

# ÉTUDES ET RECHERCHES

---

*Le lecteur trouvera ici :*

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;*
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;*
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.*

## **ENSEIGNER, FORMER : LOGIQUE DES DISCOURS CONSTITUÉS ET LOGIQUE DES PRATIQUES\***

**Bernard CHARLOT**

*Résumé. La logique de la formation est celle des pratiques, la logique de l'enseignement est celle des discours constitués dans leur cohérence interne.*

*Dans la formation des enseignants, il faut distinguer quatre niveaux d'analyse : le savoir comme discours constitué dans sa cohérence interne, la pratique comme activité finalisée et contextualisée, la pratique du savoir et le savoir de la pratique. Former des enseignants, c'est aussi repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes.*

*De là, l'auteur analyse historiquement en France, au xx<sup>e</sup> siècle, l'évolution dans la fonction enseignante du rapport entre ces deux logiques.*

*Abstract. The logic of training is one of practice; the logic of teaching is one of established discourse in its internal coherence.*

*In teacher training, four levels of analysis must be distinguished: knowledge as an established discourse in its internal coherence, practice as an activity with an aim and a context, the practice of knowledge and finally, the knowledge of practice. Training teachers also means making out from knowledge and practice, the links between logics which are heterogeneous and will remain so.*

*The author, then makes a historical survey of the evolution of the link between these two logics in the teaching profession in France, in the twentieth century.*

---

\* Cet article reprend une intervention faite au séminaire de formation des « animateurs » d'IUFM, organisé en juin 1990 par Jacky Beillerot et Gérard Malgaive.

« Enseigner » et « former » sont deux termes déjà anciens puisqu'ils apparaissent en français, respectivement, à la fin du XI<sup>e</sup> siècle et au milieu du XII<sup>e</sup> siècle. Enseigner, issu de « insignire » (ou « insignare ») : signaler ; former, issu de « formare » : donner forme. Cependant, à partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, et aujourd'hui encore, le terme « formation » tend à renvoyer à « formation professionnelle ». Il ne s'impose d'ailleurs pas d'emblée puisque subsiste le terme « apprentissage », qui était employé au temps des corporations, et que sont également employées les expressions « enseignement professionnel » et « éducation professionnelle ». Mais cet ancrage du mot « formation » dans l'univers de la profession nous fournit un premier repère.

### TOURNER L'ŒIL DE L'ÂME VERS LE SAVOIR, DOTER L'INDIVIDU DE COMPÉTENCES

On enseigne un savoir, on forme un individu.

L'idée d'enseignement implique celle d'un savoir à transmettre, quelles que soient les modalités de transmission, qui peuvent être magistrales ou passer par des démarches de « construction », d'« appropriation ». Elle fait référence, au moins implicitement, à un modèle à trois termes : le savoir à acquérir qui est l'objectif, le point de repère pour la démarche, sa raison d'être ; l'élève ou, si l'on préfère, l'apprenant ; le maître dont la fonction est de servir de médiateur entre l'élève et le savoir, de « signaler », comme l'indique l'étymologie, de tourner l'œil de l'âme vers le savoir, comme le disait Platon. La logique de l'enseignement est celle du savoir à enseigner, du savoir constitué en système et discours ayant une cohérence propre (en « logos », disaient les Grecs). La cohérence du discours est alors interne : ce qui donne pertinence à un concept, c'est l'ensemble des relations qu'il entretient avec d'autres concepts dans un espace théorique, relations constitutives de ce concept.

L'idée de formation implique celle d'individu que l'on doit doter de certaines compétences. Le contenu et la nature même de ces compétences peuvent varier selon le type de formation et le moment historique : en 1950, les entreprises définissaient la formation professionnelle par des capacités spécifiques déterminées par analyse du poste de travail ; en 1990, elles mettent l'accent sur la transférabilité, l'adaptabilité, la flexibilité de la pensée et des comportements. Mais quelle que soit la façon dont on spécifie ces compétences, elles sont toujours définies par référence à des situations et à des pratiques. Former quelqu'un, c'est le

rendre capable de mettre en œuvre des pratiques pertinentes dans une situation, définie de façon étroite (poste de travail) ou large (par référence à un collectif de travail en charge d'un processus de production). Des pratiques pertinentes par rapport à quoi ? Par rapport à une fin à atteindre. L'individu formé est celui qui, par ses pratiques, est capable de mobiliser les moyens et les compétences nécessaires (les siennes mais aussi éventuellement celles des autres) pour atteindre une fin déterminée dans une situation donnée. La pratique est finalisée : ce qui lui donne pertinence, c'est un rapport entre moyens et fins. La pratique est contextualisée : elle doit pouvoir maîtriser la variation ; non pas simplement la variation prévisible, normée, mais la variation comme mini-variation, comme écart à la norme, comme aléa, comme expression de l'instabilité foncière et irréductible de toute situation.

