

INTER
faces

Cahiers pédagogiques

**QUEL SENS À L'ÉCOLE ET QUEL SENS DE L'ÉCOLE,
AUJOURD'HUI?**

Pascale Prignon

avec la collaboration de Gérard Fourez

et de Philippe Laoureux

N°7 - Mars 2001

Centre Interfaces
c/o FUNDP, Namur, Belgique
Adresse courrier : Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur
Localisation : Rue Grandgagnage, 16 - 5000 Namur

Tél : 081 - 72 51 97

Fax : 081 - 72 51 98

Le *Cahiers Interfaces Pédagogiques n°2* propose une approche théorique des enjeux qui sous-tendent les choix d'orientation à la fin de l'enseignement secondaire.

Les *Cahiers Interfaces Pédagogiques n°3 et 6* sont le récit d'une application concrète menée en classe à partir de ces notions théoriques. Ils ont pour but d'aider les enseignants à mettre au point un scénario qui met en perspective des activités variées. Celles-ci doivent aider l'élève dans l'élaboration et la construction progressive de son projet de vie.

Le *Cahiers Interfaces Pédagogiques n°7* décrit le contexte scolaire actuel en explorant comment s'y pose la question du sens pour les professeurs et pour les élèves de classes terminales.

Dans les classes terminales de l'enseignement secondaire, au moment où les élèves sont **obligés de choisir une orientation**, les questions du **sens** sont parfois embarrassantes.

Auparavant, l'école, les cours, l'étude ... allaient de soi. Aujourd'hui, des jeunes ont l'impression que l'institution scolaire ne répond pas à leurs attentes et qu'elle véhicule des valeurs leur paraissant étrangères. Ils se demandent pourquoi ils vont à l'école. Des professeurs disent rencontrer des élèves passifs et peu motivés. Ils se posent la question de savoir pourquoi les jeunes ont du mal à trouver du sens à l'école. Entre ces attitudes, l'éventail est large. De surcroît, la société évolue entraînant avec elle ses normes et ses nouvelles règles.

A l'intention des professeurs, nous avons épinglé dans des lectures récentes plusieurs propos pédagogiques et sociologiques relatifs au « *sens à l'école et au sens de l'école* ». En effet, décrire le contexte scolaire actuel en explorant comment s'y pose la question du sens nous paraît aujourd'hui indispensable pour accompagner des élèves dans leur questionnement sur leur avenir.

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	4
1 ^{ère} partie : Les mutations de l'école.....	5
2 ^{ème} partie : Le sens de l'école	6
A. DU COTE DES ELEVES	6
1. Les motivations de l'élève	6
2. Les conditions d'émergence de la question du sens.....	8
B. DU COTE DES PROFESSEURS	10
1. La «logique du patrimoine» et la «logique du désir»	10
2. Les trois finalités de l'éducation	11
3 ^{ème} partie : Le sens de la vie à travers les apprentissages.....	14
A. QUAND LE SENS EMERGE-T-IL DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ?	14
B. DES PISTES DE REFLEXION	15
SOURCES	19
Ouvrages de base	19
Articles.....	19

1^{ÈRE} PARTIE : LES MUTATIONS DE L'ÉCOLE

Quel est le nouveau contexte dans lequel l'institution scolaire se situe ? Des propos comme « *L'école n'est plus celle que nous avons connue* », « *Il y a un décalage entre les attentes des jeunes et le fonctionnement de l'institution scolaire!* », « *Les élèves ne sont plus motivés* » indiquent que l'école a changé.

Plusieurs sociologues (dont François Dubet¹) parlent de **mutation**² : d'une institution forte, avec une « *légitimité sacrée* » et une cohérence interne, l'école a vu ses finalités se diversifier. Avant les années 60, elle visait l'intégration civique et culturelle plus que l'intégration sociale, elle enseignait des apprentissages qui, pour l'enseignement général au moins, s'intéressaient peu aux métiers. Elle avait fixé son ordre des choses, sa hiérarchie des valeurs, ... Elle était destinée aux méritants et aux « *héritiers* » c'est-à-dire aux élèves « *socialement programmés* » pour les apprentissages scolaires. Ainsi, « *le sens des études allait-il de soi* »³. Par la suite, la massification, la démocratisation, l'arrivée « *des nouveaux lycéens* » comme les appelle Bernard Charlot⁴, la nécessité de suivre une formation, l'obligation de décrocher un diplôme pour répondre aux demandes d'une société de plus en plus rigide (Fr. Dubet parle de « *handicap social* » en l'absence de diplômes), ... ont changé la nature de l'école engendrant avec elle un rapport **instrumental** : l'élève réalise des tâches scolaires « pour passer » dans la classe suivante, il apprend des notions qui lui seront utiles plus tard.

