

Prologue

Toute une vie à apprendre et à enseigner...

« Il faut être absolument moderne » proclamait le poète Rimbaud. « Soyons résolument moderne » souhaitait quant à lui le philosophe Adorno. Modernes, nous le sommes devenus, absolument, résolument ! De nos jours l'individu triomphe, sa liberté, ses droits, sa subjectivité constituent le cœur même de notre société ; et il y a belle lurette que le *moi* n'est plus haïssable. Faut-il le regretter ? Non réflexion faite, car le trouble vient d'ailleurs : haïssable, c'est le *nous* qui l'est devenu.

Je revendique donc ma part de subjectivité dans les idées et les thèses développées dans ce livre. Cette subjectivité n'est toutefois pas synonyme d'arbitraire ou de préjugés. Elle est le fruit de toute une vie et repose d'abord sur une longue expérience, et notamment sur une fréquentation assidue des enseignants. Comme élève d'abord, collègue ensuite, formateur et inspecteur enfin ; mais aussi en tant que mari (j'ai épousé successivement deux enseignantes !) et père (l'une de mes trois filles est professeur en lycée).

Avant de passer à des développements plus techniques ou plus objectifs, je voudrais donc en dire un mot, en évoquant trois expériences pour moi fondatrices, trois jalons de ma vie qui furent autant d'entrées successives à l'école, et qui constituent autant d'angles de vue sur le métier d'enseignant : comme élève, puis comme professeur, enfin comme père de famille.

L'entrée en maternelle

Je suis entré pour la première fois à l'école à Puteaux, en 1946, à l'âge de quatre ans, et ne l'ai jamais vraiment quittée depuis. De cette première « rentrée », quelques souvenirs vifs émergent encore : le sentiment de dérégulation et les pleurs du premier jour ; l'apparente insensibilité des maîtresses, sans doute très professionnelle, produit des conseils prodigués à l'Ecole normale. La nécessité de l'ordre collectif et de la discipline dans la classe, et les moyens efficaces d'y parvenir : cris, réprimandes et taloches parfois distribuées sans trop de discernement. Mais surtout les privilèges des « chouchous » et leur insupportable monopole de l'affection des institutrices ; et donc le premier sentiment d'injustice... Venant juste d'obtenir le droit de vote, les maîtresses se souciaient peu à l'époque de démocratie scolaire, et ne songeaient pas encore à faire voter les bambins le matin pour déterminer les activités de la journée ! En entrant deux ans plus tard à l'école primaire, ma religion était donc faite : l'amour étant une chose si mystérieuse et si inconstante, le sentiment d'exclusion une douleur si vive, et l'expression démocratique pour longtemps hors de portée, il semblait plus efficace de travailler et de devenir simplement bon élève. D'ailleurs, mes parents m'y encourageaient...

Un demi-siècle plus tard, formateur à l'IUFM de Lyon, je m'affrontai un jour à une collègue : elle professait à nos stagiaires communs qu'ils ne pouvaient enseigner sans amour. « Comment motiver vos élèves, soutenait-elle, si vous ne les aimez pas ? » Il fallait donc aimer *tous* ses élèves, et en particulier bien sûr ceux qui faisaient tout pour être détestés ! Mission impossible bien entendu : l'amour ne se commande pas, et même lorsqu'on aime, rien alors n'est plus évanescant... Pour moi, la réussite des élèves, de tous les élèves, constitue une exigence sociale et un objectif politique ; comment penser la faire reposer sur des dispositions aléatoires et des inclinations personnelles ? Et pourtant, ces sentiments, l'amour, la détestation, l'indifférence, existent bel et bien, et pour une part conduisent nos actions ; impossible de les évacuer ! Freud nous a d'ailleurs définitivement ôté toute illusion sur l'efficacité psychique et relationnelle du refoulement ! Alors que dire à nos stagiaires ? Pour ma part je leur parlais de devoirs et de règles, c'est-à-dire de morale professionnelle et

d'institution publique, des obligations que l'on se fixe et de celles que la société nous donne, des règles médiatrices que l'on institue dans la classe et qui fondent l'égalité de tous devant le maître et dans l'école, et donc la possibilité d'une justice. J'ai la faiblesse de croire que certains en ont tiré profit.