La logique de la formation est celle des pratiques, par définition finalisées et contextualisées, tandis que la logique de l'enseignement est celle des discours constitués dans leur cohérence interne. Le formateur est l'homme (ou la femme...) des médiations, l'enseignant, celui des concepts. Le formateur est l'homme des variations, l'enseignant, celui des savoirs constitués comme repères stables. Le formateur est l'homme des trajectoires, l'enseignant, celui des acquis cumulés en patrimoine culturel. Par ses caractéristiques parménidiennes, l'enseignant participe en quelque manière au sacré, tandis que le formateur, par nature héraclitéen, appartient au monde profane, celui des besoins et du temps qui passe.

Cependant, pour utile que soit ce premier repère, il faut se garder de figer la différence entre enseignement et formation. En effet, ce ne sont pas des essences éternelles mais des activités sociales, de sorte que leur définition n'est pas stable, que leurs limites ne sont pas précises, que leurs champs d'exercice peuvent se recouvrir partiellement. En outre, il faudrait introduire d'autres termes dans le débat : « éducation », « instruction », « culture » voire « institution » qui a donné naissance à « instituteur ». L'ensemble de ces activités traduit le fait que l'homme n'est pas donné mais construit, qu'il accède à l'humanité par ses interactions avec d'autres hommes. Mais chacune de ces activités, à un moment et en un lieu donnés, ne peut être définie précisément que dans ses rapports avec les autres. Il nous faut donc moduler et complexifier les définitions dont nous sommes partis.

## L'ENSEIGNEMENT COMME FORMATION : PRATIQUE DU SAVOIR ET CULTURE DE L'INDIVIDU

L'enseignement est transmission d'un savoir mais, si cette transmission peut emprunter la voie directe, la voie magistrale, elle peut aussi s'opérer par une voie indirecte, celle de la construction du savoir par l'élève. Les pédagogies nouvelles insistent sur l'activité de l'élève dans l'accès au savoir, le rôle du maître étant moins de communiquer son savoir que d'accompagner l'activité de l'élève, de lui proposer une situation potentiellement riche, de l'aider à franchir les obstacles, d'en créer de nouveaux pour qu'il progresse. Le modèle sous-jacent est ici, finalement, celui de l'apprentissage, au sens que prend ce terme dans le monde de l'artisan, plus que celui de la communication d'un message. Autrement dit, il y a une *pratique* du savoir et l'enseignement doit former à cette pratique et ne pas se contenter d'exposer des contenus. Si l'on approfondit l'analyse, d'ailleurs, on peut l'appliquer également à l'enseignement magistral : lorsqu'il « fait cours », l'enseignant pratique le savoir devant ses élèves et postule que ceux-ci, le suivant pas à pas, apprennent à penser. En ce sens, tout enseignement digne de ce nom se veut aussi formation.

Cependant, si la différence entre enseignement et formation s'en trouve ainsi atténuée, elle n'est pas pour autant annulée. La pratique dont il est ici question est en effet une pratique du savoir. Elle fonctionne selon les normes spécifiques au monde du savoir : construction d'un univers et d'un discours dont la norme est la cohérence interne. La pratique *du savoir* est finalisée, mais, à la différence d'une pratique professionnelle, la finalité n'est pas ici de produire des effets en agissant sur le monde, elle est de produire un monde spécifique, dont la loi est la cohérence. En outre, si cette pratique est contextualisée, son objectif est de décontextualiser le savoir : elle est contextualisée, puisque, comme toute pratique, elle porte la marque de la situation dans laquelle elle se déploie ; mais elle tend, précisément, à s'affranchir de cet ancrage dans une situation pour construire un savoir qui soit vrai quelle que soit la situation. Il ne faut donc pas confondre, et réduire l'un à l'autre, un enseignement « actif » qui entend former aux pratiques du savoir et une formation professionnelle qui entend doter l'individu des capacités lui permettant de maîtriser une situation complexe et d'y inscrire des effets voulus. Même si, bien sûr, la formation aux pratiques du savoir revêt un intérêt tout particulier lorsque la formation professionnelle en question est celle d'enseignants qui devront produire des effets de savoir chez leurs élèves.