Désormais, l'institution scolaire doit cumuler bien des tâches : être utile, fournir des certificats pour entrer dans la vie active, être un lieu de formation de la personnalité et de la citoyenneté, ... Ces finalités sont légitimes mais parfois contradictoires. En effet, le professeur ne s'y prend pas de la même façon quand il veut faire entrer les élèves dans une culture commune, ou quand il veut permettre à chacun d'être lui-même, ou encore quand il souhaite que les formations débouchent directement sur des activités professionnelles. Comme le souligne B. Charlot, il y a « *un écart croissant entre l'enjeu de l'école et ce que l'on vit au quotidien* »⁵. L'articulation entre l'école et la société est modifiée. La multiplication des objectifs que se donne l'école - ou dont on la charge - rend sa gestion difficile et problématique.

¹ Sociologue au Centre d'analyse et d'intervention sociologique (CNRS) et professeur à l'Université de Bordeaux II.

² DUBET, Fr., *Pourquoi va-t-on à l'école ?* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, p. 20-24.

³ Nous ne nous étendrons pas ici sur les bien-fondés de cette thèse.

⁴ Sociologue à l'Université de Paris VIII.

⁵ CHARLOT, B., *Les nouveaux enjeux* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, p. 24-25.

2^{ÈME} PARTIE : LE SENS DE L'ÉCOLE

A. DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Dans ce nouveau contexte, quel sens les élèves donnent-ils à l'école ? Où se situent leurs motivations ? Pourquoi certains contestent-ils le contenu des apprentissages ?

1. Les motivations de l'élève

Tout en soulignant que cette question apparaît au moment où sa réponse devient problématique (« *On ne s'interroge guère sur le sens des choses quand il va de soi* »), Fr. Dubet⁶ distingue trois facteurs qui motivent les élèves à venir à l'école :

- **l'utilité des études** : le diplôme et la formation deviennent de plus en plus nécessaires pour entrer dans la vie active. Ne pas en avoir peut bloquer toute perspective. Cependant, les exemples de réussite poussés par les médias ne sont pas scolaires ...
- **le degré d'intégration dans la culture scolaire** : plus la distance culturelle entre l'école et la famille est faible, plus la motivation pour le travail scolaire est « *naturelle* »...
- **la vocation, l'intérêt intellectuel** : les savoirs participent à la construction identitaire. Les connaissances scolaires rendent l'élève plus autonome.

Lors des enquêtes⁷ réalisées dans les classes terminales des collèges jésuites et dans plusieurs auditoires de candidatures (FUNDP), les étudiants ont cité ces trois facteurs. Ils les évoquaient avec plus ou moins d'insistance selon les difficultés scolaires rencontrées : l'élève *plus à l'aise* à l'école ou à l'université disait utiliser les savoirs et les disciplines pour construire son identité, pour forger sa personnalité, ... Il insistait sur

⁶ DUBET, Fr., *Pourquoi va-t-on à l'école ?* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, p. 20-24.

⁷ Enquêtes sur les représentations d'avenir des élèves (1999) - Centre Interfaces - Pôle Pédagogie - Charnière.

l'importance d'apprendre à vivre avec les autres, de les rencontrer et d'exprimer les ressemblances et les différences. En d'autres mots, l'institution scolaire paraissait, pour lui, un lieu « socialisant ». Par contre, l'élève *plus en difficulté* évoquait le passage obligé que représente l'école, il disait la percevoir comme nécessaire pour obtenir un certificat d'études et pour s'insérer socialement, ... Ces réponses illustrent la **diversité des attentes** des élèves par rapport à l'institution scolaire. Elles mettent en évidence plusieurs facettes de la notion de sens.

