



HAL
open science

Comment ne pas former des maîtres

Yves Citton

► **To cite this version:**

Yves Citton. Comment ne pas former des maîtres. Tréma, 2015, Culture Humaniste et formation des enseignants, 43, pp.8-21. hal-01373175

HAL Id: hal-01373175

<https://hal.science/hal-01373175>

Submitted on 28 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Yves Citton

(Université de Grenoble-Alpes & UMR *LITT&ARTS* CNRS 5316)

Pourquoi et comment ne pas former des maîtres ?

Ayant reçu mon éducation en Suisse et commencé ma carrière aux USA, je ne connais rien à ce que les Français appellent la « formation des maîtres ». Les considérations qui suivent méritent donc d'être prises avec la plus grande suspicion, dès lors qu'elles émanent d'un ignorant qui ne sait pas de quoi il parle. Puisque les rédacteurs de *Tréma* ont toutefois eu la gentillesse (ou l'imprudence) de me demander mon avis, malgré mes professions d'incompétence, je tenterai de formuler quelques observations et préconisations de Zaziri (Tiphaigne 1761), qui regarde ce domaine de très loin, quoiqu'avec le plus grand intérêt.

Mon expérience d'une dizaine d'années dans le système universitaire français – où j'ai été conduit à donner des enseignements de Lettres au niveau de la licence et du master, y compris à des futurs enseignants – m'a convaincu d'au moins deux choses, dont je m'efforcerai de développer quelques tenants et aboutissants. D'une part, même si je n'y comprends rien et s'il me semble même devenir de plus en plus opaque, l'état actuel de la formation des enseignants doit apparemment souffrir d'énormes problèmes : les résultats qui m'en parviennent en aval du système – tels que je peux les observer dans les attitudes des étudiants qui me font face dans mes cours universitaires – sont en effet assez calamiteux. D'autre part, en amont du système cette fois, tout me semble partir d'une prémisse proprement aberrante, qui n'a pourtant l'air de faire problème à personne : continuer à parler de « formation des maîtres », c'est en effet, à mes yeux de Zaziri, mettre d'emblée dans le fruit un vers qui garantit de le rendre indigeste.

C'est de cette indigestion que je vais proposer un diagnostic excessivement critique – qui commencera par une querelle de mots. Pour faire semblant de contribuer aux débats hexagonaux sur « la réforme » actuelle – la réformite compulsive, et toujours précipitée, étant le pendant obligé de l'inertie profonde du système – je donnerai à mes réflexions la forme de préconisations programmatiques (n'engageant, bien entendu, que ceux qui pourraient y trouver du sens).

Ni dieux ni maîtres !

La querelle de mots porte sur le fait que, avec ou sans IUFM, pour ou contre l'année de stage, la mastérisation ou la refonte des concours, tout le monde se soit obstiné aussi longtemps à parler de « la formation *des maîtres* ». Comme si les enseignants que nous souhaitons placer devant les jeunes générations devaient nécessairement se comporter en « maîtres ». Comme si ce mot de « maître » ne devait pas instinctivement nous faire reculer d'horreur devant les casseroles connotatives qu'il traîne derrière lui. Qu'est-ce donc qui peut nous sembler si désirable dans le statut de « maître », pour que nous souhaitions en former à la chaîne, dans des institutions dont ce serait la finalité première, afin de les envoyer maîtriser à leur tour toutes les provinces de France et de Navarre ? Est-ce le pouvoir illimité qu'il a sur ses esclaves ? Est-ce l'adulation que lui portent des disciples ? Est-ce le regard craintif que lui

adresse un chien en laisse ? Est-ce la jouissance de la domination ? La toute-puissance de la souveraineté ? Le prestige de l'autorité ? Pour un peuple qui se gargarise sans cesse de sa glorieuse révolution régicide et déicide, cet increvable désir de Maître est quand même assez curieux.

Même si je crains de n'avoir pas encore compris si les IUFM ont été abolis ou non (supprimés ? intégrés ? absorbés ? résorbés ? transférés ?), il semble qu'il y ait encore en France, en 2013, ces monstruosité verbales que sont les *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*. Je lis dans un communiqué du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, daté du 15 janvier 2009, signé de Valérie Pécresse et intitulé *La nouvelle formation des maîtres*, que « le Président de la République a décidé de rénover la formation des maîtres par une reconnaissance universitaire de niveau Master et une rémunération de début de carrière correspondant à ce niveau de qualification plus élevé » (Pécresse 2009). Le gouvernement précédent supprimait (mutait ? pulvérisait ? déplaçait ? repeignait) donc les IUFM au nom d'une Nouvelle formation des « maîtres », qui exigeait des « Masters » – comme pour élever la maîtrise au carré. Le gouvernement actuel, par la voix du nouveau ministre de l'éducation nationale, Vincent Peillon, et dans une *Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale* datée du 22 juin 2012, déclare avoir (lui aussi) « l'ambition de réformer totalement la formation initiale et continue des maîtres » (Peillon 2012). Les réformateurs aboient, la caravane des maîtres passe (comme une lettre à la poste).

D'où une première préconisation : *tout ce qui osera encore parler de « formation des maîtres », quoi qu'il en dise, méritera d'être considéré comme nul et non avenu*. Comme l'illustrent les intitulés et les cadrages programmatiques proposés par ce numéro de *Tréma*, une alternative simple et élégante existe : la formation des enseignant(e)s.

