

LA FORMATION DES MAÎTRES

*Par Mme Cécile Chové,
Professeur agrégé de Lettres Classiques*

*Et M. Michel-Pierre Bachelet,
Docteur en Philosophie,
professeur à l'IUFM de Paris*

DIALOGUE ENTRE UNE ANCIENNE ELEVE ET UN PROFESSEUR

Sur quoi porte la formation des maîtres ? La question est de première importance. Depuis 1990, il existe, dans chaque Académie, un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).

Une jeune agrégée de Lettres Classiques, nommée en Seine-Saint-Denis, nous dit dans quelle mesure son année de stage l'a aidée face aux difficultés quotidiennes.

Un professeur de Philosophie de l'IUFM de Paris, Docteur en Philosophie, réagit à son témoignage et nous fait part de ses réflexions personnelles.

Du même auteur :

Michel-Pierre Bachelet :

- *Quand dire c'est faire*, trad. Fr. G. Lanne, Paris, Seuil 1994
- *Etudes sur les règles de l'art oratoire, suivie d'une anthologie raisonnée des scènes de théâtre de langue française*, 2 tomes, Lille, Ed. du septentrion 2000

Le Président : Jean Guitton aimait rappeler que « *pour bien comprendre une chose, il faut pouvoir y descendre de plus haut* ». C'est signifier que nous sommes invités à situer chaque sujet à bonne hauteur, celle des idées maîtresses. Ainsi « La formation des Maîtres » pourrait gagner à être rapportée successivement au thème du pouvoir et à celui de la décadence. Choix arbitraire, j'en conviens, mais qui se justifie.

D'abord le rapport de la formation des Maîtres avec le pouvoir. Tout pouvoir suppose, pour être exercé, une formation préalable. Le pouvoir spirituel n'échappe pas à la règle. Le Christ qui donne pouvoir aux Apôtres de développer l'Eglise qu'il a fondée commence par les former durant les trois années de sa vie publique. Tout aussi évidente est la formation nécessaire aux acteurs économiques, sociaux et politiques.

Mais la formation n'est pas neutre, elle suggère ou impose des choix. Qu'en est-il de la formation des maîtres de l'Education Nationale, formation ouverte pour favoriser l'exercice de la liberté ou fermée pour imposer un projet de société inspiré d'une idéologie et servir un pouvoir ?

L'enjeu est de taille. Faut-il rappeler que l'objectif prioritaire de tout nouveau pouvoir est la conquête des médias et de l'éducation.

De même, le rapport de la formation des Maîtres au thème de la décadence. Julien Freud a consacré un ouvrage de près de 400 pages, typographie serrée, paru chez Sirey en 1984, « La Décadence » pour conclure par une interrogation : « *Sommes-nous en décadence ?* » suivi d'une affirmation : « *Je réponds, sans hésitation, oui !* » Et il dit pourquoi. Entre autres, la corruption des mœurs, la violence, le règne de l'interdit, le refus de toute transcendance...

Qu'en est-il de la formation des Maîtres ? En évoquant la décadence de la société on serait tenté de ne pas accabler les responsables de cette formation, mais peut-on les exonérer de toute responsabilité ?

Dans ce décor, planté hâtivement, voici nos deux acteurs ! car il s'agit bien de rôles différents.

Une ancienne élève et un professeur de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Paris. L'un et l'autre sont aujourd'hui professeurs.

Madame Cécile Chové est ancienne élève de l'IUFM. Il est flatteur pour une femme de révéler son âge quand elle est si jeune ! Répondant à notre demande, vous nous avez dit avoir 25 ans. Vous êtes mariée. Thomas, votre premier fils, a 9 mois. Vous êtes catholique et bretonne. Vous pratiquez le tennis. Agrégée de Lettres classiques vous enseignez au collège Elsa Triolet, en Seine-Saint-Denis. C'est votre premier poste et il est en zone prioritaire d'éducation. Vous interviendrez la première et vous nous direz le bilan que vous tirez de votre formation de l'IUFM de Versailles.

Monsieur Michel-Pierre Bachelet nous dira comment il voit les choses de l'intérieur de l'IUFM. Vous êtes de père bourguignon et castillan par votre mère. Vézelay en Bourgogne, Burgos en Castille, ici et là le sceau de la Foi catholique.

Une conversation à grands traits m'a permis de distinguer en vous trois personnages. L'universitaire d'abord. Après une prépa à Henri IV, vous passez les épreuves de l'Institut Probatoire de l'Enseignement Secondaire et vous êtes reçu 1^{er} au CAPES de philosophie. Vous serez plus tard docteur en philosophie après avoir soutenu votre thèse sur "L'art oratoire" sous la direction de notre collègue Francis Jacques.

Ensuite, vous êtes un homme de théâtre. Vous avez passé avec succès le concours d'artiste dramatique de l'ORTF (Office de la Radio-Télévision Française de l'époque). Vous animez depuis de longues années l'atelier-théâtre de l'Estrade où vous préparez une lecture de *L'échange* de Paul Claudel, entre autres.

Enfin, vous êtes un combattant. Combat pour la formation des Maîtres, dites-vous, combat « contre les impostures »... Vous nous expliquerez ce dont il s'agit et vous le ferez avec flamme, signe du feu qui vous habite !

N'oublions pas le projet de notre Académie. Il s'agit de repenser l'Éducation nationale c'est-à-dire que, le moment venu, nous devons présenter une synthèse critique mais, si possible, des propositions constructives ! Tous ces débats nous y conduisent.

Cécile Chové : Ma parole ne sera qu'un témoignage parmi d'autres de ce que j'ai vécu, donc sûrement parfois subjectif et sûrement aussi, parfois, partial. Je n'ai qu'une expérience et, même si j'ai eu l'occasion de partager avec

d'autres collègues de ce qu'ils ont eux-mêmes ressenti de leur formation, mon expérience est ce qu'elle est et reste personnelle.

I- L'EXPERIENCE DE L'IUFM

Relativement semblable à une formation par alternance, l'IUFM propose à ses élèves un enseignement théorique de deux journées par semaine allié à la pratique.

La théorie elle-même est soumise à une subdivision entre la formation générale d'une part et la formation disciplinaire d'autre part.

La formation générale réunit les étudiants, toutes matières confondues, pour guider leur réflexion sur leur futur métier. Les intervenants viennent de tous horizons et n'interviennent, en règle générale, qu'une seule fois. Cela a son importance dans la qualité de la formation.

La formation disciplinaire, elle, s'attache à la spécificité de chaque matière et à la pédagogie qui lui est propre sous la tutelle d'enseignants de ces mêmes matières déjà en poste et qui serviront de référence toute l'année, nous donnant des conseils, visitant les classes, suivant notre travail, nous aidant éventuellement à corriger des copies.

À l'IUFM de Versailles où je me trouvais, si les jugements portés sur la formation disciplinaire étaient aussi variés que les matières représentées, l'appréciation de la formation générale faisait l'unanimité et provoquait chez tous un sentiment de grande déception.

Au fil des semaines, le manque de motivation criant des futurs enseignants à assister au cours invita l'administration à nous imposer un émargement systématique. Il y a là quelque chose d'assez scandaleux et on peut se demander si les élèves faisaient vraiment preuve d'irresponsabilité ou même d'immatunité. Ils vont exercer un métier qui a un enjeu majeur et les voilà partis, je ne sais où, pendant qu'on leur propose une formation...

Cependant je crois qu'il serait injuste d'imputer les sentiments ressentis à l'époque à nos seules imperfections.

Conscients, pour la plus grande partie d'entre nous, de l'enjeu d'une formation qui, comme dans tout métier, doit aider à y être efficace et à y faire le moins d'erreurs possibles, nous attendions beaucoup de l'IUFM et avons été trop souvent trahis dans nos espoirs. Alors, pourquoi ?

Je crois que nous ressentions d'abord, au premier plan, un manque d'organisation et de structure qui donnait des proportions un peu indécentes aux

détails administratifs dont les formateurs, les premiers, étaient écœurés. Recherche de tuteur, affectation en stage, chaque situation était l'objet d'un long débat qui occultait l'enjeu majeur de la formation.