- D'un côté, il y a des élèves qui ne se posent pas systématiquement la question du sens de l'école. Pour eux, « *cela va de soi* ». Ils utilisent les savoirs pour prendre de la distance par rapport au monde. Le parcours scolaire fait partie intégrante d'une certaine logique qui n'est pas remise en cause.
- En face, il y a ceux pour qui l'école n'a pas de sens. Certains la subissent comme une succession d'événements hétéroclites, ils la considèrent comme une série de tâches à réaliser ou un ensemble de formalités à accomplir : ils savent ce qu'ils veulent faire de leur vie et ils se résignent à attendre. Ils s'ennuient dans des filières dites « utiles » pour accéder à un niveau de formation. Quelques-uns vivent dans l'anomie. D'autres se révoltent contre l'école : ils veulent la quitter pour trouver ailleurs des réponses à leurs attentes.
- Entre les deux attitudes, l'éventail est vaste : il y a des jeunes qui viennent à l'école pour le plaisir de maîtriser des savoirs, pour communiquer et construire des liens sociaux et affectifs, pour apprendre à gérer des activités, pour être comme tout le monde, pour faire plaisir à quelqu'un, pour développer des stratégies, ... Il y a ceux pour qui l'école est une manière d'éviter le chômage. C'est un lieu où ils se sentent bien (pour certains, le cadre scolaire est une « *bouffée d'air* », il est un prétexte pour échapper à une situation familiale pénible). C'est parfois un défi, c'est vouloir prouver à soi et/ou aux autres qu'ils sont capables.

Ces différentes positions sont étroitement liées à l'attitude plus ou moins active ou passive de l'élève devant son existence⁸. Elles reflètent les influences conscientes ou inconscientes des attentes que les parents manifestent eux-mêmes à l'égard de l'école : des propos comme « *Il est primordial que tu décroches un diplôme* », « *Termine d'abord tes études et puis nous aviserons* », « *Fais ce que tu peux* », « *Tout le monde va à l'école, ne te pose pas de questions* »... varient peu. Les différentes attitudes désignent aussi le type de rapport aux savoirs que le jeune établit : le savoir peut être considéré comme un outil nécessaire pour l'avenir, il peut être un prétexte, un but en soi, une obligation, un objet de désintérêt, un outil d'épanouissement personnel, un moyen d'échanges, ...

2. Les conditions d'émergence de la question du sens

La grande variété des attitudes montre la complexité de la question du sens. Celle-ci est liée à la personnalité de l'individu, à ses attentes, au milieu dans lequel il évolue, aux personnes qu'il rencontre, aux situations qu'il vit, ...

Les thèses avancées par Philippe Perrenoud⁹ permettent d'analyser les **conditions d'émergence** de la question du sens des apprentissages :

- ✓ Le sens **se construit** (il n'est pas donné d'avance). Pour chacun, le sens tient à *sa* vision de la réalité, il est lié à *sa* définition de ce qui est cohérent ou utile : « *Chaque acteur a une théorie de ce qui le fait courir* ».

Le sens des savoirs et des situations a de multiples sources. Un apprentissage peut, par exemple, prendre du sens quand il répond à une question que l'on s'est posée ou quand il permet d'anticiper une démarche comme l'étude d'une carte de l'Italie pour visualiser la conquête romaine ou pour préparer un voyage de fin d'études. Chacun a des envies et des besoins singuliers qui correspondent à un moment de la vie. Les élèves du cours de Physique 3h,

⁸ Pour plus d'informations, voir l'ouvrage de BAJOIT, G. et FRANSSSEN, A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995 : après avoir interviewé une cinquantaine de jeunes, de 21 à 30 ans, ayant terminé ou abandonné leurs études et confrontés au marché du travail, les auteurs ont dégagé six « logiques » du sujet (six manières d'envisager son existence). Selon une attitude active ou passive du sujet, ils distinguent les logiques de mobilité ou d'intégration (l'individu vise à se faire une place dans la société), les logiques autotélique ou hédoniste (l'individu cherche à devenir lui-même) et les logiques pragmatique ou anomique (l'individu essaie de concilier les deux).

⁹ PERRENOUD, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994, p. 161-167.

par exemple, motivent sans doute leur choix d'options par des raisons différentes : ce peut être pour travailler dans un laboratoire, pour faire plaisir à un parent ou à un professeur, pour avoir une place dans le groupe, pour rester avec un ami, pour être décideur dans de grandes entreprises, ... Chaque élève fait des rapprochements avec des événements de *sa* vie, il les relie à des aspirations qu'il souhaite satisfaire. Il cherche à concilier ses préférences et les contraintes qui lui sont soumises. Ses besoins et ses intérêts sont en lien avec le moment où ils sont considérés.

La construction du sens est une activité mentale complexe, réflexive et contextualisée.

- ✓ Le sens **s'ancre dans une culture**. La construction du sens d'un savoir ou d'un problème à résoudre, par exemple, s'enracine dans la culture de l'acteur. Celui-ci puise dans son milieu scolaire et dans sa famille un ensemble de valeurs et de représentations.