L'enseignement comme culture du désir d'apprendre

La querelle de mots, bien entendu, ne suffit pas à épuiser le débat. Substituer « enseignants » à « maîtres » est un premier pas, symbolique donc essentiel là où il s'agit de réfléchir à la façon dont nous concevons la transmission et le développement de nos cultures. Mais les problèmes sérieux et difficiles commencent lorsqu'on cherche à définir ce que devrait être et faire « un(e) enseignant(e) ».

Partons de ceci : « l'enseignant(e) » ne se comporte pas en « maître ». Sa fonction ne se caractérise pas par un statut (être un maître), mais par un registre d'activité (enseigner). Son rapport aux apprenants n'est certes ni symétrique ni réciproque, mais il n'est pas non plus hiérarchique : il ne les considère pas en supérieur (placé plus haut), mais en aîné (arrivé plus tôt, et donc plus avancé). Foucault nous a appris à mettre l'armée, l'usine et l'école dans le même panier, comme autant d'institutions disciplinaires. Aussi éclairante qu'ait pu être cette catégorie, il est urgent de la relativiser : certes, l'enseignement a des effets de discipline, mais ce qui le distingue de l'institution militaire ou policière est tout aussi important que ce qui peut l'en rapprocher. On peut ordonner à un soldat de monter dans un camion ou de larguer une bombe ; on ne peut ordonner à personne d'apprendre. Même si cela pose parfois des problèmes insurmontables, il faut se résoudre à cette difficulté, qui est aussi bien une aubaine : les humains n'apprennent qu'autant qu'ils le désirent (Charbonnier 2013). D'où une deuxième préconisation : *la première et la dernière fonction de l'enseignant étant toujours de rendre désirable les matières et les compétences qu'il essaie de transmettre, la culture du désir devra toujours être l'objectif principal de l'enseignement*.

Sans minimiser le moins du monde les difficultés concrètes (et fréquemment désespérantes) que rencontrent les enseignant(e)s confronté(e)s à des élèves dont les désirs semblent s'être complètement retournés contre l'institution scolaire, nous n'avons pas d'autre choix que de nous demander en quoi cette institution est elle-même co-responsable des contre-désirs et des contre-conduites qu'elle suscite. Que les écoles soient incendiées lorsque

les banlieues prennent feu doit davantage nous faire réfléchir sur les effets pernicioeux de notre « formation des maîtres » que nous faire déplorer l'aveuglement des incendiaires. Et si c'était parce que nous envoyons des armées de maîtres que nous récoltons des bataillons de Spartacus ?

La maltraitance en héritage

J'essaie de préciser et de neutraliser ce que de telles remarques peuvent avoir d'arrogant. N'ayant aucune expérience directe de l'enseignement secondaire dans « les quartiers défavorisés », mes avis n'ont que peu de poids face à ceux qui y accomplissent leur tâche au quotidien. Je me comporterais moi-même en maître (de la pire sorte) si j'entreprenais de leur donner des leçons. La première chose à leur dire, c'est plutôt – humblement – merci, bravo, bon courage et surtout bonne chance ! La deuxième chose à faire est de les écouter. Or que disent beaucoup d'entre eux ? Que leur formation (de maître) ne les a en rien formés aux tâches auxquelles ils doivent faire face. Capes et Agrégation forment des cerveaux qui maîtrisent un savoir. Ce n'est nullement méprisable – et tous les universitaires bien informés de la planète savent qu'un agrégé français est un athlète du savoir hors-pair. Mais qu'Usain Bolt puisse courir le 100 mètres en 9 secondes 58 ne suffit pas à faire de lui ni un bon traducteur du grec ancien, ni un secouriste capable de sauver des vies, ni un mécanicien capable de changer un arbre à came. De même, les bêtes à concours, aussi admirables soient-elles, ne sont aucunement équipées (par leur formation) pour cultiver chez autrui le désir d'apprendre.

Tout au contraire : cette traumatisante formation des maîtres qu'est la préparation à l'agrégation ou au Capes paraît s'être ingéniée à réprimer toute culture du désir. Sa structure privilégie la soumission à la parole d'autorité, la compétition entre individus, l'apprentissage servile, le bachotage cynique. La réalité est bien entendu beaucoup plus nuancée, et bien moins sombre : et les enseignants qui assurent des modules dans ces cursus (dont je suis), et les examinateurs (dont je refuse d'être), et surtout les candidats eux-mêmes (puisque c'est comme ça qu'on les désigne, sans mesurer non plus ce que cela a de mutilant), tout le monde parvient malgré tout à réinjecter un peu de désir et d'intelligence dans ces vastes machines de sélection abrutissante et conformiste.

Mais, justement, tout le problème est là, dont l'immense majorité des agrégés et des certifiés ont fait l'expérience directe : le désir et l'intelligence ont dû venir *d'ailleurs* que des institutions, qui paraissent avoir été conçues comme des appareils de répression et de maltraitance. La formation des maîtres repose dès lors sur la même logique (tragique) qui voit nombre d'enfants victimes de maltraitements parentaux reproduire sur leur propres filles et garçons les abus dont ils ont souffert. Puisque j'ai été éduqué par des coups et des humiliations, ce sera par les coups et les humiliations que je transmettrai mes acquis.