On est également obligé de moduler la différence entre enseignement et formation lorsque l'on prend en compte l'intention d'éducation qui

traverse souvent l'enseignement, surtout à ses premiers niveaux. La transmission de savoirs, en effet, n'a pas uniquement, ni même parfois essentiellement, comme objectif de doter l'élève d'une connaissance des contenus transmis. A travers la diffusion du savoir, l'enseignement vise, selon les époques et les lieux, à « moraliser le peuple », à former la Raison, à former le Citoyen, à épanouir l'individu, à donner sens au monde, etc. C'est-à-dire à « cultiver » l'individu, à lui donner forme, une forme appropriée au lieu, au temps, parfois au sexe et à l'origine sociale. On transmet alors du savoir pour former l'individu.

Mais, cette fois encore, la différence entre enseignement et formation, au sens que prend ce second terme dans un projet de formation professionnelle, ne se trouve pas annulée. Cultiver l'individu, quel que soit le contenu spécifique que l'on confère à cette idée de culture, c'est bien le préparer à adopter certains comportements dans certaines situations, et le doter des pratiques correspondantes, ainsi que de la capacité à moduler ces pratiques selon le contexte. Mais on parlera de culture, précisément, plus que de formation, dans la mesure où la situation de référence est très large (celle qui définit l'Homme, le Citoyen, l'Être qui vit sous les lois de la Raison), si large que cultiver un individu, c'est lui inculquer un sens de l'existence plus que le doter de compétences précises. Si l'enseignement, en tant qu'il cultive l'individu, est formateur, c'est donc en un sens très large du terme, différent de celui qu'implique l'usage moderne du mot « formation ».

Considérons maintenant la différence entre enseignement et formation en nous plaçant cette fois du point de vue de la formation. Nous devons à nouveau moduler cette différence, de deux points de vue.

## LE SAVOIR DANS LA FORMATION, LA FORMATION COMME CULTURE

Premièrement, la « formation », au sens strict du terme, celui qui nous a servi de repère initial, se distingue de l'enseignement, mais implique cependant l'acquisition de savoirs. L'individu formé doit être capable de mobiliser toutes les ressources qui lui permettront d'atteindre une fin donnée dans une situation déterminée : y compris les savoirs nécessaires. Nous sommes là, peut-être, au cœur du problème des rapports entre enseignement et formation : la logique de la formation, logique des pratiques, est différente de la logique de l'enseignement, logique des savoirs constitués en systèmes et discours cohérents, mais la formation implique des savoirs. Nous butons là sur un problème qui

travaille de l'intérieur toute entreprise de formation professionnelle et y entretient une tension permanente. Former, c'est préparer à l'exercice de pratiques finalisées et contextualisées, dans lesquelles le savoir ne prend sens que par référence à la fin poursuivie. Mais former, c'est aussi transmettre des savoirs qui, s'ils sont transmis comme simples instruments d'une pratique risquent non seulement d'être dénaturés, mais aussi de ne guère permettre l'adaptation de la pratique au contexte, et, s'ils sont transmis dans leur statut de savoirs constitués en discours cohérent, risquent de « glisser » sur les pratiques et de n'avoir aucune valeur instrumentale.

Le problème clef est là, et il déborde largement celui de la formation professionnelle puisque c'est bien ce problème de la tension entre une logique des pratiques et une logique des discours constitués qui s'exprime, en des termes sur-déterminés par l'idéologie et philosophiquement peu pertinents, dans les débats entre « l'abstrait » et « le concret ». Un savoir peut prendre sens dans deux logiques, non pas celle du concret et celle de l'abstrait, ce qui ne veut rien dire puisque, par nature, un savoir est « abstrait », mais celle des pratiques et celle du discours constitué. Ces deux logiques sont radicalement hétérogènes. Elles ne peuvent être intégrées dans un modèle unifié du type « savoirs fondamentaux "appliqués" à la pratique » — modèle qui revient à nier la spécificité de la pratique — ou du type « savoirs fondamentaux "issus" de la pratique » — modèle qui revient à nier la spécificité des systèmes de savoirs.