Les individus issus de classes sociales différentes ne sont pas égaux. D'une part, l'école tient un discours normatif (« *Il faut être intéressé, actif, participatif, curieux, autonome, créatif* ») qui est plus proche de celui des classes instruites. D'autre part, l'environnement familial transmet des principes et des repères. Par exemple, il y a des familles où on apprend au jeune à démêler des situations difficiles ou à être acteur de son apprentissage. Il y en a où les discussions n'abordent jamais les attentes de chacun par rapport à l'école.

Les élèves ont aussi leurs stéréotypes sur le travail scolaire et sur les professeurs. Par exemple, tous ne travaillent pas systématiquement sur les préparations demandées par les enseignants. Certains estiment que ces travaux ne riment à rien. D'autres, au contraire, voient dans cet exercice l'opportunité de réfléchir seul à un problème et d'arriver au cours suivant avec d'éventuelles questions.

- ✓ Le sens **se négocie en situation**. Il se construit dans le cadre « *d'une relation interpersonnelle durable* ». Le sens n'est pas donné une fois pour toutes, il peut être renforcé dans une situation, lors d'une confrontation avec les autres. Il se construit dans la façon de présenter les choses. Par exemple, un élève qui

n'entend que des propos négatifs à son égard, que ce soit à l'école ou à la maison, éprouvera plus de difficultés à comprendre le sens de ses actions que l'élève qui est invité à prendre du recul face à une situation et avec qui des échanges sont proposés.

B. DU CÔTÉ DES PROFESSEURS

Et pour les professeurs, acteurs directs de l'éducation des jeunes : *Pourquoi vont-ils à l'école ? Quelle conception de l'école ont-ils ? Quel sens donnent-ils aux disciplines ? Vers quoi souhaitent-ils diriger leurs actions ? Qu'est-ce qui les incite à enseigner tel ou tel type de savoirs ?*

B. Charlot¹⁰ propose deux pistes pour examiner ces questions. La première décrit les attitudes des professeurs des lycées français face aux réformes : elle envisage **la question du sens des savoirs et du sens des disciplines**. La seconde expose les finalités de l'éducation sous le regard du sociologue et apporte des éclaircissements relatifs **au sens du métier d'enseignant**.

1. La «logique du patrimoine» et la «logique du désir»

A l'occasion des débats relatifs à la mise en œuvre de réformes dans les lycées français, B. Charlot a examiné les raisons évoquées par leurs adversaires et leurs partisans.

D'une part, certains enseignants ne souhaitent pas de réformes. Ils considèrent que leur mission est de transmettre des savoirs aux jeunes qui, à leur tour, les transmettront à leurs enfants. Ces professeurs sont porteurs d'un savoir, qui a pour eux une valeur en tant que telle : ils sont dans la *logique du patrimoine*. Pour eux, la question de l'entrée dans le savoir va de soi. Ces enseignants sont, en général, dans de « bons » lycées et travaillent avec des élèves présélectionnés qui adoptent les normes scolaires. S'ils ne sont pas en face des « héritiers » (dont nous parlions plus haut), ils se sentent perdus : ils sont en décalage.

¹⁰ CHARLOT, B., « Devenir quelqu'un » quand on a 18 ans dans *Revue Etudes*, juin 1999, p. 753-761.

D'autre part, il y a ceux pour qui l'entrée dans le savoir est la question centrale car elle « pose celle du sens que ce savoir présente pour l'élève, du désir d'apprendre et de savoir que ressent cet élève ». Ils enseignent, en général, dans des quartiers plus « sensibles ». Ces professeurs appréhendent l'élève dans ses caractéristiques spécifiques, ils le perçoivent comme un individu singulier. Ils sont dans la *logique du désir*. Ils envisagent différentes manières d'apprendre.

Un débat se situe entre ces deux logiques mais, comme le souligne B. Charlot, ce serait une erreur « de poser la question en termes de « savoir » contre « pédagogie » ». En effet, un enseignant *traditionnel* établit une relation pédagogique avec sa classe et un enseignant *novateur* transmet des savoirs. De même, comment communiquer un patrimoine à des élèves qui n'éprouvent pas le désir de se l'approprier ? Ou encore, quel serait l'intérêt d'enseigner des savoirs vides de sens ?

Pour clarifier cette tension, B. Charlot¹¹ reprend un thème kantien : « *L'homme est la seule créature qui doit être éduquée* ». L'enfant naît inachevé, il a besoin des autres pour grandir et être capable de se prendre en charge. Pour s'hominiser, les individus doivent s'approprier le patrimoine, ils doivent le désirer et s'engager : ce processus général est l'**éducation**.

