

POSTFACE: L'IDENTITE D'UN METIER

Le métier d'instruire: l'expression choisie en titre s'est "approfondie" de ces pensées croisées. Dans un moment où est requis partout du "professionnalisme," et où le slogan vaut proclamation de rentabilité, l'idée d'un métier dit autre chose. On souhaiterait simplement pouvoir la peser un peu, loin de toute entreprise d'imposer un mot, et cela aucunement par passéisme, ni pour refuser la question de "l'efficacité" propre et exigible dans ces tâches: à condition de montrer que le "professionnalisme" des professeurs est irréductible à des modèles empruntés à la production. D'ailleurs une profession se définit par un cadre administratif, juridique, social. Et en un sens enseigner et instruire sont bien, et depuis longtemps, des professions, qui aujourd'hui, dans l'unification du système, se rassemblent. Mais au-delà des signes extérieurs, et parfois corporatistes de leur différence, c'est la continuité, l'unité et la variabilité des pratiques qui importe, ainsi que leur sens. Justement, ce qu'ont à faire les enseignants, ne consiste pas à seulement "occuper un poste de travail": il faut encore habiter la place définie par ce cadre. L'on sait bien que l'efficacité y est particulière, et ordonnée à une perspective, qu'il faut des savoir-faire, lentement formés avec le temps et toujours inséparables de leur visée, qui est émancipatrice: il faut une présence, une justice, de la pensée, dans l'exercice quotidien du métier.

Avoir "du métier": à la croisée de la routine et de la trouvaille, en des guises répétées et imprévisibles, se forment des savoir-faire. Alors ce savoir lent des jours se cristallise en expérience. Non pas seulement la répétition de gestes répertoriés et codifiés: dans la répétition même, des bifurcations, des tours donnent lieu à des façons, des doutes, des abandons et des sûretés. Fécondité du temps: l'expérience constitue une sorte de mémoire sédimentée dans "l'invention du quotidien."² C'est ainsi le temps que l'on peut entendre dans l'expression.

Mais le temps est encore présent dans ce métier-là sous la forme de ceux à qui il s'adresse. Justement la tâche d'instruire ne s'exerce pas

¹ A. Mallet, "Le corps philosophique," in *Milieux*, n° 29, 1987.

² M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, 1990.

sur des objets mais avec des sujets qu'il faut introduire aux objets humains, et qu'elle a précisément pour fin d'insérer dans le monde³. Le temps est le temps du monde, mais c'est aussi celui de l'autre, dans le temps de son enfance, et, dans ce contexte, élève, avec qui il faut reprendre le temps d'apprendre et qu'il faut faire entrer dans le temps. La question de la transmission--celle de la relation entre les générations--est ainsi présente dans le recours à cette expression. L'exercice quotidien est ouverture à l'altérité. "Je ne suis maintenant que la main qui évoque. Je suis celui qui reconnaît dans le danseur son frère, son semblable, moi-même. Il s'est rompu à n'être plus rien pour voir tout le possible . . . Ainsi le penseur n'est personne pour n'être plus qu'une attention à toute nouveauté, pour n'être plus qu'une attention et une attente à toute survenue . . . Le corps enseignant comme le corps dansant et le sujet pensant, évoque toujours, invoque toujours, appelle un autre centre que lui . . ."⁴.

Une poétique du métier

Alors le métier de faire apprendre, dans son souci de faire comprendre, de s'étonner du familier et de familiariser l'autre avec ce qui l'institue être humain, ce métier se révèle dans ses humbles réussites, animé par une capacité à se "mettre à la place de tout autre". Ce métier d'intermédiaire entre les générations, de médiation entre le monde et les "nouveaux venus", est un métier d'interprète, au sens linguistique et musical du terme: il s'agit d'un art du sens, qui sache user des formes et figures du temps pour rendre sensible le sens, la direction comme la signification, de ce que l'on apprend: progressions prévues, ruptures organisées, rythmes mesurés, improvisations réglées, occasions saisies, imprévisibilités accueillies à leur heure, paroles justes qui sont des actes: faire la classe est tout cela, mais comme moyen, pour instituer, pour évoquer, faire signe. C'est une poétique du métier qu'il faudrait ici conduire, liée à une éthique de la responsabilité. "La poésie vit d'insomnie perpétuelle.". L'âpreté, le désespoir en sont le terreau, la rigueur, le courage. La vraie désolation n'est pas celle du combat à mains nues. Elle est celle de l'isolement, du délaissement des générations, et de la ruine du sens commun. Les banlieues sont les "eaux

³ H. Arendt, "La crise de l'éducation", in *La crise de la culture*.

