'est pas seulement dans un rapport de présupposition des connaissances sur lesquelles elle s'exerce, mais qu'elle peut contribuer, par son travail propre, à un meilleur apprentissage de celles-ci. C'est dire aussi que l'enseignement philosophique ne saurait être pure négation ou pure mise "hors jeu" de la "philosophie spontanée" des élèves. Une "pédagogie affirmatrice devrait laisser leur chance" aux théories qu'ils se sont bricolées, proposer à celles-ci "un mode et un temps d'expression" qui dégagent l'espace dans lequel pourra s'opérer, par la rencontre avec la parole ou l'intervention enseignante, comme avec les textes des philosophes, ce travail d'élaboration d'un dire dans son rapport avec l'objet cerné et critiqué.

Les évolutions contemporaines de la philosophie amènent également à repenser le partage tranché opéré par et depuis Platon entre ces deux registres de la parole et du discours que sont le *Logos* et le *Mythos*, entre la pensée rationnelle et le travail de la fable, de la fiction, et donc entre enseignements et langages philosophiques et littéraires. On sait que Platon condamne la prétention du mythe à l'exemplarité et à la vérité, qu'il ne lui concède qu'un pouvoir d'apprentissage mimétique (condamnabile au regard de l'exigence de libre détermination de la pensée) et de vraisemblance, et qu'il s'attache à définir la philosophie et ses exigences d'émancipation du sensible contre le Poétique et la Fiction⁷⁹.

C'est ce partage tranché que reprennent à leur compte D. Dreyfus et F. Khodoss comparant la pratique et l'enseignement littéraires à leurs homologues philosophiques. C'est parce que "la pratique littéraire se donne pour fin la production d'un effet de présence, la constitution d'un équivalent, d'un analogue de la présence, par quoi, oeuvre de fiction, l'oeuvre littéraire est aussi un art d'illusion, tandis que la pratique philosophique travaille le langage, non en vue de produire une réalité seconde qui, bien que linguistique, "vaut pour" la réalité, mais de l'exprimer ou de la signifier, et de la signifier

76. Jacques BOUVERESSE et Jacques DERRIDA, *op. cit.*

77. Guy COQ, "Qui a peur de la philosophie ?", *art. cit.*

78. Michèle LE DOEUFF, "Sortir de l'urgence", *Le Français d'aujourd'hui*, n° 56, "Français / Philosophie", décembre 1981 (toutes les citations de ce paragraphe sont tirées de ce texte). Cf également, du même auteur, "La philosophie renseignée", in Christian DELACAMPAGNE et Robert MAGGIORI (dir), *Philosopher, Les interrogations contemporaines*, Fayard, 1980.

79. Cf, sur ce point, Philippe LACOUÉ-LABARTHE, "La littérature face au discours philosophique", *Grand atlas des littératures*, Ed. Encyclopaedia Universalis, 1990.

conceptuellement", que la langue et l'enseignement philosophiques doivent, selon elles, "refuser tout ce qui fait partie d'un art d'illusion qui s'adresse à l'imagination plutôt qu'à l'intelligence des significations, lesquelles ne sont jamais que conçues et non esthétiquement perçues : le flou, l'hyperbole, la métaphore sont, pour la pensée philosophique, des objets, parfois des auxiliaires, non des véhicules"⁸⁰.

Reste que les travaux historiques sur les origines de la pensée rationnelle, tout comme les investigations des sciences et de la philosophie du langage, ou encore les prolongements de la découverte freudienne amènent aujourd'hui à penser que théorie et fiction, métaphore et concept ne sont peut-être pas aussi ennemis ou concurrents qu'on le pensait, à insister tout à la fois sur leurs oppositions et leur séparation que sur leurs échanges et leurs rapports de filiation. Ainsi les recherches de J.P. Vernant sur la pensée grecque ont-elles mis en évidence que cette pensée était multiforme, qu'il existait des formes de pensée élaborée et efficace dont les catégories et l'organisation n'étaient pas de l'ordre du *Logos*, que pensée mythique et pensée rationnelle étaient en constants rapports d'échange, le passage à celle-ci se nourrissant certes des faiblesses mais aussi de la puissance de celle-là⁸¹.

De même, littérature et philosophie, dans leurs évolutions et interrogations contemporaines tendent-elles de plus en plus à s'instruire l'une de l'autre, à l'exemple du couple sciences-philosophie chez Bachelard. D'une part, de nombreux philosophes insistent, depuis W. Benjamin et M. Heidegger, sur la nécessité pour la philosophie de se mettre à l'écoute de la poésie, soit de ce que *pense* la poésie. De l'autre, le travail propre de la poésie, de la littérature et de la critique littéraire, dans ce qu'elles ont de plus vivant depuis Mallarmé, tend de plus en plus à être un travail d'élucidation "en actes d'écriture" des lois du langage, des différentes manières dont la poésie "rémunère le défaut des langues", dont la fiction occupe "le lieu de l'impossible de la théorie"⁸². D'un côté comme de l'autre la fiction littéraire et la poésie sont considérées comme anticipant et participant de la capacité à penser l'expérience humaine, comme participant, sur leur registre spécifique, à la production du sens et de la vérité. "La méthode propre des Lettres maintient, face à l'universalité de type scientifique et de type philosophique, une autre forme de l'universalité (...). Le propre de la littérature est de dégager des significations universelles sans le secours du concept (...). L'universel dans les Livres (...) a pour particularité d'être donné d'un coup, dans une intuition fulgurante qui nous assure de sa vérité, sans autre garantie que la parole du poète. C'est cet ordre de certitude absolue qui saisit le lecteur des grands livres : effet de vérité, de présence, effet de monde"⁸³ : ces propos de D. Sallenave répondent à l'affirmation de P. Ricoeur selon laquelle "(le langage poétique) exige que nous remettions en chantier notre concept conventionnel de vérité, c'est-à-dire que nous cessions de la limiter à la cohérence logique et à la vérification empirique, de manière à prendre en compte la prétention à la vérité qui s'attache à l'action transfigurante de la fiction"⁸⁴.

Pour P. Ricoeur, la mise en intrigue propre à la fonction narrative, parce qu'elle compose des événements, des agents, des buts, des circonstances, des résultats voulus et non voulus en une totalité intelligible, instaure un écart entre récit et expérience vive, écart et espace d'intelligibilité sur lesquels l'explication, voire la modélisation, peuvent venir se greffer. Quant au discours poétique, il "porte au langage des aspects, des qualités, des valeurs de la réalité, qui n'ont pas d'accès au langage directement descriptif et qui ne peuvent être dits qu'à la faveur du jeu complexe de l'énonciation métaphorique et de la transgression réglée des significations usuelles de nos mots" ; "Dans les deux cas, du nouveau - du non encore dit, de l'inédit - surgit dans le langage"⁸⁵. Pour autant, surgissement n'est pas élucidation, pas plus que la métaphore n'est concept, ni que la fiction n'est théorie. Aussi ce surgissement ne fait-il pas que désigner ce qu'il porte ainsi au langage, qu'occuper le lieu de l'impossible ou de l'insuffisance du concept ; il est tout autant demande d'une élucidation sur laquelle, à sa manière, il anticipe en

80. D. Dreyfus et F. Khodoss, *art. cit.*

81. Cf Jean-Pierre VERNANT, *Mythe et pensée chez les Grecs*, Maspéro, 1965, et *Mythe et société en Grèce ancienne*, Maspéro, 1974.

82. Michèle LE DOEUFF, *L'imaginaire philosophique*, Payot, 1980.

83. Danielle SALLENAVE, *Le don des morts, Sur la littérature*, Gallimard, 1991.

84. Paul RICOEUR, *Du texte à l'action*, Ed. du Seuil, 1986.

85. *Ibidem*.

"contraign(ant) la pensée conceptuelle à *penser plus*. L'imagination créative n'est pas autre chose que cette demande adressée à la pensée conceptuelle (...). La métaphore est vive en ce qu'elle inscrit l'élan de l'imagination dans un "penser plus" au niveau du concept"⁸⁶.

Les travaux de Ricoeur ne sont pris ici qu'à titre d'exemple témoignant de ce que les rapports entre métaphore et fiction d'une part, concept et théorie de l'autre, s'ils sont certes de séparation, sont également d'échange, de filiation et de provocation réciproque, ce qui n'est pas sans conséquences sur les rapports possibles entre enseignement philosophique et enseignement littéraire. Plus généralement, et liée à celle des rapports entre pensée et langage, c'est la question de la place et du statut conférés à la langue dans et par l'enseignement en général, et l'enseignement philosophique en particulier, qui se trouve ainsi posée.

Ainsi J.L. Nancy récuse-t-il les conceptions et l'organisation de l'enseignement qui, faisant de la maîtrise de la langue un préalable à l'accès à son usage théorique, font de "la "langue théorique" un idiolecte séparé, bardé d'ésotérisme, et que ne rattacherait au français que le rudiment du lexique et de la syntaxe", alors qu'il s'agit "au contraire de la structure et du fonctionnement théoriques de la langue en général - une structure et un fonctionnement ayant lieu *dans* la langue, à *même* la langue, et qui constituent en même temps cette langue"⁸⁷ : "la structure actuelle de l'enseignement, en définissant des stades *élémentaires* d'acquisition de la langue, puis de la littérature, revient à interdire aux élèves l'accès à l'usage théorique ou "pensant" de la langue - la pensée étant, bien plus que cherchée *dans* la langue et comme une de ses fonctions à *tous* ses degrés d'élaboration et de maîtrise, toujours rejetée dans un avenir : le non-élémentaire, outre-langue et outre-littérature, de la "philosophie" qui se voit ainsi assignée en position *terminale*"⁸⁸.

Dans le même sens, N. Grataloup⁸⁹, s'appuyant sur la théorie du texte de R. Barthes et sur la pensée de Vygotski, ajoute à cette critique celle des conceptions "instrumentales" de la langue, qui réduisent celle-ci à une pure fonction d'expression ou de traduction d'une pensée qui serait déjà formée dans l'esprit et la conscience. A cette conception d'une langue transparente, simple véhicule d'une pensée pure qui ne lui devrait rien, elle oppose la nécessité de prendre au sérieux le travail de la langue (lequel est aussi travail fictionnel, métaphorique) comme travail de la pensée, ce aussi bien dans la langue et les textes des "philosophes consacrés" que dans ceux des élèves.

Critiquant les conceptions de la pensée qui, soit la rejettent dans un au-delà de la langue et de la littérature, soit la présupposent formée avant et comme condition à tout usage théorique de la langue, J.L. Nancy et N. Grataloup se rejoignent pour mettre en cause un partage des tâches entre pensée et langage qui se fonde sur l'oubli, l'ignorance ou le déni, tant chez les élèves que chez les auteurs, de ce qui se pense *dans* la langue, de "ce rapport de la langue à elle-même par où s'opère ce qu'on appelle penser"⁹⁰. Portant sur un enjeu majeur de la philosophie, elles ont évidemment des conséquences didactiques, d'une part pour ce qui concerne l'étude des textes et des oeuvres, d'autre part pour ce qui concerne les activités d'écriture théorique et philosophique requises des élèves. A une étude des textes plus attentive à leur matérialité et aux exigences de la langue dans la pensée, répond le souci d'élucider et de mettre en oeuvre ces exigences en variant les types d'écriture demandés aux élèves au-delà du modèle classique de la dissertation.

Si le poids de celle-ci apparaît alors comme devant être relativisé au profit d'autres formes et modalités d'écriture, une telle relativisation n'est pas pensée comme relativisation ou relâchement des exigences proprement philosophiques, mais au contraire comme moyen de les raviver, de leur redonner

86. Paul RICOEUR, *La métaphore vive*, Ed. du Seuil, 1975.

87. Jean-Luc NANCY, "Philosophie en cinquième" (avec Bernadette GROMER), in *Qui a peur de la philosophie ?*, *op. cit.*

88. Jean-Luc NANCY, "Fin de la métaphysique" ou fin de l'enseignement ?", *art. cit.* Sur cette même question et du même auteur, cf également "La langue enseigne", *Cahiers critiques de la littérature*, n° 5, 1978.

89. Nicole GRATALOUP, "L'écriture théorique. Sujet, langue et travail du texte", *Dialogue*, n° 64, juin 1988, article repris dans *La Pensée*, n° 274, "Le cours de (la) philosophie, mars-avril 1990. Cf également "Travail de la langue, travail de la pensée", *art. cit.*

90. Jean-Luc NANCY, "Philosophie en cinquième", *art. cit.*

sens en travaillant à redécouvrir et à restaurer, entre les élèves et les destinataires de leurs textes (qui peuvent être autres que le seul enseignant) une dialectique écriture-lecture qui échappe au rapport devoir-correction, soit donc un registre de normativité propre au travail et à l'écriture philosophiques, irréductible aux normes de l'évaluation et du formalisme scolaires. Un tel travail ne s'affirme pas contre la dissertation, mais vise, au travers de la diversification des activités d'écriture requises des élèves comme des types de textes étudiés (la dissertation est loin d'être le seul mode d'écriture des auteurs du programme), à permettre le réinvestissement sur la dissertation du travail mené et des compétences acquises à partir d'autres types de textes et d'écriture théorique ou fictionnelle⁹¹. Compte-tenu du poids de l'examen terminal sur le rapport des élèves à leur scolarité philosophique et sur l'activité de l'enseignant, une telle perspective plaide, elle aussi, pour la présence de la philosophie en amont de la classe de Terminale : "L'extension de la philosophie à des classes autres que la Terminale (peu importe leur nombre du moment qu'elles ne sont pas d'examen) offrirait cette chance d'un rapport autre que de correction avec les productions écrites des élèves. Seulement, sommes-nous prêts à supporter cette chance-là ?"⁹²

4. L'enseignement philosophique saisi par la didactique ?

On l'a dit, le rapport Derrida-Bouveresse, tout comme les propositions formulées à l'automne 1992 par le Groupe Technique Disciplinaire de Philosophie auprès du Conseil National des Programmes⁹³, ont soulevé de très vives polémiques parmi les enseignants de philosophie. Plus de 1 200 professeurs auraient ainsi signé l'appel lancé par un "Collectif pour l'Enseignement philosophique", pour s'opposer aux propositions formulées par la commission Derrida-Bouveresse. Celles-ci, et l'analyse de "l'état des lieux" sur laquelle elles reposent apparaissent pourtant plus mesurées que celles qui avaient été formulées, vingt ans plus tôt, au terme de journées d'études consacrées à l'enseignement philosophique, organisées en mars 1970 à l'initiative de l'Inspection générale de la discipline⁹⁴. Ces journées d'études, précédées d'une enquête à laquelle avaient répondu environ 500 enseignants (ce qui pouvait être considéré comme largement représentatif à l'époque), avaient réuni plus d'une centaine d'entre eux en commissions chargées de réfléchir sur le programme de l'enseignement philosophique (notions, thèmes et problèmes ; oeuvres et textes), sur les travaux demandés aux élèves, et sur les méthodes d'enseignement.

Les rapports de ces différentes commissions révèlent que la grande majorité des participants s'accordaient alors pour considérer l'exercice de la dissertation comme hors de portée de nombreux élèves, particulièrement dans les classes scientifiques et techniques, et pour plaider, en conséquence, en faveur d'une diversification des travaux écrits requis des élèves, en classe *et* à l'examen⁹⁵. Sont évoqués nombre d'autres travaux écrits ("pages d'écriture" sur des thèmes librement choisis plus ou moins inspirés de ce qu'Alain demandait à ses élèves, rédaction de mémoires ou d'essais, constitution de dossiers, comptes rendus de lectures, etc.) visant à "permettre un apprentissage de l'écriture, une mise à l'épreuve de la pensée, dans des formes suffisamment souples pour que puissent être révélées à l'élève lui-même et la possibilité d'écrire et la possibilité de penser"⁹⁶. Différents rapports font également état d'une évolution, de fait, des pratiques pédagogiques qui ne sauraient plus se réduire au seul cours

91. Cf Nicole GRATALOU, "La philosophie à l'épreuve de la dissertation", *Pratiques*, n° 68, "La dissertation", décembre 1990.

92. Michèle LE DOEUFF, "Sortir de l'urgence", *art. cit.*

93. Ces propositions, parfois nommées "Rapport Beyssade" (du nom du président du GTD), ont été publiées dans *Le Monde de l'Éducation*, octobre 1992, p. 27-31.

94. Le compte-rendu de ces journées d'études a été publié, avec une préface de Robert TRIC, alors doyen de l'Inspection générale de philosophie, sous le titre *Recherches sur l'enseignement philosophique*, Paris, INRDP, 1971. Sur la mise en regard de ces journées avec les polémiques concernant le rapport Derrida-Bouveresse, cf Francis MARCHAL, "Vingt ans après", in L. Cornu et alii, *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, *op. cit.*

95. Cf tout particulièrement les pages 79, 110, 116-119 et 129.

96. *Ibidem*, p. 101.

proprement dit : diversification des exercices oraux (exposés, débats improvisés ou préparés, tribunes contradictoires), importance des travaux de groupe, "méthodes actives", association des élèves au choix des thèmes traités, etc. Une telle dynamique de "rénovation pédagogique" apparaît manifestement nécessaire et justifiée à l'ensemble des participants aux journées d'étude, même si quelques voies s'élèvent pour souhaiter que les pratiques ainsi mises en oeuvre ne soient pas seulement décrites empiriquement, mais analysées et réfléchies théoriquement, non seulement en termes d'organisation ou de facilitation du travail de la classe, mais concernant la nature proprement philosophique des travaux et activités ainsi requis des élèves.

Vingt ans plus tard, les propositions du rapport Derrida-Bouveresse concernant l'épreuve de philosophie au baccalauréat (ajout à la dissertation d'une série de questions portant sur le vocabulaire et les connaissances philosophiques minimales pour les séries générales, épreuve orale portant sur un dossier écrit constitué durant l'année pour les séries technologiques), ont été parmi celles qui ont provoqué les oppositions les plus vives et les plus passionnées de la part de ceux qui y ont vu "une relativisation (*inacceptable*) du rôle irremplaçable de la dissertation"⁹⁷. Plus largement, il semble bien qu'une part importante, qu'il est bien difficile d'évaluer tant il convient de ne pas identifier l'ensemble des professeurs à ceux qui s'en veulent les représentants ou les porte-parole, des enseignants de philosophie partagent aujourd'hui, quoique sans doute à des degrés variés, les positions "anti-pédagogiques" de leur Inspection générale, relayées par l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement public, et par le Collectif créé pour organiser l'opposition aux propositions du rapport Derrida-Bouveresse. A tel point que le SNES, plutôt favorable initialement à certaines de ces propositions (diversification des exercices et des façons de philosopher, introduction d'un enseignement philosophique en amont de la terminale)⁹⁸, a préféré adopter une position plus prudente ou plus "attentiste" lors de son congrès d'avril 1991.

Certes le statut de l'enseignement philosophique, sa place dans la hiérarchie des filières et dans les "stratégies" scolaires des élèves et de leurs familles, ont été fortement bousculés durant la période 1970-1990, qui correspond à ce que nous avons décrit ci-dessus comme deuxième phase de la diversification de l'enseignement secondaire, et les conditions de travail, objectives mais aussi subjectives, des professeurs de philosophie n'ont pas manqué d'en être affectées. Reste que cette évolution ne saurait être dissociée du déplacement notable de ce qui apparaît comme les questions vives des débats sociaux, scientifiques et idéologiques sur l'école et les politiques éducatives, déplacement auquel les philosophes eux-mêmes ont pris une large part, tout particulièrement lors de la dernière période : portant essentiellement, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, sur les questions de l'accès à l'éducation et de l'égalité des chances, les problématiques se sont déplacées, dans les années post-68, pour se centrer sur le débat pédagogique, pensé, dans un climat très fortement anti-institutionnel, comme problème des méthodes et de l'innovation. Le milieu des années 80 a vu les problématiques se recentrer sur le registre spécifique des savoirs et des contenus d'enseignement, voire de leur défense, le retour du balancier allant parfois jusqu'aux libelles les plus radicaux accusant pédagogues et gestionnaires de mépriser et haïr le savoir, soupçonnant les didacticiens de vouloir imposer une épistémologie officielle et dogmatique⁹⁹.

A relire aujourd'hui les comptes rendus et propositions des journées de Sèvres de mars 1970, il apparaît clairement qu'ils sont sous-tendus par des considérations et des prises de positions pédagogiques d'ordre général, visant à rendre les élèves actifs et motivés, à ce qu'ils s'expriment librement, à les faire travailler collectivement, et à modifier la teneur du rapport enseignant-enseignés, considérations qui n'ont rien de spécifiquement philosophique et pourraient être soutenues à l'identique concernant n'importe quelle discipline scolaire. De même, la critique portée sept ans plus tard au cours magistral et à l'institution de l'enseignement philosophique par le GREPH demeure-t-elle essentiellement

97. Appel du Collectif pour l'Enseignement philosophique, 1990.

98. Cf l'introduction rédigée par Denis PAGET au supplément philosophie n° 1 de *L'Université syndicaliste*, juin 1990.

99. Sur ce point, cf, entre autres, Jean-Claude MILNER, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984, et Bernard BOURGEOIS, "De l'école à l'université : la raison d'un échec", *Libération*, 20 mars 1992.

d'ordre idéologique¹⁰⁰, et s'il est fait état d'"expériences" d'enseignement philosophique en classe de sixième ou de cinquième, c'est essentiellement dans une visée de témoignage et d'accréditation de considérations théoriques, plus que dans une perspective d'analyse de leur mise en oeuvre et des difficultés qu'elles ont pu rencontrer. L'un et l'autre constats valent également pour l'ensemble des articles composant le dossier que Guy Coq coordonne en 1977 pour les *Cahiers pédagogiques*.

De fait, la question de la didactique, c'est-à-dire de la réflexion et de la recherche sur les manières les plus pertinentes d'enseigner les notions propres à chaque discipline et sur les difficultés rencontrées pour ce faire (par opposition à la pédagogie considérée comme l'art de conduire la classe) n'est apparue que très récemment parmi les questions explicites, traitées et débattues dans un cadre organisé, que se posent les professeurs de philosophie sur leur enseignement, alors que, par exemple, les recherches en didactique des mathématiques ont aujourd'hui plus de vingt ans. Plusieurs indices témoignent de cette émergence extrêmement récente, tant sur le plan institutionnel (actions de formation continuée, d'initiative académique ou nationale), sur le plan éditorial (articles, cahiers et numéros spéciaux de revues), que dans le domaine de la recherche (une unité de recherche "Didactique du français et de la philosophie" existe au sein de l'INRP depuis 1990, et la première thèse ayant pour objet la didactique de la philosophie a été soutenue en juin 1992¹⁰¹).

Le décalage, par rapport à d'autres disciplines, avec lequel l'interrogation didactique affecte l'enseignement philosophique est sans nul doute dû, pour une bonne part, à sa situation au terme des études secondaire : la philosophie est la dernière discipline d'enseignement général à avoir dû affronter les problèmes posés par la massification et la diversification croissante des publics lycéens, problèmes exacerbés, au milieu des années 80, par l'extension de son enseignement aux élèves de toutes les séries technologiques. Mais il est également dû à des raisons propres à la philosophie elle-même, dont nombre de représentants considèrent qu'elle "est à elle-même sa propre pédagogie"¹⁰², dont la maïeutique socratique apparaît comme seul idéal. Aussi est-ce la possibilité même que puisse être pertinente la question d'une didactique de la philosophie qui est au coeur des débats et affrontements de ces dernières années concernant l'enseignement philosophique.

On l'a vu, cette question est tranchée négativement par les tenants de ce que nous avons appelé le discours des principes de l'enseignement philosophique. Les uns récusent toute préoccupation didactique ou pédagogique, quelle que soit la discipline concernée, voire n'hésitent pas à affirmer n'avoir, pour ce qui les concerne, "jamais rencontré le moindre problème de didactique"¹⁰³. D'autres semblent concéder que le souci didactique puisse concerner d'autres disciplines, sous réserve qu'il soit épistémologiquement enraciné et qu'il repose sur une exigence d'élémentarité, mais le récusent pour ce qui concerne l'enseignement philosophique : "vouloir traiter l'enseignement philosophique comme tout enseignement est une illusion, car tout enseignement n'est-il pas toujours lié à l'élémentarisation plus ou moins possible d'un savoir précis ? Or, peut-on élémentariser ce qui est de part en part problématique ? Entretenir l'idée qu'il existera un jour *une* didactique, un art d'enseigner la philosophie, n'est-ce pas supposer qu'un jour la philosophie ne sera plus problématique ? La philosophie n'est pas un corps d'énoncés univoques ou de "contenus" mais une approche problématisante généralisée : l'objectiver en savoirs descriptifs ou en "compétences" est une dérive sophistique dont Platon nous prévient sans cesse"¹⁰⁴.

A l'autre extrémité du spectre, se situent des travaux qui, partant du constat d'un hiatus croissant entre les élèves et les exigences de l'enseignement philosophique, se tournent vers la psychologie cognitive, les théories de l'apprentissage ou les sciences de l'éducation pour tenter d'élaborer les outils et

100. GREPH, *Qui a peur de la philosophie ?*, op. cit.

101. Michel TOZZI, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Lyon II, 1992.

102. Jean-Louis POIRIER, *L'enseignement philosophique*, octobre 1977.

103. Jacques MUGLIONI, "Témoignage", in *L'École des philosophes*, n° 1, op. cit.

104. Charles COUTEL, "Didactique, pédagogie, philosophie", in *L'École des philosophes*, n° 1, op. cit.

méthodes jugés nécessaires pour réduire l'écart observé. Ainsi F. Rollin vise-t-elle à "appliquer à l'enseignement philosophique scolaire" les apports des théories psychologiques de la pensée et de la connaissance, considérées sous l'angle des théories du traitement de l'information¹⁰⁵. Sont ainsi convoqués aussi bien la théorie piagétienne que sa discussion par Bruner, ou encore les référents behavioristes de la pédagogie par objectifs, entre lesquels l'auteur affirme ne pas avoir besoin de décider, pour l'élaboration d'une méthode d'apprentissage "inductive et progressive", sous-tendue par un principe d'"unité structurelle de la pensée", méthode qui semble valoir quels que soient le domaine de connaissances ou la discipline considérés, et dont l'auteur nous décrit la mise en oeuvre dans des pratiques pédagogiques visant à permettre ou à faciliter aux élèves l'accès au questionnement philosophique, à la pensée conceptuelle et au travail de dissertation.

M. Tozzi plaide lui aussi pour "une approche par objectifs de l'apprentissage du philosophe"¹⁰⁶, tout en souhaitant "tempérer" le "behaviorisme réductionniste" et "le scientisme de la pédagogie par objectifs" par "les points de vue cognitiviste, psycho-génétique, constructiviste, les apports systémiques, la théorie de la communication..." Il définit l'acte de philosopher comme l'articulation des trois "objectifs-noyaux" (notion empruntée à J.P. Astolfi¹⁰⁷) que sont, selon lui, la conceptualisation (d'une notion), la problématisation (d'une question ou d'une notion) et l'argumentation (d'une thèse ou d'un doute). Il décrit de nombreux dispositifs d'apprentissage qui visent à construire, à entraîner ou à développer ces trois capacités, en favorisant l'expression des représentations des élèves et en organisant leur confrontation et leur dépassement, via le "conflit socio-cognitif" avec les représentations d'autrui. Ces différentes démarches, de même que "l'approche mentaliste par objectifs de l'enseignement du philosophe" dont elles se sous-tendent, apparaissent élaborées pour l'essentiel par importation dans l'enseignement philosophique de concepts élaborés dans le domaine des sciences de l'éducation ou de travaux de didactique concernant d'autres disciplines. Elles visent à "rendre plus accessible la philosophie aux élèves actuels du second cycle, et à répondre aux difficultés rencontrées par les enseignants de philosophie dans certaines classes". L'intention pragmatique est évidente, mais la lecture des différents travaux publiés par M. Tozzi ne permet guère de percevoir en quoi, selon ses propres termes, "au-delà de cette intention pragmatique, (cette) tentative d'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe a (...) pour intérêt, d'une part de réinterroger la philosophie sur elle-même, son enseignement et son apprentissage, d'autre part de questionner les didacticiens sur les présupposés philosophiques de leurs démarches". De fait, si selon lui la question de l'enseignement philosophique est aujourd'hui renouvelée, c'est essentiellement de l'extérieur, par "la conjonction des deux phénomènes" que sont "le changement quantitatif et qualitatif des élèves des classes terminales" et "l'irrésistible développement des didactiques disciplinaires"¹⁰⁸.

Une telle élaboration "en extériorité" d'une didactique de la philosophie ne pouvait manquer d'être vivement reprochée à M. Tozzi par les hérauts du discours des principes et de la maïeutique socratique, particulièrement par ceux pour lesquels "on peut prédire la disparition prochaine d'une discipline scolaire par le simple fait que les sciences de l'éducation s'en approchent"¹⁰⁹. Il ne nous appartient évidemment pas de trancher ces polémiques. Reste que l'on peut se demander si les positions qui s'affrontent ainsi avec vivacité, voire avec excès, ne sont pas, pour une part, secrètement solidaires. Il nous semble en effet que, aussi bien M. Tozzi que F. Rollin, empruntant l'un et l'autre à la psychologie cognitive et aux sciences de l'éducation pour repenser un enseignement philosophique sans guère interroger ni son contenu, ni les conceptions de la philosophie dont il se soutient, partagent de fait une conception généralisante et unitaire de la pensée et de l'acte de philosopher, lesquels seraient

105. France ROLLIN, *L'éveil philosophique. Apprendre à philosopher*, Paris, UNAPEC, 1982.

106. Michel TOZZI, *Vers une didactique...*, *op. cit.* Toutes les citations de ce paragraphe sont tirées de ce texte.

107. Jean-Paul ASTOLFI, *La didactique des sciences peut-elle être scientifique ?*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Lyon II, 1989.

108. *Vers une didactique...*, *op. cit.*, p. 2, et "Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe", *Revue française de pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993, p. 19-32.

109. Jacques BILLARD, "Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie", *art. cit.*

définissables et descriptibles en termes d'opérations mentales et cognitives générales. Une telle conception ne demeure-t-elle pas le reflet de l'idéal de la philosophie unitaire et pérenne et de l'unité de la Raison, critiqué et considéré comme caduc par le GREPH et par nombre de philosophes contemporains ? Ne partage-t-elle pas avec cet idéal une même prise de parti pour *la* philosophie, là où d'autres jugent nécessaire de (re)penser son histoire, ses procédures et son travail et estiment que son enseignement peut être un lieu privilégié pour ce faire ?

Partageant ce dernier point de vue et se démarquant d'une démarche visant à appliquer des concepts élaborés dans d'autres champs disciplinaires à un enseignement philosophique dès lors peu interrogé pour lui-même, d'autres travaux et interrogations s'efforcent d'ouvrir et de défricher des pistes de réflexion didactique qui soient de nature philosophique, c'est-à-dire qui fassent retour sur la philosophie en la contraignant à mieux se penser elle-même, dans son travail et ses procédures, à partir de son enseignement et des difficultés qu'il rencontre. Une telle réflexion s'intéresse alors prioritairement aux pratiques intellectuelles et discursives qui réalisent, pour les auteurs de la tradition mais aussi pour les élèves, l'exercice du philosophe, en faisant l'hypothèse que les procédures dont elles relèvent et les questions qu'elles posent sont cruciales aussi bien pour ce qui concerne les difficultés d'enseigner que pour ce qui concerne la réflexion philosophique proprement dite. L'une de ces questions cruciales apparaît devoir être, selon différents auteurs, "celle qui prendrait occasion des obstacles de langue et d'usage de la langue qu'éprouvent les élèves pour penser les rapports du langage et de la pensée, ou celle qui prendrait appui sur une telle réflexion pour travailler avec les élèves sur cet obstacle-là dans leur apprentissage"¹¹⁰. Ainsi F. Cossutta, s'inscrivant à l'encontre des exhortations à lire adressées aux élèves et étudiants sans que soient explicitées et élucidées avec eux les règles de la lecture, ou des différentes variantes du formalisme scolastique et méthodologique, se propose-t-il de montrer "qu'un texte philosophique est un ensemble animé d'un mouvement interne qui déploie un réseau de virtualités discursives selon des *règles* et des *modalités* que l'on peut expliciter et analyser", et de mettre en évidence "les mécanismes généraux par lesquels la philosophie se produit comme telle à travers les textes"¹¹¹. Se centrant sur les différents modes de réalisation de la structure générale de l'énonciation philosophique, sur les stratégies discursives et argumentatives, sur les diverses modalités de constitution de la cohérence textuelle propre aux textes philosophiques, un tel travail insiste sur l'importance de la "métatextualité" qui est à l'oeuvre en tout texte philosophique, et donc requise par sa lecture. Il converge ainsi avec les recherches menées par N. Grataloup sur le travail de la langue comme travail de la pensée et sur l'apprentissage de l'écriture philosophique¹¹², sur de nombreux points tels la nécessité pour un texte philosophique de donner à voir ses processus de pensée, d'expliciter ses modalisations, et pour son auteur d'élucider et de gérer une multiplicité d'instances d'énonciation, comme sur une démarche d'ensemble visant à penser les rapports entre le travail et les procédures propres à la philosophie dans sa diversité et les difficultés rencontrées dans son enseignement.

Soucieux d'une réflexion sur les problèmes réels rencontrés dans l'exercice du métier de professeur de philosophie et d'une amélioration des apprentissages des élèves, de tels travaux ne se limitent pas à une visée pragmatique. Les questions qu'ils s'efforcent d'identifier et de travailler ne concernent pas seulement les élèves en difficultés face à l'enseignement philosophique, mais interrogent en retour celui-ci et les conceptions de la philosophie et du travail philosophique dont il se sous-tend, à partir (au sens plein du terme) de ses conditions de possibilité empirique et des problèmes qu'il rencontre sur la voie de la démocratisation. La réflexion didactique ainsi conçue semble faire écho, dans l'exercice et la réflexivité du métier de professeur de philosophie, à ce que J. Derrida, définissait en principes, lors du débat de la Société française de Philosophie auquel nous avons déjà fait allusion, comme "l'exigence du concept de démocratisation"¹¹³.

110. Laurence CORNU, "Le sens commun", *art. cit.*

111. Frédéric COSSUTTA, *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*, Paris, Ed. Bordas, 1989.

112. Nicole GRATALOUP, "Travail de la langue, travail de la pensée", et "La philosophie à l'épreuve de la dissertation", *art. cit.*

113. *Bulletin de la Société française de Philosophie*, *art. cit.*

On le voit, les positions sont tranchées, et les polémiques souvent très vives dans le débat public sur l'enseignement philosophique. Il convient d'ailleurs de noter que la lecture attentive de l'essentiel des débats concernant l'enseignement philosophique depuis une vingtaine d'années révèle que certains des protagonistes de ces débats ont notablement changé de position durant cette période. Un seul exemple : celui de C. Coutel, co-auteur, en 1977, d'un article fort critique à l'égard du modèle socratique de la dissertation et de la leçon, en exergue duquel figurait une citation de P. Bourdieu, et qui, quinze ans plus tard, est devenu une des figures de proue du "discours de restauration" identifiant la défense de la philosophie et celle de l'idéal de l'école de la République¹¹⁴. Au-delà de cet exemple particulier, une telle évolution nous semble témoigner de ce que les débats et contradictions que nous avons tenté de mieux comprendre ne font pas que diviser les professeurs de philosophie entre eux, mais opposent également à eux-mêmes, en diachronie ou en synchronie, bon nombre d'entre eux, défendant aujourd'hui des positions différentes de celles qu'ils soutenaient hier, ou encore acceptant dans une classe ou une filière ce qu'ils mettent un point d'honneur à combattre dans une autre, ou ce qu'ils n'auraient pas toléré quelques années auparavant.

Qu'en est-il de ce débat et de ces positions, explicites ou implicites dans l'ordinaire de l'expérience enseignante, dans la diversité des manières de faire dont elle est tissée et des modalités selon lesquelles chaque enseignant pense et se représente l'exercice de son métier dans ce qu'il est comme dans ce qu'il devrait être ? Que nous apprennent de ce point de vue les entretiens qu'ont bien voulu nous accorder une quinzaine de professeurs de philosophie en classes terminales ? Ces entretiens attestent, s'il en était besoin, qu'il est de nombreuses manières d'être professeur de philosophie aujourd'hui, selon les établissements et les situations d'exercice, l'âge ou le sexe, l'importance et la nature de l'expérience antérieure, mais aussi selon les mobiles subjectifs, les rapports au métier, à la philosophie et à son enseignement que chacun s'est forgés au cours de sa biographie personnelle, sociale et professionnelle. Différentes lignes de force s'y entrecroisent, tenant aux différentes composantes de l'activité et de l'histoire professionnelles, qui, convergentes pour les uns, seront, pour les autres, source de conflits intérieurs, d'ambivalences ou de ressentiment, le métier et ses conditions actuelles d'exercice étant éprouvantes pour tous. Parce que l'analyse transversale des propos de l'ensemble de nos interlocuteurs est insuffisante à rendre compte de la complexité et des tensions (dans tous les sens du terme) dont l'expérience - objective et subjective - de chacun est tissée, nous l'avons fait précéder par une tentative de rendre compte de cette complexité en dressant le "portrait" de quatre enseignants dont les propos, mais surtout l'expérience et le rapport au métier dont ils témoignent, nous ont semblé très significatifs de la diversité des modes d'exercice du métier de professeur de philosophie aujourd'hui.

114. Cf, comme témoignages de cette évolution : Charles COUTEL et *alii*, "Éléments de réflexion sur la dissertation et la leçon", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977 ; Charles COUTEL, "Didactique, pédagogie, philosophie", *L'école des philosophes*, n° 1, juin 1991, et "Qu'est-ce qu'apprendre ? Sur les origines lointaines du pédagogisme", *L'enseignement philosophique*, n° 43-4, mars-avril 1993 ; Charles COUTEL (ed), *La République et l'école : une anthologie*, Préface d'Elisabeth BADINTER, Paris, Presses-Pocket, 1991.

CHAPITRE 10

PROFILS ET CONTRASTES

1. Le désir s'est érodé. On n'a plus cette vigueur de spécialiste

Monsieur Veron, 38 ans, certifié de philosophie, enseigne depuis huit ans dans un lycée de la Seine-Saint-Denis qui recrute presque exclusivement le type d'élèves que François Dubet dépeint sous le terme de "nouveaux lycéens". D'origine populaire, il est né en banlieue et y a toujours vécu. S'il habite aujourd'hui une des communes les moins défavorisées de la Seine-Saint-Denis, limitrophe de Paris, (*pour moi, c'est presque être parisien, c'est une super promotion*), la banlieue populaire demeure son cadre de référence : *je ne me sens pas du tout dépaycé dans les lycées de banlieue, dans les lycées du 93. Pour autant, la banlieue d'aujourd'hui n'est plus celle d'hier : Moi je viens pas du tout d'un milieu favorisé, mais par rapport à ce que certains élèves vivent maintenant, par rapport au délaissement dans lequel ils sont, par rapport au fait que leurs parents n'ont parfois pas de boulot du tout... Dans le temps, la banlieue c'était les petits boulots, mais une culture ouvrière. Tout ça a complètement disparu pour beaucoup d'entre eux. Ils sont dans une situation de délaissement telle que par rapport à eux, j'étais déjà privilégié.*

Monsieur Veron a fait toute sa scolarité en Seine-Saint-Denis. Après avoir passé un baccalauréat de série A (lettres, latin, grec), il est admis en classe préparatoire. Il est, à cette époque, essentiellement attiré par la littérature : *Au départ, c'était plutôt la littérature qui m'intéressait. Et ça aurait plutôt débouché sur l'enseignement du français. Et puis je me suis aperçu - assez tôt, heureusement - que dans l'enseignement du français tel qu'on le pratiquait à ce moment là, y avait toute une part de... pose, si on peut dire, et de théories envahissantes qui, pour moi, représentaient une sorte de complexe, de complexe des littéraires qui voulaient faire preuve de scientificité, et qui balançaient donc des tombereaux de méthodes issues des sciences humaines sur les textes et sur les oeuvres, et qui m'ont fait dire que, si vraiment il fallait faire ça, autant le faire sérieusement (...). Donc, quitte à vraiment... à faire un effort en direction de la méthode, de la logique, de la structure et de la scientificité, je me suis dit autant faire de la philo. Et en plus ça va me... ça va me discipliner moi-même.* Se tournant donc, selon ses dires, vers la philosophie, par déception de l'enseignement de la littérature et par désir ou nécessité de se discipliner lui-même, il est candidat à l'Ecole Normale Supérieure : admissible, il ne sera pas admis. Ayant réussi le concours des IPES (*ça m'a permis de continuer tout en ayant échoué à Normale*), il s'inscrit à l'Université où il prépare une maîtrise de philosophie tout en effectuant son service militaire. Il se présente dès lors à l'agrégation et au CAPES.

Reçu du premier coup à celui-ci au début des années 1980, il renoncera vite à l'idée de repasser l'agrégation. Il enseigne deux ou trois ans en Seine-Saint-Denis, dans l'attente d'un poste définitif. Affecté dans une petite ville de la Marne, pas très éloignée de Paris, il y exerce trois ans, avant d'obtenir sa mutation pour le lycée dans lequel il exerce lorsqu'il accepte de nous rencontrer. En poste depuis huit ans dans ce lycée, souvent considéré comme un des lycées les plus difficiles de la banlieue Est, il n'a pas demandé à en partir : *Je suis pas sûr que l'herbe soit plus verte ailleurs. (...) Je cherche pas spécialement à fuir ce lycée. C'est pas invivable. Je suis pas vraiment sûr du tout que ce soit vraiment mieux ailleurs. Ce qui m'intéresserait pour des raisons pratiques de vie quotidienne, c'est de me rapprocher plus nettement. Un lycée va se construire dans deux ou trois ans tout près de chez moi. Alors je le demanderai, en attendant je ne demande pas de mutation.*

Monsieur Veron est le seul membre de sa famille élargie à être enseignant. Son épouse est employée. Ils ont deux jeunes fils, scolarisés dans l'enseignement élémentaire.

Il a été syndiqué au SNES mais ne l'est plus : *ça s'est un peu perdu dans les sables*, dit-il en évoquant ses difficultés à comprendre les débats internes au syndicalisme enseignant. Pour autant, il continue de penser que, *par principe, il faut être syndiqué*, et se considère simplement comme *n'étant pas à jour de cotisation*.

Lorsqu'il nous reçoit, Monsieur Veron a un service d'enseignement réparti sur six classes : une terminale A, deux terminales C, et trois terminales techniques (une classe de G et deux classes de F), comportant donc trois heures supplémentaires, qu'il se dit dans l'impossibilité de refuser. Chaque année, en conseil d'enseignement, les enseignants de philosophie s'arrangent entre eux *pour faire à l'administration des propositions de répartition de services à peu près égalitaires entre collègues*. Non seulement chaque collègue a ainsi l'expérience de l'ensemble des classes, personne ne s'arrogeant spécialement les terminales A, mais il semble bien que cette classe, souvent considérée comme la classe de philosophie, soit, dans ce lycée, objet d'une désaffection explicite de la part des enseignants de philosophie, d'autant plus frustrés de ne pas y obtenir les résultats qu'ils en attendent que ces classes seraient censées répondre à ces attentes : *on ne s'arroge pas spécialement les terminales A. On peut même dire que, depuis quelques temps, on est moins demandeurs. (...) C'est des classes qui sont assez décevantes, dans lesquelles c'est beaucoup plus frustrant d'avoir à déchiffrer des dissertations qui sont faites un petit peu n'importe comment, alors que c'est censé être leur spécialité, et qu'ils sont censés avoir reçu une formation en français qui les signale un petit peu dans le bon sens. C'est très frustrant d'avoir les mêmes problèmes, et même parfois pire d'une certaine façon, que dans des séries traditionnellement ou théoriquement moins bien préparées à ça. Donc, pour éviter cette frustration, certains collègues, de plus en plus souvent en tout cas, ne réclament pas spécialement de travailler avec des terminales A. (...) Moi-même, l'année dernière, j'avais demandé à avoir un petit break, et donc j'ai pas eu de terminale A. Parce que j'avais été vraiment déçu les années précédentes. De fait, M. Veron n'est pas le seul à demander ainsi à pouvoir faire "un petit break" : nous avons recueilli sensiblement les mêmes propos de la part de M. Bordier, enseignant la philosophie dans le même lycée, qui nous a dit sa préférence pour les terminales B, alors que celle de M. Veron va plutôt aux terminales C.*

En fait, alors que l'enseignement de la philosophie s'avère trop décevant pour celui-ci dans les terminales A dont il pense être en droit d'attendre beaucoup, il peut retrouver un sens, mais un sens différent, concernant deux types d'élèves ou de classes, *ceux qui sont là pour de bonnes raisons, et ceux qui sont prêts à tout*.

Les premiers sont, pour M. Veron, les rares élèves qui ne gèrent pas leur scolarité comme on gère un budget, qui ont un rapport autre qu'utilitariste à leur scolarité et qui trouvent un sens aux contenus et activités d'apprentissage au-delà de leur poids à l'examen et de leur "valeur d'échange" sur le marché des filières et des parcours sociaux. Même si ces élèves ne sont a priori pas spécialement demandeurs d'un enseignement de philosophie, ils peuvent se rendre compte, en cours d'année, que cet enseignement peut faire référence à des domaines intellectuels qui les concernaient déjà ou à des questions qui se posaient dans leur vie ou dans leur existence.

Invité à donner des exemples d'un tel processus de "construction de sens", M. Veron les situe dans les seules classes scientifiques et concernant les seuls élèves qui ne se contentent pas de fonctionner dans les classes scientifiques, ceux qui cherchent, apprennent par eux-mêmes et savent déjà beaucoup de choses, soit donc les élèves qui sont là pour de bonnes raisons, enfin parce qu'ils s'intéressent à telle ou telle science ou à la réflexion scientifique en général. Ces élèves découvrent souvent en cours de route, comme une bonne surprise, que, effectivement, on peut relayer par une réflexion philosophique, ou même relancer par une réflexion philosophique, une pratique ou une théorie à laquelle ils se sont habitués, à laquelle ils ont pris goût dans les matières proprement scientifiques. Alors là, ils apportent leurs savoirs et ils s'aperçoivent que ça n'est pas forcément cloisonné, qu'il y a un réseau qui se forme et qui va dans le sens d'une vie de l'esprit qui est une vie une. Ils prennent conscience de l'unité de la raison, et ils en prennent conscience avec un certain enthousiasme, enfin toutes proportions gardées. Et alors là, ils apportent des choses vraiment, vraiment intéressantes, qui

dans bien des cas d'ailleurs, dépassent mes propres compétences. Pour autant, une telle découverte est loin de concerner l'ensemble des élèves des classes scientifiques, dans lesquelles l'absentéisme ou l'habitude de se livrer en cours de philosophie à d'autres activités scolaires que la philosophie, viennent sans cesse rappeler à M. Veron le peu de poids dont pèse sa discipline, mesurée à l'aune de la raison utilitaire des coefficients du baccalauréat.

Quant aux élèves qui sont "prêts à tout", ce sont les élèves des classes technologiques qui ont intériorisé une vision extrêmement négative et dévalorisée d'eux-mêmes. Ces élèves *arrivent peut-être avec une certaine méfiance vis-à-vis de la philosophie, mais avec de toutes façons une telle conviction qu'ils en seront pas capables et que c'est pas leur truc, que ça peut assez facilement se régler.* C'est avec ces classes que, sans faire de miracles pour autant, M. Veron a le sentiment de *faire passer des choses, de faire qu'il se passe intellectuellement des choses plus encourageantes* que dans d'autres classes où les élèves ne sont pas sensiblement meilleurs mais ne sont pas prêts à l'admettre. Cette représentation dévalorisée d'eux-mêmes est indissociable, chez ces élèves, du statut dévalorisé, voire stigmatisé, des filières de l'enseignement technologique : *Ils vivent mal l'enseignement technique en lui-même. (...) Ils ont l'impression qu'on les accueille, qu'on les met là, qu'on leur fait faire des montages, des trucs comme ça, mais ils ne se sentent pas à l'aise. Ils ne se sentent pas forcément respectés, y compris par les professeurs des matières dominantes. Si bien que quand ils s'aperçoivent que, même si c'est pas ça qui va les sauver, même si c'est pas ça qui leur permettra même d'écrire une phrase correctement à la fin de l'année, quand ils s'aperçoivent qu'en philosophie, on peut justement ne pas considérer comme une fatalité ce qu'on ressentait sans y avoir vraiment réfléchi, quand ils s'aperçoivent qu'on a le droit d'en parler, qu'on peut y réfléchir et qu'on peut se sentir un petit peu moins con à la fin qu'au début, ils sont preneurs. Ils sont preneurs.*

En d'autres termes, si ces élèves peuvent être concernés par la philosophie, c'est, selon M. Veron, *précisément parce qu'ils n'en attendent rien, parce qu'ils n'attendent rien non plus des autres disciplines, ni d'eux-mêmes. On les sent prêts à tout.* Aussi, même s'il est très difficile de faire un travail suivi avec ce type d'élèves, parce que leur absentéisme est très important, tandis que leur capacité d'attention soutenue demeure très faible, *au bout du compte, si on arrive à tenir une année avec eux, on s'aperçoit qu'on a pu les toucher tous, et que tous ont fait un certain... cheminement. Ce qui est désespérant, c'est qu'on ne peut pas l'enregistrer scolairement.*

En effet si, selon M. Veron, ces élèves sont d'autant plus sensibles aux notions du cours de philosophie concernant la définition de l'humain et son traitement par autrui qu'ils se sentent eux-mêmes victimes du racisme, de la ségrégation et du non respect de la personne humaine, cette "hypersensibilité" a bien du mal à se discipliner pour aller au-delà de l'opinion, de l'anecdote ou de l'événement vécus : *Ce qui ne va pas de soi, c'est l'interrogation en tant que telle, l'interrogation méthodique, mais que la question de l'homme soit importante, que la définition de l'homme soit importante pour eux, c'est évident. (...) J'ai même pas à prendre l'exemple du racisme. Eux-mêmes, d'emblée, vlam ! ils foncent dedans tête baissée, en fait ils comprennent très bien. Ils foncent dedans tête baissée, sauf que c'est même pas un exemple, pour eux c'est une anecdote ! Ça peut devenir très très vite explosif et il faut savoir gérer ça. En même temps c'est dur de leur reprocher parce qu'ils arrivent avec une vie telle que... c'est leur vie qui est explosive !* Dès lors, si ces élèves sont d'autant plus prêts à entrer dans le débat philosophique que celui-ci porte sur des enjeux "brûlants" de leur vie quotidienne, si même ils peuvent y accomplir un certain cheminement, il est bien difficile de faire que ce cheminement les mène loin du seuil, et qu'ils acquièrent les moyens de pénétrer et de demeurer dans le domaine durable du concept, du travail du texte ou de l'écriture philosophique : *c'est pas ça qui leur permettra d'écrire une phrase correcte à la fin de l'année ; ils se font tous étendre au bac. (...) Quand il s'agit en plus de déchiffrer un texte philosophique, même spécialement choisi pour eux, c'est un énorme problème.*

Cette impossibilité d'enregistrer scolairement le cheminement que peuvent opérer ces élèves au cours d'une année de philosophie amène M. Veron à être partisan du remplacement de la dissertation par une épreuve orale au baccalauréat technologique : *je vois bien ce qu'on pourrait faire avec eux lors*

d'un examen oral. On pourrait, d'une manière qui ne serait pas démagogique, les tirer vers des notes bien supérieures, bien plus valorisantes pour eux, à partir d'une performance réelle. Pour autant, cette opinion n'est pas sans risque, ni ambivalence, et M. Veron dit comprendre ceux de ses collègues qui ne veulent pas renoncer à la dissertation, d'autant plus que si on commence à aller regarder les choses de plus près, c'est peut-être pas seulement dans les classes techniques qu'on se dira qu'il faut passer à l'oral et abandonner la sacro-sainte dissertation.

Si donc, nonobstant le problème de la dissertation, le cours de philosophie peut, pour certains élèves des classes scientifiques ou technologiques, nourrir l'intérêt pour les contenus du curriculum ou le débat sur les enjeux brûlants d'une vie quotidienne explosive, c'est en s'imposant pour son intérêt propre, contre la raison utilitaire des coefficients du baccalauréat. Tout autre est la situation dans les Terminales A, si décevantes pour M. Veron et ses collègues. Certes, le démarrage y est *moins difficile et moins crucial*, le travail de l'enseignant y est *plus confortable*, mais celui-ci ne doit un tel "confort" qu'au *rapport de forces*, à l'importance des horaires et des coefficients, qui livrent les élèves *pieds et poings liés* à la philosophie, les amenant à *prendre un minimum cette matière au sérieux, ou à se préparer à la subir comme quelque chose qu'ils ne peuvent pas éviter*. Rapport de contrainte dont M. Veron souligne avec ironie, qu'il n'est pas sûr *que ce soit la meilleure manière de commencer à faire de la philosophie*, ni de *travailler efficacement et librement*.

Reste que la contradiction ou l'ambivalence entre rapport libre et rapport contraint à la philosophie ne sont propres ni aux élèves, ni à la situation scolaire ; elles caractérisent tout autant le rapport de M. Veron à cette situation. En effet, alors que *le meilleur et le plus authentique* de la philosophie est pour lui de l'ordre de la gratuité, du plaisir du travail intellectuel et de la réflexion non asservis à des finalités extrinsèques, il se dit contraint de *faire l'article* pour sa discipline en la présentant, lors des premières séquences de l'année scolaire, autant pour les services qu'elle est susceptible de rendre dans un univers professionnel où elle sera dévoyée, que pour elle-même. Il essaie ainsi de montrer aux élèves à quelle *demande sociale* répond l'enseignement de la philosophie, en leur montrant, à partir de documents d'ordre professionnel, que certaines compétences exigées *pour monter en grade ou gravir des échelons sont extrêmement proches de ce qu'on leur demande de faire dans une dissertation de philosophie*. Contradiction et ambivalences qui s'expriment sans fard dans les propos suivants : *j'utilise ces documents d'ordre professionnel qui leur montrent qu'on peut fort bien leur casser les pieds bien après le bac avec ces exigences de méthode et de réflexion qui sont à l'ordre du jour en philosophie et en terminale. Donc là j'utilise des documents précis pour leur présenter la philosophie comme une enquête avec tout ce que ça peut présenter d'attirant et de dynamique* (souligné par nous).

C'est qu'en effet, s'il s'agit pour lui d'une manière *de répondre à la question qu'ils formulent plus ou moins explicitement, "A quoi ça sert ?"*, une telle réponse ne saurait le satisfaire tant elle donne à voir les *mauvaises raisons* auxquelles l'enseignement de la philosophie dans le secondaire doit, selon lui, pour une bonne part, sa survie : *Je pense qu'une des raisons pour lesquelles on tolère et on conserve encore la philosophie dans les lycées, outre que ce serait un peu compliqué de la supprimer, ça n'est pas l'attachement à la philosophie en elle-même, c'est qu'il y a une certaine demande dans le cadre du monde de la communication, et je crains que ce soit en partie pour de mauvaises raisons qu'on continue à faire faire de la philosophie aux élèves. (...) Je crains un petit peu qu'on attende des cours de philosophie que les élèves s'entraînent à certaines formes de rhétorique qui leur permettent ensuite de naviguer dans le monde de la communication et de la culture d'entreprise d'une façon un peu plus performante, un peu plus efficace. (...) Alors j'essaie de ne pas leur masquer ça, mais ça me gêne un peu en même temps.*

Un tel sentiment est de nature à jeter le doute sur le sens de l'enseignement philosophique au lycée, et l'utilisation d'un argumentaire de type utilitaire pour justifier la présence de cet enseignement aux yeux

des élèves ne peut avoir pour effet que d'accroître ce doute. M. Veron le sait et en souffre, mais ses efforts pour leur présenter la philosophie *comme une pratique libre et aventureuse de l'interrogation, comme quelque chose qui peut concerner quelqu'un vraiment dans son existence, dans sa vie, indépendamment de ce qu'il pourra ensuite monnayer dans sa profession ou dans son parcours social (j'y crois aussi à ça, au côté, je dirais presque érotique, enfin le terme est un peu fort, mais je suis persuadé qu'il y a un plaisir intellectuel qui est propre à la philosophie, qui irradie bien au-delà du simple plaisir intellectuel)*, se heurtent, chez les élèves, à une attitude de retrait, à une forme de retenue, de puritanisme : *j'essaie aussi de leur montrer qu'il n'y a pas de mal à se prendre la tête (...), de réhabiliter d'une certaine façon la gratuité et le plaisir, (...) de leur montrer que même s'il ne s'agissait que d'une sorte de jogging mental, ça serait toujours ça de pris, qu'il y a un plaisir dans le sport, un plaisir à exercer son corps. (...) Mais pour eux, se prendre la tête, c'est vraiment ce qu'il y a de pire, c'est pas bien quoi, c'est pas bien, faut pas se prendre la tête (...). On a l'impression que, pour eux, c'est comme les horreurs qu'on racontait aux enfants au siècle dernier quand on leur recommandait de ne pas trop s'attarder sur certaines parties de leur corps quand ils se lavaient, on a vraiment l'impression que si ils se prennent trop la tête, ça va tomber quoi.*

On aura remarqué la force et l'insistance du registre métaphorique de l'érotique, du plaisir et du corporel dans les citations qui précèdent. Ce n'est bien sûr pas le rapport des élèves à la philosophie qui se parle ainsi, mais bien, et sans doute pour une bonne part à son insu, celui de M. Veron lui-même. Ce registre métaphorique apparaît en effet comme une constante dans ses propos, aussi bien pour ce qui concerne les élèves que pour ce qui concerne la philosophie. On en trouvera de nombreuses autres occurrences ci-dessous, à partir desquelles nous tenterons de montrer à quel point les difficultés d'enseignement dans un lycée de banlieue populaire ont contribué à marquer le rapport à la philosophie de M. Veron au sceau de la déception, voire du dépit amoureux.

Une telle démonstration reste à faire. Reste, pour l'heure, que ce que M. Veron nous dit de la manière dont il planifie son travail et dont il le présente aux élèves en début d'année scolaire ne semble guère laisser place à l'aventure. Ainsi le plan du cours, le cheminement qui sera suivi d'une notion à l'autre, de même que le choix des oeuvres qui feront l'objet d'une étude spécifique, sont-ils arrêtés pour l'année, ce qui permet à M. Veron, dès les premières heures du mois de septembre, de *faire le plan du cours* aux élèves, de leur *faire la fiche technique de l'année, pour qu'ils aient l'impression de savoir où on va, ou au moins pour qu'ils aient l'impression que moi je sais où on va : j'essaie de leur donner cette impression qu'on va quelque part, que je sais où on va. (...) Ça les sécurise, mais ils se reposent là-dessus au lieu de s'en servir.*

Là encore, si M. Veron manifeste ici le souci de répondre à ce qu'il perçoit comme une demande plus ou moins explicite des élèves, ce souci va à l'encontre du rapport à la philosophie qu'il souhaiterait trouver chez eux. Ainsi leur reproche-t-il, en filant la métaphore du "jogging mental", d'être toujours prêts à demander au professeur de philosophie à *quoi ça sert et où on va*, alors que, *quand le prof d'éducation physique leur dit de courir le plus vite possible, ils ne demandent pas "pour aller où ?", ni s'ils ne pourraient pas en profiter pour faire des courses en même temps, vu que ça serait utile.*

De surcroît, le peu de place laissé à "l'aventure" ou à l'inattendu dans l'anticipation et le déroulement du travail de l'année va de pair avec le peu de place laissé à ce qui peut surgir de la part des élèves. Ainsi, affirmant ne guère percevoir d'attentes de la part des élèves à l'égard d'une discipline nouvelle pour eux, ajoute-t-il : *peut-être que je ne les laisse pas non plus trop se manifester, peut-être que je prends un peu trop les devants. Par exemple, je ne suis pas sûr que j'oserais laisser s'installer un trop long silence dans mes premiers cours. Donc je prends un peu les devants, j'ai du mal à faire autrement, pour reprendre quelques instants plus tard : je pense que j'essaie trop de répondre à leur demande avant qu'elle soit formulée, parce que j'ai du mal à supporter l'attente de cette demande.*

De même, invité à dire ce qu'il entend par un cours *qui se passe bien*, n'explicite-t-il cette expression (qu'il a lui-même employée) qu'en référence à sa propre activité, sans aucun rapport avec ce que peut-être l'activité, ni même la parole ou l'intervention des élèves dans un tel cours. Comme si celles-

ci étaient toujours soit en deçà (interrogation de la discipline du seul point de vue de la raison utilitaire), soit au-delà (irruption des questions vives posées par une vie quotidienne explosive) de ce qui est nécessaire pour que la situation d'enseignement tienne¹, comme s'il appartenait au seul enseignant de construire et de faire tenir cette situation, toujours susceptible de lui échapper dès lors que se manifeste cet autre qu'est l'élève, qui n'est pas ou qui n'est plus ce qu'il devrait être.

On l'a dit, M. Veron enseigne la philosophie à des élèves qui, dans leur très grande majorité, n'auraient pas eu accès au lycée dans un état antérieur du système éducatif, et il partage avec beaucoup de ses collègues le sentiment de faire les frais d'une gestion purement quantitative de la démocratisation qui le laisse démuni et amer pour faire face à *l'arrivée en masse de tas de gens qu'on n'a pas pu former qualitativement : Il y a eu une démocratisation quantitative mais pas de démocratisation qualitative. Donc il y a des tas de gens qui arrivent en terminale parce que ça pousse derrière, et puis parce qu'il y a certains objectifs officiels. puis nous, on se démerde dans les soutes !* S'il se méfie des grandes théories sur la baisse du niveau, s'il reconnaît que dans bien des domaines, les élèves *en savent plus que nous*, qu'ils ont dû, pour cela, *faire des efforts intellectuels considérables*, ces savoirs et ces efforts ne semblent pas être pour lui de ceux dont peut se nourrir l'enseignement philosophique. Au contraire, les élèves disposent de moins en moins du minimum de maîtrise de la langue et de culture qu'il juge nécessaire à cet enseignement : *Ils ne l'ont pas, même en Terminale A. Ils ne l'ont pas ni pour s'exprimer, ni pour comprendre les textes. Et ils n'ont pas non plus, du même coup, la culture générale sur laquelle on pouvait tabler avant, en tout cas la culture littéraire. (...) Faut drôlement faire attention aux références. Il y a plein de choses qui faisaient partie de la culture élémentaire, surtout dans ces sections-là, il y a encore quelques temps, et qu'ils ne connaissent même pas. Alors on sait de moins en moins sur quoi tabler en termes de culture générale, alors qu'on en a besoin, pour prendre des exemples, pour remettre du bois dans le feu. C'est ça qui est intéressant aussi en philosophie, c'est qu'on peut utiliser plein de choses, et on s'aperçoit que ça se réduit comme une peau de chagrin.*

Comme la plupart de ses collègues, c'est dans le domaine de la maîtrise de la langue que M. Veron situe les conséquences les plus dramatiques de cette réduction drastique des compétences sur lesquelles l'enseignement philosophique doit pouvoir tabler. Dramatique n'est pas ici un mot trop fort, tant M. Veron insiste sur ce qui lui apparaît comme de véritables *effondrements dans la culture*, et ce en des termes où insiste de nouveau fortement le registre métaphorique de l'érotique que nous avons souligné ci-dessus : *Voilà, il y a une débandade de la langue, pour moi c'est la principale difficulté. Débandade de la langue, je dirais, presque au sens le plus cru du terme quoi, si on revient à ce que je disais au départ, à savoir qu'il y a un certain plaisir à partager.*

De fait, si, interrogé sur ce qui l'a amené à devenir professeur de philosophie, M. Veron répond : *on se retrouve à enseigner parce qu'on a envie de partager, comme on partageait déjà dans sa vie, des choses qu'on pense et qui nous intéressent, alors si on peut être payé pour en parler à plus de gens, c'est bien. Mais au départ, c'était pas une vocation, on peut se demander ce qu'il en est aujourd'hui de ses possibilités de partage avec ses élèves. D'une part, il cherche explicitement à préserver la vigueur de sa prédilection pour certains auteurs et certaines oeuvres des *courbatures* que leur conférerait le fait d'en faire des objets de travail scolaire, de les mettre donc au contact des élèves, et ce en en parlant aussi peu que possible. D'autre part, certaines situations de classe lui apparaissent pour le moins sur le mode d'une parole, d'une adresse sans retour. Non seulement il dit *avoir du mal à établir un contact de dialogue, parce qu'ils (les élèves) sont plutôt sur une position de repli, de retrait (...)* comme quelqu'un qui consentirait à ce que la télévision soit allumée, mais qui ne se sent pas obligé de regarder le programme, mais il se dit convaincu qu'il arrive qu'ils soient heureux de ne pas écouter*

1. Cf sur ce point, Jean-Louis DEROUET, *Ecole et Justice*, Thèse de Doctorat d'Etat, EHESS, 1991.

certaines cours, je veux dire qu'ils l'écoutent pas (le cours) mais ils sont contents de l'entendre. Invité à expliquer ce qu'il entend par là, il prend l'exemple d'élèves faisant ouvertement autre chose que de la philosophie durant son cours : quand je leur disais qu'il y avait peut-être là quand même quelque chose d'un peu absurde, ils disaient qu'en fait ils aimeraient bien être là. Et c'était pas du tout ironique, ni arrogant ou provoquant (...). Scolairement c'est absurde, mais bon, ils avaient l'impression de mieux arriver à faire leur exercice avec moi à l'autre bout en train de faire mon truc qu'en permanence ou sur la pelouse. Bon, scolairement c'est idiot, et je pense qu'on est peut-être pas nombreux à avouer ce genre de choses qui pourraient passer pour témoignage d'échec, mais je suis sûr que c'est très largement répandu, et que c'est pas entièrement un échec d'ailleurs. Il y a ce côté, comment dire, ce côté radiateur ou gardien de la flamme.

Il nous semble que non seulement il faut reconnaître à cet enseignant le courage d'avouer ce que bien de ses collègues préfèrent taire, mais que l'on aurait tort d'interpréter trop unilatéralement les propos qui précèdent comme seul processus de rationalisation d'un échec et du renoncement qui s'en suivrait. Nous pensons pour notre part plus pertinent et plus respectueux du courage et de la souffrance de M. Veron d'y lire également le souci d'assurer la double fonction de veille et de veilleuse nécessaire pour faire que le dialogue, comme le feu, puisse un jour reprendre. Écoutons plus avant M. Veron : *Mais ce côté gardien de la flamme... on arrive quand même à faire passer quelque chose, c'est-à-dire qu'il y a une sorte d'entretien de la pensée si on peut dire, ou de maintien de la parole, qui fait qu'ensuite ça pourra avoir des effets à retardement, chez certains d'entre eux, qui n'en profitent pas immédiatement, qui n'en profitent pas forcément scolairement, mais qui parfois en retirent un respect de la parole, et qui viennent parfois me dire qu'ils n'ont pas du tout vécu ça comme un soliloque. Même quand ils n'écoutaient pas.* La situation n'est donc pas sans espoir, mais elle est épuisante, usante, dévoreuse d'énergie, tant M. Veron doute non seulement de la capacité des élèves à *remettre du bois dans le feu*, mais aussi de leur capacité et de leur désir de se chauffer au combustible que lui-même fournit. Difficile dans ces conditions, tant objectives que subjectives, de penser pouvoir faire mieux que de maintenir la veilleuse allumée dans l'attente des moments ou des conditions où le dialogue pourra s'y renouer et s'y raviver...

De fait, ce sentiment d'une réduction drastique de ce sur quoi peut tabler son enseignement, et donc, en quelque sorte de construire sur du sable, s'accompagne chez M. Veron d'un fort sentiment d'impuissance et de déception : *on est régulièrement déçu, hélas ! Moi, je vois assez peu de différences, j'en vois de moins en moins, entre les premières copies de début d'année et les copies de bac. J'en vois assez peu. En même temps, je suis pas prêt à m'en sentir entièrement responsable. Parce que, c'est ce que j'essaie de dire depuis le début, on a extraordinairement peu de prise sur... les élèves tels qu'ils nous arrivent en réalité. (...) On a extraordinairement peu de prise, et la plupart d'entre eux nous arrivent avec de telles lacunes élémentaires que... on patine.*

Pour autant, le fait de se sentir démuni et impuissant ne conduit pas (pas encore ?) M. Veron à éprouver ce ressentiment à l'égard de l'institution et des élèves que nous avons perçu si fort chez certains de ses collègues, en particulier chez M. Buisson dont il sera question ci-dessous. Ce qui le gagne et l'inquiète, plutôt que le ressentiment, c'est non seulement la conscience d'une perte de compétence philosophique, mais, peut-être encore plus, celle d'une corrosion de son rapport à la philosophie, d'une érosion de son désir philosophique : *une des choses qui m'inquiètent, c'est que moi je ressens à cause de tout ça une perte de compétence personnelle dans bien des domaines. (...) Y a des fois où je me dis j'en sais suffisamment pour en parler aux élèves mais j'en sais pas beaucoup plus qu'un bon élève ! Y a vraiment des auteurs, par exemple, que j'ai complètement laissé tomber depuis dix ans, c'est-à-dire que j'en sais et j'en lis ce dont je dois parler aux élèves, les textes dans les anthologies. Ça se sent, ça, on le sent bien entre nous, entre profs (...), on essaie de frimer les uns les autres (...). Mais cette*

espèce d'enthousiasme qu'on avait, cet enthousiasme d'accumulation des connaissances ou cette émulation qu'on avait quand on était étudiant, surtout en classe prépa, cette faculté d'aller au fond, de creuser un texte à fond ou de connaître un auteur dans sa totalité, je l'ai perdue.

On notera ici l'alternance des pronoms de première et de troisième personne, laquelle peut certes être interprétée comme procédure langagière, plus ou moins consciente, par laquelle M. Veron attribuerait la perte d'enthousiasme dont il parle aux seules conditions objectives d'exercice du métier enseignant, cette perte d'enthousiasme concernant alors l'ensemble des collègues. Nous préférons, pour notre part, l'entendre, et tout particulièrement le retour à la première personne dans la chute de la phrase, *je l'ai perdue*, comme témoignage de ce que ces conditions objectives, les tensions et contradictions qui leur sont associées, ne déterminent pas unilatéralement chez les enseignants telle ou telle transformation du rapport à la philosophie et à son enseignement, mais viennent décaper, ré-interroger les modes de construction de ce rapport, en mettant de nouveau à l'épreuve les agencements biographiques, les compromis et arbitrages antérieurs au travers desquels les sujets concernés (en l'occurrence, ici, M. Veron) ont été conduits à devenir professeurs de philosophie.

C'est bien de lui que nous parle M. Veron, et pas seulement des conditions d'exercice objectives et généralisables qui sont celles des collègues de son lycée ou de lycées semblables. Nous en voulons pour preuve, non seulement son retour au *je* dans les propos cités ci-dessus, mais le fait qu'invité à dire ce dont il aurait besoin pour travailler à combler ou du moins à limiter l'écart qu'il perçoit croissant entre le travail quotidien du professeur et la compétence du spécialiste, il ne fait qu'évoquer la nécessité (qu'il ne s'agit évidemment pas pour nous de sous-estimer) de disposer de temps pour ce faire, pour nous parler très vite de l'érosion de son désir et des courbatures qui l'empêchent de retrouver la vigueur du spécialiste : *Y a aussi le désir qui s'est érodé. (...) Quand on a fait l'épreuve de la réalité et quand on voit à quel point Spinoza ou Leibniz, ça peut ne pas exciter qui que ce soit, y compris quand on fait tout ce qu'il faut pour, ben ça devient contagieux. Ça devient contagieux. Moi y a vraiment des auteurs qui m'excitent absolument plus parce que j'ai vu à quel point ils pouvaient n'exciter personne ou presque. Alors y en a d'autres qui résistent, et ils résisteront toujours. C'est peut-être aussi ma manière de les présenter... ou de les préserver en en parlant peu d'ailleurs. (...) Y a des auteurs dont je ne peux pas rouvrir un livre sans me souvenir... y a des souvenirs scolaires, qui sont pas toujours de mauvais souvenirs d'ailleurs, mais des souvenirs scolaires qui se surimposent à la lecture du texte. C'est... comme une courbature. A force de se pencher. On n'a plus cette vigueur de spécialiste, voilà. Et cette vigueur de spécialiste qu'on perd, enfin que moi j'ai perdue en grande partie, fait que... enfin je suis de moins en moins un spécialiste, de philo. (...) Moi j'ai attrapé plein de courbatures.*

Outre, de nouveau, l'alternance des pronoms de première et de troisième personne, on ne peut pas ne pas être sensible, là encore, à l'insistance et à la force du registre métaphorique du corporel, du désir, de l'érotique, dans ces propos, lesquels nous semblent attester de ce que nous disions ci-dessus être un rapport à la philosophie et aux auteurs philosophiques frappé au sceau de la déception amoureuse. On se souvient que M. Veron nous a dit être venu à la philosophie et à son enseignement par déception de son enseignement de la littérature. Paradoxalement peut-être peut-on faire l'hypothèse que le caractère second de cet objet électif qu'est pour lui la philosophie lui permet de mieux supporter le non désir des élèves pour cet objet, le non-partage et l'adresse sans retour qu'est trop souvent l'exercice quotidien du métier. Tout porte à croire, en effet, que les textes et les auteurs que M. Veron préserve de la contagion du non-désir des élèves (précaution qui nous semble être une des composantes majeures des compromis et agencements qui lui permettent de pouvoir continuer à être enseignant) sont ceux qui participent non seulement de son rapport de prédilection à ces domaines particuliers de la tradition philosophique que sont la métaphysique et surtout l'esthétique, mais, à travers eux, de son rapport à l'art et à la littérature : *je regrette pas ce choix* (de la philosophie plutôt que de la littérature au sortir des classes préparatoires) *parce que autant je ne vis pas mal quand je n'arrive pas à faire comprendre Spinoza à des élèves, ou quand j'arrive à leur faire comprendre mais qu'ils s'en fichent quand même, que ça ne leur fait rien, autant j'aurais très mal vécu que... je sais pas moi... que Proust leur fasse rien.*

Reste que l'*épreuve de réalité* que constitue l'enseignement au lycée dans lequel il exerce n'est pas seulement éprouvante (au double sens du terme) à l'égard de sa biographie intellectuelle, de son rapport à la philosophie et à son enseignement, et de la possibilité de préserver des parcelles de son désir philosophique ou littéraire en l'excluant du partage avec les élèves. Elle nous semble, par une récurrence supplémentaire, l'être tout autant à l'égard de sa trajectoire de promotion sociale, et de son rapport subjectif à cette trajectoire, mise à l'épreuve qui contribue à ce que s'immisce le doute aussi bien quant à son activité professionnelle que quant à sa légitimité à occuper la position qui est la sienne au terme (provisoire) de cet itinéraire.