Cependant, si ces deux logiques sont irréductibles, elles ne sont pas condamnées à « glisser » éternellement l'une sur l'autre sans que l'enseignant, le formateur, le formateur d'enseignants ou de formateurs puissent jamais trouver prise. Deux formes de médiation entre ces deux logiques sont en effet repérables : la pratique du savoir et le savoir de la pratique.

Si le savoir se présente sous forme de systèmes exposables dans des discours constitués, il n'en reste pas moins qu'il a fallu constituer ce système et ce discours : le savoir-discours est l'effet d'une pratique du savoir, pratique scientifique sur laquelle Gaston Bachelard a écrit des pages passionnantes, parfois pratique pédagogique, pratique qui, dans les deux cas, procède par approximations successives, rectifications, précisions, etc. Il s'agit bien d'une pratique : le concept n'y a pas statut d'objet à contempler ou à exposer dans un discours, mais statut d'instrument pour résoudre des problèmes, construire d'autres concepts, produire des effets de savoir. Cependant il s'agit d'une pratique dont la

finalité dernière est de construire un monde cohérent de savoirs. Cette pratique est donc une pratique spécifique. Elle fonctionne dans l'homogène, le savoir acquis permettant de construire de nouveaux savoirs, alors qu'une pratique professionnelle fonctionne dans l'hétérogène, le savoir mobilisé permettant de produire des biens ou des services, c'est-à-dire des effets qui ne sont pas des effets de savoir. Pratique mais pratique spécifique, la pratique du savoir est une forme de médiation entre la logique des pratiques et celle des discours savants. Médiation, et non intégration des deux logiques : entre cette pratique et la théorie qui, comme l'indique l'étymologie, est « observation, contemplation », subsiste une différence de nature. La pratique du savoir est une pratique et non un savoir.

Le savoir de la pratique, c'est-à-dire les connaissances sur la pratique produites par la recherche, constitue une seconde forme de médiation entre les deux logiques. La pratique, en effet, peut être l'objet d'un savoir qui fonctionne selon ses normes propres de mise en cohérence. Mais, tout comme la pratique du savoir est une pratique d'un type particulier, le savoir de la pratique est un savoir spécifique. Il porte en effet sur des pratiques finalisées et donc séquentielles, contextualisées et donc soumises à des variations qui ne peuvent être réduites à des distinctions conceptuelles : il est savoir de la finalisation et de la contextualisation, alors qu'en tant que savoir il se pose comme valant par soi, échappant à la finalisation et à la contextualisation. Il n'y a pas là nécessairement contradiction mais il y a tout au moins difficulté qui explique sans doute pourquoi si peu de recherches sont produites sur les pratiques. Savoir, mais savoir spécifique, le savoir de la pratique peut fonctionner comme médiation entre la logique des pratiques et celle du savoir constitué en discours. Mais cette fois encore médiation ne signifie pas intégration : le savoir de la pratique est un savoir et non une pratique. Il peut doter le praticien d'une compétence supplémentaire pour atteindre ses fins mais il ne saurait en aucun cas être considéré comme une théorie fondamentale que le praticien n'aurait plus qu'à appliquer. La différence entre la logique des pratiques et celle des systèmes de savoirs est irréductible, y compris lorsque les savoirs systématisés ont la pratique pour objet. Il est bon, sans doute, de le rappeler, en un moment où l'on confond parfois la nécessité de développer la recherche sur les pratiques enseignantes et l'ambition de constituer une didactique « scientifique » qui dirait dans la théorie la vérité de la pratique.

Il est essentiel, quand on réfléchit sur la formation des enseignants, de bien distinguer ces quatre niveaux d'analyse : le savoir comme

discours constitué dans sa cohérence interne, la pratique comme activité finalisée et contextualisée, la pratique du savoir et le savoir de la pratique. Former des enseignants, c'est travailler les savoirs et les pratiques à ces divers niveaux et repérer, à partir des savoirs et des pratiques, les points où peuvent s'articuler des logiques qui sont et resteront hétérogènes — ce qui est d'ailleurs fort bien car la prétention à intégrer le savoir et la pratique dans un discours total ou dans une pratique totale est source de dogmatisme et de totalitarisme.

Rappeler que la formation implique aussi la transmission de savoirs nous a amené à moduler la différence entre enseignement et formation. Il nous faut maintenant la moduler à partir d'un second point de vue.