Dans la formation générale, la multiplication des intervenants avait pour conséquence des redites et la qualité très variable des interventions. Ainsi nos conférenciers bien intentionnés nous invitaient à chaque fois à décliner notre identité, notre matière, notre affectation et les classes qui nous étaient confiées en stage. Après quelques semaines de ce rituel nous connaissions sans hésiter le pedigree de chacun de nos collègues et cela devenait même un jeu !

Enfin et surtout, je crois que c'est là le plus important et le reste ne sont que des détails, le goût des mots ronflants, d'une pédagogie assez misérabiliste et de grandes théories intellectuelles ou psychologiques en vogue détournaient trop souvent de l'essentiel c'est-à-dire du métier d'enseignant à proprement parler.

À mon sens, un enseignant ne saurait limiter ses pratiques éducatives à l'interdisciplinarité, au décloisonnement, à l'hétérogénéité ou même à la séquence. Ces mots ont leur importance, certainement, mais je crois que là n'est pas l'essentiel.

Pour citer un effet de mode, et même si je conçois tous les bienfaits de la méthode inductive, nos formateurs la portaient aux nues au détriment de toute méthode déductive. Or de tels excès appliqués sans nuances auraient pour effet paradoxalement d'avantager les meilleurs élèves et de décourager les autres.

Mais, là encore, il ne faudrait pas sombrer dans l'excès et je sais bien que la méthode inductive a, elle aussi, ses avantages.

Dans l'ensemble, je retiens une invitation à exiger peu des élèves de crainte de les décourager.

Certes on ne peut nier l'importance du plaisir dans l'apprentissage et je suis la première à croire que les élèves ont besoin du plaisir d'apprendre. Mais, expérience faite, je crois que l'effort y a justement sa large part. À mon avis, sous couvert de pédagogie, l'IUFM cherche à supprimer cette loi de l'effort — peut-être ai-je mal compris, mais c'est comme cela que je l'ai ressenti à l'époque — et porte ainsi préjudice aux enseignants qu'il forme et à leurs futurs élèves.

Respecter l'élève, c'est au contraire me semble-t-il, exiger de lui le maximum, tant sur le plan intellectuel que relationnel.

En revanche je garderai de l'IUFM le souvenir de stages passionnants.

Trois stages nous étaient proposés.

Tout au long de l'année un stage en responsabilité, je m'acquittais de six heures d'enseignement, encadrée par un maître de stage professeur dans le même établissement. Il s'agissait d'un collège à Boulogne-Billancourt où j'enseignais le latin en 4^e et en 3^e. Plusieurs visites d'un formateur de l'IUFM m'aidèrent à faire le point sur mes façons de faire.

Deuxième stage, pendant six semaines, un stage de pratique accompagnée me fit découvrir le lycée. (Ceux qui étaient en collège allaient en lycée, ceux qui étaient en lycée allaient en collège.) Mon affectation me conduisit au lycée Florent SCHMITT, à Saint-Cloud. Un professeur expérimenté de Lettres classiques m'accueillit dans sa classe et, petit à petit, me laissa prendre en charge quelques heures de son emploi du temps sous son observation bienveillante. Je lui suis entièrement et parfaitement reconnaissante de tout ce qu'elle m'a donné à l'époque.

Enfin, en stage d'observation avec trois camarades dans un collège de Rueil-Malmaison, je devais découvrir le monde très particulier des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Je dis bien « devais », parce que, c'est justement là qu'est l'ambiguïté, comme la majorité de notre promotion, l'établissement dans lequel nous étions affectés n'avait rien d'une ZEP, sigle éloquent dont beaucoup d'entre nous ne découvrirons la cruelle réalité que lors de leur premier poste ou encore par vidéo interposée lors de l'année d'IUFM.

Reste un point à mon sens capital : la cohabitation sur les bancs de l'IUFM de personnes qui vont exercer le même métier, dans le même type d'établissement, face à un même public, mais qui ont passé deux concours différents. Il s'agit des agrégés et des capétiens.

À l'origine, chacun de ces deux concours répondait à une hiérarchie bien définie dans le recrutement et les postes. Actuellement ces finalités bien distinctes ont disparu et ne perdurent que des avantages pour ainsi dire vides de sens.

C'est ainsi qu'à l'IUFM, alors que les capétiens ont obligation de déposer un mémoire, les agrégés, eux, sont dispensés de ce travail conséquent, au nom du concours qu'ils ont passé. Ce privilège est source d'une incompréhension bien légitime de la part des enseignants d'IUFM et des capétiens. Les agrégés sont-ils dispensés d'apprendre leur métier ?

Ce clivage trouvera d'ailleurs suffisamment matière à se développer en salle des professeurs pour des raisons de salaire ou d'emploi du temps. Tout invite à

penser que le regroupement au sein de l'IUFM de ces différents lauréats s'est fait de manière quelque peu artificielle.

Faut-il donc poursuivre cette cohabitation ou bien rendre chaque concours à sa vocation première ?

Pour faire le point sur cette année décisive, je retiendrai une grande déception de n'avoir pas été aidée à approfondir une réflexion suivie sur le métier de professeur et à développer mes connaissances sur la psychologie des élèves, par exemple, que j'allais être amenée à rencontrer et à former à mon tour.

Pis, je crois que les quelques a priori et clichés transmis par l'IUFM ont été pour beaucoup d'entre nous davantage un handicap qu'un atout. Il nous a fallu, sous peine de sombrer — en tous cas cela a été le cas pour moi — nous dégager de ce carcan réducteur pour découvrir notre métier dans toute sa beauté, son exigence et sa réalité parfois cruelle.

II- L'EXPERIENCE DU PREMIER POSTE DANS UNE ZEP

Cette réalité fut pour moi Saint-Denis, pour d'autres Gennevilliers, Aubervilliers ou une banlieue de Lille, peu importe. Il est naturel, je pense, d'appréhender l'entrée dans le monde du travail. Pour ma part, le pincement au cœur que j'ai ressenti à l'annonce de mon affectation dans un collège classé ZEP ne me quitta pas avant d'avoir fait la connaissance de tous mes élèves. Après, cela allait déjà mieux... J'avoue que je ne comptais guère sur les cours d'IUFM pour m'aider à faire face aux difficultés éventuelles annoncées par mon entourage et grossies par les médias.

L'essentiel de mon emploi du temps était occupé par l'enseignement du français dans une 6^e dont j'étais professeur principal et dans une 4^e. C'est, comme on peut s'en douter, la 4^e qui me posa le plus de problèmes de discipline. J'avoue encore, comme je l'ai déjà avoué à l'époque, n'avoir jamais réussi à conduire avec eux un cours que je qualifierai de "normal". Individuellement je garde un excellent souvenir de chaque élève ou presque mais l'année en elle-même fut dure.

Les situations auxquelles je me trouvais confrontée, telles un raz de marée, engloutissaient tout espoir de séquences soigneusement construites ou toute volonté d'interdisciplinarité. Plus de discipline et de rigueur de la part de l'administration m'auraient d'ailleurs soutenue en de pareilles circonstances.

Pour le reste, mes 4^e et 5^e latinistes m'apportèrent de grandes joies et parfois du repos.

Qu'on ne se leurre pas cependant sur l'apparente simplicité de l'enseignement des Lettres classiques réservées à l'élite des élèves.

Tout d'abord, le statut optionnel du latin ne rend pas toujours son apprentissage des plus aisés. Les plages horaires sont mal agencées. Les élèves sont répartis — en tous cas c'était le cas dans mon collège — dans différentes classes pour le reste de leurs cours et ce manque de cohésion rend notre rôle plus difficile.

Ensuite, le recrutement des latinistes se faisait bien plus par goût que par élitisme. Aussi mes classes incluaient-elles leur lot d'élèves en grande difficulté pour qui le latin devait être un secours, une chance. Cela rendait mon rôle d'autant plus passionnant !

Face aux problèmes rencontrés, l'aide de mes collègues, elle, s'est toujours montrée très précieuse mais parfois déroutante.

