

Congrès 2003 de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones
du Nouveau-Brunswick

Conférence d'ouverture

Du métier d'enseignant : artisan? technicien? professionnel?

Par Paul Inchauspé

Bathurst, le 1^{er} mai 2003

On ne s'est jamais autant interrogé sur la nature du travail que vous faites que depuis 10 ans. Et cette interrogation, presque toujours, tourne autour de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Que signifie une telle interrogation répétée? Recherche d'identité, parce qu'on doute de la sienne ou parce qu'elle change? Attentes différentes de la société par rapport à ceux qui exercent ce métier? Recherche par vous-mêmes de reconnaissance sociale? Oui, il y a bien tout cela et j'en parlerai un peu dans la deuxième partie de cette conférence. Mais je ne me contenterai pas de cela, de ces explications sociologiques. J'ai dit à ceux qui m'ont invité ici que bien d'autres personnes seraient plus compétentes que moi pour aborder le sujet sous cet angle. Elles ont insisté quand même pour m'avoir.

Alors dès le départ je vous indique la position qui est la mienne. Les raisons qui conduisent à parler de professionnalisation du métier d'enseignant sont justifiées certes si l'on veut faire en sorte que ce métier se démarque du rôle de technicien auquel on tend trop souvent à le réduire. Mais les raisons qui motivent ce changement d'accent continuent à rester ambiguës. D'où attirance, mais aussi hésitation, méfiance à l'égard de ce que représente ce statut de *professionnel*. Mais, au-delà de la question de la reconnaissance sociale, encore bien incertaine, d'un *statut* nouveau *de professionnel* pour les enseignants, pour vous, concrètement dans votre métier, qu'est-ce qu'implique de nos jours le fait d'avoir une *attitude de professionnel*? C'est la question que j'aborderai dans la dernière partie de la conférence.

Mais, qu'on appelle du nom que l'on voudra le *métier* d'enseignant que vous faites, n'est-ce pas toujours les mêmes éléments incontournables de l'acte d'enseigner que l'on y retrouve, tout le temps et à travers le temps, sous les habits sociologiques nouveaux que prend le métier d'enseigner? C'est ce que je crois. Quant à moi, c'est en écoutant et en voyant agir mon maître de l'école primaire que j'ai compris très jeune ce qu'est ce métier. J'ai reçu de lui des leçons sur ce qu'est le *maître*, aussi je voudrais vous en parler tout d'abord. Elles éclaireront, je pense, ce que je vous dirai surtout à la dernière partie de cette conférence.

Alors je vous rappelle dans l'ordre les trois parties que j'ai annoncées dans le désordre :

- Dans la première, je dirai : Les leçons de mon maître sur *ce qu'est le maître*.
- Dans la deuxième, je répondrai à la question : Pourquoi la professionnalisation du métier d'enseignant est-elle de nos jours à l'ordre du jour?
- Dans la troisième, je tenterai de répondre à la question : Comment être professionnel aujourd'hui dans l'exercice de votre métier?

Première partie : Les leçons du maître sur *ce qu'est le maître*

Campons la situation.

Un petit village dans la partie française du Pays basque, au pied des Pyrénées, tout près du col de Roncevaux. Un vieux village : les Romains y ont installé un camp; des textes du XII^e siècle relatant les chemins du pèlerinage de St Jacques de Compostelle désignent le village par son nom comme la dernière halte avant le franchissement des Pyrénées. Une école à classe unique. Une seule classe de 20 garçons, classe constituant les cinq premières années du primaire. Nous sommes tous des fils de paysans, parlant le basque, ne sachant pas un mot de français quand nous arrivons à l'école. Un maître. C'est là en le voyant faire que j'ai l'impression d'avoir tout appris en ce qui concerne l'éducation ou en tout cas d'avoir découvert en quatre leçons la nature de ce qui constitue l'essentiel de ce métier.

La leçon du feu

Un jour, le maître nous a dit : « De même qu'il ne sert à rien de donner à manger à un âne qui n'a pas faim, de même j'aurais beau enseigner, vous n'apprendrez pas vraiment si vous n'avez pas le désir, l'envie d'apprendre. Ce qui est important, ce n'est pas que j'enseigne, mais que vous appreniez. Et ce désir d'apprendre, c'est comme un feu, vous l'avez en vous, il faut que je le réveille, le fasse grandir et quand il sera assez grand, vous n'aurez plus besoin de moi. Un jour, vous me dépasserez. Et c'est bien ainsi. Alors, regardez bien comment on allume le feu dans la cheminée, chez vous, et vous verrez ce que je veux faire pour vous. »

Combien de fois, ces paroles me sont revenues en regardant les gestes de l'art de l'allumage du feu de foyer. Allumer. Éviter d'étouffer, c'est-à-dire, attiser sans rien éparpiller, c'est-à-dire, nourrir sans gaver. Obliger la flamme à monter toujours, l'élever. Puis, au fur et à mesure que le feu grandit, respecter sa forme, la forme qu'il s'est donnée. Et quand cette forme est prise, savoir tirer la grille et se retirer.

N'est-ce pas là tout l'art du véritable enseignement. Et les élèves ne doivent-ils pas être pour tout enseignant, d'abord des feux à alimenter et non des cruches à remplir?

La leçon du berger

Un jour, le maître nous amena voir comment un vieux berger analphabète du village comptait ses moutons quand il les faisait rentrer dans sa bergerie. Il avait des glands de chêne placés sur une soucoupe et au moment où il rentrait ses bêtes, il faisait correspondre à chaque tête du troupeau un gland qu'il mettait dans une petite sacoche. Si, pour parler comme aujourd'hui en savant, il constatait que l'ensemble des moutons correspondait à l'ensemble des glands, il savait que son troupeau était complet.

Et le maître de nous faire remarquer que le berger dénombrait son troupeau selon la méthode de l'échange d'un contre un, alors que nous, pour faire la même opération de dénombrement, nous comptons les moutons. Et pour les compter, opération plus facile que l'échange d'un contre un car nous n'avons besoin ni de sac, ni de glands, nous utilisons la suite des nombres, chaque nombre étant une collection d'unités, formée en ajoutant une unité à la collection qui la précède : 14 égale 13 unités plus un. Et le maître d'ajouter qu'avant de savoir compter comme nous le faisons, on dénombrait les ensembles comme le berger, ainsi qu'en témoigne encore le mot *calcul* qui vient du latin *calculi* qui veut dire *petit caillou* et qui renvoie à une pratique analogue à celle du berger. Et d'ajouter encore que nous entendrions parler, un jour ou l'autre autour de nous, de *calculs* biliaires ou rénaux et qu'il s'agissait aussi bien dans ces cas de *petits cailloux* de bile ou d'urine. Ce que vous apprendrez à l'école, nous dit-il, ce sont des choses que les hommes ont inventées, cette manière de compter que je vous ai appris, mais aussi plus tard d'autres formes de calcul, le calcul algébrique, le calcul intégral, le calcul de probabilités...

Tout est encore là de l'essentiel de ce métier : enseigner c'est transmettre aux nouvelles générations ce que l'humanité a constitué dans le temps, non pas tout, mais ce qu'on pense important de leur transmettre et qui leur servira pour qu'à leur tour, ils soient créateurs. Ce métier est un métier de passeur, de passeur d'humanité à travers les générations.

