

L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

- Gérard Guillot -

(Texte élaboré à la suite de la journée rencontre-débat organisée par le Cefedem Rhône-Alpes et animée par Gérard Guillot à Villefranche-sur-Saône sur le thème de l'identité professionnelle des enseignants – texte paru dans « Enseigner la musique n° 5 », Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon)

La question de l'identité professionnelle de l'enseignant se pose en des termes et dans un contexte qui ont changé au cours des dernières décennies. L'évolution de la demande sociale, l'ouverture accrue de l'Ecole sur le monde extérieur, les réformes ministérielles et la nouvelle donne institutionnelle, la construction européenne, la mondialisation économique et en partie culturelle, sont autant de facteurs qui ont contribué et contribuent à modifier et complexifier l'image et le rôle de l'enseignant dans notre société. Les repères traditionnels sont brouillés et l'enseignant devient de plus en plus un "*homme pluriel*" pour emprunter cette expression à Lahire (1998)¹. Si la "solitude" de l'enseignant demeure en des moments propres à l'exercice de son métier dans la relation aux élèves, elle s'articule à un tissu partenarial désormais constitutif de son identité professionnelle. Dans ces conditions, une réflexion sur celle-ci est nécessaire pour redéfinir une harmonie entre une histoire personnelle avec ses ancrages identitaires et une (re)création continue de soi pour être en phase avec les mutations qui dessinent un nouveau paysage social et professionnel. S'agissant de l'enseignant spécialisé en musique, les évolutions et les changements dans les représentations et les pratiques artistiques, en particulier concernant la musique, et son enseignement, accroissent cette complexité et irriguent de leur spécificité. La question des *compétences* de l'enseignant se pose donc de manière évolutive selon ces évolutions et leurs effets de contexte.

Nous proposons des éléments d'analyse pour une telle réflexion en distinguant trois aspects, qui s'articulent, de l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé en musique : la dimension proprement professorale, la coopération avec les autres partenaires impliqués, le rapport à la musique et à son enseignement.

IDENTITE PROFESSORALE

Professer signifie étymologiquement déclarer publiquement, dire ce qu'il en est, au sens moderne rendre partageable un savoir et son sens. Le professeur a une fonction de *transmission* d'un patrimoine culturel qui le situe entre la *tradition* qu'il fait vivre et la *création* dont il instaure les conditions de possibilité (Guillot 2002). Dans cet entre-deux il est exposé à deux écueils opposés : le *dogmatisme passéiste* et la *non-directivité démagogique*. Pour tenir sa ligne de médiation il doit articuler deux exigences de sa profession : l'exigence didactique et l'exigence pédagogique.

Son devoir didactique consiste à organiser le corpus programmatique des savoirs et savoir-faire à transmettre en respectant et en faisant converger deux types de logique : la logique architectonique des savoirs de référence et les logiques d'apprentissage des élèves. Vulgariser sans trahison et faire apprendre par l'action, tel est son défi permanent. Sa mission pédagogique, au sein de laquelle l'exigence précédente prend sens, est d'organiser des conditions facilitatrices des apprentissages des élèves, dans leur diversité accrue, tant au plan des modalités de travail mises en œuvre qu'à celui de la relation avec le groupe et avec chacun/e dans ce groupe.

Si l'exigence didactique confisque l'exigence pédagogique, alors le risque encouru est d'exposer les élèves à une rationalisation et à un technicisme étroits qui confèrent à la progression des apprentissages prévus le primat sur les progressivités des apprentissages vécus. L'horloge du temps didactique manquerait de latitude(s). Si à l'inverse le souci pédagogique subordonne le souci didactique au culte du relationnel et du spontanéisme, alors le risque est de transformer l'enseignement en animation (qui a tout son sens dans un autre contexte) et de subsumer les lentes médiations des efforts d'apprentissage sous l'attrait d'une immédiateté créative incantatoire. La boussole pédagogique perdrait le nord.