⁴ M. Serres, *Génése*, Paris, Grasset, 1982, p. 80.

glacées" dans lesquelles "nagent nos cadets."

"Ils disent des mots qui leur restent au coin des yeux;
Ils suivent une route où les maisons leur sont fermées;
Ils allument parfois une lampe dont la clarte les met en pleurs;
Ils ne se sont jamais comptés, ils sont trop!
Ils sont l'équivalent des livres dont la clé fut perdue."⁵

Poète, dit un autre, "celui qui éprouve de la responsabilité."⁶ Pourquoi ne pas se risquer à dire, à contre-courant, que le métier d'instruire est, un peu, secrètement, métier de poète, (poète aussi "celui qui doute sérieusement de son droit à l'être"), qu'il y va d'une responsabilité de quelque parole auprès de "nouveaux venus," que la responsabilité du monde se joue aussi dans celle des langues, et de leur usage, celle de quelque saveur, de quelque profondeur des mots? "Accordant un crédit particulier aux mots," et "gardiens des métamorphoses," ainsi Elias Canetti définit-il les poètes: "ils devraient maintenir ouverts les accès entre les êtres. Ils devraient pouvoir devenir n'importe qui, le plus infime, le plus naïf, le plus impuissant même. . . Il faudrait pour cela une oreille toujours ouverte; mais cela ne suffirait pas car la grande majorité des êtres aujourd'hui ne disposent plus guère de la parole, ils s'expriment par les phrases toutes faites des journaux et des médias officiels et sans être réellement la même chose, ils disent de plus en plus la même chose".⁷

Transmission, institution et justice.

Une telle perspective ne nous éloigne pas de l'analyse critique. Par elle on pourrait montrer les conditions d'une transmission qui appelle une justice. Condorcet avait donné comme attendu à l'école un "devoir de justice," et comme principe un égal accès de tous à la liberté qui se

⁵ Les trois citations sont de R. Char, respectivement: "Les dentelles de Montmirail," in *La parole en Archipel*, p. 413, "Pontonniers," in *Aromates Chasseurs*, p. 523, et "Le nombre," in *Fureur et mystère*, p. 242. Paris: Gallimard, coll. La Pléiade, 1983.

⁶ E. Canetti, "Le métier du poète," in *La conscience des mots*, Le livre de poche, biblio, essais, 1989, p. 344.

⁷ E. Canetti, "Le métier du poète," op. cit., p. 335, 339.

nourrit du savoir⁸. C'est à l'aune de ce principe que l'on juge encore les faits. Mais si c'est une justice qui est attendue de l'école, il faut en étudier la sphère propre⁹.

Du point de vue de l'institution, qui est elle-même enjeu de choix politiques, sinon hélas politiques, la justice serait au moins de ne pas faire du monde pédagogique le dernier carré où se réfugient les grandes idéologies.¹⁰ Mais dans le métier même, la justice due à l'enfance ne peut s'en tenir à la proclamation des principes, elle demande de ceux qui instruisent, au jour le jour, une *traduction* irremplaçable: ce serait cela "**habiter**" cette place et répondre de l'humanité de l'autre.

Proposons que l'identité du métier prenne sens par une quête de justice dans la relation des générations, et que l'exercice du métier soit exercice d'un jugement," ou, dans la décision attentive du "faire la classe, vibre à voix nue l'humanité d'une présence. Le juste ici serait ce qui s'obtient "d'oreille," à distance infime et vigilante d'une fausseté quasi musicale: la justice de ce métier serait recherche d'une justesse. On peut en distinguer trois formes entremêlées dans l'action quotidienne: justesse et justice croisées de considération, d'expression et de compréhension. Elles sont les voies à la fois héritées et jamais encore frayées par lesquelles se jugent--se décident--l'égalité, la parole et l'écoute que l'on doit à l'enfance.

