

# CARACTERISTIQUES DU METIER D'ENSEIGNANT

## ET COMPETENCES : ENJEUX ACTUELS <sup>1</sup>

*Mireille Cifali*

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Genève

1991

Parler de formation nécessite l'évocation de ce qu'est aujourd'hui le métier d'enseignant et l'arrêt sur quelques-unes de ses caractéristiques. Il est utile de les rappeler, non pas seulement pour les futurs formés mais aussi et avant tout pour leurs **formateurs**. La définition d'une formation et sa qualité dépendent en effet de la capacité des formateurs à se repérer, à situer leur apport vis-à-vis d'autres, à transmettre le sens de leur approche de ce métier-là, à relativiser leurs connaissances et techniques.

Avec mes mots, je reprends donc ici en très grandes lignes ce qui a déjà été dit, qui a déjà été écrit mais que je conçois être nécessaire de nommer dans notre contexte. J'aurais toutefois voulu ménager la surprise - effet pédagogique par excellence -, et commencer par là où on ne m'attend pas, je crains que cela ne soit raté.

### 1. DE QUELQUES CARACTERISTIQUES

#### A. Un métier de l'humain.

Ce métier a comme cadre une rencontre entre des êtres humains. Il fait partie de ces métiers dont l'action s'adresse à des êtres vivants.

Il s'agit donc d'un métier **de l'altérité** qui met en scène nos difficultés à accepter la différence et notre propension à vouloir la réduire au **même**. Nous avons affaire à de **l'autre**, semblable et différent, que nous croyons souvent comprendre parce qu'il appartient comme nous à l'état d'humain mais sur lequel nous reportons certains de nos aveuglements, quelques-une de nos méconnaissances.

François Roustang écrit ceci : *“Ce qui peut-être caractériserait le mieux l'analyste, serait, si l'on ose ce mot, la passion de l'altérité. Cette passion ne serait à confondre ni avec l'altruisme et son dévouement, ni avec l'amour qui porte en lui le projet de durer et le*

---

<sup>1</sup> Document de travail pour la formation des responsables des équipes d'IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) du pôle inter-régional du Sud-Est, plus particulièrement dans le cadre d'un séminaire de trois jours animé par Mireille Cifali et Philippe Perrenoud sur le thème *“Du métier d'enseignant au parcours de formation”*, Marseille, 1-3 juillet 1991. *Texte provisoire*

*principe secret d'un envahissement réciproque. Elle se poserait comme la condition nécessaire pour qu'il y ait de l'autre, une pratique de la différenciation, une effectuation de la séparation et de la distinction*"<sup>1</sup>. Cette passion-là est, à mon avis, aussi de celle qui structure le métier d'enseigner.

Tout métier a comme support et agent un **être humain**, c'est là une banalité dont on ne devrait même pas parler. Pourtant on peut l'oublier, mettre entre parenthèses le sujet porteur de l'action, et le voir alors resurgir là où il ne devrait pas. Le professionnel est convoqué comme personne, son psychisme entre en jeu avec son histoire inconsciente : nous n'avons aucun intérêt à faire comme si cela n'était pas.

La rencontre est donc **intersubjective**, avec toutes les tensions que nous y connaissons; la violence y est possible ainsi que la mobilisation de nos pulsions destructrices. La rencontre est fait d'imaginaire : amour, passion, séduction, transfert. Que l'on soit dans la scène du Savoir n'y change rien, tout au contraire. La subjectivité du professionnel est première. Etre professionnel, c'est accepter de la travailler et ne pas la nier. Même si elle est médiatisée par des savoirs et une institution, l'intersubjectivité est également une donnée à engager dans une réflexion. Subjectivité et intersubjectivité colorent ce métier où comprendre, se repérer, se distancer n'est pas alors mince affaire, où il règne une incertitude constante, de la panique parfois, de l'angoisse souvent.