M. Veron se dit en effet très sceptique tant, comme on l'a vu, à l'égard des raisons pour lesquelles on continue à faire faire de la philosophie aux élèves, qu'à l'égard du sérieux de l'enseignement philosophique dans les conditions qui sont les siennes : *ils (les élèves) se rendent bien compte que ça n'est pas très sérieux dans la pratique. Le programme leur semble brasser tout un bric-à-brac de grandes idées pour lesquelles ils hésiteraient entre ne leur consacrer que cinq secondes dans leur vie ou y passer toute une vie. Ils conçoivent assez bien que certains originaux puissent passer leur vie à brasser de grandes idées, mais ce qu'on leur impose scolairement leur semble être une demi-mesure assez farfelue.* Doute qui l'amène à penser et à dire, par trois fois, et à intervalles réguliers durant l'entretien, que l'enseignement comme l'enseignant de philosophie ne doivent leur maintien dans le secondaire qu'à être *tolérés* pour de mauvaises raisons ou faute de pouvoir faire autrement : *on fonctionne encore dans le cadre d'une institution qui nous tolère parce que ce serait compliqué de supprimer la philo, et puis qui voit bien qu'il y a une certaine demande quand même de maîtrise de la communication de la part de la société et des entreprises ; (les élèves) se disent "bon, ces mecs là, on les tolère encore, mais c'est juste des spécialistes du bla-bla".* Ce sentiment d'être "encore toléré" ne nourrit pas pour autant chez lui ce qu'on pourrait appeler une posture militante de "défense de la philosophie", ou de revendication du "droit à la philosophie". Dominent plutôt chez lui un scepticisme un peu amer quant à la nécessité de l'enseignement philosophique dans le secondaire, et ce que nous nommerions un "(re)dimensionnement à l'étroit de son activité professionnelle".

En effet, M. Veron ne semble avoir pour cadre de référence de son activité professionnelle que les classes auxquelles il a à faire, et, ponctuellement, ses collègues philosophes. Encore ceux-ci ne sont-ils évoqués qu'à propos de la répartition des services en début d'année, et de la correction du baccalauréat lorsqu'elle se termine, et jamais en termes d'échanges portant sur l'activité professionnelle ou sur la philosophie. Quant aux collègues d'autres disciplines ou d'autres classes, jamais M. Veron ne les évoque. Plus, il dit ne rien connaître de ce qui se passe pour les élèves avant qu'ils ne lui arrivent : *je regrette effectivement qu'on ne soit pas plus au courant de ce qui se passe avant, dans les années précédentes, au moins dans leur parcours scolaire. Finalement, qu'est-ce que c'est, un élève de seconde ? Ben, un prof de philo, s'il ne se souvient pas de son année de seconde, il en sait rien. Il en sait rien. (...) Même une classe de première je ne sais pas ce que c'est. J'en entends vaguement parler, mais je ne sais pas ce que c'est. Encore moins une classe de sixième. Alors, quand mes enfants seront plus grands, je vais accompagner ça, donc je le saurai mieux. Mais là, en fait, je n'y connais rien.* Certes il se dit favorable à ce que la formation des enseignants contribue à élargir leur cadre de référence, par exemple *en incluant des stages en seconde, en première, pourquoi pas en sixième, pour qu'on ait l'impression de pouvoir un petit peu comprendre comment ça s'est passé pour les élèves avant*, mais lui-même n'a jamais été demandeur de stages de formation continue. Pour finir, relevons cet autre "aveu d'impuissance" sur lequel nous aurons à revenir : *Souvent, sous prétexte que je suis prof, par exemple dans les réunions de famille - je suis le seul à faire ce boulot-là - des cousins ou des parents me disent "tiens, Roger ou Julien, on sait pas quelle orientation demander" ou "comment ça se passe dans un conseil de classe de seconde ?". Ben, j'en sais rien.*

Ainsi donc, ce que nous avons appelé "la dimension horizontale" du métier enseignant semble totalement absente de la manière dont M. Veron parle son activité professionnelle. Mais il nous semble que le (re)dimensionnement à l'étroit de celle-ci affecte tout autant sa composante disciplinaire. Ainsi, s'il s'est intéressé au travail et aux publications du GREPH durant ses études, il dit s'en être très vite éloigné, à la fois *par paresse* et *sous la pression du travail et de la vie au quotidien*. De même, interrogé sur son appréciation du rapport Derrida-Bouveresse, des débats et des affrontements qui l'ont suivi, répond-il comme suit : *Si je veux être tout à fait franc, je me situe peu, au sens le plus petit du terme peu. Je me situe peu parce que j'adopte une position humble par rapport à tout ça, un profil bas, et que j'ai pas l'impression d'avoir d'idée là-dessus. En tout cas, pas des idées que je pourrais défendre, pas des idées qui pourraient faire avancer les choses (...). Je ne me suis pas intéressé suffisamment pour avoir un avis intelligent. (Vous avez eu l'occasion de lire le rapport ?) Non, pas dans son intégralité. Faut pas le répéter, hein. Ça, je me le reproche aussi mais... Non, j'aurais pu le lire. J'ai lu des articles dessus, plus ou moins polémiques, mais franchement j'ai vraiment rien d'intelligent à dire dessus, et je suis resté par rapport à ça très superficiel, et puis très girouette. C'est-à-dire que je lisais un article et je me disais "tiens, oui, il a raison", puis j'en lisais un autre et je me disais "Ah tiens, il a raison aussi". C'est assez pitoyable, quoi !² Quant aux questions de didactique ou de pédagogie concernant la discipline, il dit se sentir dépassé et *s'être reposé par paresse sur la très forte tradition anti-pédagogique de l'Inspection Générale de Philosophie*.*

Plus que la modestie ou l'humilité, c'est le doute sur la possibilité et la légitimité d'avoir et de défendre un point de vue qui nous paraît marquant dans l'ensemble de l'entretien que nous a accordé M. Veron. Comme si s'y faisaient entendre tout à la fois, et en interaction, l'écho des origines et le sentiment d'une déréalisation de l'activité. L'écho des origines, outre l'évocation des réunions de familles dans lesquelles il est le seul à *faire ce boulot-là*, nous le percevons par exemple dans la manière de parler de son activité professionnelle sur le mode d'un *boulot* dont on s'acquitte. Un seul exemple, la description d'un cours dont il a le sentiment qu'il s'est "bien passé" : *tout simplement que je dis pas de conneries, que le thème a été bien traité, que... bon, j'avais préparé le cours, je suis arrivé, j'étais pas spécialement en mauvaise forme, j'ai pas essayé de les trander en transformant un intercoups de cinq minutes en vingt minutes. Bon, j'ai fait le boulot*.

Quant à la déréalisation de l'activité, nous en avons déjà dit tout ce qui concerne la perte de crédibilité de l'enseignement de la philo qui ne saurait plus être que *toléré*. Mais les propos de M. Veron vont, croyons-nous, bien au-delà. Écoutons-le nous dire comment il est devenu professeur de philosophie : *Ben, comme ça, quoi. Parce que j'avais pas l'impression de travailler, en fait. Quant on a passé du temps à lire un certain nombre de choses assez spécialisées, ou à réfléchir, ou à rêvasser, ou à griffonner des trucs dans son coin, on a acquis à la fois un certain savoir, une certaine culture générale, une certaine méthode, et puis on s'est pas préparé à faire un métier réel, enfin à faire un métier, euh... particulier*. Si faire de la philosophie, c'est rêvasser, griffonner, si l'on n'y a pas l'impression de travailler, son enseignement peut-il être considéré comme un vrai métier, un métier réel ? Sans doute faut-il voir dans ce doute à la fois l'ombre portée de l'origine et celle de conditions d'exercice donnant le sentiment d'être un radiateur ou le gardien d'une flamme auxquels bien peu sont tentés de venir se réchauffer. Dès lors, le réel ne réside pas ou plus dans le travail philosophique, ni dans l'activité enseignante. Il est, par un saisissant effet de renversement, postulé tout entier du côté des élèves et de leur vie.

Ainsi M. Veron conclut-il les propos cités ci-dessus, par lesquels il affirme combien les élèves des filières technologiques peuvent se sentir directement concernés par les notions du programme portant sur la définition de l'humain et son traitement par autrui tant leur vie est explosive, en insistant fortement sur ces mots : *c'est ça que je disais être dans le réel. C'est ça que j'appelle être dans le réel*. Plus, c'est ce

2. Si le fait de ne pas avoir lu le rapport de la commission Derrida-Bouveresse n'est pas rare parmi tous les enseignants de philosophie que nous avons rencontrés pour ce travail, une telle absence de positionnement l'est beaucoup plus.

contact avec le réel qui lui permet non seulement de ne pas être dans le ressentiment à l'égard de son activité professionnelle, et de continuer à y trouver une certaine satisfaction, mais d'avoir le sentiment que son propre travail intellectuel s'en trouve, en retour, lesté de réel : *j'ai vraiment l'impression qu'on est complètement abandonnés, qu'on est délaissés, sur le terrain, que... on se démerde, on bricole, on bricole avec les gens comme ils sont, avec le savoir qu'on a, avec les objectifs qu'on a, avec l'enthousiasme qu'on peut conserver, mais on bricole. On bricole et ça reste une satisfaction quand même. C'est usant nerveusement, mais bon c'est le réel. On se coltine avec le réel. C'est les gens. C'est les gens et quand on arrive pour soi-même à retrouver des moments où on peut un peu voler de ses propres ailes et euh... vivre une vie intellectuelle personnelle, on se dit "je l'ai volé à personne". (C'est-à-dire ?) Ben c'est-à-dire on n'est pas planqué, quoi. (...) C'est lesté par une expérience du réel.*

Reste qu'on peut se demander si c'est bien le travail philosophique de M. Veron qui se trouve ainsi lesté de réel au contact d'élèves dont tout ce qu'il nous en dit par ailleurs laisse penser qu'ils sont pour lui cause de courbatures bien plus qu'occasion de retrouver une vigueur de spécialiste, ou si ce n'est pas plutôt son rapport personnel, non seulement à la philosophie et à son enseignement, mais à lui-même enseignant de philosophie. Nous serions porté à opter pour cette deuxième solution au vu de ce passage de l'entretien où M. Veron nous dit que, malgré le sentiment d'avoir extraordinairement peu de prise sur les élèves et leurs résultats, il se sent *équilibré* par le fait d'enseigner : *Ça m'équilibre. Pour moi, c'est important d'avoir le contact avec les gens. Les gens, les vrais, quoi ! Bon, de toute façon, dans ma famille, c'est pas un milieu d'enseignants, c'est pas un milieu d'intellectuels si on peut dire. Donc j'ai pas l'impression d'être complètement en dehors de la réalité.* Une telle résurgence soudaine des origines alors qu'il est question de l'exercice du métier, nous semble venir témoigner ici du doute qui pèse sur la possibilité, pour un intellectuel, donc pour lui-même, de pouvoir se compter parmi les *vrais gens*, de ne pas *voler sa vie*. Comme si les difficultés subjectives propres à une trajectoire de promotion sociale se trouvaient ravivées et exacerbées par la perte de sens et de crédibilité de son activité professionnelle dans les conditions - objectives et subjectives - que l'on a vues, dans une mise à l'épreuve qui fait porter le risque de déréalisation non plus seulement sur cette activité, mais sur lui-même. Comme si, livré à lui-même et à ce qui a été ou ce qui reste son désir philosophique, sans cette force de rappel du réel que semblent être tant sa famille que les élèves d'une banlieue dans laquelle il ne se sent pas *dépaysé*, il ne pouvait que se trouver en rupture d'équilibre, en perte de réel.

La philosophie pouvant d'autant moins être considérée comme un véritable travail qu'il ne peut partager cette activité avec personne, on peut penser que c'est dans un rapport de proximité, voire d'identification à la vie des *vrais gens* que M. Veron cherche et trouve la possibilité de se sentir réel, au risque d'exercer un métier de radiateur ou de téléviseur que personne ne se croit tenu de regarder. Sans doute peut-on également comprendre par là qu'il ne cherche pas à quitter la banlieue ouvrière. Obtenir un poste dans un "bon" lycée parisien lui permettrait sans nul doute d'avoir des élèves avec lesquels le dialogue serait plus facile, mais cela ne le priverait-il pas de cette force de rappel qui lui permet de pouvoir se reconnaître et se compter parmi les *vrais gens* ? Il nous semble que, bien plus que par une demande de mutation, la possibilité pour M. Veron de renouer un rapport à son métier de professeur de philosophie qui ne soit plus de l'ordre de la déception sans cesse réitérée, passe par une transformation de ses conditions d'exercice qui lui permette de (re)construire une relation d'échange et de partage avec ses élèves, avec les élèves de la banlieue. Il est évident qu'une telle transformation ne saurait dépendre de lui seul.

2. Enseigner : une occasion de faire progresser ma pensée

M. Truffaut, 48 ans, agrégé de philosophie, exerce dans un petit lycée situé dans un arrondissement périphérique de Paris, qui accueille une population socialement hétérogène et que l'on pourrait situer à mi-chemin entre un lycée du centre-ville de Paris et un lycée de banlieue tel celui où enseigne M. Veron.

Fils d'un haut fonctionnaire ayant exercé d'importantes responsabilités dans les ex-colonies françaises et d'une mère médecin, il a vécu son enfance dans divers pays d'Asie du Sud-Est ou d'Afrique Noire, avant que d'accomplir presque toute sa scolarité secondaire comme pensionnaire dans un lycée parisien. Il affirme, sans plus de précision, être venu à la philosophie *par déception de l'enseignement des Lettres*. Entré en classe d'hypokhâgne dans le lycée où il était pensionnaire, mais supportant difficilement le climat d'une classe de concours, il quitte celle-ci pour s'inscrire à la Sorbonne : *j'ai rencontré à la Sorbonne des gens formidables. J'ai rencontré des assistants comme Passeron ou Establet en sociologie, comme Kaufmann en psychologie, des types assez exceptionnels, quoi. Et j'ai vu les grands derniers dinosaures, comme Jankélévitch, Jean Wahl, Canguilhem. Donc j'ai connu des gens qui enfonçaient de cent coudées mon prof de philo en hypokhâgne.*

Reçu à l'agrégation en 1969, il est nommé, à la rentrée suivante, dans un lycée difficile situé dans les quartiers populaires d'une grande ville de province. Le choc est alors si rude, *l'impression de chute si terrible*, qu'au bout de trois mois d'enseignement, il rédige une lettre de démission qu'il transmet par l'intermédiaire de son proviseur. Celui-ci en bloque la transmission et convoque M. Truffaut, auquel il conseille de prendre six mois de congé maladie avant de démissionner : *ça vous donnera le temps de réfléchir*. Conseil que suit M. Truffaut, qui ne renouvellera pas son geste. L'année suivante, il "part en coopération" et effectue son service militaire comme professeur de philosophie dans un lycée militaire d'une capitale d'Afrique. De retour en France, il est affecté à L'Aigle, petite ville ouvrière de l'Orne. Il y enseigne cinq ans, avant de *revenir* à Paris, où il est muté au milieu des années 70, dans un lycée technique qui ne peut lui offrir un service complet, ce qui l'oblige à effectuer quelques heures dans tel ou tel lycée voisin. Cinq ans plus tard, il est de nouveau muté dans le lycée où il exerce donc depuis une dizaine d'années lorsqu'il accepte de nous rencontrer.

Rétrospectivement, et comme beaucoup de ses collègues, il dépeint son entrée dans le métier sur un registre qui n'a rien à voir avec ce qui serait un choix ou une vocation : *moi, je ne voulais pas être enseignant. Je fais partie d'un moment de l'histoire (...) où on pouvait suivre cet enseignement (les études universitaires de philosophie), dans des conditions sûrement un peu élitistes, où on ne se demandait qu'à la fin ce qu'on en ferait. J'ai passé l'agrégation par prurit, par souci de distinction ultime, mais je ne pensais pas que l'agrégation condamnait à l'enseignement. Alors que nous lui demandons, en reprenant ses propres termes, s'il se sent "condamné à l'enseignement", il nous répond en résumant l'évolution de son rapport à l'enseignement comme suit : Non, mais c'est vrai qu'au début, je me suis un peu senti condamné à l'enseignement, et que j'aurais préféré, et que j'ai essayé de faire autre chose³. Et que pendant onze années d'enseignement, je me suis senti très mal à l'aise, alors que maintenant, je me dis que je ne saurais pas faire autre chose, et que c'est ça qui m'intéresse. (...) Ce n'est qu'assez récemment, depuis une dizaine d'années, où je me sens à l'aise dans cette fonction.*

De fait, c'est un véritable itinéraire personnel de réconciliation avec l'enseignement que nous dépeint M. Truffaut au travers, non seulement de ces quelques phrases, mais de l'ensemble de ses propos, dont elles constituent un condensé lapidaire ; et ce même si ce mouvement de réconciliation et la manière dont il en parle ne vont pas évidemment pas sans contradictions ni ambivalences.

On ne peut évidemment manquer de relever la coïncidence entre la période d'une dizaine d'années depuis laquelle M. Truffaut dit se sentir à l'aise dans sa fonction d'enseignant, et celle depuis laquelle il

3. M. Truffaut nous précisera plus tard que ses tentatives de quitter l'enseignement étaient dirigées vers le journalisme et la formation d'adultes, et qu'il avait entrepris un travail de thèse qui s'est un peu mal terminé.

exerce dans le même établissement, où il bénéficie d'un *service d'enseignement assez optimum, en philosophie*. Depuis son arrivée dans son lycée actuel, il a en effet sensiblement le même service d'une année sur l'autre, qui lui permet de n'enseigner qu'à trois classes d'enseignement général, à savoir une Terminale A et, selon les années, soit deux classes scientifiques, soit une classe scientifique et une Terminale B. Avant d'être rejoint par un collègue il y a trois ans, il a longtemps été le seul professeur de philosophie en poste dans ce lycée, les heures qu'il ne pouvait effectuer étant prises en charge par des collègues en poste dans des lycées voisins. Ce service optimum est une des raisons pour lesquelles il ne souhaite pas quitter ce lycée, une autre étant le fait que la population qui y est scolarisée est *intéressante parce que vraiment hétérogène au sens social du terme*.

M. Truffaut enseigne donc en Terminale A continûment depuis une dizaine d'années. Il est évident que l'enseignement dans cette classe est pour lui le cadre de référence à partir duquel non seulement il pense l'enseignement philosophique, mais il se pense enseignant de philosophie : *pour les philosophes, on pourra en discuter, mais la section adaptée c'est quand même la Terminale A, avec huit heures de philo par semaine*. Plus que les caractéristiques des élèves de ces classes, c'est l'horaire de huit heures qui semble constituer ce cadre, et ce depuis sa première année réelle d'enseignement en tant que coopérant : *c'est à P. que j'ai commencé à mettre en place cette construction à partir de l'enseignement pour les A, c'est-à-dire c'est pas tellement pour les A, c'est : j'ai huit heures*. Interrogé, après avoir essentiellement parlé de son travail en Terminale A, sur la manière dont il procède dans les autres séries, il répond : *c'est pas le même horaire, donc la première tendance, c'est une miniaturisation de ce qui se fait en A (...). Je peux jouer un peu sur la différence (la spécificité des séries), mais en gros c'est quand même l'idée que j'ai huit heures en A, cinq heures en B, trois heures en C ou en D*. Quant aux classes de G auxquelles il a enseigné lorsqu'il exerçait à L'Aigle, il n'en conserve pratiquement aucun souvenir : *j'ai eu des G2 ou G3, je ne me rappelle plus. Il y avait une heure ou deux. J'ai plus de souvenirs de ce qui s'y est passé. Je crois que je devais... Pour que ça ait disparu comme ça, il fallait que ce soit très léger quand même. Je devais leur faire lire des textes*. Reste que cette quasi absence de souvenirs, de même que le terme *léger*, peuvent être entendus ici comme renvoyant à la fois à ce qui serait un travail philosophique peu approfondi, et au fait que l'expérience de l'enseignement dans ces classes n'a pas été vécue comme trop éprouvante, voire traumatisante, comme elle l'a été ou le demeure pour d'autres enseignants de philosophie rencontrés dans le cadre de ce travail.

Section adaptée pour les philosophes, la Terminale A ne répond pour autant pas aux attentes que l'on serait en droit d'avoir à son égard : *on pourrait penser qu'elle a le minimum de culture lettrée, mais elle ne l'a pas... Par exemple, la A2, qui est une A avec trois langues, passe le bac essentiellement je crois à cause de ses trois langues, c'est tout ! La culture historique, la culture littéraire qui normalement va avec, elle est beaucoup moins évidente*. M. Truffaut considère même comme une constante de fond, au-delà des variations conjoncturelles du niveau des classes d'une année à l'autre, l'impossibilité croissante de fonder ou d'appuyer son enseignement sur la pré-supposition d'une culture préalable chez les élèves : *ce sont des élèves dont on a l'impression qu'ils n'ont pas de bagage culturel. (...) Tous les matériaux dont on va avoir besoin, il faut les leur donner au départ. (...) Je sais très bien que je ne peux pas leur dire "vous avez lu tel bouquin de Tolstoï, de Dostoïevski", ou "partons du personnage de Rastignac", et donc, mes exemples, je suis obligé de les prendre de façon telle qu'élémentairement je puisse les mettre au tableau, c'est-à-dire qu'il faut avoir un matériau de présentation qui soit immédiatement et clairement présentable*.

Le propos paraîtra banal. Ce qui l'est moins est la manière dont M. Truffaut décrit les conséquences de cet état de fait sur lui-même et son enseignement : *Je me force à beaucoup moins d'allusions, alors que c'est ma tendance spontanée. En tant que venant des poètes vers la philosophie, moi j'ai pas envie de tout dire ce que j'ai à dire, mais eux m'ont obligé, m'ont même un peu éduqué, à me soucier de présentation sans allusions, sans trop d'efforts culturels à faire pour comprendre, c'est-à-dire des plans, des définitions, me servir d'un tableau, quoi. (...) Ça oblige à en rabattre, mais*

en même temps, par exemple, je me suis obligé à me doter d'une culture élémentaire en logique et en mathématiques (pour y puiser de tels exemples). Le manque de culture préalable chez les élèves n'est donc pas ici objet d'une déploration unilatérale, puisqu'il ne contraint pas seulement à en rabattre, mais à être éduqué par les élèves, comme nous l'avons souligné ci-dessus. En d'autres termes, toujours empruntés à M. Truffaut, le constat fait chez les élèves ne fait pas que limiter les prétentions et le travail de l'enseignant, il les *radicalise* tout autant en ce qu'il l'oblige à *partir du visible pour aller vers l'intelligible* quand sa tendance naturelle serait de *passer de l'intelligible au visible*, en ce qu'il l'oblige donc à revisiter, voire en quelque sorte à "dénaturaliser" sa propre posture et son propre itinéraire philosophiques.

Cette perception de l'évolution de la population scolaire l'amène à se dire plutôt partisan d'une évolution du baccalauréat ainsi que des projets de réforme du lycée en préparation lors de l'entretien. Il explicite ce positionnement en précisant que, sans être syndicaliste militant, il appartient au SGEN-CFDT, *tendance nationale plutôt que parisienne, pour ceux qui comprennent*⁴.

De même, irait-il plutôt *dans le sens* des propositions formulées par la commission Derrida-Bouveresse, taxant de conservatisme les promoteurs du Collectif pour l'Enseignement Philosophique constitué pour combattre celles-ci : *la résistance, elle est faite, si on remarque bien, enfin c'est un peu polémique, mais elle est faite, elle est menée par l'Inspection, par les profs de khâgne, hypokhâgne, de Polytechnique, enfin les enseignants de philo qui sont pas sur le terrain de la population telle qu'elle arrive majoritairement dans les lycées. Moi j'ai l'impression que c'est une position frileuse et assez héritière, au sens ancien du terme, d'Establet. C'est-à-dire c'est une position qui a peur de voir arriver aux portes de ses classes ceux que nous, on a l'habitude de voir arriver, et qui arriveront inévitablement, à moins qu'on veuille les mettre dans des ghettos, dans des ghettos terribles. Même s'il pense qu'ils posent de vraies questions sur la formation en IUFM, il n'est pas loin de suspecter la bonne foi de tous ceux qui font semblant aujourd'hui d'avoir oublié Bourdieu, Passeron, Establet : je pense à des gens comme Badinter ou Finkielkraut. Ça me semble relever soit de l'amnésie, soit du cynisme, soit de la palinodie.*

Intéressé par l'esprit du GREPH, dont il dit ne suivre les travaux qu'à *la marge, en spectateur libre*, sans pour autant se sentir en accord avec la proposition ou l'expérimentation d'un enseignement de la philosophie en amont de la Terminale, il est par contre très critique à l'égard tant de l'Inspection que de l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public. Celle-ci lui semble *tellement dépendante de l'Inspection* qu'elle en acquiert un *côté gestion autoritaire et police de la pensée* qui lui est insupportable. S'il prend garde de séparer les personnes - pour lesquelles il peut témoigner de l'estime - des fonctions qu'elles exercent, il s'affirme à plusieurs reprises très hostile à l'Inspection, à laquelle il va jusqu'à reprocher d'avoir une part de responsabilité majeure dans le devenir de l'enseignement : *l'inspection en elle-même, je me demande si elle n'est quand même pas la première responsable de ce qu'est l'état de l'enseignement actuellement. Qu'est-ce qu'ils ont fait pendant ce temps ? C'était eux qui devaient gérer ce qui arrive maintenant, sachant qu'il allait y avoir une population énorme, que les programmes n'étaient pas capables de tenir le coup, qu'il fallait donner de la souplesse, qu'il fallait... Ils ont rien fait.*

De manière logique, il se dit favorable à une réflexion didactique sur l'enseignement de la philosophie, en particulier pour ce qui concerne le "troisième sujet" de l'épreuve du baccalauréat, demandant au candidat de dégager l'intérêt philosophique d'un texte en procédant à son étude ordonnée, sujet qui pose *vraiment un problème de didactique, de méthodologie*. Il s'est en ce sens *imposé* de suivre, avec des collègues enseignants de Lettres, d'histoire et de philosophie, un stage organisé par la MAFFPEN et traitant de ce problème de l'étude des textes dans chacune des disciplines, *pour essayer de voir quels étaient les points communs et les différences*, stage qui l'a un peu laissé sur sa faim, mais qui

4. M. Truffaut fait ici allusion au fait que la direction parisienne du SGEN-CFDT est animée par des militants d'extrême-gauche défendant des orientations plus radicales que sa direction nationale.

l'a convaincu que *si les gens travaillaient la-dessus autrement que de façon inspectoriale et autoritaire, oui ça m'intéresserait. (...) Il y aurait un travail à faire. Il est à faire, il n'est pas fait.* Pour autant, M. Truffaut ne s'intéresse guère à la lecture de travaux ou de revues didactiques, et il semble peu averti des premières initiatives et publications en matière de didactique de la philosophie. Sur ce point comme sur d'autres, son appartenance syndicale n'en fait pas pour autant un prosélyte des positions, voire du volontarisme pédagogique de son organisation.

De fait, ce que M. Truffaut nous décrit de ses pratiques et de leur évolution reflète un équilibre construit de manière empirique, en une succession de "mises au point", d'essais et d'erreurs, voire de renoncements, sans que jamais il ne se réfère, pour cela, à un quelconque courant de pensée, ni philosophique, ni pédagogique ou didactique, aux antipodes donc de toute position d'école. Ayant le sentiment d'être fortement contraint par la préparation de l'examen, il pense que seul un changement de celui-ci *pourrait permettre un changement des programmes, qui pourrait permettre un changement de l'enseignement.* Dans l'attente, ou faute de cela, *on est verrouillés dans notre façon d'enseigner à cause de la finalité, par l'examen.*

Ainsi a-t-il renoncé, après l'avoir fait durant plusieurs années, à mener avec des groupes d'élèves des séquences de travail visant à leur faire découvrir les ressources du CDI de son établissement, sans avancer pour autant d'autres explications à cela que la dépense d'énergie nécessaire pour faire se déplacer trente élèves du quatrième étage au rez-de chaussée, la fraîcheur de l'accueil de la documentaliste, la difficulté à *faire un entretien avec des élèves au milieu de livres, qui ne soit ni le cours, ni l'élève seul devant son livre (c'est plus dur à faire qu'un cours, que de répondre à-des questions)*, ou encore la lassitude. De tous ces motifs mis en avant pour rendre compte d'un renoncement dont il dit que *c'est une faute*, il nous semble que le dernier sous-tend tous les autres, et qu'il a à voir avec non seulement le sentiment d'être corseté par l'examen, mais avec celui que les élèves sont de plus en plus demandeurs d'un enseignement quasi exclusivement consacré à la préparation de celui-ci. Écoutons plus avant M. Truffaut : *Ce sont des travaux qu'on ne sait pas bien faire, et puis ça s'inscrit mal dans la perspective de la sanction, de l'évaluation de l'enseignement, ça s'inscrit mal dans la perspective du bac. Si on faisait des dossiers (...) si on disait qu'un élève devait être jugé sur un travail continu de l'année, on serait obligé de trouver des ficelles pour aller avec eux au CDI. Mais nous c'est pas ça, on a un programme, "vous allez nous parler de la mort pendant tant d'heures parce que la mort est au programme". Y a une contradiction entre la fragmentation des programmes, elle-même liée à la sanction de l'examen, et puis l'accès intelligent au livre.*

De même a-t-il renoncé à commencer l'année par un travail visant à mettre à jour les représentations que les élèves se font de cette discipline, nouvelle pour eux : *Avant je m'attardais un peu à mettre à jour cette représentation initiale de ce que peut être la philosophie. Maintenant je perds moins de temps là-dessus parce que je ne sais pas gérer cette représentation que les élèves ont de cet enseignement nouveau. (...) Je ne fais pas naître l'intérêt pour cette discipline, ou la première connaissance qu'on peut avoir de cet enseignement de philosophie, à partir d'un rapprochement avec ce qu'ils peuvent penser de ce que veut dire la philosophie. Je démarre d'emblée pendant une douzaine d'heures sur des définitions très strictes, une exigence de langage (...). Mes douze premières heures sont sans doute les heures de cours les plus ex cathedra, les plus rigides. C'est-à-dire, je leur dis ce qu'est la philosophie pendant deux semaines (...) en démarrant d'emblée sur des exigences fortes qu'implique la matière, quitte, deux semaines après, à les relativiser, à être plus souple. Cette introduction vise à donner aux élèves une vue d'ensemble de l'ensemble du programme et des notions qui seront traitées dans l'année. Elle a pour objectif de constituer une matrice, un paradigme de départ, d'autant plus nécessaire que les élèves n'ont, en début d'année que peu de matériaux de réflexion disponibles.* Exigeant qu'ils la prennent en notes, M. Truffaut la présente aux élèves comme nécessitant d'être relue en fin d'année, où elle acquiert rétrospectivement une plus-value de sens. Le "format" (douze heures, soit deux semaines en Terminale A) et le contenu de cette introduction apparaissent dans ses propos comme le produit d'une élaboration progressive : *C'est quelque chose qui s'est mis en place petit*

à petit, en tâtonnant. Au début, je me suis laissé enfermer dans des introductions très longues, qui essayaient de définir la philosophie avant d'en faire, quoi. (...) Donc, j'ai tordu le bâton dans l'autre sens en éliminant presque l'introduction, en rentrant d'emblée dans des thèmes. Je me suis rendu compte que là également il y avait problème, un problème de mise au point. Propos qui, là encore, sembleront relativement banals, mais qui nous semblent significatifs, non seulement de la nécessité, pour l'enseignant, de procéder lui-même à cette mise au point progressive des "faire ordinaires"⁵ de la classe, mais aussi de la difficulté à expliciter ou à nommer autrement que d'une manière très générale (il y a problème) les indices qui président à la régulation et aux adaptations de ces "faire" ordinaires.

Pour autant, ces "faire" ordinaires ne relèvent pas du seul ici et maintenant des situations d'enseignement, et leurs modes de constitution ne nous semblent pas devoir relever des seules approches interactionnistes. Il s'y fait en effet entendre, fût-ce comme pesanteurs dont on travaille à se déprendre, l'écho de logiques qui leur sont antérieures et extérieures. Ainsi M. Truffaut fait-il de nouveau référence à son passé de *littéraire* pour présenter la manière dont il organise le traitement des notions figurant au programme : *là, je vais vous parler de moi. J'ai une préoccupation qui s'est de plus en plus concrétisée, c'est que, venant à la philosophie par les Lettres, j'ai à lutter contre une pente spontanée à une pensée allusive, une pensée flottante, bref une pensée qui peut avoir toutes les qualités pour un littéraire, et être détestable pour quelqu'un de plus rationnel, ayant une culture plus scientifique. Donc, je tords le bâton dans l'autre sens et je m'impose, et je leur impose du coup, une construction systématique de ces notions. (...) Je les organise à partir de neuf ou dix thèmes que j'enchaîne eux-mêmes selon une progression de la pensée, à partir de la définition que je donne de la philosophie.* Cette définition et cette organisation sont elles-mêmes fortement inspirées de la pensée kantienne, le canevas adopté et reproduit chaque année (lui aussi assez banal) étant désigné comme *une espèce d'échaffaudage*, tout à la fois gênant et nécessaire *pour ne pas laisser flotter les notions : je sais pas faire autrement. Le collègue du lycée, lui, travaille par thèmes, sans le souci architectonique... Moi je suis un peu kantien, quoi, je veux que ça tienne.* Le traitement des questions au choix, auxquelles il tente de consacrer deux heures hebdomadaires en Terminale A, est par contre l'occasion pour lui de faire que les élèves *interviennent personnellement*, qu'ils *maîtrisent un travail de recherche*, qu'ils *prennent la parole par le biais d'exposés*, etc. Pour autant, ni l'aide qu'il peut apporter aux recherches des élèves sur le thème qu'ils ont choisi, ni l'objectivation du travail ainsi accompli ne lui semblent évidentes : *c'est surtout le compte-rendu ou l'évaluation de ce travail que je maîtrise mal.*

En fait, il nous semble que M. Truffaut est d'autant plus à l'aise, tant dans son travail que dans son rapport aux élèves ou aux collègues, qu'il se sent pouvoir disposer de repères stables, et pour ainsi dire de situations qu'il ait le moins possible à constituer par lui-même, comme s'il lui fallait toujours et le plus vite possible se mouvoir dans un cadre de références partagé. On a vu que son introduction de début d'année avait pour but de fonder un paradigme, de poser les fondations à partir desquelles le cours et le relâchement des contraintes deviennent possibles. De même relativise-t-il les discussions sur le niveau de classe le plus pertinent pour commencer l'enseignement de la philosophie comme suit : *chaque prof rêve d'avoir des élèves qui ont une année de philo ou deux derrière eux. Moi j'adore les redoublants... Mais c'est ça l'idée (...). On rêve d'un enseignement de la philosophie qui pourrait être analogue à celui de la langue ou des mathématiques, c'est-à-dire dont on a oublié qui, le premier, s'est chargé de le mettre en place.* Cet attrait pour les redoublants (alors que bon nombre de ses collègues nous ont dit faire explicitement en sorte de ne pas retrouver d'une année à l'autre leurs élèves redoublants de l'année passée) s'affirme à un autre moment de l'entretien, dans lequel on peut entendre à la fois le souci que ceux-ci ne se sentent pas en marge de la classe en ayant le sentiment d'avoir perdu une année, mais aussi le souhait de pouvoir prendre *appui* sur leur *expérience dans la discipline* pour travailler à construire la situation : *leur rappeler qu'ils ont déjà une année de philo, plutôt que de leur*

5. Cf sur ce point, Anne-Marie CHARTIER, "Les "faire" ordinaires de la classe : un enjeu pour la recherche et la formation", communication au colloque *Société et communication*, Lyon, PPSH, 1991, ainsi que, bien au-delà de la spécificité du travail enseignant, Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*, Tome 1, *Arts de faire*, Paris, UGE 10/18, 1980.

dire qu'ils ont perdu une année. Je les dote d'une expérience dans la discipline, et souvent ça marche. (...) Je soigne le redoublant, je le traite pas comme un redoublant, je m'appuie sur lui.

Ce même besoin de disposer d'un cadre et de repères stables apparaît concernant ce que M. Truffaut dit de ses rapports aux collègues de son lycée. Ainsi une des raisons qu'il avance pour ne pas vouloir quitter cet établissement tient-elle à l'*entente avec les autres enseignants : même si c'est pas une entente toujours sans problèmes, il y a quand même... on se repère, on forme un espèce de collectif d'enseignants que je n'ai pas vécu par exemple dans les autres établissements où j'étais*. Plus, disant ses craintes que, du fait de sa petite taille, son lycée ne soit à terme condamné à être intégré dans un établissement voisin disposant de locaux disponibles, il y voit le risque de perdre cette *identité collective*, mais aussi que s'y dissolve le lent travail nécessaire avec les collègues pour construire le cadre au sein duquel les inter-relations ne posent plus de problèmes de repérage : *ce qui me gênerait, c'est de perdre des repères, de faire un retravail de situation au sein d'une équipe d'enseignants. J'ai pas tellement envie de perdre du temps à refaire au niveau de la relation sociale avec les collègues... à savoir qui est qui. Dix ans dans le lycée, ça permet de gagner du temps pour savoir où sont les vrais problèmes et les petits problèmes. Il n'y a pas de préoccupations de reconnaissance, de la place qu'on a au sein du groupe, quoi.*

Ce souhait de ne pas avoir à refaire le travail de repérage et de reconnaissance nécessaire entre collègues ne lui paraît pas propre au métier enseignant (*si je travaillais dans une boîte privée ou si j'étais maçon sur un chantier, je crois que j'aurais les mêmes problèmes*). Cependant la stabilité de la majorité des professeurs de son lycée n'a pas pour seul effet de lui garantir une certaine permanence du cadre des inter-relations professionnelles, ni même de faciliter les échanges entre collègues au sujet des élèves. Elle a aussi des effets concernant, quoique de manière indirecte, le sens de son travail, le sens de l'enseignement de la philosophie à la population scolaire de ce quartier, parce qu'elle garantit à M. Truffaut qu'il n'est pas seul à tabler sur l'éducabilité de ces élèves. Écoutons-le sur ce point : *Et même pour la philosophie, le fait que les profs aient pas envie de muter, pour la majorité d'entre eux (...), le fait qu'il y ait un noyau stable m'indique que... pourquoi l'enseignement de la philosophie n'aurait-il pas une pertinence alors qu'un prof de maths pense qu'effectivement il a intérêt à continuer à faire des maths là, dans ce lycée, et qu'un prof d'histoire ou un prof de Lettres n'a pas envie d'aller enseigner ailleurs. Ça rassure sur la finalité de ce qu'on fait, et de la philosophie. A contrario, si je voyais chaque année disparaître un prof, remplacé par un autre, je me dirais "est-ce que effectivement on peut enseigner à cette population-là ?"*

Ce postulat de l'éducabilité de la population scolaire, de la possibilité de l'accès à la philosophie pour tous est une des constantes qui sous-tend son rapport aux élèves, sans pour autant que les propos qui le révèlent soient jamais eux-mêmes sous-tendus par ce qui serait de l'ordre d'une posture ou d'un engagement militants. Ce rapport aux élèves, qui ne nous paraît pas sans lien avec des intérêts philosophiques orientés vers la phénoménologie et l'herméneutique, semble plutôt de l'ordre de l'engagement de soi (au sens personnaliste) dans le souci de faire qu'il y ait de la pensée et du travail en partage entre lui et tous les élèves. Ainsi, à propos de la difficulté, face à une classe hétérogène, à fixer le niveau de ce que l'on dit, à savoir pour qui on parle, est-il amené à dire que *le véritable enseignement se fait vis-à-vis de ceux qui décrochent*, puis à enchaîner en évoquant sa classe actuelle de Terminale D : *En début d'année, j'avais vraiment deux groupes d'élèves, l'un manifestement intéressé, et puis un petit tiers de la classe qui était vraiment réfractaire, c'est-à-dire qui arrivait sans doute devant la philosophie avec un blocage. Et ma première réaction a été, comment dire, de les marginaliser quoi, de m'adresser à eux d'une façon dont je me suis rendu compte qu'elle renforçait leur exclusion. Donc ensuite, j'ai perdu du temps pour récupérer ce groupe, au risque, ajoute-t-il, de créer des tensions avec les élèves qui étaient en phase dès le début. Pour conclure, il insiste sur la nécessité de tout faire pour réintégrer les élèves qui décrochent, en disant son incapacité à supporter que des élèves assistent passivement au cours.*

Le propos, là encore, paraîtra banal. Reste que, tout autant que ce dont ils parlent, ce sont les termes employés par M. Truffaut qui nous semblent signifiants de son rapport aux élèves tel que nous avons tenté de le caractériser ci-dessus comme idéal régulateur et postulat pratique d'un partage de l'écoute et de la pensée. Plus qu'en termes de résultats, le travail de mise à niveau des élèves en difficultés est défini *non pas* (comme) *mise à niveau dans le contenu, mais* (comme) *mise à niveau d'une écoute commune*, tandis que les stratégies visant à "récupérer" les élèves qui "décrochent" apparaissent sous-tendues par *une espèce d'exigence d'homogénéité intellectuelle face à la philo*. Exigence qui nécessite que les élèves perçoivent *un investissement réel* de la part du professeur.

Cet investissement, M. Truffaut semble en porter témoignage non seulement pour ce qui concerne son enseignement proprement dit, mais aussi pour ce qui concerne la possibilité - objective et subjective - que celui-ci, s'adressant aux élèves, nourrisse en retour son propre travail de pensée. Ainsi, interrogé sur ses critères de choix des oeuvres qui font l'objet d'une étude suivie en classe, répond-il : *mes critères de choix, ils sont liés à moi. C'est-à-dire que l'enseignement m'intéresse parce que ça me permet de me cultiver. (...) Par exemple, j'ai décidé depuis quatre ou cinq ans de lire toute l'oeuvre de Platon avec l'aide des élèves, quoi. Je prends un Dialogue chaque année*. Bien au-delà de la formule consacrée, cette expression que nous avons soulignée, et par laquelle M. Truffaut dit sa possibilité de s'aider des élèves pour lire (relire) les auteurs de la tradition philosophique, nous semble témoigner d'un rapport aux élèves qui n'a pas toujours été tel. Examinons de près les propos que nous tient M. Truffaut, en un même moment de l'entretien.

D'une part, il confirme : *l'enseignement, pour moi, a été depuis le début, et maintenant encore, une occasion de faire progresser ma pensée. C'est-à-dire que pour moi, de façon un peu narcissique, les élèves me permettent d'élaborer ma pensée. Et c'est là le seul... enfin c'est un des intérêts essentiels que j'y trouve, cette espèce de provocation à expliciter, à formuler, à construire une pensée personnelle. Je pense comme ça, d'ailleurs, que les élèves sont des auxiliaires de ma propre pensée*. D'autre part, évoquant dans le même temps sa démission non aboutie lors de sa première année d'enseignement, il témoigne qu'il n'en a pas toujours été ainsi, que s'il a toujours considéré l'enseignement comme occasion de faire progresser sa pensée, l'occasion lui a alors paru pour le moins manquée : *la raison de ma démission, c'est que je suis passé brutalement (...) d'un univers qui, à l'époque, était althussero-lacano-critico-kantien à l'obligation du B.A.BA. Et j'ai eu une impression de chute terrible. (...) J'ai eu le sentiment d'un tel écart que j'ai dit "je me taille". J'ai pris la mesure de ce que je pouvais penser dans le cadre de l'enseignement de façon négative au départ, en le vivant comme un traumatisme, comme le sentiment d'avoir à renoncer à une ambition de pensée à cause de l'enseignement*.

Ainsi, comme nous l'écrivions en ouverture du travail sur cet entretien, la manière dont M. Truffaut parle rétrospectivement son parcours professionnel se présente-t-elle bien sur le mode de la réconciliation avec l'enseignement, ou plutôt de la réconciliation entre l'enseignement d'une part, et l'exercice et l'ambition de pensée de l'autre. Reste que, si l'activité d'enseignement est actuellement pour M. Truffaut l'occasion *d'un travail de recherche et d'élaboration de ma propre pensée*, l'impression de devoir renoncer à une ambition de pensée, si prégnante lors de sa première année d'exercice, *subsiste quand même de façon un peu fantômale à l'arrière-plan*. Ainsi, si la qualité de l'écoute, les interventions et les questions des élèves constituent des critères d'évaluation de sa propre pensée, cette évaluation peut se révéler leurrante : *l'évaluation est quand même celle qu'on prête à l'écoute des élèves, quoi, c'est-à-dire qu'un cours qui marche, ça peut être également un piège. Ça peut être un piège parce que ça n'a jamais marché que pour eux. C'est-à-dire qu'on n'a pas le point de vue du pair. On n'écrit pas, on ne publie pas, on est seul. On est seul dans une réaction dysymétrique*. L'envers des avantages liés à la stabilité dans le poste est alors le risque d'une perte de repères quant à l'exigence philosophique, tant vis-à-vis des élèves que vis-à-vis de soi-même.

Aussi M. Truffaut va-t-il chercher le *point de vue du pair* hors de son activité d'enseignement. Pour autant, il ne compte pas pour cela sur ses collègues enseignants du secondaire, qu'il ne rencontre guère que dans les commissions d'entente pour les jurys de baccalauréat, auxquelles il a décidé de ne plus participer (*j'ai plus besoin de me mettre dans cet état*) tant *les philosophes du secondaire lui cassent les pieds* : *Je m'en rends compte dans les commissions d'harmonisation où chaque prof fait sa dissert, et où c'est insupportable parce qu'il fait sa dissert avec d'autres collègues comme s'il avait des élèves en face de lui, et où chacun s'étonne de voir que l'autre prof n'est pas d'accord. (...) Et tout d'un coup, il y a comme un coup de clairon qui me dit : "mais attention, vous devriez être beaucoup plus évidemment pris dans un travail de recherche... ou de gestion de votre savoir, avec des points de vue qui ne soient pas celui de l'inspecteur". (...) C'est-à-dire que ces commissions d'harmonisation nous montrent qu'on aurait intérêt à se soucier davantage de notre distance ou de notre rapprochement avec la philosophie vivante, la philosophie se faisant au niveau Fac, au niveau CNRS, au niveau Recherche.* Pour ce qui le concerne, M. Truffaut opère ce rapprochement avec la philosophie vivante en participant à un séminaire du Collège International de Philosophie, qu'il compte, avec le Collège de France et l'École des Hautes Etudes, au nombre des lieux où se fait *la philosophie la plus indépendante de tout présumé*, alors que *la philosophie de l'Université demeure assez normative, peut-être parce qu'elle a à distribuer des diplômes.*

On peut bien sûr entendre ce rapprochement, ainsi que les propos qui précèdent sur *les philosophes du secondaire* comme témoignant d'une "logique de distinction" dans laquelle se ferait entendre l'écho de l'origine sociale de M. Truffaut. Reste, et ce n'est pas nécessairement contradictoire, que si une telle logique de distinction est ici à l'oeuvre, elle ne se construit pas contre les élèves, ni contre l'enseignement. Non seulement il ne viendrait pas à l'idée de M. Truffaut de préserver ses auteurs favoris du contact des élèves, mais ceux-ci semblent demeurer des *auxiliaires de sa propre pensée*, y compris pour ce qui concerne son travail dans ce cadre de ce séminaire : *petit à petit, je me rends compte maintenant que ce qui se passe devant quelqu'un qui ne sait rien en philosophie, d'abord ça n'oblige pas à leur simplifier la philosophie, c'est-à-dire qu'on peut très bien avoir une exigence dure, au sens d'une science dure. Mais de plus, si ça passe, c'est que ça tient. Je veux dire que si l'adolescent de dix-huit ans qu'a jamais fait de philosophie, il est perméable, s'il est, sinon convaincu, du moins perméable à ce qu'on lui dit, et si ça lui sert de matériau dans une réflexion comme on peut le constater dans une dissertation, alors on présume que ce qu'on a dit, ça tient, c'est pas fragile. C'est-à-dire que si je me mets à bosser, là, dans le séminaire du Collège international, si je fais une intervention dans le séminaire, je la teste avec mes mômes, quoi.* Il nous semble que l'on peut voir dans ce souci que ce qui constitue son propre travail de pensée puisse valoir pour constituer cette communauté d'écoute que doit être le cours, comme un degré supplémentaire, comme une montée d'un cran du processus de réconciliation opéré par M. Truffaut entre enseignement et ambition et travail de pensée. Ce processus résisterait-il à d'autres conditions d'enseignement, telles que celles qui sont le lot de M. Veron ? Il n'est évidemment pas en notre pouvoir de répondre, mais il nous semble que le rapport aux élèves de M. Truffaut, enraciné dans sa propre posture philosophique constituerait un atout pour ce faire.

3. Les élèves sont capables d'une dignité philosophique

Mademoiselle Morvan, elle, n'a pas eu à opérer ce "parcours de réconciliation" que nous a dépeint M. Truffaut. Même si elle n'a pas toujours été facile et si elle lui a valu *des moments terribles*, sa récente entrée dans le métier et sa courte expérience de l'enseignement philosophique lui apparaissent comme tout le contraire du renoncement à la philosophie et au travail de pensée, et cette jeune enseignante témoigne, après seulement quelques années d'exercice, du même type de rapport à l'enseignement de la philosophie que celui que M. Truffaut s'est reconstruit depuis une dizaine d'années.

Certifiée, âgée de 29 ans, elle enseigne pour la cinquième année dans un lycée polyvalent de Valence, après une année de stage CPR à Dijon. Admissible à l'agrégation l'année où elle a été reçue au CAPES théorique, elle ne l'a jamais repassée, malgré quelques vellétés : *avec la charge des élèves, chaque année je voulais recommencer, et puis j'abandonne au bout d'un ou deux mois*. Après un baccalauréat série A, choisi à l'issue d'une seconde C, elle a entrepris des études universitaires de philosophie à Lyon, qui l'ont menée jusqu'à la maîtrise, puis au CAPES. Devenue professeur de philosophie *parce que je ne pouvais, ou que je n'aurais pas voulu faire grand chose d'autre*, elle n'envisage pas de quitter l'enseignement, mais souhaiterait quitter Valence pour une ville plus importante.

Fille d'un cadre supérieur de la Fonction publique qui a fait des études universitaires et d'une institutrice, l'un et l'autre issus d'un milieu ouvrier, elle dit se situer très nettement à gauche sur l'échiquier politique. Elle n'a pour autant jamais été syndiquée.

Lorsque nous la rencontrons, elle enseigne à cinq classes, soit une Terminale A, une Terminale C et trois Terminales G.

Interrogée sur la manière dont elle aborde le début de l'année avec des élèves qui, pour la plupart, n'ont jamais fait de philosophie, elle nous dit commencer très vite, après une présentation des notions et de la bibliographie qui occupe les deux premières heures, en ayant recours à des textes, *ce qui s'avère peut-être plus facile pour les élèves. En début d'année le recours aux textes, ça les aide, ça les sécurise*. Le choix des textes par lesquels elle introduit l'année est guidé par le souci de pouvoir ainsi prendre appui sur des éléments culturels déjà quelque peu connus des élèves : *je commence souvent par des textes pas très difficiles, des textes kantien sur les Lumières, qui sont à la fois des éléments de réflexion et puis des supports culturels (...) qui les rattachent aussi un peu à leur enseignement de français*.

Non seulement Melle Morvan ne cherche pas à percevoir ni à travailler les attentes ou les représentations des élèves à l'égard de cette discipline nouvelle pour eux, allant même jusqu'à dire *je ne laisse pas tellement les élèves se représenter avant le début de l'enseignement de la philosophie ce que ça peut être*, mais elle se méfie de l'attente démesurée que manifestent certains élèves, attente qui ne peut qu'être très vite déçue : *il est souvent plus facile de partir de préjugés négatifs à l'égard de la philosophie, il est beaucoup plus facile de les retourner que le contraire*.

Plus que le rejet de la philosophie, celui de ces préjugés négatifs qui lui est le plus pesant, et qu'elle dit rencontrer de plus en plus, y compris en Terminale A, est *cette manière* (qu'ont les élèves) *de mettre la réflexion philosophique sur un piédestal pour eux inatteignable*. Cette crainte des élèves qui se mettent très facilement en situation d'échec n'est sans doute pas propre à la philosophie, mais elle lui paraît accrue à l'égard de cette discipline face à laquelle les lycéens adoptent une attitude excessivement timide : *on n'a pas à justifier notre discipline, à lui donner un aspect respectable, mais au contraire à essayer de démystifier ce piédestal (...), à s'efforcer de prouver aux élèves qu'ils sont tout à fait capables eux aussi de produire une réflexion et de dissenter. Je veux dire qu'ils sont capables d'une dignité philosophique*⁶.

6. On aura noté la force de conviction dont témoigne cette expression, que nous nous contentons de souligner ici, pour pouvoir mieux y revenir ci-dessous.

Lutter contre *ce sentiment d'échec dans lequel se mettent les élèves* passe aussi bien par le travail de réflexion à l'oral, *où ils se rendent compte qu'ils sont capables d'arriver par leur réflexion à poser tous les problèmes, tous les problèmes de fond*, que par le souci de demander aux élèves de traiter de questions spécialement choisies pour les obliger à dépasser leur tendance à se limiter à un travail de restitution de connaissances, sans oser s'emparer de la réflexion et se risquer à poser une problématique. Reste que l'hétérogénéité des classes ne facilite pas toujours un tel travail, en ce que l'enseignant y est confronté non seulement à des élèves, mais à des demandes différentes. Ainsi les bons élèves peuvent être tout autant des éléments moteurs que des éléments gênants, lorsque, accaparant l'attention du professeur, *ils ont tendance à faire le cours au détriment de leurs condisciples plus timides ou moins à l'aise dans la réflexion philosophique*. Melle Morvan se trouve donc confrontée à la nécessité de se déprendre de la tentation d'entretenir un rapport privilégié avec ces élèves, à celle de ne pouvoir répondre à leurs demandes d'approfondissement de tel ou tel point, parce qu'il faut finir le programme afin que les élèves moins brillants, *ceux qui vont devoir se raccrocher aux éléments faits en cours pour suppléer aux défaillances de la réflexion*, puissent disposer de ces éléments : *par rapport à eux, je ne peux pas me permettre d'approfondir pour le plaisir intellectuel comme le voudraient certains, de trop prendre sur le temps de cours pour approfondir certaines notions*.

Cette impossibilité de répondre de manière spécifique aux demandes ou aux difficultés de certains types d'élèves amène Melle Morvan à proposer aux élèves des séquences de travail à côté du cours, soit donc en sus de son service. Ces séquences de travail supplémentaires sont mises en place, sans régularité précise, aussi bien pour *certaines élèves de Terminale C qui veulent aller en khâgne et qui n'ont que trois heures de philosophie* et pour *les quelques élèves de Terminale A qui pensent partir en fac de philo*, soit donc pour les élèves qui seraient "frustrés d'approfondissement", que pour les élèves de Terminale G désireux de travailler sur les points sur lesquels ils ont le plus de problèmes.

Ces séquences à côté du cours sont, pour Melle Morvan, un lieu et un temps privilégiés pour travailler, avec des groupes d'élèves restreints, les problèmes d'écriture qu'ils éprouvent. Notons tout d'abord que, si elle rejoint l'ensemble de ses collègues pour regretter l'insuffisance de maîtrise de la langue écrite de ses élèves, Melle Morvan ne considère pas le traitement de ces difficultés comme ne relevant pas de sa compétence (au double sens du terme) : *Notamment avec les Terminales G, j'ai des élèves qui ont d'énormes difficultés d'expression, vraiment très très importantes. Et bon, il faut aussi essayer d'en résoudre un maximum pendant l'année de philo, que ça serve au moins à ça, parce que ça va les suivre en BTS plus tard*.

Aussi travaille-t-elle tout particulièrement à ce que les élèves perçoivent les exigences d'explicitation et se construisent les capacités de décentration requises par l'usage de l'écrit : *leurs difficultés, c'est d'être capable de se décentrer, c'est-à-dire de savoir qu'on écrit pour quelqu'un et en vue d'une lecture*. Multipliant pour cela, en groupes mais aussi en classe entière, les situations où les élèves doivent soumettre leur écriture à la compréhension de leurs pairs, et promouvant donc les pratiques de lecture et de correction mutuelles, Melle Morvan plaide pour la nécessité de faire que l'écriture des élèves ait un statut véritablement public, sorte du statut d'objet de transaction entre élève et professeur : *dès lors qu'il s'agit d'écrire pour, dans l'optique d'une publicité, même si c'est pour le lire à quatre ou cinq, leur propre attitude change énormément. (...) Ils arrivent à se décentrer, et en fait à être beaucoup plus juges d'eux-mêmes par ce procédé là, parce qu'avec le prof, le rapport reste privé. Ils arrivent beaucoup mieux à se corriger eux-mêmes*.

Ce souci de conférer aux textes écrits par les élèves un caractère véritablement public a été au coeur d'un travail réalisé en cours d'année avec sa classe de Terminale A, travail qui a abouti à la publication et à la vente d'un recueil de textes philosophiques sur l'art et l'esthétique rédigés par les élèves. Au départ de ce travail, le projet d'un voyage culturel à Paris, et la nécessité de le financer : *j'en avais assez - enfin on l'a fait quand même - des ventes de viennoiseries et je voulais qu'on ait quand même une part de financement qui soit proprement philosophique*. D'où l'idée de réaliser une brochure

d'articles rédigés par les élèves, certes destinée à la vente, mais qui soit d'abord l'occasion *d'élaborer toute une réflexion philosophique sur l'art, à partir des grandes problématiques de l'art*. L'écriture des neuf articles qui composent ce recueil, dont les thèmes et leur traitement, aussi variés qu'exigeants, vont par exemple de la peinture chez Hegel aux *ready-made* de Duchamp, en passant par l'esthétique kantienne ou *Le chef d'oeuvre inconnu* de Balzac et son adaptation au cinéma par Jacques Rivette, a demandé un énorme travail à des élèves *qui sont de milieux sociaux où il n'y a pas du tout une culture esthétique : ça leur a demandé, je crois, un énorme travail, parce qu'il (leur) a déjà fallu comprendre tout ce qu'ils lisaient, en voir les enjeux, puis essayer de soutenir quelque chose*.

Le caractère public auquel étaient d'emblée destinés ces textes a ainsi pu être le moteur du travail de critique et de réécriture des premiers textes produits : *le travail qui a été le plus intéressant, c'était leur propre travail d'explicitation. Dans un premier temps, il y avait beaucoup de choses qui n'étaient pas du tout compréhensibles par un lecteur non-averti. Donc leur apprendre - en fait c'est le même travail que la dissertation - leur apprendre à expliciter, à être clair et à communiquer, c'est-à-dire écrire pour quelqu'un et en vue d'une lecture (...), leur faire comprendre qu'ils écrivent pour un lecteur et pas pour un correcteur. (...) Donc on a retravaillé ensemble leurs premiers textes, jusqu'à ce qu'ils me rendent un deuxième ou un troisième travail. Et ils sont vraiment arrivés... je ne suis peut-être pas vraiment très objective, mais j'étais étonnée, vraiment étonnée très très positivement par le travail qu'ils avaient réussi à fournir. C'est pas du tout un travail simplement de restitution⁷. (...) Ils disent eux-mêmes que c'est la première fois qu'ils avaient l'impression de vraiment produire, de vraiment créer indépendamment de tout souci scolaire. Pour beaucoup, enfin pour certains, ils auront vraiment découvert la curiosité intellectuelle, le plaisir intellectuel, le plaisir de travailler quelque chose. Et alors, ils ont énormément travaillé. C'est vrai qu'ils ont passé des week-ends, passé des soirées ensemble, et avec vraiment cette espèce de frénésie du travail intellectuel qu'on ne rencontre pas souvent*.

La passion avec laquelle Melle Morvan nous parle de cette "expérience" ne l'empêche pas de se montrer prudente quant aux effets de celle-ci sur la compétence philosophique des élèves, et lucide quant aux difficultés d'évaluation d'un tel travail. Elle n'en demeure pas moins convaincue qu'une telle entreprise a puissamment contribué à ce que le rapport au travail philosophique des élèves se transforme, et qu'elle *aura beaucoup apporté au niveau de l'aventure humaine, d'un point de vue humain et des relations humaines, et sur la confiance qu'ils peuvent avoir en eux-mêmes - maintenant j'ai des collègues qui vont les voir et qui les félicitent, qui sont étonnés de ce qu'ils ont pu produire - donc sur la confiance qu'ils peuvent avoir en eux-mêmes, si ce n'est directement pour le travail philosophique. Là, je serais beaucoup plus prudente*.

Dévoreuse d'énergie et de temps (*ça n'a pas du tout pris sur les heures de cours, on le faisait en dehors, on cherchait des heures en dehors pour se rencontrer et pour travailler*), une telle entreprise est difficilement renouvelable comme telle. Reste que la décentration requise et permise par la production de textes destinés à être lus et non plus seulement corrigés, l'efficace du caractère public et social de l'écriture ainsi restauré, sont, eux, susceptibles d'être transférables dans d'autres situations, d'autres projets, même plus modestes ou moins consommateurs de temps. Et Melle Morvan pense d'ores et déjà à un tel transfert au profit des Terminales G, et non plus seulement des élèves les plus disposés à admettre la nécessité du travail de l'écrit : *Ça, je l'ai fait avec les Terminale A et le projet m'a beaucoup intéressée. C'est vrai que je ne sais pas comment je pourrais... Ça a demandé beaucoup de temps, il n'était pas question de se relancer en février sur autre chose. Mais j'aimerais - peut-être même avec des Terminales G, il faut que je vois pour l'an prochain - essayer de produire des écrits peut-être sans grande prétention, mais qui pourraient rester au CDI. Même des choses tout à fait ponctuelles sur certains textes, l'explicitation de certains textes par les élèves (...) qui pourraient servir de référence au CDI*.

7. L'objectivité est évidemment difficile en la matière, mais nous avons eu l'occasion de lire les textes des élèves dont il est ici question, lesquels nous sont apparus d'excellente facture pour des élèves de Terminale. Il est vrai néanmoins que nous ne pouvons ainsi apprécier que le produit du travail, et non le travail en train de se faire, auquel nous n'avons pas assisté.

A lire et à entendre les propos tenus par Melle Morvan sur les effets produits par la restauration du caractère public et social des textes que l'on demande aux élèves, on pourrait croire que celle-ci s'inspire de travaux didactiques concernant le travail de la langue et de l'écriture⁸, voire même s'inscrit explicitement dans le cadre de ces courants de recherche. Non seulement il n'en est rien, mais elle dit partager la méfiance, voire la réticence de nombre de philosophes et professeurs de philosophie à l'égard de la pédagogie, et ce même si elle dit avoir conscience que cette réticence se nourrit également d'idéologie : *c'est vrai qu'en philo on est un peu, pour des raisons idéologiques qui seraient sans doute à remettre en cause d'ailleurs, on reste très très méfiants, très réticents à l'égard d'un discours méthodologique, d'un discours même pédagogique, hein, simplement pédagogique ! (...) En plus j'ai été formée, nourrie au lait de Bernard Bourgeois, si on peut dire.*

Certes Melle Morvan reconnaît être animée d'un fort *souci pédagogique*, dont ses propos dépeignent la mise en actes dans de nombreuses situations. Mais ce souci pédagogique, tout comme les modes de travail dans lesquels il s'incarne, sont pensés et parlés comme étant de l'ordre d'une démarche personnelle, et devant demeurer tels, en contradiction donc avec l'idée d'une didactique, laquelle, elle, est pensée comme ne pouvant être que de l'ordre d'une méthodologie prescriptive, extérieure à la discipline, et sous-tendue par une logique applicationniste faisant bon marché de l'engagement et de l'investissement des personnes : *souci pédagogique, c'est sûr. Cela dit, est-ce que ça justifie une didactique de la discipline ? Là, il y a peut-être un fossé parce que cette démarche là, ce souci pédagogique est d'abord pour nous un investissement humain, et ça passe pas par une méthodologie. (...) Autrement dit, tout effort pédagogique est aussi une démarche individuelle en fonction de ce qu'on est soi-même. L'enseignement, c'est peut-être ça, être en accord avec soi-même.*

Ainsi, lorsque nous lui faisons remarquer que l'expérience de travail d'écriture dont elle vient de nous faire part longuement pourrait, si elle était écrite ou donnée à voir au-delà du singulier de sa mise en oeuvre, nourrir la réflexion pédagogique d'autres collègues enseignants de philosophie, nous répond-elle : *je vais vous faire une réponse très pragmatique - je ne parle pas seulement en mon nom mais, je crois, au nom de pas mal de collègues - à quoi bon ? Enfin je veux dire, est-ce qu'on a le temps ? Après tout, moi ce qui m'intéresse, c'est de travailler pour la classe. Et à quoi bon écrire ? Pourquoi écrire ? C'est dire combien elle doute, sinon du caractère transmissible de l'expérience enseignante, du moins de l'intérêt de travailler à cette transmissibilité : est-ce que l'expérience enseignante ne reste pas une expérience, enfin une démarche totalement individuelle, alors qui peut être transmissible, qui doit être aussi transmissible, sur laquelle on discute, mais qui reste d'abord une démarche individuelle ? (...) Réfléchir (sur cette expérience) dans un usage tout à fait public, au sens kantien, sorti du domaine privé de la classe, c'est déjà tenir un discours sur l'enseignement qui, peut-être pour des raisons personnelles, ne m'intéresse pas tellement.*

L'affirmation de ce caractère individuel, voire même privé de l'expérience enseignante, l'amène logiquement à être très réticente à l'égard de l'idée même d'une formation didactique, particulièrement lorsqu'il s'agit de la formation de jeunes collègues que le besoin d'être sécurisé risque de conduire à un usage applicationniste et sans recul de techniques à fort contenu idéologique : *les cours de didactique de la discipline, dans l'état de panique, affective presque, dans lequel on se trouve face à une classe (quand on débute), c'est quelque chose qui me fait peur. J'en ai eu plus des échos d'ailleurs (...) par des amis qui ont fait des CPR dans d'autres disciplines. Et les premiers cours, la première année de CPR, c'était l'application d'une démarche méthodologique, sans intériorisation et sans recul, et forcément sans réflexion sur cette démarche-là. Et alors là, l'idéologie rentre tout à fait en ligne de compte. (...) Je crois que les meilleurs démarches sont celles qu'on intériorise en fonction de nous-même, ça vient comme ça.*

8. Ce que dit Melle Morvan du travail d'écriture qu'elle tente de promouvoir avec ses élèves nous semble ainsi très proche, même si elle s'en éloignerait sur d'autres points, de certaines des analyses et propositions développées par Nicole GRATALOUP dans "La philosophie à l'épreuve de la dissertation", *Pratiques*, n° 68, "La dissertation", décembre 1990.

Aussi le stage en situation, guidé par un conseiller pédagogique, lui semble-t-il bien préférable à une formation didactique extérieure et antérieure à l'expérience de la classe. Ayant eu elle-même la chance d'avoir une année de CPR qu'elle qualifie de *très formatrice*, encadrée par un conseiller pédagogique *formidable*, Melle Morvan a également eu l'occasion d'être tutrice d'un collègue stagiaire CPR. Son travail de tutorat avec celui-ci s'est volontairement limité à *ce qui se faisait dans la classe (...), en fonction de ce qu'il faisait lui-même, c'est-à-dire voir ce qu'il fait et pourquoi il le fait en fonction de ce qu'il est et de ce qu'il veut faire (...). Mais surtout ne rien imposer de l'extérieur. C'est pour ça que le type de démarche, ce qu'on a pu faire là avec les élèves (le travail d'écriture et la publication d'une brochure), j'irais surtout pas conseiller ça à un stagiaire.*

Partageant les réticences de nombre de ses collègues à l'égard de l'idée d'une didactique de la philosophie, Melle Morvan en partage également l'opposition aux propositions du rapport Derrida-Bouveresse. Disant avoir étudié collectivement celles-ci dans le cadre d'une association de professeurs de philosophie qu'elle a contribué à créer entre enseignants de la même ville, Melle Morvan a signé l'appel du collectif constitué pour lutter contre ces propositions. Plus que par le détail des propositions avancées par la commission Derrida-Bouveresse, ou encore par le Groupe Technique Disciplinaire présidé par J.M. Beyssade, c'est par la logique de renoncement et d'adaptation qu'elle croit pouvoir y lire qu'elle se dit révoltée : *ce qui me gêne sur le fond, et qui est latent quand même dans le travail de Derrida-Bouveresse (...), c'est ce discours qui consiste à dire qu'on a un nouveau public, un public qui n'est pas le public qu'on avait eu jusqu'à maintenant, et donc que notre enseignement doit s'en trouver changé, qu'il faut s'adapter à ce nouveau public. Notamment "est-ce que la dissertation, on peut encore la maintenir ?" Ça me gêne pour des raisons qui feraient hurler un sociologue, mais pour des raisons éthiques et morales, vraiment.*

Mettant en avant le fait que les élèves de sa classe qui se préparent à entrer en faculté de philosophie appartiennent à des familles maghrébines, familles nombreuses et vivant au RMI, soit donc précisément à ce "nouveau public", Melle Morvan réfute ce qu'elle considère comme une logique de renoncement à l'exigence, au nom de la demande des élèves : *les élèves, justement, ont très peur qu'on adapte soi-disant notre enseignement parce qu'ils seraient plus du niveau. C'est sûr qu'ils ne sont pas... y a pas de culture chez eux (...), mais ils ont une soif de culture et leur aptitude à la dissertation est réelle. Cette idée qui consiste à s'adapter, moi, me fait très peur, alors qu'on se rend compte qu'on élève les élèves, et qu'ils sont heureux de s'élever. Je crois que si l'enseignement de la philosophie pour eux, dans leur perception des choses, tranche sur le reste, justement c'est bien par les exigences qu'on leur impose.*

C'est en particulier sur les propositions du rapport Derrida-Bouveresse concernant l'enseignement et l'épreuve de philosophie dans les séries technologiques, que se concentrent ses critiques : *l'enseignement de la philosophie dans ces classes technologiques, c'est un enseignement de philosophie réelle. Il n'y a pas plus de raison d'enlever la dissertation aux élèves de Terminale G - on ne peut parler que des G puisque je n'ai jamais eu que des G - qu'aux élèves de Terminale A. (...) Il n'y a pas une différence de nature. Bien sûr, il y a une différence de degré, mais il n'y a pas une différence de nature. Ce n'est pas de la sous-philosophie qu'on fait avec eux, même si à raison de deux heures par semaine, on ne fait pas grand chose. Il est difficile l'enseignement de la philosophie en G, mais je dirais qu'il est loin d'être impossible. (...) L'an dernier, j'avais une très bonne TG3, c'était vraiment les heures de cours que j'attendais dans la semaine, beaucoup plus qu'en A. Les élèves venaient, ils savaient que ça leur rapporterait rien au bac, et il y avait le côté... on est là pour un enseignement gratuit, on va penser et réfléchir ensemble de façon gratuite. Surtout ces élèves de G, il y en a beaucoup qui sortent de BEP, certains même sont passés par des CAP, ils ont droit eux aussi à un enseignement de philosophie.*

La comparaison des propos de Melle Morvan avec ceux que nous a tenus M. Truffaut laisse ainsi apparaître une sorte de contradiction ou de chiasme qui ne nous semble pas seulement significatif de

l'écart qui existe chez tout enseignant entre ses pratiques dans le quotidien des arts de faire de la classe, et le discours de rationalité et de justification qu'il peut tenir sur la fonction enseignante face aux évolutions du système éducatif, mais tout autant de l'insuffisance, voire du discrédit de bon nombre de "discours du prescrit", suspectés de dissoudre de fait l'intentionnalité éducative dans les données sociologiques, soit donc de "donner le statut de norme à ce qui n'est qu'entreprise de repérage des faits"⁹. Nous reviendrons bien évidemment sur ce problème. Contentons-nous pour l'heure d'insister sur cette apparente contradiction qui voit Melle Morvan tenir des propos beaucoup plus critiques que M. Truffaut à l'égard du discours et de l'idéologie pédagogiques, alors même que ce qu'elle nous dépeint de ses pratiques réelles semble plus imaginatif, plus novateur et plus proche de certains de ces travaux de réflexion didactique dont elle récuse la pertinence.

L'un et l'autre se retrouvent cependant, non seulement pour soutenir que l'enseignement philosophique n'implique pas de *simplifier la philosophie aux élèves*, de leur faire de la *sous-philosophie*, mais aussi pour témoigner qu'il est possible, ce faisant, de nourrir son propre travail de pensée.

Cette exigence, Melle Morvan en fait preuve dans le choix des oeuvres qui font l'objet d'une étude suivie en classe. Elle dit s'efforcer de choisir des oeuvres difficiles, denses, qui exigent qu'on leur consacre beaucoup de temps, mais à partir desquelles il est possible de travailler sur de grandes parties du programme. Ainsi, après avoir travaillé l'an passé en première oeuvre sur l'*Analytique du beau* de Kant en Terminale A, a-t-elle cette année fait étudier à ses élèves de A et de C l'*Ethique* de Spinoza : *il a fallu, dans chacun des livres, jusqu'au dernier, cibler toutes les parties qui allaient permettre aux élèves d'avoir la totalité du système de Spinoza. C'était un pari presque intenable au début. (...) Donc je leur ai donné à lire le Livre I, en les aiguillant avec des questions, (...) en leur donnant toutes les fois les propositions et les scolies, les démonstrations qui les aideraient plus particulièrement. Et donc ils m'ont fait ce travail-là qui a exigé pour eux trois-quatre lectures au moins du Livre I (...) et puis ils m'ont rendu ce devoir. Je n'ai fait l'explication qu'après avoir lu leur travail, et effectivement ils avaient compris tout le Livre I, par ce travail qu'ils ont fait et qui m'a bien facilité l'explication. J'ai eu vraiment là aussi quelques travaux excellents, limpides, et là aussi je pensais éventuellement à une petite publication au sein du lycée, au sein du CDI, sur ce type de travail, d'explicitation d'un texte très difficile par les élèves, qui vaut vraiment les commentaires qu'on trouve dans les éditions scolaires. Parce qu'ils ont joué le jeu, ils n'ont pas été lire des commentateurs pour comprendre l'Ethique du Livre I de Spinoza. Et c'est un bel enseignement pour nous aussi, qui prouve que Le livre I se comprend sans médiation¹⁰.*

Sous-tendu par de fortes exigences à l'égard du travail des élèves, le choix des oeuvres l'est tout autant pour Melle Morvan elle-même, enseignante et spécialiste de philosophie. Ainsi, non seulement le travail sur chaque oeuvre étudiée avec les élèves enrichit la compréhension qu'elle pouvait en avoir acquise au cours de ses études universitaires, mais il contribue à enrichir le cours de l'année suivante, même si l'oeuvre en question ne fait plus alors l'objet d'une étude particulière : *Faire une oeuvre avec les élèves, tout devient clair. (...) Il n'y a plus de présupposés, tout devient très clair, et autant dire que chaque oeuvre travaillée, sur l'année d'après, enrichit complètement le cours. Quand on a travaillé l'Analytique du beau une année, le cours sur l'esthétique, sur le jugement esthétique chez Kant, l'année d'après, sans travailler l'Analytique du beau, va être un cours parfaitement maîtrisé par rapport à ce qu'on pouvait faire avant. Ça, c'est évident. Melle Morvan va jusqu'à dire que, bien qu'ayant fait son mémoire de maîtrise sur Spinoza, elle ne devait pas comprendre grand chose à Spinoza avant d'avoir travaillé l'Ethique avec les élèves. L'enseignement, l'étude d'une oeuvre avec les*

9. L'expression est de Guy COQ, "Prolégomènes à une politique de l'éducation", *Esprit*, n° 6, juin 1988.

10. Il ne nous appartient évidemment pas de juger de la pertinence de ces propos par rapport au réel du travail des élèves sur lequel nous ne disposons d'aucun autre élément. Nous noterons cependant que la conclusion de Melle Morvan, selon laquelle le Livre I de l'*Ethique* pourrait ainsi être compris "sans médiation", fait bon marché de la médiation qu'a été son propre travail d'"aiguillage" du parcours et des interrogations des élèves, ce qui confirmerait l'extrême difficulté des "faire" ordinaires de la classe à se dire et à trouver un statut dans le discours sur la pratique, voire surtout sur sa pratique d'enseignement.