LES QUERELLES ENTRE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIE

Certes tout manichéisme réducteur est à éviter, mais, concernant la formation des enseignants, les oppositions, et souvent les disputes, entre "didacticiens" et "pédagogues"

¹ Les ouvrages des auteurs cités sont mentionnés et classés par ordre alphabétique dans les Notes

relèguent l'élève derrière des enjeux de territoires tant scientifiques, ou supposés tels, qu'institutionnels. Les didacticiens, relayés par des philosophes s'instituant gardiens du temple républicain et du savoir, font ainsi quatre principaux reproches aux pédagogues :

- ☞ Le premier est relatif à leur prétention supposée à une quelconque spécificité échappant à l'approche didactique. La pédagogie est ici considérée comme un sous-ensemble de la didactique dont il serait nécessaire de "s'abstraire de l'immédiateté" subjective afin d'en paramétrer objectivement les buts et stratégies au sein d'une analyse de "toutes [les] composantes [de] l'objet d'enseignement" (Bailly 1997, Raynal et Rieunier 1998). La pédagogie serait une fausse science instituant des "compétences molles" antinomiques d'un professionnalisme objectif et efficient.
- ☞ Le second, volontiers relayé par les médias, dénonce un "pédagogisme" laxiste qui braderait le savoir au nom d'une méthodologie illusoire d'un "apprendre à apprendre" sans objet. La transmission des connaissances serait, d'une part, dévalorisée, et, d'autre part, pour ce qu'il en resterait, exposée à l'ignorance des formes spécifiques que la pédagogie devrait adopter selon les disciplines enseignées : "le pédagogisme sépare la pédagogie des disciplines, il veut se situer au-dessus des connaissances à transmettre, auxquelles il substitue un arsenal de techniques et de procédés" (Lurçat 1999, Molinier 1999). Ce sont la maîtrise du savoir et l'exigence didactique spécifique dans sa transmission qui feraient des professeurs dignes de ce nom : l'école d'Alain (1976) réinventée en quelque sorte. Les élèves sacrifiés par le laxisme pédagogue deviendraient-ils pour autant des élèves en situation de réussite scolaire ? Le pari d'éducabilité des élèves se résout ici en un pari d'excellence, universitaire et didactique, des professeurs.
- ☞ Le déficit du discours "techno-pédagogique" quant à une réflexion sur les principes, son recul devant l'élaboration d'une véritable doctrine de l'éducation et de l'école aujourd'hui, sa faiblesse épistémologique. Eu égard à "*ce qu'il serait nécessaire d'enseigner, à qui, de quelle manière et pour quel résultat*" et "*aux propositions avancées à ce titre [...] on demandera qui s'autorise ici de quoi pour proposer un modèle d'enseignement ou de culture entre tant d'autres aussi légitimes, de quelle compétence didactique ou épistémologique il dispose pour cela, dans quelle mesure les modèles proposés ne reproduisent pas d'anciens travers ou d'anciennes illusions, etc.*"

(Kambouchner 2000). Cet argument, paradoxal par rapport aux deux précédents, reproche aux discours pédagogiques leur prétention technicienne, voire technocratique, sans réflexion véritable, sans légitimité philosophique ni scientifique. Mais selon quels critères les uns, didacticiens ou philosophes, seraient-ils les experts des autres, pédagogues - et réciproquement ?

- ☞ Sa complicité envers la société néolibérale dans la mesure où l'utopie généreuse de démocratisation et d'égalité des chances, grâce à des pratiques pédagogiques différenciées au service d'une même exigence culturelle, et à une meilleure ouverture sur l'environnement, se réduirait au pari d'un volontarisme censé surmonter les inégalités d'origine et de destinée sociales : mais la pyramide socioprofessionnelle, avec ses hiérarchies, ses "héritiers" (Bourdieu et Passeron 1964), se charge de redistribuer chacun/e selon les tendances lourdes des déterminismes sociologiques. Le pédagogisme serait alors la bonne conscience du capitalisme triomphant et globalisé. Dans cette perspective "les problèmes pédagogiques sont, pour une large part, de faux problèmes pédagogiques et de vrais problèmes sociaux" relevant du politique (Quiniou 1999). La pédagogie est ainsi renvoyée à des jours politiques meilleurs, qui révéleront alors peut-être bien son inutilité. Le combat serait ailleurs, mais en attendant les élèves toujours là...