2. Les trois finalités de l'éducation

B. Charlot¹² décrit les finalités de l'éducation à partir de trois concepts : *l'hominisation, la socialisation et la personnalisation*.

- ✓ **L'hominisation** renvoie à l'histoire de l'espèce humaine et au patrimoine culturel légué de génération en génération (devenir humain). Il s'agit de s'approprier le patrimoine et de préciser les caractéristiques du monde dans lequel l'individu arrive.

Nous sommes proches ici de la *logique patrimoniale* décrite ci-dessus. Le professeur transmet à ses élèves des savoirs liés au patrimoine de l'homme.

¹¹ CHARLOT, B., *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

- ✓ **Par socialisation**, l'auteur entend le fait de « vivre ensemble » et de trouver sa place dans la société (dont l'individu partage des valeurs et où il occupe un lieu). L'homme entre dans un monde où il fonde sa place. Il doit s'engager dans un mouvement. Il se donne des moyens pour échanger avec les autres et pour exprimer ses particularités.

Un exemple précis de socialisation scolaire serait une correction d'interrogation par les pairs où chaque élève soumet ses réponses à son voisin. L'échange engendré permet de prendre du recul par rapport au savoir. Chacun montre le chemin utilisé pour résoudre l'exercice demandé. La confrontation met en avant comment chacun est perçu par l'autre. Le professeur développe l'apprentissage par les élèves eux-mêmes : il fait œuvre de socialisation.

- ✓ Les termes de **personnalisation** ou de **singularisation** renvoient à la construction de soi (devenir un exemple unique d'être humain). Les individus entrent dans une histoire où ils construisent leur identité sociale et examinent « qui ils sont ».

Cette recherche de son identité se rapproche de la *logique du désir* : le professeur est, par exemple, soucieux de proposer à la classe des moments de réflexion et d'échanges entre pairs pour permettre à chacun de mieux se connaître.

Ces trois finalités fluctuent et leur équilibre est instable. En outre, des dérives sont possibles. Par exemple :

- Certains enseignants se contentent de communiquer du savoir. L'hominisation se limiterait ainsi à transmettre du savoir pour transmettre du savoir.
- D'autres limitent la socialisation à l'accroissement du nombre de « sorties pédagogiques ». De plus, si celles-ci ne sont pas reliées entre elles, elles participent à un « émiettement » des savoirs.
- Enfin, il en est qui privilégient la construction de l'identité en ne favorisant que ce qui particularise l'élève.

La recherche de l'équilibre entre les trois finalités nous paraît une piste de réflexion intéressante :

D'abord, la **logique patrimoniale** - qu'on l'apprécie ou pas - rassure l'enseignant soucieux de respecter le programme imposé. Elle privilégie les contenus. En outre, certaines matières sont difficiles à transmettre aux élèves autrement que de manière magistrale. Ainsi en est-il parfois de l'étude d'une carte de géographie. Le professeur y vise essentiellement à former des **spécialistes** ou des techniciens. L'école est alors **un lieu de savoirs**.

La **socialisation**, quant à elle, privilégie les échanges entre pairs et les sorties pédagogiques qui rendent compte de la réalité. L'école devient un lieu où l'on accepte les erreurs et où l'on peut discuter ou réfuter. Marie Millis¹³, professeur de Mathématiques dans une école à discrimination positive et dans une école *classique*, insiste sur l'intérêt de travailler à partir des erreurs des élèves car, quand il y a malentendu, un contact peut s'établir. L'erreur permet un échange et un partage des expériences. Cette façon de fonctionner implique aussi une sorte de « troc » entre le singulier et l'universel : les contributions des uns et des autres construisent une cohérence tout en participant à modifier les représentations de chacun. Les élèves étant souvent très individualistes, il faut stimuler une solidarité entre eux. Dans cette perspective, le professeur est soucieux de former un élève qui sera **intégré socialement**. L'école est **un lieu d'émancipation et de participation sociale**.

Enfin, la **logique du désir** renvoie au fait que l'élève puisse définir qui « il est » et « ce qu'il souhaite ». Il est important qu'il ait l'occasion d'exprimer ses sentiments. Lors d'une retraite, par exemple, les moments de réflexion individuels invitent le jeune à intérioriser ce qu'il a appris sur lui-même, à prendre conscience de certaines attentes et à élaborer des stratégies. Le professeur engage l'élève à être « psychologue » de lui-même, il l'encourage à apprendre à **se connaître**. L'école est **un lieu de découvertes de soi**.