élèves lui permettrait ainsi d'acquérir et de mettre en oeuvre *une connaissance des auteurs qui prend toujours du recul par rapport à un système*, qui serait par là-même plus profonde et plus recentrée sur l'exercice de la réflexion philosophique que la connaissance acquise et mise en oeuvre lors d'études universitaires plus axées sur l'histoire de la philosophie, sur l'acquisition et la restitution de connaissances : *c'est pour ça que je disais sur Spinoza que j'en ai une connaissance bien meilleure maintenant qu'en maîtrise, parce qu'elle est tout le temps insérée dans une réflexion qui n'est pas uniquement de l'ordre du système, qui ne repose pas sur des points de détail ou sur des points historiques. (...) De même, le jugement réfléchissant chez Kant, ça n'intéresse pas les élèves parce que c'est Kant qui le dit, ça ils s'en moquent bien. Ce qui les intéresse, c'est ce que ça va leur apporter pour penser le réel.*

Ainsi, non seulement Melle Morvan n'a pas éprouvé ce sentiment de devoir renoncer à une ambition de pensée qui a failli conduire M. Truffaut à la démission lors de sa première année d'enseignement, mais elle affirme que, tout au contraire, c'est l'expérience de l'enseignement qui lui donne le sentiment de faire réellement de la philosophie, plutôt que de l'histoire de la philosophie : *il n'y a pas pour moi de philosophie sans enseignement de la philosophie, et la démarche est à peu près la même que les élèves. Les élèves apprennent en dissertant et en communiquant. Moi, j'ai l'impression d'avoir commencé à faire de la philosophie du jour où j'ai cessé de préparer des concours et où j'ai fait de l'enseignement de la philosophie pour les élèves, parce qu'il y a cet effort continu d'explicitation, de mise en ordre de soi-même, enfin de mise en ordre de son propre discours.*

Le propos pourra paraître convenu. Reste qu'il témoigne, chez cette jeune enseignante, de la possibilité conservée de faire qu'activité d'enseignement et activité de pensée se nourrissent mutuellement, faute de quoi le risque est grand de voir s'éroder, voire se dissoudre, tant le désir philosophique que le souci pédagogique, l'un et l'autre réunis chez Melle Morvan par une passion personnelle et civique pour la philosophie qui l'amène à déclarer, alors qu'elle semble n'avoir jamais eu aucun engagement militant, que *s'il y a bien quelque chose contre quoi je lutterai, c'est ce discours qui consiste à dire que l'enseignement de la philosophie est un enseignement élitiste et bourgeois.*

4. Je ne m'identifie plus à ce rôle. Je suis déjà sur le départ

Dès le premier contact téléphonique préalable à l'entretien que nous avons eu avec lui, M. Buisson s'était présenté comme *très critique à l'égard de l'institution, déçu par elle et s'apprêtant à la quitter*. Malgré l'accord exprimé quelques semaines auparavant à l'un de ses collègues non philosophes pour qu'il nous communique ses coordonnées, il nous avait alors fallu déployer de longs efforts de persuasion pour lui faire de nouveau accepter la perspective d'une rencontre, pour surmonter la vive défiance exprimée non pas tant à l'égard de notre travail qu'à l'égard de son inscription dans le cadre d'un appel d'offres ministériel, lequel ne pouvait être à ses yeux qu'une commande instrumentale tout à la fois inspirée par les intentions malfaisantes de l'institution et susceptible de les nourrir. Sans doute est-ce le fait que cet appel d'offres émane du Ministère de la Recherche et de la Technologie, et non de celui de l'Education, qui a finalement eu raison de ses réticences. Dès ce premier contact téléphonique, M. Buisson avait également fait allusion à un stage récemment suivi dans le cadre de la MAFPEN : dans de brefs propos témoignant d'une profonde rancœur, les vifs débats qui y avaient eu lieu concernant la possibilité ou la nature d'une didactique de la philosophie étaient présentés comme manifestation et preuve de l'hypocrisie de l'institution et de l'Inspection, tandis que les formateurs et tous ceux qui se préoccupent de recherche didactique étaient uniformément considérés comme *des planqués bénéficiant de rentes de situation, de postes, d'heures de décharge*, qu'ils ne pouvaient devoir qu'à leurs pratiques de copinage.

Ce premier échange donnait ainsi le ton qui serait quelques jours plus tard la dominante de l'entretien que nous avons eu avec M. Buisson, soit le registre du ressentiment généralisé, tant à l'égard

du métier et de l'institution, que des élèves et des collègues, mais aussi sans doute, à l'égard de soi-même, ressentiment qui nourrit et s'alimente tout à la fois de la contradiction douloureuse entre un vif désir de quitter, de fuir le métier et le peu de ressources personnelles disponibles pour permettre une telle reconversion. Cette dominante quant au contenu de l'entretien s'y mêle à une sous-dominante concernant son mode heurté et difficile, M. Buisson s'y montrant à la fois très loquace et extrêmement nerveux, passant fréquemment, et de manière peu prévisible, d'un sujet à un autre, sans guère se soucier ni des questions qui lui étaient posées, ni des contradictions avec les propos qu'ils nous avait tenus précédemment, ou se lançant au contraire dans de grandes explications, quasi logorrhéiques, des multiples conflits l'ayant opposé, à propos de la répartition des classes et des emplois du temps, aux responsables, voire aux collègues, des nombreux établissements dans lesquels il a exercé.

Agé de 41 ans, M. Buisson enseigne la philosophie depuis sept ans en tant qu'Adjoint d'Enseignement, après avoir été pendant de nombreuses années surveillant en collège (*jusqu'à la limite d'âge*, dit-il), puis y avoir enseigné les Lettres modernes durant trois ans comme Maître Auxiliaire. Titulaire académique, n'ayant jamais eu de poste fixe et n'étant jamais resté plus d'une année scolaire dans le même établissement, il a effectué depuis dix ans de nombreuses suppléances d'enseignement, ponctuelles ou à l'année, dans divers collèges, puis lycées de la Seine-Saint-Denis ou du Val-de-Marne, qu'il englobe tous, y compris ceux qui accueillent une population scolaire bien moins "défavorisée" que les établissements difficiles dans lesquels il a effectivement exercé, dans des propos généralisants sur la quasi impossibilité de faire quelque chose avec *des élèves qui n'ont pas leur place dans l'enseignement secondaire : je crois que je pourrais faire un paquet avec la Seine-Saint-Denis, mais pas seulement la Seine-Saint-Denis, parce que j'ai enseigné dans le Val-de-Marne, j'ai eu des classes épouvantables*. Lorsque nous le rencontrons, M. Buisson exerce pour la première année hors de ces deux départements, dans une banlieue où il dit avoir des élèves *sensiblement différents* de ceux auxquels il a eu affaire jusque là : *Je préfère de beaucoup les élèves que j'ai cette année à ceux que j'ai pu rencontrer précédemment, pendant presque dix ans*.

M. Buisson est familier du "milieu enseignant" depuis l'enfance. En effet, si son père était commerçant, sa mère a été successivement institutrice puis professeur de français. Divorcé, son père s'est remarié avec une autre institutrice, tandis qu'un cousin très proche de sa mère était également instituteur, ainsi que sa femme. Une telle proximité aurait plutôt, selon ses dires, dissuadé M. Buisson de se destiner à la même activité professionnelle : *je ne voulais pas être prof, étant d'une famille d'enseignants (...). Je voyais ce que c'était, gamin. Je voyais ma mère venir avec ses paquets de cahiers et corriger jusqu'à minuit, c'était pas très gai, pas très rose*.

Célibataire, sans enfant, il habite un logement HLM dans un quartier populaire de Paris. Son amie, elle aussi enseignante, mais dans une autre discipline, exerce dans une ville de province dont l'éloignement ne leur permet guère de se rencontrer que lors des petites vacances et de quelques week-ends dans l'année.

Sans appartenir à aucun parti, M. Buisson dit être de gauche et croire à certaines valeurs pour l'école, qu'il accuse la politique menée par le gouvernement socialiste de brader : *c'est un sabotage total de l'éducation comme service public*. Syndiqué au SNES, il n'est pas moins critique à l'égard de celui-ci, qu'il rend même *en partie responsable de l'état actuel des choses*, et qu'il accuse d'avoir empêché les luttes contre le ministère socialiste, d'avoir troqué les revendications sur les conditions de travail contre la revalorisation salariale : *si je suis syndiqué maintenant, conclut-il, c'est essentiellement pour ma défense personnelle*.

Très différent des trois collègues dont il a été question ci-dessus du point de vue de sa situation et de son statut professionnels, M. Buisson l'est tout autant du point de vue du parcours au terme duquel il

est devenu professeur de philosophie, lequel n'a pas grand chose à voir avec ceux dont nous avons rendu compte précédemment.

Ayant obtenu le baccalauréat, série A, en Amérique Latine, il rentre en France après s'être accordé *une année sabbatique*. Attiré un temps par l'anthropologie, il entreprend néanmoins, au début des années 70, des études universitaires de lettres, qu'il poursuit tout en étant surveillant : *j'étais pion, donc j'avais déjà un pied dans l'Education nationale*. Se décrivant rétrospectivement comme ayant *un esprit plutôt libertaire* et comme étant *plutôt attiré par la recherche*, il dit avoir été vite déçu par l'enseignement dispensé à Jussieu, qu'il quitte au bout de quelques mois pour aller suivre les cours de l'université "expérimentale" de Vincennes. Malgré le caractère quelque peu confus des propos qu'il nous tient concernant son cursus universitaire, il est possible, par recoupement de dates, de se rendre compte que plus de dix ans séparent le début de celui-ci du moment où, étant, selon ses propres termes, *allé jusqu'à la limite d'âge, et donc ne pouvant plus être pion*, il demande et obtient un poste de maître auxiliaire. Dix ans pendant lesquels il obtient une licence de lettres et une licence de philosophie, sans aller jusqu'au bout de son travail de maîtrise en lettres, sans entreprendre ni un travail de maîtrise en philosophie, ni la préparation du CAPES dans l'une ou l'autre des disciplines où il aurait pu le faire.

Sa réorientation des lettres à la philosophie fait l'objet d'un double discours explicatif, où se mêlent rétrospectivement des raisons tenant à l'intérêt intellectuel, mais aussi à la nécessité de pouvoir disposer d'un *gagne-pain* régulier. Ainsi, d'une part, M. Buisson se dépeint comme faisant déjà de la philosophie depuis longtemps lorsqu'il a opté pour celle-ci : *j'avais déjà un pied au département de philo, j'avais fait quelques UV (...), j'ai d'abord fait de la philo pour mon propre compte. (...) Au fond, si j'avais choisi de faire de la philo, c'est parce que j'y étais intéressé depuis déjà de longues années, je lisais de la philo, j'avais déjà entamé en quelque sorte une recherche en philo, d'autant plus que finalement, c'est mon sujet de maîtrise en lettres que j'ai jamais bouclé, qui était en fait un sujet donné par quelqu'un qui enseignait en lettres et qui avait eu une formation philosophique, qui était en fait un sujet philosophique, qui m'a de plus en plus conduit à faire de la philo*. D'autre part, l'orientation vers une licence de philosophie apparaît dans ses propos, à la fois comme répondant à la nécessité d'obtenir un nouveau diplôme, après l'obtention de la licence de lettres et faute d'avoir mené à bien son travail de maîtrise, *pour pouvoir continuer à être pion*, et comme inscrit dans une stratégie permettant de devenir enseignant pour conserver un salaire, tout en prenant ses distances avec la population scolaire des collèges de banlieue à laquelle il avait affaire en tant que surveillant : *je sentais qu'il allait falloir enseigner, et je me suis dit que, tant qu'à faire, je préférerais avoir des terminales plutôt que les marmots auxquels je m'affrontais dans les couloirs en tant que pion. (...) J'ai donc opté pour la philo qui, par ailleurs, m'attirait*.

On l'a dit, l'intérêt qu'il affirme avoir eu dès ce temps-là pour la philosophie, particulièrement pour les séminaires de G. Deleuze et de J. Derrida qu'il dit avoir alors fréquentés, ne le conduira pas à poursuivre ses études au-delà de la licence : *ça s'est terminé par cette année de licence*. Plus, les séminaires suivis jusque là semblent perdre alors de leur intérêt : *j'ai effectivement fait une année de licence de philo mais en fait je fréquentais des séminaires de Derrida, des trucs comme ça, depuis un certain temps... que j'ai en quelque sorte interrompus pendant cette année-là. Après j'y suis retourné un petit peu, mais moins. Très facilement j'ai eu l'impression que j'en avais fait le tour et que finalement il valait mieux suivre mon travail tout seul*. Concernant le fait de ne pas avoir préparé le CAPES, il dit à la fois n'avoir *jamais souhaité passer les concours (Moi mon optique était autre, je cherche à écrire, je suis en train d'écrire un bouquin, je veux faire autre chose¹¹)*, ne pas avoir voulu s'inscrire dans un parcours *académique*, et en avoir été *incapable psychologiquement*.

11. On notera ici le glissement grammatical du temps passé au temps présent, par lequel M. Buisson attribue rétrospectivement à l'étudiant qu'il était l'attitude, les vellétés, les espérances ou les illusions qui sont aujourd'hui les siennes, processus qui, au-delà du travail de reconstruction propre à toute situation d'entretien de ce genre, nous paraît témoigner de difficultés personnelles à "prendre de la distance" vis-à-vis de lui-même et de sa situation, difficultés subjectives propres à M. Buisson, auxquelles il fait lui-même allusion durant l'entretien, et qui rendent sans doute compte, pour une part, de la tonalité heurtée et difficile de l'entretien.

Reste que cette incapacité n'est pas rapportée à une insuffisance de maîtrise des contenus disciplinaires alors que, somme toute, M. Buisson ne peut pratiquement faire état que d'une seule année de cursus proprement philosophique¹², mais à une disposition personnelle, l'incapacité à se soumettre à la discipline et à l'académisme, à emprunter les voies ordinaires du travail et de la certification universitaires. Au-delà des difficultés relationnelles et des souffrances psychosomatiques qu'elle lui vaut dans l'exercice quotidien du métier enseignant et sur lesquelles nous reviendrons, une telle disposition personnelle, mise au compte d'une constitution psychologique, est sans doute plus facilement assumable dans une situation d'entretien que le manque de compétences disciplinaires ou de capital universitaire. Elle peut ainsi être mise en avant et revendiquée positivement non seulement pour rationaliser *a posteriori* un cursus universitaire limité, mais surtout pour exciper d'une spécificité quasi naturelle, qui le situe à part de l'ensemble de ses collègues et justifie ainsi son désir de quitter le métier parce que *requis* par d'autres tâches.

La revendication d'une telle spécificité et de ce que l'on pourrait désigner comme un rapport "inspiré"¹³ à la philosophie est ainsi au principe, d'une présentation de soi comme situé dans un "entre-deux" (*entre le littéraire et le philosophique*) à partir duquel M. Buisson n'a de cesse durant tout l'entretien d'opposer ce qu'il nomme *son travail intellectuel* et son intérêt, passé et présent, pour *la recherche de pointe* et la philosophie contemporaine, aussi bien à la fossilisation imputée à l'institution philosophique qu'au manque d'envergure attribué à ses collègues enseignants, et de se distinguer ainsi de l'un et l'autre champ. En témoignent ces propos concernant, d'une part, sa formation à Vincennes opposée à l'institution universitaire "traditionnelle" : *Moi j'ai été formé par des gens comme Deleuze, Derrida, je venais de la phénoménologie, je suis passé par la littérature avec Blanchot, Bataille, tout ça (...) mais en philosophie, c'est une institution véritablement fossilisée, d'un académisme épouvantable, épouvantable !*; de l'autre, l'ensemble de ses collègues : *Alors à partir de là, on se trouve confronté à ce qu'il y a de plus fossilisé, de plus académique, quand on fréquente ces gens-là, les profs de philo. Alors il y a une incompatibilité qui est évidente.*

Suivons encore M. Buisson dans la typologie spontanée qu'il fait des *petits parcours* de ses collègues : *je suis aussi littéraire que philosophe, ce que ne sont pas toujours mes collègues. Mes collègues, souvent ils ont des petits parcours, j'essaie de vous dire comme ça un petit peu ce qui se passe. Alors il y a les philosophes philosophes, ils travaillent dans la philo, et ça demeure vraiment leur spécialité dans laquelle ils sont très cloisonnés. Il y a ceux qui, au contraire, ont préparé l'agreg ou les concours, et puis ils ont en quelque sorte tourné la page, ils sont passés à autre chose, alors là maintenant, ils vont lire de la littérature, aller au cinéma, au théâtre, ils lisent peut-être encore un peu de philo, ce qui est à la mode. Et puis il y a ceux qui ont passé l'agreg, ils ont beaucoup bossé à un certain moment et puis ils se sont orientés vers autre chose, vers l'informatique par exemple, bon alors ils font leurs cours et puis autre chose. Il y a certainement encore d'autres catégories, mais moi j'ai pu souvent remarquer ça. Il y a certainement des gens comme moi aussi, hein, mais moi je me sens autant requis par l'écriture, par la littérature que par la philo.* On aura remarqué le mouvement discursif circulaire qui conduit, vraisemblablement à son insu, M. Buisson à n'établir cette typologie à partir de l'affirmation de sa différence que pour mieux revenir à celle-ci et la spécifier sur le mode de "l'appel" par l'écriture.

On pourrait multiplier ce type de propos par lequel M. Buisson témoigne, parfois tout à fait consciemment, parfois beaucoup moins, de son souci farouche de se distinguer de ses collègues. Nous nous contenterons d'ajouter à ceux qui précèdent ceux par lesquels il dit avoir *toujours cherché à avoir un rapport relativement distant* à la profession (*je ne me sens pas nécessairement participer à la*

12. On verra que l'insuffisance de maîtrise des oeuvres et des auteurs de la tradition philosophique, attribuée à la brièveté de son cursus proprement philosophique et à son orientation vers la philosophie contemporaine, est, au contraire, présentée par M. Buisson comme lui ayant rendu difficiles ses premières années d'enseignement, difficultés qui contribuent *a posteriori* au ressentiment à l'égard de l'institution scolaire qui ne lui a fourni aucune aide pour affronter et combler ces lacunes.

13. Sur ce point, cf Jean-Louis DEROUET, *op. cit.*, p. 152 et sq.

grande famille des profs de philo) et ceux par lesquels il dit n'avoir guère confiance dans les compétences intellectuelles de ceux de ses collègues qui *trouvent leur compte* dans l'enseignement secondaire et ne cherchent pas à le quitter, *qui voient qu'ils vont faire ça jusqu'à la retraite*, alors que *quelqu'un qui a une ambition ou une aspiration recherche naturellement à passer à autre chose*. Ajoutons, pour conclure sur ce point, que ces propos nous sont tenus alors même que M. Buisson affirme dans le même temps : *les profs de philo, comme collègues, je les connais très très peu, hein !*

Ce souci de maintenir un rapport distant aux collègues et à la profession s'accompagne fort logiquement d'une indifférence affichée et quelque peu hautaine à l'égard des débats et discussions qui les divisent, par rapport auxquels M. Buisson ne se sent *pas du tout partie prenante*. Ainsi, les promoteurs des premiers travaux, des premières recherches et publications en matière de didactique de la philosophie sont-ils renvoyés au *bricolage*, à *l'empirisme* et à *la naïveté pédagogue*, ou encore à une entreprise *technocratique* conduisant au *laminage de la philosophie, par volonté de l'aligner sur les autres disciplines*, tandis que le discours "anti-pédagogique" défendu par l'Inspection de philosophie ou ceux qui se font le relais de ses positions est symétriquement dénoncé comme *discours stérilisant et tout aussi dérisoire*, nourri de *formules complètement creuses, de l'ordre de la dénégation du réel*. De même, le fait de ne pas avoir lu le rapport de la commission Derrida-Bouveresse n'empêche pas M. Buisson de le renvoyer au pôle du *pédagogisme un peu simplet...* pour affirmer contradictoirement quelques instants plus tard que, *d'après les titres qui apparaissent dans la revue du SNES*, Derrida *n'a apparemment pas fait quelque chose d'absolument abominable*¹⁴.

Allant plus loin dans sa logique de dépréciation du métier et de la culture scolaire, M. Buisson s'en prend, là encore au nom de la création, à la figure emblématique d'Alain : *On comprend finalement que, comme il y a 50 ans, on nous demande, encore une fois, de faire ce que faisait Alain. Au fond, c'est ça qui met les inspecteurs aux anges ! Alain était très certainement un excellent pédagogue, je pense que c'est incontestable. Alain peut être quelqu'un, éventuellement, je pense, d'une lecture agréable, je dis éventuellement parce que je le pratique fort peu, agréable pour l'honnête homme, mettant à la portée de tout un chacun tout un savoir, une certaine tradition, finalement. Bon, mais en même temps il est incontestable aussi qu'il n'a rien apporté à la philosophie, comme pensée autonome.*

La même logique de distinction est au principe et de son appréciation sur la politique éducative d'ouverture du lycée à des catégories d'élèves qui n'y avaient jusque là guère accès, et, plus généralement, de son rapport aux élèves. Ainsi nous dit-il avoir été préparé, par son expérience du collège, en tant que surveillant, puis maître auxiliaire, à la situation qu'il a, par la suite, rencontrée en lycée et qu'il qualifie de *sabotage total de l'éducation comme service public* : *On m'a laissé marnier pendant trois ans en lettres dans les collèges. J'ai vu au fond ce qui allait monter au lycée. J'ai vu déjà comment il n'y avait pas de barrage, comment les élèves passaient automatiquement, j'assistais aux conseils de classe, tout ça. J'ai vu quelle clientèle il y avait dans les collèges (...). Donc je ne m'étonne pas de ce que je vois maintenant en terminale. Je veux dire, ces élèves-là, ou leurs grands frères, je les ai eus dans les collèges. Je voyais déjà qu'il était déjà pratiquement impossible de rien faire avec eux, pour certaines classes.*

De même, M. Buisson ne se limite-t-il pas, comme bon nombre de ses collègues, à caractériser les élèves de banlieue en termes "pédagogiques", pour déplorer par exemple leur manque de maîtrise de la

14. Outre la contradiction portant sur le contenu d'un rapport qu'il n'a pas lu, on notera ici la contradiction avec ce que M. Buisson nous a dit quelques minutes plus tôt de son désaccord avec l'orientation du SNES, accusé d'avoir bradé les conditions de travail et l'acceptation d'une situation qui permet à des élèves qui n'y ont pas leur place d'accéder au lycée, contre la revalorisation salariale : ce désaccord devrait logiquement le porter à ne pas accepter sans examen, voire à la seule lecture des titres, l'appréciation portée par la revue du SNES sur le rapport Derrida-Bouveresse (appréciation qui a d'ailleurs suscité des réactions plurielles dont les publications du SNES se sont fait l'écho).

langue : *il faut le dire clairement, on a affaire à des élèves qui ne parlent plus, n'écrivent plus le français correctement. Dans la semaine, j'ai été obligé d'expliquer les adjectifs maniéré, emphatique, factice et falsifié. Passe pour emphatique, mais manière, des élèves de terminale me demandent une explication pour maniéré !, ou encore la conception véritablement scolaire et administrative de la philosophie, qu'il serait nécessaire de leur arracher de la tête. Il va bien au-delà, non seulement en nous décrivant des élèves complètement déconnectés, non seulement par rapport à la philo, non seulement par rapport à la langue, mais peut-être même de toute réalité sociale, mais surtout en évoquant son expérience en Seine-Saint-Denis ou dans le Val-de-Marne dans les termes suivants : j'avais des élèves qui étaient veules, vraiment quelque chose de très très pénible, c'était horrible, la veulerie de certains élèves, je trouve pas d'autre mot, une espèce de bassesse qui me... Invité à donner des exemples de situations pénibles, il ajoute : c'est très difficile à reconstituer. C'est tellement incroyable ce que peuvent dire parfois les élèves, la façon dont ils peuvent vous traiter, que c'est presque intransmissible. Vous savez, c'est presque de l'ordre de l'irreprésentable, (...) ça relève de l'éruption affective.*

Plus que leurs compétences ou leur "niveau", c'est pour ainsi dire la "nature" des élèves qui est ici en cause dans ces propos où la logique de la distinction se livre à découvert. Et la différence que M. Buisson affirme avoir perçue cette année chez des élèves d'une banlieue moins déshéritée disparaît bien vite dans l'affirmation généralisante suivante : *je dois dire que je me sens totalement étranger à l'univers de mes élèves, dans la mesure où je ne me pose pas franchement la question. Je fais mon boulot, j'essaie de le faire le mieux possible, de faire passer certaines choses (...), et puis après il y a ce qui m'intéresse dans la vie. Une telle affirmation ne nous paraît pas témoigner seulement d'un souci de préserver sa vie privée de l'envahissement par des préoccupations professionnelles, mais, tout autant, d'un refus défensif de se laisser affecter, soi et son mode d'exercice professionnel, par cet autre qu'est l'élève qui pose problème, ce dont attestent ces autres propos, tout aussi généralisants : Tous les ans, on part avec une certaine naïveté. On se dit "tiens celui-ci, ou celui-là, ça se passe mal avec lui. Pourquoi ? Qu'est-ce qui se passe ?" (...) Et puis on se rend compte qu'on a été bien bête d'accorder une telle importance à ça.*

On l'a vu, cette dépréciation du métier, des élèves et des collègues que l'on y rencontre, se fait selon une logique d'opposition binaire entre, d'une part, la création, la recherche et la philosophie contemporaine, et, d'autre part, la répétition ou le ressassement de la tradition et l'académisme de la culture et de l'institution scolaires, ce au nom de ce que M. Buisson nomme *mon travail intellectuel* et en référence au modèle de la recherche universitaire : *je serais beaucoup plus à l'aise face à des étudiants (...), face à des gens plus mûrs, plus motivés, et à qui je pourrais enseigner ce que je suis en train de faire. (...) C'est vrai que je serais mieux, là en ce moment, au CNRS ou en fac, mais que j'ai pas fait ce qu'il fallait, et que j'ai pas payé le prix non plus.* Dans le même registre, la critique rapportée ci-dessus de la figure emblématique du professeur de philosophie représentée par Alain atteste d'une volonté de mise à distance du métier (et de ses acteurs, professeurs et élèves) pour ce qu'il est, pour ainsi dire, "par nature" (puisque'elle s'en prend au modèle canonique de son "âge d'or"), et non seulement pour les conditions particulières d'exercice qui sont celles de M. Buisson depuis sept ans, même si celles-ci contribuent sans aucun doute à renforcer et à exacerber son ressentiment à l'égard de l'institution scolaire et de la condition professorale.

S'il nous paraît nécessaire de parler ici de ressentiment, c'est parce qu'il semble bien que M. Buisson ne dispose guère des moyens qui lui permettraient d'asseoir cette logique de distinction du créateur à l'égard du répétiteur, en mettant en oeuvre une stratégie réaliste de sortie de l'enseignement secondaire par la voie de la recherche ou de l'enseignement supérieur. Certes il affirme compter pour cela sur le travail de recherche et d'écriture qu'il dit avoir en cours, et dont il parle comme ayant été engagé dès la période de ses études, soit il y a plus de dix ans, et il argue de son investissement dans ce travail et du désir de quitter l'enseignement secondaire qui le sous-tend pour rendre compte de son peu

d'intérêt tant pour l'univers des élèves que pour les débats propres à l'enseignement de la philosophie : *ne perdez pas de vue que justement j'ai décroché. Si je ne décroche pas quand je suis en cours, j'ai décroché dans la mesure où je ne m'identifie plus à ce rôle (d'enseignant du secondaire) dans la société (...). Je suis déjà sur le départ.* Reste que l'on ne peut manquer de s'interroger, à entendre, puis à lire et relire les propos de M. Buisson sur son travail, sinon sur la crédibilité de celui-ci qu'il ne nous a pas été donné de voir, du moins sur celle du projet de le convertir en diplôme et capital universitaire.

M. Buisson n'a en effet pratiquement aucun contact avec le milieu institutionnel de la recherche ou de l'enseignement supérieur. On a vu qu'il avait considéré, après son année de licence, avoir *fait le tour* des séminaires qu'il avait suivis jusqu'alors. Excipant de nouveau tout à la fois de la nature de son travail, présenté comme *portant sur la création* et élaboré *en relation avec des artistes*, et de ses *difficultés psychologiques*, il dit (voire même il revendique de) travailler seul, sans directeur de recherche, sans même chercher à confronter son travail au point de vue d'autrui. N'ayant jusqu'ici jamais fait de tentative de publication, il dit avoir adressé il y a quelque temps un petit article à une revue généraliste qu'il ne *connaît pas trop*, et qui l'a refusé.

Apparemment peu au fait des usages et des contraintes de l'Université à laquelle il n'est plus inscrit depuis de nombreuses années, M. Buisson espère pouvoir faire prendre en compte son travail d'écriture une fois achevé comme travail universitaire : *je me dis, à partir du moment où mon bouquin sera écrit, pourquoi pas le valider comme doctorat. Mais encore une fois, je préfère d'abord conserver le maximum de liberté, finalement c'est quand j'aurai fini le truc que je tâcherai de le valider. (...) Au fond je procède un petit peu comme j'ai procédé avec ma licence de philo, j'ai d'abord fait de la philo pour mon propre compte (...) avant de valider tout le travail que j'avais fait, de recherche personnelle en philo*¹⁵.

Reste qu'il semble n'avoir qu'une confiance limitée dans cette possibilité de validation *a posteriori* et dans l'espoir qu'elle lui permette d'intégrer l'enseignement supérieur, puisqu'il dit être en recherche d'une *voie détournée pour accéder au supérieur* : *Enseigner d'abord dans un autre contexte, avant éventuellement d'accéder au supérieur. Mais de toute façon pour avoir des gens plus âgés, plus motivés. Pour être précis, je cherche du côté du Ministère de la Culture. (...) Avant d'en arriver au doctorat, je vais le faire valider*¹⁶ (mon bouquin) *autrement, pour avoir un diplôme dans d'autres disciplines, pour permettre ma reconversion dans d'autres circuits.* Ainsi nous semble-t-il possible de prendre le risque de dire que, même s'il peut réellement penser, dans une logique "inspirée", qu'il serait mieux à sa place dans l'enseignement supérieur et dans la recherche (ce qui, pour notre part, nous semble rien moins qu'avéré), par ailleurs, M. Buisson ne croit guère à la possibilité de quitter ainsi l'enseignement secondaire. De fait, c'est vers les milieux de la culture qu'il oriente ses stratégies de reconversion, la petite activité d'intermédiaire culturel qu'il mène en marge de son travail d'enseignant lui apparaissant comme un moyen plus crédible pour ce faire (ce dont nous n'avons aucun moyen de juger) : *c'est destiné à faciliter ma reconversion aussi dans ce domaine-là, mais ce qui m'intéresse surtout, c'est moins cette activité pratique qu'une activité de recherche, théorique. Mais c'est sûr qu'avoir eu cette activité peut me faciliter cette reconversion.*

Reste qu'une telle reconversion, si elle a lieu un jour, ne semble guère envisageable à court ou moyen terme, et M. Buisson semble bien condamné à demeurer encore quelque temps dans l'enseignement secondaire dans lequel il se sent relégué dans un statut de répétiteur, alors qu'il se considère *requis* par l'écriture et la création. Sentiment de relégation qui exacerbe autant le désir de fuir le métier, les collègues et les élèves, que le ressentiment tout à la fois de ne pas être en mesure de le

15. On notera ici, non seulement l'insistance sur le caractère individuel de la recherche qui ne saurait être menée librement que pour son propre compte et à distance d'une institution universitaire qui ne peut qu'en aliéner la liberté, mais aussi le fait que, dans les propos cités ici, c'est toujours M. Buisson lui-même, et jamais ni l'institution, ni une quelconque autorité extérieure, universitaire ou scientifique, qui est le sujet grammatical du verbe *valider*.

16. Il s'agit bien ici de *faire valider* et non de valider soi-même, cette différence de formulation langagière pouvant être interprétée comme témoignant, à l'insu du locuteur, de la différence de crédibilité accordée à l'un et l'autre projet.

faire, et de ne pas pouvoir faire fond sur une suffisamment grande familiarité avec le corpus et la tradition philosophiques pour faire face aux exigences de l'enseignement et des programmes : *je ne sais pas si vous vous rendez compte de ce que ça signifie que d'être bombardé du jour au lendemain prof de philo ! Sous prétexte¹⁷ qu'on a une licence de philo. Moi j'avais une licence de philo avec équivalence, en plus (...) j'ai eu véritablement une année de fac de philo (...) et j'ai du m'affronter à un programme, à des exigences ahurissantes. Aussi l'écart cruel, voire l'écartèlement que M. Buisson dit ressentir entre son travail intellectuel et l'exercice de son métier enseignant peut être entendu tout aussi bien comme écart entre sa formation et ses compétences philosophiques et celles qui sont requises par l'enseignement : on est à un certain niveau quand on est en fac, et puis d'un seul coup on se trouve confronté à un programme de terminale, il y a des questions qu'on a pour ainsi dire pas abordées, en tout cas pas sous cette forme. Il y a un espèce d'écart, là, qui est à combler et qui peut se faire difficilement.* Le pronom personnel de troisième personne ici utilisé, de même que l'euphémisation signifiée par l'expression *en tout cas pas sous cette forme* sont insuffisants à déguiser le fait que c'est bien de lui dont parle ainsi M. Buisson, ce dont atteste le procès fait, quelques instants plus tard, à l'institution de lui avoir réservé un traitement différent de celui auquel ont droit, l'année suivant leur réussite aux concours, les professeurs stagiaires n'enseignant que peu d'heures et à un faible nombre de classes : *ce que je vois, c'est l'absence totale d'égalité entre quelqu'un qui, pendant un an, a pu n'enseigner que dans une seule classe, et donc simplement a eu le temps de préparer ses cours, et qui, les années d'après va pouvoir s'appuyer sur ce travail déjà fait pour l'améliorer, le compléter, le remanier, etc. (...) C'est une des raisons pour lesquelles je peux en vouloir à l'institution.*

A mettre ainsi en regard ces différents propos, on ne peut se retenir de penser que le reproche ainsi adressé à l'institution de ne pas lui avoir permis de réaliser une sorte d'"accumulation primitive" en se constituant un stock de cours princeps, qu'il n'aurait plus eu qu'à faire fructifier d'année en année, moyennant quelques retouches et remaniements est une sorte de regard rétrospectif sur son parcours de formation, et que, tout autant qu'à l'institution, c'est à lui-même que M. Buisson, sans forcément s'en rendre compte (dans les deux sens du terme), en veut de ne pas avoir réalisé, au cours de sa formation disciplinaire, cette "accumulation primitive" nécessaire à l'enseignement.

Ainsi le procès fait à l'institution, aux collègues et aux élèves se retournerait-il en rancœur à l'égard de soi-même. D'un côté se situeraient, outre les propos rapportés ci-dessus, les longs développements consacrés par M. Buisson aux multiples conflits qui l'ont régulièrement opposé aux responsables (voire parfois aux collègues) des nombreux établissements dans lesquels il a exercé, à propos de la répartition des classes et des emplois du temps, ainsi que l'agressivité quasi "poujadiste" avec laquelle il évoque les enseignants membres du Groupe Technique Disciplinaire auprès du Conseil National des Programmes : *encore une fois, c'est la politique du carnet d'adresses qui est à l'origine de ce groupe (...). L'absence de transparence qui a présidé à la constitution de ce groupe le disqualifie d'emblée à mes yeux, quoi qu'il fasse. Je veux dire, d'emblée je me suis dit "c'est un groupe de planqués". Et ce que j'avais pensé s'est avéré tout à fait confirmé par ailleurs (...), en dialoguant avec des collègues, on m'a dit "ben oui, un tel, on le connaît, il a déjà ça et ça, et puis c'est un ami d'un tel, et puis il était déjà protégé de telle façon, et là, il va l'être encore plus". (...) Pour moi, ils n'ont aucun crédit.*

De l'autre, c'est la mise en avant de problèmes de santé et de difficultés psychologiques pour demander un poste de type réadaptation et, faute de l'avoir obtenu, pour exiger des aménagements horaires difficiles non seulement à accepter mais simplement à gérer pour un chef d'établissement, difficulté que ne peut entendre M. Buisson qui dit n'avoir *pas d'autre choix que le bras de fer chaque année avec l'administration.* C'est tout autant la somatisation des difficultés d'exercice du métier : *comment c'est vécu au quotidien ?... je suis rempli de douleurs, de tensions nerveuses, de stress, de difficultés que je n'ai pas pendant les vacances, si ce n'est sous forme de cauchemar à l'idée de*

17. C'est nous qui soulignons.

reprendre. (...) On se dit qu'un boulot, normalement, ça doit pas provoquer de telles tensions graves. Evidemment on peut associer à des gens qui sont en usine, à toutes sortes de boulots, mais on se dit quand même, à un certain degré de qualification ! On sait que l'oppression sociale ça existe, on sait ce qui peut se passer dans le privé (...), mais on se dit là, il y a quand même quelque chose qui n'est pas normal. C'est pas possible que ça devienne ce que c'est devenu, que ce soit ces tensions, que ça rejaillisse comme ça au niveau du corps.

Nous n'entendons évidemment pas mettre en cause par ce qui précède le fait que M. Buisson ait rencontré des proviseurs peu arrangeants, voire même franchement hostiles (mais chaque année depuis plus de dix ans ?), pas plus que la réalité de ses ennuis de santé, ni même le fait que ses conditions d'exercice du métier d'enseignant (absence de poste fixe, établissements difficiles) puissent contribuer à aggraver ceux-ci. Pour autant, il nous semble pertinent de penser que ces réalités "objectives" n'agissent pas en termes de causalité simple et directe, mais qu'elle trouvent des échos, des "zones de résonance", relayant et transformant leur action dans les contradictions, les zones d'ombre et les regrets, conscients ou non, de la biographie de M. Buisson et de son rapport à celle-ci. Nous rejoignons ici Louis Le Guillant pour lequel une conception trop simple et trop directe de la causalité sociale, du passage des facteurs sociaux à la vie personnelle et subjective, méconnaît "la réaction de la personnalité, déjà en partie formée, à de pareilles influences, le contexte polymorphe et tissé de contradictions dans lequel elles jouent, cette dialectique du passé et du présent sans laquelle on ne parvient pas bien à saisir la nature exacte et le mode d'action des facteurs sociaux, aussi bien psychologiques que matériels" 18.

18. Louis Le Guillant, *Jeunes "difficiles" ou temps difficiles ?*, Ed. du Scarabée, 1961, repris dans *Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant*, Toulouse, Ed. Erès, 1984 (p. 258).

CHAPITRE 11

EPREUVES ET DIFFICULTES

Outre Melle Morvan et MM. Veron, Truffaut et Buisson, onze de leurs collègues ont bien voulu nous accorder un ou plusieurs entretiens au cours de l'année scolaire 1992-1993. Présentons les très brièvement :

- Madame Godard, 31 ans, agrégée, est une ancienne élève de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay. Lorsqu'elle accepte de nous rencontrer, elle enseigne depuis cinq ans dans une ville moyenne de Basse-Normandie, après avoir passé une année de stage dans une ville industrielle sinistrée de l'Est de la France. Fille de parents ouvriers, elle vit avec un électricien travaillant dans un atelier de décors de théâtre. Mère d'une petite fille d'un an, résidant en banlieue parisienne, elle a pris un mi-temps pour élever son enfant. Elle obtiendra l'année suivante une mutation pour un lycée proche de son domicile.

- Monsieur Bordier, 55 ans, certifié de philosophie, a suivi un parcours professionnel très atypique. Après des études de philosophie et d'ethnologie, il a enseigné le français et la philosophie dans une capitale asiatique où il s'est spécialisé dans l'étude de la langue et de la civilisation locales, étude qui a donné lieu à une thèse de doctorat. Ayant dû rentrer en France, et n'ayant pas obtenu le poste universitaire qu'on lui avait laissé espérer, il passe le CAPES de philosophie et enseigne quelques années en Normandie avant d'être muté dans un lycée nouvellement créé en Seine-Saint-Denis où il enseigne depuis environ quinze ans quand nous le rencontrons (lycée où exerce également Monsieur Veron et où Monsieur Buisson a exercé l'année précédant notre entretien). Issu d'une famille nombreuse et d'un milieu qu'il dépeint comme *très pauvre*, ayant dû faire de nombreux *petits boulots* pendant ses études, Monsieur Bordier est le seul parmi quatre frères à avoir obtenu le baccalauréat. Marié à une directrice de centre PMI, il a trois enfants qui, tous, ont fait des études supérieures et travaillent à l'étranger.

- Madame Vaillant, 42 ans, est certifiée de philosophie et enseigne depuis deux ans dans un lycée polyvalent réputé très difficile de la banlieue Nord de Paris, après avoir enseigné plus de dix ans dans une ville de l'Ouest de la France. Elle est native du Sud-Ouest où elle a fait ses études après avoir réussi le concours des IPES. Son père, d'origine paysanne, est devenu cadre permanent du Parti communiste après avoir joué un rôle important dans la Résistance. Elle-même milite activement (au Parti Communiste, au SNES et à la FCPE), de même que son mari, cadre dans une collectivité territoriale à direction communiste. Elle est mère de deux enfants, scolarisés dans l'enseignement primaire.

- Madame Vedel, 36 ans, est agrégée depuis 11 ans. Après deux ans de stage en Région Rhône-Alpes, elle a enseigné huit ans à Nogent-le-Rotrou, avant d'obtenir une mutation pour la banlieue parisienne. Lorsque nous la rencontrons, elle enseigne donc pour la première année dans un gros lycée de la banlieue Est accueillant essentiellement des élèves d'origine populaire. Elle obtiendra l'année suivante une mutation pour l'Outre-mer. Mère de deux enfants, son mari exerce une profession artistique.

- Monsieur Leplat, 43 ans, a obtenu l'agrégation en 1976 au sortir de l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm. Après une première expérience dans une Ecole Normale d'Instituteurs, puis quatre ans passés dans un lycée de la région Centre, il est en poste depuis douze ans dans un lycée à recrutement socialement hétérogène de la banlieue Sud de Paris. Fils de pharmacien, il a épousé une enseignante devenue administrateur civil dans un Ministère après avoir réussi le concours de l'ENA. Lui-même a suivi un stage de formation d'un an en informatique, spécialité qu'il enseigne depuis six heures par semaine, et à laquelle il consacre la plus grande part de ses loisirs. Habitant un immeuble cossu du centre de Paris, il a deux enfants, âgés de 12 et 14 ans.

- Monsieur Simon, 42 ans, est lui aussi ancien élève de la rue d'Ulm. Ayant obtenu l'agrégation en 1977, il obtient une mise en disponibilité pour se consacrer à ses responsabilités politiques (il est à l'époque militant du Parti communiste qu'il quittera en 1981). Au terme de cette période, il est nommé dans un lycée technique de l'Est de la France, où il exercera près de 10 ans. Lors de notre rencontre, il enseigne pour la troisième année dans un lycée parisien périphérique qui souffre, quant à son

recrutement, de la concurrence des deux prestigieux lycées voisins. Militant depuis longtemps pour l'enseignement de la philosophie en amont de la Terminale, il assure un tel enseignement dans une classe médiane d'un cycle expérimental Première-Terminale en trois ans. Depuis toujours passionné par cette question, son témoignage a été sollicité par l'une des commissions de réflexion sur l'enseignement philosophique. Il habite un appartement HLM dans un arrondissement populaire de Paris.

- Monsieur Vidal, 33 ans, a débuté sa carrière enseignante comme maître-auxiliaire en Région parisienne. Après quatre ans passés à effectuer de multiples remplacements, il est reçu au CAPES en 1983 et est alors nommé dans le Nord de la France. Il obtient deux ans plus tard une mutation pour un lycée de la proche banlieue tourangelle, où il enseigne depuis huit ans lors de notre entretien. Il y a obtenu l'agrégation deux années auparavant, après huit tentatives infructueuses. Quinze ans plus tôt, au terme d'un cursus secondaire mouvementé, il avait commencé ses études de philosophie à l'Université expérimentale de Vincennes, où il dit s'être inscrit *pour écouter Deleuze plus que pour faire de la philo*. Affichant une attitude désabusée et parfois cynique tout au long de l'entretien, il insiste sur son désir de quitter l'enseignement secondaire au plus vite. Fils de cadre supérieur, il semble avoir eu une scolarité secondaire assez cahotique et marquée de dilettantisme. Syndiqué au SNES, il se dit aujourd'hui sympathisant communiste.

- Madame Delorme, 49 ans, enseigne dans le même lycée que Monsieur Vidal. Elle a obtenu le CAPES en 1970, au sortir de l'École Normale Supérieure de Fontenay. Liée à l'époque à des groupes maoïstes, une démarche militante la conduit à demander une affectation - qu'elle obtient - dans un lycée technique de Tours (*je pensais que les lycées techniques étaient fréquentés par des gens qui n'en avaient peut-être pas conscience, mais avaient d'autant plus besoin de la philosophie. J'avais envie d'enseigner à ces gens-là, et je ne renie nullement ce choix*). Elle restera dix-sept ans en poste dans ce lycée, avant de demander une mutation pour l'établissement où elle enseigne depuis sept ans quand nous la rencontrons. Fille de parents ouvriers ayant un fort rapport à la culture, tous ses frères et sœurs ont fait des études supérieures. Son compagnon est responsable de service social, et elle a deux enfants, âgés de 16 et 8 ans. Syndiquée au SNES jusqu'en 1983, elle a alors rejoint le SGEN. Elle participe, dans son lycée, à un travail d'équipe centré sur une classe de seconde dans laquelle elle assure un enseignement de logique.

- Madame Jacquelin, 40 ans, a, comme M. Vidal, débuté sa carrière comme maître-auxiliaire, après une maîtrise de philosophie obtenue en parallèle avec un cursus d'histoire de l'art. Elle enseigne comme MA durant huit ans, tout en menant à bien une thèse de doctorat en esthétique. Titularisée Adjoint d'enseignement, elle continue d'assurer des remplacements durant six ans avant d'être nommée sur un poste définitif dans un lycée technique de la banlieue parisienne qui ouvre alors une classe de terminale B. Elle y obtient le CAPES interne en 1990. L'essentiel de sa carrière, au cours de laquelle elle n'a enseigné qu'une seule année en terminale A, s'est donc déroulé dans l'enseignement technique, bien qu'elle demande depuis plusieurs années une mutation *dans un lycée classique*. L'animation d'ateliers dans le cadre du projet d'établissement, mais aussi de stages de formation continue d'enseignants dans le cadre de la MAFPEN lui a permis, selon ses propres termes, de *revenir par des voies détournées* à sa première passion pour l'histoire de l'art. Fille d'un cadre commercial et d'une employée de banque, elle est mariée à un enseignant lui aussi formateur MAFPEN. Elle n'a pas d'enfant. Syndiquée au SNES *depuis toujours*, elle se dit *de gauche* sans avoir jamais appartenu à aucune organisation politique.

- Monsieur Millon, 33 ans, a, lui, débuté sa carrière comme instituteur. De milieu modeste, ayant perdu son père très jeune, il a réussi le concours d'entrée à l'École Normale d'Instituteurs après une année de classe préparatoire. Au terme de ses trois ans de formation, il est nommé instituteur dans une Zone d'Éducation Prioritaire de l'agglomération lyonnaise. Exerçant à mi-temps, il prépare parallèlement une licence et une maîtrise de philosophie. Reçu au CAPES en 1988, il est nommé, après son année de stage, dans le lycée du quartier dans lequel il a exercé en tant qu'instituteur. Ayant elle aussi été institutrice, son épouse a obtenu le CAPES de documentation et exerce comme documentaliste dans un collège d'une autre ZEP de l'agglomération lyonnaise. Monsieur Millon a été syndiqué au SNES, mais il l'a quitté parce qu'il lui reprochait son manque d'indépendance par rapport au gouvernement de gauche.

Electeur de FO aux dernières élections professionnelles, il n'est pour autant pas adhérent de ce syndicat, dont il dit ne pas partager les positions anti-pédagogiques.

- Monsieur Lelong, 51 ans, a obtenu le CAPES de philosophie en 1970, au terme d'un double cursus universitaire qui lui a également permis d'obtenir un DEA d'économie. Après deux ans de stage dans deux établissements parisiens très contrastés, il est nommé dans la Marne où il enseignera huit ans et où il obtiendra l'agrégation en 1974. Lorsque nous le rencontrons, il enseigne depuis 14 ans dans le même lycée que Monsieur Millon. D'origine lyonnaise, il est célibataire.

Au total, notre "échantillon" qui, rappelons-le, ne prétend pas à la représentativité¹, comprend donc neuf hommes et six femmes, ce qui correspond aux proportions nationales. Il apparaît par contre sur-qualifié au regard de celles-ci (quatre anciens élèves d'une Ecole Normale Supérieure, sept agrégés, sept certifiés, un seul adjoint d'enseignement contre environ 30 % d'agrégés, 40 % de certifiés, 20 % d'AE et 10 % de maîtres-auxiliaires). Sa moyenne d'âge est de 41 ans (43 pour les hommes, 38 pour les femmes) ; quatre de nos interlocuteurs ont moins de 35 ans, deux ont plus de cinquante. Son ancienneté moyenne est légèrement supérieure à quinze ans (un peu plus de seize pour les hommes, 13,5 pour les femmes) ; trois de ces enseignants ont moins de dix ans d'ancienneté, quatre plus de vingt ans. Neuf enseignent à Paris ou en proche banlieue, six en province. Sept exercent dans des établissements réputés "difficiles" à très fort recrutement populaire, situés dans les "banlieues" parisiennes ou lyonnaises, tandis que trois autres (M. Vidal, Mmes Delorme et Jacquelin) exercent dans des lycées certes moins difficiles mais accueillant cependant une forte proportion de "nouveaux lycéens". Cette sur-représentation est évidemment volontaire, et répond à notre projet de mieux comprendre la diversité des modes d'exercice du métier de professeur de philosophie, face à la massification et à la diversification sociale des "publics" de l'enseignement secondaire. Pour ce qui concerne leurs origines sociales, cinq de nos interlocuteurs sont d'origine ouvrière ou paysanne, cinq de catégories supérieures et trois de classes moyennes (l'origine de deux d'entre eux nous est inconnue). A deux exceptions près, l'activité professionnelle de leur conjoint est de type cadre supérieur ou profession intermédiaire.

1. Le choix d'une discipline, bien plus que d'un métier

Interrogés sur ce qui les a amenés à devenir professeurs de philosophie, aucun de nos interlocuteurs ne nous a décrit ce devenir en termes de projet professionnel ni de vocation pour la profession enseignante. Pour tous, c'est le "choix" de la philosophie qui est premier, mais chacun présente, *a posteriori*, ce choix de manière très différente. Alors que MM. Veron et Truffaut disent être venus à la philosophie par déception de l'enseignement des Lettres et de la littérature, c'est l'impossibilité de choisir parmi tout ce qui l'intéressait que Mme Vaillant met en avant pour rendre compte de son choix : *j'aimais bien la philo quand j'étais élève, évidemment. C'était la découverte de mon année de terminale. Mais c'est surtout parce que je m'intéressais à tout et que j'étais incapable de choisir quoi que ce soit. Alors je me suis dit "en choisissant la philo, je ne fais rien, je fais tout". J'ai choisi la philo pour la philo, pas pour être enseignante. Ayant au contraire de fort mauvais souvenirs de son année de terminale, Mme Delorme parle de sa véritable rencontre avec la philosophie en des termes qui ne sont pas sans évoquer une expérience de révélation : *Je suis arrivée en Prépa. Là, je me souviens, ça m'a pris peut-être trois semaines après la rentrée. J'ai compris que c'était ça. C'était ça ou rien. Ça pouvait pas être autre chose. J'avais rencontré la philosophie. De même, c'est l'enthousiasme pour l'enseignement de son professeur de classe préparatoire qui produit chez Mme Vedel le déclic qui**

1. "Une analyse qualitative sur petit échantillon ne peut viser par définition à la représentativité, au sens statistique du terme. Tel n'est absolument pas son but. Elle peut par contre viser à la significativité, si l'on s'efforce de choisir les individus les plus divers possibles, par rapport au champ étudié. L'échantillon est donc constitué à partir de critères qui, par hypothèse, sont stratégiques (...). Par variables stratégiques, nous entendons celles dont, en fonction de réflexions théoriques et des études antérieures, on peut estimer qu'elles jouent le rôle le plus important dans le champ du problème étudié" (Guy Michelat, "L'entretien non-directif", *Revue française de sociologie*, XVI-2, avril-juin 1975).

l'amènera à s'orienter vers la philosophie et son enseignement. M. Vidal, quant à lui, décrit son itinéraire sur un tout autre registre : *j'ai rencontré en terminale un prof de philosophie classique qui était essentiellement centré sur Nietzsche. La philo m'a pas spécialement intéressé, mais Nietzsche par contre m'a bien plu, parce que justement c'était pas vraiment philosophique. Et en même temps, ce professeur m'a fait découvrir Deleuze et j'ai trouvé ça absolument génial. J'étais à l'époque plus ou moins dans des milieux anarchistes, contestataires. Alors, comme je savais pas quoi faire - je voulais pas faire d'études mais je voulais pas travailler non plus - je suis allé à Vincennes. Mais la philosophie m'intéressait pas, hein, j'y allais pas pour faire de la philo, j'y allais pour voir Deleuze, pour voir Lyotard, pour voir Chatelet, etc. (...) Donc en fait, ce qui m'a fait faire de la philo, c'est mon prof de l'époque, Nietzsche, Deleuze, et puis le contexte, le climat de l'époque.*

Pratiquement tous pourraient reprendre à leur compte les propos de M. Truffaut pour dire qu'ils ont pu choisir et suivre un cursus de philosophie dans des conditions où on ne se demandait qu'à la fin ce qu'on en ferait. A entendre Mme Vaillant, même le concours des IPES n'apparaissait alors pas comme un concours pour être prof, mais comme un concours pour gagner sa vie durant ses études. Reste que la préparation des concours (CAPES et agrégation) se présente de manière évidente et quasi "naturelle" comme prolongation d'un tel cursus, comme conséquence à laquelle on consent d'autant mieux qu'on n'avait jamais réellement pensé à autre chose : *je voulais faire de la philo. Ça m'a pas effleuré une seconde qu'on puisse, avec la philo, faire autre chose qu'être prof* (Mme Delorme) ; *Une fois à Fontenay, la machine était en route. On était là pour préparer les concours. Et puis devenir enseignante m'allait bien, même si je ne me rendais pas vraiment compte de ce que c'était* (Mme Godard). Fortement attachés à leur discipline, peu au fait des réalités quotidiennes de l'exercice du métier d'enseignant, certains vivent très difficilement leur première année d'enseignement (éloignement de Paris, impression de devoir renoncer au travail intellectuel et à la philosophie, sentiment d'isolement, etc.) ; d'autres, moins nombreux, en parlent au contraire, à l'instar de Mme Godard, comme d'une expérience d'emblée enrichissante et intéressante : *J'ai commencé à Longwy, avec une classe de terminale B, c'était vraiment très intéressant. Je parlais de l'idée que la philo pouvait aider les élèves à situer ce qui leur arrivait, ce qui était arrivé à leur ville.*

Beaucoup ont connu des moments de doute ou de découragement dans leur carrière, au cours desquels ils se sont parfois explicitement posé la question de changer de métier, sans pour autant entreprendre une démarche en ce sens. La plupart ont surmonté avec plus ou moins de difficulté ces moments de crise, tout en regrettant parfois de ne pouvoir s'interrompre une ou deux années pour revenir ensuite à l'enseignement. Seuls MM. Buisson et Vidal, dont le ressentiment semble extrêmement vif à l'égard du métier et de l'institution scolaire, nous ont fait part de leur désir de quitter l'enseignement secondaire au plus vite. Si M. Leplat affirme faire son travail avec sérieux sans y être totalement investi, s'il se dit prêt à saisir sans hésiter la première occasion venue de reconversion dans le domaine de l'informatique, il n'a engagé aucune recherche en ce sens et ne semble ni résigné, ni aigri à l'égard du métier ou des élèves, pas plus que M. Bordier qui n'a pas renoncé à repartir pour l'étranger si l'occasion s'en présente. Nombreux sont par contre ceux de nos interlocuteurs dont les propos attestent d'un fort engagement personnel, voire d'un rapport quasi "militant" à l'enseignement philosophique. C'est le cas aussi bien de jeunes professeurs (Mme Godard ou Melle Morvan), que de collègues plus chevronnés (MM. Truffaut et Simon, Mmes Delorme et Vaillant), mais surtout de presque toutes les femmes de notre échantillon (Mme Jacquelin apparaissant cependant un peu moins investie personnellement que ses collègues).

2. Elèves et classes : des épreuves sans cesse à rejouer

Héritière de *la* classe de philosophie, c'est la terminale A qui, avec ses horaires et son programme, constitue la référence à partir de laquelle la très grande majorité des professeurs de philosophie conçoivent l'enseignement philosophique et se pensent enseignants de philosophie. A l'autre pôle, les classes terminales de l'enseignement technologique tertiaire et surtout industriel sont presque unanimement caractérisées comme les classes les plus difficiles et les plus éprouvantes, voire comme celles où l'enseignement philosophique n'a guère de sens.

Les propos des enseignants que nous avons rencontrés confirment ce constat global, mais ils amènent également à le compléter et à le nuancer. Enseigner en Terminale A s'y avère bien souvent décevant, parce que ces classes, dans lesquelles la majorité des élèves auraient été orientés par défaut, faute d'avoir été admis dans une filière scientifique ou économique, ne sont pas de réelles classes littéraires, voire même parce qu'elles ne sont parfois *que des classes de G déguisées* (Mme Vedel). Enseigner en terminale C peut alors apparaître beaucoup plus satisfaisant, mais le paradoxe qui fait que les mathématiques ont servi à sélectionner les meilleurs élèves potentiels pour l'enseignement philosophique se retourne alors contre celui-ci, ravalé au rang de discipline secondaire par l'importance des horaires et des coefficients des disciplines scientifiques. A l'instar de M. Veron, certains de ses collègues, comme MM. Bordier et Leplat vont jusqu'à demander à ne plus enseigner en terminale A ; écoutons M. Bordier décrire la négociation des services entre lui et M. Veron, seuls à être affectés à titre définitif dans leur lycée : *Les critères, ce sont nos choix personnels. On se fait des politesses pour ne pas avoir les A. On voudrait pas avoir des A, on voudrait pas avoir des F. Le reste, on a des préférences personnelles. Moi j'aime bien les B par exemple, mon collègue Veron, lui, préfère avoir les D.*

Seuls MM. Buisson et Vidal semblent avoir une vision uniformément négative, voire catastrophiste, de l'enseignement en banlieue ou en quartier populaire. Plusieurs de leurs collègues disent au contraire avoir découvert une réalité plus contrastée et moins noire que ce qu'ils appréhendaient : *Quand j'ai reçu mon avis de nomination ici, ça m'a pas enthousiasmé. L'image du quartier était déjà très mauvaise à l'époque. Et puis, finalement, je n'y ai pas spécialement souffert* (M. Lelong) ; *Je m'attendais à pire. J'ai eu des problèmes de gaz lacrymogènes, de chewing-gum dans la serrure, des plaisanteries de collégiens, mais pour un lycée réputé très difficile, je ne m'en tire pas trop mal. Contrairement à d'autres collègues, je n'ai jamais eu toute une classe contre moi* (Mme Vaillant). L'expérience antérieure permet parfois de relativiser, voire d'inverser la vision négative de ces établissements : *Le fait d'avoir enseigné dans un gros lycée technique, ça me donne une vision moins catastrophiste des choses, un petit peu plus de distance. Arrivé ici, c'était beaucoup plus facile pour moi, mais j'ai senti qu'un certain nombre de collègues n'étaient pas du tout préparés à faire face à l'évolution du recrutement du lycée* (M. Simon) ; *entre Nogent le Rotrou et ici, je ne ressens aucune différence de niveau. Ce que je ressens, c'est une différence de comportement mais pas de niveau. La différence c'est qu'ici, à niveau égal, ils sont, disons, moins passifs. Là-bas, ils étaient très très passifs, mon problème était que jamais rien ne se passait, qu'on ne me posait aucune question. Ici ce serait plutôt le contraire* (Mme Vedel).

A l'encontre d'une vision indifférenciée de l'enseignement en banlieue ou des classes difficiles, vision dépréciative et globalisante qu'on ne trouve guère que chez M. Buisson, domine, dans les propos recueillis, la perception d'importantes nuances entre élèves et entre classes : si les classes tertiaires sont moins éprouvantes que les classes industrielles, elles n'en sont pas moins elles-mêmes différenciées, les F 8 étant jugées meilleures et plus agréables que les G, celles-ci étant elles-mêmes hiérarchisées, des G 2 (*la Rolls des G*, selon M. Vidal) aux G 3 ; les classes à majorité féminine sont partout jugées préférables aux classes à majorité masculine, tandis que la hiérarchie interne aux différentes terminales A (A 1, A 2, A 3) varie selon les établissements, de même que le classement entre les terminales B et les terminales D. Les distinctions ainsi opérées sont bien sûr congruentes avec le statut scolaire et la

position de chaque section dans la hiérarchie des filières, mais elles témoignent aussi du regard porté par les professeurs de philosophie sur les contenus disciplinaires et les élèves des filières considérées, voire de la banlieue en général : *La nature de ce que les élèves de F 8 apprennent depuis la seconde les prépare à faire de la philo. J'en dirais pas autant de ceux qui sont en F 1 ou en F 3. Ça les prépare pas, ça les dissuade plutôt*, affirme Mme Jacquelin. A ces propos répondent ceux, plus prudents et plus nuancés de Mme Vedel (*enseigner la philo en G, je trouve que ça a du sens, même si c'est très difficile, très éprouvant [...] c'est souvent dans les classes de G qu'on trouve les élèves les plus mûrs. Ils sont plus motivés, plus mûrs, plus méthodiques dans leur travail. C'est souvent très contrasté, les classes de G*) ou ceux, plus positifs, voire plus volontaristes, de Mme Godard (*en fait, ce type de classe, les F ou les G, m'a souvent apporté plus de satisfactions que les classes d'enseignement général, parce qu'on leur apporte, avec la philosophie, cet accès à la pensée critique qu'est pour moi la réflexion philosophique, alors que d'autres classes considèrent plus leur scolarité sur le mode de l'empilement de connaissances*) ou de Mme Vaillant (*les élèves d'aujourd'hui ont autant de capacités à faire de la philo que les élèves pétris de culture générale que nous étions il y a vingt ans. Après tout, avoir dix-huit ans aujourd'hui, vivre en banlieue, être enfant de chômeur ou futur chômeur, ça vous met autant en condition pour faire de la philo que d'avoir un niveau de culture générale, de bien maîtriser la langue. Seulement, à partir de là, il faut tout inventer en philo, il n'y a pas de didactique. Nos méthodes, on les a copiées sur nos propres enseignants, donc on n'est pas prêts pour travailler avec ces élèves-là*).

Tous nos interlocuteurs insistent sur le développement chez leurs élèves d'un rapport de plus en plus "utilitariste" à la scolarité et aux disciplines, les coefficients du baccalauréat tendant à être le premier, voire le seul critère en fonction duquel ceux-ci jugent de l'intérêt des différentes disciplines et mesurent les efforts qu'il convient de leur consacrer. D'où la nécessité, souvent affirmée, de justifier la présence de la philosophie dans certaines filières, qui peut aller jusqu'à la "conscience malheureuse" d'être amenés à devoir faire *du marketing disciplinaire*. D'où, également, la contradiction, fortement exprimée par M. Veron, entre les classes de terminale A, dont les élèves, *livrés pieds et poings liés à la philosophie*, sont contraints de prendre la discipline au sérieux mais pour des raisons qui l'asservissent à des finalités extérieures, et les classes dans lesquelles le rapport des élèves à la philosophie étant moins contraint par l'examen, celle-ci pourrait plus aisément prendre sens pour elle-même si elle ne se heurtait pas au poids des autres disciplines. Contradiction face à laquelle certains enseignants témoignent, à l'instar de Mme Delorme, de la possibilité que la philosophie prenne sens pour des élèves qui ne l'ont abordée en premier lieu que dans une optique utilitariste, dans un rapport de contrainte : *il y a aussi des élèves qui savent qu'il faut qu'ils fassent ce qu'il faut pour avoir une note correcte. Au début, ils le font sans conviction. Et c'est comme ça qu'ils accrochent parfois. Ils ont commencé pour avoir une bonne note et puis ils se rendent compte que ça vaut le coup pour soi, pour le texte lui-même*.

Si tous s'accordent à reconnaître que bien des conduites scolaires telles que l'absentéisme, l'absence de travail, l'évitement de l'épreuve et de la sanction des devoirs écrits, ou encore l'habitude de se livrer en cours de philosophie à d'autres activités (scolaires ou non) que la philosophie, sont sous-tendues par un tel rapport de contrainte, utilitariste, à la scolarité en général, à la philosophie en particulier, tous n'ont pas la même attitude face à ces conduites. Aux propos de MM. Veron, Leplat ou Millon, qui disent tolérer que leurs élèves fassent en cours autre chose que de la philosophie et qui ne verraient pas d'un mauvais oeil que l'assistance aux cours devienne facultative ou que l'enseignement philosophique soit optionnel dans les filières technologiques, répondent ceux de leurs collègues qui disent *ne pas pouvoir travailler pour* (les seuls élèves) *qui veulent écouter, et laisser faire le reste* (Mme Jacquelin), ne pas vouloir renoncer à ce que les élèves des classes technologiques fassent de la philosophie et y trouvent du sens : *je suis opposée à ce que la philosophie devienne une option en G parce que je considère que c'est une chance d'avoir un enseignement de philosophie, même dans de mauvaises conditions, même avec deux heures par semaine. Je trouve que ça a du sens, moi, même si c'est très difficile et très éprouvant, et que ça peut en avoir pour les élèves* (Mme Vedel) ; *on gagne*

les élèves au fait qu'il faut travailler parce qu'il y a une sanction au bac, mais aussi parce qu'ils découvrent que ce qu'on fait peut être intéressant (Mme Vaillant) ; il n'y a pas une différence de nature (entre les élèves de Terminale A et de Terminale G). Il est difficile l'enseignement de la philosophie en G, mais je dirais qu'il est loin d'être impossible (Melle Morvan).

"Enrôler" le maximum d'élèves dans l'activité philosophique au prix d'une dépense d'énergie considérable, ou se préserver en ne travaillant qu'avec les seuls élèves qui y sont disposés, gagner ou vider la classe, telle est l'alternative formulée par Mme Vaillant à propos d'un de ses collègues qui n'enseigne que dans des classes technologiques, tout en ayant une activité de critique artistique par ailleurs : *alors lui, d'après ce que j'ai compris, il s'en sort en décourageant les élèves. Moi, ça m'avait beaucoup choquée en début d'année de l'entendre dire "j'essaie de vider la classe, c'est-à-dire que je décourage les élèves de venir". Parce que moi, je me suis battue pour que les élèves viennent. Je me suis battue contre l'absentéisme, je me suis battue contre les retards. Lui, il se bat pour qu'ils ne viennent pas.* Enseigner en classes difficiles apparaît dès lors comme un combat permanent pour Mme Vaillant, tant ce registre sémantique est omniprésent dans les termes qu'elle utilise, consciemment ou non, pour parler de son expérience : *Le premier boulot, enfin la première bagarre, c'est de gagner l'idée qu'on peut faire de la philo même quand on est en TG 3, que ça peut être intéressant, mais que pour ça, il faut se mettre au travail.* Invitée à dire comment elle pensait avoir gagné sa classe de TG 3 et avoir effectivement réussi à la mettre au travail, elle poursuit : *je crois que je gagne la classe d'abord en les respectant. Ça, je crois que c'est important parce que, c'est vrai que les profs, quand c'est très dur, ont tendance à se protéger en considérant que ces élèves ne devraient pas être là, qu'on ne peut rien faire avec eux, que, de toutes façons, ils n'ont pas leur place au lycée. (...) Alors j'ai des collègues qui ont plutôt pour attitude de vider la classe, d'encourager l'absentéisme pour pouvoir travailler avec un tout petit nombre d'élèves, qui considèrent que les autres sont irrécupérables. (...) Mais ils ont de l'ambition, ces jeunes-là, ils veulent s'en sortir, et il y a quand même moyen de les coincer là-dessus. Donc je crois que c'est d'abord comme ça qu'on gagne une classe, en les prenant au sérieux, en les respectant et en se faisant respecter.* Propos qui ne sont pas sans évoquer le plaidoyer de Melle Morvan en faveur de l'exigence et ses préventions contre les risques d'une logique d'adaptation étroite de l'enseignement aux caractéristiques et au niveau supposés des élèves².

Pour autant, une classe n'est jamais définitivement gagnée, les épreuves et les rapports de forces sont sans cesse à rejouer, les situations de travail sans cesse à reconstruire. Ainsi, alors qu'en décembre, Mme Vaillant pensait avoir gagné sa classe de TG 3 et avoir réussi à la mettre au travail, six mois plus tard, lors d'une deuxième rencontre, elle nous dresse un bilan beaucoup plus contrasté de ses rapports avec la classe : dégradation du climat à la rentrée de janvier, parce que deux élèves, absentéistes jusqu'alors, *m'ont tout fichu par terre*, menaces physiques de la part de l'un de ces élèves dont elle obtiendra - non sans conflit avec l'administration - le passage en conseil de discipline et l'exclusion, etc. Écoutons ce qu'elle nous en dit : *quand ils sont revenus en janvier, tout était à recommencer, tout ! Ça a été un rapport de forces établi cours par cours à partir du mois de janvier, ce qui a créé un climat de conflit entre les élèves. Il y avait un tiers des élèves qui venaient sans faute, qui venaient tout le temps, et les autres qui venaient irrégulièrement. Et parmi ceux-là il y en avait dont on sentait qu'ils étaient sur le fil, c'est-à-dire qu'ils se demandaient de quel côté ils allaient pencher : "est-ce qu'aujourd'hui je vais faire de la philo ou est-ce que je viens pour faire le zouave ?" Donc il fallait établir un rapport de forces au début de chaque cours ; régulièrement, au bout de vingt minutes, il y en avait deux ou trois qui étaient mis à la porte, après le cours pouvait se faire. (...) Donc j'ai à peu près la moitié de la classe qui a fait de la philo. C'est pas très brillant comme bilan mais quand je me compare avec ce qui se passe dans les autres classes de TG, je suis pas mécontente, parce qu'il y a des profs de philo qui ont baissé les bras, il y a des profs qui renoncent à faire cours, ou qui m'ont dit "il faut apprendre à supporter les injures, on rentre la tête dans les épaules et puis ça se passe". (...)*

2. Notons ici, à nouveau, que les professeurs femmes de notre échantillon apparaissent comme significativement plus en pointe du "combat" pour l'enseignement philosophique que leurs collègues masculins. Constat qu'il nous faudra tenter de confirmer ou d'infirmer par un travail quantitatif à visée plus représentative.

Moi je crois que si j'avais capitulé dans l'année sur le contenu philosophique, ça aurait pu être beaucoup plus difficile. A tel point que l'alternative entre gagner ou vider la classe ne lui paraît plus si tranchée : maintenant je comprends ce collègue (qui se bat pour que les élèves ne viennent pas) parce qu'il a la paix en cours. Et les difficultés de mes élèves qui sont venues, c'est aussi parce que je passe le tiers de mon temps à faire de la discipline dans la classe. J'aurais une atmosphère de travail au lieu d'avoir une atmosphère de combat, même pour ces élèves-là, ça se passerait autrement. (...) Alors je sais pas, l'année prochaine, j'ai le temps de réfléchir pour savoir si je cherche à vider les classes ou pas. Parce que, d'un autre côté, il y a des élèves que j'aurais sans doute encouragés à partir en début d'année et qui s'y sont mis quand même, qui ont réellement fait de la philo.

Ces propos, tenus par une enseignante que ses engagements et toute son histoire personnelle portent à être parmi ceux qui sont les plus hostiles à la sélection et investissent le plus d'eux-mêmes dans le "combat" pour la démocratisation de l'accès à la culture et à l'enseignement philosophique, nous semblent particulièrement significatifs de ce que l'alternative entre mobiliser ou décourager les élèves, gagner ou vider les classes, loin de ne faire que partager et diviser les professeurs de philosophie entre eux, oppose tout autant chacun d'entre eux à lui-même, en des arbitrages et des délibérations intérieures, dans l'après-coup et l'anticipation des situations comme dans la conduite de la classe en temps réel. A l'ampleur, voire à la démesure, de la dépense d'énergie nécessaire pour sans cesse ré-instaurer le rapport de forces et faire tenir les situations, s'ajoute bien souvent le coût subjectif d'une mise à l'épreuve du sens même du métier ainsi que de la biographie et des mobiles subjectifs qui ont conduit chacun à l'exercer. Nous y reviendrons. Encore convient-il de noter dès maintenant que nous avons conscience que les difficultés et la souffrance à enseigner la philosophie aujourd'hui sont bien plus grandes que ce que nous avons pu en entendre dans les entretiens que nous avons recueillis, tant ces difficultés et cette souffrance ont du mal à se dire sans culpabilité, tant la pudeur et l'auto-censure portent chacun à ne pas s'y attarder, voire à les passer sous silence pour ce qui le concerne. L'enseignement philosophique dans les filières technologiques semble être ainsi l'objet d'un véritable interdit de parole, renvoyant chacun à lui-même, au détriment de toute possibilité de travail collectif : *je suis très frappé par le silence des profs du technique, nous dit M. Simon, les profs de philo ne veulent pas parler de ce qu'ils font dans le technique. On a l'impression que, de plus en plus, le technique est la partie honteuse de l'enseignement. (...) On ne peut jamais raconter qu'on est chahuté, qu'on a des problèmes de discipline, qu'on s'est planté. Jamais raconter ce que je vous disais tout à l'heure, qu'il m'est arrivé, deux ou trois fois en F, d'arrêter de faire cours et de ne plus pouvoir faire mon boulot à la fin du deuxième trimestre. Il ne faut surtout jamais raconter des choses comme ça. Mais si on ne peut pas raconter, c'est épouvantable. Il y a des collègues qui vivent des situations humiliantes, et les situations humiliantes, si vous ne pouvez pas en parler, c'est impossible à vivre.*

3. Enseignement philosophique, culture et compétences langagières.

Au-delà du rapport à la discipline (dans tous les sens du terme) et aux situations scolaires, l'une des principales difficultés rapportées par nos interlocuteurs est le sentiment d'une impossibilité croissante de fonder ou d'appuyer leur enseignement sur la présupposition d'une culture préalable chez les élèves, d'un rapport de familiarité avec la littérature ou l'art, avec le mouvement des sciences ou l'histoire des idées. Rappelons les propos déjà cités de M. Truffaut (*ce sont des élèves dont on a l'impression qu'ils n'ont pas de bagages culturels [...]. Tous les matériaux dont on va avoir besoin, il faut les leur donner au départ*) ou de M. Veron (*on sait de moins en moins sur quoi tabler en termes de culture générale et on s'aperçoit que ça se réduit comme une peau de chagrin*). Leur font directement écho ceux de M. Vidal (*le problème, c'est qu'il faut tout expliquer, tout expliciter. On rencontre de plus en plus rarement cette espèce d'intuition, de vitesse de l'esprit, qui faisait que moi j'aimais bien faire cours pour planer un peu. Aujourd'hui, si je plane, je plane tout seul*) ou encore de Mme Jacquelin (*Il y en a peu qui ont ce que j'appellerais des pratiques culturelles. Et ça, c'est quand même extrêmement dommageable parce que dans ces classes-là, enfin dans toutes les classes, moi je*

trouve qu'on ne peut plus parler par allusion. Il faut tout montrer. Par exemple, moi pendant longtemps j'ai fait des cours sur l'art sans montrer une seule oeuvre. Maintenant, je viens de plus en plus chargée et je montre tout). Mais, là encore, les manières de faire face à ce manque de culture préalable peuvent différer sensiblement.