## **B. Un métier engagé dans l'institutionnel et le social**

J'ai commencé effectivement par l'individuel mais loin de moi l'intention d'en faire la seule caractéristique de ce métier. A l'individuel s'articule le social, sans que l'un puisse se passer de l'autre. Nous le savons - Henri Atlan<sup>2</sup> vient de le réécrire, comme l'avait déjà énoncé Cornélius Castoriadis<sup>3</sup> ou Eugène Enriquez<sup>4</sup> ou Edgar Morin<sup>5</sup> -, le sujet est social. La gageure actuelle est de ne céder ni sur sa subjectivité ni sa socialité. C'est ici que le psychanalyste rejoint le sociologue et le sociologue ne peut rejeter le psychanalyste.

Si l'enseignant a en effet un prénom et des états d'âme, il a également une fonction et exerce son métier dans une institution d'une société et une culture particulières.

Le professionnel de l'enseignement et de l'éducation est porteur de l'institution; dès lors il ne peut se passer d'en comprendre les rouages, de conquérir une lucidité pour y repérer sa place et sa possible marge de manoeuvre. Nous savons que la lucidité vis-à-vis de l'institution est plus difficile encore à mettre en oeuvre, car nous sommes dès l'enfance parlé par les institutions et que les penser demande une mise à distance à laquelle rien ne nous prépare. L'institutionnel ne peut être négligé dans ce métier-là, pour mesurer l'espace de créativité que tout sujet peut s'approprier s'il ne cède pas au discours leurrant de la totale détermination<sup>6</sup>. Ne s'agit-il pas pour chacun de pondérer la part de détermination et de créativité institutionnelle, sous peine de voir la paralysie et la reproduction être à l'avant-scène ?

Cette part est d'autant plus importante à travailler si le professionnel se veut être porteur de différence sans être créateur d'inadaptation. L'école construit le lien social, tout le monde s'est depuis longtemps accordé là-dessus. Rouage d'une société dont elle transmet les valeurs,

---

<sup>1</sup> F. Roustang, "L'intersubjectivité : contre-transfert et altérité", in *Connexions*, n°47, 1986.

<sup>2</sup> H. Atlan, *Tout, non, peut-être. Education et vérité*, Seuil, 1991.

<sup>3</sup> C. Castoriadis, "Psychanalyse et politique", in *Lettres internationales*, 1989, p.55.

<sup>4</sup> E. Enriquez, *De la horde à l'état, Essai de psychanalyse du lien social*, Gallimard, 1983.

<sup>5</sup> Cf par exemple E. Morin, *Le vif du sujet*, Seuil, 1982.

<sup>6</sup> E. Enriquez, "Institution, pouvoir et créativité", in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n°13, 1989.

elle a cependant comme mission de travailler sur ce qui n'est pas encore. Paradoxe majeur pour qu'une société ne se sclérose pas : préfigurer ce qui n'est pas mais devrait être à l'avenir. Le professionnel aurait constamment à faire l'effort de renoncer à ce qui l'a formé pour advenir là où il n'y a pas encore de repères.

Ce métier est métier social, parce que le professionnel travaille avec des groupes susceptibles d'être transformés en communautés de vie. Comme pour tout groupe, des règles de vie sont nécessaires au vivre ensemble, nécessaires au terrain de l'enseigner et de l'apprendre. Dans la scène enseignante, il y a du pouvoir en jeu et ce difficile apprentissage de "vivre avec de l'autre". Si ce métier ne prend pas garde à cette dimension-là, l'épreuve de force risque de court-circuiter son principal objectif : la transmission du savoir; et de rater cet apprentissage primordial : comment peut-on se donner des lois de vie pour s'entendre? Le pouvoir, la violence, le rejet, le racisme, la peur de l'autre, sont les premières réactions humaines : vivre avec de l'autre se construit peu à peu, en même temps que se construit la capacité de vivre avec soi.