D'où une troisième préconisation : *pour neutraliser les effets pervers d'une culture du concours qui exaspère la compétition individualiste et le formatage militaire des compétences, la formation des enseignant(e)s devrait se préoccuper en priorité de briser le cercle vicieux de la reproduction des maltraitements inhérentes à la formation des maîtres.*

Carcan bureaucratique et névrose de maîtrise

Formulé depuis les confortables chaises longues de l'Empire des Zaziris, le constat sur la situation française semble donc être le suivant : telle que l'a prise en charge l'appareil des concours orienté vers l'athlétisme cognitif, la formation actuelle des enseignants est victime d'une massive *névrose de maîtrise*, qui empêche nombre d'enseignants parfaitement intelligents et bien intentionnés de se comporter autrement que comme des petits caporaux du savoir, là où les difficiles conditions extérieures dans lesquelles doivent se dérouler les cours exigeraient d'eux d'être des catalyseurs de désirs d'apprendre.

Je ne suis certainement pas le premier à faire un tel constat – qui par ailleurs, comme toute généralisation de ce type, est parfaitement injuste et abusif : je peux nommer des dizaines de collègues qui font la nique au petit caporal sommeillant en chacun de nous. Depuis les années 1970, nourries des lectures de Bourdieu, Foucault, Deleuze et Guattari, critiques et réformateurs de tout poil ont déjà retourné ces critiques dans tous les sens. Et certaines choses ont sans doute changé, dans la profondeur et la concrétude des pratiques, sous l'impulsion d'initiatives individuelles ou de projets collectifs. Des choses admirables et enthousiasmantes se passent tous les jours dans les écoles, les collèges, les lycées et les universités, grâce à l'inventivité, à l'intelligence et à l'obstination des enseignants, ainsi que grâce à la vitalité des apprenants. Même si des zones d'autonomie temporaires parviennent à se dégager ici ou là dans la fourrure du mammoth (Bey 1997), la grosse machine n'en est pas moins terriblement écrasante, près d'un demi-siècle après mai 1968.

Ces multiplicités d'initiatives réjouissantes confrontées à la lourdeur d'une centralisation écrasante appellent une quatrième préconisation : *il faut absolument desserrer le carcan bureaucratique qui assure aujourd'hui la funeste maîtrise du ministère sur son armée de fonctionnaires homogénéisés et asservis* – dont on attend qu'ils se mettent au garde-à-vous pour réviser leurs maquettes ou restructurer leur organigramme chaque fois qu'un sous-ministre invente une réformette pour animer son agenda médiatique. (En tant que Zaziri, je peine à comprendre comment peuvent avaler sans broncher les couleuvres et l'arrogance humiliante qui leur viennent des directives de l'administration centrale : seule la névrose de maîtrise et l'habitude de la maltraitance, partagées du haut au bas de l'échelle, peuvent expliquer une telle patience – qui transcende l'asservissement pour s'élever vers une sagesse fataliste proprement surhumaine.)

Tout en maintenant un flux de ressources garanti par l'État central à chaque institution – pour éviter à tout prix les scandaleuses inégalités entre quartiers et entre classes (sociales) qui dévastent par exemple les écoles états-uniennes –, l'auto-formation des enseignants aura tout à gagner d'une plus grande marge de manœuvre accordée aux initiatives locales, aux expérimentations collectives et à l'inter-pollinisation des pratiques hétérogènes. Autant que d'une névrose de maîtrise, la France souffre d'une homogénéisation fanatique qui étouffe la capacité collective d'invention et d'adaptation.

Humanités vs. maîtrise

Les quatre préconisations formulées jusqu'ici se sont concentrées sur la première partie de la question qui me sert de titre : *pourquoi* ne plus former des maîtres ? Le moment est venu de se confronter au second aspect du titre : *comment* ne plus former des maîtres ? Ma réponse la plus succincte sera l'occasion de ma cinquième préconisation : *on pourra au mieux briser le cercle vicieux de la maîtrise en mettant les méthodes, les sensibilités et les gestes propres aux Humanités au cœur des activités pédagogiques, à tous les niveaux des cursus.*

Telles que j'ai essayé de les caractériser dans quelques ouvrages récents, les Humanités me paraissent moins se définir par certains domaines de connaissances que par certaines attitudes envers les connaissances. C'est *la pratique de l'interprétation réfléchie* qui constitue leur lieu commun. Non que les sciences exactes ne se livrent pas à elles aussi à un travail d'interprétation ; l'interprétation intervient toutefois chez ces dernières comme un *moyen* orienté vers la production de connaissances, alors que, tout au contraire, l'acquisition ou la production de connaissances intervient dans les Humanités essentiellement pour réalimenter ou redynamiser des pratiques dont la *finalité* est l'interprétation elle-même. Alors que les sciences exactes peuvent se mettre sans trop de difficulté au service d'une « économie de la connaissance », les Humanités tout à la fois incarnent et appellent le développement de « cultures de l'interprétation » (Citton 2010a). Faire de la philosophie, de l'histoire, de la sociologie, de l'anthropologie, étudier l'histoire de l'art, le cinéma, la musique, la littérature,

cela revient à la fois à pratiquer de façon réfléchie l'interprétation de données particulières (des systèmes conceptuels, des comportements ou des rituels sociaux, des œuvres), et à réfléchir aux différentes façons dont nous pouvons interpréter des données.