Pour les uns, elles semblent tenir presque exclusivement d'une contrainte de réduction. Ainsi Mme Jacquelin dit-elle avoir dû renoncer à faire travailler ses classes sur l'art contemporain : *de toutes façons, après les impressionnistes, il n'y a plus personne pour eux, enfin comme pour le grand public en général. Comme je sais que c'est très compliqué, j'évite le problème.* De même, M. Vidal nous dit-il avoir l'impression que l'essentiel de (son) travail consiste à réduire ce qu'il a déjà fait les années précédentes ou dans d'autres classes, tandis que M. Millon se dit contraint de faire des cours de plus en plus amincis, non seulement quand il passe d'une Terminale A à une Terminale G, mais depuis le début de sa courte expérience : *je vais plus lentement et je n'approfondis pas autant. Le cours est plus superficiel, jusqu'à être vraiment aminci.* Pour les autres, une telle situation n'est pas unilatéralement négative. Elle ne contraint pas seulement à en rabattre mais, par exemple, à être *éduqué* par les élèves, selon les termes de M. Truffaut qui dit avoir été ainsi contraint de se doter d'éléments de culture qu'il ne possédait pas, compte-tenu de sa formation initiale. Appelant pour certains une large réflexion didactique, elle requiert de tous l'invention quotidienne de modes de travail diversifiés et l'élaboration de stratégies qui amènent souvent à revisiter des problèmes philosophiques à partir des difficultés rencontrées par les élèves.

C'est bien évidemment dans le domaine de la maîtrise de la langue, orale et surtout écrite, que l'ensemble des enseignants que nous avons rencontrés situent les conséquences les plus dommageables de cette réduction des compétences sur lesquelles l'enseignement philosophique doit pouvoir se fonder. Mais, une fois de plus, ce qui pourrait apparaître comme constat commun doit être différencié. Cette différenciation nous semble devoir être opérée selon trois dimensions qui se recoupent sans pour autant se superposer.

La première de ces dimensions tient à la nature du diagnostic porté sur les difficultés langagières des élèves. A l'un de ses pôles se situent les représentations unifiantes et globalisantes de celles-ci sur le seul registre du manque (de vocabulaire, de syntaxe, etc.), voire, selon l'expression de M. Veron, de *la débandade de la langue*. De telles représentations s'accompagnent parfois de propos qui témoignent d'une grande naïveté ou d'une grande méconnaissance des rapports entre langage et pensée. Ainsi M. Vidal, qui affirme ne pouvoir se fixer d'objectifs en matière d'écriture avec des élèves qui ne maîtrisent pas le français écrit, prend-il spontanément comme exemple témoignant de cette non maîtrise l'erreur suivante, qu'il commente avec véhémence : *on est obligé de leur faire faire la différence entre il peut être et peut-être. La plupart n'ont jamais réfléchi que le tiret avait une signification. Presque tous les élèves écrivent il peut-être avec un tiret. Une copie de temps en temps, c'est pas gênant, mais toutes les copies c'est insupportable.* Exemple, parmi d'autres, qui nous semble témoigner de la difficulté de M. Vidal à se départir d'un regard considérant les élèves et leurs pratiques sous la seule catégorie unifiante du handicap pour identifier leurs compétences (dont l'usage correct du pronom personnel atteste à l'évidence, malgré celui du tiret, dans l'exemple en question) comme leurs difficultés réelles.

A l'opposé se situent les diagnostics de ceux de nos interlocuteurs qui, au-delà des problèmes d'orthographe ou de vocabulaire, analysent ou perçoivent, parfois confusément, que les problèmes rencontrés par leurs élèves relèvent essentiellement de leurs difficultés à identifier et à assumer les contraintes propres à l'écrit (production monogérée et non plus dialogique comme le sont la plupart des productions orales, exigence de planification, d'explicitation, de contrôle et donc de décentration) ou de leurs conceptions instrumentales de la langue, considérée comme simple véhicule de leur pensée ou de celle des auteurs. Ainsi Mme Jacquelin insiste-t-elle sur la différence entre le cours dialogué ou l'échange oral, dans lesquels la réflexion et l'expression des élèves sont guidées par les interventions de l'enseignant ou de leurs pairs, et le travail écrit où l'élève est seul face à sa copie. Plus précise encore, Mme Godard affirme la nécessité d'amener les élèves à remettre en cause leur illusion d'une

transparence de la pensée aux productions langagières qui la réalisent, et à percevoir "le travail du texte" en leur montrant *comment justement des choses qui n'ont jamais été pensées par un auteur, apparaissent malgré tout dans son texte*. Elle évoque les tentatives qu'elle a menées en ce sens à partir des travaux de R. Barthes, ou de l'oeuvre d'U. Eco, *Le Nom de la Rose*, des commentaires qu'il en a publiés et de l'adaptation cinématographique qui en a été faite. Rappelons également ici les activités de lecture, de correction mutuelles et de production de textes "publics" mises en place par Melle Morvan visant à ce que ses élèves écrivent pour être lus plutôt que pour être corrigés.

Une telle spécification des difficultés langagières des élèves semble faciliter notablement l'identification et la mise en oeuvre d'activités susceptibles d'améliorer leurs productions écrites ou le travail de lecture de textes qui leur est demandé. Melle Morvan, comme Mme Godard ont ainsi recours à une palette diversifiée d'activités et de situations de lecture-écriture. Celle-ci nous dit mener ainsi avec toutes ses classes *un travail sur la logique d'une argumentation quand il s'agit d'un texte (...) : on met en évidence ses articulations, le genre d'arguments utilisés, la dépendance éventuelle des arguments par rapport à une thèse ou une proposition générale, la réfutation d'éventuelles objections, la différence entre une cause, un effet, un principe, une conséquence, etc.* Elle n'hésite pas pour cela à faire travailler ses élèves sur la structure de textes non philosophiques : articles de presse, de critique littéraire, extraits d'ouvrages de sciences humaines, ou encore intrigue de romans policiers. Il lui arrive souvent, de même qu'à Mme Vaillant, de réécrire tout ou partie d'une copie d'un élève *pour lui montrer comment il pouvait mieux construire son argumentation et soutenir plus efficacement sa position avec la matière qu'il m'a fournie*, et l'essentiel de leur travail de correction et d'annotation des copies apparaît explicitement orienté par une telle visée. Moins précise quant à la spécification des difficultés des élèves, et sans doute moins familière des travaux de recherche sur l'écriture et sur les théories du texte, Mme Jacquelin se dit par contre beaucoup plus démunie pour remédier aux difficultés qu'elle perçoit chez ses élèves : *la règle qui est celle de l'Inspection, mais pour le coup elle est fondée, c'est que tout cours doit être pour eux un modèle de dissertation. Un cours, c'est : je pose une question en arrivant et j'essaie de la résoudre ; c'est ce qu'ils ont à faire dans une dissertation. Mais quand ils sont tous seuls devant leur feuille (...) ils ne parviennent pas à récupérer le raisonnement qu'on leur a tenu. C'est très compliqué, et les moyens de remédiation, moi je... Bien sûr je fais des corrigés, j'écris sur les copies mais... Il faudrait peut-être travailler par petits groupes, je ne sais pas, reprendre les copies une à une... et même ça, ce n'est plus formateur, c'est ennuyeux. On est très démunie devant cette chose-là.* Spécification des difficultés des élèves et diversification des activités visant à y remédier participent de la deuxième dimension selon laquelle il nous semble possible de différencier le rapport des professeurs de philosophie aux compétences langagières, écrites et orales, de leurs élèves, dimension qui oppose ceux pour lesquels ces compétences sont un préalable à l'enseignement philosophique à ceux pour lesquels elles ne sont pas seulement requises, mais, pour une part, peuvent et doivent également être construites par celui-ci.

La troisième de ces dimensions opposerait les enseignants de philosophie qui considèrent que le travail visant à remédier à ces difficultés relève de leur compétence, au double sens du terme, à ceux pour lesquels cela n'apparaît guère possible, ni même, pour certains, souhaitable. D'un côté, à nouveau, Melle Morvan et Mme Godard ; de l'autre M. Veron et M. Vidal. Celui-ci se désole *de devoir faire un travail d'instit* alors que *c'est la philosophie qui l'intéresse* et affirme ne pouvoir se fixer d'objectifs en matière d'écriture parce qu'*on ne peut pas demander à quelqu'un d'arriver en terminale et de faire de la philosophie s'il ne maîtrise pas grosso modo un français écrit standard de base. C'est un acquis qui doit être là, s'ils l'ont pas, je peux rien faire.* Entre ces deux positions extrêmes, Mme Vedel, pour qui la question de la langue et de l'écrit *devient en fait de plus en plus cruciale*, qui considère qu'elle est de sa compétence au sens institutionnel mais qui ne se pense guère de compétences pour l'affronter : *je ne sais pas très bien traiter ce problème-là, je ne me sens pas du tout préparée à affronter ce genre de choses. Je sais bien qu'il va falloir que je m'y emploie prochainement parce que la question devient en fait de plus en plus cruciale au fil des ans. Mais comment m'y prendre, je ne sais pas trop.*

4. Le souci de l'exercice

Comment s'y prendre ? La question vaut bien au-delà des problèmes de langue, de lecture de textes ou de dissertation. Elle est celle des "arts de faire"³ inventés, bricolés par chacun au quotidien, à la fois pour construire et faire "tenir" les situations de cours et pour que les élèves y apprennent et s'y exercent à philosopher. Elle est celle de l'instrumentation de ces arts de faire, c'est-à-dire du choix et de la mise en oeuvre des exercices formateurs les plus susceptibles de permettre et faciliter l'accès des élèves au travail et à la pensée philosophiques. Ce souci de l'exercice est, pour A. Chervel, l'une des composantes essentielles de la constitution d'une discipline scolaire⁴. Il est très présent dans les propos de la plupart de nos interlocuteurs, quelle que puisse être par ailleurs leur réponse à la question de savoir si la philosophie peut, ou même doit, être "considérée dans son exercice comme discipline scolaire"⁵, question sur laquelle, nous l'avons vu, les polémiques sont vives et les oppositions tranchées dans le débat public spécialisé sur l'enseignement philosophique.

Deux logiques différentes alimentent ce souci de l'exercice : la réflexion, plus ou moins formalisée, sur la nature même des compétences que les élèves doivent acquérir et des procédures qu'ils doivent apprendre à mettre en oeuvre pour philosopher, pour lire et écrire de la philosophie, et le constat, plus ou moins partagé, que le cours magistral, la "leçon", même dialogués, ne permettent pas, ou ne permettent plus, particulièrement dans les classes difficiles, de retenir l'attention des élèves et de faire que l'ordre de la classe ne se délite pas. Ces deux logiques ne s'excluent bien sûr pas, mais elles ne convergent pas toujours dans les propos de nos interlocuteurs ni, semble-t-il, dans les "arts de faire" dont ils témoignent.

Ainsi l'une des évolutions majeures du métier relève pour M. Lelong de ce que *le mode d'attention et les rythmes d'acquisition (des élèves) ne sont plus les mêmes qu'il y a une génération ou deux*, de ce qu'il doit aujourd'hui enseigner à des élèves *qui ne sont ni stupides, ni paresseux, mais qui ne peuvent pas fixer leur attention sur quelque chose d'abstrait pendant une longue durée, parce qu'ils ne sont pas habitués*. Ce qui, dit-il, le contraint non seulement à *faire des cours non linéaires, des cours circulaires, si j'ose dire, à revenir à ce qui a été vu, à faire des recoupements pour que ceux qui ont décroché puissent rattacher ce qui est en train de se dire avec les choses qu'ils écoutaient il y a vingt minutes*, mais aussi à varier les modes d'activité des élèves, en leur demandant de faire des exposés, ou encore en leur faisant faire ce qu'il appelle *des dissertations collectives : je les mets autour d'une table, par quatre ou par trois. Je leur donne un sujet et je leur dis "vous me faites un plan détaillé en deux heures". Donc ça les oblige, un, à échanger entre eux, deux, à se mettre d'accord sur quelque chose puisque c'est pas chacun sa dissertation. (...) Ce qui m'intéresse surtout, c'est qu'ils soient obligés de s'accorder sur quelque chose, de discuter*. De même, Mme Vedel, qui a une classe de Terminale G durant deux heures consécutives dit-elle ne pas pouvoir *faire un cours deux heures d'affilée*. Aussi divise-t-elle ces deux heures en une heure de cours (*je pose une question au début de l'heure et je fais en sorte qu'à la fin de l'heure j'y ai répondu, donc que ce soit très bref, et le plus clair possible évidemment*) et une heure de travail sur un texte en rapport avec cette question (*je peux pas faire un cours deux heures d'affilée. Donc c'est pour ça que je fais le texte après ; là, il y a un support, ils s'expriment davantage, le rythme est moins soutenu pour eux la deuxième heure*). Constat partagé par M. Millon : *deux heures c'est trop long pour eux. C'est trop indigeste, la philosophie. C'est vrai qu'au bout d'une heure ils se lassent, il faudrait trouver une pédagogie adaptée*.

Le recours au travail de groupe est souvent présenté comme moyen de surmonter, au moins partiellement, les problèmes posés par les classes difficiles, mais la nature de ce travail n'est pas toujours spécifiée comme dans l'exemple des exercices de *dissertation collective* donnés par M. Lelong.

3. Michel DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*, Tome 1, *Arts de faire*, Paris, U.G.E. 10/18, 1980.

4. "La discipline scolaire est constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique" (André CHERVEL, "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988).

5. Laurence CORNU, "Le sens commun", *art. cit.*

Parlant de ses difficultés avec une classe de Terminale F qu'il compare à *une chambrée en délire*, M. Bordier affirme ainsi que *la clé c'est des petits groupes, que quand on a des petits groupes ou une petite classe, on peut faire des choses qu'on ne peut pas faire dans une grande classe*, sans jamais préciser quelles sont ou quelles seraient ces choses. En revanche, et malgré son souhait d'une *pédagogie adaptée* dont lui non plus ne dit pas ce qu'elle pourrait être, M. Millon juge que le travail de groupe n'est guère possible dans les classes technologiques, parce que *tout de suite c'est des bavardages, ils prennent pas ça au sérieux* et qu'il est en quelque sorte contraint par une telle attitude à ne travailler que sous forme de cours dialogué pour parvenir à *maîtriser la classe*.

C'est évidemment concernant le travail écrit que le souci de l'exercice est le plus important chez nos interlocuteurs. Il vise bien sûr à entraîner les élèves au travail de dissertation sans pour autant se réduire ni à ses méthodologies consacrées, ni à ses formes canoniques. L'exigence d'explicitation et de décentration propre à l'écrit est, nous l'avons dit, au cœur des lectures et corrections mutuelles, ou des échanges de brouillons entre élèves que tentent de mettre en place Melle Morvan, Mmes Godard et Vaillant, que ce soit dans des activités de type soutien en petits groupes ou au sein de l'ensemble du groupe-classe, de même qu'elle est centrale dans le souci de Melle Morvan de mettre en place des situations qui fassent que les élèves écrivent *dans l'optique d'une publicité*, pour que leurs textes puissent être lus et non plus seulement corrigés. On a là affaire à une démarche explicite, construite et réfléchie à partir de considérations théoriques sur le texte et l'écrit. Ce n'est pas toujours le cas, et les propos de nos interlocuteurs témoignent également d'emprunts occasionnels à des ouvrages ou des articles de revue, emprunts qui paraissent plus guidés par des considérations pragmatiques que par une réflexion théorique ou didactique explicite. Il arrive ainsi à Mme Vedel, qui n'est pourtant guère au fait des débats ni des travaux et publications sur les problèmes didactiques de l'enseignement philosophique, de mettre en oeuvre dans ses classes un exercice ou un dispositif de travail dont elle a lu le compte-rendu dans la revue de l'Association des professeurs de philosophie ou dont l'idée lui a été fournie lors d'échanges informels avec des collègues. De même, Mme Jacquelin tente-t-elle de plus en plus souvent d'introduire ses classes à la spécificité du questionnement philosophique à partir d'une activité collective de classement de problèmes et de questions, explicitement empruntée à l'ouvrage de F. Rollin⁶, sans pour autant partager, ni même s'être réellement intéressée aux théories psychologiques dont celle-ci nourrit sa réflexion et ses propositions pédagogiques.

Le souci de l'exercice, c'est également le souci de faire que les élèves acquièrent les concepts et les connaissances de base sur lesquels l'enseignement philosophique peut se fonder et se développer. Aussi la majorité de nos interlocuteurs n'hésitent-ils pas, par exemple, à exiger des élèves qu'ils se constituent un lexique, ou à consacrer de temps en temps une heure de cours à tel ou tel point de l'histoire des idées, de l'histoire de l'art ou des sciences humaines. Nombre d'entre eux disent même faire régulièrement des interrogations, orales ou plus souvent écrites, visant à vérifier l'acquisition de ces concepts et connaissances, mais pratiquement aucun ne souhaite que, comme le propose le rapport Derrida-Bouveresse, l'épreuve écrite du baccalauréat comprenne, en plus de la dissertation, "une série de questions visant à évaluer l'assimilation des connaissances requises pour pratiquer la philosophie avec un minimum de sérieux". Même ceux qui mettent en oeuvre une telle évaluation et/ou en reconnaissent la légitimité en cours d'année, s'opposent à ce qu'elle figure à l'écrit du baccalauréat parce qu'ils craignent qu'une telle modification ne développe encore plus les pratiques de bachotage et qu'elle ne rabatte la pratique de la philosophie sur l'histoire des idées et la connaissance des théories philosophiques. Seul M. Simon s'y dit favorable, de même qu'il serait favorable à ce que soit dispensé dans le secondaire un enseignement d'histoire des idées, et à ce que les professeurs de philosophie y aient une part importante : *mon sentiment, c'est qu'il manque un étage dans la fusée. Dans notre système d'enseignement, l'étage histoire des idées est complètement défaillant. On recule devant la nécessité de donner à nos élèves un enseignement de l'histoire des idées (...) mais je ne vois pas ce qu'il y a de honteux à faire de l'histoire des idées. S'il faut faire de l'histoire des idées parce que les élèves ont*

6. Une telle activité est décrite par France ROLLIN, *L'éveil philosophique*, op. cit., pp. 119-148.

besoin de ça pour se former, il faut en faire, et je crois que les profs de philo ne seraient pas mal placés pour former à l'histoire des idées.

A contrario, M. Vidal se retranche derrière le programme pour récuser l'idée de devoir faire de l'histoire des idées ou même de l'histoire de la philosophie : le débat est réglé par le programme. Pour moi, c'est extrêmement clair, il n'y a pas de débat d'ailleurs. Je trouve que le programme règle assez bien la question. C'est un programme de philosophie générale, donc on fait de la philosophie générale, c'est pas de l'histoire de la philo. Affirmant ne jamais faire pratiquer aux élèves d'autre travail écrit que les neuf dissertations de l'année, ni les faire travailler collectivement, il est celui de nos interlocuteurs qui apparaît le plus hostile au discours pédagogique, comme à la diversification des modes de travail pédagogique : dès que j'ouvre la bouche, c'est le cours.

5. Rupture, passerelles et tremplins

Une telle attitude radicale⁷ est également au principe de la récusation opposée par M. Vidal à l'idée même de construire le cours ou de déterminer les oeuvres ou les questions au choix qui font l'objet d'une étude suivie à partir de ce que pensent ou proposent les élèves : *Ah, non, non, les élèves, je ne veux pas qu'ils me proposent quoi que ce soit. De toute façon, là-dessus, je suis clair, ils comprennent tout de suite qu'ils n'ont rien à me proposer. Non, non, il y a pas de propositions de la part des élèves, c'est un cours comme les autres, ils proposent rien. Moi, je propose rien non plus, d'ailleurs. Ils proposent pas, je propose pas, c'est comme ça. (...) Par exemple, il y a des trucs qui se font, du genre on va réfléchir sur les représentations que les élèves ont de la philosophie. Mais il faut quand même pas exagérer, il n'y a pas à réfléchir trois heures là-dessus. C'est complètement hétérogène, ils peuvent penser des choses très diverses. Et peu importe à la limite ce qu'ils pensent. L'expérience vécue et la philosophie spontanée des élèves apparaissent ainsi non seulement comme ce avec quoi il s'agit d'amener les élèves à rompre, mais comme ce qui ne peut que gêner, parasiter l'enseignement philosophique. M. Vidal n'est évidemment pas le seul de nos interlocuteurs qui affirme une telle posture. Il en est de même de M. Lelong, pour lequel ce que (les élèves) pensent être leurs idées, c'est en fait ce qu'ils ont entendu la veille à la télévision. Donc ils reproduisent très naïvement l'idéologie dominante. Ils reproduisent très naïvement les idées en place en s'imaginant que ce sont des idées personnelles, alors qu'en fait, ce n'est que le reflet de leur milieu et des médias, ou de Melle Morvan qui dit ne pas percevoir les représentations des élèves parce que je ne les laisse pas... parce que je ne cherche pas à les percevoir. Dans un registre voisin, M. Millon affirme, à propos de ses élèves, que leur esprit, en philosophie, c'est la page vierge, et qu'il ne se pose donc pas la question de solliciter leur avis concernant le choix des oeuvres ou des questions au choix qui seront étudiées durant l'année : je me dis que mes passions seront les leurs, point final.*

En revanche, M. Leplat s'efforce de faire précéder chaque étude d'un thème ou d'une notion d'une sorte de débat informel où les élèves sont invités à s'exprimer, à faire part de toutes les idées qui peuvent leur venir à propos de la notion - aussi bien "comment la définir ?", "quelles notions peut-on mettre en rapport ?", "quels problèmes peut-on se poser à propos de cette notion ?", etc. - Donc c'est, disons, le préliminaire. Ce débat informel apparaît comme un temps de préparation, d'échauffement pour le cours qui le suit. Celui-ci y fera quelques allusions au passage, mais sa construction n'en sera pas affectée : alors ensuite, je fais un cours. Je fais un cours parce que j'estime que j'ai certaines informations à passer. (...) A l'occasion, je montre qu'effectivement, dans le débat informel, on a évoqué tel problème, donc j'y fais référence à l'occasion mais je ne peux pas dire que je construis le cours à partir du débat informel. Il faudrait que je le réorganise à chaque fois et c'est vrai que je ne fais pas ce travail dans la mesure où j'estime avoir un cours assez bien construit. On perçoit, au

7. Il convient cependant de ne jamais perdre de vue que cette attitude radicale, à propos de débats dans lesquels s'investit une large part d'idéologie, est à l'évidence exacerbée par la situation d'entretien. Dépasser cet artefact nécessiterait de pouvoir mettre en rapport cette attitude déclarée avec les actes et les pratiques au travers desquels M. Vidal exerce son métier et se confronte à ces questions au quotidien.

travers de tels propos, la difficulté, partagée à des degrés divers par tous ceux qui estiment souhaitable et qui souvent tentent eux-même de prendre en compte les représentations, les connaissances et la philosophie spontanée des élèves, à penser et mettre en oeuvre le rapport entre ce que M. Leplat nomme *le préliminaire* et le registre proprement philosophique auquel il est de la responsabilité de l'enseignant de promouvoir les élèves et qui, dans les propos ci-dessus, ne semble reprendre ses droits qu'avec le cours, et une fois les préliminaires passés.

Nous avons vu que cette difficulté rend compte, pour une large part, du renoncement de M. Truffaut à faire un travail de début d'année sur les représentations que ses élèves peuvent avoir de la philosophie, démarche dont il ne conteste pas la pertinence mais qu'il ne se sent pas les compétences de mener à bien. D'autres collègues tentent de préciser ou de décrire la manière dont ils procèdent. Ainsi Mme Jacquelin, qui, avant de traiter une question, *essaie toujours de solliciter ce que les élèves ont à dire sur la question et de construire les choses à partir de là*, nous dépeint-elle un tel travail comme suit : *ça part des fois un peu dans tous les sens, alors il faut être très concentré, éliminer ce qui ne sert à rien sans vexer l'élève, ou garder ce qui est bon mais en le modifiant. Alors je note au tableau, je reformule à ma façon, enfin de la façon qui me paraît la plus convenable au niveau des concepts. En fait j'écris pas ce que j'entends, j'écris ce que je crois entendre, ce que je crois qu'ils veulent dire, et je reformule correctement.* Trois problèmes ou trois registres de difficultés s'entremêlent en ces quelques phrases décrivant une expérience qui peut sembler somme toute triviale : la nécessité d'entendre ce qui tente de se penser au-delà de ce qui se dit, celle de reformuler (ou faire reformuler) cette pensée qui se cherche en termes et problématiques conceptuels, et enfin le rapport entre ce double travail effectué au tableau par l'enseignant et ses effets attendus sur le travail de pensée des élèves.

Au travail de reformulation ainsi décrit par Mme Jacquelin, répond une sorte de travail maïeutique de la contradiction chez Mme Godard. Celle-ci nous parle des rapports entre le point de départ que sont les apports et représentations des élèves et la suite du cours sur un tout autre mode que M. Leplat : *je ne programme pas du tout, jamais. Je n'ai pas de cours préparés. J'essaie de partir des définitions qu'eux peuvent donner, comme ça, des notions qu'on va étudier. Et donc on peut, à partir des définitions, au moins des points de repère qu'eux fournissent, réélaborer ça et s'en servir ensuite comme structure du cours. En général, j'utilise ce qu'eux peuvent proposer, ce qu'ils amènent et j'élabore. L'autre moyen c'est de partir d'exemples qui vont montrer un peu les insuffisances d'une approche simple, d'une approche commune, ordinaire, par l'opinion, de montrer ce que ça peut avoir de contradictoire. (...) L'un des meilleurs moyens, c'est quand même de montrer ce que peuvent avoir de contradictoire leurs représentations, en montrant en quoi la contradiction est signe de blocage mais aussi en quoi elle est une piste possible.* Mme Godard n'hésite pas, pour cela, à faire travailler ses classes à partir d'exemples, de supports ou de textes qui ne sont pas spécifiquement philosophiques, tels que des articles de presse ou de critique littéraire, des extraits d'ouvrages de sciences humaines, des romans, voire des slogans et images publicitaires, ce qui lui a valu quelques affrontements courtois mais fermes avec l'un des collègues philosophes de son lycée. Plus que l'idée de rupture, c'est la métaphore du *tremplin*, récurrente tout au long des deux entretiens qu'elle nous a accordés, qui caractérise sans doute le mieux son souci d'utiliser les apports des élèves pour les promouvoir et les exercer au travail philosophique : *pour moi ce qui est important, c'est justement d'avoir en permanence une espèce d'échange et que le cours se construise par rapport à ce qu'eux apportent, de façon à ce que ça serve de tremplin.* De même, s'affirmant en radical désaccord avec une conception initiatique de l'enseignement philosophique, M. Simon oppose-t-il à l'idée de rupture qui en est solidaire la métaphore de la passerelle, mais il ne lui paraît guère possible, à cause du poids de l'examen, de la prégnance du cadre institutionnel, et du manque de temps disponible pour un enseignement réduit à une année scolaire, de travailler de manière durable et continue à l'aménagement de telles passerelles, surtout dans les classes technologiques où la nécessité en serait la plus forte.

Le manque de temps est également le principal obstacle auquel Mme Vaillant dit se heurter dans les filières technologiques : *je pars de ce qu'ils disent, de leur expérience commune (...), de leur*

expérience du cinéma ou de leurs opinions en peinture, par exemple. On peut les faire réfléchir, on peut déconstruire leurs jugements spontanés du genre "Picasso, c'est pas de l'Art, un enfant en fait autant", etc. Ils arrivent à remettre ça en question, à remettre leurs préjugés en question, mais on n'arrive pas à reconstruire suffisamment complètement, parce qu'on manque de temps essentiellement. Mettre ça à l'écrit, arriver à ce qu'ils fassent quelque chose de très construit et de très pensé à l'écrit, ça supposerait qu'on ait davantage d'heures. C'est pas une question de moyens de la part des élèves, mais plutôt une question de temps. Ce qui l'amène, de même que M. Simon, à regretter beaucoup que les profs de philo aient renoncé à demander l'extension de la philo en première.

C'est également le souci de prendre en compte le point de vue des élèves, non seulement sur la philosophie ou sur les questions traitées en cours, mais sur sa manière de procéder, qui conduit Mme Delorme à leur demander ce qu'elle appelle *des bilans de mi-trimestre*. Ceux-ci ont pour objet d'évaluer *s'ils ont subi ou s'ils ont été partie prenante dans le cours*, quels conseils de méthode leur ont été les plus utiles ou comment ils procèdent pour rédiger leurs fiches de lecture (*toute une série de questions qui me permettent de voir un petit peu comment ils entrent dans la discipline*), mais aussi de demander aux élèves *comment on pourrait améliorer le cours, d'une manière générale*, par exemple en leur demandant de formuler trois points positifs et trois points négatifs sur celui-ci. Démarche qui ne nous paraît nullement entachée de démagogie tant semble s'y alimenter l'exigence dont Mme Delorme fait preuve vis-à-vis d'elle-même : *il y a une critique qui m'a beaucoup touchée parce que je me pose sans cesse la question. Donc un élève qui a écrit "on dirait que ce dont il s'agit en philosophie, c'est de nous faire connaître le maximum de philosophes, et nous on n'a pas la parole". (...) Ça, c'est une critique qui porte, et sur le coup j'ai été vexée de lire ça. Mais la mesure de ma vexation m'indique qu'il y a quelque chose à creuser (...), que j'ai mieux à faire sur ce point, quoi.*

6. Traitement des notions et choix des oeuvres

La manière dont chacun de nos interlocuteurs débute l'année avec des élèves qui, pour la plupart, n'ont jamais fait de philosophie, est très variable, variant même pour certains d'entre eux selon chaque classe. Au-delà des informations sur l'épreuve de philosophie au baccalauréat et son coefficient et des premiers conseils de méthode, les uns, comme M. Vidal, consacrent leurs premiers cours au commentaire du programme et des Instructions officielles ; les autres, comme Mme Jacquelin, proposent aux élèves un premier exercice visant à un premier repérage de la spécificité du questionnement philosophique ; d'autres, comme M. Truffaut, débutent l'année par une sorte de cours d'introduction à la philosophie ; d'autres enfin, comme Mme Vedel, préfèrent attendre que la question de la spécificité de la philosophie surgisse de la confrontation des élèves à des pensées différentes sur un même thème ou une même notion : *j'ai démarré sur l'Etat en prenant appui sur les thèses du Léviathan de Hobbes. Tant que j'en reste aux thèses de Hobbes, tout va bien, ils ont un cours, ça marche. Mais quand on découvre avec un autre auteur que ces thèses peuvent être remises en cause, ils sont désemparés : "on comprend plus rien. Qui a raison ? Qu'est-ce qu'il faut penser ? Qu'est-ce qu'il faut apprendre ? Qu'est-ce qui est vrai là-dedans ?" Alors leur apparaît la spécificité de cet enseignement. Là, il y a une discussion, j'interromps le cours et on prend le temps. Je préfère avoir cette discussion après-coup, après qu'ils aient commencé à faire de la philo. Elle arrive de toute façon à un moment donné. J'attends qu'elle vienne et elle arrive toujours, à tous les coups.*

Que le traitement des premiers thèmes ou questions étudiés soit ou non précédé d'une présentation ou d'une introduction à la philosophie, pratiquement tous nos interlocuteurs disent se poser explicitement la question du meilleur angle d'entrée dans le traitement des notions du programme, du choix et de l'ordre de celles qui feront spécifiquement l'objet d'un ou plusieurs cours (de fait, la très grande majorité, même si la plupart des enseignants disent ne pas traiter les notions comme des têtes de chapitre), du ou des principes d'organisation du travail de l'année.

Les réponses de la quasi totalité des enseignants interrogés sur ce dernier point laissent percevoir une forte influence kantienne, parfois revendiquée explicitement, comme dans les propos de M. Truffaut et Melle Morvan. Écoutons également ce que nous en disent respectivement Mme Delorme et M. Veron : *je prends les quatre grandes questions kantienne. J'ai modifié l'ordre parce que je commence par celle qu'il pose en dernier "Qu'est-ce que l'Homme ?" Et donc j'ai choisi cette grande question pour traiter nature et culture, le langage, par exemple. Puis j'ai de nouveau interverti et je passe à "Que dois-je faire ?", donc la question de la pratique, l'homme dans l'histoire, la question de l'Etat, de la violence. Ensuite "Que puis-je savoir ?", et enfin "Que m'est-il permis d'espérer ?" Donc, voilà, j'organise l'année à partir des quatre grandes questions kantienne (Mme Delorme) ; je pars de ce que Kant présente comme la question philosophique essentielle, à savoir "Qu'est-ce que l'Homme ?" Alors, qu'est-ce que l'Homme ?, essentiellement un être qui pense, qui parle, qui désire, qui a une conscience, dont la conscience est en relation avec d'autres consciences... Ensuite on aborde la question du travail qui est en relation avec ça (M. Veron).*

A l'instar de ces deux enseignants, presque tous leurs collègues disent choisir de traiter en premier les notions pouvant être rattachées à la question kantienne, à ce que certains nomment *la partie psychologique du programme* : nature et culture, le langage, le travail, le désir, autrui, la conscience et l'inconscient... Presque tous, qu'ils acceptent ou récusent l'idée d'une progressivité entre les notions, justifient un tel choix par le fait que ces notions sont *les plus faciles à traiter* (M. Leplat), *celles qui peuvent toucher le plus vite les élèves* (M. Veron), *qui leur sont les plus sensibles* (Mme Vaillant), *les plus familières et leur parlent le plus* (M. Millon), *celles qui demandent le moins d'abstraction pour être traitées philosophiquement* (M. Bordier). Seul M. Lelong affirme un choix inverse pour des raisons tenant à la nécessité de varier les rythmes de travail selon les périodes de l'année : *je m'efforce de commencer par le plus difficile, ce qui peut paraître paradoxal. Je commence par le plus difficile dans la mesure où je peux aller plus lentement en début d'année et leur donner de grandes bases de raisonnement, par exemple en posant le problème de la vérité, du jugement, de la raison, de la logique, de la connaissance, du fondement de la connaissance, de l'épistémologie, etc. Et je laisse plutôt les problèmes, je dirais plus concrets - c'est pas bien le mot - mais enfin ceux qui relèvent davantage de l'expérience pour la fin de l'année où on est bousculé et pris par le temps. En revanche, il rejoint l'avis de ses collègues en souhaitant que, si un enseignement de philosophie était mis en place en classe de première, celui-ci porte sur les thèmes les plus concrets.*

Le choix des oeuvres qui feront l'objet d'une étude suivie est sans doute l'un des points où la tension entre exigences et contraintes de l'enseignement, d'une part, et rapport personnel aux oeuvres et au travail philosophique, de l'autre, apparaît la plus vive. C'est la seule logique de l'enseignement qui domine dans ce que M. Lelong nous dit des principes et des critères qui président à ses choix : *je pars du principe que l'enseignement est fait pour les élèves et pas pour le plaisir des profs. (...) Il y a différents critères, différents impératifs. Le premier, c'est que ça soit pas trop difficile, donc il y a des textes et des auteurs qui sont exclus ipso facto, style Métaphysique d'Aristote ou Phénoménologie de l'Esprit de Hegel, pour ne prendre que deux noms. (Ensuite) il faut que ce soit un texte dont il ne soit pas nécessaire de connaître toute la pensée de l'auteur pour le comprendre, il faut que ce soit isolable (critère dont M. Lelong dit qu'il l'a conduit à renoncer à l'étude d'oeuvres de Spinoza, de Hegel ou de Leibniz). Troisièmement, inutile de vous dire qu'il faut que ce soit des textes matériellement accessibles, pas trop chers et faciles à trouver dans le commerce. (Enfin) que ça permette de traiter des problèmes du programme général, que ce soit si possible assez vivant et qu'on puisse découper pour expliquer quelques pages le mercredi d'une semaine, et d'autres pages le mercredi suivant. Critères auxquels s'ajoutent, dans les propos des collègues de M. Lelong, ceux qui tiennent à l'évaluation du "caractère formateur" des oeuvres, aux contraintes de la liste des auteurs figurant au programme, mais aussi au poids de la tradition, des habitudes et des attentes attribuées aux jurys du baccalauréat.*

Cette logique de l'enseignement, dans laquelle se mêlent d'ailleurs des critères de nature différente (accessibilité de l'oeuvre, contraintes de découpage en fonction de l'emploi du temps, niveau des classes et des élèves, attentes supposées des jurys de baccalauréat, etc.) n'est évidemment récusée par aucun de nos interlocuteurs (si ce n'est, peut-être par M. Buisson). Mais tous ne font pas la part des choses entre cette logique et celle de leur propre rapport aux textes aussi sereinement que semble le faire M. Lelong. Ainsi Mme Delorme déplore-t-elle que le poids de la tradition de l'enseignement et des jurys du baccalauréat la conduise, elle et la plupart de ses collègues, à privilégier l'étude de ces *figures imposées* que lui semblent être les auteurs consacrés, à *emprunter les autoroutes*, selon son expression, alors qu'elle souhaiterait pouvoir suivre *les routes de campagne* que seraient des auteurs moins consacrés par la tradition ou considérés comme *mineurs*, tels que Saint-Thomas, Saint-Augustin, Cournot ou Kierkegaard : *j'ai eu des velléités, de dire, parmi les trois auteurs, j'en choisis un qui est moins célèbre, je parlais tout à l'heure de Kierkegaard. Et puis je n'ai pas été jusqu'au bout. Au dernier moment, je me suis dit "est-ce que se présenter avec ça au bac, pour eux, ça ne va pas être un handicap ?" Et donc je suis revenue aux grands classiques. J'ai jamais envoyé les élèves au bac avec une oeuvre de Saint-Thomas ou une oeuvre de Cournot. Il me semble que ce serait plus difficile pour eux que de présenter un grand classique. (...) En faisant ça, je contribue aussi à ce que ce soit encore des plus grands noms, et à ce que les autres tombent plus ou moins dans l'oubli, ce qui n'est pas toujours justifié, au contraire. Et donc à ce que la culture philosophique devienne une vulgate.*

De fait la liste des auteurs que nos interlocuteurs disent avoir étudiés avec leurs classes durant les deux ou trois dernières années se limite à une dizaine de noms sur les 34 que comporte celle du programme. Platon et Descartes arrivent très nettement en tête, suivis de près par Kant. Viennent ensuite Rousseau, Nietzsche, Hegel et Spinoza. Sont cités une ou deux fois Marx, Machiavel et Bergson (celui-ci figurant au programme de l'agrégation interne l'année de notre enquête). Privilégiés par Mlle Morvan ou Mme Vaillant, Hegel et Spinoza sont, au contraire, explicitement écartés par MM. Millon, Vidal et Lelong, qui les considèrent, à regret, comme hors de portée de leurs élèves. Freud occupe une position paradoxale dans la mesure où il apparaît souvent comme le seul auteur du programme qui soit connu des élèves et qui suscite leur intérêt et leur curiosité, mais où il n'est pas considéré comme un véritable philosophe. On le voit, le spectre des oeuvres et des auteurs étudiés est, pour l'essentiel, restreint à une demi-douzaine de philosophes consacrés par la tradition de l'enseignement, jugés incontournables parce que leurs oeuvres sont considérées quasi unanimement comme les plus formatrices (*les plus structurantes*, selon l'expression de M. Simon) pour des élèves débutants en philosophie.

On l'a dit, certains de nos interlocuteurs disent avoir été amenés à renoncer à l'étude d'oeuvres ou d'auteurs parce qu'ils les jugent trop difficiles pour leurs élèves actuels, alors même qu'ils les avaient étudiés lors d'une étape antérieure de leur carrière professionnelle ou, pour les plus jeunes d'entre eux, lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves. Dans le même sens, plusieurs d'entre eux notent qu'eux-mêmes et leurs collègues ont tendance à étudier des oeuvres ou des extraits d'oeuvres de plus en plus courts au fil des années, et expliquent ainsi que des textes de Kant tels que *Qu'est-ce que les Lumières ?*, le *Projet de paix perpétuelle*, ou encore *l'Idée d'une histoire universelle* figurent de plus en plus souvent parmi les textes présentés au baccalauréat. De même peut-on penser que ce n'est pas seulement son intérêt propre et son rapport avec une pratique culturelle partagée par pratiquement tous les lycéens, mais aussi pour une large part sa brièveté qui a conduit trois de nos enquêtés à choisir d'étudier la conférence de Merleau-Ponty intitulée "Le cinéma et la nouvelle psychologie".

Outre ces critères tenant aux auteurs et aux oeuvres eux-mêmes, ainsi qu'à leur disponibilité éditoriale en collection bon marché, c'est aussi très souvent le souci de ne pas se répéter d'une année sur l'autre, lié au désir de travailler une oeuvre qu'ils connaissent mal ou qu'ils n'ont pas relue depuis longtemps (ou éventuellement une oeuvre qui figure au programme des concours), qui guide les choix opérés par les enseignants. La majorité de nos interlocuteurs disent ainsi avoir pour règle plus ou moins systématique d'ajouter chaque année une oeuvre supplémentaire à leur "répertoire", et profiter le plus

souvent des vacances d'été pour préparer l'étude qu'ils en feront en classe. Seul Melle Morvan nous dit n'étudier chaque année pratiquement que des oeuvres "nouvelles", c'est-à-dire qu'elle n'a pas encore eu l'occasion de travailler avec ses classes, choix dont elle dit qu'il lui *demande un gros travail* mais qu'elle a ainsi *l'impression de vraiment continuer à progresser avec eux* (les élèves). Ses collègues plus anciens, s'ils manifestent le désir de ne pas se répéter, disposent pour ce faire d'une palette plus diversifiée d'oeuvres sur lesquelles ils ont déjà travaillé en classe, qui leur permet de se reposer à certains moments sur leurs acquis et de pouvoir se sentir plus libres, moins pressés par le temps pour (re)travailler tel auteur ou telle partie du programme à d'autres périodes. Écoutons ce que nous en dit M. Leplat, tant pour ce qui concerne les oeuvres que les notions du programme : *c'est vrai que d'une année sur l'autre, je me ressens énormément de ce que j'ai fait auparavant. (...) C'est en fonction des périodes. Il y a des moments donc, où j'ai envie de travailler et je le fais, et à d'autres moments je me repose sur ce que j'ai fait. (...) C'est vraiment au gré de mes envies, et c'est surtout pas régulier dans le temps. C'est vrai que les premières années j'ai beaucoup travaillé. Mettre au point un cours, ça prend du temps, ça se fait pas en un ou deux ans, il m'a fallu plusieurs années. Mais à partir de là, c'est vraiment par périodes. Pendant un certain temps je ne fais rien, on peut le dire, enfin j'ai toujours les corrections de copies et tout le reste. Et, souvent d'ailleurs pendant les grandes vacances, je vais retravailler vraiment une partie du programme, des notions ou un auteur. Et j'en fais profiter l'année suivante.*

Si, comme nous le dit M. Leplat et comme est en train de le faire Melle Morvan, les premières années d'exercice sont celles au cours desquelles chacun se constitue un répertoire d'oeuvres et une sorte de "capital" de cours princeps à partir desquels il pourra retravailler, autrement que sous la pression de l'urgence, tel auteur ou telle partie du programme, il semble bien que les années de formation initiale participent également pour une bonne part à cette sorte d'"accumulation primitive". En ce sens, des différences très importantes existent entre les enseignants que nous avons rencontrés, et nous avons été amené à faire l'hypothèse que le ressentiment de M. Buisson à l'égard de l'institution pouvait être pour une part interprété comme regard rétrospectif sur un cursus de formation initiale qui ne lui a guère permis de réaliser cette "accumulation primitive" que nous dépeint M. Leplat.

7. Enseignement et pratique de la philosophie : tension, écart et écartèlement.

L'étude des oeuvres n'est pas seulement une contrainte du programme. Elle est aussi, pour bon nombre de nos enquêtés, un plaisir. Un plaisir double, nous dit même, avec émotion, Mme Delorme : *il y a deux plaisirs différents. Il y a le plaisir pour soi, la surprise, le plaisir de redécouvrir des choses. Et puis il y a le plaisir du partage (...), ce plaisir qui est irremplaçable d'arriver à faire comprendre à quel point les grands textes, c'est beau intellectuellement. Par exemple, la conclusion de La critique de la Raison Pratique, j'ai l'impression que c'est vraiment un cadeau que je leur fais. Et je sais que en général ça passe, ça, ils le ressentent comme tel.* Si notre enquête ne nous permet pas de savoir à quel point ce cadeau est perçu et accepté comme tel par les élèves ni dans quelle mesure cela facilite leur compréhension de l'oeuvre kantienne, elle nous autorise à dire que ce souci et ce plaisir du partage n'ont pas résisté à l'épreuve du temps et/ou de la transformation des "publics" de l'enseignement philosophique chez tous ses collègues aussi bien que chez Mme Delorme. Ainsi, dans le même lycée, M. Vidal dit-il n'avoir *plus tellement envie de préparer des oeuvres pour les élèves*⁸, tout en faisant part de son regret, voire de sa déception, de ne pouvoir leur parler de Deleuze ou de Bergson, ni même *leur faire du Hegel qui chauffe*. Souvenons-nous également de ce que nous a dit M. Veron de l'érosion de son désir

8. Il convient toutefois de noter que M. Vidal relie également ce fait à celui de ne plus avoir à préparer l'agrégation : *il y a eu une époque où je me disais "quand j'étudie une oeuvre avec les élèves, je la bosse à fond". C'est ce que je me disais il y a quelques années. De toute façon, j'avais l'agrégation, et je me débrouillais toujours pour qu'une partie du boulot pour l'agrégation soit en relation avec le boulot des élèves. (...) Maintenant je n'ai plus ce truc de l'agrégation. Mais en fait ça remonte à avant, même quand je préparais l'agrégation. Maintenant j'ai plus tellement envie de préparer des oeuvres pour les élèves. Donc j'ai un peu tendance à reprendre toujours les mêmes, inévitablement.*

philosophique, de son souci de préserver ses oeuvres et ses auteurs de prédilection de la rencontre du non-désir de ses élèves, et de son sentiment que l'exercice du métier enseignant se faisait au détriment de son désir et de sa compétence philosophiques.

En revanche, nous l'avons vu, l'enseignement est redevenu pour M. Truffaut *une occasion de faire progresser (sa) pensée* ; il lui permet de se cultiver et, par exemple, *de lire toute l'oeuvre de Platon avec l'aide des élèves*. De même Melle Morvan nous dit-elle combien elle a le sentiment non seulement que le travail sur chaque oeuvre étudiée avec les élèves enrichit la compréhension qu'elle avait pu en acquérir durant ses études universitaires, mais aussi que l'effort d'explicitation et de mise en ordre requis par l'enseignement lui a permis de faire réellement de la philosophie, tandis que Mme Godard se félicite que l'enseignement l'ait contrainte à travailler des oeuvres ou des auteurs qu'elle aurait sans cela délaissés : *je disais tout à l'heure que l'enseignement m'avait apporté personnellement. Je travaille sur des textes que je n'aurais pas eu envie et que j'aurais été incapable de travailler il y a quelques années. Et ça m'apporte de travailler sur ces textes que j'aurais sans doute délaissés (...), c'est intéressant pour moi. Ça ne veut pas dire que ce qui en transparaîtra dans le cours, ça sera ce que ça m'aura apporté à proprement parler. Par contre, ce que ça m'aura apporté rendra sans doute mes explications plus faciles, plus accessibles.*

Le rapport que Mme Jacquelin peut établir entre son propre travail philosophique et l'enseignement semble plus ambivalent. D'une part elle nous dit que *le meilleur moyen pour (elle) de retravailler (un) texte, c'est de le travailler avec les élèves, pour les élèves*, et que, pour les textes qu'elle n'a pas eu l'occasion de travailler, ou qu'elle connaît moins bien, *le travail scolaire est un instrument de sa propre découverte*. De l'autre, elle s'inquiète des effets sur sa propre pensée du travail de simplification qu'elle est contrainte d'opérer pour les élèves : *ça m'a fait beaucoup de bien de préparer le CAPES, parce qu'on s'aperçoit qu'à force de simplifier les choses pour les élèves, elles finissent par se simplifier dans notre tête, c'est terrible. (...) Alors on dit pas tout à fait le mot qu'il faudrait dire parce que celui-là, ils vont pas le comprendre, et puis, à force, on en pense aussi un autre*. Cette tension entre la logique et les contraintes de l'enseignement et celles de l'activité philosophique proprement dite, que M. Truffaut résoud en liant le plus possible son travail dans les classes et celui qu'il mène dans le cadre du Collège International de Philosophie, est vécue beaucoup plus difficilement par M. Vidal qui a le sentiment de ne plus faire de philosophie à proprement parler : *j'avais l'impression de faire de la philosophie, alors que maintenant plus du tout. J'avais l'impression jusqu'il y a encore quelques années d'aller au maximum de mes possibilités, c'est-à-dire d'être moi-même poussé à ma propre limite. Tandis que maintenant, j'ai presque toujours l'impression d'être en deça de mes possibilités, ça n'a plus rien de très palpitant. (...) Disons qu'avant j'arrivais - dans une certaine mesure contraint et forcé par l'agreg quand même - mais j'arrivais à trouver une certaine unité entre le travail philosophique et l'enseignement. Et peu à peu j'ai eu l'impression que ça s'est séparé progressivement*. Cette séparation, cet écart progressif, qui motive explicitement le désir de M. Vidal de quitter l'enseignement secondaire, apparaît encore plus douloureux pour M. Buisson, qui en parle comme d'un véritable *écartèlement*, lequel nous semble être pour beaucoup dans le ressentiment très vif qu'il exprime à l'égard de l'institution et de ses élèves, comme à l'égard de ses collègues.

La tension entre enseignement et pratique de la philosophie se donne à voir encore autrement chez M. Simon, sur un mode qui n'a rien à voir avec le ressentiment. D'une part, il ne partage pas le sentiment qu'a M. Vidal de ne plus guère faire de la philosophie en enseignant : *quand j'ai passé deux heures à expliquer une page de Platon ou de Kant, si le cours a bien marché, s'il s'est passé quelque chose, j'ai le sentiment qu'on a fait de la philosophie ensemble*. De l'autre, il regrette de n'avoir pas suffisamment de temps disponible pour son propre travail (*c'est un peu tendu quand même, forcément, parce que c'est une question de temps*). Mais surtout, les contraintes de l'enseignement, la nécessité de faire découvrir aux élèves des systèmes théoriques qu'il aurait, lui, tendance à considérer comme dépassés semblent jouer comme une force de rappel qui l'obligerait à régresser par rapport à son propre mouvement de pensée : *des fois j'ai l'impression de recommencer chaque année, et de recommencer à la base si je puis dire, sur des choses que ma réflexion à moi m'amènerait non pas à traiter de nulles*

et non avenues, mais à m'en distancier, à construire un discours critique à l'égard de tout ça. (...) Par exemple, sur la question de la conscience, on est bien obligé de repartir sur le Cogito, alors que si j'essayais de faire une philosophie du sujet ou, de manière moins prétentieuse, de dire des choses sur ce genre de question, c'est sûrement pas de Descartes que je partirais. J'irais chercher des choses du côté de Wittgenstein, j'essaierais de parler de décentrement du sujet ou de choses comme ça. Mais je ne peux pas commencer par là en classe. Impossible, il faut d'abord donner une certaine consistance au concept classique. (Autre exemple) dans ma réflexion à moi, même si je pense que l'apport du rationalisme classique est essentiel, c'est évidemment pas ce genre de position que je défendrais parce que... je crois que je suis très profondément rationaliste, mais évidemment pas de cette manière-là, parce qu'un rationalisme au XX^e siècle ne peut pas être celui-là. Mais si je commençais par Popper ou Putnam, je crois que j'y arriverais pas en classe. Et du coup, j'ai l'impression qu'au fond, je suis un peu obligé de régresser. De même privilégie-t-il l'étude d'oeuvres structurantes de la philosophie classique (Platon, Descartes, Rousseau) à celle d'oeuvres qui seraient plus proches de sa propre posture philosophique, comme, peut-être, de la demande ou de l'intérêt des élèves, mais dont l'étude, à l'instar de celle des oeuvres de Nietzsche, présuppose que les bases de la philosophie soient acquises : Nietzsche n'est pas un auteur structurant pour étudier en classe, même si ça plaît et que les élèves ont l'impression d'y accrocher. Ce sont des textes de remise en cause, et pour remettre en cause, il faut avoir construit les bases de la philosophie classique. Si ça n'est pas fait, l'étude de tels textes perd tout son sens.

8. Rapport au métier et enracinement biographique.

De tels propos témoignent explicitement d'une conception de la philosophie et de son histoire selon laquelle des progrès, des ruptures ont eu lieu *dans* la philosophie, dont le caractère théorique impose à celle-ci de se repenser, conception radicalement opposée à celle d'une *philosophia perennis*, espace de problématiques indépassable dans lequel s'affronteraient ou co-existeraient des thèses indécidables, qui ne sauraient être ni sanctionnées, ni périmées et dont on ne pourrait considérer le mouvement comme un progrès⁹.

De fait, de même qu'il réfute la conception initiatique de l'enseignement philosophique et l'idée de rupture qui lui est associée, M. Simon est celui de nos interlocuteurs qui se montre le plus critique à l'égard d'une certaine manière très hexagonale de penser, de définir la philosophie, très marquée par l'enseignement philosophique, par la philosophie générale et cette manière très rhétorique de pratiquer la philosophie enseignées en classe de khâgne. Très proche à cet égard des positions défendues par le GREPH, par J. Derrida ou J.L. Nancy, il réfute explicitement les conceptions selon lesquelles la philosophie ne s'autorise que d'elle-même et s'institue d'elle-même, s'auto-institue, ou selon lesquelles les philosophes ou les professeurs de philosophie seraient les seuls, voire les derniers à penser, pour se dire plus proche de la formule de G. Canguilhem, selon laquelle la philosophie se nourrit de tout ce qui n'est pas elle, ou encore pour affirmer, référence poppérienne à l'appui, que la philosophie je ne sais pas ce que c'est, ça n'existe pas. C'est une formule de Popper, qui dit à peu près "la philosophie ça n'existe pas, moi je ne connais pas la philosophie, je ne connais que des problèmes philosophiques et des traditions philosophiques". (...) Moi ce serait plutôt mon approche, donc je ne suis pas hanté par la question du spécifiquement philosophique. Nous avons vu ci-dessus qu'une telle position amenait M. Simon à envisager que le professeur de philosophie puisse, sans renoncer à son âme, contribuer à un enseignement d'histoire des idées. Elle inspire également les propos suivants concernant les rapports entre philosophie et sciences humaines : donc je suis pas obsédé du tout par

9. Récusant le principe même d'adaptation de l'enseignement "aux progrès de la discipline et à ses actuels développements français et internationaux", adopté par le Groupe Technique Disciplinaire chargé de réfléchir à la révision des programmes, l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public, ajoute que "cette notion très contestable et dangereuse de progrès de la discipline découle d'un modèle scientifique ou plutôt techniciste, qui ne s'applique pas à la critique philosophique" ("Révision des programmes et "progrès de la discipline", *L'Enseignement philosophique*,)

l'idée on va réduire la philosophie ou l'enseignement de la philo aux science humaines, qui est une obsession, je dirais de l'association des profs de philo, des inspecteurs, de tous ces gens-là... Moi je crois qu'il y a de la philo dans les textes des sciences humaines. Je me refuse à dire qu'il n'y a pas une dimension philosophique tout à fait fondamentale dans l'oeuvre de Weber ou celle de Freud. (...) Je suis persuadé qu'à partir des textes de Max Weber ou de Norbert Elias on peut faire de la philosophie. Et c'est vrai de Levi-Strauss comme de Benveniste, pour ne prendre que quelques exemples.

M. Simon lie ainsi explicitement point de vue philosophique et conceptions de l'enseignement philosophique, ce qui l'amène à approuver tant la logique d'ensemble que les propositions du rapport Derrida-Bouveresse. Récusant le discours de défense de la philosophie, qu'il qualifie, en référence aux travaux de P. Bourdieu, d'*idéologie professionnelle* des professeurs de philosophie, il le juge hypocrite et suicidaire. Déplorant que ses collègues *lient leur sort à l'examen* par leur refus d'un enseignement philosophique en amont de la classe terminale, il en détaille les conséquences dans les filières technologiques comme suit : *à partir du moment où on est dans une logique d'examen, on ne peut faire travailler les élèves que s'ils ont le sentiment que ce qu'ils feront en fonction de l'examen leur permettra d'améliorer leurs notes. (...) Moi, mon sentiment est que tant qu'on n'aura rien d'autre à leur proposer que les sujets de bac classiques, tant qu'ils auront l'impression que, de toute façon, qu'ils bossent ou qu'ils bossent pas, ça fera pas de différence, que ce qu'ils font en classe n'est pas pris en compte réellement, ils auront "raison" de rien faire en philo, d'autant qu'elle a un coefficient dérisoire. (...) Il faut trouver les formes institutionnelles, d'organisation de l'enseignement et de contrôle, qui permettent que l'enseignement de la philosophie vive et soit reconnu dans l'enseignement technique. Et personnellement, je ne vois pas d'autre issue que quelque chose d'analogue à un contrôle continu. Plus généralement, pour M. Simon, le fait que la philo ne soit enseignée que dans une classe d'examen est quelque chose qui pèse sur son enseignement de manière énorme. C'est confortable pour les profs dans l'enseignement général, mais en même temps ça limite considérablement toute la réflexion pédagogique. Se disant horrifié par les propos de l'Inspection et d'une partie de ses collègues selon lesquels la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie, qualifiant le discours et le combat anti-pédagogique de *complètement idiots*, il s'affirme très favorable à la réflexion et à la recherche en matière de didactique de la philosophie, tout en reconnaissant qu'il n'a pratiquement rien lu des travaux et publications existants, et qu'il n'a *pas beaucoup d'a priori ni de doctrine sur la manière de faire*, tant pour ce qui est des travaux et débats portant sur ces questions que pour ce qui concerne ses propres manières de faire avec ses classes dans un cadre institutionnel dont les contraintes restreignent fortement les marges d'initiative : *j'ai toujours finalement pas mal improvisé dans ce domaine-là (la pédagogie). J'ai toujours eu le sentiment que je ne pouvais pas beaucoup sortir du cadre institutionnel, que je ne pouvais ou que je n'avais pas le droit de faire un enseignement qui mette les élèves en porte-à-faux par rapport à l'examen. Donc que j'étais quand même obligé de me mouvoir dans quelque chose de classique et que c'était avec ça qu'il fallait faire. (...) Et je crois que le prof de philo ne peut pas faire quelque chose de trop différent de ce que fait le prof d'histoire ou de ce que fait le prof de lettres.**

Alors qu'elle semble, à bien des égards, très proche de M. Simon, les propos que nous a tenus Mme Vaillant attestent d'une posture pédagogique beaucoup plus affirmée. Si elle partage avec la plupart de ses collègues le sentiment de *bricoler* et de ne pas avoir de recettes, ni même de réponses face aux difficultés qu'elle rencontre dans son enseignement, elle dit avoir cherché à lire *tout* ce qui concerne la didactique de la philosophie et déplore de n'avoir trouvé que peu de choses. Regrettant *l'absence de recherche didactique collective*, elle a participé, *parce qu'(elle) est convaincue qu'on peut faire de la philosophie à partir de l'expérience des élèves*, à différents stages ou Universités d'été consacrés à ce thème ainsi qu'à des réunions de réflexion didactique organisées dans le cadre de mouvements pédagogiques. Ayant assuré un enseignement d'initiation à la psychologie et à la sociologie dans des sections de BTS, elle non plus n'a pas l'obsession du spécifiquement philosophique. Ayant l'habitude de travailler à partir du cinéma, elle n'a pas hésité, dès son arrivée dans un nouveau lycée, à répondre

favorablement à une de ses collègues qui sollicitait son engagement dans un projet interdisciplinaire : *on travaille sur la communication, la presse, la fabrication des images, etc. C'est elle qui m'a entraînée dans cette aventure parce que moi je m'étais dit "pendant un an je ne fais rien, je ne sors pas". Parce que je découvre le lycée, je voulais voir où je mettais les pieds. Et alors, je n'étais pas là depuis huit jours que, ça y est, elle m'avait embarquée.* Privilégiant le travail à partir de ce que pensent et apportent les élèves sur le cours magistral, Mme Vaillant déplore de ne pas disposer de suffisamment de temps, particulièrement dans les classes technologiques, pour parvenir à faire que les élèves *repèrent, identifient, construisent et argumentent leur propre position philosophique* à partir de leur expérience. D'où son très vif regret du refus de l'extension de l'enseignement de la philosophie en classe de Première : *c'est une très vieille revendication. La profession a baissé les bras là-dessus par crainte d'une généralisation des classes à petits horaires, si j'ai bien compris. Moi je trouve qu'on a raté un rendez-vous historique, là. Si on s'était remués davantage, il y aurait eu moyen d'imposer des choses sans qu'on perde trop sur les Terminales. Il aurait fallu qu'on se bouge et qu'on se batte.* Logiquement, elle se dit favorable aux propositions du rapport Derrida-Bouveresse, y compris à ce que l'épreuve écrite du baccalauréat technologique soit autre qu'une dissertation pourvu qu'elle demeure écrite et rigoureuse.

Plus investie dans le champ pédagogique que M. Simon, Mme Vaillant semble en revanche moins en rapport avec le champ philosophique proprement dit. Disant avoir, dès ses années universitaires, privilégié l'activité militante sur un éventuel travail de thèse (*les collègues qui font une thèse autour de moi ont une vie telle que moi je préfère investir sur la vie militante qui m'intéresse aussi par ailleurs*), elle déplore l'*absolue absence de temps* qui, non seulement ne lui permet pas de mener un *travail conséquent* mais la contraint à ne lire que *de manière fragmentaire* : *je me dis qu'au bout d'un moment il va falloir que je me donne davantage au travail théorique. (...) Pour le moment, cette année, je ne le fais pas mais effectivement, j'ai bien pour projet de me remettre à travailler certains auteurs.* Engagée dans la Cité, Mme Vaillant l'est tout autant dans le sens qu'elle donne à un enseignement qu'elle veut pluraliste, et dont l'objectif essentiel lui semble être de conduire chacun à pouvoir assumer sa propre position philosophique. Ainsi décrit-elle les élèves qui *s'accrochent* à la philosophie, voire qui se *métamorphosent* à son exercice, non seulement comme *des élèves qui sont engagés à des titres divers, qui font quelque chose de leur vie* (théâtre, activités culturelles ou politiques), mais comme *des élèves qui savent où ils en sont : voilà, ils ont des positions à défendre, ils y tiennent, ils ont une ligne en philosophie, et ils savent argumenter à partir de leur position pour déconstruire, par exemple, l'argumentation de Descartes sur le libre arbitre ou l'analyse de Kant sur le jugement esthétique, ou des choses comme ça.*

Mme Godard, elle, tient à se démarquer des collègues pour lesquels *l'enseignement de la philo, c'est d'abord des connaissances, des auteurs, des textes, un corpus* ; elle regrette que *la lourdeur et la rigidité du programme* et le poids de l'examen la contraignent à donner trop d'importance au traitement des notions au détriment du travail nécessaire pour que les élèves se construisent cette capacité à *la pensée critique sur le monde, sur le réel, sur sa vie* qu'est pour elle la philosophie, et elle affirme explicitement son choix de se servir de l'expérience des élèves comme *tremplin* pour ce faire, quitte à travailler sur des thèmes, des textes ou des activités que certains de ses collègues jugent comme ne relevant pas de la spécificité de l'enseignement philosophique. De même récuse-t-elle ce qui lui apparaît comme fausse opposition entre philosophie et sciences humaines : *je crois que les sciences humaines peuvent intervenir dans le cadre du cours de philosophie sans que la philosophie y perde. Craindre une dilution de la philosophie dans les sciences humaines, ça me semble l'avoir déjà perdue, l'avoir déjà diluée. Si elle existe, elle n'est pas si fragile qu'elle ait à craindre cette dilution.* Favorable à un réaménagement des programmes, elle souhaiterait qu'il restreigne la liste des notions pour laisser plus de place aux questions aux choix : *ce qui serait bien, ce serait d'avoir moins de notions et puis une partie beaucoup plus souple. Par exemple, les questions au choix, c'est quelque chose dont on ne sait jamais trop quoi faire, alors que ça pourrait être utilisé de façon beaucoup plus positive justement pour élargir, pour sortir du strict cadre des auteurs et des notions. Ça pourrait être un bon moyen*

d'alléger un peu les programmes et d'avoir une approche beaucoup plus ouverte qui permettrait de faire davantage travailler les élèves par eux-mêmes. Déplorant elle aussi que la proposition d'introduire la philosophie avant la classe Terminale n'ait pas abouti, elle se dit réticente à l'abandon d'une épreuve écrite au baccalauréat technologique (c'est plus une façon de contourner la difficulté que de la résoudre), sans pour autant souscrire à l'idée que la dissertation, à laquelle on attribue une valeur excessive, serait l'exercice obligé de la pensée philosophique. Ouverte à l'idée d'une didactique de la philosophie, elle se dit éventuellement prête à participer à des groupes de travail sur cette question, tout en repoussant avec ironie le modèle d'une didactique prescriptive qui programmerait ou organiserait dans le détail le déroulement d'un cours : ça devient maintenant une nécessité pour la philosophie de se poser la question (de sa didactique), parce que les circonstances se sont modifiées. Il y a sans doute une didactique possible, je pense. Mais elle a tout intérêt à ne pas se vouloir trop précise.

Les réticences à l'égard d'une possible didactique de la philosophie sont beaucoup plus vives chez Mme Delorme. Tout en reconnaissant ne pas avoir *les idées claires* sur cette question qu'elle dit n'avoir *pas tellement creusée*, celle-ci se dit proche de la position défendue par l'Inspection, sans se sentir pour autant capable de l'argumenter : *intuitivement, pour l'instant, je perçois ça comme une menace d'uniformisation*. Cette crainte la conduit à rejeter la proposition d'associer à chaque notion du programme une liste de déterminations, à titre d'éléments de repérage, proposition formulée dans le rapport Beyssade, et à reprendre à son compte la conclusion d'une réunion régionale de l'Association des professeurs de philosophie consacrée à la discussion de ce rapport : *l'une des craintes majeures, c'était que les déterminations ne deviennent un itinéraire obligé. Et donc, ça nous avait semblé dangereux. On voulait sauvegarder la liberté du professeur de philosophie*. Sa position concernant le rapport Derrida-Bouveresse paraît en revanche plus contrastée. Favorable à l'extension de l'enseignement philosophique en amont comme en aval de la classe de Terminale, partageant le diagnostic porté sur les difficultés à enseigner la philosophie dans les séries technologiques, elle s'affirme par contre en désaccord avec la proposition d'y remplacer l'épreuve écrite du baccalauréat par une épreuve orale. Ses réticences à l'égard de la didactique et son refus affirmé de ce qui lui paraît aller dans le sens d'une uniformisation de l'activité enseignante ne l'ont cependant pas empêchée de participer activement à la mise en place d'une expérience de *classe méthodologique*, classe intermédiaire entre la troisième et la seconde, explicitement sous-tendue par des problématiques, des hypothèses et des dispositifs de travail issus des Sciences de l'éducation qu'elle récuse par ailleurs. Saisissant avec la création d'une telle classe *l'occasion de prendre les choses en amont, c'est-à-dire d'intervenir en amont sur toutes ces questions de rigueur, de raisonnement et d'abstraction* sur lesquelles bute l'enseignement philosophique en Terminale, elle y assure depuis plusieurs années un enseignement de logique. Elle dit à la fois de celui-ci qu'il n'est pas enseignement de philosophie, qu'il pourrait être assuré par des enseignants d'autres disciplines, mais qu'il lui paraît intéressant, sans qu'elle puisse dire pourquoi, *que ce soit un prof différent qui le fasse, un prof qui porte le nom de prof de logique et qui soit un prof de philo*. Soucieuse, comme on l'a vu, du point de vue des élèves et n'hésitant pas à introduire parfois l'étude d'une notion à partir de ce qu'ils ont à en dire, Mme Delorme attache néanmoins une très grande importance aux auteurs et aux textes, qu'elle considère comme un *cadeau* offert en partage aux élèves, désir de partage qui est à la base de *l'idée que malgré tout je continue à me faire et de la philosophie et de l'enseignement de la philosophie, à savoir que chacun, les élèves et moi aussi, chemine avec les philosophes, les embauche en quelque sorte. Mais c'est bel et bien l'élève, c'est bel et bien celui qui est en train de penser qui chemine et qui tend vers. (...) Le but véritable, disons, ce serait ça, effectivement, d'arriver à cette idée de plaisir qu'on trouve à converser avec les auteurs*. Ce but et cette conception de l'enseignement philosophique se soutiennent d'une idée très forte de la philosophie, quoique exprimée avec réserve : *on peut penser que plus il y aura de philosophie, moins il y aura de barbarie, mais en même temps l'histoire nous a donné quelques raisons d'en douter*.

Un tel engagement personnel envers la philosophie et son enseignement se retrouve chez Melle Morvan, non seulement dans son refus de la logique de renoncement qu'elle voit à l'oeuvre dans les rapports Beyssade et Derrida-Bouveresse, mais dans les situations de travail qu'elle met en place pour

faire que ses élèves s'approprient les exigences de l'écrit. On se souvient de ses réticences aussi bien à l'égard de l'idée même de didactique qu'à l'idée que l'expérience enseignante puisse être transmissible, ainsi que de l'apparente contradiction entre ses propos et ceux que nous avons recueillis auprès de M. Truffaut, qui l'amène à tenir des propos beaucoup plus critiques que celui-ci à l'égard du discours et de l'idéologie pédagogiques alors même que ce qu'elle nous décrit de ses pratiques semble plus imaginaire, plus novateur et plus proche de certains travaux de didactique dont elle récuse pourtant l'intérêt et la pertinence.

Une telle posture sous-tend également les propos de Mme Jacquelin, dont le rapport à l'enseignement philosophique semble cependant être plus distancié. Opposée à l'extension de l'enseignement philosophique en Première parce qu'elle y voit un risque de *fragmentation accrue et de déréglementation des services*, celle-ci a, comme Melle Morvan, signé l'appel du Collectif constitué contre les propositions de la commission Derrida-Bouveresse. Elle ne soutient pas pour autant toutes les positions de ses initiateurs, ni de l'Association des professeurs de philosophie dont elle est membre : *je ne suis pas toujours d'accord avec eux, mais ça permet de savoir un peu où ça va. Je vais pas à leurs réunions, ça m'embête et puis je n'ai pas trop le temps, mais enfin je suis adhérente, je signe les pétitions quand il faut les signer. Assez critique à l'égard de la conception selon laquelle la philosophie serait à elle-même sa propre pédagogie, elle ne s'intéresse pas pour autant aux débats concernant cette question et elle revendique une position purement pragmatique pour ce qui concerne sa propre pratique, sur laquelle, à l'instar de Melle Morvan, elle ne voit pas l'intérêt de tenir des discours : dire de but en blanc "la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie parce que tout être a une raison", ça me paraît quand même délirant parce que, bien sûr que tout le monde a une raison, mais enfin quand même, il y a des moyens de lui parler à la raison. Il faut quand même parler aux gens qu'on a en face de soi, et pas aux murs. (...) Moi-même je vois des filles qui sont dans des situations pas possibles et que j'arrive à intéresser, donc je me dis que j'ai dû trouver des trucs, mais je ne sais pas quoi. Donc il y a sûrement une pédagogie, mais moi je ne peux pas la dire, je la pratique de manière pragmatique. Je veux dire qu'il y a des exercices qui me paraissent formateurs, mais je ne sais pas s'ils sont propres ou pas propres à la philo. Je suis très ignorante là-dessus, et alors lire des revues de pédagogie, ça m'ennuie. J'arrive pas à me passionner pour cette question. (...) J'ai l'impression d'être incapable de tenir un discours cohérent sur ma pratique pédagogique. Et puis, si j'ai du temps à consacrer à quelque chose, ce ne sera sûrement pas à cela.*

De même, Mme Vedel se dit-elle *partagée* au regard des débats qui traversent la profession. Tenant pour *intenable* le discours de l'Inspection récusant toute idée d'une didactique au nom du principe selon lequel la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie, elle n'envisage guère les questions pédagogiques ou didactiques que du point de vue pragmatique, sans se poser de manière explicite le problème des rapports entre enseignement philosophique et conceptions de la philosophie. Elle revendique cependant de *ne pas être prof avant toute chose*, mais d'être *prof de philo* : *c'est la philo que j'ai envie d'enseigner et rien d'autre. J'ai pas envie d'enseigner pour enseigner. La philo, c'est pas que mon métier*. Regrettant le manque d'échanges entre enseignants, elle souhaiterait pouvoir assister aux cours de ses collègues et se dit prête à les accueillir dans ses propres cours, pour lesquels il lui arrive de temps en temps de solliciter l'intervention de tel ou tel collègue enseignant de lettres ou d'histoire, par exemple.

L'ensemble des propos qui précèdent témoignent de ce que tous leurs auteurs ont en commun, au-delà de la diversité des positions qu'ils y expriment, de se sentir personnellement très impliqués par l'enseignement philosophique et les débats récents qui le concernent. Ce qui n'est pas le cas de tous leurs collègues, en particulier de MM. Leplat, Bordier, Millon et Lelong, lesquels, pour des raisons diverses, semblent avoir un rapport beaucoup plus distant aussi bien à leur propre activité qu'aux réflexions et débats généraux concernant l'enseignement philosophique et les conceptions de la philosophie qui s'y affrontent, débats qu'ils méconnaissent souvent et auxquels ils ne s'intéressent guère.