L'enseignement, nous l'avons noté, n'est pas simple transmission d'un savoir mais est également porteur d'une intention culturelle. De même, la formation n'est pas simple apprentissage de pratiques, elle est aussi accès à une culture spécifique. Cette dimension culturelle était tout à fait explicite dans l'univers artisanal, qui concevait l'apprentissage d'un métier par le jeune comme une œuvre d'éducation globale. Proudhon écrivait : « l'instruction est inséparable de l'apprentissage, l'éducation scientifique de l'éducation professionnelle » ; « séparer, comme on le fait aujourd'hui, l'enseignement de l'apprentissage, et ce qui est plus détestable encore, distinguer l'éducation professionnelle de l'exercice réel, utile, sérieux, quotidien de la profession, c'est reproduire, sous une autre forme, la séparation des pouvoirs et la distinction des classes, les deux instruments les plus énergiques de la tyrannie gouvernementale et de la subalternisation des travailleurs » (1). Pour l'artisan, la main est synthèse de la théorie et de la pratique, et l'éducation manuelle support d'une éducation intégrale. Lorsque l'univers artisanal s'effondrera, l'unité de la conception et de l'exécution se défera, ainsi que celle du geste et de la culture professionnels. Peu à peu, le terme « apprentissage » sera remplacé par celui de « formation », porteur lui-même de deux sens polaires.

En un sens restreint, la formation se définit par un rapport d'efficacité à une tâche. Mais la formation peut également être entendue en un sens plus large si l'on étend l'idée de formation professionnelle à celle de

---

1. Cf. CHARLOT (B.) et FIGEAT (M.). — *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. — Minerve, 1985.



culture professionnelle (1). La culture n'est pas seulement un ensemble de savoirs, de pratiques et de comportements. Elle s'incarne dans une forme d'individualité : l'artisan, le « métallo », le médecin de campagne, l'instituteur de la III<sup>e</sup> République, etc. Elle est aussi rapport de sens au monde : est cultivé celui pour lequel le monde n'est pas seulement un lieu où poser des actes, mais un univers de sens. La culture, enfin, est le processus même par lequel un individu se cultive, devient porteur et générateur de sens. Tout comme l'enseignement a l'ambition d'être culture, dans l'acception dynamique du terme, la formation peut avoir l'ambition d'être culture. Enseignement et formation convergent ainsi « au sommet », dans l'idée de culture, l'un dans sa logique du savoir constitué, l'autre dans sa logique des pratiques finalisées.

Ce qui est alors en jeu dans la formation, ce n'est plus seulement un rapport d'efficacité à une tâche, c'est aussi une identité professionnelle qui peut devenir le centre de gravité de la personne et structurer le rapport au monde, engendrer certaines façons de « lire » les choses, les personnes et les événements. On comprend qu'il y a là un point capital pour qui s'interroge sur la formation professionnelle des enseignants.

## FORMER DES ENSEIGNANTS EN FRANCE, AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE

L'enseignement et la formation, nous l'avons dit, sont des activités sociales qui se déploient en des lieux et en des temps déterminés. Il faudrait donc compléter l'analyse par une étude historique. Qu'appelle-t-on, dans telle société, à un moment déterminé de son histoire, enseigner ? instruire ? former ? cultiver ? Comment ces activités s'articulent-elles dans un espace social ? Comment s'articulent-elles dans la France d'aujourd'hui ? Quelles conséquences en tirer pour la formation des enseignants ? A ma connaissance, une telle étude historique du découpage du champ de l'éducation-formation reste à faire. Il n'est évidemment pas question de la faire ici. Je voudrais cependant esquisser ce que pourraient être ses grandes lignes pour la France du XX<sup>e</sup> siècle (2).

---

1. Cf. CHARLOT (B.). — « Culture du pauvre ou humanités modernes ? Le concept de culture technique à travers deux siècles de formation des ouvriers et des techniciens », in *Culture technique et formation*, Actes du Colloque de l'AECSE des 17-18 novembre 1987, à paraître.

2. Cf. CHARLOT (B.). — *L'École en mutation*. — Payot, 1987.

Au début du siècle, la situation est simple en ce qui concerne les classes populaires : elles reçoivent un enseignement à l'école primaire, elles ne reçoivent guère de formation systématique, ni en école, ni même dans l'entreprise — on estime à moins de 10 % le pourcentage d'ouvriers français recevant une formation autre que celle que l'on acquiert sur le tas, par l'exercice même du métier. En outre, la scolarité de la grande majorité des enfants du peuple n'a guère d'influence sur leur insertion et leur vie professionnelles.

