

Rémy David, enseignant

Une révolution professionnelle... ou identitaire ?

Qu'en est-il de l'identité enseignante en 2010 ?

Après 10 ans de bons et loyaux services de professeur du CLEPT à Grenoble, il m'est donné d'œuvrer cette année dans l'académie de Montpellier au sein de deux établissements classiques. Certes, travailler au Clept, être du Clept, c'est se construire une identité enseignante spécifique ; c'est interroger individuellement et collectivement sa professionnalité, mais est-ce aussi devenir un prof anormal qui n'aurait pas aisément sa place dans le fonctionnement ordinaire de l'Institution ?

Comment redevenir un prof classique quand on a traversé le miroir des faux-semblants pendant 10 ans et que l'on a pu quotidiennement s'appuyer sur le volontariat des collègues présents pour se former dans le refus d'être formater ? Ces questionnements alimentent la réflexion des enseignants du Clept depuis qu'ils ont choisis de devenir formateurs pour essayer ce qui s'expérimente au Clept dans des établissements traditionnels. Peut-on et comment faire profiter des élèves lambda et des établissements scolaires ordinaires de ce qui s'est construit dans cet établissement expérimental dans des domaines de la professionnalité et de l'identité des personnels enseignants ? Est-ce même souhaitable ?

Si ce florilège de questions constitue le préalable des pratiques d'essaimage au Clept et à la Fespi via son centre national de formation à l'innovation en devenir, il est traité depuis une posture de formateurs mais il n'a jamais été approché depuis cette traversée du miroir que je suis en train d'effectuer dans l'autre sens...m'insérer au gré d'une mutation dans le fonctionnement de deux établissements classiques pour y initier et produire des transformations utiles.

Or c'est l'aventure dégrisante que je me suis imposé cette année : faire le pari avec moi-même que je pouvais élaborer et mettre en œuvre des changements au sein de mes établissements, en cherchant à transmettre un enthousiasme innovateur aux membres d'équipes qui n'ont d'équipe pédagogique que le nom. ...il est trop tôt pour en dégager des enseignements communicables...à suivre donc. Mais, il me semble qu'au-delà de la stricte professionnalisation du métier d'enseignant, il faut rendre compte de l'expérience humaine indissociable de l'aventure professionnelle que le Clept permet de vivre.

A posteriori ce qui saute aux yeux et s'impose, c'est l'installation dans un apprivoisement de l'Événement : l'école n'est plus ce lieu d'habitudes et de fonctionnements automatiques mais un espace hétérotopique de production d'événements, de rencontres décapées de leur gangue formaliste, de rencontres authentiques où chacun, prof et élève, joue ce qu'il est. La responsabilisation structure cet univers où chacun peut travailler à être en accord avec lui-même, sans avoir à s'effacer ou à renoncer à soi pour qu'existe l'institution.

Ce pouvoir de l'instituant confronté à l'institué débouche sur une double prise de pouvoir : s'autoriser à être et pratiquer ce qui fait sens et nous semble essentiel pour les jeunes que nous accueillons ; augmenter notre puissance d'agir et de penser, autrement dit notre liberté individuelle et collective par le retour aux fondamentaux d'une formation humaniste, qui considère l'adulte en chaque jeune, au lieu de l'infantiliser dans des dispositifs visant à le discipliner au lieu de l'émanciper. Augmenter leur puissance, c'est rendre possible une maîtrise revendiquée de leur réussite et non plus seulement de leurs échecs, par un procès de subjectivation qui élève au lieu d'assujettir. S'il est encore malaisé de juger de la réussite humaine, émancipatrice dans la durée, de ces jeunes formés au Clept, si ce n'est à l'aune de leurs discours unanimement reconnaissants, force est de constater – surtout lorsque l'on quitte le Clept pour « revenir » dans un lycée traditionnel – la puissance de l'équipe du Clept lorsqu'il s'agit de créer une culture d'établissement permettant de rejouer les relations entre des personnes qui non seulement se respectent, mais s'estiment mutuellement et se considèrent comme des « fins ». N'est-ce pas le propre de l'éducation que de vouloir réaliser l'impératif catégorique kantien : considérer l'autre, principalement comme une fin à atteindre, une finalité à poursuivre ?