En salle des professeurs, deux clans s'affrontent violemment tenants de deux visions de l'éducation. Le climat étant ce qu'il était auprès des élèves l'ambiance en salle des professeurs était à la mesure.

D'un côté les partisans d'un dialogue à tout prix allant jusqu'à refuser l'application d'un règlement intérieur strict qui, selon eux, brimerait les élèves et prenant à parti tout autre professeur qui ne partageait pas leur point de vue.

De l'autre des professeurs entendant protéger la majorité des élèves désireux d'apprendre et de vivre dans un climat d'ordre et de sécurité en maîtrisant les fauteurs de troubles, au besoin par des sanctions.

De cet état de fait découlaient des dissensions entre enseignants, ressenties profondément par les élèves et qui ne favorisaient pas, loin de là, le respect de l'adulte.

Enfin, le développement quotidien de la violence, avec son lot de projectiles, de bombes lacrymogènes et de débuts d'incendie — les médias ont suffisamment grossi la chose pour que je n'entre pas dans les détails — instaurait une échelle de valeurs bien différente de celle d'un établissement plus tranquille.

Par exemple l'exclusion d'un cours vers une permanence surchargée ne devait relever que de la situation d'extrême urgence : danger de mort. Autrement dit, perturber le bon déroulement d'un cours sans mettre en danger la vie des autres ne relevait pas de cet exutoire. Autant vous dire que les élèves,

qui étaient loin d'être bêtes, l'avaient parfaitement compris, en usaient et en abusaient.

Un peu amère, je crus comprendre que l'Institution attendait de moi que je garde dans ma classe mes élèves, avec le moins de remous possible. Dans de telles conditions, l'apprentissage du français devenait désormais secondaire.

En fait, après un an de ce régime, la vision conceptuelle du monde scolaire que j'avais héritée de l'IUFM, tout au moins du côté théorique beaucoup moins du côté pratique, s'était évanouie pour céder la place à un réalisme terre à terre avec son lot d'humanité, de déceptions, de grandes joies et de peines.

III – L'ENJEU DE LA FORMATION DES MAITRES

Il est évident qu'il est indispensable d'inviter les futurs enseignants à mener à bien une réflexion profonde sur le métier qu'ils envisagent d'exercer et cela, *avant* le concours qui leur ouvre les portes de l'enseignement. Cependant, n'aurons-nous pas une grande difficulté à définir un métier qui peut maintenant s'exercer face à des publics aussi variés que Gennevilliers, Neuilly ou un collège de province ?

Il est clair en effet que certains contextes sont susceptibles de modifier profondément le rôle du professeur. Il me semble que l'enjeu pour un enseignant veut être, tout en s'adaptant à ces circonstances, de garder la ferme conviction de ses fonctions et de ne pas les faire passer au second plan au bénéfice de pressions extérieures, sociales ou autres.

C'est pourquoi mon année de formation m'a pénalisée en ce sens qu'elle a explicité de manière disproportionnée les exigences annexes de mon futur métier sans pour autant en définir l'essence. Je m'explique : pour moi un professeur est chargé de former le jugement et l'intelligence des élèves de la manière la plus intéressante possible. Certes, étant amené à s'adresser à des personnes à part entière, et surtout dans certains cas, il pourra être confronté dans le cadre de son enseignement à des problèmes sociaux, familiaux, psychologiques. Il a le devoir d'y faire face, dans la mesure de ses compétences. Je dis bien « dans la mesure de ses compétences » parce qu'à mon avis, on peut faire plus de mal qu'autre chose en entrant dans un domaine qui n'est pas le nôtre. Mais dès lors que ces problèmes sociaux, familiaux et psychologiques prennent le pas sur l'apprentissage des savoirs jusqu'à l'anéantir, on perd de vue la vocation première de l'enseignant.

Il est donc capital de définir au préalable et avec précision les termes de cette vocation. Or, par volonté d'éclectisme, l'IUFM néglige, justement, ce but premier et fédérateur.

Cela posé, mon expérience et celle de collègues que j'ai interrogés me pousserait à dire qu'une pratique bien encadrée apporte souvent plus que la théorie. Ainsi je doute qu'une formation théorique, la mieux faite qui soit, puisse suffire à préparer à une affectation en ZEP.

Le seul conseil efficace et quelque peu cynique est-il donc de survivre le mieux possible à ce bond dans l'inconnu ?

Alors l'enjeu de la formation des maîtres devient double : définir d'une manière générale la vocation de professeur et donner aux lauréats des concours les moyens d'être de véritables professeurs quel que soit le lieu de leur affectation et plus particulièrement en ZEP, puisque c'est là que vont la majorité des jeunes enseignants.

Michel-Pierre Bachelet : *À quoi servirait que quelqu'un parle si sa pensée se manifestait de manière satisfaisante sans que sa parole y contribue ?*

Aristote, Poétique § 19

Je remercie de leur invitation les membres de l'Académie d'Education et d'Etudes Sociales et tout particulièrement son Président, Monsieur André Aumonier et Madame Isabelle Mourral, vice-Présidente ; vous tous aussi, ici présents, qui me faites l'honneur et l'amitié d'être venu m'entendre.

Soit dit entre nous, moi, je ne voulais pas parler... Outre le fait que je ne m'estimais pas suffisamment compétent, une raison triviale s'y opposait : le jour et l'horaire choisis coïncident malheureusement avec un cours hebdomadaire que sans décevoir mes étudiants je ne saurais manquer. Mais comment refuser de répondre aux demandes pressantes d'Isabelle Mourral quand on connaît son exquise amabilité et sa puissance de persuasion ? J'ai donc cédé, de bon cœur, je dois le dire, non sans avoir négocié et le titre de mon intervention et sa forme.

Vous entretenir de ce qui se passe d'une manière générale dans les IUFM, j'en suis bien incapable. Un tel discours reviendrait de droit à un directeur d'IUFM. J'ai donc proposé de limiter le sujet de ma communication autour d'une interrogation sur la signification du mot de Maître, afin d'en déduire certaines compétences qui devraient être raisonnablement exigibles pour mériter le titre et exercer la fonction. Je ne sais par conséquent si l'intitulé de ma conférence tel qu'il est annoncé sera conforme à ce que vous en attendez, puisqu'aussi bien il ne sera pas tant question de décrire « sur quoi porte la formation des Maîtres » que de réfléchir sur quoi elle pourrait ou devrait porter.

Sur la forme, et cela afin de coller au plus près du réel, j'ai exprimé le souhait que mes propos soient précédés par un témoignage. Madame Cécile Chové fut pressentie en tant qu'ancienne étudiante de l'IUFM de l'Académie de Versailles, aujourd'hui professeur agrégée de lettres, qui pour être spécialiste de lettres classiques n'en reste pas moins d'abord, je pense qu'elle en conviendra, professeur de lettres donc aussi de langue.

Mais n'anticipons pas, et permettez-moi avant que ne s'engage le débat, de vous exposer, quelques réflexions personnelles sur la délicate question du contenu de la formation professionnelle des Maîtres dans les IUFM.

I – « REPENSER » LA FORMATION DES MAITRES ?

Les futurs professeurs de première ou deuxième année sont déçus de la formation dite professionnelle qu'il reçoivent dans les IUFM. Dont acte ! Ils ont le sentiment de perdre leur temps. Soit ! Mais que faut-il donc en conclure ? Qu'il n'y aurait rien à apprendre à un professeur en dehors de son ou de ses champs disciplinaires ?

Je conviens volontiers que l'Institution dans le cadre de la F.G.C (formation générale et commune, c'est-à-dire commune à tous les futurs professeurs de

l'élémentaire et du secondaire) propose pêle-mêle une myriade d'interventions hétérogènes sur le « métier » où dominant le plus souvent des considérations prétendument scientifiques sur la didactique des disciplines, la psychologie de l'enfant ou sur la sociologie de l'École sans grand intérêt pratique. Il est donc urgent de repenser cette formation plutôt que d'en contester la légitimité.