En 1960, Edgar Morin écrivait déjà au sujet d'une transformation souhaitée du métier d'enseignant : *"il est vain de se dissimuler qu'il s'agit d'une modification profonde et multidimensionnelle, c'est-à-dire d'une métamorphose. La réforme de l'enseignement appelle une gigantesque réforme des structures mentales, une révolution néo-copernicienne-einsteinienne du système de pensée. Cela renvoie, non seulement aux problèmes politiques et sociaux, et une fois encore à la totalité du corps social, mais à la transformation radicale de la classe enseignante, devenue classe petite-fonctionnaire, et qui, retrouvant sa vocation missionnaire, avec les nouvelles humanités, pourrait jouer à nouveau un rôle éclairer (Aufklärer) dans la société"*.<sup>1</sup>

### C. Le métier de la transmission du savoir

Permettre à l'autre d'apprendre, de s'approprier les savoirs constitués, tel est l'objectif de ce métier qui le rend différent de tous les autres métiers de l'humain. La didactique s'occupe de ce champ non contesté de ce métier, où il s'agit de savoir comment construire les connaissances, comment apprendre et comment transmettre un savoir constitué. **L'enseigner et l'apprendre** font appel à des champs de recherche tels ceux de la psychologie cognitive, de la psychologie de l'apprentissage et de la didactique. Lorsque cette transmission est institutionnalisée, les sociologues et les psycho-sociologues entrent en oeuvre pour déterminer les impacts sociaux inhérents à cette situation particulière. Généralement, le clivage entre intelligence d'une part et affect d'autre part est bien ancré, comme l'est celui qui existe entre les approches cognitivistes et celles qui tiennent compte du psychisme inconscient.

L'accès ou non au savoir se moque pourtant des frontières théoriques. Pour en comprendre la complexité, il faut en restituer toutes les dimensions. C'est dire qu'il ne s'agit pas, par exemple, de dissocier la question de l'accès au savoir de la question du sujet, des enjeux intersubjectifs et sociaux. L'accès ou non au savoir dépend aussi des relations tissées, des triangulations difficiles, des déplacements de culture et d'identité. Le professionnel se doit constamment d'interroger comment naît pour chacun le **désir d'apprendre**, l'appétit pour le savoir et comment accompagner chacun dans la singularité de son rapport au savoir.

Lorsqu'un sujet a compris que le savoir n'est pas un simple outil, n'est pas seulement de l'obéissance mais qu'il lui permet une plus-value d'être, alors il peut affronter les difficultés inévitables, les angoisses que suscitent forcément l'apprendre. Bettelheim le formule ainsi :

---

<sup>1</sup>*Ibid.*, p.293.

*“Ainsi la motivation la plus profonde et la plus importante qui pousse l’enfant à apprendre n’est pas l’approbation d’une société qu’il perçoit vaguement, ni le souci de faire plaisir à ses parents ou à ses maîtres, ni celui de dépasser les Russes. Seule la conviction intime de ce que les études peuvent apporter à l’individu lui-même peut venir à bout des handicaps éducatifs et même des blocages scolaires les plus graves. Pour qu’une éducation puisse être cette force intérieure libératrice, elle ne doit pas être ravalée à l’état d’outil, mais doit devenir l’essence même d’une croissance et du développement personnels”<sup>1</sup>.*

L’erreur, la difficulté d’apprendre, le **refus d’apprendre** proviennent de motifs louables. “Si un enfant échoue, écrit Bruno Bettelheim, nous devons supposer que les motivations qui le poussent à ne pas étudier sont plus fortes que celles de l’enfant qui obtient des succès scolaires”<sup>2</sup>. L’échec scolaire est prioritairement le problème de ce métier, il convoque tout un chacun à inventer et comprendre comment, pour tel ou tel élève, il s’est fabriqué.