Dès lors, la fonction de l'instituteur est claire : on ne lui demande pas de former les jeunes, au sens professionnel du terme, mais d'assurer les apprentissages de base (le fameux « lire, écrire, compter » encore si vivace dans l'imaginaire collectif) et, à travers son enseignement, de « moraliser le peuple », selon la version crue du XIX<sup>e</sup> siècle, de former le citoyen à la Raison, à la Morale et à la Patrie, selon la reformulation républicaine du même objectif. L'instituteur est médiateur entre les classes dirigeantes de la société et les classes populaires. A travers son enseignement, il cultive, il donne forme au paysan, à l'ouvrier et au petit employé de la société moderne. Dès lors, la formation de l'instituteur lui-même associe l'approfondissement des savoirs qu'il doit enseigner, l'acquisition d'un ensemble de pratiques professionnelles bien définies et stables et l'accès à des valeurs, à des pratiques sociales et à des comportements qui lui permettront de jouer son rôle de médiateur social. La fonction sociale de l'instituteur est suffisamment claire et cohérente pour que sa formation professionnelle elle-même puisse être définie et réalisée en toute cohérence.

Le professeur, pour sa part, n'a même pas besoin d'une formation professionnelle. On lui demande d'enseigner, et l'acquisition des savoirs à enseigner est considérée comme suffisante pour sa formation professionnelle. Son rôle, en effet, n'est en aucun cas de « former » — sinon l'Homme. L'idée même qu'il pourrait avoir pour objectif de préparer le jeune à une insertion professionnelle l'indigne. En 1952 encore, on peut entendre dans un discours de distribution des prix: « J'oserai le dire : la culture ne doit servir à rien d'immédiatement visible. Car elle a une mission plus grande que de fournir des techniciens : elle doit former des hommes » (1) — derniers échos d'un monde qui va bientôt disparaître —.

---

1. Cf. ISAMBERT-JAMATI (V.). — *Crises de la société, crises de l'enseignement.* — PUF, 1970.

En réalité, à travers la maîtrise de certaines formes de langages et le type de culture qu'il diffuse, le professeur prépare les jeunes qui fréquentent alors l'enseignement secondaire à occuper dans la société la place qui les attend. Mais pour ce faire, il n'a pas besoin de recevoir lui-même une formation professionnelle spécifique. Non seulement il enseigne à un public pré-sélectionné, assez homogène, prêt à accéder au savoir qu'il transmet, mais ses propres pratiques professionnelles, centrées sur le discours, préparent fort bien les jeunes à des pratiques professionnelles qui, elles aussi, ont le discours pour base. Il existe une grande homogénéité entre les pratiques par lesquelles le professeur est formé et sélectionné, les pratiques qu'il met en œuvre dans la classe, les pratiques qu'il attend de ses élèves et les pratiques professionnelles futures de ceux-ci : le monde de l'enseignement secondaire est tout entier structuré par la logique du discours constitué.

Ce monde va basculer dans les années 60, entraînant dans son mouvement l'enseignement primaire. En 1959, avec la décision de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et une première ouverture de l'enseignement secondaire à tous, puis en 1963, avec la création des collèges d'enseignement secondaire (CES), l'univers scolaire change de visage. Désormais, sa mission est de préparer le jeune à s'insérer dans une division sociale du travail qui sert de point de repère à la planification des flux scolaires. Un jeune d'un collège de la banlieue nord de Paris exprime très bien, à sa manière, ce qu'est aujourd'hui la fonction centrale de l'école : « Quand je suis allé à l'école dans les premières années, je ne savais pas pourquoi j'y allais, je croyais que j'étudiais pour m'instruire, pour savoir lire. Mais à partir de 9 ans j'ai compris que j'étudiais pour avoir un bon avenir » (1). L'école, désormais, est tout entière finalisée par l'insertion professionnelle.