La leçon de l'officier allemand

C'était la guerre. Notre village était occupé par des unités de l'armée allemande. La dernière qui venait s'installer, un peu avant la fin de l'année scolaire, était une unité de transport, de transport avec des chevaux. Les soldats avec leurs bêtes étaient répartis dans les fermes. Pour organiser la cuisine de la troupe, notre école avait été réquisitionnée. Nous avons dû déplacer notre classe dans la seule maison qui avait une salle un peu grande, le presbytère, placé en plein milieu de la route qui traversait le village. Tous les jours, en fin de matinée, les soldats se réunissaient pour le rapport sur la place du village. À la fin du rapport, le jeune et beau lieutenant qui commandait l'unité traversait le village sur la route principale, en grande tenue, l'épée au côté, monté sur un cheval arabe, suivi par deux de ses sous-officiers qui eux se contentaient de monter de robustes percherons.

Un jour, le maître nous fit prendre nos livres d'histoire et descendre dans la rue avant le passage de l'officier. Assis sur le trottoir, les pieds dans la rue, nous avions à lire en silence, chacun pour sa part, deux pages de ce livre, deux pages qu'il nous indiqua. Le titre de ces pages était *Les invasions barbares* et le titre de la gravure qui illustrait une de ces pages était *Attila et les Huns*. Nous n'avions guère envie de faire les fanfarons, car nous avons conscience d'être, par ce geste, appelés à résister.

Un moment plus tard, nous entendons les soldats s'ébrouer à la fin du rapport et le lieutenant et ses acolytes descendent la rue. Arrivé à notre hauteur, il s'arrête et demande ce que nous faisons là. Personne ne répond. Il descend de son cheval et se baisse pour voir ce que nous lisions. Apeurés, sans nous concerter, instinctivement, nous cachons les pages avec le coude. Au moment où il allait prendre un des livres, le maître s'avance vers lui, calme. Il redresse la tête, il était petit de taille et l'officier, lui, grand, il le regarde dans les yeux et lui dit : « Vous nous avez pris notre école. Nous sommes mal installés à l'intérieur, alors je les amenés dehors et leur ai demandé de lire la leçon que je m'appête à leur expliquer ensuite. Cette leçon porte sur les invasions de la Gaule venues de l'Est. » L'officier n'a rien dit, il s'est retourné, est remonté sur

son cheval, a fait demi-tour sans terminer son périple habituel. À la rentrée scolaire, nous avions de nouveau notre école.

Tout est encore là de l'essentiel de ce métier qui parce qu'il se fonde sur la rencontre qui transmet non seulement des savoirs, mais aussi des valeurs. Mais comment se transmettent les valeurs? Le maître transmet des valeurs d'abord et surtout parce qu'il est lui-même quelqu'un. Mais il ne doit jamais dire qu'il est quelqu'un; le témoignage de ce qu'il est ne se réalise pas sur le plan de l'enseignement, mais à travers l'enseignement, de manière indirecte et allusive.

La leçon des invasions et des migrations

Au départ de l'officier, il nous fit fermer le livre et nous envoya manger chez nous. Au retour, dans l'après-midi nous eûmes une leçon d'histoire, la plus magistrale que je n'ai jamais eue. Nous étions rentrés dans la salle qui nous servait de classe. Sur les murs étaient accrochées des cartes géographiques de France, d'Europe, du Monde. Il nous fit faire des sauts à travers les pages de notre livre d'histoire en nous ramenant sans cesse sur les cartes, pour nous raconter l'histoire des migrations et des invasions et comment elles nous avaient touchées. Il parla des Basques, cette peuplade à la langue d'origine mystérieuse que nous parlions et qui vinrent du Caucase à travers l'Europe s'établir 8000 ans avant notre ère dans ce coin de pays. Il nous parla des Romains dont l'Empire s'étendit de l'Écosse à l'Afrique du Nord et qui nous avaient laissé ce camp militaire sur lequel nous jouions. Il nous parla des barbares venus de l'Est qui envahirent la Gaule et détruisirent Rome et des barbares venus du Nord, les Vikings qui ravagèrent les côtes d'Europe. Il nous parla des Arabes qui arrivèrent jusqu'à Poitiers, puis furent chassés par Charlemagne dont l'arrière-garde commandée par Roland fut détruite à Roncevaux, à quelques kilomètres de chez nous, par des pillards Basques et non, comme le dit la légende, par des Maures. Il nous parla de la foi qui mit sur les routes d'Orient les croisés et les pèlerins sur le chemin de Compostelle. Il nous parla de l'aventure de Christophe Colomb dont les caravelles comptaient en majorité des marins basques. Il nous parla de Napoléon et de ses guerres de conquête qui l'amènèrent en Russie, puis en Espagne par la route qui existe toujours et que nous appelions la route Napoléon. Soudain, ce qui nous arrivait, cette occupation par des soldats allemands prenait un tout autre sens. Ce n'était qu'un épisode de plus de ce qui agitait les

hommes et les conduisait hors de chez eux, l'argent, les richesses à conquérir, mais aussi la découverte et l'attrait mystérieux pour l'ailleurs. Notre angoisse était conjurée, car nous comprenions que les flux guidés par la rapine étaient suivis de reflux.

Tout n'est-il pas encore là d'une des caractéristiques de ce métier? Expliquer, faire comprendre est libérateur. En permettant de comprendre les raisons, on sort de l'aliénation, on entre dans un espace de liberté qui nous fait accepter les choses ou au contraire nous les fait changer. *On ne transforme la nature qu'en lui obéissant* (Bacon).

En fait, mon maître, auprès de qui j'ai appris très jeune intuitivement quelques-unes des caractéristiques essentielles de l'acte d'enseigner, aurait été surpris si on lui avait dit qu'il était un *professionnel*. Il se voyait sans doute davantage comme un *artisan*, comme l'ébéniste, le forgeron, le cuisinier, tous héritiers d'une longue tradition de pratiques. Mais dans tous ces métiers d'artisans, certains sont de véritables *maîtres artisans*. Ils se distinguent des autres par la maîtrise de leur pratique, mais surtout parce qu'ils innovent. C'était le cas de mon maître. Comme tous les innovateurs, il était cultivé, produit d'une culture classique, curieux (il fut l'auteur d'une des toutes premières grammaires basques), observateur attentif, passionné par son métier de transmetteur de flamme, inventif. Plus tard, j'ai lu ce qu'ont fait de grands pédagogues, qu'il ne connaissait certainement pas, Steiner, Montessori, Freinet... Mais dans ces lectures, je ne faisais que découvrir ce que je savais déjà. Dans mon enfance, dans ma petite école, j'avais déjà vu leurs principes pédagogiques en action.

Une telle figure d'un enseignant *artisan* est de plus en plus rare dans le paysage éducatif de nos sociétés industrielles. En tout cas, elle ne correspond pas au modèle d'enseignant formaté et voulu. Mais, l'accent mis de nos jours sur le professionnalisme n'est-il pas la manifestation d'un mouvement qui tend à retrouver les incontournables de l'acte d'enseigner qu'une conception technicienne du métier avait fait perdre ou du moins négliger?

C'est ce que nous verrons maintenant dans la deuxième partie.