Plus que des savoirs, les Humanités cultivent *des gestes*. Ces gestes sont de natures très variées (affectifs, relationnels, immersifs, critiques, reconfigurants), mais ils partagent une même posture faite à la fois d'un effort pour suspendre l'effet de nos préjugés propres et d'un effort pour accueillir l'étrangeté dans ce qu'elle a de plus dérangent pour nos habitudes mentales (Citton 2012). Or une telle posture constitue en quelque sorte l'envers de la position caractéristique de la maîtrise. Celle-ci – du moins dans son acception occidentale moderne, puisque d'autres conceptions plus souples de la maîtrise ont fleuri en d'autres parties du monde et à d'autres époques – s'impose par sa capacité à gérer les problèmes au sein des cadres et des grilles qui définissent ses schémas d'opération. À l'inverse, les gestes communs des Humanités reposent sur l'accueil d'une « impertinence » rendant impossible un traitement approprié du donné à partir des schémas opératoires préexistants (Citton 2010b & 2013). De ce fait, « Humaniser » l'enseignement constitue l'antidote idéal à la névrose de la maîtrise.

Cette opposition entre Humanités et maîtrise restant encore sans doute quelque peu énigmatique et abstraite à la seule vue de l'esquisse que je viens d'en donner, je vais consacrer la suite de cet article à en décliner six implications plus pratiques dans le domaine de la conception du travail d'enseignement et de la formation des enseignants. Cela me conduira à passer rapidement en revue *six déplacements* impliqués par une telle Humanisation de nos pratiques éducatives et de nos cadrages didactiques.

Du contenu à la relation

Autant qu'une forme de « traitement de données », l'interprétation doit être conçue comme un *inter-prêt*. Deux vérités apparemment contradictoires entre elles doivent être conçues ensemble, dans leur tension dynamique : c'est toujours une singularité qui est le sujet d'une interprétation ; et pourtant, l'interprétation est toujours une activité collective. Il n'y a que moi qui pouvais interpréter ce texte, ce récit ou ce comportement comme je l'ai fait ; et pourtant, je n'ai pu le faire de cette façon qu'à travers ma participation à une communauté interprétative (Fish 2007). Si toute interprétation se fonde un inter-prêt, et si – dans les Humanités, mais aussi dans les sciences exactes – la pratique de l'interprétation joue un rôle central dans toute forme d'enseignement, alors l'enseignant doit se rendre extrêmement attentif à la dimension relationnelle de son travail.

D'où une sixième préconisation : *la formation des enseignants doit faire de ceux-ci des spécialistes des relations humaines en même temps que d'un domaine particulier du savoir*. Mon collègue italianiste à l'université de Pittsburgh, Dennis Looney, a l'habitude de dire qu'« on enseigne davantage par ce que qu'on fait en classe que par ce qu'on y dit ». La formule me semble pointer très précisément à la fois l'essence relationnelle du travail d'enseignement et l'aberration du système actuel qui s'affaire névrotiquement à produire des maîtres ès sciences, sans trop se préoccuper de les faire réfléchir sur le type de relation qu'ils vont construire avec leurs étudiants. Quelle image du savoir suis-je en train de projeter en lisant mon cours ? en ridiculisant une « question idiote » qui m'est adressée ? en faisant mine de pouvoir répondre à toute objection ? Quelle scénarisation de l'apprentissage suis-je en train de nourrir en mettant des notes aux travaux qui me sont rendus ? en leur mettant des notes systématiquement basses (qui choquent et traumatisent de nombreux étudiants étrangers débarquant dans un cours français) ? Passer d'une obnubilation sur le contenu à un soin de la relation implique de reconnaître que les enseignants sont autant des acteurs que des savants, et que la manière dont ils sculptent leur *persona* pédagogique influe sans doute bien davantage sur le développement de ceux qui les écoutent, les regardent et interagissent avec eux que la matière qu'ils cherchent à leur transmettre. Leur parcours de formation devrait comprendre

des ateliers de pratique théâtrale ainsi que de sensibilisation aux problèmes du *care* (Laugier *et al* 2009) autant que d'usage des nouveaux outils informatiques.

De l'univocité au pluralisme

Au premier rang de ces problèmes de scénarisation de la *persona* enseignante doit figurer l'image projetée de la relation entre les sujets interprétants et le savoir. La névrose de maîtrise se manifeste par l'hégémonie d'un *postulat d'univocité universaliste* : « la » vérité, comme « le » savoir, ne peuvent se conjuguer qu'au singulier (alors que les erreurs sont multiples et infinies), sans quoi l'on tomberait dans un « relativisme » pernicieux et ennemi de toute rigueur intellectuelle comme de toute moralité républicaine. Le « professeur » doit donc « professer » : il doit dire ce qui est, les élèves doivent en prendre bonne note, et savoir le répéter quand on le leur demandera. Ainsi se construira le « socle de connaissances » dont il faut commencer par disposer avant de pouvoir rentrer dans des arguties subjectivistes et relativistes. Toute question appelle donc une réponse juste (qui recevra une bonne note), quoiqu'elle engendre, du fait de la confusion mentale d'élèves encore insuffisamment formés, une pluralité de réponses fausses (qui seront sanctionnées par une note punitive). Le professeur dispose par définition de la réponse juste : comment pourrait-il sans cela attribuer des notes « justes » ? Les bons élèves apprennent (au mieux) à la découvrir par eux-mêmes ou (au pire) à la répéter au moment adéquat. Ainsi se construit le socle de savoirs, ainsi opère la machine à sélection, ainsi s'instruit la République.