Les "pédagogues" renvoient trois grandes critiques aux "didacticiens" :

- ☞ "L'impérialisme" des didactiques des disciplines au sein des sciences de l'éducation dont elles réduisent à la marge le coefficient pédagogique général tenu pour aléatoire et provisoirement socioaffectif. Tout se passerait comme si tout ce qui avait trait à l'extériorité de la maîtrise du savoir et du mode de sa transmission était voué au subjectif, à l'affectif, à l'idéologique, à l'irrationnel, et n'était pas digne de constituer un enjeu et un objet spécifiques notamment quant à la formation des enseignants. Le "transversal", terme par lequel on désigne souvent ce qui échappe à la territorialisation didactique, mérite un travail conceptuel propre, ce qui ne va pas sans conflits, mais "il faut qu'il y ait un travail théorique et épistémologique solide pour que les approches transversales aient une chance de devenir aussi légitimes que les didactiques des disciplines" (Perrenoud 1999). Sinon à quel sort seraient voués l'engagement subjectif *et* rationnel du professeur, et l'imprévisibilité des réactions des élèves qui est l'heureuse conséquence de leur originalité respective irréductible ? Si la didactique de la musique

n'est point comparable à la didactique de la biologie, en quoi peuvent-elles relever d'une même démarche pédagogique ? Si une telle articulation n'était pas pensée, la pédagogie se résoudrait en une somme de comportements marqués au sceau de la seule subjectivité ou d'un militantisme quelconque. C'est pourquoi elle requiert un travail théorique et épistémologique rigoureux et ne doit pas être considérée comme "soluble dans les sciences de l'éducation" selon l'expression de Meirieu (1995a). Elle constitue une véritable "discipline intellectuelle" qui "a sa place dans la formation des enseignants" et peut se définir comme "une forme de pensée globale dirigée vers l'action et intégrant des théories, l'expérience, les valeurs et la dimension intersubjective et éthique du rapport pédagogique" (Perrenoud 1999).

- ☞ Leur formalisme scientifique et réducteur qui, par des inventions lexicales à ambition conceptuelle, substitue au tout-pédagogique dénoncé un tout-didactique salvateur. Le critériage tous azimuts dans le triangle bermudien professeur-savoir-élève, avec ses logiques normatives subséquentes, offre un appareillage complexe, légitimé à l'aune universitaire, à la crédulité désemparée des enseignants en proie à des urgences et des situations difficiles à mettre en équation. Quand, au-delà des légitimes et pertinentes tentatives de rationalisation de certains aspects de l'objet enseignement/apprentissage, des expansions, dont la proclamation vaut argumentation, prétendent rendre compte de la totalité dudit objet, alors émerge, à l'opposé du "pédagogisme" rejeté un "*didactisme*" tout aussi suspect de facilité, d'opportunisme, de vacuité et d'excès. De plus, l'ambition de certains auteurs d'élaborer une didactique générale semble entrer en contradiction avec le référent disciplinaire invoqué par chaque didactique. Trop de didactique ne risque-t-il pas de tuer la didactique ? Certains didacticiens l'ont compris qui ont proposé d'intégrer *le* didactique dans une théorisation anthropologique : "Ainsi passe-t-on d'une machine à penser un univers didactique restreint à une machinerie de plus vaste portée, apte, en principe, à nous permettre de situer le didactique au sein de l'anthropologie" entendu comme cadre qui accueille "tout objet" : de "la fonction logarithme" à "l'objet "savoir"" en passant par "l'objet "faire pipi"" (Chevallard 1994).
- ☞ Leur technicisme prescriptif qui indique, voire ordonne, aux enseignants comment procéder dans telle ou telle circonstance, et pourquoi : de la formulation des consignes à la gestion du temps didactique. Les réactions des élèves, avec un éventail de diversité, doivent être prévues, et, de ce fait, les modalités d'évaluation définies par avance. L'objectif paraît être la réduction maximale de l'imprévisible comme si

l'enseignant pouvait, et devait, hypothéquer les postures de recherche et d'apprentissage des élèves. Les attentes sécuritaires des professeurs seraient ainsi, sinon comblées, du moins calmées. L'indice d'efficacité rejoindrait alors l'indice de satisfaction professorale. Et si la "réussite" n'était pas au rendez-vous, alors l'exception aurait à prendre sens par rapport à la règle. Et la régulation éventuelle serait à opérer dans les procédures mises en œuvre sans remettre en cause leurs principes fondateurs. Dans cette perspective, la différenciation des pratiques ne peut trop s'écarter d'une ligne de conduite didactique dont la référence en dernière instance reste le savoir à enseigner. La transposition didactique ne doit pas rompre avec le savoir savant sous peine de pervertir des apprentissages dignes de ce nom. Et les échanges avec les élèves, en construction de leurs connaissances, ne doivent pas quitter l'espace de sécurité qui garantit la validité de celles-ci. Alors se pose la question, proprement pédagogique, des chances des élèves compte tenu de leur hétérogénéité croissante : la didactique d'une discipline, voire *le* didactique, peut-elle(il) éviter la logique des "héritiers" ? "Le "pédagogisme" est une expression désobligeante pour dénigrer la pédagogie. Ce n'est pas un argument, juste une formule creuse. La pédagogie est simplement l'art d'aider à apprendre quelqu'un qui n'apprend pas tout seul et pour qui le modèle transmissif et discursif est inefficace. Seule une école ultra-élitiste peut s'en passer !" (Perrenoud 2001).