Deuxième partie : Pourquoi la professionnalisation du métier d'enseignant est-elle de nos jours à l'ordre du jour

Deux raisons me semblent expliquer ce mouvement :

- des attentes nouvelles des responsables éducatifs par rapport aux enseignants,
- la recherche de la reconnaissance par les organismes de représentation des enseignants d'un statut social pour leurs membres.

Enseignant *technicien* ou *professionnel*?

Ce sont les conditions sociales dans lesquelles s'exerce l'enseignement qui modèlent la forme que prendra l'exercice de ce métier. Aussi la figure de l'enseignant change à travers le temps. Vous connaissez la figure de Socrate et de son école péripatéticienne constituée de disciples de bonne famille. Et cette autre figure, celle d'Abélard entouré d'une centaine d'étudiants de toutes conditions et de tous âges, enfants, adultes, vieillards. Dans sa classe, on faisait de tout : on entrait et l'on sortait comme on voulait, on se restaurait et l'on faisait ses besoins. Et pourtant ces étudiants trouvaient dans cette classe un lieu de transmission de savoir tel qu'ils le suivirent pendant six mois, à travers la France, quand exilé de Paris il se rend à Montpellier. Ils n'ont pas décroché, eux.

Quelle différence entre cette école et l'école de Jules Ferry, le fondateur de l'enseignement obligatoire en France à la fin du XIXe siècle? Jules Ferry se réjouissait à la pensée qu'à la même heure, dans toutes les écoles françaises, aient lieu au même niveau de classe, la même leçon de français ou d'arithmétique ou la même dictée. Sa pensée correspondait sans doute davantage à un fantasme qu'à une réalité, mais elle nous indique la logique de l'organisation de l'école pour tous qu'il désirait. On est loin ici du joyeux désordre dans la classe et l'école d'avant le XVIIe siècle. Mais la formalisation de l'école telle que nous la connaissons commence déjà à cette époque avec

les ordres enseignants et les congrégations enseignantes et elle atteindra son climax avec le développement de l'enseignement de masse dans les sociétés industrielles. Savez-vous ce que déjà, à l'époque de Jules Ferry, disait le fondateur de la sociologie Durkheim? « L'enfant ne va pas d'abord à l'école pour y apprendre quelque chose, mais pour apprendre à rester tranquille, assis à une chaise huit heures par jour. »

J'ai eu récemment l'occasion de travailler à la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire au Québec et j'ai pu ainsi mieux analyser les logiques qui ont présidé à la constitution des systèmes scolaires d'enseignement de masse en Occident et les conséquences qui en ont résulté pour l'exercice du métier d'enseignant. Tous les pays qui ont voulu se donner rapidement un système d'enseignement de masse efficace (c'était là, au Québec, un des grands objectifs du rapport Parent) ont adopté un modèle permettant de scolariser rapidement et à un coût relativement modeste des milliers d'enfants. Quelle est la logique de ce modèle? Donner à des *groupes homogènes* un *enseignement uniforme*.

La logique de ce modèle tend tout d'abord à regrouper les élèves dans des *groupes homogènes*. On regroupe les enfants selon l'âge, ou le rendement, pour pouvoir leur offrir un enseignement uniforme, conçu pour la moyenne, quitte à créer par la suite des adaptations pour les enfants dont les aptitudes sont trop éloignées du centre de la courbe : classes spéciales, classes de douance, classes de rattrapage, programmes enrichis, etc.

La logique de ce modèle tend aussi à favoriser *l'enseignement uniforme*. Dans ce modèle, comme dans le modèle industriel du taylorisme, la diversité est perçue comme source de difficultés; la standardisation des manières de faire, la division des tâches et la spécialisation des rôles sont au contraire considérées comme gage d'efficacité.

Cette recherche d'uniformité dans l'enseignement a été renforcée dans les années 70, dans la plupart des systèmes d'éducation, par la perspective d'efficacité quasi industrielle véhiculée par la pensée behavioriste des Watson, Skinner et de leurs innombrables disciples. Préoccupés que l'on était d'établir, pour chaque enseignant, des programmes précis, on les a formulés en objectifs et sous-objectifs très nombreux. Et pour s'assurer que les démarches soient bien suivies,

les évaluations mesuraient l'atteinte des objectifs intermédiaires, eux aussi très nombreux. Au bout de ce processus, on assiste à une prolétarianisation de l'enseignant. Il devient un *technicien* qui applique des démarches déterminées par d'autres.

Mais comble du paradoxe, alors que l'enseignant est convié à suivre, dans sa classe, avec ses élèves, des chemins déjà tout tracés, sa classe devient de plus en plus *hétérogène*. Dans l'enseignement public, non seulement, on se refuse à la différenciation des groupes (les voies sont abolies, on résiste à la constitution de groupes de douance), mais, pour des raisons de socialisation, les enfants ayant des handicaps et des difficultés d'apprentissage graves sont eux aussi intégrés dans les classes ordinaires.

Vous êtes ainsi coincés dans des demandes contradictoires : les programmes et les évaluations vous imposent des démarches balisées et uniformes alors que pendant ce temps, vos classes deviennent de plus en plus hétérogènes et qu'on vous demande de faire réussir tous vos élèves, du moins le plus grand nombre.

Il y a crise de l'école.

Une des réactions à cette crise est un coup d'arrêt donné à cette prolétarianisation de l'enseignant *technicien*. On veut désormais lui donner la *responsabilité des moyens*. C'est dans ce contexte que l'on parle de l'enseignant comme un *professionnel*. Car si un technicien applique des procédés établis par d'autres, un *professionnel*, lui, se voit imposer la fin, mais non le choix des moyens qui eux relèvent de son expertise. L'enseignant est ainsi désormais invité à *différencier* les procédés pédagogiques pour mieux tenir compte des situations différentes de populations scolaires de plus en plus *hétérogènes*.

On assiste de nos jours dans l'ensemble des systèmes éducatifs à des préoccupations convergentes concernant la nécessité de la différenciation pédagogique. J'en signale trois d'entre elles que vous reconnaîtrez sans doute, car on les retrouve aussi dans des textes de votre ministère de l'éducation :

- les missions assignées par les États aux systèmes éducatifs évoluent. On leur demande, non pas de sélectionner, mais de se préoccuper de la réussite du plus grand nombre possible d'enfants, sinon de tous. Les interventions pédagogiques doivent donc prendre en compte la diversité de la situation scolaire des enfants;
- un courant très fort d'*éducabilité cognitive* se développe aussi dans les milieux éducatifs. Selon ce courant, tout enfant est éduicable *si l'on en prend les moyens*. Tous les enfants peuvent progresser, si on leur propose des activités pédagogiques adaptées à leurs besoins particuliers. Il faut donc créer les conditions qui permettent la différenciation et lever les obstacles qui poussent à la normalisation des parcours;
- un courant très fort de remise en question de la pertinence de méthodes pédagogiques inspirées des seules conceptions skinnériennes de l'apprentissage pour toutes les situations d'apprentissage des élèves se développe enfin dans quelques milieux éducatifs. Si les méthodes d'inspiration behavioriste sont efficaces dans des situations d'apprentissage qui demandent *l'imprégnation*, elles le sont moins dans des apprentissages plus complexes. Celles-ci requièrent des pédagogies qui font appel à la construction et non à la simple réception des savoirs.