Justesse du "jugement pédagogique"

Justice et justesse de considération: entre abandon et infantilisation, entre démission et abus de pouvoir, quelle considération de l'autre se joue dans l'espace de la classe? Entre la violence de l'autoritarisme et celle de certains silences, dans la violence symbolique de l'humanisation, qu'est-ce que respecter "cette chose délicate et sacrée

⁸ ⁸ Condorcet, "Rapport sur l'instruction publique," in B. Baczsko, *Une éducation pour la démocratie*, Garnier, 1982 p. 181.

⁹Cf. Nombreux travaux contemporains sur la justice, cf, outre les travaux de J. Rawls, M. Walzer, *Spheres of justice*, Basic Books, New York, 1983; L. Thévenot et L. Boltanski, *De la justification*, Paris, Gallimard, 1991; P. Ricoeur, "Le juste entre le légal et le bon," *Esprit*, septembre 1991; J.-L. Derouet, *Ecole et justice*, à paraître.

¹⁰H. Arendt, "La crise de l'éducation," op. cit., p. 227 et 247.

qui est la conscience d'un enfant," selon les mots de Jules Ferry? La bonté des sentiments n'est ici aucunement indispensable. Le sentimentalisme est même nuisible. L'instauration d'un cadre pensé appelle une responsabilité politique. L'égalité et la liberté inscrites dans la loi ne font pas faire l'économie d'un engagement humain pour l'équité, dans les quatre murs des classes, qui est la responsabilité proprement pédagogique.

Mais cela dépend à son tour d'un autre souci: entre inaccessibilité et affadissement comment adresse-t-on "son" savoir à l'autre¹¹? Une justice dans la transmission passe par une justesse de l'expression, qui est aussi justice rendue aux intelligences comme à l'héritage et aux générations. C'est là que l'interprétation (et pas seulement la "transposition") est à l'oeuvre. D'abord parce qu'on ne transmet pas un "paquet," mais parce qu'il faut l'exercer avec l'autre. Cet exercice de la justesse est imagination d'un savoir conduit et reconstruit avec l'autre. En a-t-on jamais l'assurance? On ne peut enseigner sans penser à nouveau à "son" savoir avec les autres: sa langue, ses chemins, ses exercices, ses procédures. Ni oubli des contenus, ni oubli de leur étrangeté pour l'autre, la justesse y est ici une navigation habile au gré des vents d'incompréhension contraire, un louvoiement dans lequel ni les destinations ni les destinataires ne sont oubliés.

Enfin l'attention aux contenus ne peut être détachée d'une présence à l'autre tout à la tâche d'apprendre, la justesse d'expression est elle-même inséparable d'une justice et d'une justesse de compréhension. Qu'à tous soit donné d'entrer dans la transmission: la leçon est de chercher une culture non de l'imprégnation, mais de l'explicite, et un souci des voies de l'apprentissage. C'est cette attention à l'autre, au fait qu'il ne comprenne pas ce qu'on croit qu'il a compris qui constitue un troisième aspect du "jugement pédagogique." Cette présence,--cette inquiétude--ne peut se donner le projet d'une maîtrise, abusive, ni l'ambition d'une lecture omnisciente des âmes et de leurs à "représentations." Elle est tout en paroles attentives, en souci d'écueils et de détours, pour déployer les significations, et entraîner aux procédures.

Cette analyse de la quotidienneté permet déjà d'esquisser en quoi ce métier ne peut prendre modèle sur d'autres savoir-faire s'exerçant sur

¹¹ J. M. Besnier, "La fin d'un malentendu? Essai pour donner à la pédagogie la philosophie qu'elle mérite," in *Les crimes de la Philosophie*, Recherches, n° 49, Paris, 1981.

des objets. Ce métier est une "pratique," certes: une pratique de la pensée, une "pratique entre les hommes."¹² une pratique multiple de la pensée entre les générations. Voilà qui devient difficile si les générations nouvelles se socialisent de plus en plus "horizontalement," dans la coupure d'avec le "monde adulte." La transmission institutionnalisée devient difficile à proportion de la perte d'évidence partagée de ses raisons d'être. Cette difficulté est aussi le crible où se décante moins la valeur des valeurs que ne se révèle notre décision de répondre de quelques unes, ou notre démission.