¹³ Notes personnelles du colloque organisé par l'Ecole des Parents et des Educateurs, « *Consommateurs d'école ?* », *La relation entre les adolescents et l'école : Etat des lieux et perspectives*, Louvain-la Neuve, le 30-11-2000.

3^{ÈME} PARTIE : LE SENS DE LA VIE À TRAVERS LES APPRENTISSAGES

A. QUAND LE SENS ÉMERGE-T-IL DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE ?

Quelle articulation entre les pratiques à l'école et dans la vie ? Quelle charnière entre l'école, lieu d'instruction et l'école, lieu de sens de la vie ? Quelle inscription du sens de l'école dans la construction du sens de la vie ?

Il est souvent périlleux de parler en termes de choix de vie à des élèves qui vivent un présent plein d'incertitudes et/ou de précarité. Quand les jeunes entendent des discours sur l'instabilité de l'avenir professionnel, sur la menace de certains fléaux comme le sida ou sur des dangers écologiques comme la réduction de la couche d'ozone, on comprend qu'aborder avec eux le choix d'un projet de vie soit malaisé. De même, il est parfois embarrassant de leur parler du futur quand l'école fonctionne avec ses échéances à court terme ? En tant que professeur dans les classes terminales, faut-il tenir des discours proches du « *soyez flexible* », « *soyez vous-même* » ou « *conciliez les deux* »¹⁴ ? Faut-il tenir des propos invitant les élèves à accepter ces incertitudes ou à être acteurs de leurs choix ? Comment, dans ce contexte, les aider dans leur questionnement sur leur avenir ?

Ces questions renvoient d'abord à la **manière d'exercer son métier d'enseignant** : *Pourquoi un professeur privilégie-t-il certains savoirs ou certains types d'activités ? Pourquoi avantage-t-il la transmission de certaines valeurs ou de certaines façons d'être ? Pourquoi modifie-t-il sa manière de donner cours ? Comment gère-t-il la tension entre la mission d'enseignement et la mission d'éducation ? Quel sens de l'humain véhicule-t-il à travers les disciplines enseignées et à travers la manière de les enseigner ?*

Ensuite, **du côté des élèves** : *Dans quelles circonstances le sens émerge-t-il ? Quand est-ce que des élèves trouvent du sens lors d'une même activité ? Quand est-ce que les jeunes se sentent aidés dans cette construction de sens ?*

¹⁴ Ces questions sont en lien avec les six logiques du sujet déterminées par Guy Bajoit : voir l'appel de notes n°8.

En un mot, quel est le sens du *métier d'enseignant* mais aussi quel est le sens du *métier d'élève* ? Dans les deux cas, il est étroitement lié au contexte de crise et/ou de mutations que nous connaissons actuellement tant à l'école qu'au sein de la société. Notre propos ici n'est pas de dresser un inventaire des multiples facettes du métier ni les différentes conceptions. Nous suggérons plutôt d'établir une analyse de l'engagement du professeur dans son métier en précisant les tensions liées aux comportements actuellement observés chez les élèves. C'est une réflexion sur les pratiques qui met à plat les « manières de fonctionner » pour cerner les outils qui créent du sens (ou du non-sens). L'analyse comporte des suggestions de questions concrètes.

B. DES PISTES DE RÉFLEXION

Pour examiner l'engagement dans le métier d'enseignant, nous considérerons d'abord le choix de la discipline ainsi que le rapport aux savoirs. Nous montrerons comment ces deux points de vue peuvent influencer les attitudes des élèves.

Un point de départ qui nous paraît fécond est la mise à distance des raisons qui ont conduit l'enseignant à **choisir telle ou telle discipline**. Ceci relève de questions telles que : *Pourquoi le professeur a-t-il fait ce choix ? Ressent-il un rapport de plaisir, de satisfaction, d'indifférence, ... ? Est-ce que la discipline qui a du sens pour lui en a aussi pour l'élève ?* Ces questions conduisent à explorer la trajectoire qu'il a parcourue pour entrer dans la discipline qu'il a sélectionnée et pour décider de son choix professionnel. Elles tiennent compte de son histoire personnelle. Les réponses constituent des points de repères et des balises qui guident ses attitudes en classe.