En scolarisant d’autre part le savoir, ce métier risque d’en perdre **le sens de vie**. Il lui revient donc de s’efforcer à restituer aux savoirs leur place dans cette quête de la connaissance de nos civilisations; permettre à ceux qui ont à se les approprier d’en comprendre les parcs, de déceler combien cette construction des savoirs de notre modernité ne cesse de se conjuguer à notre humanité; de repérer et de nommer les limites de nos techniques. Il échoit à ce métier d’être particulièrement lucide sur la construction et le sens de nos savoirs.

Evidemment, face l’enfant qui ne comprend pas le sens de la lecture et de l’écriture ou face à l’adolescent qui bloque sur la mathématique, l’approche est différente dans les mots et dans les gestes, mais pas dans le sens. Nous ne pouvons oublier que chacun trouve une entrée dans le savoir qui lui appartient, singulière; une entrée à tout âge que ce métier se doit de toujours laisser ouverte. Le refus d’aujourd’hui ne préjuge jamais de l’avenir.

Les techniques de transmission de savoir ne résolvent pas la question du désir ni celle du sens. Le désir et le sens ne peuvent se substituer à la technique. Les professionnels de ce métier, ainsi que leurs formateurs, sont en quelque sorte condamnés à les **articuler**.

#### **D. Un métier complexe**

Le mot de complexité devient hélas à la mode et perd ainsi de son acuité. L’article d’Egar Morin sur *“Le défi de la complexité”*<sup>3</sup> en avait tracé les avenues pour les sciences humaines. Malgré l’engouement récent pour ce terme, je le maintiendrai pour définir ce métier.

Aucune théorie, aucun regard ne l’embrasse et ne peut prétendre le réduire à sa seule approche. Ni les cognitivistes ni les sociologues ni les psychologues ni les pédagogues ni les psychanalystes ne peuvent prétendre couvrir à eux seuls le terrain de l’enseignement et de l’éducation. Ce terrain devrait donc avoir la force de les contraindre à sortir de leur prétention totalitaire. Toute centration sur une seule approche est aventureuse et porteuse d’effets pervers.

Parler de complexité, ce n’est pas refuser le découpage et mettre tout dans tout; c’est reconnaître l’importance de l’**articulation** entre ce qui fut découpé, l’importance de leur interrelation qui nécessairement les transforme. Egar Morin l’écrivait ainsi : *“La réalité anthroposociale est multidimensionnelle; elle comporte toujours une dimension individuelle, une dimension sociale et une dimension biologique. L’économique, le psychologique, le démographique qui correspondent à des catégories disciplinaires spécialisées, sont autant de faces d’une même réalité; ce sont des aspects qu’il faut évidemment distinguer et traiter*

---

<sup>1</sup>B. Bettelheim, “Le parti pris de l’échec, in *Survivre*, R.Laffont, 1979.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p.195.

<sup>3</sup>E. Morin, “Le défi de la complexité”, in *Lettres internationales*, n°12, 1987.

*comme tels, mais il ne faut pas les isoler et les rendre non communicants. C'est cela l'appel vers la pensée multidimensionnelle. Il faut, enfin et surtout, trouver le chemin d'une pensée dialogique*"<sup>1</sup>.

Accepter l'idée de complexité pour ce métier, c'est forcer chacun d'entre nous - chercheur, formateur - à relativiser son approche et à accepter d'être interpellé, dérangé par d'autres approches: accepter d'en être marqué et d'en dévoiler ces marques.

Comme tout métier où s'entremêlent plusieurs paramètres, chaque situation rencontrée est donc toujours singulière : son sens ne se réduit pas à la somme des paramètres qui la compose, comme le sens d'une phrase n'est jamais donné uniquement par la somme de ses mots. Son sens peut ne ressembler à aucun autre. Cette **singularité** impose à ce métier une pensée autre que seulement logico-déductive. La singularité des situations rencontrées s'ajoute donc à la complexité, d'où la difficulté de s'y repérer et de s'y former.

### **E. Un métier que l'on peut qualifier de praxis**

Il existe plusieurs définitions et approches de ce que l'on nomme **praxis**. J'en retiendrai ici celle que développe plus particulièrement Francis Imbert<sup>2</sup> dans son ouvrage; il y reprend cette assertion de Cornélius Castoriadis : "*Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis*"<sup>3</sup>.

