

Etre enseignant, pourquoi, comment ?

Maria-Alice Médioni

Introduction de GFEN (2001). *Repères pour une Education Nouvelle. Former et (se) former.* Lyon : Chronique sociale (pp. 9-12)

Plusieurs conceptions s'affrontent pour tenter de définir ce qu'est un enseignant. Il semble qu'on oscille entre **deux pôles** qui résumeraient les contradictions en débat dans notre société. Il y a la conception de l'enseignant qui considère que son métier touche à d'autres champs comme le champ social, celui de la prévention, voire le champ judiciaire : c'est l'enseignant qui est partout, celui qu'on taxe d'assistante sociale - le féminin est savoureux -. L'autre modèle, en opposition, c'est celui de l'enseignant qui se considère dépositaire de savoirs et dont la tâche consiste dans la stricte transmission de ces savoirs à des élèves qui sont là pour les recevoir.

Au GFEN ¹ - mais nous ne sommes pas les seuls - nous refusons de nous laisser enfermer dans ce débat qui ne permet pas, à notre avis une approche dynamique et stimulante du métier. Nous préférons penser que l'enseignant a une **double mission** : **instruire** - outiller, mettre en possession de connaissances nouvelles - et **éduquer** - *educere* : guider l'enfant hors de lui-même, le faire advenir en tant que sujet -. Dans le cadre de cette double mission, il prend part au débat depuis son métier d'enseignant, assume sa responsabilité qui dépasse le domaine d'action qui lui est prescrit, s'autorise à le faire et à agir. A la liberté de l'enseignant, dépositaire de savoirs, qui est une liberté de barrière, de forteresse, il oppose la liberté d'"entreprendre", il s'autorise à changer la réalité, en s'appuyant sur un certain nombre de **partis pris** ou de **paris** qui donnent sens à son métier.

• **L'aventure du savoir.** Le savoir est une aventure dans laquelle s'est lancée l'humanité pour comprendre chaque fois davantage la réalité dans laquelle elle est plongée. Chaque découverte, chaque réponse à une question ouvrent à de nouvelles interrogations qui relancent la recherche. Cette aventure n'est pas finie et en plus, chaque petit d'homme, pensons-nous, est obligé de s'engager dans la même aventure pour découvrir ce patrimoine, se l'approprier, le faire vivre pour lui, en mettant, en quelque sorte, ses pas dans ceux de l'humanité, et prolonger à son tour l'aventure. Aventure exaltante mais difficile aussi. La difficulté c'est que les élèves veulent savoir mais qu'ils rechignent à apprendre, à **accepter le temps que demande l'apprendre** - installés comme ils le sont, pour la plupart, dans une culture de l'immédiateté et de la demande de satisfaction instantanée -, et refusent d'accepter le doute, l'incertitude constitutifs du processus d'apprentissage, le tâtonnement inévitable, la construction longue et provisoire à remettre constamment en chantier, l'exigence de vérification. Comment, dans ces conditions, **donner le goût d'apprendre** - savoir vient de *sapere* ² en latin - pour le temps de l'école mais aussi pour la vie ?

Se pose également, dans cette perspective du savoir à vivre comme une aventure, la question de l'activité des élèves. Lorsque l'enseignant, le formateur fait son travail, que fait-il en réalité et que font les élèves, les "formés" ? Lorsqu'il fait un cours, un commentaire, une correction de devoir, il doit se demander quel rôle il y fait jouer à l'activité des élèves ou des "formés". Prévoit-il de leur demander d'être attentifs et de leur faire faire des exercices d'application ou bien de construire un point de vue, une démonstration, une argumentation ? Les questions

auxquelles les élèves ont à répondre sont-elles les siennes ou celles qu'ils se sont posées en travaillant sur un document, un poème, un problème, une expérience physique, une question philosophique, une question où la biologie rencontre l'éthique ? Tout comme celles que s'est posées l'humanité pour **contourner les évidences** et **déjouer les fatalismes**.

- **Les élèves ne sont pas des pages vierges.** Ils ont acquis des savoirs provisoires, incomplets, plus ou moins opératoires. Comment changer son regard pour ne pas considérer ces savoirs antérieurs comme une gêne à l'apprentissage ? Comment prendre appui sur tout cela - pour eux comme pour l'enseignant - pour le transformer et aller plus loin ? Ils voudraient souvent s'installer dans le "confort" de l'ignorance et de l'incompréhension pour exiger de recevoir des réponses que l'on a trop tendance à donner. Et il faut leur faire reconnaître qu'ils savent des choses pour qu'ils puissent aller de l'avant. Comment installer des situations qui leur permettent de toucher du doigt la nécessité de modifier une façon de faire - apprendre par coeur, réciter, reproduire... - ou un savoir parce que ce n'est plus opératoire dans un nouveau contexte ? Comment **faire vivre le pari de l'éducabilité, la conviction qu'ils sont tous capables** ? Les infinies capacités de l'être humain doivent être sollicitées dans des situations complexes, dans des problèmes à résoudre pour que chacun puisse en prendre conscience pour lui et pour les autres, et s'engager avec moins d'appréhension, dans sa propre transformation.