Le **rapport aux savoirs enseignés et les attitudes adoptées** renvoient à des questions diverses : *En quoi les savoirs présentent-ils de l'intérêt pour l'enseignant ? Quel rapport au savoir a-t-il : vise-t-il surtout le savoir « utilitaire », « l'objet de socialisation » ou « l'outil d'apprentissage de soi » ? Cherche-t-il à enseigner uniquement toutes les spécificités de sa discipline ou cherche-t-il à donner les outils nécessaires au jeune pour décoder le monde dans lequel il vit ? Le sens du savoir enseigné réside-t-il dans son contenu ou dans sa dimension sociale ? ...* Des questions de ce type font apparaître que chaque enseignant a son propre rapport au savoir : celui-ci n'est pas le même pour ses collègues et ses élèves. Le savoir d'un professeur peut, d'ailleurs, représenter une réalité

tout à fait extérieure pour l'élève ! Certains développent un rapport stratégique, d'autres utilitaire ou insignifiant. Ces différences peuvent expliquer des décalages produits en classe. Par exemple, l'enseignant a une idée bien claire de sa discipline, il transmet des savoirs qui se justifient parce que - pour lui - les finalités sont bien précises. En face, les élèves ont l'impression d'ajouter des morceaux de matières au fur et à mesure des cours et ils ne discernent pas toujours le sens d'une tâche qui leur serait demandée. Il y a aussi la situation où le professeur très dynamique et affichant tout l'intérêt de sa matière ne comprend pas pourquoi la classe ne manifeste aucun enthousiasme.

De même, le professeur qui montre qu'une nouveauté scientifique est toujours liée au contexte dans lequel elle apparaît, ou qui explicite les origines de sa discipline, ou encore qui aborde des questions actuelles, donne une vision **des savoirs en construction**. Ceci est parfois mal compris par des élèves qui se contentent (voire sont ravis) de savoirs stables ou figés. Cependant, ces attitudes du professeur encouragent l'élève à prendre aussi de la distance par rapport à ce savoir. Il en va de même quand on invite un professionnel à exposer son parcours à la classe et à détailler les enjeux auxquels il a été confronté. En proposant, par la suite, un temps de réflexion individuel, le professeur engage le jeune à se penser lui-même et à se situer. La distanciation permet de déterminer ce qui est constitutif de soi. En déterminant les raisons pour lesquelles il estime une matière intéressante ou non, il mesure le rapport qu'il entretient vis-à-vis de celle-ci.

Le rapport au savoir intervient également dans des activités comme des recherches individuelles en bibliothèque¹⁵ en vue de l'élaboration d'un dossier documentaire. L'élève prend de la distance par rapport aux stratégies qu'il envisage, il relie les informations recueillies et évalue les différentes étapes. Il a la possibilité d'être acteur dans sa démarche de formation.

Ainsi, à l'école, le professeur *place* l'élève dans des conditions particulières qui devraient permettre à ce dernier d'**apprendre**. Pour Michel DEVELAY¹⁶, « *la situation d'apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre* ». Il signale que ce dessein peut être considéré sur le plan de la réalité, de l'imaginaire et des symboles. Cette grille de lecture est intéressante pour relire le rapport à la discipline et le rapport aux savoirs.

¹⁵ Notes personnelles lors de la conférence d'Alain Coulon, « *Le métier d'étudiant* », Facultés universitaires Saint-Louis, le 19-10-00. A. Coulon y décrit l'*affiliation progressive* de l'étudiant lorsqu'il arrive à l'université. Il montre que la méthodologie documentaire contribue à entrer dans ce processus.

La *réalité*, c'est le monde extérieur, c'est l'ensemble des êtres et des objets qui entoure l'individu. Celui-ci cherche à comprendre la réalité. Il estime qu'une situation prend du sens pour lui quand il pense la dominer. Par exemple, un professeur trouve du sens dans l'enseignement de la Physique car celle-ci permet de comprendre la matière inanimée, elle permet aussi de lire le monde et de mettre de l'ordre dans ses représentations. Il a peut-être choisi le métier d'enseignant car il correspond au désir de communiquer et d'être en relation avec des adolescents. C'est lui qui montre les spécificités de sa discipline.

L'*imaginaire*, c'est la manière personnelle d'interpréter les choses. Il y a une part d'imaginaire dans la signification des choses. Ainsi, par exemple, l'enseignement des Mathématiques peut permettre d'imaginer la notion de limite. L'*imaginaire*, c'est aussi ce qui permet d'espérer être. Certains professeurs ont choisi ce métier parce qu'ils peuvent venir en aide à des élèves en difficulté ou encore parce qu'ils peuvent proposer à travers leur discipline une ouverture culturelle ou créatrice, ...