Tous ces courants qui poussent à la différenciation pédagogique poussent nécessairement à la professionnalisation du rôle d'enseignant comme expert et responsable des moyens. À ces courants, vient s'ajouter un mouvement mené par les associations professionnelles et syndicales d'enseignants, celui de la recherche de la revalorisation sociale du statut d'enseignant.

Enseignant : Maître ou Maîtresse d'école ou professionnel?

Je n'ai pas besoin d'évoquer devant vous l'histoire des écoles du Canada français et ce que furent, jusque vers les années 1950, les conditions de ceux, et surtout celles, qui enseignaient dans les écoles comme celles d'Emilie Bordeleau. Je me permets cependant de vous lire un extrait de la lettre déposée devant le Comité d'éducation de la chambre de 1836 par le révérend Alexander, missionnaire :

Telle est la pauvreté et l'illibéralité des cultivateurs qu'ils considèrent généralement que 20 Livres par année est une somme suffisante pour un Maître d'école et qu'ils croient lui faire une grande faveur en lui envoyant leurs enfants pour qu'ils les instruisent gratis. Il en résulte que le Maître d'école est dégradé au-dessous du serviteur ou de l'engagé qui lui reçoit souvent dans ce comté 15 à 20 livres par année et qui en outre est logé, nourri et lavé (cité dans Une histoire de l'éducation au Québec, gouvernement du Québec,1989).

Nous sommes évidemment loin de cette situation. La profession enseignante a bien changé. Mais des courants très forts poussent les enseignants et les organisations qui les défendent à revendiquer de plus en plus pour l'enseignant la reconnaissance d'un statut analogue à celui reconnu aux professionnels dans nos sociétés.

Le premier de ces courants est la demande légitime de la reconnaissance des transformations qu'a subies cette profession depuis cinquante ans. Pendant cette période s'est constitué un corps enseignant à la fois structuré et différencié selon les divers ordres enseignants. Ce corps enseignant, c'est-à-dire vous, a acquis une maturité professionnelle. Vous êtes plus qualifiés sur le plan des connaissances qu'on ne l'était auparavant. Les écoles normales se sont transformées en Faculté des Sciences de l'éducation. La formation initiale de l'enseignant qui y est donnée recourt aux mêmes disciplines, celles qui constituent aussi les disciplines de base des formations universitaires d'autres professionnels de nos sociétés : philosophie, histoire, psychologie, sociologie. Expérience accrue et scolarité plus élevée ont suscité chez beaucoup une hausse significative des aspirations professionnelles. Ainsi, à tous les niveaux d'enseignement, vous montrez de l'intérêt et des aptitudes pour des activités de développement ou d'instrumentation pédagogiques, et même de recherche. La bataille, dite de l'équité salariale, que vient de gagner la Centrale des syndicats du Québec, ne concernait pas des iniquités entre les salaires des femmes et des hommes, mais une iniquité de structures salariale entre les salaires des enseignants et d'autres

professionnels de formation équivalente (ingénieurs, avocats, informaticiens, comptables) engagés par le gouvernement.

Le deuxième de ces courants qui poussent à la revendication d'un statut de professionnel est la disparition dans nos sociétés de règles de conduite toutes faites et corrélativement l'importance plus grande que nous accordons à la réflexion et à la création personnelles. Le sociologue Anthony Giddens a fait de ce phénomène un élément essentiel de la modernité (*Les conséquences de la modernité*, l'Harmattan, 1994). Désormais, nous ne sommes plus condamnés à reproduire des normes, des modèles culturels dominants. Les encadrements qui façonnaient nos comportements et nos conduites dans les institutions sociales de la Famille, de l'École, de l'État, de la Religion, du Travail se sont relâchés dans la société moderne. Il n'y a plus de costume social tout établi pour guider nos pratiques. Parents, nous sommes indécis sur la manière de nous comporter avec les enfants. Il nous faut désormais réfléchir, penser à ce que nous ferons, construire notre route. On peut y prendre goût et certains, même si cela est angoissant, ne voudront jamais revenir à une situation antérieure de conformisme tranquille. Cet esprit d'autonomie, de marge de manœuvre, *d'empowerment*, de maîtrise sur son travail, est l'aspect de la tâche le plus apprécié par les enseignants. Dans une enquête faite en 1991 au Québec par le Conseil supérieur de l'éducation, 90 % des enseignants du primaire, 87 % de ceux du secondaire, 94 % de ceux du collégial et 85 % de ceux de l'université disaient que leur autonomie relative était, pour eux, la source de satisfaction la plus importante dans leur tâche.

Le troisième de ces courants est la transformation des organismes de défense et de représentation des enseignants. Au mouvement de fond de la recherche de la satisfaction dans son travail par la création d'un espace d'autonomie personnelle correspond un mouvement de transformation des perspectives syndicales du métier d'enseignant. Ouverture des syndicats à l'enrichissement et à la diversification des activités professionnelles de leurs membres, actions de collaboration avec les autres acteurs du système éducatif, invitation faite à leurs membres à participer à l'élaboration des projets éducatifs de leur école, ce sont là quelques-uns des signes de la mutation de

syndicats d'enseignants de *travailleurs* du secteur de l'éducation, en syndicats d'enseignants de *professionnels* de l'éducation.

Attentes nouvelles des responsables des systèmes éducatifs quant à la responsabilité des enseignants dans le choix des moyens, élévation des compétences du corps enseignant et recherche d'une reconnaissance sociale de professionnel, tout semble rendre donc inéluctable la professionnalisation du statut d'enseignant, mais au risque de vous décevoir un tel mouvement ne me paraît pas encore aller de soi. Et je comprends très bien qu'on puisse être sceptique et même méfiant. Il y a des ambiguïtés dans le discours sur le professionnalisme de la fonction enseignante

Les ambiguïtés du discours sur le professionnalisme de l'enseignant

Très rapidement, je vous en signale quelques-unes.

Quand on parle de professionnalisation du métier d'enseignement, il y a souvent un décalage entre les discours des instances de pouvoir et de contrôle et la réalité de ce que révèlent leurs comportements. Et cela, non pas nécessairement par hypocrisie, mais parce qu'on n'est pas encore arrivé à assumer pleinement tout ce que cela peut supposer. Pensez-vous que les responsables ministériels, tout en vous disant responsables des moyens, peuvent facilement se départir des mécanismes de contrôle qu'ils connaissent et qui tendent, qu'on le veuille ou non, à vous suggérer fortement, sinon à vous à imposer, des manières de faire? Car, comment un enseignant peut-il résister à la pente qui le pousse à valoriser dans son enseignement ce que l'évaluation du ministère valorise? Et pensez-vous que les modes de gestion pratiqués dans les établissements scolaires se transformeront comme par magie pour tenir compte de la réalité réelle de ce qu'implique la gestion de professionnels? Dans nos écoles, on connaît bien la gestion par le contrôle des comportements, mais la gestion par objectifs partagés, absolument nécessaire pour travailler avec des professionnels, demande elle

des qualités de leadership qui ne sont pas toujours là¹. Dans les systèmes d'éducation, est-on déjà prêts à accepter tout ce qu'impliquerait une pleine reconnaissance professionnelle des enseignants?