Appréciation de ce qui est juste dans le respect des droits; de ce qui est juste dans ce qu'on adresse aux élèves; de ce qui est juste dans ce qu'ils disent et font, et qui est à comprendre: trois formes de "jugement,"¹³ trois inquiétudes, d'une justice, d'une pensée en acte et d'une présence, qui retrouvent (dans un autre ordre), les trois premières interrogations du colloque et sollicitent la quatrième. Le métier proprement dit serait cette présence, l'égalité cette justice, la culture scolaire cette pensée: tout se passe comme si les actes de chaque instant dans la classe en étaient une interprétation, en manifestaient une pensée parfois "impensée," parce que les décisions sont une façon de choisir.

Du coup tout se passe comme s'il y avait déjà du philosophe en puissance dans le fait d'enseigner: la difficulté de faire apprendre incite à *l'étonnement du familier*, à l'inquiétude de la *légitimité* des exigences, à la *réflexivité* sur ce qu'on croit savoir. Leur commune recherche de justesse est ce que nous proposerions de caractériser comme la marque et la tâche propre de la philosophie. La pédagogie, le souci de prendre l'autre comme destinataire de son savoir: une façon réfléchie, réflexive et attentive de se rapporter au savoir. Une façon de se souvenir de l'ignorance ignorée de l'omniscience, du "je sais que je ne sais rien" qui constitue l'exercice du savoir. Non pas un savoir de plus, mais une autre façon de savoir. C'est une pensée de la pédagogie qui est ici en jeu, mais aussi une attitude philosophique, car voilà qui force le travail philosophique à sortir de son exil théorique, à devenir "une activité pratique bien que non pragmatique."

¹² H. Arendt, "Karl Jaspers, citoyen du monde?", in *Vies politiques*, Gallimard, coll. Tel, 1986, p. 99.

¹³ L. Cornu, "La théorie et la pratique," in *Le débat*, n° 64, Mars-Avril 1991.

Penser la pédagogie

Si Hannah Arendt nous a fait réfléchir à cet accueil des "nouveaux venus," et à ce qu'il impliquait: répondre d'eux et répondre devant eux du monde, c'est aussi de son inspiration qu'on pourrait prendre l'idée du travail de pensée qu'appelle la pédagogie. Arendt distingue, avec raison, pédagogie et politique. La pédagogie concerne les enfants. Mais d'autre part, dit-elle, la politique est une pratique qui appelle la pensée. Non pas la "théorie" méprisante, non pas, non plus, un engagement dans une révolution qui sauve, mais une pensée attentive à l'événement.¹⁴ "Il y a, dit aussi Elias Canetti, ce terme indigent d'engagement, prédestiné à la banalité, et qui prolifère telle une mauvaise herbe. C'est comme s'il fallait avoir un rapport d'employé aux choses les plus importantes. La vraie responsabilité est incomparablement plus lourde, car elle est souveraine et se détermine elle-même."¹⁵ On pourrait de façon analogue dire que la pédagogie appelle aussi la pensée. Non pas une théorie distante, ou méprisante. Pas davantage de nouveaux dogmatismes, ni une idéologie cherchant à se "sauver" du "péché" de théorie en révolutionnant les pratiques. Mais une pensée attentive à la classe même, aux situations, aux relations, aux paroles. Lire, dire, énoncer, montrer, dans l'ombre ou la lumière des lieux, le clair ou le malentendu, la passion ou l'ennui: le plus "concret" des pratiques n'appelle pas seulement l'application d'une technique, mais une décision, une pensée libre et non servie des modes et des pouvoirs.

Mais la pédagogie, c'est aussi un "réservoir tumultueux" de paroles. "Les êtres se parlent, certes, mais ils ne s'entendent pas; les mots rebondissent sur les mots des autres . . . Les mots, qu'il soient beaux, vilains, nobles, vulgaires, sacrés ou profanes se retrouvent tous dans ce réservoir tumultueux; et chacun y pêche ce qui convient à sa paresse pour le répéter jusqu'à ce que ce soit méconnaissable, jusqu'à ce que cela dise tout autre chose, le contraire de ce que cela signifiait une fois." Aussi la présence critique, poétique et philosophique, fait-elle partie de la tâche. L'institution jusqu'à présent la supportait, y faisait place et droit.