Ainsi M. Leplat, disant *faire son travail sérieusement* sans pour autant y être totalement investi, se passionnant *au contraire* depuis quelques années pour l'informatique, ignore-t-il à peu près tout du contenu des rapports Beyssade et Derrida-Bouveresse, comme des débats qu'ils ont soulevés. Affirmant ne guère s'intéresser à la pédagogie et conserver *un très mauvais souvenir* de l'année où il a enseigné la psycho-pédagogie en Ecole Normale, il semble plus indifférent qu'hostile à tout ce qui concerne la réflexion pédagogique ou didactique, celle-ci comme l'expérience ne pouvant réguler qu'à la marge ce qui est essentiellement une question de *style* d'enseignement, de *présence* et d'*autorité naturelle* du professeur et qui demeure de l'ordre de l'*intransmissible*. Pour autant, ce sont des arguments empruntés à une thématique pédagogique qu'il met en avant pour parler de l'intérêt nouveau qu'il trouve à enseigner l'informatique : *j'apprécie énormément d'enseigner autre chose que de la philosophie, parce que c'est un enseignement différent, où la partie enseignement théorique magistral est très réduite. Il y a toute une partie où les élèves sont confrontés à la machine et où ce n'est pas l'enseignant mais la machine elle-même qui réfute leurs erreurs. En plus ça se situe dans un cadre qui n'est pas pré-examen, donc souvent dans une atmosphère plus détendue. Il y a un côté concret aussi, on fait quelque chose, on réalise quelque chose. C'est moins dur à enseigner que la philo, je trouve.* Comme nous lui faisons remarquer que de tels propos peuvent paraître paradoxaux, il reprend : *c'est vrai, mais justement, je ne vois pas comment on pourrait transposer ces caractéristiques de l'enseignement de l'informatique dans le domaine de la philo. Dans la philo, il n'y a pas de machine, ce qui laisse à penser que l'enseignement de l'informatique n'a pratiquement aucun effet en retour sur sa pratique d'enseignement de la philosophie.* D'où sans doute une amertume encore plus grande, à la perspective de voir l'option informatique qu'il assure prochainement supprimée.

Passionné d'ethnologie et d'études orientales plus que de philosophie, M. Bordier est moins indifférent que M. Leplat à l'égard de la pédagogie, qu'il dit connaître par la formation à l'enseignement du Français Langue Etrangère qu'il a suivie au début des années 70 en vue d'enseigner à l'étranger. Mais, qu'il en parle d'une manière générale ou concernant sa propre pratique, la pédagogie n'apparaît jamais chez lui que comme "technique" d'organisation de la classe, variant selon les deux axes que sont, d'une part le travail en groupes opposé au travail en classe entière, de l'autre l'axe directivité / non-directivité, soit donc en des termes qui, d'une part, renvoient plus aux débats des années 70 qu'à ceux d'aujourd'hui, et, d'autre part, demeurent d'ordre très général et n'ont rien de spécifiquement philosophique, ni quant aux contenus, ni quant au travail et à ses procédures. Peu au courant des débats provoqués par les rapports Beyssade et Derrida-Bouveresse dont il ne connaît guère les contenus, M. Bordier se dit favorable à ce que la philosophie fasse l'objet d'une épreuve orale, et non plus écrite, dans les séries technologiques. Ayant lui-même, sur proposition d'un collègue, mené avec celui-ci durant un an une expérience d'initiation à la philosophie pour des élèves volontaires de classe de Seconde, il se dit favorable à un enseignement philosophique en amont de la terminale, mais en classe de Seconde plutôt qu'en classe de Première, parce qu'en Première, *il y a tellement de difficultés pour qu'on s'entende avec les profs de français que ça me semble vraiment très difficile (...) pratiquement sur tout, on ne peut que rentrer en conflit.*

M. Millon, quant à lui, dit explicitement n'être guère intéressé par les questions pédagogiques, tout en exprimant son respect et son admiration à l'égard d'une collègue de son lycée, militante d'un mouvement pédagogique, qui subit de vives attaques de la part d'autres collègues, particulièrement des élus FO pour lesquels a pourtant voté M. Millon. En fait, il ne semble guère avoir de position arrêtée sur la question. D'un côté, l'essentiel de la relation pédagogique lui paraît être de l'ordre de la séduction et de l'imitation, et il ne lui paraît dès lors guère utile ni intéressant de se pencher trop longtemps sur des problèmes pédagogiques. De l'autre, il se dit demandeur de conseils et de formation permanente et regrette que les stages MAFPEN n'apprennent *pas grand chose quant à la façon dont on peut enseigner en classe.* Ayant fait son mémoire de maîtrise sous la direction de B. Bourgeois (*Bourgeois a été un maître pour moi*), il dit avoir alors partagé les positions anti-pédagogiques de celui-ci, mais s'en être éloigné depuis : *maintenant j'ai pris mes distances par rapport à ça, et je me dis que (B. Bourgeois) est peut-être quelqu'un qui a enseigné en classe terminale il y a 30 ou 40 ans, et qui n'a*

pas connu les élèves que nous on connaît. (...) Il y a quarante ans, il n'y avait pas de problèmes de discipline. On pouvait pas, en philosophie en tout cas, se poser ce genre de questions. La tradition prévalait. Si donc des questions pédagogiques se posent aujourd'hui, qui ne se posaient pas il y a 30 ou 40 ans, ces questions sont essentiellement des questions de fait, dues à l'extension de l'enseignement philosophique à de nouvelles catégories d'élèves ; elles ne sont pas, pour M. Millon, liées à une conception de la philosophie et de son enseignement, pas plus qu'elles n'interrogent, à partir des obstacles rencontrés sur la voie de sa démocratisation, les formes et traditions constituées de l'enseignement philosophique. De fait, comme M. Bordier, il ne parle jamais que de pédagogie générale et non de didactique spécifiquement philosophique, et les seuls modes d'adaptation de la pédagogie qu'il évoque sont le travail de groupe et l'utilisation de l'ordinateur : une collègue de philosophie a travaillé sur ordinateur, une console qui s'appelle Sokratès¹⁰, je crois. (...) J'ai trouvé que l'idée était bonne. Je serais incapable de me servir de ce logiciel, mais je crois que ce serait pas mal, ça. Je sais qu'en primaire les instits travaillent beaucoup maintenant sur ordinateur, même au collège. Ça pourrait être une bonne chose de travailler des textes sur ordinateur, pourquoi pas ? Ne connaissant pas ou peu le contenu des rapports Derrida-Bouveresse et Beyssade, M. Millon se dit favorable à une initiation à dose homéopathique à la philosophie en classe de Première. Favorable également à ce que l'enseignement philosophique devienne optionnel dans les filières technologiques, il va même jusqu'à envisager que la philosophie y soit remplacée par autre chose : pourquoi pas carrément enlever ces heures de philo ou y mettre du français à la place, ou je ne sais pas quoi. On peut appeler ça de l'anthropologie ou de la sociologie, ou de la psychologie, mais pourquoi pas remplacer la philo par autre chose finalement ? (...) Il me semble que ça serait plus adapté pour eux, ça les concernerait plus de faire de la psychologie de l'enfant ou de faire un petit peu d'ethnologie, ça leur conviendrait mieux.

Monsieur Lelong, lui, dit consacrer d'ores et déjà entre un quart et un tiers de son temps à faire de l'initiation aux sciences humaines, particulièrement à la psychologie générale : *personnellement, je consacre beaucoup de place aux sciences humaines (...). Je dirais qu'il y a un bon quart du cours sur l'année, en TA en tout cas, qui est consacré aux sciences humaines, en particulier à la psycho. On étudie Freud, bien sûr, qui fait partie des auteurs au programme, mais aussi, par exemple, Binswanger, Jung, Piaget. On étudie beaucoup la psychologie génétique de Piaget, on étudie la constitution de l'espace-temps chez Piaget. Personnellement, au risque d'être contredit par des philosophes purs, je consacre pratiquement un tiers ou un quart de l'année aux sciences humaines.* Ayant, sur ce point comme sur d'autres, été à plusieurs reprises désapprouvé par un inspecteur, M. Lelong ne s'en soucie guère. Il est manifestement très indépendant non seulement à l'égard de l'Inspection, de la tradition et du milieu de l'enseignement philosophique, mais à l'égard de la gent enseignante d'une manière générale : (vous participez à l'Association des profs de philo ?) *Non, non, je ne suis pas du tout d'accord avec leurs positions. Ils pratiquent un conservatisme qui me paraît suicidaire. Je vais de temps en temps à leurs réunions, mais c'est quand même aux mains de gens qui croient à la pérennité, à l'éternité de la philosophie, je suis très sceptique. En plus ça m'intéresse pas énormément, ces associations, parce que, bon, disons qu'en sortant du lycée, je préfère rencontrer d'autres représentants de l'espèce humaine que des professeurs. Vivre avec des profs, passer ses soirées avec des profs, partir en voyage avec des profs, non ! J'essaie de voir d'autres milieux.* Ne s'affirmant pas hostile à la pédagogie, doutant en revanche qu'elle puisse être une science, M. Lelong insiste beaucoup sur les activités et sorties extra-scolaires : visites diverses, spectacles, voyages, etc. Il a longtemps organisé des visites de deux ou trois jours à Paris pour des élèves qui, pour certains, y allaient pour la première fois, visites qu'il dit avoir dû abandonner, d'une part, parce que de tels voyages sont devenus trop onéreux, d'autre part et surtout, parce qu'il sont source de malentendus entre les objectifs pédagogiques de l'enseignant et ceux qu'y investissent de fait les élèves : *on faisait des choses*

10. Sokratès est un logiciel qui, "s'appuyant sur les principes de la banque de données et de l'hypertexte, propose un réseau de notions, de définitions et de références à des textes d'auteurs, eux-mêmes mis en réseau" (d'après la présentation de Sokratès par Laurence CORNU et Alain VERGNIOUX, *La didactique en questions*, Paris, CNDP - Hachette Education, 1992).

intéressantes, mais c'était pas exploité pour le travail philosophique ou historique. On voyait des expos mais ensuite on donnait des sujets sur l'art, ils ne savaient pas. Pour eux, c'était vécu comme la distraction, la bringue, la rigolade. (...) C'est un peu décevant parce qu'on fait des efforts, on prend des responsabilités, et ensuite ça ressort pas au niveau des connaissances, c'est simplement la distraction : Malevitch on s'en fout, c'est les Bains-Douches ! C'est pour cela, outre le prix, que j'ai renoncé à ces activités. Expérience décevante qui ne rend pas M. Lelong amer pour autant, et qui ne l'empêche pas de dire que, s'il avait un conseil à donner à un jeune collègue débutant, ce serait essayer de prendre les élèves en dehors du cadre de la classe. On s'aperçoit que c'est là qu'on les découvre. J'ai découvert des élèves quand ils ont cessé d'être élèves. Et je dirais qu'ils sont totalement différents. C'est là qu'on découvre les gens.

Partageant avec le groupe de collègues dont il vient d'être question une prise de distance par rapport à l'enseignement philosophique, MM. Veron, Buisson et Vidal s'en distinguent par le fait qu'ils semblent vivre plus difficilement cette prise de distance, et ce sans doute parce que celle-ci se fonde sur un rapport au métier fait de déception pour l'un, de ressentiment plus ou moins généralisé pour les autres. Nous ne reviendrons pas ici sur le cas de M. Veron, si ce n'est pour dire qu'il se différencie sensiblement de ses deux collègues en ce le sentiment de perte de compétences et d'érosion de son désir philosophique semble se traduire plus par une sorte d'attitude de retrait désabusé que par l'exacerbation du ressentiment ou de la rancœur à l'égard du métier et de l'institution, des élèves ou des collègues.

On a vu par contre à quel point les propos de M. Buisson étaient dominés par le ressentiment. Ressentiment à l'égard des élèves, à l'univers desquels il se dit *totalelement étranger*, et dont, plus que le "niveau", c'est *la bassesse* et le caractère *veule*, soit pour ainsi dire la "nature", qu'il remet en cause. Ressentiment à l'égard de ses collègues, du métier en général, discrédité en la figure emblématique d'Alain. Ressentiment à l'égard de la politique éducative des gouvernements successifs accusés d'avoir bradé les valeurs de l'école, comme à l'égard du SNES, coupable d'avoir troqué les revendications concernant les conditions de travail et d'exercice contre la revalorisation. Ressentiment à l'égard de ceux de ses collègues qu'il accuse de ne participer aux diverses instances de réflexion ou de formation sur l'enseignement philosophique que pour bénéficier d'avantages illicites, de protections, de *planques*, d'heures de décharge. Ressentiment à l'égard de lui-même, avons-nous fait l'hypothèse, tant M. Buisson nous semble vivre d'autant plus mal de se sentir relégué dans un statut et un travail de répétiteur, alors qu'il se pense *requis* par l'écriture et la création, que les moyens et le capital universitaire dont il dispose apparaissent insuffisants, tant pour lui permettre de fuir le métier, que pour lui permettre de l'exercer au moindre coût en pouvant prendre appui sur une familiarité suffisamment grande avec le corpus et la tradition philosophiques, et sur l'"accumulation primitive" qu'elle constitue et favorise.

Sur un registre mineur, M. Vidal apparaît proche à bien des égards de ce que dit M. Buisson sur un mode majeur, les propos qu'il nous a tenus se caractérisant cependant plus par une désinvolture et un cynisme affichés, parfois même en forçant quelque peu le trait, que par l'expression, plus ou moins consciente, d'une souffrance et d'un ressentiment exacerbés qui semblent profiter de n'importe quelle occasion pour se dire. Là où, sur des modes très différents, Melle Morvan, Mme Vaillant ou M. Simon s'engagent de manière impliquée, voire militante, pour l'enseignement philosophique, M. Vidal *n'arrive pas à être vraiment sérieux sur ces trucs là : quand parfois j'entends certains de mes collègues expliquer toute la nécessité de la philosophie en terminale, je me sens toujours un peu ridicule parce que je n'arrive pas à éprouver des choses pareilles, sérieusement. (Vous ne vous sentez pas militant de l'enseignement de la philosophie ?) Ah, sûrement pas. Tout mais pas ça. Je pense que l'avenir de la S.¹¹ est plus important que l'avenir de l'enseignement de la philosophie en terminale. Là où je pourrais militer, c'est d'un point de vue syndical, c'est-à-dire défense de l'emploi et des conditions de travail, c'est pas l'aspect philosophique. Je serais prêt à m'engager pour défendre les conditions de travail ou les horaires, mais l'enseignement au niveau du contenu, c'est secondaire pour moi. C'est*

11. Importante entreprise en voie de fermeture dans l'environnement proche du lycée où exerce M. Vidal.

pas très important. N'ayant pas réellement lui-même de passion ou de positionnement philosophique affirmé, M. Vidal nous parle de son propre travail et de ce qui l'intéresse en philosophie, en des termes attestant de leur variation d'une année à l'autre, en fonction à la fois des auteurs sur lesquels il a travaillé en vue de préparer l'agrégation, et, de manière inverse, de la lassitude ressentie à mettre l'accent sur tel auteur ou telle partie du programme avec ses classes.

Alors qu'il dit avoir adoré enseigner lors de ses premières années de remplacement, il affirme que discuter de philosophie avec les élèves *ne l'excite plus tellement*. Plus, c'est sous le signe de la vanité qu'il range aujourd'hui l'exercice du métier : *des fois j'en ai un peu marre parce que c'est un boulot un peu vain, parce qu'on ne fait que parler. C'est quand même un peu vain, quoi, on ne fait rien, quoi, on parle, c'est un peu vide comme travail. Il n'y a pas d'objet, c'est complètement évanescent. On parle et puis... ça produit sans doute des effets, mais qu'on ignore complètement. (Vous ne voyez rien prendre corps ?). Non, il n'y a rien vraiment. C'est pas parce que Duchmol sait faire une dissert que... C'est pas très intéressant de savoir que le petit Duchmol au bout de six mois, il sait enfin faire une dissertation, ou que la petite Schpounz de toute façon elle savait faire une dissertation dès le départ, donc très bien. C'est extrêmement intangible, et puis il n'y a aucun retour. Doubtant que l'enseignement philosophique ait un impact durable sur les élèves, M. Vidal use de la métaphore du concert pour parler du cours de philosophie, pour signifier que l'essentiel s'y joue dans l'instant, sans que les élèves en retirent plus que des souvenirs du type "c'était bien / c'était pas bien" : *Un cours, ça doit être comme un concert, sinon c'est pas la peine. (...) Vous allez à un concert de musique, quel que soit le style, ça a du sens, sinon vous seriez pas là. Mais est-ce qu'on sera capable de réexpliquer la symphonie qu'on a entendue ? Non. C'est "ah, c'était bien, ils jouaient bien". C'est ça qui reste et puis voilà. L'impact, c'est sur le moment. Le souvenir qu'on en a et ce qu'on peut éprouver quand on y est, c'est tout à fait différent. (...) Très franchement, j'ai revu des anciens élèves, je vais vous dire, ils auraient eu une année de cours avec moi ou rien du tout, j'aurais pas vu une grande différence. Des élèves sérieux, qui suivaient, je les revoyais après, ils sortaient les mêmes platitudes. Le concept ne les avait pas marqués plus que ça.**

Sollicité de donner son point de vue sur les propositions des rapports Beyssade et Derrida-Bouveresse ou sur la question d'une possible didactique de la philosophie, M. Vidal répond en premier lieu par des attaques *ad hominem* contre les auteurs de ces rapports : *en gros, Beyssade et sa clique disaient "prenons comme point de départ la restructuration horaire établie par le Ministère". Bon, alors quand un universitaire qui enseigne six heures par semaine commence par admettre un truc comme ça pour proposer un programme, c'est moralement inacceptable. (...) Derrida, je trouve, est complètement délirant sur le droit à la philosophie pour tous, lui qui n'a jamais dû voir autre chose que des photos de lycée technique. C'est bien gentil de dire "Le droit à la philosophie pour tous", c'est facile de le dire quand on enseigne à Normale Sup, quoi. Reconnaissant ne pas avoir lu le rapport Derrida-Bouveresse, il dit cependant en approuver la proposition de supprimer l'épreuve écrite de philosophie au baccalauréat technologique. Il a néanmoins signé l'appel du Collectif constitué pour lutter contre les propositions de ce rapport, avec lequel il se dit aujourd'hui en désaccord : *moi je suis plutôt pour la suppression de la dissertation de philosophie dans le technique. (C'est assez paradoxal avec le fait d'avoir signé l'appel du Collectif, non ?) Oui mais je l'avais signé plus ou moins par hasard. Je l'avais signé, je n'aurais pas dû. (...) J'ai écrit une lettre à la responsable, en lui disant que j'étais pas d'accord avec eux, sur leur argument du droit à l'écrit pour les élèves du technique. Je lui ai répondu un truc du genre "c'est comme si on disait qu'un handicapé des jambes avait le droit de courir le mille mètres". En gros, c'est ça ce que je leur ai répondu. "Le droit à l'écrit, c'est le droit à aller se planter au bac, c'est ça ce que ça veut dire", je lui ai dit ça. Au-delà de ce qui peut apparaître comme attitude quelque peu contradictoire, la position de fond de M. Vidal est qu'il considère que toutes ces commissions de réflexion ne sont que poudre aux yeux dont la fonction est de masquer la dégradation du système éducatif et des conditions de travail. Toute proposition qui lui semble émaner de l'institution Education nationale est pour lui a priori suspectée de dissimuler de telles intentions malveillantes. Ainsi se dit-il opposé à l'idée d'une didactique de la philosophie parce qu'une telle idée**

procède de l'idée que la philosophie est une espèce d'objet, un ensemble de contenus et qu'il faudrait élaborer une espèce de forme qui permettrait de s'approprier ce contenu, alors que la philosophie c'est pas un contenu, c'est de la pensée, parce qu'un enseignement de philosophie est didactique par nature, mais surtout parce qu'il y a un autre problème qui est un problème politique, parce que, quand même cette histoire de didactique, ça procède de tout un ensemble. Il y a toute cette espèce d'inflation des sciences de l'éducation auxquelles par contre je dénie toute scientificité, qui est liée à des volontés politiques. C'est-à-dire on nous dit "apprendre à apprendre", on nous dit "sciences de l'éducation", conclusion, il y a trente-cinq élèves par classe et les élèves arrivent en terminale avec les amonts les plus divers qui soient. (...) Je trouve que ça fait un peu - comment dire ? - habillage pour masquer des problèmes qui sont des problèmes concrets.

Que conclure de ce parcours au travers des propos que nous ont tenus les quinze professeurs de philosophie que nous avons rencontrés ? Tout d'abord que ce que nous avons appelé dans la première partie de ce rapport les trois dimensions selon lesquelles la compétence enseignante se redéfinirait ou aurait à se redéfinir sont loin d'avoir la même importance dans les entretiens que nous avons recueillis. Il semble en particulier tout à fait clair que les professeurs de philosophie sont beaucoup moins que leurs collègues des autres disciplines et niveaux d'enseignement concernés par l'élargissement du cadre de référence de leur activité professionnelle. La dimension collective, disciplinaire ou interdisciplinaire, de cette activité professionnelle apparaît extrêmement marginale et se réduit le plus souvent à des échanges informels ou aux conseils d'enseignement dans lesquels on tente de s'entendre sur le choix des manuels et la répartition des services. Seuls quatre de nos interlocuteurs ont fait référence à une collaboration avec un ou plusieurs collègues d'autres disciplines, voire avec des intervenants extérieurs, les expériences de collaboration ainsi évoquées étant très ponctuelles et de l'ordre de la sous-traitance d'une ou plusieurs séquences plus que d'un réel travail commun. Quant aux échanges entre enseignants de la même discipline, ils demeurent eux aussi de l'ordre de l'informel, à la fois parce que les occasions et les possibilités d'échange et de travail collectif sont fort peu nombreuses, et parce que si quelques-uns de nos interlocuteurs disent avoir participé à l'occasion aux activités de l'Association des professeurs de philosophie ou d'un mouvement pédagogique, cette participation n'est jamais allée jusqu'à un engagement durable dans un travail collectif. Seuls Mme Delorme et M. Simon, engagés dans la mise en oeuvre de "cursus aménagés" (classe méthodologique à l'articulation Troisième-Secondaire pour l'une, cycle Première-Terminal en trois ans pour l'autre), ainsi que, à un moindre degré, Mme Vaillant, sont investis dans un travail collectif avec des collègues d'autres disciplines et témoignent ainsi de leur connaissance et de leur préoccupation pour d'autres niveaux de l'établissement et du système éducatif que celui où ils enseignent traditionnellement, niveaux dont la spécificité et les difficultés semblent au contraire méconnus par la plupart des autres professeurs de philosophie que nous avons interrogés.

En revanche, les deux autres dimensions de mise à l'épreuve de la compétence et des identités enseignantes que sont le rapport aux élèves et à leur "éducabilité" (dimension que L. Demailly qualifie d'"éthique"), et la nécessité d'oeuvrer à ce que les élèves se construisent un rapport, non seulement de familiarité, mais de sens avec la discipline, ses contenus et ses procédures de travail spécifiques, sont largement présentes dans les propos de nos interlocuteurs. L'une et l'autre renvoient à la question du sens que chacun peut aujourd'hui donner à son métier de professeur de philosophie, question qui, elle-même renvoie bien sûr aux conditions objectives, plus ou moins difficiles et éprouvantes selon les établissements et les classes, dans lesquelles ce métier est exercé, mais aussi à ce que sont pour lui la philosophie et son enseignement. Dès lors, les difficultés et les problèmes rencontrés dans l'exercice du métier, la nécessité d'avoir parfois à repenser ses manières de faire, constituent souvent une source de sollicitation nouvelle et de (ré)interrogation des arbitrages, des équilibres et régulations sur lesquels se sont élaborées les identités professionnelles de chacun, mais aussi de ceux qui ont présidé aux "choix" et aux parcours biographiques qui ont conduit chacun à l'exercice du métier de professeur de philosophie. On perçoit dès lors qu'à conditions objectives équivalentes, à classes et établissements semblables, les manières dont chacun fait face aux difficultés rencontrées et, plus largement, aux logiques sociales et

institutionnelles de transformation de l'enseignement secondaire, ne renvoient pas aux seuls contraintes et nécessités situationnelles, mais aussi à l'enracinement biographique du rapport à la philosophie, à son enseignement et aux élèves.

Nous avons ainsi été amené à écrire à propos de M. Veron combien l'épreuve de réalité que constitue l'enseignement dans un établissement "difficile" nous semble éprouver non seulement son parcours professionnel et son rapport à la philosophie et à son enseignement, mais aussi, en une récurrence supplémentaire, sa trajectoire de promotion sociale et son rapport subjectif à cette trajectoire. Certes tous les entretiens que nous avons recueillis ne sont pas suffisamment riches pour nous permettre de formuler de manière sérieuse de telles hypothèses concernant les modalités selon lesquelles s'opère pour chacun cette récurrence supplémentaire. Il n'en demeure pas moins que l'écho des origines et celui du parcours de formation initiale se font bien souvent entendre dans ce que nos interlocuteurs disent de leur rapport au métier et du sens qu'a pour eux l'enseignement philosophique, en général et à destination d'élèves que leur socialisation antérieure porte moins que d'autres à en reconnaître (dans les deux sens du terme) les exigences et la valeur.

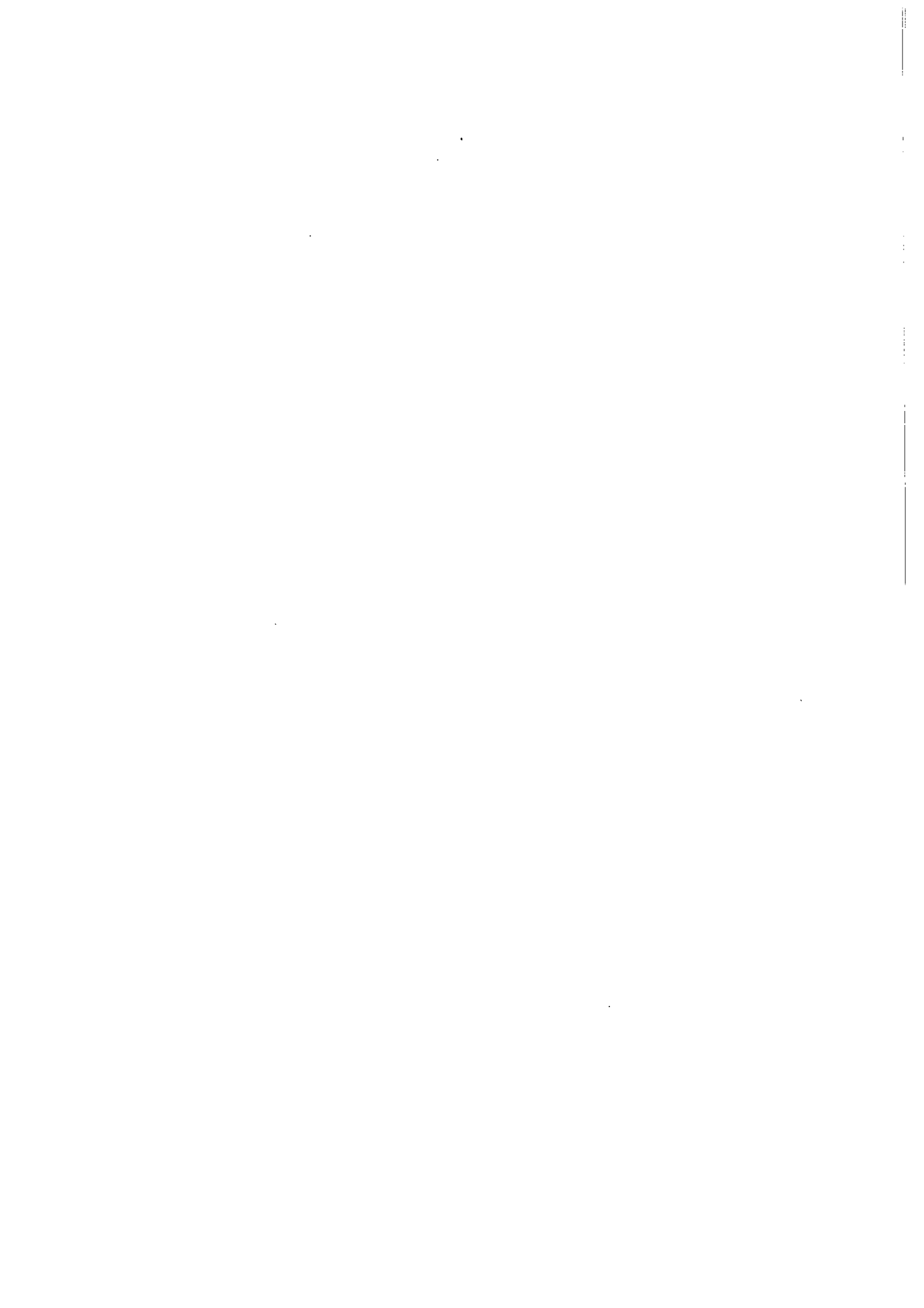
Ainsi serait-il nécessaire de pouvoir interroger plus avant ce que le désir de quitter au plus vite l'enseignement secondaire qu'expriment aussi bien M. Buisson que M. Vidal, et le ressentiment de ne pouvoir le faire qui teinte si fort leurs propos, doivent non seulement à un faible capital universitaire et à un parcours de formation non linéaire et qui, par certains aspects, peut apparaître "dilettante", ou encore à un rapport à la philosophie plus "inspiré" que systématique, mais aussi à une trajectoire sociale marquée au sceau de la dialectique entre sentiment de déclassement (par rapport à leurs origines socio-familiales, aux études et parcours professionnels suivis dans leur milieu) et stratégies et espoirs de reclassement¹². Il faudrait de même pouvoir mieux apprécier l'importance de ce que M. Millon nous dit de son père, percepteur dans une petite commune : *il se levait tous les matins à 4 heures pour étudier. C'était un autodidacte, il écrivait un bouquin qui n'a jamais été publié, qui est illisible, enfin je n'y comprends rien et je dois avouer que je n'ai jamais eu le courage de me plonger là-dedans. Et pourtant c'était pas du tout un original, c'était vraiment quelqu'un de très sérieux, qui était passionné par la lecture. Ça m'a, je pense... ça a été déterminant quand même, après coup, ou encore de la grande admiration pour la culture en général et pour l'enseignement en particulier que Mme Delorme prête à ses parents, qui n'étaient pourtant pas riches. L'un et l'autre attribuent à ce rapport familial à la culture une importance décisive, non seulement quant à leur propre devenir, mais aussi quant à celui de leurs frères et sœurs qui tous ont fait des études supérieures et dont les trois-quarts sont également devenus enseignants.*

On peut également penser que cette trajectoire de promotion sociale, suivie dans le contexte socio-politique des années 60-70 est pour beaucoup dans les divers engagements, politiques, syndicaux, professionnels et éthiques dont est jalonnée sa carrière. On se souvient en effet que, militante maoïste au sortir de l'École Normale Supérieure, son engagement l'avait alors conduite à demander un poste en lycée technique, où elle a enseigné 17 ans, choix qu'elle dit ne pas regretter. N'étant plus militante aujourd'hui, Mme Delorme n'en demeure pas moins fortement engagée dans son enseignement, dans les exigences qu'elle s'y fixe, dans son désir de partage avec les élèves, comme dans le sens social ou civique qu'elle continue à donner à la philosophie et à son enseignement : *on peut penser que plus il y aura de philosophie et moins il y aura de barbarie. De même, le suivi, durant la même période, d'une trajectoire biographique analogue, quoique dans un milieu géographique et politique différent, semble déterminant pour rendre compte du rapport militant de Mme Vaillant à son enseignement et du sens politique qu'elle lui donne, dans une acception civique plutôt que partisane : oeuvrer à ce que les élèves aient une ligne en philosophie, qu'ils puissent construire, argumenter et soutenir leur propre position philosophique. Sur le même registre, et quoique appartenant à une génération différente et n'ayant jamais été engagée politiquement, Mme Godard fait explicitement le rapprochement entre sa trajectoire biographique et la conception qu'elle se fait de l'enseignement de la philosophie. On se souvient que,*

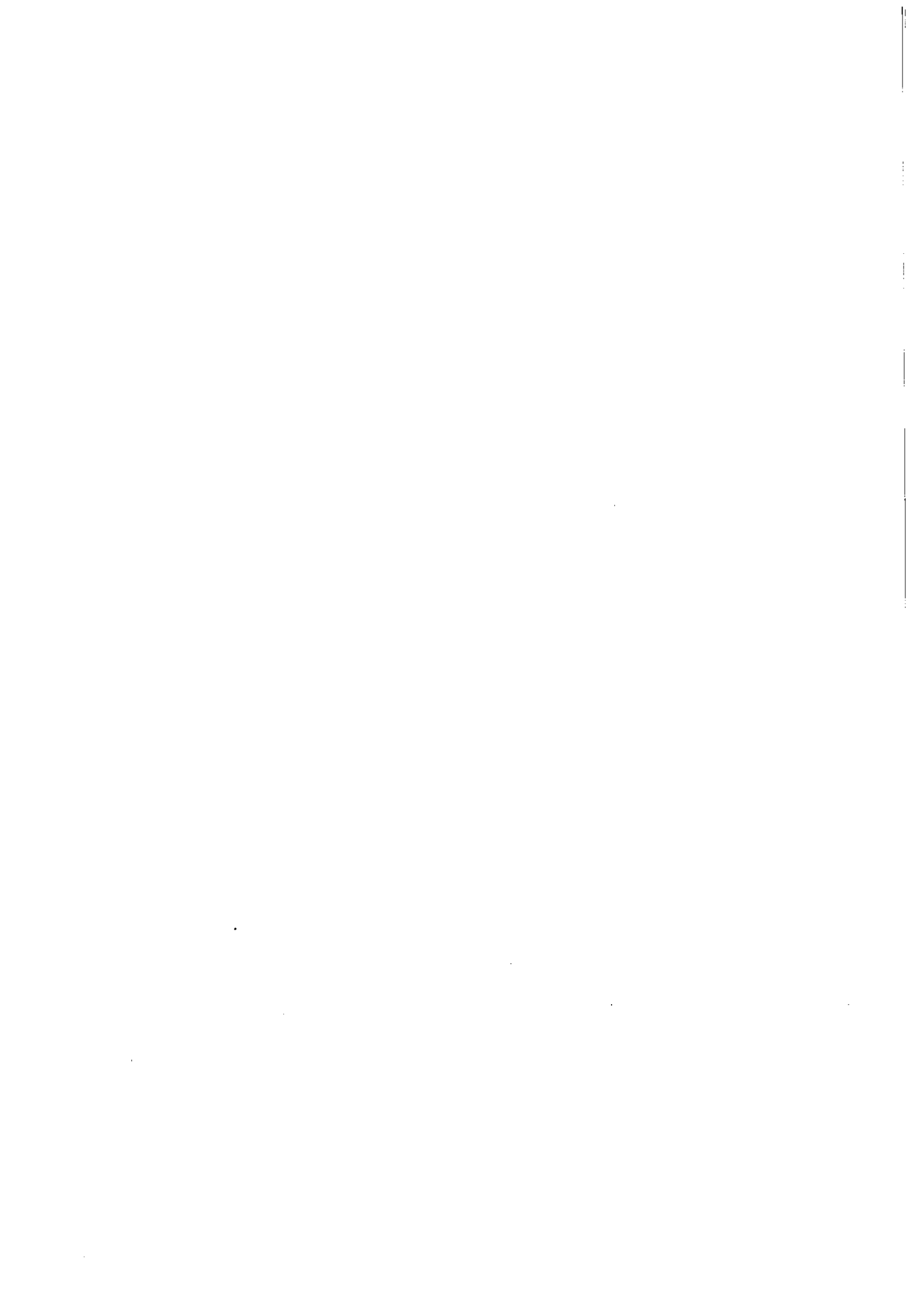
12. Sur cette dialectique, cf Pierre BOURDIEU, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, novembre 1978, p. 2-22.

débutant sa carrière à Longwy, ville industrielle sinistrée, elle considère encore aujourd'hui cette expérience comme intéressante et enrichissante : *je parlais de l'idée que la philo pouvait aider les élèves à situer ce qui leur arrivait, ce qui était arrivé à leur ville. Plus encore, si elle conserve le désir de faire partager, de transmettre ce qu'est pour elle la philosophie, à savoir la possibilité d'avoir un point de vue critique sur le monde, sur le réel, sur sa vie, et l'a priori qu'un tel partage est possible, quelle que soit l'origine sociale des élèves, elle fait immédiatement et explicitement le rapport avec ses origines familiales : mes parents étaient ouvriers, ils sont à la retraite maintenant. Mon frère, lui, est resté ouvrier, et justement, je constate que ce qu'est pour moi la philo lui manque souvent. Il regrette de n'avoir pas toujours les outils et la capacité de réflexion sur sa vie, sur sa situation, sur son travail, que donne la philo telle que je la conçois.* Nous nous sentons d'autant plus autorisé à penser que cet enracinement biographique est pour beaucoup dans le sentiment qu'a Mme Godard d'avoir souvent trouvé plus de satisfaction à enseigner dans les filières technologiques que dans les filières générales, qu'elle ajoute, quelques instants plus tard : *quand je vais dans les classes de Terminale G, je pense à mon frère.*

Reste que percevoir en ses élèves un reflet de ses origines ne conduit pas toujours à un tel agencement mobilisateur. Ainsi Mme Jacquelin nous décrit-elle *a posteriori* son choix d'études comme un choix d'opposition : *mon père était cadre commercial. C'était tout ce que je détestais, c'était vraiment le genre de choses qui m'ennuyait a priori terriblement. Donc mon choix... qu'est-ce qu'on peut choisir de plus antinomique que des choses artistiques ou de la philo ? Sur le moment je n'ai pas réfléchi comme ça, mais a posteriori je me suis dit que c'était un moyen pour moi de me sauver d'un tas de choses. Du coup, ma soeur a fait du commerce. Vingt ans plus tard, enseignant à des classes tertiaires, c'est avec les élèves de TG 3 que Mme Jacquelin dit éprouver le plus de difficultés : je m'entends très mal avec la classe de TG 3 parce que je n'aime pas ce qu'on leur apprend, je n'aime pas leur personnalité. Ce sont des vendeurs donc des gens un peu grande gueule, un peu "je sais tout", des gens qui me fatiguent. Ils sont agités, ils sont pas très intéressés ni très intéressants, je trouve, ce à quoi font écho les propos suivants qui succèdent à l'évocation ci-dessus de son désir d'échapper à la filière commerciale en choisissant de suivre des études de philosophie et d'histoire de l'art : il y a des gens dans la vie qu'on fréquente pas nous parce qu'on est prof, parce qu'on appartient à certains milieux, des gens qu'on n'a pas envie de connaître finalement, et puis là, on les retrouve dans nos élèves.*



CONCLUSION GENERALE



Avant de clore ce rapport, il nous faut tenter d'élucider en quoi les données et analyses qui précèdent, concernant aussi bien ce que les enseignants de français, de mathématiques et de philosophie nous ont dit de l'exercice de leur métier que les situations, événements ou incidents qu'il nous a été possible d'observer, confirment ou infirment, nuancent ou interrogent, les constats et analyses, les injonctions et prescriptions, scientifiques, profanes ou socio-institutionnels, sur ce qu'est ou ce que devrait être le métier d'enseignant du second degré.

Qu'en est-il tout d'abord concernant ce qui nous est apparu comme exigence croissante d'explicitation, pour soi-même et pour autrui, des modes de traitement de ces trois composantes de l'activité enseignante que sont, d'une part, l'élargissement de son cadre de référence lié à sa dimension collective accrue, d'autre part, sa composante éthique liée au rapport aux élèves et à l'évolution des "publics" de l'enseignement secondaire, et en dernier lieu, la nécessité de ne plus tenir pour un donné la possibilité pour les apprenants de donner sens aux contenus et activités d'apprentissage qu'on leur propose ?

L'essentiel de notre chapitre deux a été consacré à l'analyse de moments et de situations institutionnels, existant de longue date (négociation des services, conseils de classe) ou d'émergence plus récente (mise en place des modules en classe de seconde, rapport - problématique - des projets et expériences de travail collectif avec la rhétorique et les réalités du projet d'établissement), où la prise en compte, voire la tentative de mobilisation du travail réel et de l'initiative personnelle au-delà de la définition réglementaire de la compétence et des obligations de service, rencontrent l'élargissement du cadre de référence et de la dimension collective de l'activité de chacun. Autrement dit, où ce que l'on peut considérer comme possibilité accrue pour chacun de peser sur ce que seront le contenu et les conditions de son activité professionnelle, rencontrent une nécessité accrue de pouvoir, ne serait-ce que partiellement, rendre compte et, par là, se rendre compte des choix, des critères et des mobiles qui président aux arbitrages et aux délibérations (avec autrui comme avec soi-même) que requiert ce travail, plus ou moins important, de négociation et de redéfinition de la place et de la compétence reconnues aussi bien que de celles réellement occupées et exercées. Que l'on perçoive ou analyse une telle rencontre sur le mode d'une déprescription de l'activité enseignante et d'un déplacement de son centre de gravité de l'exécution vers la conception, dont les effets ne sauraient être que bénéfiques, ou, à l'autre pôle, sur le mode d'un renforcement néfaste et inadmissible des logiques de contrôle social, ou de technicisation et de néo-taylorisation de cette activité, ou encore sur un mode plus contradictoire et hétérogène situé entre chacun de ces deux pôles, il n'en reste pas moins indéniable que s'accroissent ce que nous avons nommé les contraintes de "publicisation", d'objectivation, de discussion et de traitement (micro)collectif et institutionnel de composantes, d'épreuves et de critères de l'expérience et de l'activité professionnelles que les enseignants du secondaire étaient auparavant plutôt habitués à "gérer" pour leur propre compte. Ayant de plus en plus aujourd'hui à rendre compte, à expliciter, voire à justifier leurs propres manières de faire aux yeux d'autrui, particulièrement aux yeux de leurs collègues et, à un moindre degré, de la direction de leur établissement, ayant également, dans les classes et établissements dits "difficiles", à faire face à des situations auxquelles leur formation ou leur expérience antérieure ne les a guère préparés, les enseignants sont par là-même amenés à s'explicitier ou se (re)formuler pour eux-mêmes et à (ré)interroger certains "allant-de-soi" ou certains agencements incorporés dans une certitude pratique, à l'épreuve de situations que celle-ci ne suffit plus à ordonner, ou encore de la collaboration avec autrui et de la confrontation avec son point de vue et ses propres manières de faire, ses propres "allant de soi" et agencements incorporés.

Pour autant, si ce mouvement est indéniable, il semble tout aussi avéré que les cadres collectifs de l'activité enseignante constituent un espace public quelque peu paradoxal en ce qu'il est toujours

possible (voire nécessaire ?) d'y composer avec les contraintes, les nécessités et les épreuves d'explicitation et de justification, qui, dès lors, n'y ont jamais le caractère d'épreuves "ouvertes" nécessitant de pousser jusqu'au bout, au du moins aussi loin que possible, l'exigence d'explicitation ou de justification¹. Ainsi, par exemple, une des règles de fonctionnement, inavouée et plus ou moins insue de cette instance publique que sont les conseils de classe semble être d'éviter que l'on interroge les critères d'évaluation et les modèles implicites de compétence de chacun des enseignants, ou du moins d'éviter que cette interrogation franchisse le seuil de la critique, et, encore plus, d'éviter que soit mise en débat la part des modes de faire de chaque enseignant dans la production de la performance scolaire des élèves. De même, alors que nous avons fait l'hypothèse que la mise en place de l'enseignement modulaire en classe de seconde contraindrait, au travers du minimum de concertation indispensable à cette mise en place et à la définition des critères de regroupement des élèves, chacun des enseignants concernés à donner à voir et à rendre plus ou moins publiques ses propres procédures et critères d'évaluation, de gestion de l'hétérogénéité, d'identification et de traitement (ou de méconnaissance) des "besoins" et des difficultés des élèves, nous avons constaté que, passées les premières inquiétudes et difficultés, une telle innovation s'est très vite trouvée intégrée dans l'expérience ordinaire des enseignants. L'attitude dominante de ceux-ci semble, à quelques exceptions près témoignant presque toujours d'un travail collectif antérieur, avoir consisté à éviter que la mise en place des modules conduise à une exigence d'explicitation et de justification de leurs manières de faire qui dépasse les problèmes d'organisation. Il en est souvent de même des collaborations que certains enseignants nouent entre eux pour mener à bien, avec une ou plusieurs classes, tel ou tel "projet" finalisé, par exemple, sur un voyage, une sortie ou la réalisation d'un spectacle ou d'un produit fini : l'aspect collectif de la conduite de ce projet ne garantit pas que le travail collectif franchisse les limites de l'organisation matérielle, de la division sociale du travail de réalisation du projet, pour interroger les manières de faire de chacun au sein et au-delà de la réalisation commune. Lorsque c'est le cas, on a le plus souvent affaire à des collègues qui n'ont pas réellement été réunis par l'occasion (mise en place d'un projet ou des modules, par exemple), mais qui s'étaient préalablement repérés et choisis sur la base d'affinités et de connivences communes, réduisant et composant par là avec la part d'épreuve et l'exigence d'explicitation et de justification que comporte tout travail collectif.

A ce constat du caractère quelque peu paradoxal de l'espace public que constitue la dimension collective croissante de l'activité enseignante s'ajoute, du moins dans les entretiens que nous avons recueillis, le peu d'importance accordée par nos interlocuteurs aux relations et collaborations avec leurs collègues (et encore bien moins avec l'administration de leur établissement) dans la manière dont ils conçoivent et parlent leur travail quotidien. Sans doute convient-il d'être prudent quant aux interprétations que l'on peut faire, aux conclusions que l'on peut tirer de ce constat complémentaire, lequel nous semble pouvoir être l'objet de plusieurs lectures qui ne sont pas nécessairement contradictoires ou exclusives les unes des autres. On peut, d'une part, y voir un reflet de ce que l'enseignant est nécessairement seul dans les classes et en présence des élèves, soit dans ce qui fait le cœur de l'exercice du métier ; de ce que, même quand il est possible et fécond, le travail collectif ne peut jamais dispenser de cet engagement de soi sujet dans ce rapport à d'autres sujets, dans ce souci de l'autre et de son devenir qu'est, en droit sinon toujours en fait, la relation pédagogique. Sur un autre registre les propos de certains de nos interlocuteurs semblent attester qu'ils peuvent exercer leur métier sans éprouver ni le besoin ni même l'envie de collaborer, voire d'échanger avec leurs collègues enseignant ou non la même discipline, les relations entre collègues apparaissant dès lors superfétatoires ou secondaires et périphériques par rapport à ce qu'est le cœur de l'activité professionnelle. D'autres enseignants, au contraire, nous ont fait part de leur regret, voire d'une certaine souffrance, devant l'absence ou le peu de relations entre collègues, et de leurs difficultés à nouer des rapports d'échanges et de collaboration véritables et à sortir d'un isolement qui leur pèse et leur semble dommageable à l'exercice de leur métier. Enfin, sans doute faut-il se garder de conclure de la faible importance du travail collectif ou même des

1. Nous rejoignons sur ce point les conclusions formulées, à partir d'un autre point de vue par Jean-Louis DEROUET, *Ecole et Justice. Eléments pour une théorie politique du monde scolaire*, Thèse de Doctorat d'Etat, EHESS, 1991.

relations entre collègues dans les entretiens que nous avons recueillis à leur faible importance dans l'expérience quotidienne réelle des enseignants concernés (expérience réelle qui apparaît très diverse de ce point de vue), tant nombre d'aspects collectifs de l'activité enseignante demeurent largement informels et ne font guère l'objet de travail ou de discours explicites, voire n'ont guère les mots pour se dire et se formaliser.

L'ensemble de ces données et analyses incite à être pour le moins prudent quant aux effets attendus ou supposés de l'élargissement du cadre de référence et de l'accroissement de la composante collective de l'activité enseignante. Si ces deux tendances sont indéniables d'un point de vue socio-institutionnel, leurs effets réels demeurent encore largement méconnus, d'une part parce qu'elles sont appropriées de manière extrêmement diversifiée par les enseignants dont elles sont censées redéfinir la compétence, d'autre part parce que bien peu de travaux visant à décrire ce qu'est réellement l'activité enseignante ou à réfléchir à ce qu'elle devrait ou pourrait être, se sont intéressés de près aux rapports réels, possibles ou souhaitables entre l'élargissement du cadre de référence et de la composante collective et organisationnelle de l'activité enseignante, et ce qui en demeure la visée essentielle aux yeux de ceux qui l'exercent, soit la transmission de savoirs et de compétences à des élèves de manière à ce qu'ils les comprennent et les assimilent. Ces rapports entre cadre d'exercice et buts de l'activité professionnelle, peu ou insuffisamment élucidés par les travaux disponibles (y compris le présent rapport), nous semblent devoir faire, de manière relativement urgente, l'objet de recherches spécifiques permettant de progresser quant à l'usage et aux effets des évolutions socio-institutionnelles de la professionnalité enseignante.

La deuxième dimension que les discours et travaux sur la professionnalisation de l'activité enseignante font apparaître comme ne relevant plus de seules caractéristiques individuelles mais de capacités collectives au développement desquelles l'institution est susceptible d'inciter et de former ses agents est ce que nous avons appelé sa composante éthique, soit la possibilité de se fonder, non seulement en principes mais en actes, sur un postulat d'éducabilité de l'apprenant. Enseigner, c'est pouvoir à la fois prendre en compte l'apprenant tel qu'il est et ne pas l'identifier à ce qu'il est, ni à sa situation, à ses appartenances ou à l'état présent de ses compétences. C'est pouvoir non seulement y postuler, mais y déceler et y mettre en oeuvre la dimension du possible et du devenir. Nécessité principielle qui ne peut manquer de poser le problème de ses conditions de possibilité, objectives et subjectives. L'analyse des entretiens nous a permis de montrer combien, à conditions socio-institutionnelles très voisines, à même type d'élèves, de classes ou d'établissements, les positionnements, explicites ou implicites, au regard de cette dimension, peuvent varier d'un enseignant à l'autre, selon l'agencement des diverses composantes de leur biographie et de leur expérience professionnelle, mais aussi combien ils varient, pour chacun d'entre eux, selon les classes et les différents domaines d'activité, selon les étapes successives de la carrière, ou encore selon les moments de doute ou de relative sérénité.

Ces positionnements qui partagent les enseignants entre eux tout en opposant souvent chacun à lui-même, renvoient certes, pour une large part, au rapport qu'ils entretiennent avec leurs élèves selon l'origine sociale de ces derniers ainsi qu'aux représentations et au sens social du métier enseignant qu'ils se sont construits et incorporés tout au long de leur histoire personnelle, sociale et professionnelle. Mais ils renvoient également, pour une autre part inextricablement mêlée à ce registre "subjectif", à un registre "objectif" tenant aux difficultés réellement rencontrées ou ressenties de par la transformation des publics accueillis aux différents niveaux du secondaire. En effet, pratiquement tous nos interlocuteurs insistent sur la nécessité, pour que leur activité professionnelle ait un sens et un efficace pour les élèves auxquels elle s'adresse, qu'elle puisse se fonder sur un minimum de préalables. Certains de ces préalables renvoient à des contraintes de situation et à la nécessaire constitution des enfants et adolescents en élèves, soit à ce qui est ordinairement parlé en termes d'éducation ou de socialisation. D'autres renvoient à des compétences - tout spécialement à des compétences linguistiques ou langagières -, à des savoirs et à une culture, sans lesquels l'enseignement dispensé ne pourrait que se perdre dans les sables, et dont l'absence au moment où ils sont requis par l'enseignement serait révélatrice à la fois de

l'évolution des caractéristiques socio-cognitives des élèves et d'une carence, d'une insuffisance ou d'une impuissance des échelons antérieurs de scolarisation ou de socialisation de ces élèves.

Il est évident que ce second registre ne saurait être isolé du premier et que la perception des obstacles, des manques et des difficultés que l'activité enseignante y rencontre, de même que celle des possibilités et des moyens de travailler à les résoudre ou à les réduire, sont étroitement liées à certaines caractéristiques propres des enseignants et du sens personnel et social qu'ils donnent à leur métier. Ces liens nous semblent pouvoir être appréhendés selon trois dimensions, ou plutôt selon trois oppositions idéaltypiques qui ne se superposent pas à l'identique. La première opposerait les représentations unifiantes et globalisantes des difficultés des élèves sur le seul registre du manque, du handicap et de l'équivalence supposée des différents registres de pauvreté aux tentatives de spécifier et de différencier aussi bien les ressources que les difficultés réelles des élèves dans le registre de l'activité cognitive et intellectuelle requise par l'apprentissage de tel ou tel contenu ou discipline, par l'appropriation ou l'exercice de telle ou telle compétence. La seconde opposerait les enseignants pour lesquels les compétences dont ils constatent l'insuffisance ou l'absence sont un préalable à leur enseignement à ceux pour lesquels elles ne sont pas seulement requises mais doivent et peuvent, au moins pour une part, être construites par celui-ci. La troisième opposerait les enseignants qui considèrent que le travail visant à remédier à ces lacunes ou insuffisances relève de leur compétence, au double sens du terme, à ceux pour lesquels cela n'apparaît pas possible ni même, pour certains, souhaitable ou pensable.

L'analyse des entretiens recueillis nous a montré combien les positionnements de chacun à l'égard de ces trois axes dont nous avons résumé les positions extrêmes ne sauraient être considérés comme déterminés unilatéralement par les conditions socio-institutionnelles d'exercice, et combien il y était lui-même engagé à partir de sa trajectoire sociale, de son histoire personnelle, de son expérience professionnelle et du sens qu'il donne à son métier. Reste qu'il nous semble que l'on ne saurait mettre les difficultés exprimées par nos interlocuteurs, et en particulier par ceux qui enseignent dans les établissements ou les classes jugés les plus difficiles, au seul compte de leur histoire personnelle et de leur rapport social aux élèves. Même ceux d'entre eux qui pensent leur enseignement comme ne devant pas seulement reposer sur des compétences et acquisitions préalables, mais comme devant travailler à construire ce sur quoi il doit se fonder, rencontrent la question du seuil en deçà duquel un tel travail ne leur semble plus possible ou leur devient beaucoup trop coûteux en temps, en énergie et en investissement personnel. Certes, là encore, un tel seuil ne saurait être déterminé à partir de seuls critères "objectifs" mettant en rapport les caractéristiques des élèves et les contraintes de situations de classe et d'activités didactiques. Il n'en reste pas moins vraisemblable, ou du moins plausible, que certaines situations extrêmes, ponctuelles ou durables, mettent les enseignants dans une quasi impossibilité de faire leur métier. De même nombre d'entre eux ont-ils le sentiment d'être contraints, dans des classes de niveau faible où il est néanmoins possible de travailler, de réduire leurs exigences, soit en extension (ne pas traiter tous les points du programme) soit en compréhension et en approfondissement (doter les élèves de compétences techniques leur permettant de faire des exercices, de réussir les épreuves de l'examen mais renoncer peu ou prou à ce qu'ils construisent et interrogent le sens de ces activités et de la discipline enseignée) par rapport à ce qui est prescrit par les programmes et instructions officielles ou à ce qu'ils se prescrivent ou se sont prescrits eux-mêmes dans d'autres classes ou quelques années auparavant.

La troisième dimension selon laquelle il nous a paru que la compétence et la professionnalité enseignante était incitée à se modifier tient à la nécessité de ne plus tenir pour un donné la capacité des élèves à donner sens aux contenus et activités d'apprentissage qu'on leur propose, mais d'oeuvrer à construire un tel rapport de sens, nécessité qui se parle le plus souvent en termes d'absence de motivation et d'insuffisance de travail personnel de la part des élèves. Là encore, les stratégies et manières de faire par lesquelles les enseignants interrogés disent affronter cette nécessité et tenter de faire que les élèves reconnaissent, au double sens du terme, la nécessité, l'utilité ou l'intérêt de l'enseignement du français, des mathématiques ou de la philosophie se déploient selon différentes

logiques, que l'on peut ordonner selon leur plus ou moins grande distance ou extériorité aux enjeux disciplinaires et épistémologiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces différentes logiques sont parfois jugées contradictoires voire principalement ou moralement incompatibles par certains de nos interlocuteurs. D'autres, au contraire, les jugent compatibles et disent tenter de jouer sur la palette la plus variée possible pour "enrôler" le maximum d'élèves dans la discipline et les activités d'apprentissage. D'autres enfin semblent écartelés entre elles et se disent à la fois contraints et malheureux de devoir justifier aux yeux des élèves leur enseignement et leur discipline pour des "raisons" qui ne leur paraissent guère légitimes, ou du moins qui aliènent ou méconnaissent ce qui en fait le sens et la valeur pour eux-mêmes.

La première de ces logiques consiste à arguer du poids de la discipline concernée dans le cursus scolaire, dans les décisions d'orientation ou les coefficients de l'examen. C'est celle qui, selon l'expression de M. Veron, livre les élèves de Terminale A "pieds et poings liés" au professeur de philosophie. Extérieure aux contenus et à la spécificité de la discipline concernée, elle s'appuie sur une "valeur d'échange" des apprentissages ou des performances scolaires interne au système éducatif, à ses modalités d'orientation et de certification, et elle prend au mot - non sans risques, nous y reviendrons - le développement de stratégies consuméristes ou utilitaristes chez les élèves et leurs familles. Cette logique s'élargit fréquemment au-delà des limites du système éducatif et de ses fonctions, pour viser à convaincre les élèves de l'utilité de la discipline concernée, des apprentissages qu'elle requiert et des compétences qu'elle contribue à former, voire des diplômes qu'elle permet d'obtenir ou des filières auxquelles elle permet d'accéder, sur le marché du travail ou dans l'ordinaire de la vie sociale. Ainsi peut-on arguer de l'utilité des mathématiques dans un environnement social et professionnel où la part de la technique est de plus en plus grande, ou encore de celle des compétences ou des rhétoriques de communication et d'argumentation dans un monde où l'importance des médias et des techniques d'information ne cesse de s'accroître.

Qu'elle tente de prendre appui sur une visée d'utilitarisme scolaire ou, de manière plus large, d'utilitarisme social, une telle logique court le risque de justifier l'enseignement de telle ou telle discipline, non seulement pour des "raisons" qui lui sont extérieures et ne permettent guère aux élèves d'en reconnaître le sens spécifique, mais pour ce que M. Veron nomme "de mauvaises raisons", soit pour des raisons qui risquent d'occulter ou de corroder, de miner de l'intérieur, ce sens spécifique. Elle court ainsi le risque de ne pouvoir fonder sur ces raisons qu'un enseignement réduit à des significations et à des compétences étroitement limitées à ce qui est socialement requis par telle épreuve d'examen ou par la représentation que l'on se fait de l'environnement social et professionnel auquel doivent et devront s'adapter les élèves, c'est-à-dire un enseignement appauvri par rapport au registre conceptuel, épistémologique ou culturel, ou du moins aux conceptions de ce registre qui constituent le sens et la valeur de leur discipline aux yeux des enseignants. Plus, cette logique court également le risque d'être en quelque sorte prise à son propre piège et de se muer en un utilitarisme à rebours portant les élèves à négliger telle ou telle discipline soit parce qu'ils n'en reconnaissent pas l'utilité, soit parce que les mécanismes d'orientation-sélection les portent à s'en sentir exclus et, comme le renard de la fable, à en dénigrer la valeur.

La seconde de ces logiques consiste à tenter d'ancrer les contenus et situations d'apprentissage dans des contextes dont les élèves sont familiers et qui font sens pour eux, ou de lier les apprentissages à des facteurs et motivations liés à la personnalité des élèves (à la passion du jeu que manifeste un tel, ou à l'intérêt de tel autre pour l'informatique, le sport, la musique ou la religion). Il s'agit ici de prendre en compte, de travailler à partir de ce que sont les élèves, non pas tant du point de vue de leurs savoirs, de leurs compétences ou de leurs caractéristiques socio-cognitives, mais du point de vue de leur expérience sociale et de leurs centres d'intérêt, voire de leurs difficultés personnelles. Mais là encore, les risques et les difficultés ne sont pas minces, dont témoignent aussi bien les propos de nos interlocuteurs que les débats et travaux de recherche portant sur cette question. D'une part la prise en compte et l'attention à ce que sont et vivent les élèves hors de l'établissement se confrontent au problème des limites de ce qu'est et doit être pour chacun la relation pédagogique ; elles exposent parfois au risque de mordre le

trait, de franchir ces limites, fût-ce de manière insue, et de se trouver ainsi engagé dans une relation aux élèves ou à tel élève, que l'on n'a pas souhaitée voire que l'on ne peut plus maîtriser. D'autre part, si certains de nos interlocuteurs nous ont fait part de leurs tentatives et de leurs capacités à penser et à mettre en oeuvre des situations de travail ancrées dans l'expérience sociale ou les intérêts de leurs élèves, et de la possibilité d'obtenir par là leur attention et leur participation, la plupart d'entre eux attestent également de la difficulté de faire que ces mises en situation aboutissent à l'acquisition de savoirs formalisés, à la formation de compétences et de mobilisations durables, dépassant le cadre de la mise en situation, pour atteindre les exigences du curriculum. En d'autres termes, s'il est possible ou même facile à certains de nos interlocuteurs de travailler à partir de telles mises en situation référées à ce que font, vivent ou connaissent leurs élèves hors de la classe, il est beaucoup plus difficile de travailler à en partir, et ni le nécessaire travail de décontextualisation et de formalisation de l'activité, ni ses résultats ne peuvent être considérés comme ainsi obtenus *ipso facto*. Enfin, ces tentatives de mise en situation doivent être interrogées quant à leur pertinence eu égard à la spécificité des contenus et de l'activité disciplinaire ainsi visés, et la question se pose, pour les enseignants comme pour ceux qui travaillent à mieux comprendre ou à redéfinir ce qu'est leur activité réelle, de savoir si certaines de ces tentatives n'aboutissent pas, au nom d'un supposé nécessaire rapprochement de l'expérience scolaire et de l'expérience sociale, à vider les situations de toute exigence et de tout contenu cognitifs et conceptuels.

La troisième de ces logiques consiste à repenser contenus et activités d'apprentissage de manière, non plus seulement à les rendre plus proches ou plus familiers de ce que connaissent les élèves hors de l'école, mais surtout à émanciper leurs significations conceptuelles et culturelles de ce qui, dans la tradition, le formalisme ou les exercices, les épreuves et les situations scolaires semble susceptible de les obscurcir ou de les aliéner, et à faciliter ainsi le mouvement d'appropriation par lequel ces significations peuvent devenir, ou du moins nourrir, le sens personnel que les élèves donnent à la mobilisation que requièrent et que peuvent ainsi construire des activités d'apprentissage permettant d'établir un rapport vivant au registre de concepts et de compétences spécifique de la discipline concernée. Une telle perspective de travail est le plus souvent celle d'enseignants engagés explicitement dans un travail de recherche didactique, que ce soit dans un cadre universitaire ou non. Mais nous l'avons également rencontrée chez certains de leurs collègues qui s'affirment pour le moins réticents ou hostiles à l'idée même de didactique, par exemple dans ce que Melle Morvan nous a dit du travail d'écriture qu'elle tente de promouvoir dans ses classes. Qu'ils se reconnaissent ou non dans ce qu'ils perçoivent de ce qu'est le champ des travaux et des recherches didactiques, une telle logique requiert des enseignants qui tentent de la mettre en oeuvre qu'ils interrogent ce qu'il advient de la signification des savoirs, des concepts et des compétences propres à la discipline dans leurs modalités de mise en forme scolaire pour les enseigner, les entraîner et les évaluer (leurs modalités de transposition didactique selon les termes utilisés par M. Verret et Y. Chevillard), que ces modalités se disent comme "consacrées" ou "novatrices". C'est dire qu'elle engage à un travail de réévaluation critique, plus ou moins systématique, plus ou moins explicite, des conceptions disciplinaires qui sous-tendent les programmes et instructions, ou les auxiliaires pédagogiques (manuels, recueils de textes ou d'exercices, etc.) avec lesquels ils travaillent. La compétence ou la volonté d'oeuvrer à constituer chez les élèves un rapport de sens aux contenus et activités d'apprentissage engage dès lors chaque enseignant à un travail de réévaluation critique de la nature de ces contenus et activités et, en une récurrence supplémentaire, de ses propres conceptions disciplinaires.

C'est sans doute en ce sens qu'il nous faut interroger les différentes conceptions non seulement de la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire, mais de la démocratisation de l'accès aux divers usages de la langue, orale et écrite, à la littérature, aux mathématiques, à la philosophie, ou à tout autre domaine du savoir et de la culture. Nous avons exposé en notre chapitre neuf en quoi cette question avait été posée de manière radicale et principielle par le débat entre J. Derrida et H. Pena-Ruiz concernant les conditions de possibilité de la démocratisation de l'enseignement philosophique². Les

2. *Bulletin de la Société française de philosophie*, vol. 85, n° 1, 1991.

positions principielles qui s'opposaient dans ce débat nous semblent être pertinentes pour interroger les conceptions de la démocratisation de l'enseignement de leur discipline qui sous-tendent non seulement les discours et les prises de position des enseignants de chaque discipline, mais aussi et pour une part à leur insu, leurs actes et leurs manières de faire. L'une de ces conceptions voit le moteur de cette démocratisation hors de la discipline concernée, dans les conditions qui sont faites à son enseignement. Selon cette conception, il dépend d'abord des horaires et des coefficients de la discipline, des conditions de travail de ses enseignants, mais surtout de la socialisation et de la formation - culturelle, cognitive et langagière - antérieures de ses élèves, qu'une réelle démocratisation soit possible. L'autre, sans pour autant mésestimer l'importance de ces conditions, considère que l'enseignement d'une discipline scolaire ne saurait se démocratiser sans réinterroger les présupposés et les conceptions "épistémologiques", tenant à la nature des contenus conceptuels et culturels et des compétences auxquels il s'agit de former les élèves, sur lesquels il se fonde. Loin d'y voir un risque, elle y voit une chance et une nécessité pour la discipline concernée et son enseignement, dont la défense ne saurait sans graves dommages s'identifier à la défense du *statu quo* des formes consacrées de leur mise en forme scolaire. Autrement dit, la démocratisation ne saurait être pensée, selon cette seconde conception, comme une question de "pauvres" ou de "publics défavorisés", soit sur le seul mode de "l'adaptation" des "nouveaux impétrants" aux conceptions et aux formes consacrées des disciplines scolaires. Obligeant au contraire à "décaper" ces conceptions et ces formes consacrées, en travaillant à toujours mieux faire le partage entre ce qui relève de la norme des situations, des habitudes et des rituels scolaires et ce qui est requis par un registre de "normativité" propre à chacune des pratiques et à chacun des domaines conceptuels et culturels considérés, registre qui transcende l'ici et maintenant de ces situations, habitudes et rituels³, elle pose des questions et des problèmes dont les enseignements ont une portée générale et valent bien au-delà des "publics" et des lieux où les difficultés sont les plus criantes.

Les conceptions principielles résumées ci-dessus ne se retrouvent évidemment pas telles quelles, sous une forme aussi épurée, dans les propos de nos interlocuteurs, et encore moins dans les actes et pratiques dont ils témoignent, l'épreuve du réel amenant chacun à devoir composer, consciemment ou de manière insue, avec les principes et exigences qu'il pense ou qu'il souhaite devoir être régulateurs de son activité et de son engagement professionnels, et donc à devoir, non sans souffrance et ressentiment dans certains cas, composer avec lui-même. Elles nous semblent néanmoins utiles pour pouvoir mieux comprendre et ordonner, non seulement les débats et positions de principes, mais les manières de faire et les sens personnels qui font l'exercice quotidien du métier enseignant, à condition toutefois ne pas les identifier à l'opposition trop simpliste et à notre sens peu pertinente entre ceux que l'on présente ou qui se présentent eux-mêmes comme les promoteurs ou les partisans de "l'innovation" et de la centration sur les élèves, et ceux qui seraient plutôt les tenants, voire les nostalgiques de la tradition et de la centration sur les savoirs et la culture. Non seulement cette seconde opposition principielle est, elle aussi, réductrice de la complexité du réel des pratiques des uns et des autres et des difficultés qu'ils y rencontrent, mais il nous semble pouvoir conclure de nos données que des enseignants ayant la même position sur l'axe "innovation-tradition" peuvent s'opposer du tout au tout sur celui des rapports entre conceptions de la démocratisation et conceptions disciplinaires, tandis que d'autres peuvent apparaître comme occupant des positions extrêmement distantes sur le premier axe mais partager une même position ou occuper des positions très voisines sur le second. La prise en compte et le croisement de ces deux axes, des principes et des réalités qu'ils subsument, appellent, eux aussi, à un développement des recherches sur le travail enseignant, auquel nous espérons pouvoir apporter une contribution complémentaire en prolongeant le présent travail à la fois par le recueil et l'analyse de données quantitatives et par l'observation et l'interprétation de pratiques et situations d'enseignement dans les classes.

3. Concernant ce nécessaire partage, cf Jean-Yves ROCHEX, "Normes et normativité en sociologie de l'éducation", *Futur Antérieur*, n° 19-20, 1993.

L'activité enseignante est aujourd'hui l'objet d'un nombre de plus en plus important de discours sociaux et médiatiques, de prescriptions et incitations institutionnelles, mais aussi de travaux de recherche, l'ensemble de cette évolution pesant elle-même sur la manière dont les enseignants peuvent penser et concevoir leur métier, leur activité et leur compétence, mais aussi en expliciter et en interroger les présupposés, les modes d'exercice et l'efficace. Reste que ces trois composantes de la compétence enseignante que sont le rapport aux collègues et au cadre de référence de l'activité, le rapport aux élèves, à leurs possibilités et à leurs modalités d'apprentissage, et le rapport à la discipline, aux savoirs et compétences auxquels il s'agit de former les élèves, ne se donnent pas immédiatement ni entièrement à voir (y compris à leurs propres yeux) dans les discours que (se) tiennent les enseignants sur leurs modes d'exercice du métier, ainsi que sur les principes et les conceptions, explicites ou implicites, qui les sous-tendent. Parce qu'au-delà de ces principes et conceptions, et de ce que peuvent en dire tant les enseignants eux-mêmes que tous ceux qui travaillent à mieux comprendre ou à redéfinir ce qu'est ou devrait être leur métier, celui-ci est également fait d'une compétence en actes, de la mise en oeuvre de manières de faire et de modalités de jugement dans des situations qui se caractérisent à la fois par une forte part de contraintes et de pré-détermination et par un fort degré d'imprévisibilité, les manières de faire de chaque enseignant devant dès lors répondre à une nécessité d'instrumentation des situations d'enseignement d'autant plus grande que les "allant-de-soi" historiquement constitutifs de ces situations et de leur légitimité semblent de moins en moins reconnus par les "nouveaux publics" du secondaire.

Ce que nous entendons par nécessité d'instrumentation des situations renvoie à un double objectif, que l'on pourrait lui-même référer au double sens du terme *disciplinaire*, soit au souci que chaque séquence d'enseignement soit l'occasion d'une activité formatrice pour les élèves, mais aussi au souci de faire que l'ordre de la classe ne se délite pas, la contrainte de maintien d'un ordre minimal dans la classe apparaissant comme condition de possibilité de toute activité de formation. Ainsi, quelles que soient ses options disciplinaires ou pédagogiques, quelles que soient les manières de faire qu'il privilégie, chaque enseignant doit-il faire en sorte que la définition de la situation d'enseignement-apprentissage qu'il veut mettre en oeuvre, (cours magistral ou dialogué, débat collectif, travail par groupes ou exercice particulier), soit reconnue par les élèves au double sens du terme, c'est-à-dire que les élèves puissent un minimum identifier et mettre en oeuvre l'activité cognitive que la situation requiert d'eux (activité qui excède toujours le registre de l'attitude ou du comportement, ou celui de la réponse à une consigne) et qu'ils lui accordent le minimum de valeur et de légitimité nécessaire pour accepter de s'y engager.

C'est à ce double objectif ou double souci que tente de répondre ce que nous avons appelé "le souci de l'exercice" dont témoignent les propos de la majorité de nos interlocuteurs. Ce souci de l'exercice est certes une des composantes de la constitution des disciplines scolaires⁴, mais la tradition de l'enseignement secondaire, et encore plus celle du second cycle, a longtemps renvoyé la réalisation des exercices ainsi sélectionnés et élaborés en dehors des situations de classe, lesquelles étaient essentiellement consacrées au cours et, dans une moindre mesure, à la correction et au commentaire des devoirs et exercices. L'évolution des "publics" du secondaire et de leurs rapports au savoir, comme celle des représentations profanes et scientifiques de l'apprentissage et des élèves, semblent convergentes pour faire que l'enseignement secondaire et ses professionnels accordent aujourd'hui une place de plus en plus importante à ce souci de l'exercice au coeur même de la situation d'enseignement et d'une logique d'apprentissage, et non plus seulement dans une logique ou une visée d'application ou de vérification de ce qui a été appris, se rapprochant ainsi d'une préoccupation qui a longtemps été considérée comme étant l'apanage de l'enseignement élémentaire. Nombre de nos interlocuteurs, y compris certains de ceux qui s'affirment les plus hostiles au discours pédagogique ou didactique, nous ont ainsi fait part de leur volonté et de leurs tentatives de diversifier les modes d'activité menés en classe, et ce tant pour répondre à des préoccupations d'ordre didactique que parce qu'ils ont le sentiment ou qu'ils font le constat que le

4. André CHERVEL, "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'Éducation*, n° 38, mai 1988.

modèle du cours, de la "leçon" ne permet plus, ou plus suffisamment de retenir l'attention des élèves et de faire que l'ordre de la classe ne se délite pas. Ce dernier constat et la contrainte de maintien de l'ordre dans la classe peuvent même prendre le dessus sur les visées formatives dans le souci de l'exercice et la nécessité d'instrumentation des situations d'enseignement : certains des enseignants interrogés reconnaissent qu'il leur arrive de proposer à leurs élèves tel ou tel mode d'activité ou type de travail parce qu'ils sont assurés ce faisant de ne pas perdre ou de retrouver le contrôle de la situation, et ce alors même qu'ils n'en attendent rien ou peu de choses du point de vue des acquisitions ou du travail cognitifs et disciplinaires.

Lorsque tel n'est pas le cas, les préoccupations d'ordre didactique qui sous-tendent le souci de l'exercice et les tentatives de diversification des activités requises des élèves en classe, peuvent être référées à une démarche explicite, construite et réfléchie à partir de considérations théoriques sur la discipline enseignée et sur son apprentissage, ou témoigner d'emprunts occasionnels à des ouvrages ou articles de revue qui paraissent plus guidés par une visée pragmatique que par une réflexion didactique et/ou disciplinaire explicite. Une telle visée pragmatique semble être dominante dans l'expérience dont témoignent les entretiens que nous avons recueillis. Elle amène manifestement certains des enseignants concernés à mettre en oeuvre tel exercice ou tel mode de travail dont ils ont lu le compte-rendu dans une revue professionnelle ou dont l'idée leur a été fournie lors d'échanges informels avec des collègues, sans pour autant en partager, ni même en avoir perçu les présupposés et les référents théoriques. Mais, à l'inverse, pouvoir se référer à une démarche didactique explicite liant la réflexion sur les démarches d'enseignement et d'apprentissage à celle qui porte sur les conceptions disciplinaires, ne permet pas pour autant d'en être quitte *ipso facto* avec le souci de l'exercice et la nécessité d'instrumentation des situations et activités de classe. En effet, si les travaux de recherche et d'expérimentation didactique et l'évolution des savoirs et des "disciplines savantes de référence" sont aujourd'hui, du moins dans certaines disciplines, partiellement pris en compte dans l'élaboration des programmes et instructions officiels, si un nombre croissant de manuels ou auxiliaires pédagogiques s'en inspirent en tout ou partie, si les revues pédagogiques ou celles que publient les Associations de spécialistes donnent à voir des exemples de mise en oeuvre pédagogique de "nouvelles manières de faire", ce dont disposent ainsi les enseignants relève dans la très grande majorité des cas soit de principes didactiques généraux, soit d'exemples d'activités ponctuelles permettant de traiter tel ou tel point précis du programme. Très rares sont les publications proposant aux enseignants intéressés une démarche de traitement didactique permettant non seulement de traiter de points ponctuels du programme mais de construire des principes de continuité et des "progressions" portant sur de plus larges parties de ce programme, par exemple à l'échelle de plusieurs semaines ou d'un trimestre, ce qui ajoute vraisemblablement aux difficultés de pénétration de ce que J.F. Halte⁵ nomme "les nouvelles configurations didactiques" dans les représentations, mais surtout dans les pratiques enseignantes.