Déjà Alain, dans ses célèbres *Propos sur l'Éducation*, remarquait que *Les psychologues se trompent parce qu'ils veulent connaître l'enfant au lieu de le changer*. Plus près de nous Michel Serres suggère qu'il faudrait réinventer ou repenser : *un cycle d'instruction propre à relayer les sciences humaines qui expirent parce qu'elles n'avancent plus et qui n'avancent plus parce qu'elles ne forment personne et parce qu'on ne forme personne sans les sciences exactes, sans l'histoire des sciences, la technologie, d'une part, et, de l'autre, sans le droit ni la philosophie, sans l'histoire des religions ni les littératures. (...) Notre philosophe prenant soin d'ajouter qu'Il n'existe qu'une authentique raison. Elle éclaire et mobilise sous deux formes : sans la première, claire, la seconde serait irrationnelle, mais sans la seconde, chaude, la première serait déraisonnable. A égale distance des deux, le tiers-instruit est engendré par la science et la pitié.*¹

Depuis *La République* de Platon (ouvrage de pédagogie remarquait avec perspicacité Rousseau) jusqu'au *Traité de l'éducation* du Père Labertonnière, en passant par les *Réflexions sur l'éducation* de Kant, toute une littérature philosophique s'interroge sur « l'essence de la fonction professorale ».

Le métier d'enseigner n'est ni anodin ni innocent. Plus que tout autre peut-être il mérite qu'on s'interroge à son sujet, dès lors qu'il est question d'instruire et d'éduquer, donc de former (avec le risque de déformer) et de développer (avec le risque de faire régresser) non pas des enfants mais des élèves et plus généralement des écoliers, c'est-à-dire des personnes qui fréquentent une Ecole.

II – LA NOTION D'ECOLIER

Soit dit entre parenthèses, d'un stricte point de vue lexical, je me méfie de l'emploi du mot d'élève. Cette notion comporte encore trop d'ambiguïtés. L'idée d'élève peut en effet conduire vers l'idée d'élevage, idée qui n'implique pas nécessairement l'idée d'élévation au sens moral. La notion d'écolier me semble donc moins équivoque impliquant l'idée d'être réuni, ensemble, dans un espace défini, en vue d'une fin commune, sous la direction d'un Maître, qui ne saurait

Le tiers Instruit Bourrin 1991

donc être assimilé à un *précepteur* (parce que la parole du Maître s'adresse à un groupe-classe) et encore moins, faut-il le préciser, à un *gardien*...(dont le rôle se résume à surveiller).

Assurément l'écolier cherche à s'instruire et partant à être évalué (c'est pour cela qu'il vient à l'école), mais il cherche tout autant les conditions qui lui permettront d'être en position de réussir : l'écolier attend par conséquent des devoirs et s'attend aussi à des corrections dans tous les sens du mot, qui inclut donc punitions, châtements et pénitences...

L'instruction même à son niveau minimum - celui de l'apprentissage - met en jeu autre chose que de simples exercices. Qui s'exerce peut ne pas s'instruire pour autant. Qui veut s'instruire mène des enquêtes afin d'accroître sa connaissance sur lui-même, les autres et le monde, ce qu'on ne peut entreprendre sans apprendre à ordonner, à comparer et à conceptualiser ses travaux.

Ainsi l'écolier (j'entends l'écolier idéal) se définit par une recherche constante de perfectionnement dont les exercices d'entraînement ne constituent qu'une partie. On comprend aussi par là pourquoi il n'y a pas d'écolier qui n'aspire, par-delà son désir spontané d'instruction et de réussite, à une véritable *initiation*, c'est-à-dire à une relation privilégiée et personnalisée avec son Maître. Pourquoi ? Parce qu'il pressent que cet échange est déterminant pour accéder à une meilleure connaissance de lui-même, condition nécessaire d'un perfectionnement authentique et durable.

III – LES PROFESSEURS

Voilà donc l'idée de Maître en partie définie sous le rapport qu'elle entretient avec la notion d'écolier, notion que je me suis ici contenté d'ébaucher.

Joignant ces considérations préliminaires à celle de mon expérience de professeur de philosophie en IUFM, je serais tenté de penser que les professeurs dans leur ensemble se divisent en deux grandes classes...

Il y a ceux, les plus nombreux, pour qui le savoir, lié à l'exercice de la raison, s'impose en quelque sorte de lui-même; les élèves-écoliers dans « l'école libératrice » ne sauraient donc le refuser. Aucune ignorance n'est bonne, dit Condorcet.¹ Se prévalant de cette idée, inspirée par la philosophie des lumières,

¹ *Mémoire sur l'Instruction publique*. 1792

ces professeurs s'estiment du même coup dispensés de faire preuve de leur capacité à savoir entraîner, convaincre, séduire, voire intéresser !¹

À l'opposé, il y a ceux qui éprouvent un sentiment de malaise, sorte de mauvaise conscience, devant l'étendue des programmes scolaires : ils redoutent l'ennui de la majorité des élèves-écoliers devant les savoirs et les connaissances à acquérir, savoirs le plus souvent abstraits qui oblitèrent au nom de l'obligation d'instruction toute action éducative visant à construire une personnalité épanouie, moins rationnelle peut-être, mais plus conviviale, plus sociable, plus raisonnable.

Aux premiers, guettés par le dogmatisme et la tentation scolastique, j'ai coutume de conseiller la lecture de Locke,² aux second (qui ont le mérite de comprendre autrement que de manière pathologique le refus de s'instruire, mais qui sont guettés par le scepticisme ou la mysologie) je recommande la lecture de Kant, dont le regretté Olivier Reboul s'inspirait quand il rappelait avec vigueur que la tâche de l'École ne se limite pas à socialiser ou à adapter l'élève-écolier à la société.³ Déjà Bergson écrivait que *pour satisfaire à ce que la société exige de nous il suffit de se laisser aller...*

IV – L'ACTION EDUCATIVE

Avant de poursuivre et en guise d'intermède il m'a semblé qu'il ne vous serait peut-être pas désagréable de vous remémorer certaines *Pensées* de Locke sur l'éducation, dont voici un échantillon significatif :

« Vous vous étonnerez peut-être que je parle de l'instruction en dernier lieu, surtout si j'ajoute qu'elle est à mes yeux la moindre partie de l'éducation. Cette assertion pourra paraître étrange dans la bouche d'un homme d'études; et le paradoxe semblera d'autant plus hardi que l'instruction est ordinairement la principale affaire, sinon la seule, dont on prenne souci en élevant des enfants. Quand on parle d'éducation, l'instruction est presque la seule chose qu'on ait en vue. Quand je considère quelle peine on se donne pour apprendre un peu de latin et de grec, combien d'années on emploie à ce travail, que de bruit on fait et quel mal on se donne pour un résultat nul, je ne puis m'empêcher de penser que les parents vivent encore eux-mêmes dans la crainte du maître d'école et de ses

¹ Cf. *Éloge des pédagogues* d'Antoine Prost. 1985

² *Quelques pensées sur l'Éducation* 1693

³ *La Philosophie de l'Éducation*. PUF 1971

verges, et que le fouet reste à leurs yeux le seul instrument d'une éducation dont le seul but serait l'acquisition d'une ou deux langues. Comment s'expliquer autrement qu'ils mettent leurs enfants à la chaîne comme des galériens, pendant sept, huit ou dix des plus belles années de leur vie, pour apprendre une ou deux langues, qu'ils pourraient acquérir, je crois, à bien meilleur marché, avec bien moins d'efforts et de temps, et presque en badinant.