Et puis, n'êtes-vous pas parfois vous-même ambivalents par rapport à la professionnalisation de votre tâche? S'il est toujours agréable d'être considéré comme un professionnel, accepte-t-on pour autant de modifier ses comportements en conséquence? La réflexion collective sur le travail, sur son organisation, sur les programmes à mettre en œuvre, est une des caractéristiques du travail des professionnels, tels que psychologues, travailleurs sociaux, médecins. Mais le métier d'enseignant ne reste-t-il pas encore essentiellement individuel et ne résiste-t-on pas trop souvent à l'échange entre nous sur les pratiques et à la prise en main collective de nos écoles? Et puis, n'y a-t-il pas encore dans votre profession des enseignants qui ne revendiquent nullement le statut de professionnels responsables des moyens et qui s'accommodent fort bien d'une situation d'exécutants d'une tâche étroitement définie par d'autres et se contentent des petites libertés que la ruse permet de se négocier dans toute situation de dépendance? Cette autonomie cachée présente en outre l'avantage d'être sans risque. Si cela ne réussit pas, on peut se retrancher derrière l'application des directives. Par contre, si l'on est responsable du choix des moyens et des stratégies d'enseignement, on ne rend plus des comptes sur la conformité aux règles, mais sur l'atteinte des objectifs. Responsable des moyens, on est alors aussi responsable de certains ratés.

À toutes ces raisons qui marquent les limites de la professionnalisation de votre métier, je pourrais ajouter les réflexions de sociologues qui disent qu'on ne peut, sans amalgame abusif, assimiler la pratique de l'enseignement à la pratique de professionnels, comme les médecins ou les ingénieurs. Le métier d'enseignant reste encore un métier artisanal. Les enseignants, du moins les enseignants non universitaires, exercent un métier dans lequel il n'y a pas de répartition de niveau de

¹ Il n'y aura pas de professionnalisation de la fonction enseignante s'il n'y a pas professionnalisation de la fonction des directeurs et directrices d'écoles. Mais ceci est un autre sujet.

tâches entre plusieurs catégories de personnes. Vous accomplissez, vous-mêmes, à la fois, des tâches très simples, comme garder et surveiller des élèves, mais aussi des tâches très complexes, comme faire apprendre ceux qui n'apprennent pas tous seuls. C'est comme, chose actuellement impensable, si la même personne, dans le domaine de la santé, jouait, à la fois, le rôle d'infirmières auxiliaires, d'infirmières et de médecins.

Il y a donc sans doute de nos jours dans beaucoup de systèmes éducatifs un mouvement de fond vers une plus grande professionnalisation du métier d'enseignant, mais la forme réelle que prendra ce nouveau *statut social de professionnel* est en gestation. Et il le sera encore pendant au moins une décennie. Mais on peut souhaiter que des leaders audacieux établissent dans leurs écoles ces modèles nouveaux de fonctionnement d'équipes d'enseignants véritablement professionnels. Qu'est-ce à dire? Des équipes d'enseignants, responsables de l'analyse des besoins de leur école, capables et désireux de débattre entre eux, mais aussi avec les autres partenaires concernés, des développements souhaités et possibles, capables de prendre collectivement les décisions et d'en assurer la mise en œuvre, des enseignants capables de s'améliorer, d'analyser leurs actions, d'évaluer le résultat de leurs interventions.

Les pesanteurs institutionnelles qui freinent la professionnalisation de la fonction enseignante demanderont de telles initiatives. Mais vous-même, individuellement, vous pouvez déjà vous comporter, par rapport à votre tâche, en professionnel et non en technicien. La professionnalisation de la fonction enseignante dépendra aussi de la généralisation de *l'attitude professionnelle* des enseignants par rapport à leur métier. C'est la question que j'aborde dans cette troisième partie de la conférence.

Troisième partie : Comment renforcer *l'attitude professionnelle* aujourd'hui dans l'exercice de mon métier?

Or, quels sont les traits caractéristiques de l'attitude professionnelle? Ce sont l'expertise, le jugement, l'éthique. Voyons ce que cela signifie.

L'expertise

L'expertise est une des caractéristiques importantes du professionnel. Vous êtes des experts en formation, comme d'autres sont experts en droit, ou en soins de santé, ou en calculs de résistance de matériaux. Mais qu'est-ce qui fait l'expertise? Des connaissances théoriques et pratiques et une formation initiale qui a permis de les acquérir, certes. Mais on n'est véritablement expert que si l'on est préoccupé par la mise à jour continue des connaissances qui peuvent améliorer son expertise et, ce dernier point est de grande importance, quand on réussit à intégrer ces connaissances, de façon réflexive, dans sa pratique. Ouverture d'esprit, curiosité, réflexion, intégration, voilà ce qui fait l'expertise.

Ces choses dites ainsi sont abstraites, aussi je voudrais les illustrer en montrant dans deux situations auxquelles vous êtes comme enseignants actuellement confrontés, comment se comporte un enseignant, comme expert de formation. Ces deux situations sont : l'utilisation des technologies de l'information dans l'enseignement et les théories cognitives de l'apprentissage. De même que le médecin ne peut faire l'économie de savoirs nouveaux techniques ou théoriques, vous pouvez difficilement échapper à ces courants qui traversent actuellement les systèmes éducatifs, du moins si vous vous pensez comme professionnels de l'enseignement.

Comment ignorer des outils qui concernent l'apprentissage, mais aussi les théories qui disent comment on apprend quand son métier est de faire apprendre et qu'on se pense *professionnel*, c'est-à-dire *expert*? C'est à partir de ces deux exemples que je voudrais illustrer devant vous les attitudes de l'expert.

Comment se comporter face aux technologies de l'information?

Il ne faut pas tout d'abord se fermer à elles. Les technologies éducatives ont été de tout temps des supports pour différentes méthodes pédagogiques. Dans les années 60, on a vu entrer dans les classes des technologies audiovisuelles : magnétophones, projecteurs permettant l'utilisation de diapositives, de films, de transparents, magnétoscope. Puis, dans les décennies suivantes, l'ordinateur a fait à son tour son entrée. Au début, c'était une affaire de spécialistes. Ensuite, on s'y est intéressé comme moyen de développement d'une pensée de type logistique par l'exercice de la programmation. Dans la dernière décennie, les ordinateurs sont devenus plus conviviaux et les logiciels se sont multipliés.

Il faut ensuite prendre conscience des possibilités de renouvellement des pratiques pédagogiques que présentent les technologies de l'information actuellement disponibles. Elles sont nombreuses. Internet permet d'accéder dans des situations d'enseignement à des ressources documentaires difficilement accessibles. La production de documents pour les élèves et pour les enseignants est facilitée et même métamorphosée par les nouveaux outils conviviaux de traitement de texte, de présentation assistée par ordinateur, de création de pages Web, de représentation graphique de données. Vous pouvez utiliser Internet pour remettre des copies, donner des indications de travail, gérer les emplois du temps. Enseignement programmé, didacticiels peuvent compléter votre travail auprès de vos élèves et même pour certaines choses vous remplacer.