On l'a dit, le souci de l'exercice est très présent dans les préoccupations de la plupart de nos interlocuteurs. Ce souci et sa mise en oeuvre n'apparaissent à certains d'entre eux que comme étant passage obligé face aux difficultés des élèves, sans pour autant que leur activité et leur compétence professionnelles et disciplinaires puissent s'en nourrir et s'en développer, tandis que, pour d'autres, ils engagent à et ils sont solidaires d'un réel travail de pensée qui interroge et enrichit leur compétence professionnelle et/ou leurs acquis disciplinaires. Si pour certains professeurs, enseigner est une occasion de nourrir et de faire progresser leur propre pensée, si même, à l'instar de M. Truffaut, certains peuvent considérer les élèves comme des auxiliaires de leur travail de pensée, d'autres disent n'en retirer aucun profit intellectuel. Pour d'autres encore, tels M. Veron, enseigner ne semble pouvoir se faire qu'au prix d'une perte, d'une érosion de leurs acquis disciplinaires et du rapport de désir à la discipline qu'ils ont "choisi" d'enseigner. La possibilité de préserver et de développer ces acquis et ce rapport de désir dans un travail de pensée apparaît centrale dans le rapport au métier de la majorité de nos interlocuteurs, et,

5. Jean-François HALTE, *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1992.

contrairement à ce que l'on entend souvent, un tel souci ne s'affirme pas nécessairement au détriment de celui des élèves et de leurs apprentissages, même si c'est parfois le cas. Certains des entretiens que nous avons recueillis amènent même à se demander si, dans certains cas, le souci de son propre travail de pensée ne s'affirme pas d'autant plus au détriment de celui des élèves que les enseignants en question sont tenaillés par le doute quant à leurs capacités réelles de reprendre ou poursuivre un travail intellectuel, ou quant à leur légitimité à le faire.

Reste que si plusieurs de nos interlocuteurs affirment que l'enseignement nourrit leur propre activité de pensée, aucun ne s'en satisfait ni ne trouve cela suffisant. Plus largement, les perspectives et tentatives de reprise ou de poursuite d'un travail intellectuel dont nous ont fait part les enseignants que nous avons rencontrés, sont recherchées soit dans le métier lui-même (préparation de l'agrégation, demande de mutation dans l'objectif d'enseigner au lycée quand on exerce en collège, ou dans un établissement ou des classes plus satisfaisants quand on exerce déjà en lycée), soit dans la préparation d'un diplôme universitaire ou le suivi, sans objectif de certification, d'un séminaire ou d'un groupe de travail centré sur la discipline ou sur l'activité enseignante, soit encore dans des activités complémentaires (écriture, travaux d'édition ou de traduction, etc.) la plupart du temps liées à l'intérêt pour la discipline enseignée, là encore sans que l'on puisse dire *a priori*, au seul énoncé du travail ainsi entrepris en dehors de l'activité professionnelle, si celle-ci est susceptible d'en souffrir ou au contraire de s'en alimenter. Ces différentes perspectives se présentent évidemment de manière diversifiée selon la discipline enseignée, la reprise d'un cursus universitaire, et particulièrement l'engagement dans un travail de recherche disciplinaire apparaissant objectivement et subjectivement plus difficile aux professeurs de mathématiques qu'ils ne semblent l'être aux professeurs de français ou de philosophie pour ce qui concerne leur discipline ou l'une de ses composantes. La plus grande distance objective à la recherche en train de se faire et aux équipes et laboratoires dans lesquels elle se fait est sans doute pour beaucoup dans le fait que la plupart des enseignants de mathématiques qui s'engagent dans une recherche le font en didactique des mathématiques, ce champ de recherche étant par ailleurs un des plus structurés et des plus anciens dans le domaine de la recherche en didactiques disciplinaires, alors que les enseignants de philosophie, qui sont les plus distants et les plus critiques à l'égard de la possibilité et de la légitimité mêmes d'une recherche et d'un savoir didactiques, sont beaucoup plus portés à se présenter et à se penser comme inscrits ou pouvant facilement se réinscrire dans le champ de la recherche ou de la création philosophiques. Les possibilités offertes aux enseignants de français, de même que les modalités selon lesquelles ils s'y inscrivent ou peuvent envisager de le faire, apparaissent plus complexes et plus hétérogènes, l'activité d'enseignement pouvant paraître très éloignée de la création littéraire en train de se faire et ne pouvant guère ni s'en nourrir ni la nourrir, tandis que les rapports d'échanges réciproques sont plus importants, et donc la distance, objective et subjective, beaucoup moins grande, du moins pour les enseignants formés à partir du milieu des années 60, entre la recherche universitaire concernant par exemple les théories de la réception ou la grammaire du texte et les travaux de recherche et d'expérimentation en didactique du français langue maternelle⁶.

Nombreux sont les enseignants rencontrés qui y insistent fortement, enseigner requiert de donner et d'engager beaucoup de soi dans ce rapport à d'autres sujets, dans ce souci de l'autre et de son devenir qu'est, en droit sinon toujours en fait, la relation pédagogique. Cet engagement de soi se parle souvent en termes de dépense d'énergie, certaines situations ou certaines classes apparaissant particulièrement éprouvantes et exigeantes à cet égard, au point que les enseignants peuvent se dire "vidés", "liquéfiés" à la fin de l'heure ou de la journée, toute leur énergie ayant été "ponpée" par la nécessité d'être attentif à une multitude d'indices témoignant de l'activité et de l'attitude d'élèves eux-mêmes fort divers, et de prendre, en temps réel, sans pouvoir vraiment en délibérer intérieurement, une multitude de (micro)décisions nécessaires pour ne pas perdre de vue les objectifs que l'on s'est fixé, pour les moduler en fonction des réactions des élèves et pour faire que l'ordre de la classe ne se délite pas. Mais, plus

6. Sur ce point, cf Françoise ROPE, *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Ed. Universitaires, 1990.

largement, la marge d'initiatives personnelles dans l'exercice du métier, dans le travail d'auto-(re)définition, explicite ou en actes, de sa compétence, sollicite constamment les arbitrages, les équilibres et régulations sur lesquels se sont élaborés les agencements personnalisés d'activité professionnelle de chacun, mais aussi, de manière plus souterraine, ceux qui ont présidé aux "choix" et aux parcours biographiques qui ont conduit chacun à l'exercice du métier enseignant.

Là où celui-ci semble le plus difficile et le plus éprouvant, les difficultés rencontrées et la nécessité d'avoir non seulement à transmettre des contenus mais de travailler, dans le même temps, à faire que les élèves se construisent un rapport de sens à ces contenus, rapport de sens qui a bien souvent paru "naturel" aux enseignants lors de leur propre cursus scolaire, contraignent non seulement à réévaluer et réinterroger les seules conceptions disciplinaires, mais tout aussi souvent le sens même du métier et des missions et finalités que l'on s'y assigne, réveillant fréquemment, pour les réactiver, les renforcer, les mettre à l'épreuve ou les dévitaliser, les mobiles subjectifs qui ont conduit le sujet à ce métier, au terme provisoire d'une trajectoire sociale et d'une histoire personnelle. Nous avons dit, par exemple, à quel point l'enracinement biographique de son activité et de son rapport aux élèves (dans lesquels il reconnaît pour une part l'élève qu'il a été) l'emporte, chez M. Azzouz, sur les représentations qui le porteraient plutôt à la résignation et au fatalisme. De même, Mme Lemercier, issue, comme son mari, d'un milieu ouvrier où se croisent l'immigration italienne et la tradition minière du Nord de la France fait-elle explicitement le lien entre sa trajectoire sociale et le sens qu'elle entend donner à son métier de professeur de Lettres. Sur un autre registre, c'est le rapport personnel à la philosophie qui nourrit, sur des modes très diversifiés, l'important engagement dans leur métier dont font preuve tant Mme Godard que Mme Delorme ou Melle Morvan, tandis que la force de rappel des origines et des ambivalences d'un parcours de promotion sociale semble contribuer, à l'inverse, à la déréalisation de l'activité de M. Veron.

Cette composante biographique de l'activité professionnelle n'est évidemment pas sans rapport avec sa dimension éthique, voire militante, particulièrement lorsque l'on est devenu enseignant au terme d'une trajectoire de promotion sociale. Reste qu'il est important, quelle que soit la trajectoire qui a abouti à l'exercice du métier, de savoir préserver un écart entre histoire personnelle et activité professionnelle, ne serait-ce, par exemple, que pour éviter de voir dans l'histoire présente et à venir des élèves un écho, voire un reflet ou une répétition, ou à l'inverse un déni et une invalidation, de sa propre histoire. Quelles que soient les modalités de l'enracinement biographique du rapport au métier et de ses modes d'exercice, et même si ceux-ci ne sont jamais réductibles à celles-là, elles produisent nécessairement des effets d'aveuglement sur ce que l'on engage de soi et de sa propre histoire, de ses habitus sociaux et de sa subjectivité, dans une activité professionnelle, l'enseignement, qui non seulement s'exerce à destination d'autres sujets humains, mais se soutient explicitement du projet, qui est celui de l'institution au sens étymologique du terme, d'introduire ces sujets humains à des contenus et des significations conceptuels et culturels qui ne leur seraient pas ou guère accessibles hors de l'enseignement, soit donc du projet de faire que ces sujets humains se fassent par là autres que ce qu'ils sont.

Cette part d'engagement de soi dont nos interlocuteurs soulignent souvent à la fois l'irréductibilité et le coût nous semble devoir faire l'objet, au même titre que les autres composantes de l'activité enseignante, à la fois d'un travail de mise à distance et d'une entreprise d'intelligibilité qui prenne au sérieux à la fois cette irréductibilité et ce coût. Nos entretiens en témoignent avec éloquence, enseigner dans des quartiers, des établissements ou des classes "difficiles" expose de plus en plus à la porosité et au brouillage des limites entre le relationnel et le pédagogique, mais aussi entre le privé et de professionnel. Non seulement l'importance de l'engagement de soi requis pour faire face aux situations et aux sollicitations exige de pouvoir déployer une énergie considérable dans l'ici et maintenant de l'activité professionnelle, mais celle-ci envahit bien souvent l'espace de la vie privée, tout en étant de plus en plus dépendante de la consistance subjective du rapport au métier et à la discipline enseignée et de la plus ou moins grande disponibilité psychologique que ce rapport permet aux enseignants d'investir dans l'attention aux élèves et aux situations. L'enseignement d'une manière générale, et plus encore

l'enseignement dans des quartiers ou établissements difficiles, requiert des enseignants à la fois d'être personnellement engagés dans leur activité et dans les finalités qu'ils lui assignent, et de pouvoir néanmoins préserver un écart entre leur personne et leur fonction, entre le soi personnel et le soi professionnel, pour être à même, selon la belle formule de P. Malrieu, de "réguler (leurs) comportements dans un domaine de vie par la signification qu'ils leur accordent dans d'autres domaines de vie"⁷. L'activité professionnelle enseignante partagerait avec d'autres activités sociales la nécessité que celui qui l'exerce puisse à la fois "être pleinement présent dans ce qu'il fait, tout à son action et à ceux qu'elle touche, et détaché de lui-même, de son action et du champ dans lequel elle s'inscrit"⁸, soit donc de pouvoir se fonder sur une paradoxale dimension d'"impersonnalité", selon l'expression que S. Weil utilise concernant l'engagement personnel du militant dont "la personne (...) ne doit pas se noyer dans le collectif mais laisser mûrir en elle l'impersonnel"⁹.

Un tel effort d'impersonnalisation ne fait et ne peut sans doute faire l'objet d'aucune formation, du moins en formation professionnelle initiale, encore moins d'aucune prescription. Ce qui ne signifie pas qu'il ne puisse faire l'objet d'aucun travail d'élucidation et d'intelligibilité. On a dit combien le sentiment d'être seul à devoir affronter des épreuves et des situations qui sont toujours à rejouer, à devoir non seulement prévoir de diversifier les modes d'activité requis des élèves, mais les adapter en temps réel, et à devoir mettre en oeuvre cette dimension d'"impersonnalité", coûtait à nombre de nos interlocuteurs, sans pour autant qu'ils recherchent vraiment à mettre en oeuvre ou à se joindre à un travail collectif d'analyse réflexive de l'activité enseignante et de ses multiples composantes, et alors même qu'ils évitent ou contournent les épreuves et contraintes d'explicitation de leurs critères et manières de faire. La coexistence, voire l'ambivalence entre ces diverses facettes du rapport au métier nous invitent à ne pas faire une lecture unilatérale de ces stratégies d'évitement en termes de frilosité, pas plus que l'attachement à ce que les rhétoriques professionnelles nomment la "liberté pédagogique" ne nous semble devoir être lu dans les seuls termes du corporatisme. Une interrogation en ces termes est certes légitime et nécessaire. Est-elle pour autant suffisante ? Nous ne le pensons pas, et il nous semble tout aussi légitime et nécessaire de voir dans ces stratégies et cet attachement des éléments inchoatifs, qui n'ont guère les mots pour se dire, de préservation et d'affirmation de l'irréductibilité de la dimension personnelle et de l'engagement de soi que comporte nécessairement l'exercice du métier enseignant, et que certains de nos interlocuteurs estiment menacés par les tentations prescriptives, technicistes ou positivistes qu'ils perçoivent au travers des discours savants ou institutionnels sur la professionnalisation des métiers enseignants ou sur la rationalisation des compétences et des savoirs, formels et informels, qui y sont mis en oeuvre, sans pour autant nier l'intérêt, l'utilité ou la nécessité d'une réflexivité de l'activité enseignante.

L'absence de lieux et de moments institutionnels permettant et favorisant l'exercice d'une telle réflexivité laisse pour une très large part les enseignants livrés à eux-mêmes ou à leurs éventuels engagements militants, pour évaluer, réguler et mettre à distance leurs pratiques et les logiques personnelles qu'ils y investissent, souvent à leur insu. Un tel impensé institutionnel peut apparaître d'autant plus surprenant, voire archaïque, que certaines autres institutions du service public, telles que celles qui agissent dans le champ de la santé mentale ou dans celui du travail social, ont une tradition ancienne de ce point de vue, tandis que d'autres expérimentent la mise en oeuvre de tels lieux et temps de réflexivité et d'analyse de pratiques : ainsi la nécessité d'ouvrir dans les unités et les agences locales un espace d'échange et de réflexion sur les pratiques professionnelles a-t-elle été officiellement inscrite dans les textes réglementaires de l'ANPE en décembre 1991, les premières expérimentations d'un tel dispositif

7. Philippe MALRIEU, "La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales", *Psychologie et Education*, vol. III, n° 3, septembre 1979.

8. Nassira HADJERASSI, "Les dimensions d'une typologie de la professionnalité", in Elisabeth BAUTIER, Patrick BOUVEAU, Bernard CHARLOT, Krystyna FAMERY, Nassira HADJERASSI, Ruth KOHN, Jean-Yves ROCHEX, Franceline SPIELMANN, *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, Rapport pour le MESR, E.S.COL. - Université Paris VIII, janvier 1994.

9. Simone WEIL, *Ecrits de Londres et dernières lettres*, Paris, Gallimard, 1957 (citée par N. Hadjerassi).

ayant débuté un an plus tard¹⁰. Ces expériences menées de longue date ou plus récemment dans d'autres activités de service public s'exerçant elles aussi à destination de sujets humains, tout comme les réticences des principaux concernés à l'égard des logiques de professionnalisation et de rationalisation qui prétendent redéfinir leur métier et le rendre plus efficace, nous incitent à penser qu'une telle entreprise de réflexivité concernant l'activité enseignante ne saurait avoir de chances de réussir et de produire des effets positifs sur le travail des enseignants qu'à la condition de tenir à distance toute visée ou toute tentation prescriptive ou positiviste, pour mettre en oeuvre de manière clinique cet "espace pour une intelligibilité de la pratique enseignante" que M. Cifali¹¹ appelle de ses voeux et travaille à promouvoir. Le chemin pour y parvenir est certes fort long et escarpé, et il ne souffre aucun raccourci. Mais n'est-ce pas un des défis auxquels est confrontée toute visée de modernisation et d'amélioration de ce service public où se joue le rapport de la société à elle-même qu'est l'enseignement ?

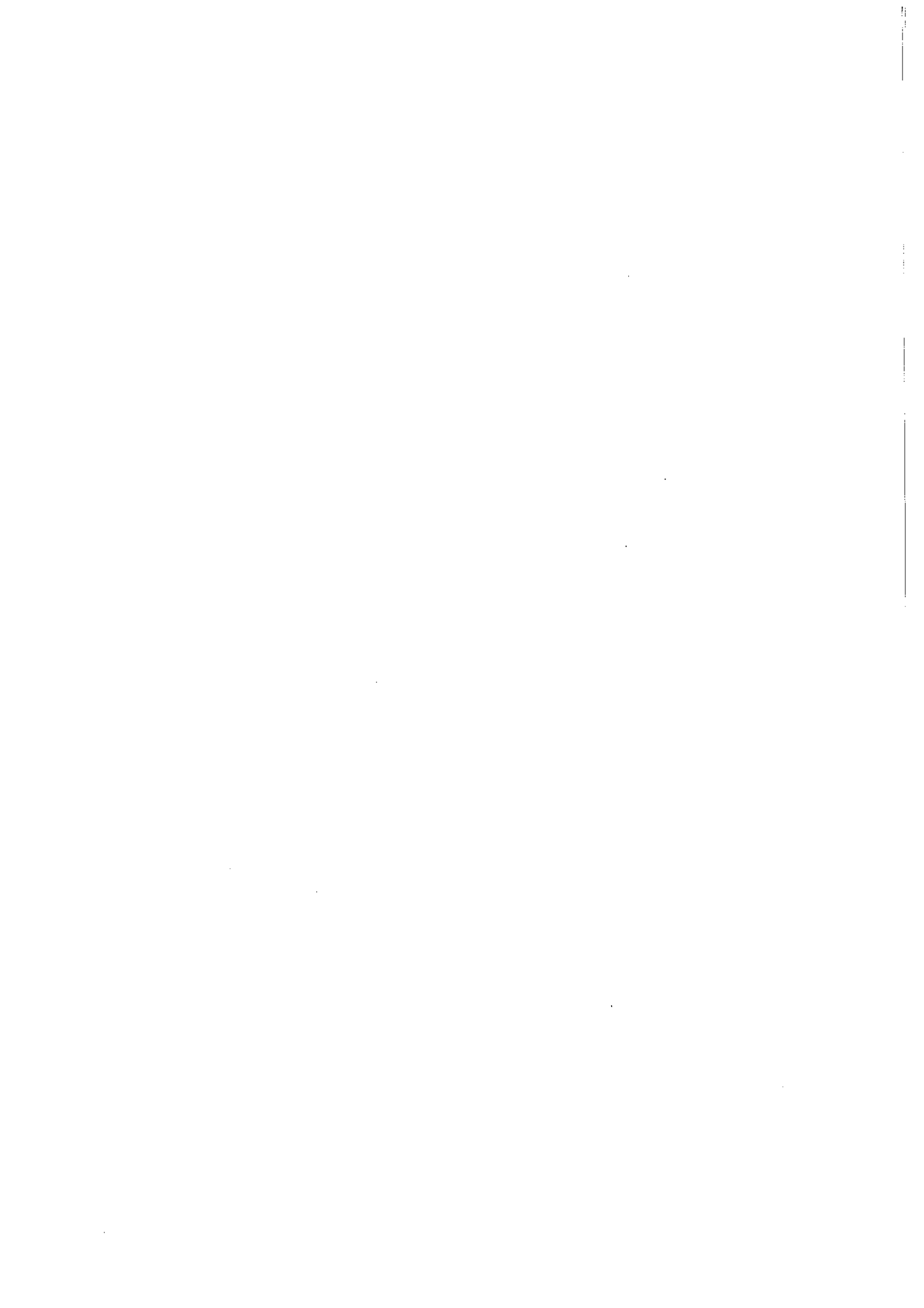
10. Sur ces expérimentations, cf Guy JOBERT, Christine REVUZ et *alii*, *Evaluation de la phase expérimentale d'analyse des pratiques en unités (décembre 1992 - juillet 1993)*, Rapport d'étude pour l'ANPE, décembre 1993.

11. Sur ce point, cf Mireille CIFALI, "L'infini éducatif : mise en perspectives", in collectif, *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, collection Confluents psychanalytiques, 1987, ainsi que *Le lien éducatif*, Paris, PUF, 1994.



CINQUIEME PARTIE

PROCEDURES DE RECHERCHE



CHAPITRE 12

LE QUESTIONNAIRE

Comme il a été indiqué en introduction, le questionnaire prend place au sein d'un ensemble de démarches d'investigations. Dans la phase de recherche qui s'achève deux méthodes ont été en effet mises en oeuvre. La première consiste en des observations de type "ethnographique" et a été utilisée dans les établissements où exerçaient les enseignants-associés à la recherche. La seconde est constituée par les entretiens que nous avons menés auprès d'une cinquantaine de professeurs de lettres en collège, de mathématiques en seconde et de philosophie en terminale, professeurs enseignant dans des établissements de localisation et de caractéristiques différentes. Mais il nous semble nécessaire que ces démarches, qui ont servi de base à l'élaboration du présent rapport soient poursuivies au moyen d'une investigation par questionnaire qui peut utilement, non seulement les prolonger mais aussi les compléter en permettant la production de nouveaux éléments de connaissance.

1. De nouveaux éléments de connaissance

Dans la mesure où il se situe dans la continuation d'une démarche "qualitative", le questionnaire a donc comme premier objet de la prolonger. Une démarche quantitative et représentative permet en effet de recueillir des données confrontables aux constatations et hypothèses d'ores et déjà faites, particulièrement dans la conclusion du rapport, sur ce que sont les modalités de redéfinition de la compétence enseignante et les registres d'intervention de cette compétence dans la mise en oeuvre de l'activité professionnelle.

Mais l'intérêt du questionnaire ne se limite pas à l'examen de la représentativité et de la validité des premiers résultats de recherche. Une investigation par questionnaire offre également la possibilité d'apporter, sur la problématique de recherche en cours, des éléments de connaissance spécifiques, complémentaires à ceux produits par la démarche qualitative. Le questionnaire permet, en effet, de cerner de façon systématique, à partir de situations personnelles et professionnelles dûment échantillonnées, les diverses manières dont, dans leur activité professionnelle, les enseignants font face à la "massification" de l'enseignement secondaire, à l'évolution et à la diversification des "publics" que celui-ci accueille, aux transformations sociales et institutionnelles, réelles et prescrites des conditions d'exercice de leur métier (Cf introduction, 1). Les divers modes d'activité présents dans le milieu pour affronter ces problèmes peuvent être dégagés à partir du traitement de réponses faites à des questions portant sur les opérations effectuées par les professeurs dans les situations d'enseignement. Mais peuvent aussi contribuer à leur détermination les jugements portés sur ces opérations et situations comme, plus généralement, sur les conditions dans lesquelles s'exerce aujourd'hui l'activité professionnelle. En même temps le recueil méthodique de caractéristiques personnelles et professionnelles (variables biographiques, itinéraires, situations d'enseignement etc...) autorise une démarche d'"objectivation" des modes d'activité constatés. On peut en effet les croiser avec des facteurs comme l'âge, le sexe, le niveau de qualification, la discipline d'enseignement, le type de public rencontré, la carrière etc... Le résultat de ces croisements permet d'intégrer des dimensions d'ordre social ou du moins collective. Une telle "objectivation" aboutit à la constitution d'une "typologie" ou plus exactement de diverses "typologies" selon les problèmes abordés, "typologie(s)" qui peuvent servir de fondement à une vision structurée des évolutions en cours dans l'activité professionnelle enseignante¹.

1. Pour un aperçu rapide de ces dimensions de l'enquête par questionnaire on peut consulter De SINGLY François, *l'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992. Outre une synthèse ce livre offre une première bibliographie précieuse. Sur le traitement des données on pourra consulter BASTIN Ch., BENZECRI J.P., BOUGARIT Ch., CAZES P., *Pratique de l'analyse des données*, Paris, Dunod-Bordas, 1980 ainsi que CIBOIS Philippe, *L'analyse des données en Sociologie*, (1984), Paris, PUF, 1990, ou LERMAN I.C., *Classification et analyse ordinale des données*, Paris, Dunod-Bordas, 1981.

Cependant, pour notre part, nous ne voudrions pas en rester au niveau de la simple construction de "typologies" aussi nécessaire et utile soit-elle pour la connaissance du milieu. Une telle construction met en évidence, en effet, l'ordonnement du milieu à partir de "types" théoriques (idéal-typiques) agglomérant des caractéristiques par nature dispersées entre les individus. Ces "types" théoriques ont certes l'avantage de représenter les principales figures de références collectives du monde enseignant en ce qui concerne les modes d'activité mis en œuvre et leur organisation générale, ainsi que leurs assises dans les situations personnelles ou professionnelles. Mais pour qu'elle n'entraîne pas à une vision statique et schématique des processus qui se déroulent au sein de l'activité enseignante dans le cadre des mutations actuelles, la construction "typologique" doit être, à notre avis, doublement analysée. D'abord dans sa construction et sa dynamique interne. En conséquence, et sur la base des orientations propres à notre problématique de recherche, il faut examiner les divers "types" en présence sous l'angle de leurs composantes, leurs éléments structurants -ou moindrement structurants-, leurs cohérences. On peut ainsi examiner les contenus effectifs de cette construction "typologique" des modes d'activité, et par traitements successifs incluant des réponses "ad hoc", ses modes d'adaptation, ses seuils de résistance ou d'éclatement à certaines des tensions que provoquent, au sein même de l'activité, les mutations et épreuves en cours, comme l'enseignement à des publics difficiles par exemple. Une seconde analyse apparaissant comme nécessaire porte sur les rapports que les individus interviewés entretiennent avec les "types" définis et le dispositif "typologique" général. On ne peut en effet considérer une ou des "typologies" comme permettant de classer *a priori* les figures individuelles. Chaque "type" doit être pris pour ce qu'il est, à savoir une construction statistique obtenue par agglomération de caractéristiques personnelles, construction permettant de déterminer une des figures de références collectives du milieu mais ne pouvant pas, pour autant, être considéré comme représentative de cas individuels. Il s'agit alors d'examiner le rattachement effectif des enseignants interviewés aux diverses "types" en présence. Pour certains on peut constater sinon un rattachement exclusif envers tel ou tel, du moins un rattachement dominant. Pour d'autres, comme le montrent les premiers traitements effectués à partir du test il est beaucoup plus question de rattachements multiples. Leurs jugements et leurs pratiques les conduit en effet à se rapprocher d'un des "types" sur tel ou tel point et d'un autre sur tel ou tel autre point (Cf paragraphe 3). De tels clivages individuels par rapport au dispositif typologique général doivent être examinés avec soin. On peut se demander jusqu'à quel point ils ne sont pas révélateurs d'une recomposition en cours des opérations effectuées dans les situations pratiques par certains, voire par nombre d'enseignants, et des jugements qu'ils sont amenés à porter sur ces opérations, sur les situations d'enseignement, sur les conditions générales d'exercice du métier. Les clivages individuels constatés seraient alors révélateurs de l'évolution de modes d'activité se confrontant aux changements en cours dans le système éducatif et conduisant à des positionnements différents de ceux que représentent les "types" théoriques dominants dans le milieu. Une telle hypothèse conduit à réexaminer, en revenant à chaque questionnaire dans sa logique et son organisation propre, les réponses de ceux qui apparaîtraient les plus "éclatés" au sein de la ou des "typologies". De même faut-il revenir aussi, à titre de confrontation, sur ceux qui semblent les plus homogènes vis à vis de tel ou tel "type". Selon les enseignements que l'on peut tirer de ces réexamens, et outre leur intérêt propre pour la compréhension des dynamiques à l'œuvre dans le milieu, ces investigations pourraient conduire à envisager une seconde vague de démarches qualitatives. Ciblées sur les enseignants les plus caractérisables au regard de leurs positions -identifiables à tel ou tel "type" ou au contraire éclatées- ces démarches pourraient consister en de nouveaux entretiens cliniques et/ou observations de situations.

Dans le cadre des moyens mis à notre disposition au cours de cette première partie de la recherche, un questionnaire se proposant la construction des éléments de connaissance présentés ci-dessus a fait l'objet d'une mise au point. A partir des éléments recueillis au cours des observations "ethnographiques" et des entretiens, une maquette a été réalisée dans une version générale et trois versions disciplinaires comportant chacune une partie complémentaire spécifique destinée, selon les cas, aux professeurs de français, ou de mathématiques, ou de philosophie. Ces maquettes ont fait l'objet d'un

triple test : tests de contenu et de traitement en fonction des objectifs poursuivis par la recherche, test d'échantillonnage. Les résultats en sont présentés ci dessous.

2. Contenu du questionnaire et problématique de la recherche

2.1 Les principes d'organisation

Le questionnaire proposé aux personnes interviewées est présenté sous la forme d'un parcours les conduisant progressivement de leur propre formation à l'exercice actuel de leur activité professionnelle et aux problèmes qu'elle leur pose. Une première partie les interroge sur leurs études (Q 1 à 6), puis l'on passe à l'entrée dans le métier (Q 7 à 9), à l'itinéraire professionnel (Q 11), aux conditions actuelles d'exercice (Q 12 à 19). Commence alors une série de questions centrées sur les objectifs poursuivis dans l'exercice du métier (Q 20 à Q 25), la pratique professionnelle (Q 26 à 29). Ce dernier point est ensuite repris et développé en ce qui concerne l'enseignement à des publics jugés "difficiles" (Q 30 à 33) avant que soient recueillies des données sur la perception de la situation dans le système éducatif (Q 34 à 36). Le questionnaire se poursuit par une demande de renseignements biographiques portant sur la personne interviewée, sa famille d'origine et actuelle (Q 37 et 38) et s'achève sur l'indication -facultative- d'opinions syndicales et de positionnement sur un axe gauche/droite (Q 39). Pour les professeurs de français en collège, de mathématiques en seconde, et de philosophie en terminales la partie disciplinaire s'intercale après la Q 33 et porte sur les objectifs, les contenus et les modes d'enseignement mis en oeuvre dans les classes concernées.

Cette organisation du questionnaire a comme finalité de faire apparaître, aux yeux des personnes interviewées une logique formelle de progression leur permettant de passer sans rupture d'une question à l'autre, d'un domaine à l'autre. Elle a fonctionné sans problèmes et n'a fait l'objet d'aucune remarque particulière. Dans le même temps, toutefois, on a pris soin d'introduire une alternance entre divers types de questions -questions de fait, récits de pratiques, appréciations et jugements- afin que ne puisse se développer, par souci de cohérence chez les interviewés, une logique de réponse artificielle entre des questions qui se succéderaient de façon trop rapprochée ou s'articuleraient entre elles de manière trop évidente. Mais cette garantie est surtout recherchée dans le fait que la logique réelle de construction du questionnaire n'en est pas la logique apparente. C'est le traitement des divers thèmes qui le structurent, auxquels participent des questions, ou des groupes de questions, au contenu différent et placées à divers endroits assez éloignés parfois, qui doit permettre d'éviter les effets de recherche de cohérence formelle des réponses de la part de ceux qui répondent.

Ces thèmes qui forment la structure réelle du questionnaire s'organisent autour d'une tentative d'approcher l'activité enseignante, ses conditions et ses mutations actuelles. Ils s'inscrivent dans la problématique d'ensemble de notre recherche. Celle-ci se focalise sur une activité professionnelle définie comme transmission de connaissances à des élèves, transmission réalisée de manière à ce que de telles connaissances puissent être comprises et assimilées dans une situation de relation de sujets à sujets. L'analyse d'une telle activité implique, à notre avis, que l'on s'efforce de saisir les logiques à partir desquelles elle se façonne. Dans cette perspective, aussi fondamental soit-il de recueillir des données sur les diverses situations professionnelles on ne peut s'y limiter. En effet les situations et activités professionnelles cristallisent des dynamiques et des contradictions qui leur sont antérieures et extérieures et qu'elles contribuent, en retour, à transformer (Cf introduction, 1). De ce fait les données que l'on rassemble sur les logiques constitutives de l'activité professionnelle s'attachent aux situations pratiques vécues par les enseignants mais les débordent nécessairement.

2.2. Questionnaire et logiques constitutives de l'activité professionnelle

Une des logiques sur laquelle on cherche à recueillir des données est celle des biographies, telles qu'elles se sont construites tout au long de l'existence personnelle et professionnelle et dans lesquelles s'enracine l'activité actuelle. Il s'agit ici d'obtenir un faisceau de renseignements concernant les appartenances familiales et sociales (Q 37 & 38), l'itinéraire propre à la personne interrogée et particulièrement le cursus de formation qu'elle a suivi, avec ses éventuels renoncements et inflexions (Q 1 & 3). L'on cherche aussi à déterminer les raisons de ce cursus -circonstanciels, personnelles ou familiales- (Q 2). On explore les causes d'entrée dans le métier (Q 7 & 8), les scissions de la carrière et les stratégies qui y sont déployées à propos des localisations, des publics enseignés, des classes recherchées (Q 11, 12, 14, 36). Dans ce recueil de données sur les logiques biographiques l'objectif n'est pas uniquement de saisir des faits. Il est aussi, et peut être surtout, de déterminer ce que les circonstances vécues ont amené à structurer comme conceptions et rapports à la culture, à la connaissance, aux savoirs, à la discipline enseignée, à une activité de transmission à des élèves (Q 4, 8, 20). Ces éléments, ces valeurs en quelque sorte, vont en effet, comme nous l'a montré l'étude qualitative constituer, selon les circonstances et parfois de façon inopinée, une des composantes forte de l'activité professionnelle actuelle ainsi que du positionnement général envers le métier et la discipline enseignée (Q 6). Pour mieux cerner cette composante biographique et la façon dont elle est intervenue et intervient dans l'activité professionnelle d'autres données sont recherchées sur les raisons exactes d'être entré dans le métier et d'y rester (Q 7, 8, 10), de vouloir le quitter ou non (Q 19), voire d'essayer vraiment d'en partir (Q 19e). En même temps ce positionnement envers le métier, où rejouent et se transforment les valeurs antérieurement constituées peut être confronté à une série de questions qui renseignent sur les positions personnelles effectivement occupées que ce soit les raisons d'une éventuelle demande de mutation (Q 18), un engagement dans une formation continuée (Q 15 & Q 16), le développement d'une activité péri-professionnelle (Q 15a), l'adossement à des activités extérieures (Q 15b), ou le sentiment d'usure que peuvent éprouver certains dans leur rapport à un savoir (Q 25).

Une seconde logique constitutive de l'activité professionnelle est celle des démarches d'enseignement. Ces démarches portent sur les contenus de savoir et les modes d'apprentissage destinés à les faire acquérir aux élèves. On cherche ici à saisir ces questions d'un double point de vue : celui de l'intentionnalité éducative, nourrie de connaissances et expériences pédagogiques ou didactiques d'une part et celui, d'autre part, de la mise en actes dans des opérations réelles. Ainsi une série de questions interroge sur les objectifs explicitement poursuivis comme enseignant du secondaire (Q 20a), les programmes et leur réalisation (Q 23 & 24), la façon dont sont préparés les cours (Q 26a), ce que l'on considère comme devoir être réussi dans une séquence d'enseignement (Q 27a), ou au cours d'une année (Q 27b), les principes qui doivent guider les décisions d'orientation des élèves (Q 22). Mais cette investigation qui ne peut dépasser un certain stade dans le questionnaire général, est rendue plus précise par les parties disciplinaires. Le questionnaire de philosophie interroge les enseignants sur les contenus qu'ils souhaitent proposer à l'activité philosophique de leurs élèves (QP 35, 41a, 42)², les procédés utilisés pour faire aborder cette discipline nouvelle en début d'année (QP 34), les activités proposées (QP 37), la possibilité d'une didactique de la philosophie (QP 40). Le questionnaire de français s'intéresse à ce que les enseignants se fixent comme objectifs à propos de la lecture d'oeuvres complètes (QF 34a) et l'écriture, en particulier, sur -et à partir- de la lecture (QF 34d). Il explore les positions prises par les enseignants vis à vis des recommandations incitant à décroquer les diverses activités (grammaire, orthographe etc...) et à centrer l'approche de ces activités sur un texte (QF 35). Il interroge sur l'utilisation dans l'enseignement d'éléments autres que des textes (presse, chansons, émissions etc... QF 36a), sur l'éventuelle mise en scène de pièces ou de parties d'oeuvre (QF 36b), sur l'emploi d'oeuvres qualifiables de "littérature pour la jeunesse" (QF 38a). Le questionnaire de mathématiques recherche des données permettant de cerner les diverses conceptions des enseignants sur les contenus qu'ils doivent

2. QP : questionnaire disciplinaire de philosophie, QF de français, QM, de mathématiques.

transmettre et les manières de le faire : quels sont les acquis attendus chez les élèves (QM 34a & b), les principes qui guident les choix des contenus à transmettre (QM 34c) et des tris effectués dans les programmes (QM 35a), les objectifs à atteindre (QM 36a) et ce, spécifiquement, sur un point clé du programme, les fonctions (QM 36b). Mais ce questionnaire disciplinaire tente aussi de déterminer les diverses formes de mise -ou de non mise- en activité des élèves à partir de la "résolution de problèmes et de l'étude des situations", ce que cela recouvre comme contenus réels (QM 37a & b), l'habitude ou non d'utiliser les "activités préparatoires" (QM 37c & 37c), les résultats attendus du travail écrit des élèves (QM 38). A l'exploration des domaines de l'intentionnalité éducative et des mises en actes opérationnelles vient s'ajouter -et/ ou s'opposer- celle des difficultés que rencontrent les enseignants dans les situations pratiques vécues autour de la nécessité de ne plus tenir pour un acquis le sens de l'apprentissage pour les élèves. Une première question est ici celle, générale, qui porte sur ce qui fait aujourd'hui le plus problème à l'interviewé dans le domaine des contenus, des modes d'enseignement, des rapports avec les élèves etc...(Q 9b). Sur ces mêmes aspects on tente également de saisir, autant que faire se peut, les évolutions qui se sont produites depuis l'entrée dans le métier (Q 9a). Mais on a surtout essayé ici d'amener les enseignants au plus près possible d'une situation significative des tensions pouvant survenir dans la mise en actes opérationnelle ainsi que celles concernant l'intentionnalité éducative. Cette situation est présentée aux interviewés comme celle de "la classe la plus difficile que vous ayez eu ces deux ou trois dernières années". Le fait d'en avoir eu une n'a été, dans le test, contesté par personne même si ce que recouvre le terme "difficile" peut, en fin de compte, être assez divers. Sur cette base, que l'on fait préciser (Quelle classe et quelle poids dans le service Q 30c & 30d ?) il est demandé de décrire et expliquer les raisons des difficultés des élèves (Q 30a & 30b), les objectifs fixés et les procédés utilisés pour y faire face (Q 31a & 31b), les retombées que l'on en ressent sur l'activité professionnelle (Q 32). Une question porte sur l'inattendu qui peut survenir dans ce type de classe, sur les réactions des élèves, mais aussi celles de l'enseignant lui-même (Q 33). Outre cette tentative de faire spécifier à tous les interviewés leurs démarches d'enseignement dans une "classe difficile", les questionnaires disciplinaires permettent de mieux préciser les changements que les évolutions en cours introduisent dans l'activité professionnelle. En mathématiques on cherche à repérer les rapports entre publics, ajustements éventuels du programme (QM 34c & 34d) et mise des élèves en activité (QM 37), en français on interroge sur la relativisation ou l'adaptation des objectifs de lecture en fonction des publics (QF 34b, 34c, 38a, 38b), sur les causes de l'adaptation éventuelle des progressions trimestrielles projetées (QF 35d) et d'une façon plus générale sur les changements de son enseignement opérés par l'intéressé au cours de sa carrière (QF 37). En philosophie on explore les positions sur l'enseignement de la philosophie dans les classes technologiques (QP 38a), l'utilité qu'il y aurait -ou non- à l'enseigner dès la première (QP 38b), la nécessité de modifier les épreuves du baccalauréat (QP 39). On cherche aussi à saisir les rapports, conflictuels ou non que chaque enseignant est amené à construire entre sa propre activité philosophique et son activité d'enseignant du secondaire (QP 36, 41b, 43).

Une troisième logique constitutive de l'activité professionnelle est celle des évolutions et transformations du système d'enseignement secondaire et des conditions d'exercice du métier qui en découlent. Le questionnaire permet de prendre en compte ces dimensions sous divers angles. En premier lieu on s'intéresse à la façon dont elles sont perçues et analysées explicitement par les enseignants, contribuant ainsi à leur positionnement affiché vis à vis de leur métier. Par une série de questions sont ainsi précisées les réactions à l'objectif d'amener 80 % des élèves d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat (Q 35), celles sur l'hétérogénéité des classes (Q 36a & b), celles concernant les éventuels actes de violence qui ont pu être rencontrés dans le cadre scolaire (Q 34). Mais au delà de ces demandes directes le retour sur certaines des questions intervenant dans l'investigation des logiques examinées plus haut doit permettre d'avancer également dans la connaissance de ce qui fonctionne implicitement sur ces points chez les enseignants interviewés, et de le confronter avec les attitudes exprimées ouvertement. Ainsi en est-il, entre autres exemples possibles de l'élément biographique qu'est l'intérêt -ou le non intérêt- à enseigner aujourd'hui une discipline aimée au moment de sa propre scolarité (Q 6b)/ Il en est

de même de la logique des démarches d'enseignement portant sur les évolutions au cours de la carrière des problèmes rencontrés dans l'activité professionnelle (Q 9a & Q 9b).

L'investigation des logiques constitutives de l'activité professionnelle enseignante, telle que le questionnaire la prévoit devrait donc permettre d'avancer sur plusieurs thèmes de la problématique de recherche : connaissance de l'activité enseignante comme transmission de savoir, ses conditions et ses mutations actuelles, ce qui se joue dans les situations et activités professionnelles comme cristallisation de dynamiques et de contradictions qui leur sont antérieures et extérieures et qu'elles contribuent, en retour, à transformer. En même temps le questionnaire devrait permettre aussi de mieux mettre en évidence le travail que, dans ce contexte, les enseignants sont contraints d'effectuer sur le sens personnel que leur activité professionnelle prend pour eux. Si, dans cette perspective également on peut procéder à une réinterrogation de nombre de questions, quelques unes visent à une expression directe sur ce point : Q 19b sur les principales raisons de ceux qui veulent quitter l'enseignement, Q 17 sur la place du métier dans la vie personnelle. D'autres interrogations portent sur les coopérations entreprises pour faire face aux situations (Q 26b), sur les compétences nécessaires aujourd'hui aux professeurs (Q 28), sur les domaines éventuels d'élargissement de la fonction enseignante (Q 21).

2.3. Le test de contenu

Tel qu'il a été conçu, le questionnaire a fait l'objet d'un test dont nous examinerons l'ampleur et l'assise dans le milieu enseignant au paragraphe 4. Ce test a été présenté comme tel aux enseignants à qui l'on s'adressait en leur demandant de donner le plus clairement possible leur avis sur un registre général concernant l'économie d'ensemble du questionnaire et la possibilité qu'il offre -ou non- d'exprimer ce qui est ressenti, pensé et fait au cours de l'activité professionnelle. D'autres demandes portaient, quant à elles, plus précisément, sur les questions posées à propos de leur fond, de leur forme ou des éventuelles difficultés rencontrées dans le respect des consignes de réponse données.

Un premier résultat de ce test est qu'il révèle un net intérêt pour la démarche du questionnaire, du moins chez ceux qui ont accepté de répondre en face à face ou ont renvoyé le courrier qui leur a été adressé. Ainsi les enquêteuses soulignent-elles que malgré une période d'activité chargée les enseignants rencontrés *souhaitaient vivement répondre au questionnaire et ont répondu sérieusement*³. Les annotations portées sur les exemplaires retournés par la poste, voire les lettres qui ont été jointes, témoignent de cette même attitude. Ce qui semble avoir mobilisé une bonne partie des enseignants contactés, outre qu'on leur demande pour une fois leur avis sur leur activité professionnelle, est que le questionnaire dans son ensemble permettait *d'exprimer l'essentiel de ce qu'on pense de son métier* (Questionnaire 42). Cependant quelques remarques sont faites à propos d'aspects du métier qui auraient été trop négligés, la notation revenant le plus fréquemment étant le rapport à la hiérarchie, à l'administration et plus largement aux autres acteurs du système, dont les parents. Plus nombreuses - dans environ 15 % des cas- sont les remarques qui tiennent au sentiment de ne pouvoir, dans une démarche d'investigation de ce type, développer ou nuancer ses réponses à des questions qui sont complexes. Ce sentiment conduit souvent à des suggestions ponctuelles sur telle ou telle question précise ou à proposer de faire un tri des thèmes pour donner plus de place à un aspect considéré comme plus important, sans qu'il y ait le moindre accord perceptible sur ce qu'il faudrait abandonner ou ce pour quoi il faudrait opter. Enfin quelques questionnaires, dans une proportion d'environ 15 % également, font apparaître que répondre à quelques-unes des questions était difficile et demandait un effort de réflexion soutenu.

Nous considérerons ces remarques, quoique minoritaires, comme des symptômes à analyser. Elles interrogent en effet globalement le pari que nous avons fait à propos du questionnaire : à savoir qu'au

3. Le passage du questionnaire sur le terrain a été réalisé au mois de juin 1993 par le LASER (Laboratoire de sociologie, études et recherches de Besançon 25000). Les enquêteuses étaient Marie GILLET et Sylvie GUIGON. Elles ont rédigé un compte rendu systématique sur la passation du questionnaire.

delà des réticences et des difficultés à s'engager dans une démarche mobilisant temps et réflexion pouvait primer, chez ceux à qui l'on s'adressait, l'intérêt pour un questionnaire poussant à une interrogation problématique sur le métier. Et, de fait, même ceux qui évoquent l'encadrement que constitue ce mode d'investigation, ou les difficultés et l'effort que cela demande de renseigner quelques unes des questions ont quand même répondu, si ce n'est à tout, du moins à l'essentiel. On peut souligner d'ailleurs que le nombre des questions incomplètement ou partiellement renseignées est apparu comme faible, voire infime, se limitant finalement à une seule, la 14c. Mais ceci doit justement nous alerter sur un éventuel effet d'imposition, au moins sur quelques questions. Cet effet d'imposition est certes inhérent à toute démarche par questionnaire, mais il faut oeuvrer à s'en garder autant que faire se peut dans les dernières mises au point des questions posées. Pour ce faire, nous disposons des remarques orales et des annotations des interviewés eux-mêmes. Cet ensemble nous permet de cerner les points qui font vraiment problème.

Dans un seul cas il s'agit essentiellement de formulation et la question concernée demande à être entièrement reconstruite. C'est la 14c par laquelle on voulait obtenir des renseignements sur ce qui guide les enseignants au moment de l'établissement de leurs vœux de service. Elle ne correspond pas à toutes les situations rencontrées, oppose des notions ressenties comme floues et peu précises, voire considérées comme complémentaires et propose une méthode de réponse, utilisée à cette seule occasion, mais qui n'est pas évidente du tout pour ceux qui y sont confrontés. D'autres questions font l'objet de remarques et annotations moins globales, particulièrement dans le cas où des occurrences très spécifiques ont été omises dans l'éventail des réponses possibles. Ces éléments peuvent être intégrés sans trop de difficultés. Mais à propos de quelques questions les remarques orales et annotations des interviewés concernent le fond et mettent en évidence, chez une partie au moins des enseignants, des difficultés et hésitations, qui portent d'ailleurs souvent moins sur le sens même de la question que sur les réponses à apporter. On s'aperçoit, en capitalisant ce qui est dit, ou écrit, que les questions concernées tournent autour d'incertitudes ressenties par les enseignants interrogés dans l'exercice même de leur activité professionnelle. Il en est ainsi, par exemple de questions qui touchent à ce qui se joue, aujourd'hui, dans les démarches d'enseignement mises en oeuvre. En effet si les questions qui portent sur des descriptions de modes d'enseignement, voire des objectifs qui sont poursuivis ne font pas vraiment problème, les questions qui visent à en expliciter les enjeux en font davantage (Q 12 sur la définition des publics à qui on s'adresse ; Q 35 sur les objectifs actuels du système éducatif ; Q 22 sur les critères d'orientation des élèves ; Q 21 sur les éventuelles nouvelles tâches des enseignants ; Q 30 à 33 sur la définition de ce qu'est une classe "difficile" et la façon d'y intervenir ; Q 25 sur les savoirs mis en oeuvre dans l'enseignement). De même ce qui provoque également les hésitations dans les réponses est ce qui touche au sens personnel trouvé à exercer le métier enseignant (Q 7 sur les raisons d'être devenu enseignant ; Q 8 sur l'entrée dans le métier ; Q 9 sur les problèmes de l'exercice de l'activité professionnelle au début et aujourd'hui ; Q 3 & Q 10 sur les itinéraires de formation et le choix du métier).

Autrement dit ce que nous apprend le test de contenu c'est que, s'il peut capitaliser un vif intérêt autour d'une réflexion sur le métier, le questionnaire capitalise aussi les interrogations du milieu sur l'exercice de l'activité professionnelle. De ce point de vue, le test a permis de mieux cibler les points les plus "chauds". Pour être valablement utilisé cet atout doit cependant conduire à ce que les questions qui approchent des débats en cours soient, encore davantage qu'elles ne l'ont été jusqu'à présent, précises, explicites mais surtout plus largement ouvertes à toutes les hésitations, voire aux incohérences qui habitent les enseignants interrogés.

3. Le test de traitement du questionnaire

Tout au long de ce paragraphe sur le test de traitement du questionnaire il faudra garder présent à l'esprit que ce dont il est question ici est d'expérimenter des procédés de traitement des données. *Il ne s'agit donc, en aucun cas, de prendre pour une véritable analyse, ni surtout une quantification, les quelques notations servant à décrire rapidement, pour les besoins de l'expérience en cours, tel ou tel phénomène constaté.* Notre projet est, en fait, à partir de quelques données, d'éprouver la démarche, proposée au paragraphe 1 ci-dessus, de construction de "typologies" et de son interrogation quant à son contenu et à ses rapports aux individus interviewés⁴ (Cf paragraphe 1). On a certes pris la précaution de s'inscrire dans la problématique d'ensemble de la recherche puisque la question retenue, pour effectuer le test de traitement, porte sur la façon dont les professeurs apprécient ce que c'est que d'enseigner dans le secondaire (Q 20a). On la confronte à deux autres questions qui mesurent le plus ou moins grand accord avec quelques phrases, les unes portant sur les principes d'orientation des élèves (Q 22), les autres sur les conséquences pour l'activité professionnelle de l'enseignement dans une classe difficile (Q 32). Ainsi le traitement s'effectue autour des diverses façons dont, tant dans leurs prises de position sur l'orientation que dans l'appréciation des contraintes pesant sur l'activité professionnelle en situation de classe "difficile", s'éprouvent les appréciations portées par les professeurs sur ce que c'est que d'enseigner dans le secondaire. Mais le traitement réalisé ici ne pourra pas vraiment éclairer, sur ces points, les caractéristiques des modes d'activités en présence, ni les tensions qui s'instaurent entre des intentions et certaines pratiques effectives, pas plus que les évolutions que ces tensions provoquent. Une analyse en bonne et due forme exigerait en effet la prise en compte raisonnée et contrôlée d'autres éléments du questionnaire dans le cadre d'une investigation systématique qu'il n'est pas de notre propos de mener ici. Pour ne donner qu'un exemple les données dont nous disposons dans le cadre de ce test ne permettent pas de procéder à une utilisation significative de renseignements relevant de la biographie personnelle et professionnelle, par exemple la discipline enseignée, et donc de procéder à l'objectivation nécessaire à la construction de véritables typologies (Cf paragraphe 1).

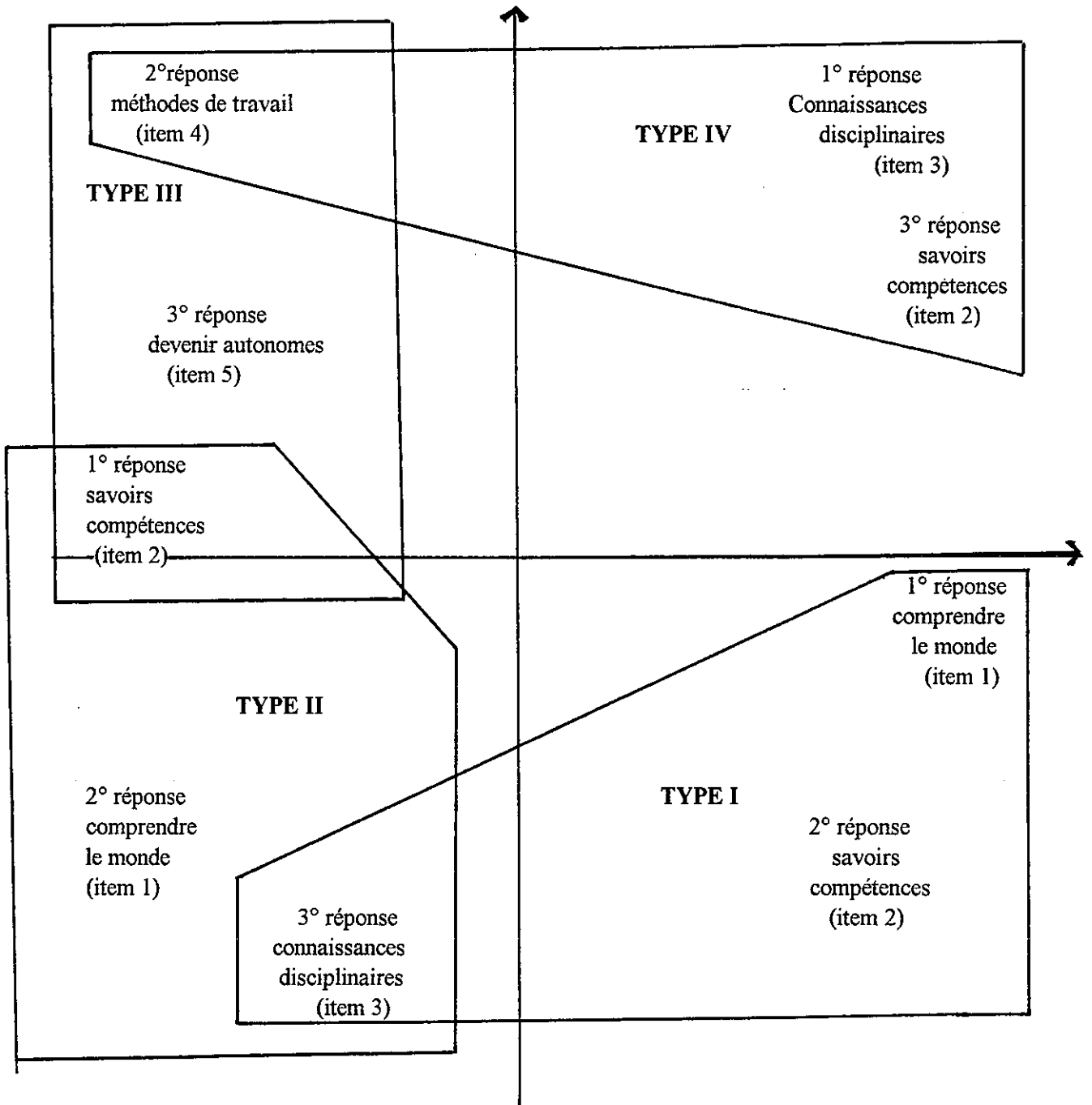
3.1. La démarche de construction typologique

Sous ces réserves et dans le cadre d'une expérimentation des procédés de traitement des données, la démarche de construction "typologique" que l'on cherche à éprouver sera conduite à partir de la question 20a sur la signification qu'il y a pour les professeurs à enseigner dans le secondaire ("*Pour vous, enseigner dans le secondaire c'est d'abord ?*"). Il est demandé de donner trois réponses, par ordre de priorité, sur les items suivants :

- 1-Donner aux élèves des moyens pour comprendre le monde, s'y situer.
- 2-Initier à des savoirs et des compétences d'ordre (scientifique), (technique), (littéraire), (artistique), (sportif) etc....
- 3-Faire acquérir les connaissances disciplinaires utiles pour la poursuite des études et la réussite aux examens.
- 4-Former les élèves à des méthodes de travail.
- 5-Apprendre aux élèves à devenir autonomes dans leur apprentissage.
- 6-Habituer les élèves à la vie collective.
- 7-Préparer à l'insertion professionnelle.
- 8-Participer à l'évaluation et à l'orientation des élèves.
- 9-Ne peut dire.

4. Le traitement informatique du questionnaire et son test ont été effectués par Danielle ROGER (Université de Franche-Comté) et le C.R.I.S (Centre de Recherches Informatiques et Statistiques) qui a, par ailleurs, contribué à la mise au point du questionnaire et à l'encadrement du travail de terrain.

L'analyse factorielle des correspondances sur l'ensemble des réponses fait apparaître quatre types de regroupement des items. Dans chacun de ces types on retrouve telles ou telles des réponses aux questions posées. Mais ce ne sont pas toujours les mêmes, elles s'associent dans des ordres variables et avec des rôles structurants différents. Ainsi un premier type est constitué par les réponses aux items 1, 2 et 3, qui se présentent dans un ordre de préférence où prime une conception du métier comme axée sur une formation culturelle et critique des élèves (Type I). Un deuxième type regroupe des items disposés dans un ordre commençant par le 2° item, auquel succède le 1°, puis le 3°. Si le contenu est globalement le même que celui du type précédent, c'est ici le souci de formation à des compétences et des savoirs précis qui occupe la place dominante, avant même la formation culturelle et critique (Type II). Un troisième type débute par l'item 2, mais l'associe, par les items 4 et 5 à l'objectif d'une formation scolaire des capacités de méthode et d'autonomie des élèves (type III). Enfin le type IV s'organise, pour sa part autour de finalités scolaires plus immédiates, plus tournées vers la réussite du cursus pour les élèves (item 3). On trouvera ci-dessous la représentation graphique de cette construction typologique, représentation qui en montre l'organisation d'ensemble, les rapprochements et recouvrements partiels entre les divers types constatés, comme leurs oppositions.



Cette représentation a cependant tendance à "radicaliser" une classification qu'il faut nuancer.

Une première nuance doit être apportée en ce qui concerne la complexité réelle de chacun des types constatés. A chaque fois, en effet, dans chaque type, d'autres items peuvent être associés minoritairement à un, et plus souvent ou deux, de ceux qui caractérisent de façon dominante le type concerné. Ainsi par exemple en est-il dans le type III qui est cependant le moins complexe des quatre types constatés. A la combinaison caractéristique (item 2, puis 4, et 5), s'ajoutent, en effet, quelques combinaisons différentes comme celle où le 3° item, ou le 8° remplacent le 5° (2, 4, 3 ou 2, 4, 8). La signification de ces combinaisons minoritaires et de leur place précise dans le type concerné devraient être étudiées en tant que de besoin dans une analyse typologique en grandeur réelle. On se contente ici de les relever, et dans un cas seulement, pour montrer qu'un travail de ce type peut ne pas se résumer à dégager simplement quelques traits dominants aussi utiles cela soit-il de le faire.

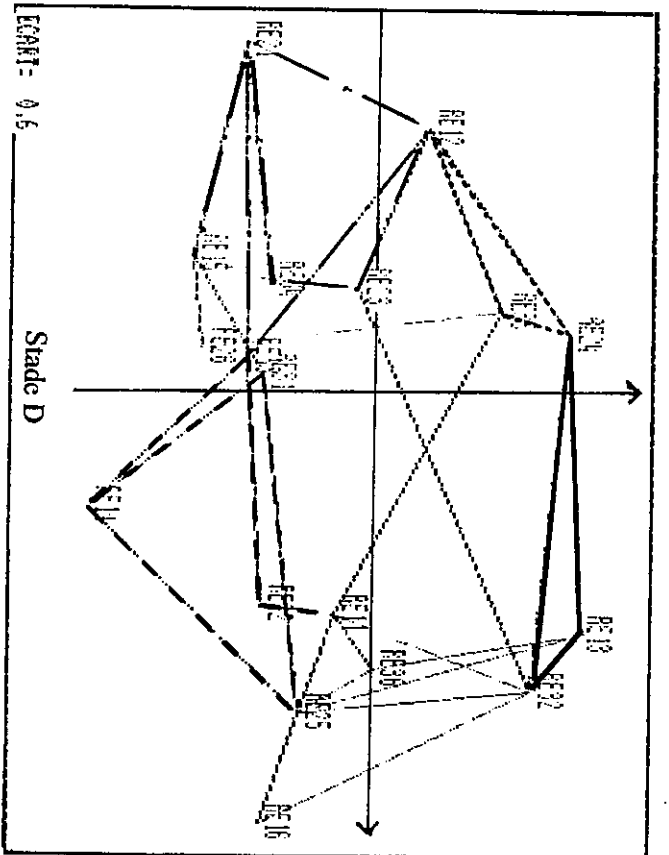
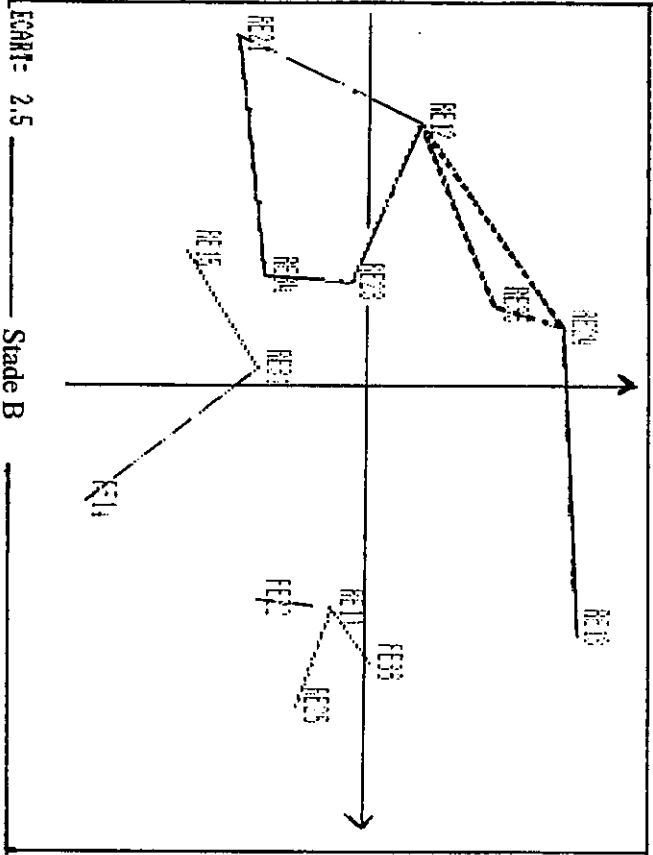
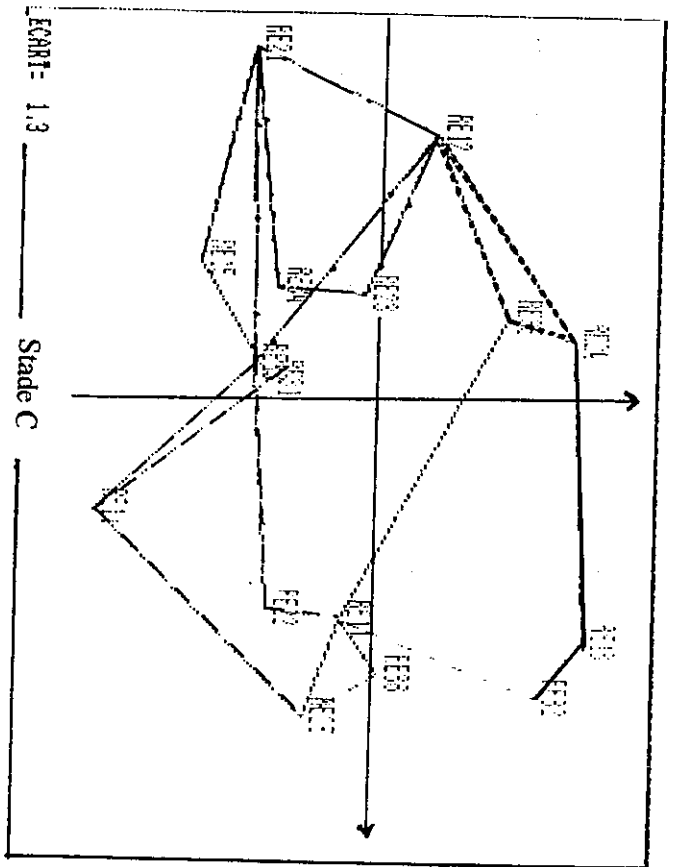
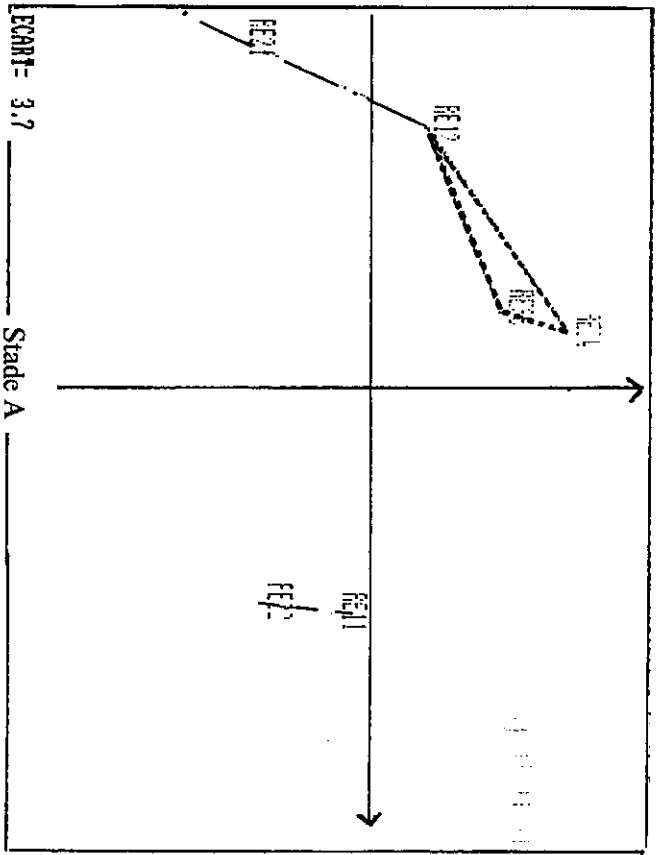
Mais il faut également, et surtout, nuancer la classification typologique constatée en se gardant de la prendre comme un ensemble homogène dans lequel toutes les constructions sont de même consistance. En fait le traitement par analyse de correspondances fait apparaître les structures comme constituées d'un coup. La réalité est tout autre et les types constatés, ainsi que leur organisation d'ensemble ne se marquent que progressivement⁵. On voit ainsi très bien, dans les schémas ci-joints réalisés sur la typologie représentée ci-dessus, les changements qui s'opèrent d'un premier stade à un quatrième. Au stade A, pour lequel les corrélations entre les réponses sont fortes, le type III est déjà constitué. On peut en conclure que c'est ce type III qui présente la plus grande cohérence parmi les figures de références collectives du milieu, sur cette question du moins, et réfléchir, à partir de là et d'autres éléments, aux implications, pour la connaissance du milieu de ce constat. Il peut en être de même pour ce que l'on constate du stade B au stade D : au stade B, où les corrélations sont un peu moins fortes, c'est le type IV qui commence à se structurer alors qu'apparaissent seulement les premiers éléments des types I et II ; au stade C le type II s'achève, les types I et IV se complexifient sans se fermer tout à fait ce qu'il ne feront qu'au stade D.

Ainsi une construction typologique permet-elle de mettre en évidence les principales attitudes du milieu sur les points pris en considération. Mais une étude de la complexité et de la cohérence de la typologie et des types dégagés par l'analyse factorielle des correspondances autorise à aller plus loin dans l'analyse. Une telle interrogation conduit, en particulier, comme le montre l'exemple étudié ci-dessus à mieux saisir la place et le rôle structurant -ou moins structurant- des diverses composantes intervenant dans la constitution des types en présence. Elle permet aussi de relativiser leur consistance les uns par rapport aux autres c'est à dire, en fin de compte, celle de figures de références collectives du milieu (Cf paragraphe 1).

3.2. Evolution et seuils de résistance ou d'éclatement des typologies.

Une étape nécessaire dans le traitement du questionnaire est de confronter les constructions typologiques constatées à des éléments qui peuvent les faire évoluer en les renforçant ou, au contraire, en les subvertissant. On mesure ainsi les modes d'adaptation, les seuils de résistance ou d'éclatement des typologies, en obtenant, de cette façon, des connaissances sur certains déterminants des évolutions en cours. Dans la logique de l'exemple que l'on développe ici on a choisi d'examiner les diverses façons dont, par leur prise de positions de principe sur l'orientation (Q 22) et par la caractérisation des

5. La méthode utilisée ici est de faire apparaître successivement les corrélations entre les réponses au fur et à mesure qu'elles se constituent du plus fort niveau de corrélation au plus faible. Le niveau de l'intensité minimum des corrélations représentées par les segments qui joignent les points représentatifs des réponses, est donné par un indice appelé "écart" (Programme TRACES du logiciel TRIDEUX de CIBOIS Philippe, université René Descartes, Paris V).



Les codes RE11, RE12, RE39 se lisent comme suit : Première réponse égale item 1, première réponse égale item 2, troisième réponse égale item 9.

contraintes que provoque sur l'activité professionnelle l'enseignement dans une classe "difficile" (Q 32), les enseignants éprouvent la typologie constituée à partir des appréciations portées sur la signification qu'il y a d'enseigner dans le secondaire.

Dans les deux questions retenues pour être ainsi confrontées à la typologie le mode de réponse demandé est d'indiquer un plus ou moins grand accord avec des phrases, selon une échelle comportant sept degrés. Un premier traitement a permis de constater que, dans chaque question, certaines réponses se regroupaient entre elles, les enseignants interviewés y répondant le plus souvent de façon homogène. De même ce premier traitement a permis de mettre en évidence que parmi toutes les réponses obtenues à ces questions 22 et 32 quatre interviennent de façon significative dans la typologie construite à partir de la question 20a.

Notre propos n'étant pas, dans le cadre des données disponibles dans le test, de procéder à une analyse exacte des phénomènes, on se contentera de traiter ici d'un seul exemple de retravail de la typologie constatée. Cet exemple portera sur la réponse à l'item 4 de la question 32 pour lequel est recueilli le plus ou moins grand accord des interviewés quant à l'idée que le travail dans une situation de classe difficile *amène à réfléchir aux rapports entre contenus disciplinaires et enseignement*. Les réponses à cet item forment, parmi les autres réponses à la question 32 un ensemble caractéristique et bien repérable, dont il serait sans doute intéressant de déterminer avec plus de précision, grâce à des renseignements biographiques, les tenants et les aboutissants. D'autant plus intéressant que l'introduction des réponses à cet item dans la typologie des appréciations sur l'enseignement est créatrice de nouvelles interrelations, voire de perturbations. Ainsi les quatre types décrits en 3.1 vont-ils plus ou moins se déformer, et pour l'un d'eux éclater. En effet, le type III que l'on a caractérisé comme le plus cohérent se défait et disparaît comme élément structurant. On peut, sur cette base faire l'hypothèse que, parmi les enseignants pour qui le métier est d'abord finalisé par une formation scolaire des capacités de méthode et d'autonomie des élèves, certains, à l'épreuve d'une classe difficile, sont amenés à réagir en mettant au premier plan une réflexion entre contenus disciplinaires et enseignement. D'autres, par contre, qui partagent avec les précédents les mêmes appréciations sur la signification du métier sont davantage, au contraire tentés par des solutions plus pédagogiques ou renvoyant à des cadres d'activités élargis hors du domaine de la classe.

Les autres types tels qu'ils apparaissent dans la typologie sont moins remis en cause par les positions qui consistent à réexaminer, dans une situation de classe difficile les rapports entre contenus disciplinaires et enseignement. Cependant le type IV caractérisé lui aussi par une grande cohérence de ses réponses connaît une déformation dont l'analyse montre l'intérêt. Ce type qui s'organise autour de finalités scolaires immédiates, tournées vers la réussite du cursus pour les élèves voit sa structure déformée par sa confrontation à l'item 4 de la question 32. Pour une part le souci d'assurer la réussite scolaire des élèves ne s'articule pas à un désir de réflexion sur les rapports entre contenus disciplinaires et enseignement dont manifeste l'item 4 de la question 32. Une des hypothèses à vérifier serait donc ici que, pour certains des enseignants qui participent du type IV, une telle réflexion, même si elle semble importante pour affronter une situation de classe difficile n'est pas un élément décisif de la réussite des élèves. Tout au plus peut-elle être utile mais modérément, d'autres éléments jouant, sans doute un rôle plus décisif. D'autres enseignants estiment au contraire que la réflexion sur les rapports entre contenus disciplinaires est sinon le, du moins, l'un des éléments primordiaux d'une activité professionnelle tournée vers la réussite des élèves. Les deux autres éléments constitutifs de la typologie, le types I et le II ne connaissent, quant à eux que des réaménagements plus réduits des interrelations entre les réponses qui les composent. Plus exactement leurs réaménagements ne sont pas vraiment analysables dans le cadre de ce test. Mais c'est aussi par manque d'un nombre suffisant de réponses permettant d'entrer dans une plus grande finesse d'analyse.

3.2. Typologie et individus

L'objectif poursuivi dans le test du questionnaire sur les rapports entre typologie et individus ne consiste pas à produire une quelconque quantification des phénomènes observés. Non que celle-ci soit impossible. On peut, par exemple, donner une estimation chiffrée du nombre des enseignants dont les combinaisons de réponses sont totalement ou largement identiques à celles qui caractérisent tel ou tel élément de la ou des typologies construites. On procède éventuellement ici par retour aux données de base et par décomptage. Mais, surtout, l'analyse factorielle des correspondances fournit un indice de représentation portant sur les individus⁶. Si l'on retient pour cet indice un seuil pertinent on peut estimer numériquement le nombre de ceux que l'on peut considérer comme se rattachant valablement à un des types constatés, ou à un autre. Par complément le nombre de ceux qui ne prennent pas place dans un type peut également être évalué. Mais pour que ces procédures puissent fournir des résultats numériques satisfaisants encore faut-il que les données recueillies soient représentatives du milieu étudié. Tel n'était pas la finalité du test et on se gardera donc de donner des chiffres qui pourraient être trop rapidement interprétés.