Pardonnez-moi donc si je dis que la patience m'échappe, quand je vois un jeune gentleman enrôlé dans un troupeau où on le mène à la baguette, comme s'il devait faire toutes ses classes à coups de fouet, ad capiendum ingenii cultum. Mais quoi, dira-t-on, voulez-vous donc qu'il ne sache ni lire ni écrire ? Faut-il qu'il soit plus ignorant que le clerc de notre paroisse, qui prend Hopkins et Sternhold pour les plus grands poètes du monde, et qui cependant les rend encore plus mauvais qu'ils ne sont par sa détestable façon de les lire ? N'allez pas, n'allez pas si vite, je vous prie. La lecture, l'écriture, l'instruction, je crois tout cela nécessaire, mais je ne pense pas que ce soit la principale affaire de l'éducation. J'imagine que vous prendriez pour un fou celui qui n'estimerait pas infiniment plus un homme vertueux et sage que le plus accompli des scholars. Ce n'est pas qu'à mon sens l'instruction ne soit d'un grand secours aux esprits bien disposés pour les rendre sages et vertueux; mais, selon moi, il faut reconnaître aussi que, chez les esprits dont les dispositions sont moins bonnes, elle ne sert qu'à les rendre plus sots ou plus méchants. Je dis ceci afin que le jour venu où, préoccupé de l'éducation de votre enfant, vous chercherez un maître d'école ou un précepteur, vous ne lui demandiez pas seulement, comme c'est l'usage, de savoir le latin et la logique. L'instruction est nécessaire, mais elle ne doit être placée qu'au second rang, comme un moyen d'acquérir de plus grandes qualités. Cherchez donc quelqu'un qui sache discrètement former les mœurs de son élève ; mettez enfin votre enfant en telles mains que vous puissiez, dans la mesure du possible, garantir son innocence, développer et nourrir ses bonnes inclinations, corriger doucement et guérir les mauvaises, et lui faire prendre de bonnes habitudes. C'est là le point important. Une fois qu'on y a pourvu, l'instruction peut être acquise par-dessus le marché, et, selon moi, dans des conditions aisées, par des méthodes qu'il est facile d'imaginer. »

Autant le dire sans ambages cette position n'est pas recevable en toute rigueur : on ne saurait penser une action éducative coupée de son rapport au savoir et aux grands textes fondateurs. Comment suivre la dichotomie manichéenne de Locke, ou, pire encore, l'anti-intellectualisme trop

malheureusement célèbre de Rousseau, dans *l'Émile*, dénigrant les Livres et l'écriture en général, *alors que ce sont les textes fondateurs d'une forme de vie ou instaurateurs de problématiques nouvelles (...) qui importent à l'éducation* ¹? Cela étant, doit-on pour autant promouvoir l'idée d'un cycle d'instruction séparée artificiellement des fins pratiques qu'il poursuit ? S'il faut *convertir* (c'est le terme qu'emploie Kant) à la raison le sujet-apprenant cela ne peut s'admettre au risque de le dénaturer, de le couper délibérément de son penchant spontané à croire et à se sentir originellement disposé à entrer dans une relation confiante avec le monde et les autres. Suivant ici A. Comte, je rappellerai cette maxime : *L'intelligence n'a que des lumières, mais il faut du courage pour agir...* du courage" autrement dit du cœur et de la volonté. *Ce qui disqualifie tous les discours qui tentent d'ériger, au centre du dispositif éducatif, l'enfant, en réduisant, de fait, son Etre à son statut de sujet-citoyen pensant et réfléchissant.* Le programme d'un nouveau cycle d'instruction pourrait être donc bien inspiré s'il décidait de lutter efficacement contre *cette longue insurrection de l'esprit contre le cœur*, au centre de la crise de notre culture et de notre civilisation. Le principe consisterait à rechercher un équilibre (et mieux encore une recherche de synthèse) entre raison théorique et raison pratique, entre le devoir d'émanciper et l'obligation d'épanouir, prenant ainsi acte du fait que *l'entendement ne doit jamais précéder la croyance et encore moins la corrompre*, sans oublier de méditer cette autre maxime de Comte qui nous rappelle qu'*on se laisse souvent de penser, quelquefois d'agir, jamais d'aimer...*

V – LES RELATIONS PROFESSEUR-ELEVE

Reste à préciser le contenu d'une formation susceptible d'améliorer chez un Maître sa compétence professorale ainsi définie. Je rappelle que je n'envisage la question que d'un point de vue en quelque sorte déontologique, me souciant davantage de définir une "relation bonne" entre écoliers et Maîtres, qu'un bon plan de carrière administrativement parlant. Maurice Savin, décrivant le professeur E. Chartier, dit Alain, nous livre sur ce point ses réflexions quelque peu mélancoliques : *il préparait longuement, par écrit toujours ; mais il ne lisait en classe son papier que pour s'accuser de le lire, transformait tout, improvisait, accumulait les difficultés, comme s'il avait hérité de Lagneau cette conviction héroïque qu'un cours qui ne détruit pas le professeur ne mérite pas*

¹ F. Jacques in *Études sur John Henry Newmann* Nov. 1999 p. 203

le nom de cours. Le plus cruel est que toute la cervelle dépensée l'est à jamais.. Et Savin ajoute, non sans ironie : Les plus sages sont ceux qui lisent tout sans se fatiguer. Plus un professeur est professeur et plus le professeur chasse l'écrivain et l'exténue, il s'accoutume dangereusement à ne se reconnaître soi que devant son auditoire, dont il est la proie. Homme de parole ou d'écriture, faut-il choisir ?

On soulève souvent, dans les milieux et les media qui s'intéressent à l'éducation et à la pédagogie, des questions relatives aux programmes, aux rythmes des apprentissages en rapport avec l'âge des enfants, aux relations de l'école avec la société, avec les parents etc., mais *le problème spécifique de la formation personnelle des professeurs* est le plus souvent occulté ou traité à la marge, quand il n'est pas confisqué par les discours idéologiques d'inspiration néo-marxiste ou néo-freudienne, d'accord au moins entre eux pour dénoncer comme illusoire toute forme d'engagement personnel dans l'action pédagogique. On observe qu'un glissement s'opère alors d'une conception du métier de *professeur-initiateur* vers celui de *thérapeute* ou de *militant*. Ce qui a pour effet de déresponsabiliser les professeurs et de les inciter à mettre en place des structures collectives d'autoformation et d'autoévaluation.

Pour échapper à ces discours inspirés par des utopies morbides ou « tragiques » en voie de disparition mais encore malfaisantes, on comprend qu'on soit tenté de se rabattre vers une définition minimaliste du métier d'enseignant en affirmant comme centre de sa spécificité la maîtrise d'un ou de plusieurs savoirs. Un maître sera d'abord et presque exclusivement une personne qui maîtrise sa ou ses disciplines. Sa vertu consistera donc essentiellement à faire preuve de rigueur et de clarté. Méthodique, honnête, ponctuel, assidu voilà en somme ce que l'on est en droit d'exiger d'un professeur, donnant à entendre que ses obligations se limitent à un travail de transmission du savoir, soucieux d'assurer sa progression rationnelle et son évaluation régulière. Les questions de didactiques et d'évaluation (docimologie) occupent une grande place dans les discours pédagogiques officiels. Et il est vrai que la maîtrise d'une progression réfléchie ainsi que la mise en place de grille d'évaluation permet d'éviter ou de diminuer un certain arbitraire ou opportunisme dans l'apprentissage et dans l'attribution des notes.

VI – LE DIALOGUE NECESSAIRE

On conviendra que ces considérations triviales ne sont certes pas inutiles. Elles peuvent même paraître légitimes et nécessaires mais certainement pas suffisantes dans le cadre d'un programme de formation des *Maîtres*. Un Maître n'est pas un contremaître ! *Il ne suffit pas de faire classe pour Etre en classe.*

Qu'importe après tout les méthodes suivies, pourvu qu'au terme d'une année les élèves-écoliers aient appris quelque chose et *intégré* ou *agrégé* ce savoir. Car nos élèves-écoliers savent, pour la majorité d'entre eux, expliquer ou résoudre des problèmes, mais encore faut-il vérifier qu'ils les comprennent. C'est en effet le comprendre qui est la marque véritable du succès du travail professoral. En ce sens comprendre c'est s'engager soi avec les autres dans un échange fécond et renouvelé. Qui comprend un texte (de Lettres, de Droit ou de Sciences) aimera le faire connaître aux autres et s'en inspirera dans la conduite de sa vie. La simple explication disait Gadamer n'est qu'une distanciation aliénante.¹

Annah Arendt déplorait que l'autorité du professeur, dans le contexte de l'éducation "moderne", ne puisse reposer sur ses seules compétences intellectuelles.² Mais outre que je ne sois pas convaincu qu'il s'agisse en l'occurrence d'une question neuve (cf. Platon) je m'interroge sur la signification de cette compétence intellectuelle. Le savoir peut-il en toute rigueur se laisser définir d'une manière autonome, indépendamment de la prise en compte de la *personnalité* de celui qui le dispense et de celle à qui il l'adresse ?