À première vue, avant réflexion, vous pourriez croire que ces possibilités nouvelles vont à court terme bouleverser et transformer les pratiques de l'enseignement et les marchands d'illusions vous le diront. Mais votre expertise en matière de formation vous conduira à leur reconnaître certes un tel potentiel, mais vous, parce que vous êtes un expert, vous savez par expérience que l'utilisation d'une nouvelle technique ne garantit pas automatiquement une transformation des pratiques. L'usage de ces technologies peut en effet s'accommoder d'un enseignement qui, par ailleurs, reste traditionnel. Les technologies ont, par elles-mêmes, peu de

vertu de transformation des pratiques. C'est l'intention pédagogique qui préside à leur utilisation qui, relativement au changement ou au maintien des pratiques, est déterminante.

Ces technologies sont à votre service et donc dépendent de vos conceptions de l'apprentissage. Vous pouvez penser (selon la conception behavioriste des apprentissages) que la répétition est importante pour faire réaliser par l'élève tel ou tel apprentissage. Et alors, vous êtes justifié de recourir à des logiciels exercices. Mais vous pouvez aussi penser (selon la conception constructiviste des apprentissages) que les apprentissages faits par les élèves doivent les conduire à structurer des informations pour leur permettre de construire une réponse adaptée à la situation. Et alors, il vous faut chercher des outils qui préconisent des démarches actives de l'élève dans l'appropriation des connaissances.

Ce qui fait votre expertise dans l'utilisation des technologies de l'information, ce n'est pas la maîtrise technique de leur usage. Vous vous apercevrez d'ailleurs vite que les élèves sont plus habiles que vous dans cette maîtrise technique. Non, ce qui fait votre expertise, c'est votre réflexion et votre maîtrise sur les conditions optimales de l'usage de ces technologies dans différents scénarios d'apprentissage. Votre expertise, c'est celle de la congruence entre les intentions pédagogiques et l'utilisation des méthodes que vous utilisez, de même que le médecin expert sait quelle est la congruence entre la médication qu'il prescrit et son intention de guérison par rapport au malade. L'intégration des méthodes dans vos pratiques doit être soutenue par un exercice continu de réflexion sur les intentions pédagogiques.

C'est pourquoi d'ailleurs vous ne pourrez développer chez vous cette aptitude à clarifier les intentions pédagogiques si vous n'avez pas réfléchi au statut des théories d'apprentissage. Et c'est le deuxième exemple à partir duquel je vais illustrer comment se comporte un professionnel expert devant cette question.

Comment se comporter face aux théories d'apprentissage?

À l'heure actuelle, habillé d'un jargon prétentieux, on voit se développer dans les réseaux d'éducation un appel à un renouvellement radical de l'école, *il faut changer de*

paradigme, basé sur des théories cognitivistes de l'apprentissage. Mais ici encore, l'expertise qui doit être la vôtre n'est pas dans la répétition de formules obscures, mais dans l'intégration que vous savez faire des théories d'apprentissage et de leurs limites dans votre pratique pédagogique.

Les pratiques pédagogiques que vous utilisez pour permettre les apprentissages sont évidemment tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. *Comment apprend-on?* Cette question est permanente dans l'histoire de l'éducation, mais, depuis un peu plus de 100 ans, psychologues et pédagogues s'y sont intéressés plus systématiquement et ont élaboré des théories de l'apprentissage. Les deux principales d'entre elles, le béhaviorisme et le constructivisme ont ainsi énoncé des conceptions différentes sur l'apprentissage qui marquent les pratiques pédagogiques de l'école.

Cependant, bien avant que les psychologues ne légitiment ces pratiques par leurs théories, les méthodes pédagogiques utilisées à l'école ont été aussi soit des méthodes dites traditionnelles, donnant plus d'importance à l'acquisition d'un maximum de connaissances et à la répétition pour permettre cette acquisition, soit des méthodes dites actives, donnant plus d'importance au développement de l'intelligence et à la résolution de problèmes. Un courant de conception *constructiviste* de l'apprentissage, mais sans utiliser le mot, traverse comme un fil rouge toute l'histoire de l'éducation. Car quels sont les grands textes sur l'éducation qui ont traversé le temps et qu'on cite toujours? Or, que disent ces textes? J'en cite ici quelques-uns :

- C'est Platon qui dans le *Ménon* nous donne à voir la pratique de la maïeutique utilisée par Socrate. Interrogé par lui, un jeune esclave sans instruction se révèle géomètre à son insu en résolvant le problème de la duplication du carré. Cela se passait vers 390 avant J.C.

- C'est Montaigne qui, dans les *Essais*, écrit : *On ne cesse de criailier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais que le conducteur corrigéât cela [en] faisant goûter les choses, les choisir et discerner. Je ne veux pas qu'il [...] parle seul; je veux qu'il écoute son*

disciple parler à son tour. Socrate [...] faisait premièrement parler ses disciples, et parlait ensuite.

[...]. c'est témoignage de crudité et d'indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. [...] Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel qui est tout leur; ce n'est plus thin, ny marjolaine. [...]. Qui demanda jamais à son disciple ce qui lui semble de la Rhétorique et de la Grammaire de telle ou telle sentence de Cicéron? On nous plaque [seulement] en la mémoire [...] Les pièces empruntées d'autrui, l'élève les transformera et mêlera pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, son travail et estude ne visent qu'à le former [...] Savoir par coeur n'est pas savoir. Montaigne, Essais, livre I, chapitre XXV De l'institution des enfants, à Madame Diane de Foix, Comtesse de Gurson. Il a écrit cela en 1580.

- *C'est Rousseau qui écrit dans l'Émile : Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. J.J. Rousseau, L'Émile ou de l'éducation, livre III, L'Émile a été édité en 1762.*

- *C'est Lagneau qui fut le maître d'Alain qui dit : C'est la plus naïve des erreurs, la plus dangereuse et la plus commune de s'imaginer que le savoir est utile sous la forme où l'esprit le reçoit, et qu'en matière de connaissance, accumuler c'est s'enrichir... La culture intellectuelle — et l'on peut ajouter technique — vraiment utile est celle qui, réduisant au minimum le temps donné à l'accumulation du savoir apparent, porte au contraire au maximum celui qu'elle voue à la conquête du savoir réel : le savoir-apprendre, le savoir-juger, le savoir-résoudre. Jules Lagneau, Leçons, vers 1886-1887.*

Pensez-vous que ces textes aient pu franchir les siècles sans qu'ils aient alimenté la réflexion et inspiré les actions de millions d'enseignants? Mon maître ne connaissait pas le *socioconstructivisme*, mais il connaissait ces textes. Ils les mettaient en pratique, comme vous l'avez fait aussi, bien avant que des spécialistes, et non des experts, établissent les théories de ces pratiques. Depuis l'intervention des théoriciens, des débats agitent les milieux d'éducation sous forme d'oppositions : connaissances ou habiletés, compétences ou savoirs, enseignement ou apprentissage? Ce sont des polémiques dans lesquelles se complaisent des universitaires ou des spécialistes de processus

Mais vous, des experts de terrain, vous savez que ces oppositions renvoient à deux conceptions de la manière dont on apprend et en conséquence à des pratiques différentes. Pour certains, on apprend par la répétition et l'exercice; pour d'autres, on apprend par la découverte et l'activité constructive de l'esprit. Sans le savoir, les premiers sont de religion behavioriste, les seconds de religion constructiviste. Mais ici encore la véritable expertise est dans l'intégration de conceptions différentes de l'apprentissage dans votre pratique pédagogique, car il n'est pas vrai que tout ce que l'élève apprend à l'école demande des méthodes d'apprentissage qui ne relèvent que d'une seule manière d'apprendre. Pour apprendre un poème ou la table de multiplication ou la conjugaison de verbes irréguliers, la répétition est nécessaire et c'est Pavlov ou Skinner qui ont raison, mais pour comprendre un texte, maîtriser des procédures de résolution de problèmes, l'activité constructive de l'élève est nécessaire et alors ce sont les cognitivistes qui ont raison.