Un enseignant seul, prêt à différer son enseignement disciplinaire pour construire un espace de parole destiné à interroger le sens de la scolarité, se heurtera au refus des élèves de sortir de la « lutte des classes » qui considère le prof comme un ennemi ou un adversaire et instaure des rapports de force déclinés de diverses façons : de la résistance passive à la guérilla plus ou moins larvée, sorte de guerre d'usure visant à ce que l'enseignant cède. Alors reviendra le « semblant », le « faire cours » qui renoncera à l'apprentissage de tous, qui acceptera que certains s'échappent, que d'autres naturalisent leur rapport à la discipline, qui bafouera le principe d'éducabilité cognitive. L'école est violente pour certains élèves, elle l'est aussi pour les enseignants qui cherchent à produire un contre courant dans une culture dominante excluante qu'elle produit tant qu'institution.

Les établissements scolaires, impuissants à penser et à apprendre des enfants des milieux populaires, sont violents par le tri qu'ils opèrent, stratifiant les classes sociales, légitimant l'incapacité prétendue. C'est du moins ce qui saute aux yeux lorsqu'on regarde les cohortes à en partant de la classe terminale : le modèle qui fonctionne est bien celui de la distillation fractionnée.

Ils sont violents comme institution qui privilégie la normalisation des comportements, la docilité au détriment de l'émancipation par le savoir. La gestion d'une pseudo docilité par un système de notation (assimilé à un « salaire ») et de sanctions mettant en jeu les parents, tronque tout ce qui devrait se jouer du côté de l'avènement du sujet. Ce système instaure déclenche la mise en place de stratégies d'évitement car les jeunes cherchent à « éviter » les sanctions tout en « évitant » de se mettre au travail ; il ne cherche pas à produire l'adhésion consciente de tous, mais se contente de constater le divorce, et de guider vers la sortie, ou vers des filières prétendues « mieux » « adaptées » à chacun. Violence douce du renoncement qui

renvoie aux seules capacités de chacun, capacités et adhésion que le système scolaire devait produire. Cette culture du conflit dénié, vif et feutré, violent mais refoulé, empêche l'institution de remplir sa mission. Or c'est à l'école d'assumer sa mission et ses ratés, et non à ses bénéficiaires plus ou moins floués, d'être plus adultes que l'institution qui les accueille. Peut-être que l'« obligation scolaire », sorte d'habitus intégré des jeunes qui n'en voient plus le sens, interdit-il à l'institution et à ses agents de se questionner sur l'essentiel : comment produire des conditions autres, favorables et porteuses, pour que l'école soit émancipatrice et non le lieu fréquent de soumissions et de tricheries avec soi-même et vis-à-vis des adultes.

Cette réalité institutionnelle s'avère éprouvante voire étouffante pour ceux qui cherchent à vivre des relations humaines qui ne soient pas structurées par la violence larvée qu'entraîne la recherche de la docilité. Cette relation tronquée et cette culture d'affrontements obèrent toute relation formative exigeante indispensable pour qu'ils s'émancipent, non pas aux dépens de l'école, en refusant et ratant ce qu'elle propose comme rapports au savoir, mais grâce à elle, en réalisant qu'apprendre est essentiel pour devenir soi-même.

Triste expérience, triste au sens spinoziste en ce qu'elle diminue notre capacité d'agir et de penser, notre goût de vivre et d'être, dans la mesure où elle nous ampute d'une partie de ce que nous sommes en puissance... les enseignants comme les élèves. Tristesse qui pousse chacun à se protéger dans l'indifférence. Triste institution qui ne se soucie guère de la subjectivation de ceux qu'elle accueille, qu'elle déforme plutôt qu'elle ne les forme, et qui produit une impuissance telle qu'elle risque de façon ubuesque de provoquer sa propre paralysie. Tristes parents et adultes sortis de cette école, tristes citoyens qui estiment que l'on doit rendre l'école plus efficace, selon des normes et des modèles économique jamais interrogés, et qui se soucie très peu des coûts humains qu'en supportent les générations ultérieures.

Il n'est donc pas étonnant que certains cherchent à promouvoir d'autres expériences instituant qui rejouent ces relations sociales et humaines, et ces rapports au savoir en s'émancipant de ces hiérarchies et de leurs propres fonctionnements habituels. L'énergie déployée provient, en partie, de ce qui est économisé en se démarquant du fonctionnement ordinaire violent et épuisant de l'école ; surtout, cette énergie est mise au service d'un projet auquel on croit, auquel des jeunes adhèrent - y compris lorsque c'est au bout d'un certain temps, et après certaines tensions : lors de la réappropriation des règles du jeu et des enjeux de l'école, ils reconnaissent les vertus de l'exigence.

Enfin, chacun y réalise une identité professionnelle qui correspond à l'idéal poursuivi collectivement, ce qui appelle à de nouvelles responsabilités, mais autorise à y croire et à poursuivre.