Pour une praxis, le principal problème tourne autour de l'articulation complexe entre théorie et pratique. Quelle est la théorie possible d'une praxis ? C'est ce que bien des auteurs<sup>4</sup> - se référant souvent à l'épistémologie particulière de la psychanalyse - ont tenté de circonscrire. Une praxis a besoin d'une théorie, elle n'y tourne pas le dos et écrit Castoriadis : "*Elle s'appuie sur un savoir mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire. Il est fragmentaire car il ne peut y avoir de théorie exhaustive de l'homme et de l'histoire; il est provisoire car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir*"<sup>5</sup>.

Ceci est d'importance et demande à toute praxis de définir le statut de la théorie : son rapport à la vérité et à l'éthique de la construction scientifique. Si l'on pense, par exemple, que les sciences humaines atteignent la vérité de l'homme et donnent des certitudes, alors on pourra sans autre les appliquer, partir d'elles pour forger des techniques. Si l'on pense que les sciences humaines reconstruisent une réalité toujours mouvante et changeante; qu'elles se fondent sur des présupposés culturels; que leur méthodologie transforme inévitablement l'objet qu'elles tentent de connaître. . . , alors toute théorie est à prendre comme un repérage que la réalité peut toujours démentir; comme un ensemble de références essentielles qui permettent effectivement de se repérer sans pour autant donner de certitude; comme l'état actuel de nos reconstructions voué à évoluer, à l'aune duquel la réalité ne doit pas forcément se plier et une praxis entièrement se déterminer.

---

<sup>1</sup>*Ibid.*

<sup>2</sup>F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Matrice, Paris, 1985.

<sup>3</sup>C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p.103.

<sup>4</sup> Voir par exemple M. Cifali, "L'infini éducatif : mise en perspectives", in *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, 1987; J. Ardoino, "Des allant-de soi pédagogiques à la conscientisation critique (L'articulation problématique des Sciences et des pratiques sociales)", in F. Imbert, *op. cit.*

<sup>5</sup>C. Castoriadis, *op. cit.*

Le rapport épistémologique des sciences humaines à une praxis posent des problèmes que l'on ne peut éviter si on ne veut ni en réduire ni en simplifier la complexité. Ces problèmes concernent la possibilité ou les limites de la détermination scientifique d'une praxis. Tous les métiers praxistiques sont de la même façon touchés. J'ai essayé ailleurs<sup>1</sup> de comprendre la résistance de certains métiers à la détermination scientifique de leur pratique, et cru pouvoir nommer un antagonisme entre la réflexivité que demande une praxis et la définition habituelle de l'acte scientifique.

Une praxis est en effet un "*art de l'occasion*". Elle exige davantage une compréhension qu'une explication en vigueur dans les sciences de la nature. L'intuition est inévitable comme guide de l'action, mais une intuition que soutient des connaissances objectives. Elle ne peut se passer d'une implication subjective mais se doit de travailler à engager cette implication et cette subjectivité dans une possible mise à distance et une réflexivité. Le travail de mise à distance, de compréhension, de réflexivité ne peut se faire souvent qu'après coup, pas lorsqu'on est l'urgence de la réponse. Elle en appelle donc à une épistémologie où la subjectivité ne peut être évacuée. Elle débouche sur une éthique nécessaire aux métiers de l'humain, qui comprend une interrogation des possibles et des limites de la Raison.<sup>2</sup>

Francis Imbert définit l'enjeu en de tels termes, reprenant Castoriadis et Daniel Hameline. Il écrit: "*élever un enfant, que ce soit comme parent ou comme éducateur doit certes se faire dans la conscience et la lucidité mais 'il est par définition exclu que cela puisse se faire à partir d'une élucidation totale de l'être de l'enfant et du rapport pédagogique'* (Castoriadis). Ce dernier, tout comme les rapports médecin-patient, patient-analyste, etc. , est rapport ouvert dont le destin dépend '*de ce que l'un et l'autre feront*'. Aussi bien, il s'agit là d'opérer, selon les termes de D. Hameline une '*type nouveau de cohérence*' et promouvant l'activité quotidienne '*en terrain de réflexion critique*'. "<sup>3</sup>.