Ce postulat d'univocité universaliste me semble être à la racine des effets calamiteux de la formation des maîtres que je constate, en aval, dans mes enseignements universitaires, où – durant les premières séances de séminaires au moins – je fais face à une majorité d'étudiants timorés, asservis, traumatisés par des années d'une discipline mutilante qui leur a rendu inconcevable de questionner la parole du « professeur », de hasarder des réponses inédites, de sortir de la boîte où les enferment les cadrages imposés. D'où une septième préconisation : *la formation des enseignant(e)s doit récuser l'hégémonie du postulat d'univocité universaliste pour mettre au contraire l'accent sur le pluralisme inhérent à la construction des connaissances humaines.*

Bien entendu, toute affirmation n'est pas forcément adéquate à l'objet qu'elle prétend décrire – le spectre du relativisme débridé est un Père Fouettard qui ne hante que les névrosés de la maîtrise. Mais, hormis cas exceptionnels, toute affirmation se fonde dans une pertinence a priori justifiable, auquel il appartient précisément au travail réflexif des Humanités d'apprendre à rendre justice (Citton 2013). L'attitude du professeur disqualifiant une réponse comme fausse ou une question comme idiote, sans chercher à reconnaître la vérité propre à cette erreur ou à cette idiotie, a des effets d'humiliation et d'injustice dont il ne faut pas s'étonner qu'elle puisse pousser les lésés à mettre le feu à l'institution qui les opprime.

De l'inquisition à l'avance de confiance

Les procédures de notation et d'évaluation actuellement dominantes constituent bien entendu l'une des sources principale des injustices que l'école inscrit actuellement au cœur de (tous) nos « quartiers ». Outre les postures professorales et les névroses de maîtrise véhiculées par les enseignant(e)s, avec leur lot de marques diffamantes, de notation stigmatisante et d'étroitesse d'esprit, c'est une attitude bien plus généralement diffusée dans la société française qu'il conviendrait de remettre en question. On peut l'observer dans une infinité de petites formalités bureaucratiques quotidiennes, que j'illustrerai avec cette autre monstruosité hexagonale qu'est le formulaire d'*Ordre de mission sans frais*, que les enseignants-chercheurs doivent remplir chaque fois qu'ils sont invités par une institution autre que la leur : outre des questions d'assurance qui ne relèvent que de l'excuse et de la rationalisation a posteriori, il s'agit de vérifier que l'invité ne se fera pas rembourser à double ses frais de missions (une fois

par l'institution invitante et une autre fois par son institution de rattachement). De tels ordres de mission sans frais doivent être remplis par le missionnaire, signé par ses supérieurs hiérarchiques, qui peuvent aller jusqu'aux Président(e)s d'universités, et enregistrés dans des bases de données par des armées de comptables. Le nombre d'heures de travail dédiées dans un pays comme la France à cette seule procédure bureaucratique est proprement effrayant – même si l'esprit de soumission corollaire de la névrose a pour effet que personne ne semble songer à s'en offusquer.

En quoi consiste le caractère proprement révoltant d'une telle procédure ? En son caractère impertinemment inquisitorial. Il se fonde sur *un postulat de défiance* présupposant que les agents de l'État sont a priori des malfrats, et que si l'on ne met pas en place, *en amont* de leurs actions, des barrières qui les empêcheront de truer le système, ils en abuseront forcément (en réclamant un double remboursement pour une dépense unique). De fait, je ne peux pas obtenir de remboursement tant que je n'ai pas montré la patte blanche d'un ordre de mission sans frais signé par ma Présidente d'université. À une telle inquisition préventive, qui entraîne des frais colossaux totalement disproportionnés aux fraudes qu'elle vise à empêcher, on pourrait substituer avec profit une procédure en aval, qui mènerait quelques enquêtes ciblées là où des suspicions de fraudes ponctuelles paraîtraient fondées.

Au sein de cette culture bureaucratique, dont l'Éducation nationale est sans doute l'un des fleurons les plus colorés, c'est ce postulat de défiance a priori dont il est vital de renverser la logique – d'où ma huitième préconisation : *à la culture de la méfiance qui régit actuellement en parallèle le fonctionnement bureaucratique de l'administration scolaire et les principes d'évaluation des apprenants, il faut substituer le cercle vertueux d'une avance de confiance qui encapacite les agents dont elle postule les mérites.*

Les Physiocrates, premiers théoriciens français de l'économie politique, appelaient « avances » non seulement les investissements nécessaires à lancer une entreprise productive, mais aussi bien les soins que les parents accordent à leurs enfants, ou les fruits que les humains ont trouvés sur les arbres avant de songer à cultiver des champs. Sur le même modèle, la culture des humains demande qu'on leur avance un crédit de confiance qui fournit le fonds de base sur lequel pourra reposer leur développement intellectuel. La plupart des fonctionnaires ne sont pas des truands (dès lors qu'on les paie décemment) ; la plupart des élèves sont disposés à apprendre (dès lors qu'on leur fournit des activités stimulantes). Plus radicalement, il faut apprendre à concevoir les évaluations (sous formes de commentaires encourageants, mais aussi sous forme de bonnes notes) autant comme des avances sur les progrès à venir des apprenant(e)s que comme des sanctions de leurs performances passées.