Ici encore ce qui fait l'expertise, c'est la réflexion. Enseigner en professionnel, c'est ne pas réduire sa tâche à une pure exécution mécanique. L'expert qui accomplit un acte professionnel dépasse la simple application de ses connaissances théoriques, spécialisées, standardisées. Il ajuste son intervention aux exigences de la situation, il réfléchit dans l'action. Enseigner est un art qui requiert création, ajustement, recreation, restructuration de son action et donc continuelle réflexion. Et donc aussi jugement.

Le jugement

Depuis 1960, on essaie de développer des outils de prise de décision appelés systèmes experts. On analyse des procédures de décisions telles que les décrivent les experts qui prennent ces décisions et l'on bâtit des outils logiciels tenant compte de ces paramètres. Mais on se rend compte de plus en plus que les décisions qui se prennent sur le terrain ne se réduisent pas à ces procédés. Il y a d'autres savoirs invisibles qui interviennent dans les décisions des grands experts. Ainsi, le diagnostic d'un médecin ne se réduit pas à quelques procédures simples et linéaires. Dans sa décision interviennent l'intuition et ce coup d'œil qui se développe avec l'expérience. Il en est de même pour l'enseignant. C'est un jugement fait de perspicacité, de connaissances intégrées, de réflexion sur ses pratiques, d'équilibre et de sagesse qui fait de vous de véritables professionnels.

Vous connaissez tous autour de vous des collègues qui ont atteint un tel degré de maîtrise de leur métier. Ils font preuve d'équilibre dans l'ajustement qu'ils doivent réaliser entre les éléments qui constituent les pôles de la relation pédagogique : le savoir, l'élève, le maître :

- le savoir. Il y a un programme, il y a des prérequis dans les connaissances, il y a des niveaux de contenus déterminés en fonction de l'âge des élèves, il y a de la logique disciplinaire, il y a de la didactique. Si la prise en compte de ce pôle est trop forte, vous ne donnez que des cours, l'enseignement sera la seule forme d'apprentissage proposée dans la classe. Par contre, si elle est trop faible, il n'y aura pas de contenu, ou il sera trop faible, et la formation des étapes ultérieures ne pourra s'appuyer sur un socle;
- l'élève. Il y a des élèves et ils sont différents. Leur état psychologique, leur capacité d'attention et de concentration, leur niveau, leur rythme de travail, leur style cognitif... sont différents. Si la prise en compte de ce pôle est trop forte, vous risquez de favoriser la passivité et de vous concentrer sur les seuls processus d'apprentissage au détriment de ce qu'il convient d'apprendre. Par contre, si elle est trop faible, l'élève accumule les échecs et perd l'estime de soi;

- l'enseignant. Il y a un enseignant, vous, dont la fonction symbolique de *maître* est connaturelle à votre rôle; vous avez une formation, vous avez développé une expertise; vous avez aussi de l'expérience, une personnalité, un tempérament. Si la mise en relief de ce pôle est trop forte, vous misez trop pour faire apprendre sur l'effet de votre parole et de votre autorité. Si ce pôle est par contre trop faible, l'élève ne peut s'identifier à vous et le désir que ressent alors l'élève de vous faire plaisir ne joue pas comme élément de motivation.

De tels savoir-faire d'expériences impliquent le jugement et ce sont là les vraies connaissances expertes relatives à votre métier. Et c'est pourquoi l'échange entre vous sur ces choses du métier est, pour assurer votre progrès, plus important que des discours de soi-disant spécialistes qui n'ont pas eux pratiqué ce métier. On progresse dans ce métier en ayant l'occasion par l'échange et la réflexion de transformer ses savoirs d'expérience en savoirs pédagogiques et didactiques.

L'éthique

L'éthique joue un rôle central dans les rapports entre un professionnel et ceux qui recourent à son expertise. C'est là encore une des caractéristiques essentielles de l'exercice d'une profession comme *professionnel*. Quand un ordre professionnel régit l'exercice de certaines professions, les membres s'engagent publiquement à respecter des règles qui découlent de l'éthique propre à cette profession. Le médecin fait le serment d'Hippocrate et s'engage à sauver la vie et la santé de ses patients, l'avocat promet de défendre les droits du client qui lui remet sa cause entre les mains, l'ingénieur s'engage à garantir l'exactitude des données qu'il fournit. C'est parce qu'il y a relation à l'Autre et que cette relation doit être basée sur la confiance que l'éthique est, dans de tels métiers, importante.

Il en est de même pour le métier que vous faites : il implique une relation à l'Autre. Ne croyez-vous pas qu'une éthique particulière gouverne aussi cette relation? Mais ce sont là des

choses trop souvent tues et qu'une certaine pudeur empêche de dire. Je trouve cela regrettable, car le rappel des choses simples, mais fortes que je m'appête à faire ici est de nature à dire, plus que bien des discours, la grandeur du métier que vous faites.

Certains ont souligné que la relation entre un enseignant et un élève est une relation de pouvoir. Car, ne lui transmettons-nous pas ce qui est bon pour lui, les savoirs que l'on estime nécessaire, ne décidons-nous pas pour lui? C'est vrai, il est inutile de le nier, éduquer, instruire, c'est exercer le pouvoir sur quelqu'un. Aussi, une des règles d'éthique importante de votre métier, c'est le refus de l'abus de pouvoir. Intolérance, violence, arbitraire, intimidation, mépris, autoritarisme, voilà des attitudes et comportements qui ne sont pas tolérables.

Mais on ne peut rendre compte seulement ainsi de la nature de cette relation. Il ne suffit pas de dire que c'est une relation de pouvoir, il faut souligner la caractéristique singulière de cette relation, si l'on veut comprendre l'éthique, c'est-à-dire l'exigence particulière de cette relation. Enseigner, c'est établir un rapport humain de nature particulière qui a une valeur éducative en lui-même, indépendamment ou presque de la matière enseignée et de l'activité particulière qui lui sert d'occasion. Le prototype de ce rapport humain particulier est la relation dite *maître-élève* dont on a des témoignages depuis 20 siècles.

Comment décrire cette relation? On trouve dans la littérature maints textes d'anciens élèves relatant cette rencontre déterminante avec un maître (ou un livre). J'en ai retenu un parce qu'il me paraît particulièrement éclairant sur la nature de cette relation particulière. Il concerne le professeur et philosophe Alain tel que vu par un de ses anciens élèves. Voici ce texte :

Cet enseignement s'adressait à nous non comme à des élèves, mais comme à des êtres humains. Nous étions promis à l'existence. Nulle part, on ne pouvait mieux sentir le pouvoir que possédait l'homme de donner l'existence à l'homme par la manière de lui parler. Nous n'étions plus de pauvres enfants, voués, comme il était assez constant alors, à la compassion dédaigneuse et à la mauvaise note. Nous étions de petits hommes, des

hommes tout court, des égaux dont la libre appréciation n'était pas seulement admise, mais sollicitée... (André Bridoux)

Ce texte a l'avantage de faire ressortir ce qui constitue les caractéristiques essentielles de la relation de maîtrise.