Qui professe ne se contente ni de faire répéter, ni d'apprendre, ni de montrer. Il doit en outre se soucier du désir ou de la disposition de ceux à qui son discours est destiné. Comment penser une communication réussie selon un schéma linéaire (émetteur-récepteur) ? Il faut réexaminer cette relation binaire qui est effectivement consistante si et seulement si on présuppose entre les interlocuteurs une commune disposition à s'entendre pour parvenir à s'accorder sur la signification pleine du propos tenu.

Si l'on peut donc soutenir qu'un professeur est avant tout un homme de parole, c'est parce que le savoir n'est pas pensable en terme de référence seulement. *On ne peut mettre la vérité à l'abri des contraintes de l'interlocution.* Tout privilège accordé à l'instruction sur l'éducation relève du mirage de l'autonomie de l'activité rationnelle, position proprement formaliste ou idéaliste.

¹ *Vérité et méthode* Seuil 1976

² *La Crise de la culture* NRF 1980. cf. également J.C Milner *De l'École* Seuil 1988

Pas de savoir qui ne se définisse comme un travail de mise en communauté du sens. Toute communication réussie s'inscrit dans un cadre dialectique ou transactionnel mettant en œuvre une stratégie en rapport avec la référence explicite du discours, sous le rapport que cette référence entretient avec les personnalités *avec* qui, *devant* qui ou *face* à qui on parle...

Longtemps j'ai préconisé un dualisme dans l'institution scolaire, croyant échapper aux difficultés en séparant les activités de constructions des connaissances des activités dites éducatives ou parascolaires. Frontière fragile et peu féconde, incapable en tout état de cause de satisfaire les aspirations de nos jeunes élèves-écoliers qui réclament désormais (souvent maladroitement voire agressivement) que l'institution scolaire et universitaire prenne en compte leurs aspirations à être reconnu dans leur "subjectivité infinie" selon l'expression de Hegel, et donc en tant que personnes et non pas seulement en tant que sujets ou individus.

Il faudra bien se résoudre à reconnaître dans le refus du dialogue, la manifestation d'une *violence* symbolique trop souvent occultée. *Toute activité qui tient l'autre à distance et en fin de compte l'exclut est irrelationnelle donc violente. Rédhitoire dans l'ordre éducatif.*¹

Parler c'est s'adresser à quelqu'un à propos de quelque chose. C'est un acte qui instaure une relation originale et dont le succès dépend largement d'une reconnaissance mutuelle. Croire qu'on peut faire abstraction de ce travail pour lutter contre *l'échec scolaire* et plus généralement contre la crise qui affecte l'institution éducative relève à mes yeux d'une erreur et pas seulement d'une conception irénique ou naïve de la réalité de l'École. « Le retour au savoirs » dont il est tant question ces derniers temps, semble délibérément ignorer la révolution épistémologique opérée par le tournant linguistique et pragmatique, prolongé par le « textual turn », tel qu'il s'expose désormais dans ce qu'il est convenu d'appeler la philosophie du langage.

Il appartient bien sûr à cette philosophie du langage d'instruire une nouvelle approche critique du savoir, en commençant par déconstruire la prétention de la pensée réflexive à s'ériger en entité indépendante de la langue dans laquelle elle s'exprime, s'énonce et se prononce. *Toute philosophie du sujet fondateur limite en effet la parole et contribue à la tronquer. Y aurait-il dire si le je pensant avait seulement quelque chose à dire : il lui suffirait de penser. Et encore : à*

¹ Francis Jacques *Écrits anthropologiques* p.131 L'Harmattan 2000

*condition qu'on puisse penser sans se dire. Convenons que penser c'est d'abord être capable de rentrer en relation et s'y maintenir envers et contre tout.*¹

Ce qui est originaire ce n'est pas l'activité de symbolisation. Cette *activité de symbolisation* est en effet inséparable de *l'activité de coopération* en vue de produire une signification, où les différentes manières de dire se construisent en fonction des réponses réelles ou supposées que l'autre est susceptible d'énoncer. *Penser c'est opérer avec des symboles dans un champ communicationnel.*

Dès lors qu'on renonce à tenir la pensée pour un monologue que l'esprit développe avec lui-même dans la solitude, on comprend qu'une pensée qui n'est ni adressée ni reçue n'est en aucune façon une pensée. Où se dessine l'idée d'une relation *logique* entre le fait de pouvoir penser et le fait de pouvoir parler, (*que l'idéalisme même transcendantal ne parvient pas à saisir*) et parallèlement, entre le fait de parler et le fait de communiquer (*ce que manque l'approche phénoménologique*). On dépasse ainsi la distinction très classique, qui s'avère à l'usage peu féconde, entre raison théorique et raison pratique, au profit d'une conception non *rationaliste* mais *rationnelle* de la communication *qui préside aussi bien à la recherche de la vérité théorique par le mouvement de l'échange du sens, qu'aux rapports entre les personnes.*

Il devient ainsi possible de réhabiliter la rhétorique en distinguant à côté d'une technique essentiellement persuasive, indifférente au problème de la vérité, une technique rhétorique toujours porteuse "d'expressivité", mais où se note un effort de la parole pour soumettre sa composante expressive et incitative à un travail d'interrogation sur la chose dite. Ce que l'on ne peut admettre qu'à condition de reconnaître une dimension communicationnelle dans l'activité dialectique de la pensée, propre à faire apercevoir la différence entre une *argumentation ordonnée au persuasif*, selon un projet *unilatéral* de quérir l'adhésion subjective de l'auditeur, et, d'autre part, une *argumentation dialogique*, selon une entreprise *bilatérale*, qui consiste à rechercher l'adhésion commune des interlocuteurs.

Former les maîtres à la rhétorique mais à la rhétorique pleine, voilà donc un projet de formation sans doute discutable, mais qui a le mérite de proposer des réflexions théoriques en rapport direct avec des pratiques concrètes.

J'ajouterais pour conclure qu'un curriculum de formation organisé autour d'une réflexion sur le langage dans tous ses états permettrait d'instaurer, de

¹ Francis Jacques *Différence et Subjectivité* Aubier 1982

manière concrète et féconde, un dialogue interdisciplinaire capable de réduire la fâcheuse impression d'incohérence dans les programmes et les méthodes, et de renouveler les modes d'engagement de la parole des professeurs chargés dans un même mouvement d'instruire et d'éduquer.

ECHANGES DE VUES

Cécile Chové : Tout d'abord, permettez-moi de regretter de ne pas vous avoir eu comme maître à l'IUFM.

Janine Chanteur : Nous sortons tout ragaillardis, je crois, de cette séance où nous avons vu des Maîtres à l'œuvre, et je me réjouis, Madame, en dépit des difficultés que vous avez rencontrées de vous voir prête à recommencer ! c'est vraiment quelque chose qui fait plaisir.

Vous savez que, quels que soient les jeunes que vous rencontrez, vous avez quelque chose à leur dire et c'est très bien.

Je voudrais faire une petite remarque à propos de ce que vous avez dit tout à l'heure quand vous avez évoqué la différence entre les professeurs agrégés et les professeurs capétiens. Vous vous êtes demandé s'il fallait les rendre à leur vocation différente dans les cycles collège et lycée. Mon expérience qui est beaucoup plus longue que la vôtre m'a fait connaître des professeurs reçus à l'agrégation l'année où ils étaient collés au CAPES et inversement d'ailleurs.