Nous avons néanmoins effectué une mise en oeuvre de ces procédures avec les données dont nous disposons. Son but était de vérifier qu'elles constituaient bien les outils nécessaires à l'interrogation des rapports entre typologie et individus. Comme nous l'avons souligné au paragraphe 1, on ne peut en effet considérer une ou des "typologies" comme permettant de classer *a priori* des figures individuelles. Les types constatés sont des constructions statistiques que l'on peut estimer représenter les figures de références collectives du milieu mais en aucun cas des représentations ou des "modèles" de figures individuelles. Il s'agit alors d'examiner, par rapport à ces types "théoriques", les diverses formes de positionnement possibles des enseignants interrogés. On peut ainsi distinguer ceux qui se rattachent de façon dominante à tel ou tel type de ceux que leur clivage, par rapport à la typologie examinée, conduisent à des rattachements multiples, voire à une absence de rattachement perceptible. L'hypothèse faite étant que de tels clivages individuels, par rapport au dispositif typologique en place dans un domaine ou un autre, peuvent être significatifs de recompositions en cours dans l'activité professionnelle enseignante, au delà des dimensions individuelles (Cf chapitre 1).

On a repris pour tester les procédures de classement des individus les mêmes données que celles utilisées ci-dessus pour la construction de la typologie et son analyse. On a pu ainsi constater qu'une partie notable des individus se partage bien, et de façon inégale, entre les divers pôles de la typologie. Une autre partie se disperse entre ces pôles et une dernière s'éparpille dans des combinaisons de réponses qui les rendent inclassables par rapport à la construction typologique effectuée. Une étude plus précise permet d'isoler, sur chaque cas, des figures individuelles significatives. On peut, dès lors, revenir à tel ou tel questionnaire pour en examiner la logique propre et la singularité mais aussi l'intérêt pour comprendre ce qui se joue là comme enjeux de l'évolution de l'activité professionnelle. On peut également tenter de repérer une ou des séries regroupant des figures individuelles présentant les mêmes caractéristiques concernant leur classement dans la structure typologique et tenter de déterminer les raisons qui expliquent cette situation, au delà du simple constat de cette convergence.

Le test du questionnaire dont on vient de décrire la logique s'est donc effectué autour d'un questionnement où l'on cherche à déterminer si les conceptions générales sur la signification d'enseigner une discipline restent, et dans quelle mesure, des références fondamentales dans les choix que provoquent nécessairement les situations de classe difficile et les prises de positions sur l'orientation des élèves. Cependant l'objectif essentiel de ce qui a été exposé n'est pas tant de répondre véritablement, dans le cadre d'un test à ce questionnement que de présenter une démarche méthodologique autorisant un mode pertinent d'accès aux données et conduisant à la constitution de nouveaux éléments de

6. FENELON Jean-Pierre, *Qu'est ce que l'analyse des données ?*, Paris, Lefonen, 1981, p 159.

connaissance (Cf chapitre 1). On retrouve un objectif semblable dans le test de passage du questionnaire pour lequel ce qui a primé n'est pas un souci de représentativité⁷ mais la recherche des meilleurs modes d'accès au terrain ainsi que les rapports entre ces modes d'accès et la tonalité des réponses.

4. Le test de terrain

Le questionnaire proposé aux enseignants peut être considéré comme "lourd". On a relevé, en face à face, le temps mis pour y répondre et on a demandé, pour le passage par courrier, qu'il soit indiqué. Il se situe, sauf exceptions, entre 45 minutes et une heure et demie. Dès lors le risque encouru est de voir se multiplier les refus globaux de répondre, voire des dérobades partielles au moyen d'une multiplication de "Ne peut dire" ou de réponses bâclées. Un des objectifs du test effectué sur le terrain était donc de mesurer l'ampleur de ces réactions éventuelles. Un autre était d'évaluer, dans ce contexte, les rendements et les biais de diverses voies d'approche du milieu.

En raison du coût d'accès aux fichiers⁸, il a été retenu comme base expérimentale quinze départements aux caractéristiques variées et complémentaires (Aube, Bouches du Rhône, Calvados, Cantal, Charente-Maritime, Côtes d'armor, Haute-Garonne, Haute-Saône, Isère, Moselle, Nord, Paris, Seine-Maritime, Seine-Saint-Denis, Yvelines). Dans ces départements on a pris l'ensemble des établissements du second degré⁹ et l'on a considéré, faute d'autres données disponibles, que le nombre de leurs élèves était représentatif de celui des professeurs. Puis il a été constitué des classes croisant ce nombre d'élèves et la nature de l'établissement : moins de 400 élèves, 401 à 800, 801 à 1200, 1201 à 1600, plus de 1601 / lycées de divers types et collèges. Un tirage aléatoire, proportionnel au nombre d'établissements dans chaque classe a sélectionné un échantillon de 40 unités d'enquête.

De façon à tenir compte des disciplines étudiées, et ce, sans que les autres ne soient pour autant négligées, on a stratifié ces 40 établissements en refaisant sur cet échantillon un deuxième tirage aléatoire. Celui-ci a permis de déterminer des lycées dans lesquels on a pris systématiquement contact avec tous les professeurs de philosophie et de mathématiques de seconde. Selon l'établissement on visait à obtenir un accord portant soit sur une interview en face à face, soit sur une auto-administration du questionnaire, par courrier. On a procédé de la même façon pour les professeurs de collège en français. Dans les établissements où n'ont pas été recherchés ces contacts disciplinaires on a testé la possibilité de contrôler la diffusion et l'accueil du questionnaire. Pour cela on a réalisé un passage en grappe¹⁰, limité toutefois aux enseignants dont le nom commençait par une lettre tirée au hasard. Les enseignants concernés ont été systématiquement contactés. Il leur a été, selon les cas, proposé un face à face ou un envoi par courrier. Compte tenu de la "lourdeur" du questionnaire nous nous attendions à rencontrer un certain nombre de difficultés lors des face à face comme dans le retour par courrier. En réalité ce qui a primé assez largement est l'intérêt pour la démarche et pour le contenu dans les conditions que nous avons indiquées plus haut en 2.3. Au total 130 questionnaires ont pu être testés dont 83 par courrier et 47 en interviews directes, soit bien davantage que ce qui était prévu initialement. Parmi ces questionnaires 16 concernent les philosophes dont le faible nombre par établissement réduit la base d'enquête, 27 les professeurs de mathématiques en seconde, 23 ceux de français en collège. 64 professeurs d'autres disciplines ont également répondu à ce questionnaire.

En fin de compte le taux de retour des questionnaires envoyés par courrier s'élève à 40%. Ce taux élevé doit cependant être nuancé et une certaine disparité apparaît dont il faudrait tenir compte pour un passage en grandeur réelle. Il existe en effet une forte différence entre la province (Bouches du Rhône exclues) où le retour est de 48% et la Région parisienne et les Bouches du Rhône où il n'est que de 22%.

7. Au demeurant celle-ci s'est révélée satisfaisante.

8. Fichier des établissements du second degré, Direction de l'Evaluation et de Prospective, Ministère de l'Education Nationale.

9. A l'exception des établissements privés, d'une part, et, d'autre part, des LP qui n'ont pas été englobés dans notre recherche pour éviter la dispersion des problématiques mises en oeuvre.

10. Dans un échantillon choisi de façon aléatoire on interroge toutes les personnes concernées.

A cette différenciation, dont les raisons sont peut-être à chercher dans des facteurs socio-urbains, s'en ajoute une autre qui se fait entre les lycées et les collèges avec une moindre mobilisation de ces derniers. Cette différenciation n'a pu être toutefois établie clairement que là où le taux de retour est le plus élevé, en province (Province-collège 39% Province-lycée 56%). On retrouve des phénomènes semblables quant au taux d'acceptation des interviews en face à face. Celui-ci est particulièrement élevé, dépassant les 80 % au collège comme au lycée. Mais il est de presque 100 % en province, et nettement plus bas en Région parisienne, et singulièrement en banlieue et dans les collèges (40 %). C'est d'ailleurs là que se sont exprimées les seules réticences ouvertes que l'on ait eues à rencontrer. Quant aux disciplines observées, les taux de réponses se différencient en raison directe de leur implantation en lycées ou collèges. La philosophie et les mathématiques ont des taux de réponses identiques à ceux des lycées en général, le français à ceux du collège.

Pour un passage en grandeur réelle il faut tenir compte des biais repérés lors du test de passage du questionnaire sur le terrain. Les principaux tiennent aux lieux (Province / Grandes agglomérations) et à la différence lycées / collèges. Il faudrait donc essayer, autant que faire se peut, d'obtenir un échantillon équilibré où la Région parisienne, sa banlieue, les grandes agglomérations, mais aussi plus généralement les collèges ne seraient pas sous-représentés. De même à propos des disciplines, les conditions particulières à chacune d'elles doivent être prises en compte. Ceci concerne spécifiquement, dans le travail que nous avons effectué, les professeurs de français en collège et dans une moindre mesure les professeurs de philosophie qui sont très dispersés. Il peut en être de même pour d'autres disciplines.

Tout ceci plaide pour une base d'enquête stratifiée. On pourra ainsi surdimensionner le nombre de ceux à qui s'adresser dans les domaines où l'on a constaté des difficultés d'accès. Puis, à l'intérieur de ces strates auront lieu des tirages aléatoires, les unités d'enquête retenues faisant ensuite l'objet d'un passage en grappe dans lequel toutes les personnes concernées seront contactées. On pourra ainsi à la fois laisser jouer le hasard, à l'intérieur des strates définies, et obtenir pour chaque cas suffisamment de données pour appliquer valablement les traitements statistiques. Le traitement d'ensemble du questionnaire prenant, quant à lui en compte la stratification par une pondération, ou si le nombre des questionnaires est suffisant par élimination aléatoire dans les domaines surreprésentés.

Quant au mode de passage, le test à montré que le rendement des deux méthodes, face à face ou courrier, était élevé. Une étude des réponses obtenues par les deux voies ne montre finalement que des différences de détail dans les réponses obtenues, différences dont la signification n'a pu être établie fermement. Dans ces conditions toutes les possibilités d'accès au terrain restent, en théorie, ouvertes. Le seul impératif est que la diffusion du questionnaire puisse être strictement contrôlée (dénombrement des personnes à contacter, contacts individuels si possibles, contrôle des retours etc...).

*

Notre questionnaire, tel qu'il est conçu vise le recueil de trois sortes de renseignements. Une première sorte porte sur des faits pouvant étayer la démarche d'"objectivation" évoquée au paragraphe 1. Une deuxième sorte de données se situe, quant à elle, du côté des pratiques mises en oeuvre dans l'exercice de l'activité professionnelle. Mais une troisième sorte de questions incite, quant à elle, à une démarche réflexive. Une interrogation ainsi orientée demande à être justifiée dans sa légitimité et son efficacité par rapport à l'objet de la recherche. En effet, ce qui va être recueilli est moins une description "objective" de la réalité que le résultat de la mise en travail réflexive de ceux qui sont interrogés sur la situation qu'ils vivent et ses effets dans leur activité professionnelle. En fait, aucune démarche d'investigation, de quelque nature qu'elle soit, n'échappe à ces dimensions subjectives dans la construction des réponses. Aussi, en ce qui nous concerne le parti pris a été de chercher de saisir explicitement, et comme tels, les jugements émis et les appréciations portées par les enseignants. Cette orientation est adéquate aux objectifs fondamentaux de notre recherche. Celle-ci se fixe en effet comme

objet de progresser dans la connaissance des diverses manières dont les enseignants réagissent aux situations rencontrées. Dans une telle perspective de connaissance il est certes nécessaire, comme nous l'avons fait, de recueillir des données de fait sur les caractéristiques individuelles et professionnelles et les pratiques. Mais les appréciations et jugements que les enseignants portent sur les changements en cours dans le système éducatif et sur leur métier nous semblent être un élément explicatif de ce qu'ils peuvent être amenés à faire. C'est en faisant jouer, lors du travail de dépouillement et d'interprétation les uns sur les autres les matériaux obtenus grâce aux différentes sortes de questions posées, que l'on peut espérer, à notre avis éprouver la validité des constatations et hypothèses faites à partir de la démarche "qualitative", aboutir à l'établissement d'une "typologie" comportant des dimensions "objectives" et interrogeable tant du point de vue de ses structures que de ses relations avec les comportements individuels.

QUESTIONNAIRE GENERAL

Nous allons commencer par quelques questions sur vos propres études.

Q 1 : Pouvez vous dire ? :

- Quelles filières et sections vous avez suivi dans l'enseignement secondaire en indiquant les éventuels changements d'orientation ? :

.....

- Dans quelle(s) série(s) vous avez obtenu votre bac ? :

- Quelles études vous avez faites et quelles filières, classes préparatoires etc ... vous avez suivi immédiatement après le bac ou ultérieurement en indiquant également les changements d'orientation, les doubles cursus etc.... :

.....

*

Q 2 : Quels sont les facteurs qui expliquent votre cursus d'études ? : (3 réponses maximum dans la liste suivante)

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix

- J'ai fait les études dont la (ou les) discipline(s) dominante(s) me plaisai(en)t le plus.....
- J'ai fait les études que je réussissais le mieux
- J'ai fait ce qui offrait le plus de débouchés.....
- J'ai fait ce que mes parents voulaient me voir faire.....
- J'ai fait mes études sans beaucoup me préoccuper de mon orientation.....
- Autres raisons

-----> lesquelles (pour le secondaire) ?

.....

-----> lesquelles (pour le supérieur) ?

NPD.....

*

Q 3 : Pensez-vous, aujourd'hui, que vous auriez du faire d'autres études, suivre une autre voie ? :

OUI _____ NON _____ NPD _____
 -----> lesquelles et pourquoi ?

.....

Q 4 : Pensez-vous, aujourd'hui, que vos parents considéraient vos études lorsque vous les faisiez comme susceptibles d'apporter ? : (2 réponses maximum)

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix.

- | | | |
|---|--|--|
| - Les atouts nécessaires pour arriver plus tard à un métier avant tout lucratif, prestigieux..... | \| | \| |
| - Les bases pour que vous puissiez choisir ultérieurement une activité intéressante..... | \| | \| |
| - Les moyens d'aller socialement plus loin qu'eux..... | \| | \| |
| - Une formation allant de soi..... | \| | \| |
| - NPD..... | \| | \| |

*

Q 5 : Indiquez les deux disciplines que vous avez le plus apprécié au cours de vos études ? Pour chacune indiquez la raison principale..., puis ensuite..., ensuite et le moment (secondaire, supérieur ou dans les deux) ?

Consigne : Noter 1 la première réponse, 2 la seconde, 3 la troisième.

1° Discipline :

Raisons de l'intérêt pour la discipline:

- | | | |
|---|--|---|
| - Sa dimension culturelle..... | \| | N |
| - Sa capacité à développer l'esprit critique..... | \| |  |
| - Ses contenus de connaissances..... | \| |  |
| - Ses méthodes de raisonnement..... | \| |  |
| - Le plaisir à la pratiquer..... | \| |  |
| - Le fait d'y réussir ..... | \| |  |
| - L'influence d'un ou de plusieurs profs..... | \| |  |
| - NPD..... | \| |  |

Intérêt le plus grand surtout dans le secondaire : ___

Intérêt le plus grand surtout dans le supérieur : ___

Intérêt dans le secondaire et supérieur : ___

2° Discipline :

Raisons de l'intérêt pour la discipline:

- | | | |
|---|--|---|
| - Sa dimension culturelle..... | \| | N |
| - Sa capacité à développer l'esprit critique..... | \| |  |
| - Ses contenus de connaissances..... | \| |  |
| - Ses méthodes de raisonnement..... | \| |  |
| - Le plaisir à la pratiquer..... | \| |  |
| - Le fait d'y réussir ..... | \| |  |
| - L'influence d'un ou de plusieurs profs..... | \| |  |
| - NPD..... | \| |  |

Intérêt le plus grand surtout dans le secondaire : ___

Intérêt le plus grand surtout dans le supérieur : ___

Intérêt dans le secondaire et le supérieur : ___

Q 6 a : Enseignez-vous actuellement l'une de ces disciplines ?

- OUI _____ ----> Laquelle ?
- > Quelle(s) autres disciplines enseignez-vous ? :
.....
- Puis ----> Q 6 b
- NON _____ ----> Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ? :
.....
Pourquoi celle(s) là ? :
.....
.....

Q 6 b : Retrouvez-vous aujourd'hui dans l'enseignement de votre (vos) disciplines ? : (choix multiple possible)

- Le même type d'intérêt et de plaisir que vous aviez à la pratiquer lorsque vous étiez élève ou étudiant(e) ? : _____
----> En quoi ?
.....
.....
- Un autre type d'intérêt : _____
----> lequel ?
.....
.....
- Pas d'intérêt : _____
----> pourquoi ?
.....
.....
- NPD _____

Nous allons maintenant passer plus précisément à votre entrée dans le métier :

Q 7 : Concernant votre choix du métier d'enseignant, indiquez avec laquelle de ces propositions vous vous sentez le plus en accord...., puis ensuite...., puis ensuite :

Consigne : Noter 1 la première réponse, 2 la seconde, 3 la troisième.

- | | |
|--|-------|
| | N° |
| - Je ne voyais pas d'autres débouchés professionnels..... | ..... |
| - C'était la voie la plus normale à la fin de mes études..... | ..... |
| - C'était le moyen de continuer à travailler la discipline que j'avais choisi..... | ..... |
| - C'était pour gagner ma vie au plus vite..... | ..... |
| - C'est parce que j'ai été prérecruté (Ipes etc...) ..... | ..... |
| - Je voulais devenir enseignant du secondaire..... | ..... |
| - Je ne voulais pas travailler dans une entreprise..... | ..... |
| - Je ne voulais pas d'un travail de type administratif..... | ..... |
| - J'avais envie de faire autre chose mais ça n'a pas marché..... | ..... |
| ----> <u>Précisez quoi et pourquoi ça n'a pas abouti :</u> | ..... |
| | |
| - Autres..... | ..... |
| - NPD..... | ..... |

Q & a : Quel intérêt avez-vous d'abord trouvé au métier au moment où vous êtes devenu(e) enseignant(e)...puis ensuite, puis ensuite ?

Consigne : Noter dans la colonne "A" : 1 la première réponse, 2 la seconde , 3 la troisième .

	N	N
	A	B
- Avoir du temps pour soi, pour sa famille		
- La possibilité de faire d'autres activités à côté de son métier.....		
- Le fait de ne pas être soumis à un contrôle permanent de son travail.....		
- La sécurité de l'emploi.....		
- Le salaire, les revenus.....		
- Transmettre des connaissances aux jeunes générations.....		
- Etre en relation avec des jeunes.....		
- Avoir une fonction éducative.....		
- L'intérêt pour la discipline enseignée et ses contenus.....		
- Rester en relation avec la vie intellectuelle.....		
- Participer au service public de l'éducation nationale.....		
- Autres.....		
-----> lesquelles ?		
.....		
.....		
- NPD.....		

Q & b: Maintenant indiquez ce qui aujourd'hui vous parait le plus intéressant ...puis ensuite, puis ensuite ?

Consigne : Noter dans la colonne "B" : 1 la première réponse, 2 la seconde , 3 la troisième .

Q 9 a : Pendant cette période de démarrage dans le métier enseignant, qu'est ce qui vous a posé le plus de problèmes d'adaptation ? : (5 réponses maximum)

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix dans la colonne "A" pour ce qui a posé le plus de problèmes à l'entrée dans le métier.

	A	B
- Le niveau élevé des connaissances qu'il fallait enseigner dans certaines classes.....		
- L'adaptation des connaissances acquises pendant les études au faible niveau de certaines classes.....		
- L'absence d'aide pédagogique ou didactique.....		
- La nécessité de suivre un programme		
- La mise en place d'activités pour les élèves		
- La conception, le contrôle et l'exploitation du travail personnel des élèves (devoirs, exercices).....		
- L'évaluation des élèves.....		
- La participation à l'orientation des élèves		
- La nécessité de tenir la classe pour ne pas avoir de problèmes de disciplines.....		
- Les contraintes administratives.....		
- Le côté solitaire de votre travail.....		
- Les rapports avec les élèves.....		
- Les pratiques professionnelles de la majorité de vos collègues		
- Autres.....		
- NPD.....		

9 b : Indiquez maintenant ce qui AUJOURD'HUI vous cause le plus de problèmes (5 réponses maximum).

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix dans la colonne "B" pour ce qui pose le plus de problèmes aujourd'hui.

*

Q 10 : Aujourd'hui, referiez-vous le choix de devenir enseignant du secondaire ?

OUI ___
 NON ___
 NPD ___

Si OUI ou si NON : Pourquoi ?

.....

Nous allons maintenant aborder votre itinéraire professionnel et vos conditions actuelles d'exercice :

Q 11 : Indiquez dans le tableau ci-dessous, en commençant au choix soit par le début de votre activité professionnelle, soit par la situation actuelle :

- les métiers autres qu'occasionnels effectués avant de devenir enseignant ou alternativement avec le métier enseignant ainsi que :

- * leur durée.
- * le secteur d'activité.

- les postes occupés dans les divers degrés d'enseignement (en incluant auxiliariat, prérecrutement, fonctions non-enseignantes dans l'enseignement public ou privé, interruptions, détachements, etc...) ainsi que :

* le temps en années scolaires pendant lequel ils ont été occupés .

* le type d'établissement (Ecole primaire, Université, IUT etc... Collège, CEG, CET, Lycée classique et moderne, Lycée technique, Lycée polyvalent etc...)

REMARQUES :

* Indiquer à chaque fois le département de localisation (ou pays si étranger).

* Si le poste occupé dans l'enseignement (MA, TA...) conduit (ou conduisait) à fréquenter pendant une période de nombreux établissements les regrouper dans une même rubrique comme dans l'exemple ci-dessous

METIER ou POSTE	DUREE ou AN. SCOL	SECTEUR D'ACTIVITE TYPE D' ETABLISSEMENT (regrouper si MA, TA, etc.)	DEPARTE. ou PAYS
Employé	69 à 71	Commerce (grande surface)	75
Surveillant	72/74	Lycée technique privé	93
	74/75	Service militaire	
MA	75/82	Divers lycées et collèges	77
Certifié	82/86	Lycée classique et moderne	60
	86/87	Dispo pour études	
etc.....	.....	.....	.....

En cas de besoin continuer sur une feuille séparée et arabiser

Q 12 a : Quelles sont les caractéristiques socio-professionnelle dominantes du public de votre (vos) établissement(s) actuel(s) ? (choix multiple) ? :

Consigne : Cocher dans la colonne "A"

	A	B
- Milieux ruraux.....
- Milieux populaires urbains.....
- Milieux de couches moyennes.....
- Milieux de cadres supérieurs.....

Q 12 b : Avez-vous eu l'occasion, dans vos postes précédents d'avoir affaire à d'autres types de publics ? :

OUI _____ ----> Remplir la colonne "B" du tableau ci-dessus
 NON c'est mon premier poste : _____
 NON c'était le même type de public : _____

Q 12 c : Votre établissement actuel est-il situé en Zone d'Education Prioritaire ?

-
 OUI _____
 NON _____
 ----> A votre avis mériterait-il de l'être ? OUI _____
 NON _____

*

Q 13 : Pourriez-vous indiquer en quelques phrases les principaux axes du "projet d'établissement" de votre établissement actuel ? :

.....

NPD _____

*

Q 14 a: Dans quelles classes enseignez-vous cette année ?

Consigne : pour chaque classe précisez la filière (par exemple : enseignement général technologique, 2° IES ou technique, 1° A, S, G , SES, CPPN etc....)

- 6° :
- 5° :
- 4° :
- 3° :
- 3° :
- 2° :
- 2° :
- 1° :
- Terminale:.....

Q 14 b: En ce qui concerne ce service quel est votre principal motif de satisfaction et votre principal motif de mécontentement par rapport aux voeux que vous aviez formulés pour cette année ? :

Motifs de satisfaction :

Motifs de mécontentement :

NPD _____

Q 14 c: Lorsque vous établissez vos voeux de service avez-vous tendance, dans chacun des domaines suivants, à demander plutôt :

Consigne : Pour chaque ligne indiquer une colonne en fonction de la préférence .

	C	B	A	G	E	D	F	
- une ou des classes à examen ou à orientation								- un service sans classe d'examen ou d'orientation
- des classes au contenu de programme élevé								- des classes au contenu de programme simple
- des classes au public motivé								- des classes à public diversifié
- des classes à effectif faible								- des classes dont vous ne vous souciez pas des effectifs à l'avance
- des classes de début de cycle (6°/5° ou 2°/1°)								- des classes de fin de cycle (3° ou Ter)
- ce qui permettra de satisfaire vos voeux d'emploi du temps								- un emploi du temps sans voeux impératifs
- un service qui tombe juste en heures								- des heures supplémentaires .
- la possibilité de travailler avec d'autres enseignants								- un service dans lequel n'intervient pas le travail avec d'autres collègues

Q 15 a : Au cours des trois dernières années scolaires avez-vous pratiqué une ou plusieurs des activités suivantes (Cocher dans la colonne A) ? Indiquez dans la colonne B, en portant la lettre correspondante celles qui ont fait l'objet de Rémunération (R), de Décharge de service (D), d'Heures supplémentaires (HS)

Consigne : Lire ligne à ligne et remplir le tableau ci-dessous en cochant les lignes concernées.

	A	B
- Cours en formation permanente ou continue.....		
- Leçons particulières.....		
- Travaux pour un établissement privé de formation.....		
- Conseiller pédagogique.....		
- Accueil de stagiaires IUFM.....		
- Cours complémentaires en IUT, Université.....		
- Cours complémentaires en IUFM.....		
- Interventions en MAFPEN.....		
- Conseil, expertise dans l'Education Nationale (Rectorats, Ministère, Commissions diverses.....)		
- Participation à un (des) mouvement(s) pédagogique(s).....		
- Participation à une (des) association(s) de spécialistes.....		
- Activité de recherche		
--> dans votre discipline.....		
--> dans une autre.....		
(Laquelle.....)		
--> en didactique.....		
--> en sciences de l'éducation.....		
- Activité péri-scolaire dans l'Enseignement (clubs, foyers d'établissement, ciné club, ateliers etc etc.....)		
- Rédaction de manuels, prépa bac etc.....		
- Activité d'écriture sur votre pratique enseignante (Compte rendu divers d'activités).....		
- Autres (Lesquelles.....)		

Q 15 b : Au cours des trois dernières années, en dehors des activités ci-dessus qui tournent plus ou moins autour de l'enseignement avez-vous eu des activités suivies de type ? (Cocher dans la colonne A) Indiquez dans la colonne B, en portant la lettre correspondante celles qui ont fait l'objet de Rémunération (R) ? :

Consigne : Lire ligne à ligne et remplir le tableau ci-dessous en cochant les lignes concernées.

	A	B
- Création artistique ou littéraire personnelle.....		
- Publications d'articles, d'ouvrages, conférences interventions diverses, expositions.....		
- Prestations de service à des entreprises.....		
- Educatif et péri-éducatif hors enseignement.....		
- Activité associative.....		
(Laquelle.....)		
- Activité syndicale.....		
- Activité Politique.....		
- Autres.....		
----> lesquelles.....		

Q 16 a : Avez-vous suivi volontairement, dans les trois dernières années des stages de formation continue autres que les préparations aux concours de recrutement.

OUI ___
NON ___

Si OUI lesquels ? (Précisez qui les organisaient et leur contenu) :
.....
.....
.....

*

Q 16 b : Au cours des trois dernières années avez-vous préparé un concours d'enseignement ?

OUI _____
----> Lequel :
NON _____

*

Q 16 c : Concours d'enseignement exceptés, quel était le diplôme le plus élevé dont vous étiez titulaire quand vous avez commencé à enseigner ? Avez-vous acquis par la suite d'autres diplômes ? En préparez-vous actuellement et dans quel délai ? :

- Diplôme le plus élevé à l'entrée dans le métier :
.....
- Diplôme(s) acquis ultérieurement :
.....
- Diplôme(s) préparé(s) et délai :
.....

Q 17 : Sur une échelle de 7 à 1 pouvez-vous me dire quel est votre degré d'accord avec chacune des phrases suivantes (7 étant le plus grand accord et 1 le plus petit) :

Consigne : Lire ligne à ligne. Donner une note pour chaque ligne.

	+	7	6	5	4	3	2	1	-	NPD
- Même quand il n'y a pas de problèmes particuliers dans mon enseignement je pense souvent à mes classes et aux élèves quand je suis chez moi.....										
- Quand j'ai le sentiment d'avoir raté un cours ou quand il y a des problèmes avec un ou des élèves ça me tracasse.....										
- J'ai l'impression de ne pas avoir assez de temps pour me cultiver dans la discipline que j'enseigne.....										
- à cause de mon métier j'ai le sentiment de n'avoir pas le temps de m'occuper suffisamment de moi-même ou de ma famille en dehors des vacances scolaires.....										

*

Q 18 a: Envisagez-vous de demander une mutation, de changer d'établissement ? :

- OUI _____ ----> Q 18 b
- NON _____ ----> Q 19
- NPD _____ ----> Q 19

Q 18 b : Pour quelles raisons (3 au maximum) ? :

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) réponses.

- Pour me rapprocher de ma région, de ma ville d'origine.....	
- Pour rapprochement de conjoint.....	
- Pour rejoindre un centre ville.....	
- Pour rejoindre une ville plus grande.....	
- Pour un environnement moins urbain.....	
- Pour trouver un public moins difficile.....	
- Pour pouvoir enseigner à un niveau d'enseignement plus élevé.....	
- Pour pouvoir enseigner à un niveau d'enseignement moins élevé.....	

Q 18 c: Avez vous déjà fait une demande ?

- OUI _____
- NON _____

Q 19 a : Aujourd'hui, si vous le pouviez cesseriez-vous d'enseigner comme professeur du secondaire ?

- OUI si l'occasion s'en présentait : _____>Q 19 b, 19 c, 19 d
- OUI certainement.....:_____>Q 19 b, 19 c, 19 d
- NON:_____> Q 19 e
- NPD:_____> Q 20

Q 19 b : Pour quelle(s) raison(s) principale(s) voudriez-vous cesser d'enseigner ? (3 réponses maximum)

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix.

- J'ai été recruté(e) pour enseigner et c'est de plus en plus difficile avec le niveau des élèves qu'on nous donne aujourd'hui.....
- Il y a un écart trop grand entre ce que l'Education Nationale nous demande de faire et ce qui est vraiment possible dans les classes.....
- Je me suis investi dans les tentatives de rénovation ou d'innovation mais j'ai le sentiment de n'avoir pas été soutenu
- Les classes hétérogènes et trop nombreuses rendent le travail trop difficile.....
- J'ai envie de faire des choses nouvelles dans l'éducation nationale.....
- J'ai envie de faire des choses nouvelles hors de l'éducation nationale.....
- Je voudrais changer de milieu professionnel.....
- Je ne gagne pas assez bien ma vie.....
- NPD.....

Q 19 c : Avez-vous une idée de ce que vous aimeriez faire comme nouvelle activité professionnelle ? :

OUI _____
NON _____

Si OUI préciser:.....
.....
.....

Q 19 d : Faites-vous réellement des démarches concrètes pour changer d'activité ?

OUI _____
NON _____

Q 19 e : Pour quelle raison principale pensez-vous continuer à enseigner ? (choix unique)

- ce métier me plaît..... _____
- ce métier a plus d'avantages que d'inconvénients..... _____
- je ne vois pas quoi faire d'autre aujourd'hui..... _____
- il est trop tard pour j'envisager de changer de métier... _____
- autres..... _____
- > Préciser.....
-
-

Les objectifs du métier :

Q 20 a : Pour vous, enseigner dans le secondaire c'est d'abord, en premier lieu... puis en second lieu et en troisième ? :

Consigne : Noter dans la colonne "A" 1 pour le premier choix, 2 pour le second, 3 pour le troisième.

	N° A	N° B
- Donner aux élèves des moyens pour comprendre le monde, s'y situer.....
- Initier à des savoirs et compétences d'ordre (scientifique) (sciences humaines), (technique) (littéraire), (artistique), (sportif) etc.....
- Faire acquérir les connaissances disciplinaires utiles pour la poursuite des études et la réussite aux examens.....
- Former les élèves à des méthodes de travail.....
- Apprendre aux élèves à devenir autonomes dans leur apprentissage.....
- Habituer les élèves à la vie collective.....
- Préparer à l'insertion professionnelle.....
- Participer à l'évaluation et l'orientation des élèves
- NPD.....

Q 20 b : En ce qui vous concerne personnellement, le plus difficile à faire aujourd'hui c'est :

Consigne : Noter dans la colonne "B" 1 pour le premier choix, 2 pour le second, 3 pour le troisième.

*

Q 21 : A votre avis aujourd'hui les enseignants du secondaire quelle que soit leur discipline devraient-ils se préoccuper ? :

Consigne : lire ligne à ligne et remplir le tableau.

	OUI	NON	NPD
- D'aider des élèves dans leur travail personnel au delà des heures de classe.....
- D'initier les élèves à des démarches pratiques comme la rédaction d'un CV, d'une demande d'emploi, etc.....
- D'aider à la formation de projets professionnels chez les élèves.....
- De traiter ou de discuter de problèmes liés à la vie privée ou familiale des élèves.....
- D'aborder en classe certains événements lorsqu'ils créent une émotion dans l'opinion.....

Q 22 : En ce qui concerne l'orientation pouvez-vous me dire sur une échelle de 7 à 1 quel est votre degré d'accord avec chacune des phrases suivantes (7 étant le plus grand accord et 1 le plus petit) ? :

Consigne : Lire ligne à ligne. Donner une note pour chaque ligne.

	+							-
	7	6	5	4	3	2	1	NPD
- On ne devrait admettre dans chaque type de classe que les élèves qui ont de vraies chances d'y réussir								
- Même si les performances sont justes il faut largement tenir compte des efforts de l'élève et de sa volonté de réussir.....								
- Il faut donner à chaque élève le maximum de chances de construire lui-même son parcours scolaire.....								
- L'important est de permettre au plus grand nombre de poursuivre ses études.....								

*

Q 23 a : En dehors des classes à examen ou de celles dont le programme est décisif pour la suite de la scolarité, vous fixez-vous l'objectif de traiter de façon équivalente l'ensemble du programme dans les classes de même type ?

OUI _____ ----> Q 23 b

NON _____ ----> Pourquoi ?

----> Q 24

Q 23 b: Indiquez les deux principales raisons qui font que vous voulez faire tout le programme : (2 réponses maximum)

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix.

- Pour respecter les consignes officielles.....	
- Pour ne pas encourir les reproches des parents ou de l'inspection.....	
- Pour que les élèves aient les acquis nécessaires à la poursuivre normale de leur scolarité	
- Pour favoriser l'orientation des plus faibles vers des voies qui leur conviennent.....	
- NPD.....	

*

Q 24 : Pensez vous que les programmes de votre discipline sont d'une façon générale Trop ambitieux (TpA), Bien adaptés (BaA), Pas assez ambitieux (PaA) compte tenu ? :

	TpA	BaA	PaA	NPD
- Des savoirs fondamentaux de votre discipline tels qu'ils sont définis par les spécialistes.....				
- Des possibilités intellectuelles des élèves.....				
- Des horaires dont on dispose pour les enseigner.....				
- De la nécessité de permettre aux élèves de poursuivre leur études dans de bonnes conditions.....				
- De ce que vous voudriez vous-même pouvoir faire acquérir comme connaissances et méthodes à vos élèves dans votre discipline.....				

Q 25 a : Considérez-vous qu'en enseignant vous avez une activité de spécialiste mettant en oeuvre les ou des savoirs fondamentaux de votre discipline ? :

.....

Et les élèves mettent-ils, eux, en oeuvre des savoirs fondamentaux de votre discipline quand ils la travaillent ? :

.....

25 b : Avez-vous le sentiment que votre travail d'enseignement se fait parfois, souvent ou jamais au détriment de ce vous pensez devoir être une véritable pratique disciplinaire ? :

Parfois _____ Souvent _____ Jamais _____

La pratique du métier

Q 26 a : Lorsque vous préparez votre enseignement faites-vous très souvent (TS), souvent (S), parfois (P), jamais (J) une recherche de ? : (Une réponse par ligne)

Consigne : Remplir ligne à ligne

	TS	S	P	J	NPI
- Fiches d'évaluation, de référentiels etc.....
- Démarches de didactique disciplinaire dans des revues, des ouvrages spécialisés.....
- De connaissances dans des ouvrages récents concernant votre discipline (manuels exceptés).....
- De connaissances dans des ouvrages récents sur les problèmes d'apprentissage des élèves.....

Q 26 b : Effectuez-vous les activités suivantes toujours seul(e) (TS), parfois avec un ou des collègues (PC), souvent avec un ou des collègues (SC). (Une réponse par ligne)

Consigne : Remplir ligne à ligne

	TS	PC	SC	NPI
- La préparation des contenus de cours, TD etc.....
- La préparation de l'évaluation.....
- La préparation du dispositif de travail à mettre en place pour l'ensemble de la classe.....
- La recherche de solution pour retenir l'attention de la classe.....
- Le suivi de certains élèves.....
- L'organisation d'activités périscolaires.....

Q 26 c : Pratiquez-vous des activités interdisciplinaires ? :

Parfois _____ Souvent _____ Jamais _____

Q 27 a : Si vous pensez à une séquence d'enseignement (cours ou TD, ou ensemble des deux) dont vous êtes satisfait(e) diriez-vous que c'est une séquence dans laquelle vous avez réussi surtout à ce que : (5 réponses maximum).

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix.

- Le programme avance comme prévu
- Les connaissances soient clairement exposées.....
- Un dialogue se noue autour de ce que vous disiez.....
- Un ou des élèves fasse(nt) des remarques pertinentes.....
- les élèves débattent des problématiques.....
- L'attention de la classe soit maintenue
- Il n'y ait pas de gros problèmes de discipline.....
- Des connaissances sur lesquelles les élèves butaient depuis un moment soient désormais acquises.....
- Les élèves apprennent une méthode nouvelle.....
- Autres.....

Q 27 b : Et en ce qui concerne une année scolaire entière avec une classe vous diriez l'avoir bien réussie si vous avez : (5 réponses maximum).

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix.

- Bien préparé dans l'ensemble les élèves à réussir l'examen ou à passer dans la classe supérieure.....
- Atteint une partie suffisante des objectifs officiellement fixés (notions à faire acquérir, niveau des exigences etc....).....
- Fait acquérir des connaissances et des méthodes.....
- Apporté des éléments de culture à certains élèves.....
- Motivé des élèves dans votre discipline.....
- Développé les capacités de réflexion du plus grand nombre d'élèves possible.....
- Amélioré le comportement de certains élèves.....
- Fait progressé chacun à son rythme.....
- Eu de bonnes relations personnelles avec les ou des élèves.....
- Essayé d'aider un ou quelques élèves dans ses difficultés personnelles.....
- Autres.....

Q 28 a : Pour exercer votre métier pensez-vous maîtriser de manière plutôt satisfaisante (PS) ou plutôt insatisfaisante (PI) les domaines suivants ? :

Consigne : remplir le tableau ligne à ligne

	PS	PI	NPD	F
- Les contenus et compétences disciplinaires.....				
- Les objectifs et modes d'enseignement propres à votre discipline.....				
- Les procédures de repérage et de traitement des difficultés des élèves dans votre discipline.....				
- Les méthodes d'évaluation dans votre discipline.....				
- L'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement (informatique etc ...)				
- La manière de gérer le groupe-classe				
- Les moyens de comprendre l'évolution psychologique et cognitive des élèves.....				
- Les données concernant les modes de vie et les problèmes des élèves en dehors de l'école.....				
- Les dispositifs et les enjeux de l'orientation des élèves.....				

Q 28 b: Dans quel domaine vous semblerait-il éventuellement nécessaire de compléter vos compétences en priorité ? : (2 réponses au maximum)

Consigne : noter dans la colonne "F"

*

Q 29 a : Participez vous ou avez vous participé dans les trois dernières années à des actions de type PAE, Fond d'aide à l'innovation etc....?

OUI

NON Pourquoi ?

.....

.....

*

Q 29 b : Etes vous plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord pour dire que de telles actions représentent :

	+Ac	-Ac	NPD
- Des occasions d'améliorer l'efficacité de l'enseignement.....			
- Une possibilité d'améliorer le climat des classes ou de l'établissement.....			
- Un moyen de découvrir les élèves autrement.....			
- Un gaspillage de moyens qui seraient mieux utilisés à abaisser les effectifs ou à dédoubler les classes.....			
- Un moyen pour certains professeurs de se faire plaisir ou de se faire mousser.....			

Pensez à la classe la plus difficile que vous ayez eu ces deux ou trois dernières années.

Q 30 a : Parmi les propositions suivantes donnez celle qui vous semble décrire le mieux l'attitude des élèves... et ensuite, et ensuite ? : (3 réponses maximum).

Consigne : Noter 1 pour le premier choix, 2 pour le second, 3 pour le troisième.

- | | |
|---|---|
| | N |
| - La plupart des élèves s'intéressent mais n'arrivent pas à comprendre le contenu du cours et à faire le travail proposé..... | \| |
| - La plupart des élèves ne travaillent pas régulièrement..... | \| |
| - la plupart des élèves font le travail qu'on leur demande mais n'ont aucune initiative..... | \| |
| - Trop d'élèves ne travaillent que pour les notes ou l'examen sans s'intéresser vraiment aux contenus des cours..... | \| |
| - Certains élèves ne pensent qu'à perturber la classe..... | \| |
| - Autres..... | \| |
| ----> précisez..... | \| |
| | |

Q 30 b : Pour expliquer cette attitude vous diriez en premier lieu que... et ensuite, et ensuite ? : (3 réponses maximum).

Consigne : Noter 1 pour le premier choix, 2 pour le second, 3 pour le troisième

- | | |
|--|---|
| | N |
| - Trop d'élèves sont mal orientés et n'ont pas le niveau..... | \| |
| - Il y a trop de différences de niveaux dans la classe..... | \| |
| - Les élèves n'ont plus le sens de l'effort..... | \| |
| - Les familles ne s'occupent pas assez de leurs enfants..... | \| |
| - Les élèves ont trop de distractions hors de l'école (télé etc.....) | \| |
| - Les élèves sont perturbés par des problèmes comme le chômage, les séparations de parents etc..... | \| |
| - Les élèves pensent que ma discipline ne leur servira pas pour la poursuite de leurs études ni plus tard..... | \| |
| - Les élèves ne voient pas l'intérêt d'apprendre puisque leur avenir professionnel est incertain..... | \| |
| - Les élèves ont le sentiment que les études et les diplômes ne valent plus grand chose..... | \| |
| - L'enseignement qu'on leur donne n'arrive pas à les motiver..... | \| |

Q 30 c : Indiquer à quelle classe vous pensez (niveau et caractéristiques) ? :

.....

Q 30 d : : Quel % de votre service estimez vous exercer cette année dans une ou des classes difficiles ? : %

Q 31 a : Laquelle, parmi les trois propositions suivantes est la plus proche de ce que vous avez fait dans la classe difficile dont il était question plus haut ? : (choix unique)

- J'ai fait le même programme qu'avec une autre classe mais en ralentissant afin de ne perdre personne.....
- J'ai éliminé ce qui est trop difficile afin de permettre à chaque élève de faire un progrès même si le niveau atteint reste modeste.....
- J'ai travaillé comme avec une classe normale avec ceux peuvent suivre.....

Q 31 b : Pourriez-vous compléter les propositions suivantes? :

- pour faire progresser le niveau des élèves quand la classe est difficile, il faut
-
-
-
- la meilleure façon de retenir l'intérêt des élèves d'une classe difficile c'est de.....
-
-
-
- pour ne pas être débordé par les problèmes de discipline dans une classe difficile, il faut.....
-
-
-

*

Q 32 : Sur une échelle de 7 à 1 quel est votre degré d'accord avec chacune des phrases suivantes (7 étant le plus grand accord et 1 le plus petit) ? : Le travail dans une classe difficile....

Consigne : Lire ligne à ligne. Donner une note pour chaque ligne.

	+							-
	7	6	5	4	3	2	1	NPD
- Augmente notablement le temps de travail consacré à la préparation du cours								
- Augmente le nombre de correction de devoirs et d'exercices.....								
- Amène à compléter sa formation (scientifique) (technique) (etc)								
- Amène à réfléchir aux rapports entre contenus disciplinaires et enseignement.....								
- Amène à compléter sa formation pédagogique								
- Conduit à travailler avec des collègues de la discipline.....								
- Conduit à travailler en interdisciplinarité.....								
- Amène à travailler avec les collègues qui ont la même classe.....								

Q 33 : Vous arrive-t-il d'être surpris(e), voire désarçonné(e) par les réactions des élèves d'une classe difficile ou vos propres réactions ? :

OUI _____ NON _____
 ----> En quoi et que se passe-t-il alors ? :.....

La situation dans le système éducatif

Q 34 : Cette année avez-vous été témoin ou concerné par des actes de violence ou de délinquance dans un cadre scolaire ou proche ?

OUI _____ NON _____ NPD _____
 ----> quels en ont été les raisons, les protagonistes, les réactions et les conséquences :

*

Q 35 : A propos de l'objectif au système éducatif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du Bac êtes-vous plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord pour dire que :

	+Ad	-Ad	NPD
- C'est un objectif généreux mais qui ne peut être atteint qu'en baissant le niveau.....			
- C'est une nécessité pour permettre dorénavant l'insertion professionnelle des élève.....			
- Ce ne peut être réalisé qu'avec une importante augmentation des moyens.....			
- C'est une concession démagogique à une idéologie égalitariste qui a déjà échoué au collège.....			

*

Q 36 a : Pensez vous que l'hétérogénéité des classes est un système qu'il faut : (2 réponses maximum)

Consigne : Cocher la ou les lignes correspondant au(x) choix

- Conserver parce qu'en fin de compte il permet un progrès de tous les élèves.....		
- Accepter tel qu'il est parce qu'il est la rançon de la démocratisation nécessaire de l'enseignement.....		
- Adapter en réduisant l'ampleur des différences entre les élèves dans une même classe.....		
- Supprimer en favorisant les classes homogènes qui sont le seul moyen que chacun trouve la place qui lui revient dans le système d'enseignement.....		

Q 36 b : Si vous aviez le choix demanderiez-vous une ou des classe hétérogènes ou préféreriez-vous vous les éviter ?

Demande _____ Evite _____ Ni l'un ni l'autre _____

Pour terminer nous avons besoin de quelques renseignements

Q 37 : - votre sexe : _____
 - votre age en années : _____ ans
 - votre ancienneté dans le métier : _____ ans
 - Votre situation de famille :

*

Q 38 a : Indiquez dans quel milieu social vous situez vos grands-parents.

- grand parents paternels.....
 - grand parents maternels.....

Q 38 b : Pour vos parents, vos frères et soeurs éventuels, votre éventuel conjoint(e), concubin(e), compagnon(gne) etc... actuel (ou ancien conjoint(e), concubin(e), compagnon(gne) si vous êtes veuf(ve), divorcé(e), séparé(e) etc...) indiquer de façon la plus précise possible le niveau d'études le plus élevé atteint, le premier et le dernier métier exercé (nature et secteur d'activité), ou qui a été exercé avant retraite, chômage etc... :

Consignes : pour le métier noter précisément sa nature et le secteur d'activité dans lequel il s'exerce. Ex : Professeur agrégé de maths en lycée, ouvrier qualifié de réparation automobile, secrétaire dans une maison de commerce, propriétaire exploitant agricole, avocat d'affaires etc....
En cas d'absence de métier notez l'activité. Ex : femme au foyer, étudiant en médecine etc...

- père
 1^{er} métier
 dernier métier
 plus haut niveau d'études atteint.....

- mère
 1^{er} métier
 dernier métier
 plus haut niveau d'études atteint.....

Consigne : En ce qui concerne les frères et soeurs, cocher à chaque fois le ___ correspondant.

- premier frère ___ ou soeur ___
 - 1^{er} métier
 - dernier métier
 - plus haut niveau d'études atteint.....
- deuxième frère ___ ou soeur ___
 - 1^{er} métier
 - dernier métier
 - plus haut niveau d'études atteint.....
- troisième frère ___ ou soeur ___
 - 1^{er} métier
 - dernier métier
 - plus haut niveau d'études atteint.....
- quatrième frère ___ ou soeur ___
 - 1^{er} métier
 - dernier métier
 - plus haut niveau d'études atteint.....

En cas de besoin continuer sur une feuille séparée et agrafée.

SI pas de conjoint(e) ou concubin(e) ou compagnon (one) actuel(le) ou ancien(ne) noter ici ___ puis ----> Q 38 d

- conjoint(e) ou concubin(e) actuel
 - 1^{er} métier
 - dernier métier
 - plus haut niveau d'études atteint.....
- ancien conjoint(e) ou concubin(e)
 - 1^{er} métier
 - dernier métier
 - plus haut niveau d'études atteint.....

Q 38 c : Quel était le métier et le secteur d'activité, ainsi que le niveau d'études atteint par les parents de ce conjoint(e) ou concubin(e) au moment où vous l'avez rencontré(e)

- père
- mère

Q 38 d : Avez-vous des enfants ou en avez-vous élevé ?

OUI _____ NON _____ ----> 39 a

----> Indiquer pour chacun le sexe, l'âge, les études exactes qu'ils poursuivent ou bien, s'ils travaillent, leur métier précis et secteur d'activité ainsi que le niveau d'études qu'ils ont atteint. Indiquer également ce que vous aimeriez, vous, que votre (vos) enfant(s) fasse(nt) plus tard comme métier, ou ce que vous auriez aimé qu'ils fassent si l'activité professionnelle qu'ils ont actuellement ne vous semble pas satisfaisante.

- 1° enfant : Garçon ___ ou Fille __. Age.....
 Activité actuelle.....

- 2° enfant : Garçon ___ ou Fille __. Age.....
 Activité actuelle.....

- 3° enfant : Garçon ___ ou Fille __. Age.....
 Activité actuelle.....

En cas de besoin continuer sur une feuille séparée et agrafée

Et enfin quelques questions d'opinion (la réponse à ces questions est FACULTATIVE).

Q 39 a : Durant les trois dernières années avez-vous eu recours à un syndicat pour ? : (Choix multiple)

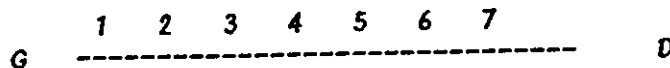
Consigne : Cochez la ou les lignes correspondantes

- Des problèmes internes à l'établissement (emploi du temps, services, HS, conflits etc....).....
- Des questions tenant à votre carrière (mutations, avancements, concours etc....).....
- Des éléments, des réflexions concernant votre enseignement ou votre discipline.....

Q 39 b : Etes-vous ou avez-vous été syndiqué ? :

OUI actuellement _____ OUI autrefois _____ NON _____
 ----> Si OUI à quel(s) syndicat(s) (indiquer les changements successifs s'il y a lieu) :.....

Q 39 c : Pouvez-vous vous situer sur un axe politique allant de la gauche à la droite ?



NPD _____

QUESTIONNAIRES DISCIPLINAIRES

QUESTIONNAIRE DISCIPLINAIRE DE FRANCAIS

Vous êtes professeur de Français en collège :

Q 34 a : A propos de la lecture, énumérez de 1 à 5 titres d'oeuvres complètes lues à votre demande par les élèves dans au moins deux de vos classes actuelles (Préciser à chaque fois les niveaux dont vous parlez ...4° etc..) :

.....

 NPD _____

Q 34 b : Citez au moins un texte (oeuvre complète ou non) que vous avez fait lire à une ou plusieurs de vos classes et que vous ne pourriez pas faire lire à une ou plusieurs autres de même niveau (par exemple 4° et 4°) car vous ne jugez pas ces dernières en mesure d'y accéder (Préciser à chaque fois les niveaux dont vous parlez ...4° etc..) :

.....

 NPD _____ ----> Q 34 d

Q 34 c : Indiquez en quoi ce(s) texte(s) est (sont) difficile(s) pour les élèves auxquels vous ne pouvez les faire lire (Préciser à chaque fois les niveaux dont vous parlez ...4° etc..) : (Choix multiple)

- | | |
|---|--|
| - Le centre d'intérêt..... | |
| - L'impossibilité de s'identifier aux personnages
ou d'entrer dans l'univers romanesque ou poétique..... | |
| - Le vocabulaire employé..... | |
| - Le style et l'écriture du texte..... | |
| - La longueur..... | |
| - NPD..... | |

Q 34 d : En général, faites vous écrire très souvent (TS), souvent (S), parfois (P), jamais (J) vos élèves SUR leurs lectures sous forme : (Choix multiple)

	TS	S	P	J	NPD
- D'exercice de comparaison de personnages.....
- D'exercice de comparaison de techniques de construction de récit.....

Les faites-vous écrire A PARTIR de ces lectures sous forme d'exercices comme : (Choix multiple)

	TS	S	P	J	NPD
- Imaginer une fin différente.....
- Ecrire une suite.....
- Introduire de nouveaux personnages.....

Cela débouche-t-il parfois sur un texte libre ? :

OUI _____ NON _____ NPD _____

*

Q 35 a : Il est actuellement recommandé de décloisonner les activités du français et de centrer l'approche sur un texte. Cette recommandation vous paraît-elle adaptée aux diverses situations des classes que vous avez ? (Explicitiez votre position) :

.....

Q 35 b : Pratiquez-vous le décloisonnement ? :

Systematiquement _____ Souvent _____ Parfois _____ Jamais _____
 --> Q 35 d

Q 35 c : Décloisonnez-vous en : (choix multiple)

- Abordant grammaire et orthographe à partir des textes.....	.....
- Associant séance de lecture et de rédaction.....	.....
- Consacrant quand même un moment spécifique pour la grammaire parce que c'est nécessaire.....	.....

Q 35 d : Prévoyez-vous votre progression du trimestre par avance ?

OUI _____

NON _____
--> Q 36 a

NPD _____
--> Q 36 a

----> Si OUI

- A partir de quel domaine la construisez-vous ? :

.....

	OUI	NON
- Prenez-vous en compte une évaluation de départ des élèves.....		
- En 6° utilisez-vous les résultats de l'évaluation officielle(début d'année).....		

Si, dans votre meilleure classe, vous devez modifier cette progression prévue cela tient-il surtout à : (choix unique)

	OUI	NON	NPD
- Une mauvaise évaluation des pré-requis.....			
- Un problème de rythme de travail et d'assimilation des élèves.....			
- Des circonstances fortuites.....			

Maintenant si, dans votre classe la plus faible, vous devez modifier cette progression prévue cela tient-il surtout à : (Choix unique)

	OUI	NON	NPD
- Une mauvaise évaluation des pré-requis.....			
- Un problème de rythme de travail et d'assimilation des élèves.....			
- Des circonstances fortuites.....			

Enfin, quand devez modifier la progression prévue, vous trouvez-vous obligé de ré-harmoniser le travail sur les textes et le travail sur la grammaire ? :

OUI _____

NON _____

NPD _____

*

Q 36 a : Les éléments suivants trouvent-ils dans votre enseignement une place obligatoire (Colonne A), occasionnelle (Colonne B), nulle (Colonne C) ? :

	A	B	C
- Presse.....			
- Chansons en disques ou cassettes-audio.....			
- Emissions de radio ou de télévision.....			
- Bandes dessinées.....			
- Cinéma.....			
- Concerts ou écoute de musique à l'extérieur.....			
- Expositions et approche d'oeuvres picturales.....			
- Oeuvres de littérature étrangère, ancienne.....			
- Aller au théâtre avec les élèves.....			

Q 36 b : Mettez-vous en scène avec vos élèves des pièces ou des parties d'oeuvres écrites pour le théâtre ? :

OUI _____

NON _____

NPD _____

----> Q 37 a

--> Q 37a

----> Si OUI est-ce ? :

Très souvent _____

Souvent _____

Parfois _____

Et est-ce ? :

- Durant l'exercice ordinaire des cours _____
- En dehors de ces horaires..... _____
- Les deux..... _____

*

Q 37 a : Considérez-vous que votre enseignement de français a été modifié, au cours de votre carrière par de nouvelles connaissances : (Choix multiple)

	OUI	NON	NPD
- D'ordre littéraire.....
- D'ordre linguistique.....
- D'ordre psychologique ou pédagogique.....
- D'ordre didactique.....

----> Si OUI à un item au moins Q 37 b. Si NON & NPD Q 38

Q 37 b : Cela a-t-il modifié (choix multiple) ? :

	OUI	NON	NPD
- Votre approche des oeuvres.....
- Votre choix des textes.....
- Votre enseignement de la grammaire.....

Pouvez vous préciser en quelques mots dans quel sens ? :

.....

Q 38 a : Utilisez-vous avec vos élèves des oeuvres que l'on pourrait qualifier de "littérature pour la jeunesse" ?

OUI _____

----> Citez-en quelques-unes :

.....

----> Les utilisez-vous ? :

Souvent _____ Parfois _____ Exceptionnellement _____

----> Est-ce ? (remplir le tableau ci-dessous)

	EN :	6	5	4	3
- Avec toute la classe.....					
- Avec certains élèves seulement.....					
- Les deux.....					
- NPD.....					

----> Est-ce ? :

- En lecture suivie.....		
- En lecture à la maison.....		
- Les deux.....		
- NPD.....		

NON _____

NPD _____

Q 38 b : Que vous utilisiez ou non ce type de littérature, vous sentez-vous tout à fait d'accord(++A), plutôt d'accord(+A), plutôt pas d'accord(-A) pas du tout d'accord(--A), avec chacune des propositions suivantes portant sur son usage ? :

Consigne : Remplir ligne à ligne

	++A	+A	-A	--A	NPD
- C'est un moyen d'amener progressivement certains élèves à lire des oeuvres plus riches.....					
- Ce sont les seules oeuvres qui soient à la portée de certains élèves.....					
- Cette littérature relève du loisir, l'école doit privilégier la bonne littérature.....					
- Il ne faut pas en abuser car ces textes ne sont pas d'une grande valeur littéraire.....					
- Ces oeuvres ont autant de valeur que les oeuvres de la littérature dite "classique".....					

QUESTIONNAIRE DISCIPLINAIRE DE MATHEMATIQUES

Vous êtes professeur de Mathématiques en seconde

Q 34 a : Sur quoi estimez-vous pouvoir compter concernant les acquis des élèves qui arrivent en seconde ? :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

NPD _____

Q 34 b : Pouvez vous émettre un court message (conseil ou recommandation) à l'intention de vos collègues enseignant les mathématiques au collège pour les aider à mieux préparer leurs élèves aux apprentissages mathématiques qui vont suivre ? :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

NPD _____

Q 34 c : Sur quoi basez-vous principalement le contenu de votre enseignement ? : (Choix unique)

- La lettre du programme officiel de seconde.....|.....
- La nécessité de permettre aux élèves qui veulent faire une 1ère S d'avoir les compétences nécessaires.....|.....
- Le niveau de la majorité des élèves.....|.....

SI OUI AU 1^{er} ITEM ----> Q 35

Q 34 c : Comment faites-vous avec les autres ? :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

NPD _____

Q 35 a : Si vous manquez de temps pour finir le programme préférez-vous ? :

- Renoncer à un ou deux chapitres

OUI _____ NON _____ NPD _____
 ----> Lesquels ? :

 ----> Pourquoi ? : - Trop difficile(s) _____
 - Peu important(s) _____
 - NPD _____

- Réduire le niveau d'approfondissement de plusieurs chapitres

OUI _____ NON _____ NPD _____
 ----> Lesquels ? :

35 b : A l'exception du cas de manque de temps évoqué ci-dessus, vous arrive-t-il de remanier votre programmation en cours d'année ? :

OUI _____ NON _____ NPD _____

Si OUI ou Si NON ----> Pourquoi ? :

*

Q 36 a : En ce qui concerne les vecteurs, vous semble-t-il indispensable (I), utile (U), secondaire (S), hors de propos (H) qu'un élève ayant le niveau de FIN de seconde :

Consigne : Cocher la colonne correspondante.

	I	U	S	H	NPD
- Sache caractériser le centre de gravité d'un triangle ABC par la relation $GA + GB + GC = 0$					
- Sache caractériser le centre de gravité d'un triangle ABC par la relation $AG = 2/3 AM$					
- Soit capable de conduire un calcul vectoriel sans erreur.....					
- Soit capable d'interpréter le résultat d'un calcul vectoriel pour formuler une conclusion géométrique.....					
- Pense spontanément à utiliser une décomposition additive des vecteurs.....					
- Sache utiliser les coordonnées pour caractériser l'égalité, la colinéarité, l'orthogonalité de deux vecteurs.....					
- Autres.....					
----> Précisez.....					
.....					

Q 36 b : Et maintenant en ce qui concerne les fonctions vous semble-t-il indispensable (I), utile(U), secondaire (S), hors de propos (H) qu'un élève ayant le niveau de FIN de seconde :

Consigne : Cocher la colonne correspondante.

	I	U	S	H	NPD
- Puisse préciser le domaine de définition d'une fonction simple.....					
- Sache reconnaître qu'une fonction est paire, impaire, périodique, à partir d'une représentation graphique.....					
- Sache reconnaître qu'une fonction est paire, impaire, périodique, à partir d'un calcul.....					
- Sache dresser le tableau de variation et représenter graphiquement des fonctions se déduisant simplement des fonctions "usuelles" en utilisant les représentations de celles-ci.....					
- Sache établir le lien entre le sens de variation d'une fonction affine et "le signe de a".....					
- Reconnaisse que l'on est, ou non, en présence d'une fonction, dans une situation de nature physique ou économique donnée.....					
- Sache exploiter des représentations graphiques pour :					
1- lire l'image, l'antécédent d'un nombre.....					
2- dresser son tableau de variation.....					
3- déterminer l'ensemble des solutions					
- d'une équation du type $f(x) = a$					
- d'une inéquation du type $f(x) < a$					
Autres.....					
----> Précisez.....					
.....					

*

Q 37 a : Les instructions insistent sur l'importance de la "résolution de problèmes et (de) l'étude des situations". Utilisez-vous des situations de ce type dans les domaines suivants et dans quel but ? :

Consigne : Lire ligne à ligne et cocher la colonne correspondante.

	démarrer une acquisition	faire mémoriser une notion	Comme exercice d'entraînement	Comme contrôle de connaissances
-Géométrie vectorielle.....				
-Géométrie ds l'espace.....				
-Transform. du plan.....				
-Fonctions.....				
-Statistique.....				
-Equation / inéquation.....				

QUESTIONNAIRE DISCIPLINAIRE DE PHILOSOPHIE

Vous êtes professeur de Philosophie

Q 34 : Vous avez chaque année affaire à des élèves qui, pour la plupart, n'ont jamais fait de philosophie. Comment procédez vous lors des premiers cours de l'année ? : (Choix unique)

Consigne : Cocher la ligne correspondant au choix.

- | | |
|---|--|
| - Je prends le temps nécessaire à une présentation de ce qu'est la philosophie..... | \| |
| - Je démarre très vite en travaillant directement l'une des notions..... | \| |
| - Je commence par travailler avec les élèves sur l'idée qu'ils se font du cours de philosophie et sur ce qu'ils en attendent..... | \| |
| - NPD..... | \| |

*

Q 35 a : Parmi les huit notions suivantes, communes aux programmes de toutes les séries d'enseignement général quelles sont les TROIS qui vous paraissent les plus susceptibles de faciliter aux élèves l'accès à l'activité philosophique ? : (3 réponses maximum)

Consigne : Cocher les ____ correspondants au choix.

- Le langage ____ Le travail ____ Autrui ____ Le temps ____
 - L'Etat ____ La liberté ____ Les passions ____
 - Logique et mathématique ____ Autres ____ NPD ____

Pouvez-vous, en quelques mots, expliciter les raisons de votre choix ? :

.....

.....

.....

Q 35 b : Pouvez-vous dire quelles sont, dans la classe dans laquelle vous avez le plus d'heures, les cinq premières notions qui ont fait l'objet d'un traitement explicite et spécifique de votre part :

- 1°..... 2°.....
 3°..... 4°.....
 5°..... Quelle est cette classe ?.....

*

Q 36 : Indiquez par ordre de préférence les domaines de la philosophie qui vous intéressent le plus pour votre propre activité philosophique? : (3 réponses maximum).

Consigne : Noter 1 pour le premier choix, 2 pour le second, 3 pour le troisième

	N
- L'anthropologie.....
- L'éthique, la morale.....
- L'esthétique.....
- La philosophie politique.....
- La métaphysique.....
- L'épistémologie.....

*

Q 37 a: Avez-vous recours aux activités suivantes fréquemment (FR), parfois (P), rarement (R), jamais (J) ? :

Consigne : Remplir ligne à ligne. Une réponse par ligne.

	FR	P	R	J	NPD
- Travailler ou faire travailler vos élèves sur leurs brouillons de dissertation.....
- Faire écrire à vos élèves des textes philosophiques destinés à des lecteurs non philosophes (par ex pour une exposition, une brochure, un journal etc.).....
- Faire travailler les élèves sur l'argumentation à partir de textes non philosophiques.....
- Faire travailler les élèves en petits groupes sur une notion du programme.....
- Faire rédiger plusieurs introductions relatives à un même sujet de dissertation.....
- Donner un devoir en proposant aux élèves de le rédiger sous une autre forme que la dissertation (dialogue, méditation, fiction, lettre, etc.).....

Q 37 b : Pensez-vous qu'il peut être justifié (Colonne JU) d'introduire à une problématique philosophique à partir d'événements ou des sujets d'actualité suivants ? Si la réponse est positive cela vous semble-t-il facile (Colonne FA)?

Consigne : Remplir ligne à ligne.

	JU	NPD	FA	NPD
- Une exposition d'art contemporain.....				
- Les problèmes de la bioéthique et de la procréation médicalement assistée.....				
- La guerre en Yougoslavie.....				
- Les débats sur la responsabilité et la déontologie des médias.....				
- Un fait divers raciste.....				
- Un incident grave survenu dans une installation nucléaire.....				
- la sortie dans votre ville du film Malcolm X.....				
- la fermeture d'une entreprise importante dans l'environnement du lycée.....				

*

Q 38 a : A propos de la philo en classes technologiques, pouvez-vous dire si vous êtes tout à fait d'accord(++A), plutôt d'accord(+A), plutôt pas d'accord(-A) pas du tout d'accord(--A), avec chacune des propositions suivantes ?:

Consigne : Remplir ligne à ligne

	++A	+A	-A	--A	NPD
- L'enseignement de la philosophie devrait y être optionnel.....					
- Il serait préférable, à cause des difficultés de langue que la philosophie y fasse au bac l'objet d'une épreuve orale.....					
- La vie de ces élèves est tellement difficile qu'ils accrochent immédiatement à certains thèmes philosophiques.....					
- Ces élèves ont trop peu de références culturelles et de connaissances générales pour que l'enseignement de la philosophie puisse avoir du sens pour eux.....					
- Enseigner la philosophie dans ces classes est un combat permanent contre le manque de motivation des élèves.....					
- Ces classes doivent faire l'objet d'une pédagogie spéciale.....					
- Le faible coefficient de la philosophie à l'examen permet au professeur d'être plus libre et inventif.....					
- On peut envisager que l'épreuve du baccalauréat soit autre chose que la dissertation si elle demeure écrite.....					
- Aucun élève n'est jamais ni gagné, ni perdu d'avance pour la philosophie.....					

Q 38 b : Pensez-vous que l'introduction d'un enseignement d'initiation à la philosophie en classe de première serait :

Une bonne chose _____

Une mauvaise chose _____

Q 39 : Sur la proposition du rapport Derrida-Bouveresse que l'épreuve de philosophie du baccalauréat d'enseignement général comporte, en plus de la dissertation, quelques questions évaluant les connaissances diriez-vous: (3 réponses maximum)

Consigne : Cocher les lignes correspondant aux choix.

- Qu'il vous arrive de le faire dans l'année mais que vous n'êtes pas d'accord pour l'examen.....
- L'introduction de ce type de questions pourrait être un bon moyen de rendre les exigences plus facilement repérables.....
- Cette proposition conduirait inexorablement à un bachotage contradictoire avec l'esprit même de l'enseignement philosophique.....
- Ce serait un bon moyen de valoriser les élèves sérieux et motivés qui ont du mal à faire de bonnes dissertations..
- NPD.....

*

Q 40 : Les débats entre enseignants de philosophie sont parfois vifs sur le point de savoir si une didactique de la philosophie est possible, ou même pensable. Pouvez-vous sur ce point vous classer les proposition suivantes en commençant par celle avec laquelle vous êtes le plus en accord

Consigne : Noter 1 pour le premier choix, 2 pour le second, 3 pour le troisième etc.... (jusqu'à 6 éventuellement)

- L'enseignement de la philosophie gagnerait à s'inspirer des travaux didactique d'autres disciplines.....
- La didactique de la philosophie ne saurait être autre que l'activité philosophique elle-même.....
- Dire que la didactique de la philosophie est l'activité philosophique elle-même est juste en fondement mais discutable quant aux réalités de l'enseignement....
- La plupart des recommandations didactiques sont inacceptables parce qu'elles mettent en cause la liberté pédagogique du professeur.....
- La réflexion didactique doit être pensée comme permettant de rendre plus intelligible l'enseignement philosophique sans pour autant prescrire des manières de faire.....
- J'essaie de faire mes cours au mieux, sans avoir ni le loisir ni le goût de me préoccuper de cette question....

*

Q 41 a: Parmi les auteurs suivants, lesquels souhaiteriez-vous personnellement voir figurer sur la liste du programme.

	OUI	NON	NPD
Georges Canguilhem.....
Guillaume d'Occam.....
Ludwig J. Wittgenstein.....
John Locke.....
Jean Dubuffet.....
Rudolf Carnap.....
Albert Camus.....
Alexis de Tocqueville.....
Hannah Arendt.....
André Leroi-Gourhan.....

Q 41 b : Y a-t-il des oeuvres ou des auteurs que vous avez renoncé à étudier en classe alors que vous l'aviez fait avec plaisir au début de votre carrière ?

OUI _____ NON _____ NPD _____
 ----> Quelles oeuvres et quels auteurs et pourquoi ? :

*

Q 42 : Pourriez-vous définir en quelques phrases quelle idée de la philosophie vous essayez de transmettre à vos élèves ?

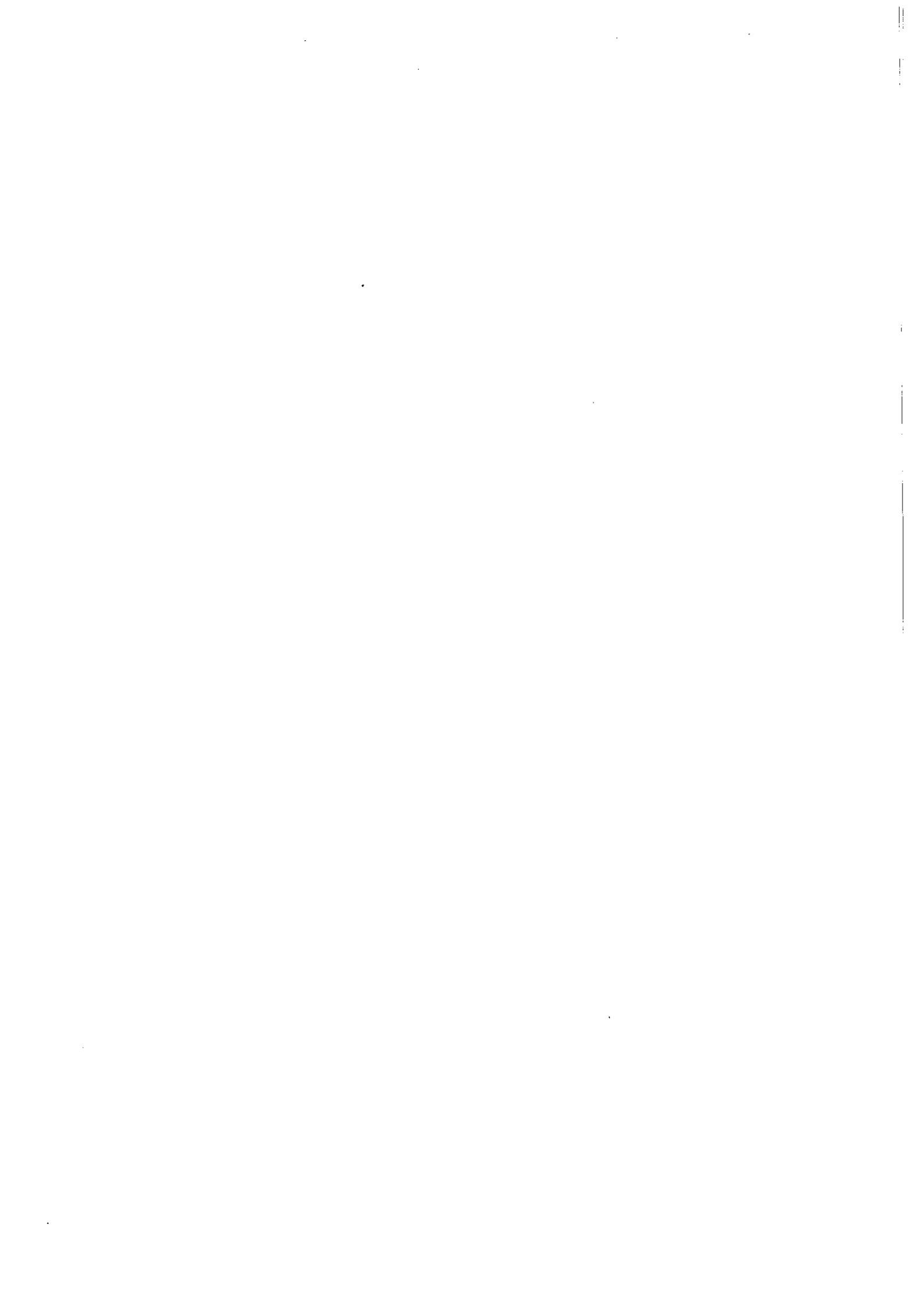
.....

*

Q 43 : Concernant les rapports entre l'enseignement et votre propre activité philosophique, pouvez-vous dire si vous êtes tout à fait d'accord (++A), plutôt d'accord (+A), plutôt pas d'accord (-A), pas du tout d'accord (--A), avec chacune des propositions suivantes :

Consigne : Remplir ligne à ligne

	++A	+A	-A	--A	NPD
- Le quotidien de l'enseignement s'exerce au détriment de ma compétence philosophique.....
- Enseigner est pour moi l'occasion de faire progresser ma pensée.....
- Les questions que je me pose quant à la pédagogie de mon enseignement m'amènent à revisiter des questions philosophiques.....
- Enseigner à des élèves peu ou pas motivés a érodé mon "désir philosophique".....
- C'est seulement depuis que j'enseigne que j'ai l'impression de faire véritablement de la philosophie.....