De nombreuses expériences empiriques de psychologie sociale ont démontré qu'en divisant une même population dont un groupe A recevait des marques de reconnaissance valorisantes (diplômes, bonnes notes), tandis qu'un groupe B n'en recevait pas, ou recevait des retours dévalorisants, les performances des membres de A tendaient à devenir objectivement supérieures à celles de B. C'est ce que suggère, entre autres, l'étude d'Eric Maurin et Sandra McNally sur la génération qui a obtenu (plus facilement) son bac en 1968 (Maurin et al. 2005) : toute une tranche de cette classe d'âge a eu l'opportunité de développer davantage son intelligence grâce à l'obtention d'un bac « au rabais », qui leur a donné un accès facilité à des formations supérieures – ce qui en retour a contribué à renforcer notre intelligence collective. Même si cela va contre toutes nos habitudes les plus profondément intériorisées, il est aussi vrai de dire que les apprenants développent leur intelligence *parce qu'ils ont reçu des diplômes et des bonnes notes*, que de dire qu'ils ont été bien notés et diplômés parce qu'ils étaient plus intelligents. Or cela renverse toute notre logique traditionnelle d'évaluation.

De la compétition individualiste à la collaboration collective

Le cadre étroitement individualiste de l'immense majorité des procédures d'évaluation actuellement en place constitue un autre obstacle énorme au développement de nos intelligences. Il induit en effet une conception totalement irréaliste des tâches auxquelles nous devons faire face dans notre vie adulte. La névrose de maîtrise – dont, encore une fois, le rituel du concours constitue l'exacerbation caricaturale – nous pousse à exceller dans la compétition individualiste contre des concurrents potentiels, qui développent leurs compétences en parallèle aux nôtres, alors que nous ne devenons intelligents et productifs qu'ensemble, en croisant et en complétant nos compétences mutuelles au sein de structures collaboratives. Ce que ni l'école, ni le collège, ni le lycée, ni l'université ne nous apprennent à faire, c'est bien à collaborer : à travailler ensemble sur des projets communs, à concilier nos différences pour en tirer des enrichissements plutôt que des frustrations, à résoudre nos conflits de personnes, à tempérer nos affects, à aider les plus avancés sur certains points à tirer les autres vers le haut, à aider les moins avancés à trouver leurs façons propres de contribuer à l'entreprise collective – tout cela parce qu'en fin de compte, c'est le résultat commun de notre performance d'ensemble qui fera la valeur de notre travail (et qui sera évalué comme tel).

D'où une neuvième préconisation : *aussi bien dans l'organisation des structures prenant en charge la formation des enseignant(e)s que dans les contenus qui doivent y être discutés, l'individualisation des performances doit être contrebalancée par des réflexions et des pratiques sur la nature essentiellement collaborative de toutes les pratiques et de tous les apprentissages humains*. Le prestige actuel des Business Schools tient en bonne partie à ce que – selon un paradoxe qui n'est qu'apparent – ces temples de l'idéologie capitaliste de la compétition individualiste enseignent à leurs participants les principes, les méthodes et les gestes de la collaboration, au sein de ce que leur jargon appelle de plus en plus souvent des « communautés de pratique » (Wenger et al. 2002). Depuis bien plus longtemps, au titre de « l'école mutuelle », toute une série de pratiques et de théorisations avaient déjà été élaborées pour penser des structures d'enseignement où les élèves apprennent en collaborant entre eux plutôt qu'en attendant de recueillir des perles de vérité sorties de la bouche de leurs professeurs et maîtres (Querrien 2005).

De la transmission à la construction simultanée

Il faudrait au passage faire un sort à cette autre horreur du vocabulaire didactique hexagonal qui parle encore de « professeurs des écoles ». Qu'un Gilles Deleuze, un Michel Foucault ou un Roland Barthes « professent » un cours devant une audience goûtant chaque mot de leur pensée en acte, il n'y a certainement rien de mal à cela. On est alors dans le cas d'une performance, où une œuvre est proposée à un spectateur qui, même s'il reste apparemment « passif », faute d'interagir avec le performeur, n'est pas moins éminemment actif par son travail d'interprétation (Rancière 2008). Mais attendre de tout instituteur qu'il produise quotidiennement des œuvres stimulant l'intelligence, du fait de leur seule richesse esthétique, semble assez peu réaliste. Dès lors qu'on met des enseignant(e)s en présence physique des apprenant(e)s, pourquoi ne pas profiter des riches possibilités d'interaction (à double sens) que permet cette coprésence. La nature collaborative de l'expérience d'apprentissage ne doit pas se limiter à faire travailler les apprenants de façon collective, mais devrait inclure l'enseignant lui-même dans un geste de construction commune des compétences et des savoirs.