- ☞ Leur neutralité sociale et politique qui met entre parenthèses scientifiques, ou supposées telles, les conditions *hic et nunc* de l'acte d'enseignement. A l'objection d'une complicité active de la pédagogie envers la société ambiante répond la complicité passive d'une didactique "indifférente aux différences" (pour reprendre l'expression consacrée par Bourdieu) d'origine sociale et culturelle. Le didacticien ferait l'hypothèse d'une classe et d'élèves non pas homogènes intrinsèquement mais comme constituant des entités identifiables, isolables et observables indépendamment de leurs contextes sociaux d'inscription. L'écologie didactique pourrait être ainsi coupée de son écosystème global d'appartenance. Certes, une méthodologie à visée scientifique doit délimiter son objet d'étude, mais une telle délimitation ne saurait césumer son sens par rapport à des déterminations constitutives. Soit le fait scolaire est "total" en tant que tel, soit il prend sens au sein des "faits sociaux totaux" et de leurs interactions institutionnelles selon la perspective de Mauss (1950a). C'est pourquoi "les approches didactiques ne représentent qu'une partie des composantes de la formation

professionnelle des enseignants. Elles doivent être complétées par des approches transversales, construites autour d'objets professionnels complexes éclairés par plusieurs sciences sociales et humaines." (Perrenoud 2001).

Aussi, par delà des polémiques trop manichéennes, didactique et pédagogie sont, pour nous, à penser selon *une articulation congruente* favorisant l'émergence du *sens* des apprentissages pour les élèves. Pour ce faire il convient de ne point oublier que la didactique est plus centrée sur la *discipline* à enseigner et la pédagogie sur les *élèves* qui apprennent. Astolfi appelle ainsi à considérer la relation entre ces deux champs comme "une différenciation de postures" et non comme "une délimitation de territoires" (1997). Dans le même sens, Perrenoud rappelle que "la pédagogie ne s'oppose pas à la didactique" (2001). Elle équilibre les savoirs issus de la recherche, qu'ils soient didactiques ou transversaux.

Il est intéressant de constater que ce sont des perspectives, *anthropologiques*, d'une part, et que nous avons déjà soulignées chez les didacticiens (Chevallard 1994), et *philosophiques*, notamment éthiques, d'autre part, présentes chez les "pédagogues" (Meirieu 1990, 1995b) et chez certains "philosophes de l'éducation" (Barthelmé 1999), qui apparaissent aujourd'hui susceptibles d'aider au dépassement de ces clivages, en tout cas investies d'un tel enjeu.

[LE PROJET ET L'ENJEU ANTHROPOLOGIQUES](#)

L'approche anthropologique a pour objet et ambition d'appréhender l'homme dans sa *globalité*. Elle vise à constituer une science de l'homme qui rendrait compte des invariants universels de la structure humaine tout en intégrant les variables culturelles qui les expriment. L'anthropologie s'attache à l'articulation nature et culture afin de comprendre les processus qui constituent l'homme comme être de *culture*. En France, la tradition, compte tenu des premières études d'anthropologie physique, se réfère plutôt à l'ethnologie pour qualifier ce type d'approche, alors que dans les pays anglo-saxons ce sont les expressions anthropologie sociale (Grande Bretagne) ou anthropologie culturelle (Etats-Unis d'Amérique) qui ont cours depuis plusieurs décennies. Cette dernière formulation, *anthropologie culturelle*, tend à devenir la référence aujourd'hui : Lévi Strauss la considère ainsi comme le troisième moment d'une approche générale de l'humain et de la culture, dont les deux premiers sont, à ses yeux, l'ethnographie et l'ethnologie.