CHAPITRE 13

LE PARTENARIAT

La mise en oeuvre de la recherche s'est effectuée au sein d'un partenariat entre le LASTES de l'Université Nancy II et le Syndicat National des Enseignements du Second degré (SNES) majoritaire parmi les enseignants du secondaire. Tel qu'il a été conçu, ce partenariat se propose d'associer trois composantes, celle de la recherche (chercheurs), celle de l'enseignement (enseignants associés), celle du syndicalisme (enseignants syndicalistes associés), composantes non totalement dissociées au demeurant puisque les syndicalistes associés se sont trouvés être tous des enseignants en poste, au moins à mi-temps, et que, par ailleurs, la plus grande partie des chercheurs a une expérience récente, ou encore actuelle pour certains d'entre eux, de l'activité d'enseignant du secondaire.

L'association des diverses composantes découle de l'hypothèse que leur rencontre est nécessaire et fructueuse pour l'investigation de la problématique qui est la nôtre. Cette problématique nous amène à considérer, comme nous l'avons vu tout au long de ce rapport, que la transmission de contenus culturels est au coeur de l'activité enseignante. C'est cette activité de transmission qui connaît aujourd'hui de profondes évolutions, soumettant les enseignants dans leur pratique quotidienne du métier à des tensions et des négociations souvent vécues difficilement, parfois douloureusement. Explorer les modalités individuelles et collectives, infinitésimales ou plus visibles, implicites ou explicites selon lesquelles les enseignants non seulement font face mais anticipent sur les changements en cours, et participent en actes, dans leurs activités de travail, à leur orientation et à leur devenir implique, à nos yeux, la confrontation des points de vue des chercheurs et acteurs dans une démarche de recherche partenariale ayant des modalités spécifiques.

1. Les conditions du partenariat

1.1 Le contexte général de la coopération syndicats/Recherche

Le partenariat engagé entre le LASTES et le SNES s'est inscrit au moment de son élaboration, entre 1989 et 1991, dans un cadre général, celui du développement des initiatives de coopération syndicats/recherche. Alain Chouraqui, introduisant un ouvrage rendant compte des rencontres organisées par le CNRS à Paris sur ce thème en 1989, en résume ainsi l'orientation d'ensemble : "La période actuelle de changements techniques, économiques et sociaux, impose à tous ceux qui sont engagés dans l'action un effort de compréhension et de maîtrise des mutations. La recherche a de son côté besoin de mieux observer et analyser l'évolution rapide de certaines réalités de terrain. Les difficultés de maîtrise pratique des mutations renvoient souvent aux aléas de leurs modes d'analyse. Ceux-ci doivent donc s'adapter pour améliorer la connaissance elle-même de ces changements, mais aussi pour faciliter leur approche et leur maîtrise par les acteurs. La coopération entre les syndicats et la recherche, spécialement la recherche publique, semble de ce point de vue ouvrir des voies nouvelles et contribuer utilement au progrès de la connaissance"¹.

1. CHOURAQUI Alain (sous la direction d'), 1991, *La coopération Syndicats-Recherche en Europe*, Paris, Presses du CNRS, pp 25-26.

Comme le montrent les rencontres du CNRS, la coopération Syndicats/Recherche semble avoir eu pour visée première de rendre plus pertinentes les démarches de recherche. Le syndicat apporte des connaissances sur le milieu, connaissances permettant de rendre l'objet étudié plus adéquat à la situation, il facilite l'accès au terrain, apporte des éléments contribuant à l'interprétation des observations, il participe à la diffusion et à la valorisation des résultats etc...

Le projet LASTES-SNES prend place dans ce contexte général de la coopération syndicats/recherche. Mais l'objectif en était aussi de s'engager dans une tentative allant jusqu'à un véritable partenariat. De premiers contacts entre chercheurs et syndicalistes tendaient à faire apparaître cette ambition comme réaliste, quoique ambitieuse. On peut mesurer aujourd'hui les difficultés d'un tel partenariat mais aussi ses acquis et l'expérience accumulée dans sa mise en oeuvre.

1.2 Coopération ou partenariat : la question de la connaissance

Le cadre de la coopération syndicats/recherche telle qu'elle est le plus souvent pratiquée laisse subsister une question fondamentale : quel peut en être l'apport pour la connaissance ? Un tel apport est plus ou moins évoqué aussi bien dans les déclarations d'intention sur la coopération syndicats/recherche que par quelques compte-rendus d'expérience. Mais plus généralement la préoccupation semble être moins celle de l'heuristique de la démarche que le souci de permettre, outre un meilleur ajustement de la recherche à son terrain d'études, une meilleure prise en compte d'une réalité mal connue par les syndicats. On peut se demander si l'on n'est pas alors conduit à procéder, en fin de compte, en y associant plus étroitement les syndicats, à une démarche qui est une nouvelle forme d'expertise ou de formation. Comme le souligne fortement A. Touraine dans la préface qu'il fait des rencontres de 1989 évoquées ci-dessus, "la coopération des syndicats et des chercheurs en sciences sociales doit être analogue à la coopération aussi nécessaire des entreprises et des chercheurs. Les sociologues doivent aider les acteurs sociaux à découvrir les conditions de leur existence et de leur efficacité"².

Le projet qui a été mis en place par le LASTES et le SNES repose sur des hypothèses sensiblement différentes. Ces hypothèses sont partagées au départ par les deux protagonistes et sont, d'une certaine façon, symbolisées par le choix du terme de partenariat plutôt que celui de coopération : la confrontation entre logique de connaissance d'un côté et logique d'intervention sociale de type syndical de l'autre, la conjugaison, le questionnement mutuel de savoirs et d'interrogations issus de pratiques de recherche, d'une part, avec ceux qui, d'autre part, se forment, sans toujours être capitalisés, au sein d'une expérience professionnelle élargie par l'activité, ne peuvent qu'enrichir à la fois le travail de production de connaissance et la réflexion sur l'action.

Cet ensemble d'hypothèses renvoie chacune des parties à son propre positionnement. L'un des apports, sur ce point, de l'expérience faite aura sans doute été de mieux en préciser ses conditions d'existence pour chacun des protagonistes : d'abord qu'un partenariat repose certes sur le fait que "les unes comme les autres [activités de recherche et action sociale] s'orientent selon des visées rationnelles anticipant sur des résultats escomptés"³ et que peut exister une zone de proche développement des savoirs, mutuellement avantageuse. Mais qu'un tel partenariat nécessite aussi une prise en compte

2. TOURAINE Alain, 1991, préface aux rencontres sur la coopération Syndicats-Recherche en Europe, in CHOURAQUI Alain, 1991, Op. Cit, pp 20-21.

3. CLOT Yves "les Sciences humaines et leurs milieux", *Société française* n° 41-42, automne-hiver 1991-1992. Ce numéro spécial, publié avec le soutien de la MIRE (Mission interministérielle recherche et expérimentation) rend compte d'un colloque de la revue portant, entre autres, sur les tensions recherche-expertise (juin 1991).

vigilante de l'incommensurabilité de contenus et de points de vue entre activités de recherche et action sociale.

Dans ces conditions l'enjeu du partenariat est un enjeu épistémologique : celui des effets possibles sur la connaissance elle-même de l'interaction entre logique de connaissance et logique d'action sociale. Il s'agit d'éviter, dans sa mise en oeuvre effective ce qu'Y. Clot³ désigne comme l'écueil de l'identification de la connaissance et de l'expérience puisque ce déni de leur écart irréductible nourrirait aussi bien la tentation de l'expertise que celle du refus du concept et de l'analyse au nom de la pratique. Mais il faut aussi éviter un autre écueil, celui d'un clivage radical qui assignerait chacun à sa place et à l'unicité de chacun des points de vue. Il faut envisager et organiser le dialogue entre activité de recherche et expérience d'action sociale comme zone de développement pour des compétences hétérogènes se spécifiant mutuellement.

La mise en oeuvre d'une telle hypothèse dans le cours d'une recherche exige, si l'on veut lui donner quelque chance de produire quelque chose, un projet de partenariat au contenu précis.

1.3 Quel projet précis de partenariat ?

Dans un domaine proche de notre objet d'études, J.L Derouet a constitué et dirigé une équipe de travail en vue d'une recherche sur le fonctionnement des établissements scolaires. Celle-ci organisait, au sein du Groupe d'Etudes Sociologiques de l'INRP, des chercheurs et des enseignants associés, en poste dans des établissements. La démarche épistémologique visée est que "le travail d'aller et retour entre empirie et théorie circule d'un bout à l'autre du réseau, afin qu'il n'y ait pas sur le terrain des enseignants qui accumulent des matériaux, et à l'INRP des chercheurs qui théorisent". Cela implique, comme fondement, "une certaine réciprocité dans l'échange et l'accomplissement d'un réel travail de recherche par les professeurs". Pour cela il est nécessaire de construire des processus de recherche qui permettent une certaine objectivation, non spontanée, des observations menées par les acteurs : il faut ménager un passage progressif entre les concepts descriptifs, qui bénéficient de la connaissance interne du milieu de travail qu'ont les enseignants, et les concepts interprétatifs constitutifs de la connaissance. A ce prix les concepts interprétatifs ne seront pas l'apanage des seuls chercheurs. En effet les enseignants associés participent de plein pied à l'élaboration des analyses, à partir des matériaux de type ethnographique qu'ils accumulent et travaillent avec les chercheurs. Dans le cas présenté leurs propres pistes d'interprétation ont permis par exemple d'identifier les groupes d'enseignants de façon plus pertinente⁴.

Telle qu'elle est, la démarche exposée par J.L Derouet, a servi de référence explicite au moment de la mise en place des travaux de notre groupe. Dans le cadre qui est le sien elle tend à montrer en effet la possibilité de mobiliser, dans une démarche de recherche adaptée, à partir d'une expérience professionnelle, des enseignants acteurs des situations qu'ils observent. Elle montre, par ailleurs, que l'effet à attendre de cette intervention des acteurs peut être non seulement une meilleure observation du terrain, mais aussi une production de connaissances plus à même de rendre compte de la structure de la réalité étudiée. La condition essentielle du succès de la démarche étant le soin particulier apporté à l'élaboration d'observations objectivantes, au passage des concepts descriptifs aux concepts interprétatifs.

4.DEROUET Jean-Louis, 1985, "Des enseignants sociologues de leur établissement ?", *Revue française de pédagogie*, N° 72, juillet 1985, pp 113-124.

Pour autant, s'inscrivant dans le cadre de l'INRP la perspective d'ensemble de la démarche exposée ci-dessus se situe dans la logique générale d'un processus commandé uniquement par des impératifs de recherche. Elle associe aux chercheurs des personnes prises isolément dont les appartenances, hors celles professionnelles, ne constituent ni une dimension particulière de la recherche ni un facteur conditionnant leur participation. Quant à nous, notre projet, en se plaçant pour une large part dans le cadre d'un partenariat entre chercheurs et syndicat se trouve certes confronté à de mêmes impératifs épistémologiques que ceux exposés ci-dessus d'objectivation et de passage du descriptif à l'interprétatif, mais aussi à d'autres sensiblement différents.

Il s'agit en effet de concrétiser ce qui a été énoncé plus haut comme l'incommensurabilité des contenus et points de vue entre recherche et action sociale, que ce soit dans son aspect professionnel ou syndical. Sur le fond, pour être profitable, une telle collaboration suppose qu'aucun des partenaires n'abdique sa spécificité pour ce qui serait, ou une confusion dommageable des points de vue, ou l'instrumentalisation de l'un par l'autre sous la forme soit d'une commande d'étude ou d'expertise passée par le syndicat à des chercheurs, soit d'une utilisation par ceux-ci du syndicat comme objet et terrain d'investigation, voire comme simple vecteur d'accès à des données plus riches. Mais cette exigence pose, *de facto*, la question de la confrontation des impératifs en présence, celui de la logique de production de connaissance et celui de l'enrichissement de la réflexion sur l'action en vue d'une production de connaissances, confrontation dont on espère tirer des connaissances visant à une pertinence plus grande du fait de l'interaction entre les logiques à l'oeuvre.

Un tel objectif ne va évidemment pas de soi. Les enseignants syndicalistes associés à la recherche doivent apprendre à conjuguer leur engagement dans l'action, professionnelle et syndicale, et l'implication dans une démarche de recherche adaptée. Celle-ci ne doit pas viser à les transformer en chercheurs mais néanmoins, sous peine d'être dessaisis et instrumentalisés, n'en exige pas moins d'eux une participation originale, mais effective, à l'activité de recherche et donc l'acquisition de règles indispensables à cette démarche. Plus précisément il s'agit pour eux d'entrer dans une démarche qui fasse passer leurs savoirs d'expérience et d'action par diverses étapes de formalisation et d'objectivation, puis de problématisation et d'institutionnalisation en tant qu'éléments de recherche pouvant être mis en question, en retour, lors d'investigations obéissant à des critères scientifiques. Du côté des chercheurs il s'agit d'exposer leurs problématiques, leurs hypothèses, leurs méthodes, leurs théorisations, à la rencontre transformatrice d'autres savoirs. La dimension pragmatique et d'expérience met en échec toute tentative d'interprétation réductionniste et requiert le dépassement des clivages disciplinaires en sciences sociales.

Quant aux modes de fonctionnement, ils sont aussi sensiblement différents de ceux de la démarche présentée par JL Derouet. Tout d'abord la recherche doit s'alimenter, en principe, des observations, des descriptions de situations, des modes de rationalisation explicatifs et unifiants élaborés dans le cadre d'une logique d'action par le niveau national du syndicat. Toutefois le fonctionnement de ce premier niveau exige qu'un apport puisse effectivement se faire, issu de l'élaboration collective dans le SNES sur l'objet de la recherche, le métier enseignant et ses évolutions. Mais ce premier niveau implique aussi, dans le travail partenarial, un traitement de cet apport du point de vue de la recherche afin de le transformer en objet pertinent pour elle. L'incommensurabilité des contenus et points de vue entre recherche et action sociale, explicitée plus haut, a en effet pour conséquence que chacun des domaines traite selon ses règles propres des éléments dont il s'empare. Ainsi les élaborations syndicales tout en traitant du même objet que les élaborations de la recherche, l'abordent dans une perspective, de décision, de rassemblement, d'action alors que la recherche l'envisage, elle, dans une perspective de questionnement sur sa nature, son fonctionnement, ses possibles.

A un deuxième niveau des modes de fonctionnement se pose la question de ceux des enseignants impliqués activement dans l'activité syndicale et associés à la recherche. En effet ceux-ci disposent de leur mode d'observation et de rationalisation des situations qu'ils observent en fonction des conceptions et valeurs qui leurs servent de référence. Il faut tenir compte de l'existence d'un mode de perception de la réalité et de passage de la description à l'explication marqué par l'expérience. Le pari fait au départ est que cette position occupée -le déroulement de travail a montré qu'elle l'est de manière sensiblement différente par les uns et les autres- peut contribuer à une observation et une analyse élargies des situations en intégrant non seulement le point de vue de l'activité professionnelle mais aussi celui d'une d'action syndicale sur cette activité professionnelle.

Cependant la mobilisation de ce potentiel pour la production de connaissance exige que ces savoirs d'expérience et d'action, portés par chaque enseignant syndicaliste associé, subissent le même traitement que celui décrit ci-dessus quant aux savoirs collectifs provenant du syndicat lui-même. Une telle exigence implique de la part de ceux qui sont concernés l'entrée dans une tension tripolaire entre le pôle professionnel, le pôle syndical, le pôle recherche, tension qui peut être déstabilisante et dont le traitement demande une période prolongée d'apprentissage. Celle-ci s'accompagne nécessairement d'une évolution des engagements des uns et des autres, voire pour chacun de réajustements permanents du dispositif de travail et des crises plus ou moins surmontables. Dans cette perspective, du côté des chercheurs la nécessité était d'organiser et d'explicitier les étapes, de ménager les transitions, de faire partager la nécessité, pour la validité de la recherche, de tenir les exigences de l'objectivation des observations et de passage dans de bonnes conditions des concepts descriptifs aux concepts interprétatifs. Cette nécessité n'a pu être toujours efficacement assurée, particulièrement pendant la phase de rédaction du présent rapport.

2. La pratique du partenariat

Le partenariat s'est donc déroulé avec, comme idéal régulateur, les principes exposés ci-dessus : faire d'enseignants syndicalistes associés des protagonistes originaux de la recherche ; assumer et traiter l'incommensurabilité des contenus et démarches entre recherche et expérience ; obtenir une production de connaissance dans des conditions assurant la scientificité et la rigueur des résultats.

Cependant les conditions dans lesquelles s'est mis en place le partenariat ont fait que les principes qui viennent d'être rappelés n'ont pas été suffisamment repris et explicités collectivement entre les partenaires de la recherche. Pour l'essentiel ils seront négociés, relativement brièvement, entre les chercheurs et les responsables nationaux du SNES puis inscrits dans les projets de manière nécessairement concise et sans doute trop allusive. Ils seront ensuite considérés comme acquis, et donc insuffisamment traités en tant que tels dans les processus de travail. Ils ne seront évoqués dans un premier temps que brièvement en fonction des opportunités. Tout se passera comme si l'on avait eu du mal, de part et d'autre, à mesurer la difficulté de la mise en oeuvre d'un tel partenariat de recherche, difficulté qui ne sera que progressivement perçue. Ainsi les chercheurs vont sous-estimer au départ l'écart existant entre l'énonciation de principes de ce type et leur mise en oeuvre nécessairement complexe et tâtonnante.

Ce qui explique sans doute ces problèmes est la manière dont le partenariat a été concrétisé.

2.1 La mise en place

Le partenariat s'est mis en place primitivement autour d'une convergence très générale de préoccupations entre deux démarches. D'une part le contexte de l'époque conduit des syndicalistes à se préoccuper de l'évolution du métier enseignant⁵. Ils s'interrogent en particulier sur les problèmes que, dans le cadre des changements de l'enseignement secondaire, pourrait connaître la mission de transmission culturelle définissant, à leurs yeux, fondamentalement, le métier. Pour sa part une équipe de chercheurs s'intéresse au métier comme une activité professionnelle ayant une spécificité forte et explore le domaine des contenus d'enseignement⁶. La rencontre de ces préoccupations passe, au départ, très largement par des contacts informels à l'occasion de rencontres, colloques etc... Puis une première formalisation est réalisée par une petite équipe de chercheurs et a donné lieu à une réunion avec la direction nationale du SNES, réunion qui se conclut par un accord portant sur le principe du partenariat et les grandes orientations de recherche. Cet accord, qui en quelque sorte va servir de contrat de base, est resté sans suite effective pendant deux ans. Dans cet "entre-deux" a été vraisemblablement perdue la nécessaire période de débats et d'explicitations qui aurait pu servir de phase d'étude de faisabilité, d'explicitation des conditions nécessaires à une bonne mise en route de la démarche, surtout avec entre ceux qui allaient en devenir les protagonistes comme enseignants syndicalistes associés.

En réalité le partenariat va se concrétiser sans plus de discussions ni explications complémentaires, donc dans une sorte d'implicite de fait. Du côté syndical se manifeste la volonté d'ajuster l'action aux débats et enjeux ouverts sur la définition du métier enseignant et pour cela de constituer au sein du SNES une réflexion nouvelle. Il s'agira de tenter de globaliser les éléments de connaissances et de formalisations syndicales qui peuvent exister sur le métier dans divers secteurs de travail. Mais il est apparu également nécessaire d'entamer une réflexion plus approfondie sur les conditions actuelles et les mutations concernant l'activité professionnelle des enseignants du secondaire. Cette nécessité conduit à faire du "métier" un thème de synthèse du congrès de Saint-Malo⁷ et à constituer à peu près en même temps un groupe "métier", charnière entre les divers secteurs de travail nationaux du SNES, groupe en charge syndicale du problème. Dans ces circonstances intervient l'appel d'offres ministériel du Ministère de la Recherche et de la Technologie (MRT) sur *la modernisation du service public* auquel soumissionne, en vue de cette recherche en partenariat avec le SNES, une équipe se constituant au sein du LASTES. L'acceptation du projet permettra de trouver les moyens financiers pour un programme de recherche sur le thème du "métier enseignant du second degré et ses évolutions". Les moyens en temps suivront dans le cadre d'une convention de recherche LASTES-INRP. et d'une participation de la direction des Lycées et Collège du Ministère de l'Education Nationale.

2.2 Un partenariat difficilement maîtrisé au départ

Ainsi dans le même temps se mettent en place les deux termes du partenariat. Mais c'est en réalité de façon complètement asymétrique aussi bien quant aux conditions de fonctionnement que quant à la maîtrise de l'objet de la recherche lui-même auquel renvoie le vocable, utilisé parallèlement de "métier".

5. Par exemple à partir des orientations énoncées dans le rapport commandé par René MONORY, Ministre de l'Education Nationale à Jacques LESOURNE : LESOURNE Jacques, 1987, *Education et Société demain*, Paris, MEN, pp 1.23-1.24.

6. ROCHEX Jean - Yves, " Les contenus d'enseignement, malgré les occasions ratées, un débat à poursuivre", *Société française*, n° 33, Oct-déc., 1989.

7. Motions du congrès de Saint-Malo, *L'Université Syndicaliste*, N° 263, 25 mai 1991, pp 48-55.

Du côté syndical ce thème "métier" n'est pas entièrement structuré dans ses contenus, ni sa nature exacte, puisqu'il s'agit d'un thème neuf qui vient d'être abordé dans les textes du congrès de Saint-Malo. De plus, le thème n'est encore que faiblement pris en compte par l'ensemble de l'organisation. Pour le groupe en charge du problème il s'agit alors de constituer et de légitimer l'objet dont il se propose de traiter, du point de vue de la logique de l'action. Ce qui va rendre les choses plus complexes c'est que c'est à certains membres de ce groupe métier qu'est confiée, dans la même période, la tâche d'assumer la confrontation à une logique différente, celle de la connaissance, et de s'impliquer activement dans le partenariat de recherche. Il en résulte un recouvrement de deux missions, recouvrement qui aujourd'hui rend difficile un retour critique sur ce qui a été exactement visé à ce moment là. Pour les uns le groupe "métier" a été créé en vue d'une activité de réflexion interne au syndicat puis on lui a confié la tâche d'assurer les rapports avec la recherche, pour d'autres il a été créé pour rassembler les enseignants syndicalistes associés à la recherche.

Du côté des chercheurs on se trouve dans une situation sensiblement différente. S'il est vrai que le groupe de recherche s'est structuré à l'occasion de l'appel d'offre ministériel et du partenariat envisagé, il l'a fait à partir d'un collectif déjà constitué. Il dispose d'une problématique appuyée sur un travail déjà ancien de certains de ses membres et concrétisée dans la rédaction du texte primitif comme dans celle du projet présenté au MRT, textes toutefois nécessairement très synthétiques par obligation, qui auraient sans doute dû être plus largement explicités ensuite. Cette problématique est tout entière organisée autour de l'objectif de faire reculer l'opacité sur ce qu'est effectivement l'activité professionnelle des enseignants du secondaire, sur ce que sont ses tensions actuelles et sur ce que les enseignants font en actes dans les situations qu'ils vivent et dans lesquelles ils anticipent d'une façon ou d'une autre sur l'évolution du métier. Résumée rapidement ici et développée par ailleurs dans ce rapport, la problématique a une certaine cohérence et constitue une base de travail suffisamment solide et pertinente pour avoir obtenu l'aval des conseils scientifiques du MRT, puis de l'INRP. De plus l'équipe qui va l'assumer, au delà de la diversité propre à tout groupe de travail, dispose d'un noyau qui a en commun un certain nombre de références et de repères, et qui permet d'assurer une cohérence entre la problématique et la démarche de recherche qui devra être suivie.

L'on voit bien dans ce qui vient d'être dit que la mise en place des deux termes du partenariat résulte en fait de deux processus parallèles qui vont se recouper à un moment donné dans l'organisation d'un groupe de travail. Mais il ne va pas être véritablement procédé à une réflexion commune de ceux qui vont se trouver effectivement engagés dans l'opération, ni même à une reprise et un éclaircissement des réflexions antérieures. Dès lors dans la mise en place concrète du partenariat va s'effectuer une délégation réciproque des responsabilités entre partenaires. Du côté des chercheurs la délégation porte sur la désignation des enseignants syndicalistes associés. Celle-ci est, légitimement, le fait des responsables syndicaux. Les chercheurs se sont donc contentés, dans l'explicitation des critères de choix, de demander de façon très générale que soient retenus des syndicalistes ayant à la fois une expérience de l'action syndicale, une réflexion sur cette action et une certaine disponibilité de temps. *De facto*, cette demande était contradictoire avec la participation de certains responsables déjà surchargés et qui auraient pu apporter des éléments de réflexion personnelle sur les analyses syndicales du métier. Mais surtout cette demande confiait implicitement à la seule organisation syndicale, au détriment d'un débat bilatéral, la charge d'explicitier à ses membres engagés dans le processus les attentes institutionnelles et épistémologiques du partenariat de recherche. Quant aux chercheurs, ils se sont vus déléguer dans son intégralité la rédaction du projet de recherche. Cette situation est normale en soi puisque ce sont eux qui en assurent la responsabilité scientifique devant les instances contractantes. Mais cette rédaction n'a pas sans les échanges qui auraient pu, éventuellement, améliorer le projet. De

plus cette phase préparatoire s'est faite sans que les enseignants syndicalistes associés aient pu en bénéficier pour se familiariser avec ce qui les attendait.

Mais davantage encore que les difficultés qui viennent d'être évoquées, les conditions de la mise en place du partenariat vont faire que la recherche va buter au départ, puis plus longuement, sur un malentendu, sur des confusions portant sur l'objet lui-même. Pour comprendre comment ce malentendu, ces confusions ont pu se cristalliser, puis se maintenir, il faut revenir rapidement sur le déficit d'échanges qui a marqué la période d'entrée dans le partenariat. Avec le recul que l'on a aujourd'hui et qui permet d'observer comment se sont déroulées les choses quant à la définition de l'objet de recherche et de son investigation, on peut faire l'hypothèse que ce déficit a non seulement été induit par les circonstances du moment, mais aussi, et surtout par le fait que l'intérêt même d'une confrontation des points de vue ne s'est pas imposé de façon évidente. En effet les choses se sont en partie passées comme si, implicitement, cette confrontation avait déjà eu lieu. Cependant pour les deux partenaires ce n'est pas la même base qui sert de référence. Les chercheurs se reportent à la discussion qui s'est déroulée deux ans avant avec la direction du SNES. Les enseignants syndicalistes associés qui n'y ont pas participé, et avec lesquels il n'y a pas eu suffisamment de discussions préparatoires ayant, eux, et tout à fait légitimement, en tête les débats syndicaux qui viennent de se produire au congrès de Saint-Malo. Pour beaucoup, sinon pour tous, il s'agit de leur première réflexion construite sur le thème "métier". Les motions constitueront donc, naturellement et pour une bonne part la principale référence de l'engagement dans le travail de recherche. Les textes du projet de recherche qui seront ensuite diffusés et discutés, ne suffiront pas, malgré les apparences, à éclaircir vraiment les bases de discussion. Le danger existe donc, pour les uns et les autres, de voir des points de vue légitimement différents avoir quelque mal à se distinguer clairement entre eux et donc à pouvoir se confronter effectivement dans une démarche de recherche originale. Les chercheurs parce qu'ils sont sur leur terrain et que pour eux l'objet de recherche est celui qu'ils ont élaboré et qu'ils pensent acquis par leurs partenaires. Les enseignants syndicalistes associés parce qu'ils sont en situation de devoir élaborer dans le même moment des savoirs d'expérience s'inscrivant dans le cadre d'une logique d'action et d'exposer ces mêmes savoirs à une transformation en éléments de recherche dans une logique de connaissance du métier dont les finalités sont d'interroger les situations, mais non d'apporter des réponses immédiatement utiles pour l'action. Dans cette situation il existe un risque indubitable d'amalgamer les deux facettes de l'objet "métier" qui, comme le montre la comparaison des deux textes fondateurs de la démarche syndicale d'une part et de la recherche de l'autre, sont sensiblement différentes, l'une situant le problème dans le cadre de la logique d'action propre au syndicat, l'autre dans la logique d'interrogation propre à la démarche de connaissance.

En effet la motion de Saint-Malo du SNES insiste plutôt sur la permanence de l'identité professionnelle des enseignants du second degré en posant que ce corps "est en passe de construire son unité (autour des catégories de références que sont les certifiés et les agrégés dont la culture professionnelle s'est forgée sur le terrain de leur attachement aux savoirs construits et transmis par l'université (et que) c'est cette identité disciplinaire qui donne sens à leur travail", alors que la problématique de recherche affirme que "les identités professionnelles des enseignants ne permettent plus de faire face aux exigences nouvelles", et qu'"il est unanimement reconnu que l'une des conditions essentielles de l'efficacité de l'enseignement secondaire tient à la façon dont ses personnels s'impliqueront dans une démarche de modernisation à partir, en grande partie, de la possibilité réelle qu'ils trouveront de fonder de nouvelles identités professionnelles avantageuses et valorisantes". Le SNES parle de la mise "en tension des pratiques professionnelles, des objectifs du métier, des références et des valeurs", et de l'obligation où sont les enseignants du second degré "d'interroger les savoirs qu'ils

sont chargés d'enseigner et de remettre en cause la façon dont ils enseignaient". Mais l'essentiel de l'analyse vise les conceptions du métier d'enseignant qui mettent en cause la mission de transmission de contenus et qui sont repoussées pour conclure que : "faire évoluer le métier ne signifie pas changer de métier". Le texte du SNES est prescriptif sur la question des changements qu'il définit comme "l'enrichissement des tâches par l'augmentation des qualifications", là où la démarche de recherche se propose de "centrer la recherche sur les modalités, individuelles et collectives, infinitésimales ou plus visibles, implicites ou explicites, selon lesquelles ils anticipent sur les changements et participent en actes à leur orientation au cours de leurs activités de travail". Enfin, alors que les chercheurs se proposent de "faire reculer l'opacité sur ce que font réellement les enseignants...", le texte du SNES en suggère implicitement la transparence.

2.3 Le travail partenarial

L'engagement du travail partenarial qui commence concrètement à la rentrée 1991 va contribuer à faire progressivement apparaître au grand jour le malentendu évoqué ci-dessus sur la conception même de l'objet de recherche, dans une évolution lente qui, dans une certaine mesure, marque aujourd'hui une étape avec ce rapport. Ainsi se crée une situation nouvelle dans laquelle le malentendu peut être mieux identifié et donc, peut-être, devenir traitable.

Le groupe entame en premier lieu une double démarche qui consiste à tenter, d'une part, de discuter et d'affiner les problématiques de recherche et les méthodologies mises en oeuvre, et, d'autre part, de mettre à jour et formaliser les savoirs d'expérience dont sont porteurs ses propres membres. Mais dans un premier temps cette double démarche, n'aboutit pas à un apprentissage collectif immédiatement efficace. Le débat sur la problématique et la méthodologie a pris pour une part une allure académique que renforce la tentative, sans doute prématurée et rapidement échouée, de faire une sorte de séminaire autour d'ouvrages liés à la recherche dont la lecture, inégale selon les membres du groupe, ne pourra s'articuler à une réflexion sur les fondements de la recherche. Les premières données d'observations, dont le recueil écrit intervient très rapidement comme résultant de la nécessité d'engager les enseignants associés dans une activité, se constituent sur le mode d'observations de type ethnographique sur la vie des établissements et de la tentative d'établir des "portraits" d'enseignants. Par ailleurs une première réflexion collective permet de repérer, dans l'activité professionnelle, des situations et des objets, institutionnels ou impromptus, appelant de la part des enseignants un traitement didactique et/ou organisationnel, qui, parce qu'ils contraignent à des arbitrages, individuels et collectifs, entre logiques et principes différents, voire contradictoires, apparaissent comme autant d'objets et de situations "symptômes" ou "analyseurs", non seulement des transformations en cours de l'exercice du métier, mais des modalités selon lesquelles chacun les affronte, parfois même à son insu (8). Mais l'insuffisance d'assimilation de l'objet spécifique, de la problématique, de la méthodologie de la recherche conduisent à rendre difficile, pour les enseignants associés qui les font, la perception du rapport de ces observations avec la démarche d'ensemble. Cette difficulté, qui sera récurrente pendant toute la recherche, fait naître et nourrit l'impression qu'ont les enseignants associés de faire un recueil de données "tous azimuts" et sans cohérence, impression renforcée en permanence par le fait que, malgré

8. Ces objets ou situations "symptômes" sont analysés dans d'autres parties du rapport. Ce sont par exemple les modalités de répartition des services des différents enseignants d'une même discipline, et les modalités de définition ou d'auto-définition de la compétence enseignante qu'elles révèlent ; les modes de gestion de l'hétérogénéité non seulement des "nouveaux publics" mais des rapports au savoir dont ils sont porteurs ; la gestion des incidents ou conflits scandant la vie d'un établissement etc....

les demandes répétées de certains enseignants syndicalistes associés, les chercheurs ne peuvent, ni ne veulent donner systématiquement, sous forme de retours au coup par coup, de clés d'interprétation immédiates à telle ou telle observation. A leurs yeux en effet le recueil de données ne peut prendre de cohérence ou de pertinence pour la recherche que progressivement par un travail d'explicitation, de problématisation et d'interprétation avançant à petits pas, -qui furent parfois certainement trop petits et trop lents- mais qui exige une mise à distance de l'immédiat et du spécifique de chaque observation prise isolément. Il s'agit donc, dans ce cas comme en ce qui concerne le traitement des autres modes d'observation : entretiens etc..., davantage d'un travail se situant dans l'après-coup que d'un retour immédiat d'interprétation ou d'explicitation de chacune des situations particulières. Ne pouvant être traitées isolément les observations recueillies peuvent cependant donner lieu à des discussions ou des textes partiels de mise au point permettant d'enrichir les observations ultérieures en précisant les interrogations, en contribuant sur le même registre à la mise en oeuvre de nouvelles méthodologies comme les entretiens et le questionnaire ou nourrissant la réflexion d'ensemble.

Comme on le voit, jouent dans la première phase des tensions provenant des ajustements inévitables à une confrontation entre chercheurs et des enseignants associés dont l'expérience éventuelle dans le domaine d'une activité de recherche concernait le champ scientifique de leur discipline d'enseignement. Mais aucun n'était familiarisé à une démarche de ce type dans le champ des sciences sociales, non plus qu'aux débats qui s'y déroulent. De plus aucun ne s'était jamais engagé dans une recherche en partenariat, ni n'avait de réflexion sur cette question avant de se retrouver dans l'aventure. Mais joue aussi la non élucidation des facettes de l'objet de recherche lui-même, que l'on a vu se mettre en place plus haut sans être éclaircies, dans la période de montage du partenariat. Ainsi les difficultés concernant les observations et les divergences d'attentes ou de démarches à laquelle elles donnent lieu, ne sont pas à interpréter seulement comme des positionnements différents dans la recherche mais surtout comme l'effet du déficit de distinction et de confrontation explicite entre deux conceptions légitimement différentes de l'objet que constitue le métier enseignant, que les uns tendent à considérer comme immédiatement saisissable et interprétable dans le cadre d'une culture marquée par l'action syndicale, et que les autres visent à problématiser et à construire dans une perspective d'élaboration de l'objet dans le champ scientifique.

De là découlera logiquement une diversification de perception des démarches et méthodes de recherche mises en oeuvre, des outils théoriques et des connaissances utilisés. Cette diversification recoupe pour l'essentiel mais pas de manière systématique la limite entre chercheurs et enseignants associés. Elle se manifestera par des divergences, parfois vivement affirmées autour de la possibilité et de la signification des observations objectivantes de situations ou d'objets symptômes, du rôle des entretiens comme source de connaissance, du questionnement, de l'évolution des hypothèses et de la problématique. D'autres divergences concernent la question de l'accès et de la familiarisation des enseignants syndicalistes associés avec les outils théoriques et les connaissances utilisées, particulièrement en ce qui concerne les savoirs et les méthodes des sciences humaines et sociales. Elles se manifesteront particulièrement à propos de ce qu'est la construction et le développement d'une démarche de recherche ainsi que du rapport entre observations particulières sous forme de recueil de données ou d'entretiens, explicitations et généralisation des connaissances. Après la première tentative de séminaire de lecture autour d'ouvrages, les enseignants syndicalistes associés vont se trouver être à la fois demandeurs et en difficulté pour acquérir des notions sur ces problèmes parfois par manque de temps mais aussi par manque de références de départ. Le tout aboutit, pour certains au sentiment que ces outils théoriques, difficilement accessibles, manquaient à la recherche, ou alors leur étaient "cachés" par les chercheurs.

Cependant il faut souligner que les difficultés de spécification et de confrontation entre les diverses conceptions de l'objet de recherche s'atténuent fortement sur deux points. Le premier concerne les domaines disciplinaires faisant l'objet des investigations cliniques et de réflexions spécifiques concernant leurs enjeux d'enseignement. Compte tenu de l'importance prise dans la recherche par la nécessaire élucidation de leurs enjeux spécifiques, il est apparu nécessaire, lors de la deuxième année de spécialiser des sous-groupes à l'intérieur du groupe de travail. Le travail de ces groupes disciplinaires permettant le réinvestissement de savoirs issus d'une logique d'action professionnelles s'est révélé en fin de compte plus efficace et moins porteur de tensions que celui du groupe dans son entier. Le deuxième point sur lequel s'atténuent les difficultés de spécification et de confrontation entre les diverses conceptions de l'objet de recherche est la mise au point du questionnaire, cette méthode de recueil des données, apparemment objective et quantitative, visant de façon immédiatement perceptible à la représentativité, semblant peut-être aux enseignants syndicalistes associés en mesure d'apporter des éléments plus sûrs et plus proches de ceux dont se nourrit la logique d'action syndicale.

3. Un travail sur le malentendu et les divergences

Les difficultés signalées ci-dessus n'ont pas empêché qu'un travail partenarial a pu s'effectuer concernant l'objectif de recherche. Ce travail a pu fonctionner sur les deux points signalés ci-dessus, comme également dans la réflexion collective qui a permis de repérer, au sein de l'activité professionnelle, des situations et des objets "symptômes". Ce travail a permis de prendre en compte les problèmes essentiels et décisifs que sont le malentendu sur l'objet de recherche, instauré dès le début dans le travail partenarial, et les divergences qui en découlent. Mais cette prise en compte a été très progressive.

3.1 L'explicite et l'implicite

En effet, d'un côté tout, dans l'explicite, se passait comme si l'accord était réalisé sur les axes essentiels et les démarches d'ensemble de la recherche, les divergences exprimées n'atteignant pas la globalité des choses mais portant sur des points partiels ou des sujets locaux. Cet explicite a tenu sans doute, surtout au début, en partie à l'inégalité traditionnelle qui tend à régir les rapports entre enseignants du secondaire et chercheurs. Mais elle a tenu surtout à la difficulté des enseignants syndicalistes associés d'intervenir, car manquant de repères dans un savoir syndical en cours de constitution sur le "métier" et n'en ayant guère dans le savoir savant. Du côté des chercheurs, cet explicite a été pris comme le signe d'un acquiescement et d'une adhésion à la démarche de recherche. Ce signe a été renforcé par le départ rapide de certains des premiers participants qui ne voulaient pas, quant à eux, s'intégrer au travail proposé, soit qu'ils se considèrent rapidement comme incompetents pour s'engager dans l'activité qui débutait, soit que cette activité elle-même leur semble trop éloignée de l'activité syndicale habituelle ou sans intérêt pour elle. De plus l'incompréhension par les chercheurs de la situation a été renforcée par les impératifs calendaires de la recherche qui ont conduit à engager très vite les travaux de terrain et à privilégier leur avancement, sans doute parfois un peu à marche forcée. Puis la période de rédaction du rapport a interrompu l'activité commune. Tout ceci a contribué à minorer le souci de procéder à une réflexion spécifique sur les conditions exactes de fonctionnement du partenariat sur l'objet de recherche.

Mais dans le même temps s'est mis en place dans les non-dits de l'apparent accord explicite un implicite qui spontanément a structuré et durci les réactions. Du côté des chercheurs cet implicite a été nourri du projet et de l'activité de recherche, les amenant à attendre parfois des enseignants syndicalistes associés qu'ils se positionnent spontanément en partenaires, impliqués de façon originale mais réelle à l'activité de production de connaissances. Cette tendance a pu être par moment d'autant plus nette que l'apport en données, en éléments de réflexion de ces enseignants syndicalistes associés a été effectif dès le début, sans forcément qu'ils en saisissent eux-mêmes toute la portée. Mais cet apport se trouvait placé souvent du côté de leur expérience professionnelle, dans le contexte d'une difficulté à capitaliser une expérience personnelle ou d'organisation provenant de l'action syndicale sur la question du métier tout au moins. Par ailleurs, certaines demandes de formalisation objectivante de l'expérience militante lorsque celle-ci apparaissait en des termes très proches du vécu et de l'immédiateté de l'action, demandes formulées très -trop ?- tôt dans le travail commun, dès les premières séances de travail ont pu paraître, à certains des syndicalistes, mais pas à tous, comme une sommation à devenir chercheurs à part entière quand bien même elles n'avaient comme intention que d'entamer le travail de transformation nécessaire des éléments de savoirs issus de l'action sociale en éléments utiles pour le processus de connaissance.

Du côté des enseignants syndicalistes associés, l'implicite a porté sur la place individuelle de chacun dans le processus de recherche. Les difficultés à capitaliser les savoirs syndicaux sur le métier semblent avoir d'abord amenés les enseignants syndicalistes associés à se positionner implicitement sur le pôle professionnel de l'expérience d'action. Ce positionnement a permis leur entrée dans la recherche avec une certaine efficacité, si ce n'est sans problèmes. Puis, progressivement, devant les difficultés rencontrées à entrer dans une logique de questionnement de l'objet du point de vue de sa connaissance, c'est sur le pôle syndicaliste que se sont implicitement repositionnés certains d'entre eux. Mais ce positionnement, légitime, laisse entière la question de la formalisation et de la transformation des savoirs d'expérience issus de la logique d'action syndicale pour un travail de recherche. Une évolution semblable s'est produite collectivement, dans le même sens, de la même façon, et avec les mêmes conséquences.

3.2 Questions sur le partenariat et les partenaires.

Ainsi, dans la mise en oeuvre d'un partenariat qui ne va jamais de soi, du moins telle que l'on peut en faire le bilan après deux ans de fonctionnement, un des problèmes principaux semble provenir de ce qui fait l'intérêt même de la démarche. L'effet attendu sur la recherche du recoupement, sur son objet, des savoirs des partenaires dépend de l'interaction effective et explicite de connaissances, de préoccupations problématiques, méthodologiques ou théoriques qui se rattachent, de prime abord, à des activités et des temporalités de nature différente : intervention sociale à court ou moyen terme pour les uns, recherche à plus long terme pour les autres, souci de représentativité, de rassemblement et d'intervention pour les uns, besoin de compréhension et de construction d'un travail de questionnement de l'objet pour les autres. Aussi, dans ce processus de confrontation des points de vue visant à aboutir à une démarche commune, si ce n'est identique, de recherche, les problèmes rencontrés nous semblent, en première analyse, relever des adaptations, voire des transformations que les uns et les autres doivent opérer sur leurs savoirs pour participer effectivement et efficacement à l'activité commune, tout en gardant, par ailleurs, un champ d'action spécifique, avec ses règles de fonctionnement et de validation propres.

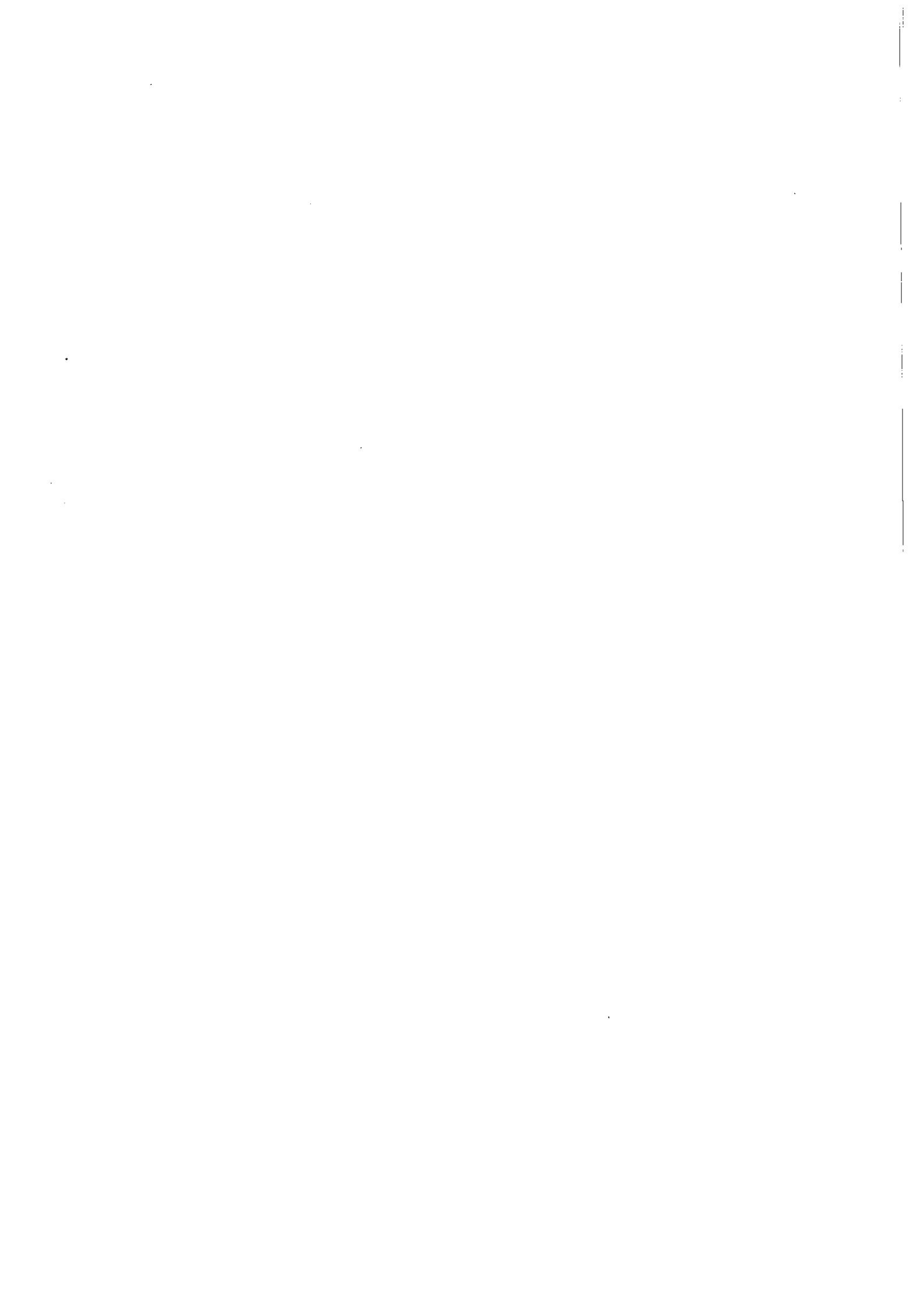
Sur ces points la découverte progressive des conditions de fonctionnement du partenariat, et au delà, la complexité à laquelle renvoie cet objectif, va modifier les règles de fonctionnement des savoirs propres des partenaires. Pour les chercheurs c'est la démarche même de la recherche qui est interrogée.

En effet, parmi les problèmes rencontrés dans le travail commun, ceux qui semblent avoir fait le plus difficulté sont ceux de l'apparente dispersion de la recherche sur plusieurs méthodologies et celui du questionnement, de l'évolution de la problématique comme des hypothèses. Ces dimensions spécifiques à tout travail de recherche en train de se faire, sont des conséquences de la construction d'éléments interprétatifs conduisant à éprouver les problématiques, à abandonner certaines hypothèses ou à différer l'investigation en fonction de la logique même de la construction des connaissances. Cependant, dans le cadre d'un partenariat, ce mode de fonctionnement, s'il n'est pas soigneusement éprouvé dans un échange permanent, peut poser des problèmes dont la gestion devient rapidement difficile. L'on a en effet affaire à des acteurs sociaux dont la temporalité d'action n'est pas celle de la recherche, non plus que les modes de travail collectifs. Dès lors une maîtrise insuffisante dans l'exposition et la visibilisation du déroulement des processus peut paraître rapidement relever de l'improvisation et de l'incertitude dans le projet lui-même. Et ce, d'autant plus, dans le cas présent que les préalables et les objectifs même de cette recherche ont fait, au départ, l'objet d'une appropriation collective peu sûre par les partenaires .

Du côté des enseignants syndicalistes associés, les problèmes qui viennent d'être évoqués, mais aussi l'ensemble de leur activité dans le cadre du travail commun, conduit à une grande diversité de réactions et de travail sur ses savoirs. D'une façon générale le partenariat de recherche semble avoir été l'occasion d'un décentrage, jugé positif le plus souvent, par rapport aussi bien à l'activité professionnelle qu'à l'activité syndicale. Le travail des savoirs dans ces domaines, au contact de la recherche, à provoqué une mise en perspective qui accompagne des repositionnements aussi bien pour l'exercice du "métier" que pour l'implication dans l'action syndicale. Dans la grande majorité des cas cette évolution semble se traduire, à la fois, par un engagement plus important, dans les intentions, mais aussi dans les pratiques, tant dans le métier que dans le syndicalisme, dans lequel plusieurs des membres du groupe ont vu s'accroître leurs responsabilités. Le problème semble toutefois plus complexe en ce qui concerne les rapports à la recherche. On constate, en effet, dans ce domaine une diversification parmi les participants enseignants associés, mais aussi pour chacun d'eux selon les moments ou les types de travail en cours, au risque que se creusent ainsi les écarts entre les degrés et les moments de participation effective. Cette diversification renvoie en premier lieu et essentiellement aux conceptions des uns et des autres sur ce qu'est et ce que doit être l'action syndicale, conceptions qui commandent en fin de compte la participation effective de chacun. Mais elle renvoie aussi à la façon dont se traitent individuellement, selon les moments ou les situations, les problèmes rencontrés dans le processus partenarial et évoqués tout au long de ce chapitre. Ce qui fait travailler cette diversification traversant, rappelons-le chez chacun les moments et les types d'activité, c'est l'entrée plus au moins systématique ou permanente dans un processus de travail qui dans un aller et retour difficile et sans doute douloureux conduit à aller de l'avant dans la participation à la recherche tout en faisant un effort permanent de retour sur la problématique, les hypothèses et les méthodes de celle-ci comme sur ses propres savoirs d'expérience d'action qu'elle soit professionnelle ou syndicale.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES



- A.P.M.E.P., "Classe de seconde : un outil pour des changements, *Publications de l'A.P.M.E.P.*, n° 79, Avril 1990.
- ARSAC Gilbert, "L'universalité des mathématiques", *Bulletin de l'A.P.M.E.P.*, n° 385, septembre 1992.
- ARTIGUE Michèle, "Epistémologie et didactique", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10, n° 2-3, 1990.
- ARTIGUE Michèle, "Mathématiques : les leçons d'une crise", *Sciences et Vie*, n° 180 hors série "Sciences à l'école, les raisons du malaise", septembre 1992.
- ARTIGUE Michèle et DOUADY Régine, "La didactique des mathématiques en France. Emergence d'un champ scientifique", *Revue Française de Pédagogie*, n° 76, 1986.
- ASTOLFI Jean-Paul, *La didactique des sciences peut-elle être scientifique ?*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Lyon II, 1989.
- BACHELARD Gaston, *Le nouvel esprit scientifique* (1934), Paris, PUF, 1963.
- BACHELARD Gaston, *La philosophie du non* (1940), Paris, PUF, 4° éd., 1966.
- BADIOU Alain, "Entretien", *Le Monde*, 31 août 1993.
- BALUTEAU François, *Le conseil de classe : Peut mieux faire !*, INRP. Hachette éducation. 1993.
- BANCEL Daniel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 10 octobre 1989.
- BARBIN Evelyne, "L'épreuve professionnelle du CAPES : un enjeu pour les IUFM", *Bulletin de l'A.P.M.E.P.*, n° 386, Décembre 1992.
- BARBIN Evelyne, "La pensée mathématique dans l'histoire et dans la classe", *Bulletin de l'A.P.M.E.P.*, n° 388, avril-mai 1993.
- BARBIN Evelyne, "Quelles conceptions épistémologiques de la démonstration pour quels apprentissages ?", *Repères-Irem*, n° 12, juillet 1993.
- BASTIN Ch., BENZECRI J.P., BOUGARIT Ch., CAZES P., *Pratique de l'analyse des données*, Paris, Dunod-Bordas, 1980.
- BAUTIER Elisabeth et ROBERT Aline, "Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques", *Revue française de Pédagogie*, n° 84, juillet-septembre 1988.
- BEGAG Azouz, *Le Gone du Chaaba*, Paris, Ed. du Seuil, 1986.
- BERNSTEIN Basil, "On the classification and framing of educational knowledge", in M. YOUNG (ed.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, Collier-MacMillan, 1971 (traduction française in B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975).
- BERNSTEIN Basil, *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI-OCDE, 1975.
- BILLARD Jacques, "Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie", *L'Enseignement philosophique*, n° 43-4, mars-avril 1993.
- BKOUICHE Rudolf, "L'enseignement scientifique entre l'illusion langagière et l'activisme pédagogique", *Repères-Irem*, n° 9, octobre 1992.
- BKOUICHE Rudolf, "Eléments pour un rapport sur les mémoires professionnels", *Repères-Irem*, n°14, janvier 1994.

- BKOUCHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, *Faire des mathématiques : le plaisir du sens*, Paris, A. Colin, 1991.
- BOUCHARDEAU Huguette, *Une institution : la philosophie dans l'enseignement du second degré en France, 1900-1972*, Thèse de Troisième cycle, Université Lyon II, 1975.
- BOURDIEU Pierre, "Classement, déclassement, reclassement", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, novembre 1978.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction - Eléments pour une théorie des systèmes d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- BOURDONCLE Raymond, "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines", *Revue française de pédagogie*, n° 94, janv-fév-mars 1991.
- BOURGAREL Alain et alii., *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Hachette-CNDP, 1991.
- BOURGEOIS Bernard, "L'école et l'enseignement philosophique en France, aujourd'hui", in *Philosophie, Ecole, même combat*, Paris, PUF, 1984.
- BOURGEOIS Bernard, "Que faire pour l'école aujourd'hui quand on est professeur de philosophie ?" in *La grève des philosophes*, Ed. Osiris, 1986.
- BOURGEOIS Bernard, Présentation, in HEGEL G.W.F., *Textes pédagogiques*, Vrin, 1990.
- BOURGEOIS Bernard, "Réflexion sur l'état actuel et les perspectives de l'enseignement de la philosophie en France", *Bulletin de la Société française de Philosophie*, vol. 85, n° 1, 1991.
- BOURGEOIS Bernard, "De l'école à l'université : les raisons d'un échec", *Libération*, 20 mars 1992.
- BOUVEAU Patrick, Bernard CHARLOT, Jean-Yves ROCHEX et alii., *Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSQ (1989-1992)*, Rapport d'étude pour la Caisse des Dépôts et Consignations, Association ANALISE, Paris, octobre 1992.
- BOUVERESSE Jacques et DERRIDA Jacques, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de la philosophie*, Ministère de l'Education nationale, juillet 1989.
- BRIANT Jo, "Comment des élèves d'un lycée technique perçoivent-ils leurs cours de philosophie ?", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977.
- BROCCOLICHI Sylvain, "Réduire l'échec en maths ? Echanges et obstacles", *Société française*, n° 25, oct-nov 1987.
- BROCCOLICHI Sylvain, "Un paradis perdu", in BOURDIEU Pierre et alii., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, pp. 621-637.
- BRUNET Roland, "Enseignement philosophique en sixième", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977.
- BRUNET Roland, "Margarita philosophica", in G.R.E.P.H., *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977.
- C.N.D.P., *Collèges, programmes et instructions*, CNDP - Livre de Poche, 1985.
- Cahiers Pédagogiques*, n° 270, "Philosopher", janvier 1989.
- CANGUILHEM Georges, "Gaston Bachelard et les philosophes" (1963), *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin, Paris, 1968, ed. augmentée 1983.

- CASTERAN Marie Françoise et OEUVRARD Françoise, "Les pratiques d'analyse et d'évaluation du fonctionnement des établissements dans trois académies", *Education et Formations*, n° 22, 1990.
- CATACH Nina, *L'orthographe*, PUF, Que sais-je ?, 1978.
- CAVAILLES Jean, *Philosophie mathématique* (1938), Paris, Hermann, 1962.
- CERTEAU Michel de, *La culture au pluriel*, Paris, UGE 10/18 1974.
- CERTEAU Michel de, *L'invention du quotidien*, Tome 1, *Arts de faire*, Paris, UGE 10/18, 1980.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, "Rapport à l'école, rapports au savoir et enseignement mathématique", *Repères-Irem*, n° 10, 1993
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1993.
- CHARMEUX Evelyne, *Savoir lire au collège*, Cedic, 1985.
- CHARMEUX Evelyne, "Toujours la réforme de l'orthographe", *Libération*, sept 1989.
- CHAROLLES Michel, "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", *Langue française*, Enseignement du récit et cohérence du texte, n° 38, mai 1978.
- CHARTIER Anne Marie, "En quoi instruire est un métier ?", *Esprit* n° 10, décembre 1991. :
- CHARTIER Anne-Marie, "Les "faire" ordinaires de la classe : un enjeu pour la recherche et la formation", communication au colloque *Société et communication*, Lyon, PPSH, 1991.
- CHATELET François, "Philosophie et Enseignement", *Encyclopaedia Universalis*, Tome 12, 1975.
- CHERVEL André, *L'Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977.
- CHERVEL André, "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.
- CHEVALLARD Yves, *Note de travail*, Intervention au séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université J. Fourier, Grenoble, 1989.
- CHEVALLARD Yves, "Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique", *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 12, 1992, n°1.
- CHEVALLARD Yves, "Pour en finir avec une certaine phobie culturelle", *Sciences et vie : Sciences à l'école*, n° 180, hors série, 1992.
- CHOURAQUI Alain (ed), *La coopération Syndicats-Recherche en Europe*, Paris, Presses du CNRS, 1991.
- CIBOIS Philippe, *L'analyse des données en Sociologie*, (1984), Paris, PUF, 1990.
- CIFALI Mireille, "L'infini éducatif : mise en perspectives", in collectif, *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, collection Confluents psychanalytiques, 1987.
- CIFALI Mireille, *Le lien éducatif*, Paris, PUF, 1994.
- CLOT Yves "les Sciences humaines et leurs milieux", *Société française* n° 41-42, automne-hiver 1991-1992.
- COQ Guy, "La philosophie dans l'enseignement", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977.
- COQ Guy, "Qui a peur de la philosophie ?", *Esprit*, février 1980.
- COQ Guy, "Prolégomènes à une politique de l'éducation", *Esprit*, n° 6, juin 1988.

CORNU Laurence, DEMONQUE Chantal, GRATALOUPI Nicole, LECOURT Dominique,

MACHEREY Pierre, MARCHAL Francis, OGILVIE Bertrand, *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, CNDP, collection "Actes et rapports pour l'éducation", à paraître.

CORNU Laurence et VERGNIUOX Alain, *La didactique en questions*, Paris, CNDP, Hachette Education, 1992.

COSSUTTA Frédéric, *Eléments pour la lecture des textes philosophiques*, Paris, Ed. Bordas, 1989.

COUTEL Charles et alii, "Eléments de réflexion sur la dissertation et la leçon", *Cahiers Pédagogiques*, n° 159, décembre 1977.

COUTEL Charles (ed), *La République et l'école : une anthologie*, Préface d'Elisabeth BADINTER, Paris, Presses-Pocket, 1991.

COUTEL Charles, "Didactique, pédagogie, philosophie", *L'Ecole des Philosophes*, n° 1, CRDP de Lille, juin 1991.

COUTEL Charles, "Qu'est-ce qu'apprendre ? Sur les origines lointaines du pédagogisme", *L'enseignement philosophique*, n° 43-4, mars-avril 1993.

DACUNHA-CASTELLE Didier, *Rapport de mission sur l'enseignement des mathématiques*, Paris, MEN, 1989.

DEMAILLY Lise, "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", *Sociologie du travail*, n° 1-1987.

DEMAILLY Lise, *Le collègue : crise, mythes et métiers*, Lille, P.U.L., 1991.

DEMAILLY Lise, "Les rapports entre les groupes professionnels: le cas des enseignants et de leur encadrement", *Actes du colloque de l'Association Internationale de Sociologie*, 1992.

DEMAILLY Lise, "L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants", *Savoir*, vol. 5, n° 1, janvier-mars 1993.

DEROUEI Jean-Louis, "Des enseignants sociologues de leur établissement ? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l'étude du fonctionnement des établissements scolaires", *Revue française de pédagogie*, n° 72, juil-août-sept 1985.

DEROUEI Jean-Louis, "La rénovation des collèges dans un département rural", *Revue française de pédagogie*, n° 73, 1985.

DEROUEI Jean-Louis, "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) : éléments pour une sociologie des établissements scolaires", *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988.

DEROUEI Jean-Louis, *Ecole et Justice*, Thèse de Doctorat d'Etat, EHESS, 1991.

DEROUEI Jean-Louis, *Ecole et Justice*, Metaillié, 1992.

DERRIDA Jacques, "Où commence et comment finit un corps enseignant", *Politiques de la Philosophie*, Grasset, 1976.

DERRIDA Jacques, Exposé à la séance du 24 novembre 1990 de la Société française de Philosophie, *Bulletin de la Société française de Philosophie*, vol 85, n° 1, 1991.

DESANTI Jean-Toussaint, *Les idéalités mathématiques*, Paris, Seuil, 1968.

DESANTI Jean-Toussaint, *La philosophie silencieuse*, Paris, Seuil, 1975.

- DIEUDONNE Jean, *Pour l'honneur de l'esprit humain - Les Mathématiques aujourd'hui*, Paris, Hachette, 1987.
- DOEUFF Michèle le, "La philosophie renseignée", in Christian DELACAMPAGNE et Robert MAGGIORI (dir), *Philosopher, Les interrogations contemporaines*, Fayard, 1980.
- DOEUFF Michèle le, *L'imaginaire philosophique*, Payot, 1980.
- DOEUFF Michèle le, "Sortir de l'urgence", *Le Français d'aujourd'hui*, n° 56, "Français / Philosophie", décembre 1981.
- DOUADY Régine, "Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement", *Repères-Irem*, n° 6, janvier 1992.
- DREYFUS Dina et KHODOSS Florence, "L'Enseignement philosophique", *Les Temps Modernes*, n° 235, décembre 1965.
- DUBET François, *Les lycéens*, Seuil, 1991.
- EVENOU Frédérique, "La question du programme", *L'Enseignement philosophique*, n° 43-4, mars-avril 1993.
- FABIANI Jean-Louis, *Les philosophes de la république*, Paris, Ed. de Minuit, 1988.
- FAES Hubert, "De l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement technique", *L'Enseignement philosophique*, n° 33-1, octobre-novembre 1982.
- FENELON Jean-Pierre, *Qu'est ce que l'analyse des données ?*, Paris, Lefonen, 1981.
- FIJALKOW Jacques, "Illettrisme et exclusion sociale", *Pour*, n° 120, Janv-Mars 1989.
- FONTENAY Elisabeth de, "Comment enseigner la philosophie aujourd'hui ?", *La Pensée*, n° 274, Le cours de (la) philosophie, mars-avril 1990.
- FOUCAMBERT Jean, *L'Ecole de Jules Ferry*, Retz, 1989.
- G.R.E.P.H., *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977.
- G.R.E.P.H., *Proposition pour l'institution de l'enseignement philosophique dans le second cycle de l'enseignement secondaire*, 1983.
- GARIN Christine, "Le frémissement de la réforme", *Le Monde*, 7 septembre 1993.
- GLASMAN Dominique et alii., *Le partenariat au sein des ZEP*, Rapport de recherche pour le Fonds d'Action Sociale et la Direction de la Population et des Migrations, Université de Saint-Etienne, 1992, publié sous le titre *L'école réinventée ? Le partenariat dans les ZEP*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- GONSETH Ferdinand, *Les mathématiques et la réalité. Essai sur la méthode axiomatique* (1936), Paris, Librairie scientifique et technique A. Blanchard, 1974.
- GOODY Jack, *La raison graphique*, Ed de Minuit, 1979.
- GRANGER Gilles-Gaston, *Essai d'une philosophie du style*, Paris, A. Colin, 1968.
- GRANGER Gilles-Gaston, "Epistémologie", *Encyclopédia Universalis*, Vol. 6, 1985.
- GRANGER Gilles-Gaston, *La vérification*, Paris, Ed. Odile Jacob, 1992.
- GRATALOUP Nicole, "L'écriture théorique. Sujet, langue et travail du texte", *Dialogue*, n° 64, juin 1988, article repris dans *La Pensée*, n° 274, "Le cours de (la) philosophie, mars-avril 1990.
- GRATALOUP Nicole, "La philosophie à l'épreuve de la dissertation", *Pratiques*, n° 68, "La dissertation", décembre 1990.

- GRATELOUP Léon-Louis, *Notice pédagogique à l'usage du professeur de philosophie*, Hachette, 1986.
- GUILLANT Louis Le, *Jeunes "difficiles" ou temps difficiles ?*, Ed. du Scarabée, 1961, repris dans *Quelle psychiatrie pour notre temps ? Travaux et écrits de Louis Le Guillant*, Toulouse, Ed. Erès, 1984.
- HADJERASSI Nassira, "Les dimensions d'une typologie de la professionnalité", in Elisabeth BAUTIER, Patrick BOUVEAU, Bernard CHARLOT, Krystyna FAMERY, Nassira HADJERASSI, Ruth KOHN, Jean-Yves ROCHEX, Franceline SPIELMANN, *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, Rapport pour le MESR, E.S.COL. - Université Paris VIII, janvier 1994.
- HALTE Jean François, *La didactique du Français*, Que sais-je ?, PUF, 1992.
- HEBRARD Jean, "L'illettrisme, une émotion des classes cultivées", *Bibliothèque publique et illettrisme*, Ministère de la Culture, 1986.
- HEDOUX Jacques, "Les enseignants du second degré en France : études typologiques", *Recherche et Formation*, n° 4, 1988.
- HENRIOT-Van ZANTEN Agnès, *L'Ecole et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, PUL, 1990.
- HIRSCHORN Monique, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993 .
- HUBERMANN Michaël et alii, *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.
- I.N.R.D.P., *Recherches sur l'enseignement philosophique*, Paris, 1971.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, "Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902", *L'Année Sociologique*, vol. 20, 1969.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Editions Universitaires, 1990.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, "Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres", in Eric PLAISANCE (dir), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherche 1950-1990*, INRP - L'Harmattan, 1992.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane et Lucie TANGUY, *Professionnalisation, déprofessionnalisation : étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*, Cours de DEA de Sociologie de l'Education, Université Paris V, 1990.
- JAMET Michel, "Echec et réussite au baccalauréat en philosophie", *L'Enseignement philosophique*, n° 40-2, novembre-décembre 1989.
- JAMET Michel, "Un demi-siècle d'enseignement philosophique en France", *L'Enseignement philosophique*, n° 41-1, septembre-octobre 1990.
- JOSHUA Samuel, DUPIN Jean-Jacques, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993.
- JOBERT Guy, REVUZ Christine et alii, *Evaluation de la phase expérimentale d'analyse des pratiques en unités (décembre 1992 - juillet 1993)*, Rapport d'étude pour l'ANPE, décembre 1993.

- KAHANE Jean-Pierre, "Mathématiques et monde moderne", *L'école et la Nation*, n° 147 "Maths modernes", mars 1966.
- LACOUÉ-LABARTHE Philippe, "La littérature face au discours philosophique", *Grand atlas des littératures*, Ed. Encyclopaedia Universalis, 1990.
- LAPARRA Marcelline, "L'orthographe : quelle réforme ?", *Pratiques*, n°71 septembre 1991.
- LEGER Alain, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.
- LEGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Ed. Méridiens-Klincksieck, 1986.
- LEGRAND Pierre, Evolution des programmes de mathématiques en France de 1969 à 1989, *Audi-Maths n°1*, PARIS, CNDP, 1989.
- LERMAN I.C, *Classification et analyse ordinale des données*, Paris, Dunod-Bordas, 1981.
- LEONTIEV Alexis, *Le développement du psychisme*, (1972), traduction française, Paris, Editions sociales, 1976.
- LESOURNE Jacques, *Education et Société demain*, Paris, MEN 1987.
- MALRIEU Philippe, "La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales", *Psychologie et Education*, vol. III, n° 3, septembre 1979.
- MICHELAT Guy, "L'entretien non-directif", *Revue française de sociologie*, XVI-2, avril-juin 1975.
- MILNER Jean-Claude, *De l'école*, Paris, Ed. du Seuil, 1984 .
- MITTERAND Henri, "Les obsédés de l'objectif. L'enseignement du français en question", *Le Débat*, n°71, Sept-oct-nov, 1992.
- MUGLIONI Jacques, "L'enseignement philosophique est-il en question ?", *L'Enseignement philosophique*, n° 27-1, octobre-novembre 1976.
- MUGLIONI Jacques, "Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique ?", communication au colloque "L'enseignement et la philosophie", Chantilly, décembre 1977, *Les Etudes Philosophiques*, n° 3, juillet-septembre 1979.
- MUGLIONI Jacques, "Quelle école pour l'enseignement philosophique ?", in *Philosophie, Ecole, même combat*, Paris, PUF, 1984.
- MUGLIONI Jacques, "Témoignage", in *L'Ecole des philosophes*, n° 1, "La Philosophie et sa Pédagogie", CRDP de Lille, juin 1991.
- MUGLIONI Jacques, Communication au *Colloque des professeurs de philosophie en Ecole normale*, CNDP, 1981.
- NANCY Jean-Luc (avec Bernadette GROMER), "Philosophie en cinquième", in G.R.E.P.H., *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion, 1977.
- NANCY Jean-Luc, "La langue enseigne", *Cahiers critiques de la littérature*, n° 5, 1978.
- NANCY Jean-Luc, "'Fin de la métaphysique" ou fin de l'enseignement ?", communication au colloque de Chantilly, *Les Etudes Philosophiques*, n° 3, juillet-septembre 1979.
- NANCY Jean-Luc, "La détermination philosophique", *Esprit*, février 1981.
- NIMIER Jacques, *Entretiens avec des mathématiciens*, I.R.E.M de LYON, 1989.

- PARROCHIA Daniel, "Quelques aspects épistémologiques et historiques des notions de système et de modèle" in ouv. coll. *La modélisation confluent des sciences*, (Colloque de Villeurbanne, juin 1989), Paris, C.N.R.S, 1990.
- PERETTI André de, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française, 1982.
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne, "Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans les classes "faibles"", *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 13, n° 12, 1993.
- PETITJEAN André, "Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres modernes", *Pratiques*, n° 71, Septembre 1991.
- PINTO Louis, "L'école des philosophes", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 47-48, juin 1983.
- PINTO Louis, *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- REVUZ André, *Mathématique vivante, mathématique moderne*, Paris, O.C.D.L., 1970.
- REVUZ André, "Enseignement des mathématiques", *Encyclopédia Universalis*, Vol. 10, 1971.
- REVUZ André, *Mathématique vivante, mathématique moderne*, Paris, O.C.D.L., 1970.
- RICOEUR Paul, *La métaphore vive*, Paris, Seuil, 1975.
- RICOEUR Paul, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, 1986.
- ROBERT Aline et ROBINET Jacqueline, 1989, "Représentations des enseignants de mathématiques sur les mathématiques et leur enseignement", *Cahiers de Didirem*, n°1, Irem de Paris 7.
- ROBERT Aline et ROBINET Jacqueline, 1992, "Représentations des enseignants et des élèves", *Repères-Irem*, n° 7, avril 1992.
- ROBERT Aline et ROBINET Jacqueline, 1993, "Prise en compte du méta en didactique des mathématiques", *Cahiers de Didirem*, n° 21, Irem de Paris 7.
- ROCHEX Jean - Yves, "Les contenus d'enseignement, malgré les occasions ratées, un débat à poursuivre", *Société française*, n° 33, Oct-déc., 1989.
- ROCHEX Jean-Yves, "L'implosion scolaire", in Jean-Pierre DURAND et François-Xavier MERRIEN (eds), *Sortie de siècle, la France en mutation*, Vigot, 1991.
- ROCHEX Jean Yves, *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*, Université de Paris VIII, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, 1992.
- ROCHEX Jean-Yves, "Interrogations sur "le projet", la question du sens", *Migrants-Formation*, n° 89, "Orientation et projet professionnel", juin 1992.
- ROCHEX Jean-Yves, "Normes et normativité en sociologie de l'éducation", *Futur Antérieur*, n° 19-20, 1993.
- ROLLIN France, *L'éveil philosophique. Apprendre à philosopher*, Paris, UNAPEC, 1982.
- ROMIAN Hélène, "Les enjeux des contenus de l'enseignement du français", *Société française*, n° 35/2, avril-mai-juin 1990.
- ROPE Françoise, *La recherche en didactique du français langue maternelle 1970-1984, une discipline en émergence*, Thèse de Doctorat, Université Paris V, 1988.

- ROPE Françoise, *Enseigner le français, didactique de la langue maternelle*, Editions universitaires, 1990.
- ROUBAN Luc, "La modernisation de l'Etat et la fin de la spécificité française", *Revue française de science politique*, n° 4-40, août 1990.
- SALLENAVE Danielle, *Le don des morts, Sur la littérature*, Gallimard, 1991.
- SCHWARTZ Yves, "Travail et usage de soi", in collectif, *Je, Sur l'individualité*, Paris, Messidor, 1987.
- SCHWARTZ Yves, *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Messidor, 1988.
- SINGLY François de, *l'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane, "Quand lire c'est comprendre", *Pratiques*, n° 35, octobre 1982.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane, "L'apprentissage de la lecture et ses difficultés", *Revue française de pédagogie*, n° 87 mai-juin 1989.
- SVAGELSKI Jean, Intervention au colloque de Sèvres, in *Philosophie, Ecole, même combat*, Paris, PUF, 1984.
- TANGUY Lucie, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1990.
- THEVENOT Laurent, *Conventions économiques*, CEE/PUF, 1986.
- TOZZI Michel, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Lyon II, 1992.
- TOZZI Michel et alii, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette-CNDP, 1992.
- TOZZI Michel, "Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe", *Revue française de pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin 1993.
- TROUSSON Alain, *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*, Paris, Hachette-CNDP, 1992.
- VAN HAECHE Anne, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles-Paris, De Boeck - Editions universitaires, 1990.
- VAN HAECHE Anne, *Le statut social de l'enseignant*, document de travail, ronéoté, Université Libre de Bruxelles, 1991.
- VELIS Jean-Pierre., "L'illettrisme en progrès dans les pays industrialisés", *Pour*, n°120, janv-mars 1989.
- VERNANT Jean-Pierre, *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspéro, 1965.
- VERNANT Jean-Pierre, *Mythe et société en Grèce ancienne*, Paris, Maspéro, 1974.
- VERRET Michel, *Le temps des études*, thèse, Paris V, Paris, H. Champion, 1975.
- VERRIER Jean, "L'oeuvre intégrale, entre lecture méthodique et réception", *Le français aujourd'hui*, n° 90, 1990.
- VYGOTSKI Lev Semionovitch, *Pensée et langage*, (1934) Traduction française, Paris, Editions Sociales, 1985.