## **F. Quelques remarques**

Cette profession est traversée, comme d'autres domaines, par des *themata obsessionnels*, c'est-à-dire des conflits qui ne cessent de se répéter, qui reviennent toujours à la même place : dualisme et opposition de deux éléments qui se succèdent en voulant à tout prix éradiquer l'autre.

L'avenir appartient, me semble-t-il, à leur articulation, à leur présence contradictoire dans un même temps, et non pas dans le choix de l'un et l'exclusion de l'autre dans une succession infinie. Ces antagonismes sont facilement repérables. Il s'agit de : l'instruction et l'éducation; le savoir et la relation; la raison et l'intuition; la technique et l'amour; le social et le sujet individuel; l'intellect et le coeur. . . Si nous tenons à émerger de nos répétitions, tout formateur et donc toute formation se devrait d'entendre leur rapport à ces historiques antagonismes.

## **2. CAPACITES ET CONNAISSANCES.**

Des caractéristiques d'un métier peut-on déduire la description de compétences à acquérir pour l'exercer ? L'exercice est périlleux, je m'y risquerai à ma manière. Je définirais pour ma part les compétences à acquérir en terme de capacités et de connaissances, l'une et l'autre n'ayant de sens que si elles s'articulent **entre elles**. Il resterait évidemment à déterminer quelles

---

<sup>1</sup>"L'infini éducatif : mise en perspectives", *op. cit.*

<sup>2</sup> Ces thèmes sont développés dans "L'infini éducatif : mise en perspective", *op. cit.*

<sup>3</sup>F. Imbert, *op. cit.* D. Hameline *Le domestique et l'affranchi*, Paris, Les Ed. ouvrières, 1977.

sont les capacités et connaissances qui ont trait au métier quelle qu'en soit l'insertion institutionnelle, et celles qui sont propres à une spécialisation.

Les **capacités** ne peuvent être ici définies qu'en terme de **potentialités jamais acquises définitivement, toujours à développer**. J'en cite quelques-unes sans les hiérarchiser d'aucune manière, tant elles me paraissent toutes d'égale importance : rechercher une lucidité psychique et sociale; travailler la relation; reconnaître l'autre et se maintenir dans la passion de l'altérité; élaborer des transpositions didactiques; être dans une position de recherche et d'interrogation; utiliser les connaissances, en préservant pour soi la capacité d'apprendre et en acceptant de confronter avec d'autres professionnels les connaissances ainsi construites; vivre dans les organisations.

Les **connaissances**, quant à elles, sont celles du système scolaire et de ses structures; des enjeux théoriques propres au terrain scolaire et éducatif; des apports des sciences humaines à la connaissance du terrain; de la discipline à enseigner; du programme particulier à un âge donné; des techniques actuelles; des modes d'évaluation, etc.

Il ne peut y avoir de capacités que si elles s'appuient sur des connaissances, et de connaissances actives que si elles s'inscrivent dans des capacités. De leur simple énumération, nous n'en tirons certes pas encore un **curriculum** de formation : il s'agit pour y parvenir de faire un pas supplémentaire. La confection d'une telle liste a cependant un intérêt immédiat et non négligeable : elle peut nous servir de référence à nous **formateurs**. En effet, l'accès à de telles capacités chez le formé dépend de la présence ou non de ces capacités chez le formateur. Si l'enjeu de toute nouvelle formation dépend d'une définition différente du cursus, il découle aussi et surtout de la possibilité ou non du formateur d'y être congruent dans son discours et surtout dans son action de formation.