Ce n'est là que le premier d'une longue série de paradoxes du métier, celui-ci engendré par la place des affects dans les processus d'apprentissage pour adopter la terminologie des sciences de l'éducation, que la psychanalyse nomme quant à elle la maîtrise du contre-transfert, et que je préfère pour ma part appeler la tension entre les sentiments, le droit et l'éthique professionnelle.¹

Mes débuts en Algérie

Seconde expérience fondatrice : j'ai commencé à enseigner en 1965, à Tiaret en Algérie, trois ans après l'indépendance du pays, devant des classes de 50 à 60 élèves en sixième, et seulement d'une dizaine en Terminale : la France coloniale n'avait pas vraiment favorisé l'enseignement secondaire pour les masses musulmanes ! Et, au lycée, tout était à construire. J'étais muni pour tout bagage académique d'un diplôme d'ingénieur : pour mon père en effet, embauché comme apprenti fraiseur à 13 ans comme l'atteste son « Livret de travail des enfants dans l'industrie »², l'ingénieur représentait l'archétype de la réussite sociale. Heureusement, je disposais aussi d'un autre viatique, pédagogique celui-là : quelques belles figures d'enseignants, quelques maîtres modèles qui m'avaient marqués et que je m'efforçais d'imiter, y compris parfois dans leurs travers ! Par exemple cet instituteur, monsieur Brun, que j'ai suivi après l'école primaire au cours complémentaire où il avait engagé mes parents à m'inscrire à l'issue du CM2 ; ou encore ce professeur de Taupe, monsieur Monestier, grâce auquel j'ai pu réussir les concours... Et aussi quelques robustes contre-modèles inscrits également dans mes souvenirs et qui faisaient office d'efficaces repoussoirs : le châtier pervers, les chahutés masochistes, le fainéant épuisé... A 68 ans, en 2011 au moment où j'écris ce livre, je continue toujours à fréquenter l'école, d'autres écoles : celle des Hautes études en sciences sociales comme étudiant, où je m'efforce d'être assidu au séminaire d'un de mes maîtres actuels, Marcel Gauchet, et l'École supérieure de l'Éducation nationale comme enseignant, où je contribue à former les personnels d'encadrement de notre institution. Toute une vie à apprendre et à enseigner ! Ce n'est pas là simplement une expérience, cela dénote aussi, comme pour beaucoup d'enseignants, une vocation et une *passion*, dans les deux versants de ce terme paradoxal : à la fois une inclination puissante et une souffrance récurrente (*en saigner...*) Quel enseignant n'a jamais ressenti, indissolublement mêlés, le bonheur et l'angoisse d'être devant les élèves ? Et n'en avez-vous jamais vu pleurer de joie devant la réussite d'un élève ou de tristesse devant l'échec d'un autre ?

Militer à la Villeneuve de Grenoble

Troisième expérience fondatrice, après l'école maternelle de Puteaux et les premières années d'enseignement en Algérie, vinrent quelques années plus tard, à Grenoble, la paternité et l'engagement militant. Au tout début des années 1970, l'expérimentation sociale et éducative avait le vent en poupe entre Drac et Isère avec la construction du quartier, des écoles et du collège de la Villeneuve. Une nuée d'urbanistes, de travailleurs sociaux, d'éducateurs et d'enseignants engagés, novateurs et enthousiastes, investissaient le nouveau quartier. Ce fut décidé : nous irions y habiter, et nos enfants y suivraient l'ensemble de leur scolarité. C'est peu de dire qu'à l'époque l'air du temps n'était guère à l'autorité ! Les mouvements libertaires fleurissaient, la pédagogie libérale triomphait, Neill et son école de Summerhill, modèles

¹ Voir sur ce sujet : J-P. Obin, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education