¹⁴ H. Arendt, "L'intérêt pour la politique dans la pensée philosophique européenne récente," 1954, in *Les cahiers de philosophie*, n° 4, Lille, 1987.

¹⁵ E. Canetti, "Karl Kraus," in *La conscience des mots*, op. cit., p. 57.

Que cette réflexion soit portée par des personnes qui en ont fait métier, voilà qui présente un risque: qu'elle se spécialise et qu'elle ne soit plus "accessible" au nonspecialiste, que du coup elle le décourage et le dispense d'entreprendre lui-même cette démarche. Mais qu'une telle réflexion soit institutionnalisée dans une formation générale, comme c'était le cas dans les écoles normales, voilà qui était aussi une chance de contourner ce risque: cette présence institutionnelle de la réflexion avait pour sens de former chaque instituteur à penser par lui-même ses choix et sa pratique. C'est là--soit dit en passant--la façon la moins méprisante et la moins chargée d'injonctions implicites, la plus émancipatrice, de l'inviter à "individualiser" son parcours et son "projet" comme on le dit aujourd'hui.

Ces enseignants de philosophie ont été dans la nécessité de construire les "moyens" de penser le métier. Aussi d'une part y ont-ils travaillé, et le métier à pu en être éclairé¹⁶. Aussi d'autre part ont-ils été dans cette perspective d'une pensée en commun dont des philosophes comme Kant, Jaspers, Arendt, ont exprimé le souci: "Exigez-vous qu'une connaissance qui intéresse tous les hommes soit au dessus du sens commun?" Le philosophe est dans la cité, où "il clarifie les expériences que nous avons tous."¹⁷

Chemins qui ouvrent un espace

A Propos de Jaspers, Arendt dit de sa philosophie "qu'il s'agit de chemins qui ouvrent un espace. Le penser de Jaspers est spatial parce qu'il reste toujours référé au monde et aux hommes en lui; non qu'il soit lié à un espace donné, mais à l'inverse, parce que son intention la plus profonde est de "créer un espace" dans lequel l'humanité de l'homme puisse apparaître clairement et lumineusement. Un tel penser, toujours lié "à la pensée de ce que l'autre pense," s'avère politique même quand il traite des choses qui n'ont rien à faire avec le politique; car il témoigne toujours de ce "mode de pensée élargi" (*erweiterte Denlungsart*) dont parle Kant, et qui est par excellence le mode politique."

¹⁶ Cf. par exemple, P. Kahn, A. Ouzoulias, P. Thierry, *L'éducation, approches philosophiques*, Paris: P.U.F., coll. Pédagogies d'aujourd'hui, 1990.

¹⁷Kant, *Critique de la raison pure*, p. 557; H. Arendt, "Karl Jaspers," in *Vies politiques*, op. cit.; voir également E. Tassin, "Sens commun et communauté: la lecture arendtienne de Kant," in *Les cahiers de philosophie*, n° 4, Lille: 1987, p 81.

Les intervenants ont frayé de tels chemins. Le Collège International de Philosophie a permis à ce colloque de se "décentrer": si ce voyage du centre vers un bord de la mer est "capital," au double sens où une relation s'est faite entre Paris et une région, une ville, et où la philosophie est aussi déplacement du regard et de la parole, on peut y voir encore une fidélité au projet de "se porter sur les limites," et comme le souffle d'un air du large, donnant le goût d'une "pensée elargie." Les régions, les villes et l'Europe. sont aussi à inventer avec mémoire: en interprétant le "local" sans le restreindre à un lieu, et autrement que dans la célébration d'une particularité sourde à ce qui n'est pas son fief, en ouvrant dans tel lieu un espace pour le dire.

Pour "ceux qui vont sur la mer," les clochers sont des amers. Les ports ont un nom et ils sont la terre. De cette terre du littoral, à l'inverse, pour peu que l'on regarde, il arrive qu'on aperçoive au loin, la nuit, l'éclat de feux en mer.

La Rochelle, septembre 1991.

LAURENCE CORNU