Robert Caron suggère qu'au lieu de se plaindre de l'inattention des élèves (qui « bavardent » pendant qu'on « professe »), on serait bien avisé de se demander si, trop souvent, « ils n'écoutent pas parce qu'il n'y a rien à entendre » (Caron à paraître). Outre une question de qualité (ou d'honnêteté, ou d'importance) du contenu, cette inattention tient aussi sans doute à la structure même de la communication professante, qui est encore basée sur le modèle de la *transmission* : j'ai une connaissance, je la transmets, vous l'absorbez. Même s'il

a bien entendu sa légitimité ponctuelle et localisée, ce modèle ne saurait conserver son hégémonie actuelle sur l'ensemble de nos dispositifs d'enseignement. Non seulement il est de moins en moins en phase avec les pratiques interactives que les jeunes gens ont l'occasion de développer sur internet, mais il n'a jamais correspondu qu'à un moment très particulier de la production et de la circulation des connaissances et des interprétations humaines. S'il est indispensable de pouvoir s'isoler temporairement au sein d'une vacuole protégée des besoins de la communication, vacuole nécessaire à l'élaboration d'une pensée originale qui pourra ensuite se communiquer sous forme monologique dans un cours, un article ou un livre – le plus souvent les humains apprennent à travers l'échange et le partage de leurs connaissances, de leurs doutes et de leurs intuitions, à travers cette structure archaïquement interactive et dialogique qu'est la conversation (Tauveron 2002 ; Beltrami et al. 2004 ; Massol et al. 2011).

D'où une dixième préconisation : *d'avantage que comme la profession d'une parole magistrale, l'interaction pédagogique devrait être conçue comme une construction simultanée de savoir de la part de l'enseignant comme de celle des apprenants.* (Je ne conjugue ici « l'enseignant » au singulier que pour ne pas sembler complètement irréaliste envers ceux qui savent à quel point il paraît déjà utopique de financer la présence d'un enseignant devant une classe de dimension raisonnable, c'est-à-dire d'une vingtaine de participants. La présence simultanée, au moins à titre occasionnel, de *plusieurs* enseignants devant un même groupe est un luxe qui devrait toutefois figurer tout en haut de la liste de priorités de tout effort sérieux pour fournir un enseignement de qualité.)

À l'horizon d'une telle préconisation, il s'agit de considérer *et* les apprenants *et* les enseignants comme partageant le même statut fondamental d'*étudiants* : la salle de classe est le lieu d'un entrecroisement permanent d'études, portant aussi bien, et simultanément, sur les objets discutés et sur les interactions entre les participants. Au modèle militaire qui autorise le professeur à transmettre, de haut en bas, des savoirs et des ordres à une armée de professés alignés au garde-à-vous dans une même prise de notes en parallèle, il faut substituer les principes que 1° nous sommes tous des chercheurs à différentes étapes de nos trajectoires de recherche, que 2° les plus avancés ont autant à apprendre des incompréhensions des débutants que ceux-ci ont à apprendre des compétences accumulées par leurs aînés, que 3° c'est en faisant de la recherche ensemble que chacun apprend le mieux à devenir un meilleur chercheur, et finalement que 4° devenir un meilleur chercheur est la finalité première de l'éducation, en un âge où l'accès aux contenus de savoir est en passe de devenir à la portée de tous grâce au développement des technologies numériques.

Du savoir aux signes

On voit en quoi toutes les sections précédentes gravitent autour de ce que j'ai défini comme le geste fondamental des Humanités : la pratique réfléchie d'une activité interprétative conçue comme un inter-prêt à l'occasion duquel l'interprète profite de sa rencontre avec une altérité pour reconsidérer et raffiner les pertinences qui orientent ses jugements et ses comportements. Mon dernier point remettra explicitement l'interprétation au centre de l'activité pédagogique en sollicitant la présence d'une référence au « signe » au cœur du terme enseignement – ce qui fera la matière d'une onzième préconisation : *d'avantage que comme une transmission de savoirs, l'enseignement devrait être conçu comme mobilisant la puissance de médiation des signes pour réorienter nos destins individuels et collectifs.*

Cette formulation quelque peu sibylline s'éclairera par sa traduction méthodologique, qui consiste à *placer l'explication collective de texte, organisée sous la forme du débat interprétatif, au cœur des pratiques de recherche auxquelles participent ensemble ces étudiants débutants et avancés que sont les apprenants et les enseignants.* Par « texte », j'entends ici non seulement des discours exprimés sous forme d'énoncés linguistiques mais aussi, plus largement, tout ce qui « tisse » des significations au sein d'un bloc de données

perceptives (ce qui inclut par exemple les images, les films, les performances d'arts vivants, mais aussi les gestes ou les rituels). Par « explication », j'entends tout le contraire de ce que Joseph Jacotot et Jacques Rancière (1987) condamnaient sous ce terme : non pas le discours professoral qui dit à l'élève comment comprendre ce qu'il serait incapable de saisir par lui-même, mais, à l'inverse, le dépliement collectif (*ex-plicare*) des plis que chacun croit percevoir au sein d'un texte.