Tout d'abord, cette relation implique un appel à un *plus être* chez l'élève. Quand une telle relation a lieu, l'élève et l'étudiant se sentent pris à partie, car l'exigence qui est en eux est évoquée et convoquée. Soudain, leur propre existence et leur propre responsabilité à *être* leur sont révélées. Par la manière dont il lui parle, le maître dévoile à l'élève une énergie insoupçonnée qui était là en lui, comme en sommeil. Ce que l'on doit à un maître, ce n'est pas telle ou telle idée ou opinion qu'on aurait reçu comme un héritage; ce qu'on lui doit, c'est d'apprendre soi-même à former des idées, d'apprendre à penser, à juger.

Plus est en toi, voilà ce que peut dire à l'élève, à l'étudiant, le maître par sa manière même de le regarder, de lui parler. Cette formule est une formule de courage qui appelle au dépassement. Mais c'est aussi une formule de vie qui rappelle qu'on ne peut ni définir ni fixer la courbe d'un destin et qu'il appartient à chacun de le faire.

Cette relation implique aussi l'égalité. La relation de maître à élève est-elle une relation de dépendance? Oui, sans doute, mais elle n'est pas de même nature que d'autres relations de dépendance : celle de l'esclave et maître, celle de l'employé et patron, celle de l'enfant et père. Le maître n'est pas un chef, il n'est pas patron, il n'est pas non plus un père. Certes, il a une autorité, mais cette autorité, il la tient de la force que donne à celui qui l'a conquise la découverte de sa propre vérité. Aussi l'élève, simplement parce que le maître *est*, est convié à tracer, lui aussi, son propre chemin; il est donc un égal. Le maître *est*. Du même coup, il enseigne la possibilité d'exister. À son contact, l'élève se dit, la vie donc se justifie, ma vie se justifie, je dois justifier ma vie et si je le dois, je le peux.

Regardez derrière vous les maîtres qui vous ont marqués ou qui vous ont donné le goût de faire le métier que vous faites. Ce n'était pas nécessairement par ce qu'ils vous ont dit qu'ils vous

ont marqués, mais c'est parce qu'ils étaient passionnés par ce qu'ils vous enseignaient. On n'apprend pas sans engagement, sans une prise de risque et c'est la rencontre de maîtres, qui eux ont su le faire, qui nous a incités à notre tour à le faire. Et le feu se transmet ainsi à travers les générations.

Cette relation montre enfin comment se fait entre un maître et son élève l'éducation aux valeurs. C'est parce que le maître est quelqu'un que l'élève s'impose à lui-même d'être quelqu'un, non à la ressemblance du maître, mais selon sa propre fidélité. Mais le maître ne doit ni dire ni affirmer qu'il est lui-même quelqu'un; le témoignage de ce qu'il est ne se réalise pas sur le plan de l'enseignement, mais à travers l'enseignement, de manière indirecte et allusive, tout comme le rai jaune sous une porte fermée révèle la lumière cachée. La vérité humaine comme les valeurs n'existent pas comme les objets qu'on peut monter et démonter. Aussi leur enseignement, comme dans un sermon, n'est guère efficace. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne les transmette pas à travers ce que l'on fait ou ce qu'on est. Au contraire, tout compte fait, on n'enseigne que ce qu'on est.

C'est pourquoi aussi l'école ne peut transmettre toutes les valeurs de la vie professionnelle, car elle n'est pas cette vie. Mais elle peut transmettre les valeurs qui transparaissent à travers l'activité de formation intellectuelle qui s'y déroule : la gratuité, la rigueur, la cohérence, la curiosité, la modestie, l'amour de la vérité, le plaisir de connaître, etc. Et ce n'est pas rien. Il y a, à travers l'enseignement donné, plus d'éducation aux valeurs qu'on ne le croit. Et se désintéresser de cet aspect de son métier, ce n'est pas y échapper.

L'éthique de votre métier ne se limite donc pas à éviter les abus de pouvoir. Le type particulier de relation qui constitue votre métier exige de vous plus : amener les élèves à se construire, car *plus est en eux* et que vous croyez en *l'éducabilité de tout être*. Une telle relation intense ne peut-être vécue, ni avec tous les élèves, ni constamment. Mais quel enseignant ne l'a connue comme élève lui-même ou comme maître pour d'autres? Des années et des années plus tard — et c'est normal, car comment autrement saurait-il que c'était là une trace indélébile — un ancien élève vous rencontre et vous dit ce que vous avez été pour lui. De tels témoignages

transfigurent la grisaille monotone des servitudes pédagogiques et donnent sens à votre métier, à votre vie.

L'exigence d'une telle relation *maître-élève* quand elle vous habite donne sens au métier que vous faites, elle irradie et anime aussi vos pratiques pédagogiques². Je sais qu'on ne fait pas le métier que vous faites sans qu'on porte en soi une telle éthique, une telle exigence. Je voulais seulement ici vous en faire prendre davantage conscience.

² Dans une conférence que j'ai faite à Moncton, en août dernier, lors du Symposium sur l'école secondaire renouvelée, j'ai indiqué (3^{ème} partie de la conférence), quel est le type de pédagogie qui devrait être promu à l'école. Ce type de pédagogie est la concrétisation de cette relation *maître-élève* telle que décrite ici.

Conclusion

Je conclus.

Je ne sais pas si votre métier évoluera vers une pleine reconnaissance sociale d'un statut de professionnel. Mais ce que je sais par contre, c'est que vous perdrez votre âme si vous le réduisez à celui d'un simple technicien. C'est la culture dans l'exercice de votre métier des ingrédients de base qui constituent l'attitude professionnelle, l'expertise, le jugement, l'éthique, qui empêchera une telle dérive et donnera, pour vous, du sens à votre métier. C'est l'essentiel de ce que je voulais vous dire.

En terminant, je voudrais vous lire un court texte que je ne relis jamais sans émotion. Il est d'Albert Camus. Camus est né en Algérie. Il était de famille pauvre. Jeune, il perdit son père, et sa mère faisait des ménages pour élever ses deux garçons. L'école primaire de son village est une école à classe unique, les cinq années du primaire sont ensemble dans la même classe et leur maître s'appelle Monsieur Germain.

À 40 ans, l'Académie Royale de Suède lui accorde le prix Nobel de littérature, le plus prestigieux des prix mondiaux pour un écrivain. Quelques jours après, il écrit cette lettre à son instituteur :

19 novembre 1957

Cher Monsieur Germain,

J'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler de tout mon cœur. On vient de me faire un bien grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'en ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé. Je ne me fais

pas un monde de cette sorte d'honneur. Mais celui-là est du moins une occasion pour vous dire ce que vous avez été, et êtes toujours pour moi, et pour vous assurer que vos efforts, votre travail et le cœur généreux que vous y mettiez sont toujours vivants chez un de vos petits écoliers qui, malgré l'âge, n'a pas cessé d'être votre reconnaissant élève. Je vous embrasse de toutes mes forces.

Albert Camus

C'est tout. Ça dit tout sur le métier que vous faites.

Je vous remercie de votre attention.