Je ne suis pas sûre qu'il faille donner à ces concours un sens absolu. C'était une sorte de facilité. On disait « les agrégés dans le second cycle, les capétiens dans le premier cycle ». Maintenant l'Education nationale est très heureuse d'avoir des capétiens dans le second cycle, ne l'oublions pas.

Je pense que nous avons tous connu d'excellents professeurs, agrégés ou capétiens, on ne se posait pas la question, et de très mauvais professeurs qui pouvaient être agrégés ou capétiens. Cela ne me paraît pas être la ligne de clivage.

La ligne de clivage me paraît en effet se placer beaucoup plus, non pas seulement dans le genre d'élève que l'on a devant soi, mais dans la vocation du professeur.

Il me semble qu'un professeur, qui aime son métier, qui aime les enfants — cela me paraît absolument nécessaire —, qui est prêt à parler avec eux et j'en ai des exemples dans ma propre famille, ce professeur finira par leur apprendre quelque chose, par leur faire faire leurs études, tandis que le professeur qui les redoute n'y arrivera pas.

Peut-être faudrait-il, en effet, au niveau de l'IUFM insister sur ce fait : pourquoi désire-t-on devenir professeur ? C'est une question qu'on ne pose pas mais elle est très importante. On pourrait aussi demander aux médecins pourquoi ils désirent devenir médecins... parce que le contact malade-médecin pose bien les mêmes problèmes que le contact professeur-élève.

Dernière question : peut-on échapper, me suis-je demandé, à une idéologie ? Nous venons d'avoir une magnifique performance nous montrant que, sinon

une idéologie, du moins une idée est à l'œuvre dans toute fonction enseignante. On ne peut pas faire un métier sans une idée que l'on se fait de ce métier, idée d'ailleurs que, constamment, l'on modifie.

On a parlé des idéologies psychologisantes, marxisantes etc... et on a raison, ce sont presque des caricatures de l'idée elle-même. Mais peut-on véritablement aborder un métier quel qu'il soit et celui d'enseignant en particulier, de Maître, sans avoir une idée de ce que l'on veut faire, de ce que l'on va essayer de faire ?

Monsieur Bachelet, je suis tout à fait d'accord avec vous quant au dialogue, oh combien ! mais je me méfie beaucoup de la pédagogie issue de la linguistique.

Elle nous a apporté une grammaire qui n'est pas du tout formatrice de la raison. Elle nous a apporté dans ses excès toute une série de monstruosité et on comprend que les jeunes refusent tout cela. On comprend que les Maîtres dont l'idéologie est devenue un certain style de pédagogie ou de linguistique se fassent chahuter. Ils n'ont que ce qu'ils méritent.

Isabelle Mourral : Trois petites choses.

D'abord, quand on vous a entendus l'un et l'autre, on ne peut pas désespérer de l'Education nationale, c'est déjà quelque chose de très positif.

Secondement, Michel-Pierre Bachelet, quand vous avez mis en question le nom d'élève, j'ai cru que vous alliez nous proposer en remplacement celui d'apprenant. Vous nous avez proposé ce nom magnifique d'écolier, il faut qu'on le retienne.

C'étaient deux petites remarques pour commencer, voici mes questions maintenant.

Vous avez prononcé trois mots : instruction, éducation, conversion. Et pour vous, l'instruction n'est pas le plus important. Mais nous sommes en train de chercher à repenser l'Éducation nationale. Peut-on convertir dans l'Education Nationale ? Jusqu'où peut-on donner une éducation ? Voilà des questions très importantes.

En dernier lieu, votre conception du professeur est celle d'un homme, ou d'une femme, qui parle à *une* personne. C'est très bien ! J'ai reconnu là-dedans les admirables réflexions de Francis Jacques. Mais un professeur ne parle pas à *un* élève, il parle à *une* classe. Il peut tout de même s'adresser à des personnes mais à une certaine condition, mais je voudrais que vous vous expliquiez à ce sujet.

Michel Benoist : Je vous ai écouté, Monsieur le Professeur, avec un vif intérêt et vos paroles m'ont rappelé des souvenirs personnels : ce que vous souhaitez pour l'éducation, et pas seulement l'instruction de nos enfants, avait concrètement existé, il y a encore peu de temps, dans les « Collèges » des Jésuites.

La classe de seconde s'appelait « Humanités », la classe de première, « Rhétorique ». Peut-être y récoltions-nous moins de connaissances ; peut-être, en sortant, n'avions-nous pas toujours la vaste culture des plus brillants élèves des grands lycées parisiens ; mais à travers bien des éléments – que vous avez évoqués – je crois que nous avons enregistré de précieux matériaux, au delà de l'accumulation des connaissances, pour penser avec méthode, se former l'esprit, etc...

Il y avait ainsi dans ces internats des collèges de Jésuites une symbiose étroite entre la classe où l'on apprend et la vie où l'on s'élève avec les autres, avec tout ce que cela pouvait, certes, comporter de rigueur ; la pédagogie faisait une grande place aux auteurs classiques et notamment aux grandes tragédies grecques ou du 17^{ème} siècle, Corneille, Racine, etc... en tant qu'elles comportaient un apprentissage concret du dialogue, de la démonstration pour emporter, par l'échange, la conviction de l'autre, comme vous le souhaitez pour les maîtres actuels ; dans le même esprit, le théâtre appris et joué par les élèves, faisait partie intégrante de la pédagogie des Jésuites.

Nicolas Aumonier : Evidemment, si les professeurs des IUFM sont des professeurs de rhétorique, ça change la donne.

J'allais poser une question d'organisation. La majorité des professeurs d'IUFM étant ce qu'ils sont, pourquoi sont-ils permanents ? Et pourquoi est-ce que des Maîtres, des vrais, ne viendraient-ils pas communiquer plus régulièrement leur enthousiasme, leur métier, leurs ficelles de métier, leur expérience, etc... de manière occasionnelle ?

Que vaudrait un système de professeurs invités auxquels seraient adjoints quelques professeurs permanents ?

Cécile Chové : Il se trouve que certains de nos professeurs sont justement des personnes occasionnelles et on en voit aussi les inconvénients.

Les intervenants s'enchaînent, nous ne les connaissons pas, ils ne nous connaissent pas. La pédagogie intervient aussi dans le rôle professeur de l'IUFM-élève de l'IUFM. La difficulté, avec ces intervenants occasionnels, est que le programme est décousu et trop souvent mal perçu.

Pour poursuivre cette question, nos professeurs de formation disciplinaire sont des professeurs en poste qui nous suivent au cours de l'année.

Gabriel Blancher : Je voudrais poser à Madame Chové une question un peu marginale. Quelle est actuellement, dans l'ensemble, la proportion d'élèves étudiant le latin et le grec ?

Cécile Chové : Je l'enseignais donc je pense qu'il est étudié. Par un grand nombre d'élèves en 5^e : ils étaient une trentaine.

Nous passions, en effet, dans les classes pour présenter le latin, voir en quoi cette langue pouvait intéresser les élèves.

J'avais donc 30 élèves de latin en 5^e, beaucoup moins en 4^e : j'en avais 14. J'ai poursuivi cette classe en 3^e, ils étaient toujours 14.

Ces 30 élèves venaient avec beaucoup de mérite parce que les heures étaient en fin de journée ou en tout début, alors que les autres étaient tranquillement au lit chez eux ou le soir à la maison. Ils l'étudiaient, je crois, avec un certain plaisir. Reconnaisant le stade de France dans le Colisée ou d'autres amusements, qui leur faisaient néanmoins connaître la civilisation latine. Ils aimaient beaucoup, entre autres, l'étymologie, ils retrouvaient des racines dans les mots français actuels.

J'ai donné un cours de grec ou deux en lycée lors de mon stage de pratique accompagnée : il y avait 3 élèves.

Charles Meunier : J'ai été étonné que Madame Chové, peut-être par modestie, et Monsieur Bachelet pour d'autres raisons, n'aient pas insisté, comme Madame Chanteur l'a fait, sur les aptitudes pédagogiques naturelles d'un professeur, d'un Maître.

Il me semble qu'en dehors des connaissances qu'il possède, sa faculté à les faire passer, son goût pour les transmettre, son amour de l'enseignement doivent jouer un rôle prépondérant.