Ce dépl(o)itement ne se contente nullement d'affubler tel phénomène textuel d'une étiquette jargonneuse, dont on exhibe la connaissance pour faire preuve de maîtrise (devant un examinateur présent ou intériorisé). Ce curieux rituel hexagonal, sacralisé par les épreuves « de langue » mises au programme des concours, constitue le parangon de la maîtrise – et le contraire même de l'intelligence. Celle-ci consiste à développer des connaissances orientées par des pertinences articulées à des pratiques. Or le maniement de ces jargonneries technicistes ne correspond souvent à aucune pertinence pratique. Non parce que les analyses des formes de langue seraient sans intérêt – la sensibilisation stylistique mérite tout au contraire d'être au cœur de l'explication de texte. Mais parce que l'exhibition du jargon formaliste ne vise le plus souvent qu'à démontrer une maîtrise abstraite (dont la pratique est entièrement absorbée par le rituel d'examen), au lieu d'aider à déplier les lignes de figuralité et de sens tramées dans le texte et le connectant à nos propres pratiques extra-scolaires (Jenny 1990 ; Jousset 2012).

L'avantage énorme de l'explication de texte sur la transmission de savoir est qu'aussi bien les apprenants que l'enseignant ont ensemble sous les yeux le même matériau perceptif sur lequel ils peuvent faire porter leur attention pour y investir leur intelligence, ce qui tend à instaurer une égalité foncière entre eux, même si chacun(e), par ailleurs, interprète ce texte à partir des lumières et des pertinences qui lui sont propres – alors que tout le principe de la transmission de savoir repose au contraire sur le fait que le professeur dispose de connaissances que les élèves n'ont pas. Ce travail collectif d'interprétation plurielle de signes que chacun a sous les yeux et dans lesquels chacun voit briller de richesses (parfois subtilement, parfois drastiquement) différentes constitue ce que l'on peut considérer comme « une démocratie littéraire en acte » (Citton 2013). Ce dispositif de recherche collective, que nous pouvons d'ores et déjà pratiquer dans nos situations concrètes d'enseignement, mérite de servir d'horizon, au-delà d'une énième réforme de la formation des enseignant(e)s, à une reconfiguration bien plus générale de nos institutions politiques. 1793 a émancipé la France de ses rois ; 1905 de son Dieu ; quand se débarrassera-t-elle enfin de ses maîtres ?

Bibliographie

BELTRAMI Daniel et al. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris, Hatier.

BEY Hakim (1997), *TAZ. Zone autonome temporaire*, Paris, Éditions de l'éclat, disponible en ligne sur <http://www.lyber-eclat.net/lyber/taz.html>

CARON Robert (à paraître), « Enseigner l'acuité ? Trouver et partager les mots de l'acuité ? ».

CHARBONNIER Sébastien (2013), *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Seuil, coll. « L'Ordre philosophique ».

CITTON Yves (2010a), *L'Avenir des Humanités. Économie de la connaissance ou culture de l'interprétation ?* Paris, Éditions de La Découverte.

CITTON Yves (2010b), « La compétence littéraire : Apprendre à (dé)jouer la maîtrise », dans le dossier *Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens?* disponible en ligne sur <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/yves-citton-la-competence-litteraire-apprendre-a-de-jouer-la-maitrise/view>.

- CITTON Yves (2012), *Gestes d'humanité. Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*, Paris, Armand Colin « Le temps des idées ».
- CITTON Yves (2013), *Controverses scientifiques et démocraties littéraires*, Versailles, Éditions Quae, collection « Sciences en questions ».
- FISH Stanley (2007), *Quand lire, c'est faire. La puissance des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires.
- JENNY Laurent (1990), *La parole singulière*, Paris, Éditions Belin.
- JOUSSET Philippe (2012), *En proie aux mots. Action et affection en littérature*, Paris, Hermann.
- LAUGIER Sandra, MOLINIER Pascale & PAPERMAN Patricia (2009), *Qu'est-ce que le care ?*, Paris, Payot.
- MASSOL Jean-François & SHAWKY-MILCENT Bénédicte (2011), « Texte du lecteur et commentaire de texte » in LANGLADE Gérard et al., *Textes de lecteurs en formation*, Berne, Peter Lang, 2011, p. 231-244.
- MAURIN Eric & MCNALLY Sandra (2005), « Vive la Révolution ! » *Les bénéfices de long terme de mai 1968*, Paris, La République des idées, disponible en ligne sur http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/data/documents/2d/maurin_et_mcNally-vive_mai_68.pdf
- PECRESSE Valérie (2009), *La nouvelle formation des maîtres*, communiqué du 15 janvier, disponible en ligne sur <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid23459/la-nouvelle-formation-des-maitres.html>.
- PEILLON Vincent (2012), *Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale* datée du 22 juin 2012, disponible en ligne sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=60701.
- QUERRIEN Anne (2005), *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace ?*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond.
- RANCIERE Jacques (1987), *Le maître ignorant. Cinq leçons d'émancipation intellectuelle*, Paris Fayard.
- RANCIERE Jacques (2008), *Le spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique.
- SIGNATAIRES ANONYMES (2009), « Pour une heureuse Réforme des Universités », *Multitudes* n° 39, hiver 2009, p. 128-131.
- TIPHAIGNE DE LA ROCHE Charles (1761), *L'Empire des Zaziris sur les humains ou la Zazirocratie*, Pékin [Paris], Dsmgtlfpqxz.
- TAUVERON Catherine (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier
- WENGER Etienne C., MCDERMOTT Richard & SNYDER William (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business Review Press.