² Créé par la loi du 2 novembre 1892, une loi progressiste qui limitait le travail des enfants de 12 à 16 ans à 10 heures par jour six jours par semaine...

absolus, étaient dans toutes les bibliothèques comme dans tous les discours.³ Comment, argumentait-on, éduquer à la liberté si on ne l'institue pas dans la famille et dans la classe ? Si on la bride ou la limite par des règles et des contraintes ? Il y a, soutenait-on, *contradiction* (le président Mao aussi était passé par là !) absolue, insurmontable entre liberté et autorité. Cette conception éducative, dont Marcel Gauchet dénonce aujourd'hui le caractère manipulateur puisqu'elle prétend selon lui « conduire les hommes et les constituer sans jamais les contraindre et de telle sorte que tout soit vécu par eux comme tenant à leur initiative autonome »⁴, se doublait à l'époque d'une fable psycho-politique. Selon elle, le capitalisme prospérait à l'ombre des murs construits dès le plus jeune âge dans la tête des bambins, les chaînes les plus solides étaient celles, purement psychiques, du respect de l'autorité, construites par la famille patriarcale et l'école capitaliste. On assimilait aisément et sans trop y réfléchir pouvoir, violence, autorité, tradition et normes sociales. Je n'étais pas le dernier à le chanter : du passé, il fallait faire table rase ! Bien sûr, il fallut plus tard déchanter : la petite contre-société scolaire n'accoucha pas d'une société plus juste ou moins violente, au contraire. Les enfants laissés sans autorité n'en furent pas pour autant émancipés. Leurs enfants à leur tour, dans les années 1990 réagirent par la révolte, la délinquance juvénile et le conformisme social à cette éducation anomique, comme Hannah Arendt l'avait prédit dix ans plus tôt dans *La crise de l'éducation*, texte visionnaire écrit à la fin des années 1950. Mais à l'époque qui l'avait lu ? Troisième paradoxe du métier donc, refusé tant par les traditionalistes que par les libéraux, qui en déniaient chacun l'un des termes, la liberté ou l'autorité. Pour moi, c'est là une troisième tension féconde : la liberté des enfants ne se décide pas, elle se construit, et l'autorité du maître, loin de la contrarier, peut, à l'inverse, aider à l'édifier.

Ce court développement personnel est là pour dire pourquoi je ne revendique pas dans ce livre l'objectivité de l'observateur impartial - dont je doute d'ailleurs souvent qu'elle existe à lire nombre d'ouvrages « scientifiques » ; tant le sujet, dès lors qu'il touche aux enfants et à l'éducation, n'est neutre pour personne, et tant l'objet n'est vraiment distancié pour aucun d'entre nous. Il me semble plus honnête d'assumer ma part de subjectivité et d'indiquer brièvement les expériences qui ont pu la constituer. Evidemment ces trois-là, bien que fortes, ne sont pas mes seules expériences de l'enseignement, mais ce n'est pas ici un livre de souvenirs...

C'est dire aussi que je revendique mon appartenance au corps enseignant. Le métier d'enseigner est en grande partie mon métier et celui de beaucoup de mes proches. Non seulement les propos que je tiens, les thèses que je soutiens, les jugements que je porte sur le corps et le métier ne seront jamais empreints de malveillance (c'est tellement l'air du temps !) mais mon regard est plutôt bienveillant sur ces femmes et ces hommes, mes collègues comme nous le disons dans notre monde, qui ont choisi ce métier. Ce qui n'exclut pas le discernement critique concernant le système dans lequel ils travaillent... et auquel ils contribuent.

Mais il existe d'autres paradoxes, pour moi moins fondateurs mais sans doute plus fondamentaux, dont je n'ai pris conscience que plus tard, par mes lectures, mon travail et ma réflexion, et grâce à l'écriture. C'est de ces paradoxes que je voudrais tirer quelque intelligence de ce qu'est, aujourd'hui en France, la condition enseignante.

³ A-S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Folio Essais

⁴ M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002