Le *symbolique*, c'est l'interprétation des choses dans un univers relationnel. Dans ce cas, enseigner une discipline symboliserait que l'homme garde une certaine maîtrise sur l'environnement et qu'il peut communiquer. Le métier prend du sens pour le professeur parce qu'il se sent reconnu pour lui-même et/ou pour ses connaissances, parce que ses savoirs rendent des choses possibles.

Ces considérations entraînent un questionnement sur soi, sur les pratiques de même que sur les représentations du monde et sur les relations avec les autres, ... Examiner la *relation* avec la discipline enseignée et les *pratiques* mises en place sur le terrain participent à cette clarification. La question du sens est une interrogation de l'ordre de la personne : certains s'interrogent sur les pratiques et en dégagent le sens, d'autres considèrent des repères et des valeurs et ils agissent en fonction de celles-ci, ce qui implique une réflexion préalable sur les éléments que l'on souhaite privilégier.

¹⁶ DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 91.

Cette analyse met en avant toute l'importance de **la relation pédagogique** : en faisant part du regard qu'il porte sur sa discipline, le professeur propose des repères, des balises. L'élève est ainsi invité à également se positionner par rapport à lui-même et par rapport aux autres, il a l'occasion de développer et d'élaborer son propre regard sur les savoirs et sur les choix qu'il envisage pour son avenir. Dans la classe, tous les élèves ne sont pas au même niveau dans leur réflexion. Plusieurs sont encore dans une phase exploratoire. Ils rêvent et ne tiennent pas à examiner trop vite leur futur. D'autres ont déjà opéré des choix et ils ne souhaitent pas les remettre en cause. De plus (et c'est assez général, des enquêtes l'ont clairement mis en évidence), les jeunes ont des difficultés à se projeter dans l'avenir.

Donner des **repères**, provoquer des moments de **réflexion** individuels et collectifs, laisser du temps pour mûrir les informations recueillies et pour envisager des **démarches**, s'accorder un instant pour en faire l'**évaluation** nous semblent favorables pour aider le jeune dans son questionnement sur l'avenir.

x x

x

La réflexion ici proposée ne cherche pas à passer au crible la pédagogie d'un enseignant ou à déstabiliser ses conceptions. Elle vise une analyse des pratiques sans remettre en question la personnalité. Elle propose de structurer le chemin parcouru par chacun pour envisager des stratégies avec les élèves et pour prendre le risque de changer certaines choses ...

*« Un sens, c'est toujours une relation : avec le monde ou les autres,
entre des mots, avec une fin quelconque »¹⁷ .*

¹⁷ LEVESQUE, G., dans PHILIBERT, Ch. et WIEL, G., *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique sociale, 1998, p. 211.

SOURCES

Ouvrages de base

BAJOIT, G. et FRANSSSEN, A., *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, PUF, 1995.

CHARLOT, B., *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1997.

DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1996.

PERRENOUD, Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994.

PHILIBERT, Ch. et WIEL, G., *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

Articles

CHARLOT, B., *Les nouveaux enjeux dans Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, p. 24-25.

CHARLOT, B., « *Devenir quelqu'un* » quand on a 18 ans dans *Revue Etudes*, juin 1999, p. 753-761.

DUBET, Fr., *Pourquoi va-t-on à l'école ?* dans *Sciences Humaines*, n°76, octobre 1997, p. 20-24.

PRIGNON, P., *Enquêtes sur les représentations d'avenir des élèves (1999)* - Centre Interfaces - Pôle Pédagogie - Charnière.

INTERfaces

pédagogiques

Liste des cahiers disponibles:

FRANC J.-P., MAINGAIN A., *La mise en réseau des savoirs et des compétences, au-delà des cloisonnements disciplinaires* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°1, octobre 1999, 56 p.

PRIGNON P., *Quand on parle du choix d'orientation en fin de secondaire, de quoi s'agit-il? Essai de synthèse globale* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°2, novembre 1999, 16 p.

PRIGNON P., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet d'orientation, une séquence sur la connaissance de soi* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°3, mars 2000, 43 p.

MAINGAIN A., *La construction d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sur la notion de mythe* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°4, avril 2000, 35 p.

MAINGAIN A., *Un parcours inter- et transdisciplinaire sur la notion d'initiation* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°5, mai 2000, 37 p.

PRIGNON P., BAILY J.-M., *Des activités pour éclairer le projet personnel et le projet d'orientation, une séquence sur la connaissance de l'autre* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°6, juin 2000, 44 p.

PRIGNON P., *Quel sens à l'école et quel sens de l'école, aujourd'hui?* dans *Cahiers Interfaces Pédagogiques*, n°7, mars 2001, 20 p.