- **Le maître doit savoir se rendre inutile.** Pour que ses élèves puissent devenir autonomes, pour qu'ils se construisent un autre rapport au savoir, l'enseignant doit **apprendre à être présent autrement** dans la classe. Il n'est plus celui qui explique et contrôle mais celui qui est totalement à l'écoute de ce qui se passe dans la classe, des questions que se posent les élèves, de leurs difficultés, de leurs trouvailles, de leurs impasses : il est présent pour relancer une question, soulever une contradiction, faire préciser, faire argumenter, faire que les processus débouchent sur une conclusion ou une formulation, même provisoire, faire avancer le groupe dans une recherche commune. Il ne donne pas la réponse mais suscite la recherche, fait vérifier, organise les confrontations, exige une production qui sera sans doute à remettre en cause un peu plus tard. Il est très présent dans la construction et l'organisation de l'activité qui va permettre à ses élèves d'apprendre mais pas dans le cheminement intellectuel, forcément personnel, même s'il se fait dans la coopération et la confrontation avec les autres. Son objectif c'est que peu à peu, par cet entraînement renouvelé, les élèves prennent le risque de la recherche et apprennent à **apprendre par eux-mêmes**. "Un bon maître - disait Gide - a ce souci constant : enseigner à se passer de lui" ³.

- **Le programme prescrit et le programme réel.** Pour travailler, l'enseignant dispose de textes officiels et de référentiels. Néanmoins, il est amené à faire des choix dans l'étendue des savoirs inhérents à sa discipline. En même temps, il lui faut aborder, dans sa discipline, des savoirs transversaux sans lesquels les élèves sont démunis, parce qu'ils permettent justement d'apprendre - ils auraient déjà dû être construits, ailleurs, peut-être, sans doute... -. A chaque fois, il a à articuler des objectifs trop souvent séparés, comme, par exemple, la formation disciplinaire et la formation à la citoyenneté qu'il ne réservera pas au cours d'instruction civique mais qu'il s'efforcera de faire vivre dans le travail quotidien de la classe quelle que soit la matière enseignée. Le but est la formation de l'esprit, avant tout, mais il y a également l'obligation de préparer les élèves aux examens, sans créer de confusions entre la nécessité d'apprendre pour grandir et celle d'apprendre pour passer dans la classe supérieure, pour la seule réussite aux examens ou pour la fabrication de gagnants et de délinquants de haut vol. L'école souffre gravement de la marchandisation des savoirs. Comment articuler ces exigences et éviter ces dérives tout en tenant compte des prescriptions de l'institution ?

D'autre part, ces dernières ne sont pas que des contraintes à respecter. Elles peuvent être des aides et des points d'appui. On peut jouer aussi dans les marges et travailler à transformer un

certain nombre de choses. Mais pour cela, il faut s'autoriser à avoir un regard sur ces prescriptions et se demander **quelle marge de liberté, quel espace de créativité** il peut y avoir par ailleurs. La contrainte est effectivement un frein quand on ne se construit pas des outils pour la transformer. Le travail prescrit n'est pas forcément prescrit par l'Institution mais souvent prescrit par l'enseignant lui-même pour justifier l'immobilisme ou le renoncement.

• **L'essentiel n'est pas la réponse mais la façon dont on pose les questions.** Ceci est valable pour la classe où l'enseignant doit se garder de donner les réponses mais a pour responsabilité de susciter les questions des élèves et faire en sorte que ces questions interrogent les évidences, ouvrent à des possibles. C'est aussi valable pour l'enseignant qui doit apprendre à se poser d'autres questions qui permettent de regarder autrement le métier. Passer de : "quelles questions vais-je leur poser ?" à "quelle situation vais-je installer pour qu'ils se posent des questions", "quelle situation impasse dois-je inventer pour qu'ils se construisent une réponse à telle ou telle question ?". Plutôt que de se demander "que vais-je leur faire dire ? ", préférer "que vais-je leur faire faire ?" - à condition que ce faire débouche non sur une simple manipulation mais sur une **activité intellectuelle de questionnement et de recherche**, justement. Ne pas se laisser enfermer dans la manière dont on formule les questions - "quel document motivant choisir ?" ou "comment vais-je les tenir ? " - pour se poser des questions autrement - "quelle situation de travail vais-je inventer à partir de ce document ou pour ce concept ?". Voir le monde différemment, c'est se poser des questions différentes de celles qu'on se pose habituellement ou qu'on a appris à se poser.

Il ne peut donc y avoir aventure - pour l'élève comme pour l'enseignant - que si les situations sont ouvertes et complexes. C'est ce **parti pris de la complexité** qui nous a fait opter, dans cet ouvrage, pour un abécédaire, contrainte formelle qui nous a obligés à faire des choix - une seule entrée par lettre de l'alphabet - et permet au lecteur de naviguer et de rebondir d'une idée à l'autre. Puisqu'il y a complexité, il n'y a pas de lecture avec entrée et sortie uniques, pas de construction linéaire qui induise un seul trajet, le même pour tous. Cet ouvrage veut offrir la possibilité au lecteur de se frayer un chemin personnel et d'établir les relations qui font sens pour lui, au hasard de ses préoccupations. Nous suggérons à la fin de chaque entrée, pour notre part, des liens qui nous semblent pertinents mais qui autorisent des choix différents, et des conseils de lecture pour mettre en appétit. A l'opposé de la simplification et de la réponse, ce travail ne se veut pas exhaustif. C'est une invitation à creuser davantage, à aller lire ailleurs, à questionner plus loin parce que **l'aventure du savoir**, nous en sommes convaincus, **n'est jamais achevée**.

Maria-Alice Médioni

- [Introduction de GFEN \(2002\). \(Se\) construire un vocabulaire en langues](#)
Lyon : Chronique sociale (pp. 5-6)