Dès lors, le savoir lui-même ne peut prendre sens que par référence à cette insertion future, insertion lointaine, problématique, dont les liens avec ce qu'on apprend à l'école restent pour le moins obscurs aux yeux des élèves. La question cruciale devient : à quoi ça sert d'apprendre cela ? L'incitation à apprendre se voit opposée l'injonction d'utilité. Autrement dit, pour l'élève, et le plus souvent pour ses parents, le savoir est désormais pensé dans une logique finalisée. Il n'est plus qu'un élément d'une pratique de l'école que les sociologues théorisent dans le concept de « stratégie » — ensemble d'actions coordonnées qui n'ont de pertinence que par référence à une fin.

---

1. Recherche en cours, Équipe E.S.COL., Université Paris-VIII.

Or, le rapport au savoir des enseignants n'a, quant à lui, pas fondamentalement changé. Pour eux, et pour les professeurs plus encore que pour les instituteurs, le savoir tire sa légitimité de son statut de système cohérent énonçable dans un discours constitué. A des élèves qui finalisent de plus en plus le savoir, on propose même, comme discipline de référence, un système de savoir encore plus clos, codé et formalisé que naguère: les mathématiques remplacent les humanités comme discipline reine, une langue enseignée comme forme sans contenu succède à une langue morte (1). Les deux logiques ne s'affrontent même pas : elles restent étrangères, glissent l'une sur l'autre, n'offrent prise ni à l'élève ni à l'enseignant.

Dès 1972, le Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré peut parler de « la crise du rapport pédagogique » : « Tel qu'on le faisait il y a seulement quinze ans, le métier est devenu impraticable » (2). La situation n'est d'ailleurs pas spécifique à la France : Peter Woods, en Grande-Bretagne, parle d'un « problème de survie ». « Les pressions sur les capacités d'adaptation des enseignants se sont accrues, s'accroissent et continueront probablement à s'accroître (...) Les enseignants ne peuvent changer ni de métier ni l'ordre social, ils doivent donc s'adapter. Ils doivent s'accommoder de la situation. Là où les problèmes sont nombreux et intenses, l'adaptation l'emportera sur l'enseignement (...) Les enseignants s'adaptent en développant et en utilisant des stratégies de survie » (3). D'abord, survivre, ensuite, enseigner : tel est désormais l'ordre des priorités pour les enseignants. Leur fameuse « résistance au changement » est peut-être avant tout l'expression du sentiment de précarité, voire de menace, qu'ils ressentent : quand on vit en équilibre au-dessus de l'abîme, tout changement est d'abord déstabilisation, désorganisation de stratégies de survie élaborées à grand peine.

La difficulté d'enseigner est un effet de l'évolution générale des sociétés industrielles modernes, et ne peut donc être réduite au découplage, entre le rapport des jeunes au savoir et celui des enseignants. Mais ce découplage, qui traduit lui-même l'écart croissant entre les deux logiques que nous avons évoquées tout au long de ce texte, exprime, dans le champ du savoir, c'est-à-dire là où l'école trouve d'abord sa raison

---

1. Bien entendu, ce ne sont pas les mathématiques elles-mêmes qui sont ici visées, mais la façon dont on les enseigne.

2. Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré. — *La documentation française*, 1972.

3. WOODS (P.). — *The Divided School*. — London, Routledge and Kegan Paul, 1979.

d'être, la mutation de l'école moderne. Il rend aujourd'hui particulièrement difficile l'exercice du métier d'enseignant. L'enseignant devait autrefois maîtriser les pratiques professionnelles qui lui permettaient de transmettre du savoir aux jeunes ; mais les jeunes ne mettaient pas en question la valeur propre de ce savoir lui-même. Aujourd'hui, l'enseignant doit maîtriser les pratiques professionnelles qui lui permettent de transmettre dans leur cohérence spécifique des savoirs à des jeunes qui ne confèrent une légitimité au savoir que s'il est « utile ». La tension entre la logique des pratiques et celle du savoir constitué en discours n'affecte plus seulement les enseignants mais aussi les élèves. Dès lors, elle devient beaucoup plus difficile à gérer et les pratiques professionnelles auxquelles l'enseignant doit se former deviennent beaucoup plus complexes... et beaucoup plus précaires.

Former des enseignants, c'est les doter des compétences qui leur permettront de gérer cette tension, de construire les médiations entre pratiques et savoirs à travers la pratique des savoirs et le savoir des pratiques. Pour former des enseignants, il faut être soi-même capable, en tant que formateur d'enseignants, de gérer la même tension.

Bernard CHARLOT  
Université de Paris-VIII