J'aimerais savoir, pratiquement, quel rôle joue dans la sélection des Maîtres, leurs aptitudes et comment elles sont appréciées, si le coefficient « aptitudes

pédagogiques » est important ou pas, si on peut être reçu à l'agrégation en enseignant très mal ou si, au contraire, cela représente, par exemple, la moitié des conditions nécessaires pour être agrégé.

Jacques Hindermeier : C'est une question qui a le mérite d'obtenir une réponse par oui ou par non.

Je n'aurais pas osé la poser si Isabelle Mourral n'y avait fait allusion.

C'est le *Vocabulaire de la déroute*. Je pense que beaucoup de gens ici en ont entendu parler, ou l'ont lu. Il est d'un de vos confrères agrégé : Capelovici. Il évoque dans ce dictionnaire, ce qu'est, de nos jours, « la cuistrerie pédagogique ».

Car, comme vous l'avez dit, Madame, l'élève est un « apprenant ». Ses parents sont des « géniteurs d'apprenant ». Les connaissances sont « évaluées » maintenant, elles ne sont plus notées... L'enseignant est baptisé “organisateur ou coordinateur des apprentissages”, sous l'autorité d'un « manager ».

Il y a des choses plus amusantes, surtout actuellement où le football est roi. Le ballon est un “référentiel bondissant”. Quant à la natation, elle n'est autre que “la mobilité en milieu aquatique”.

Je demande simplement si, oui ou non, ce langage est utilisé dans la formation des Maîtres ?

Michel-Pierre Bachelet : La réponse est oui, mais il y a pire ! Disons que ce genre de formule désarme l'indignation... cela existe, ce n'est pas excessif.

Je bondis à l'objection qui m'a été faite qui est au cœur d'un malentendu ! Me dire, à moi, que je suis un tenant de la linguistique structurale relève d'une incompréhension majeure...

Quand je parle de la philosophie du langage c'est précisément parce que cette philosophie du langage prend acte de recherches en matière de structuralisme tout en les ayant dépassées au sens hégélien. Il faut bien tenir compte de ce qui existe. On ne peut faire abstraction de ce que le structuralisme a apporté à condition de convenir que ce n'est qu'un des axes sur lesquels peut se penser le sens de nos propos. Cet axe intéresse le plan des « différences », mais c'est un peu restreint et même très restreint voire, réducteur... Je suis allé jusqu'à prononcer le mot “morbide”!

Ce que je dis, Madame Chanteur, c'est qu'il n'y a pas de pensée ou de savoir qui puisse se définir indépendamment du langage dans lequel il s'exprime.

Cela étant, je voulais tout de suite vous dire que “la philosophie du langage”, propose une synthèse extrêmement riche. Synthèse qui permet de ne pas tomber sous le coup de l’ignorance de l’*adox*a contemporaine.

Janine Chanteur : Oui, mais elles pourraient peut-être s’exprimer plus simplement...

Michel-Pierre Bachelet : Madame Chanteur, vous ne m’en voudrez pas, je suis dans une position délicate étant donné que je suis un homme qui a le sens des hiérarchies, de vous contester sur ce point.

J’ai fait apparaître tout à l’heure et, évidemment, je me réfère à l’immense chance que j’ai eue de travailler auprès et avec Francis Jacques, de lire et de méditer profondément ses ouvrages qui sont une véritable révolution dans le monde de la philosophie qu’on n’a pas encore suffisamment appréciée, reconnue.

Quand vous me dites « on a déjà vu ça »... Il se trouve que j’ai fait allusion tout à l’heure à un point très précis concernant Kant et concernant la phénoménologie pour faire apparaître précisément qu’on n’avait pas vaincu, qu’on n’était pas sorti d’un idéalisme depuis vingt siècles. Cet idéalisme aboutit toujours à accorder à la raison un certain *prima* sur l’existence.

Restons dans le débat sur l’idéalisme, parce que sinon ce serait trop vaste ! Restons attentifs à définir notre sujet.

Madame Chanteur, je vous pose à mon tour une question. Est-ce que vous avez quelque chose d’autre à me proposer pour repenser la formation des Maîtres qui serait plus fécond que ce travail autour d’une réflexion sur le langage incluant la rhétorique et autorisant la possibilité d’un dialogue interdisciplinaire ? Avez-vous autre chose de concret qui implique des ateliers de pratique, de réflexion à peu près à hauteur de 7 heures par semaine et qui puisse du jour au lendemain se mettre en place ?

Janine Chanteur : Ce que j’ai à proposer, c’est la suppression de la logorrhée et de la sophistique dans la philosophie du langage.

Michel-Pierre Bachelet : Maintenant, je m’adresse à Isabelle Mourral qui est à l’origine de la conférence que je viens de faire devant vous.

Madame Mourral m'a posé la question, là encore j'ai été un peu surpris : privilégier l'instruction par rapport à l'éducation... Vous êtes pour l'instruction contre l'éducation ou l'inverse ?

Ce que j'ai plaidé c'est l'impossibilité d'une disjonction. J'ai insisté sur la notion de relation pour faire apparaître qu'il est impossible de définir un terme sans l'autre de même qu'il est impossible de définir un écolier sans son maître ou la femme sans l'homme. J'ai pris plusieurs exemples et c'est dans cet esprit que j'ai fait apparaître la liaison instruction-éducation, véritable trait d'union, ensemble qu'on ne pouvait dissocier. C'est pour cela que je vous ai lu le texte de Locke qui succombe, lui, à la tentation d'un primat de l'éducation du cœur sur l'instruction. D'autres, au contraire, vont aller dans un sens inverse.

Ma causerie devant vous a tenté de faire apparaître un progrès dans la formation des Maîtres, qui ne pourra s'effectuer d'une façon *radicale* que dans la mesure où on s'obligera à repenser ce que penser et parler veut dire, et par là à convenir qu'un professeur est avant tout un homme de parole et que cette parole ne peut être définie autrement que comme une pensée qui se développe en même temps qu'elle se prononce. C'est retrouver l'unité du logos.

Ces propos n'ont peut-être rien d'innovant surtout si l'on songe à Platon, dont Alain disait qu'il était: « *le seul philosophe qui n'ait pas menti* ». Encore qu'il y ait quelquefois à repérer dans le discours socratique comme une espèce de prétention de la pensée à s'accorder une prérogative sur celui auquel elle parle. Le discours platonicien n'est pas exempt d'une tentation monologique.

M. Michel Benoist me fait remarquer que mon discours n'est pas sans rappeler une certaine tradition qui a eu cours dans les collèges Jésuites. Ceci ne peut que me réjouir ; mais il y a beaucoup à dire. J'ai cité plutôt l'Oratoire ou Malbranche, c'est ma référence, mon ordre de prédilection.

Pour le problème de la distinction entre le Professeur et le Précepteur ; il est vrai d'insister sur le fait que le professeur s'adresse à une classe, c'est pour cela que je l'appelle « un maître », tandis que le précepteur s'adresse à un élève. Ce maître, donc, développe une parole communautaire qui n'exclut pas la possibilité d'un dialogue avec telle ou telle personne. Sous réserve que cette personne à qui le maître s'adresse se définisse par son appartenance au groupe-classe.

Le Président : Merci à nos deux « communicants ».

Monsieur Bachelet est un grand acteur dans le sens où l'entendait Boileau : « *Que tu sais bien, Racine, à l'aide d'un acteur, étonner, émouvoir, ravir un spectateur !* » vous êtes un homme de conviction.

Ce qui me frappe ensuite, c'est la grande rigueur de vos raisonnements. Vous nous en avez donné la preuve, notamment, dans vos échanges avec ceux de nos membres qui sont des philosophes.

Madame Chové a la fraîcheur de la jeunesse jusque dans ses propos.

Pour elle, comme pour Monsieur Bachelet, je crois exprimer l'opinion générale en nous félicitant d'avoir entendu une femme et un homme qui sont *heureux* du métier qu'ils exercent dans le cadre de l'Education nationale.