La notion de *culture*, ici convoquée, requiert d'être située selon les perspectives de ses usages. La culture d'un enseignant doit-elle être qualifiée de savante, de spécialisée, d'experte, de générale, des quatre à la fois ? Et une telle vision intellectualiste de la culture n'est-elle pas produite par une culture, au sens ethnologique plus global, qui inclut aussi les modes de vie ? Quel sens pourrait avoir une culture générale de l'honnête homme à l'échelle mondiale ? Les anthropologues définissent généralement la culture par "un mode de vie commun qui comprend les produits matériels, les valeurs, les croyances et les normes qui sont transmises à l'intérieur d'une société particulière de génération en génération." (Scupin et Decorse 2000) ou comme "l'ensemble des comportements, savoirs et savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain ou d'une société donnée, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage, et transmises à l'ensemble de ses membres." (Laplantine 1987). Il est important de préciser, par rapport à ces définitions, qu'une culture n'est pas seulement l'architecture dynamique des objets sociaux qui la composent mais qu'elle incarne les valeurs *symboliques* de la société ou du groupe considéré. L'éducation participe de cette entrée en culture qui commence avec les soins dispensés durant la petite enfance, les "techniques du corps" (Mauss 1950b), le langage, ensemble de processus que Mead a nommé "*enculturation*" (1963, 1973). L'éducation n'est pas un ensemble de processus neutres. Les rôles sociaux et sexuels sont "appris" et ils varient selon la pluralité des modèles culturels observés. De tels travaux ont contribué à la critique de l'ethnocentrisme dans l'aspiration d'une société ou d'un groupe social à un universel qui exprimerait en réalité ses valeurs et normes dominantes propres.

Les sciences humaines comme la psychologie sociale, la sociologie ou l'ethnologie ont pour tâche, dans cette perspective, de décrire et d'expliquer les inscriptions particulières de l'humaine condition dans des contextes sociaux et culturels différents. Cette diversité des figures et formes culturelles de l'humain semble avoir pour corollaire une relativité dont il convient de se demander si elle justifie un *relativisme* culturel généralisé. Le respect du pluralisme n'implique pas la fatalité du relativisme. Aussi, la question est de savoir si, fondamentalement, *l'universalité*, telle que nous l'entendons, est une catégorie construite par telle culture ou bien si une même condition unit tous les humains au-delà des différences par lesquelles ils l'expriment. Cette question est cruciale : d'abord quant aux droits humains à propos desquels on doit se demander si leur positivité actuelle² est un effet de domination mondialisée de telle culture ou un compromis international, c'est-à-dire dans ces deux hypothèses, le résultat d'un rapport de force, ou bien l'expression et la reconnaissance, par

² Déclaration Universelle des Droits Humains de 1948 et les Pactes et Conventions qui l'ont complétée.

tous et *a priori*, d'une universalité irréductible. Ensuite la reconnaissance à l'échelle mondiale de droits humains universels ne suffit pas : leur formalisme est sujet à des interprétations et des applications variables qui peuvent entrer en contradiction avec leurs principes mêmes, nous ne le savons que trop. Les conceptions de l'éducation et de la culture jouent ici un rôle déterminant.

Devereux, fondateur de l'ethnopsychiatrie a opéré à cet égard une distinction intéressante entre, d'une part, l'acquisition de la culture par l'enfant, correspondant à la fonction *d'humanisation* de la culture et, d'autre part, l'acquisition d'une culture spécifique correspondant à sa fonction *d'ethnicisation* (Devereux 1968). Une de ses commentatrices écrit ainsi : "Ainsi, par exemple l'enfant qui apprend à parler devient humain et, par ce biais, la culture actualise les potentialités de l'homme et celui qui apprend à parler sioux devient un Indien des plaines qui n'est qu'une actualisation spécifique de l'humain." (Moro 1998). Autrement dit, sur le principe, "si tout homme tend vers l'universel, il y tend par le particulier de sa culture d'appartenance" (Moro 1998). Il est à ajouter ici que certains auteurs ont invité à ne pas penser la culture seulement sous l'angle des pratiques matérielles et sociales, mais aussi en termes de contenus de pensée avec des notions comme celle de "communauté imaginée" (Anderson 1991). Une telle approche se retrouve en sciences de l'éducation : ainsi Charlot définit l'éducation par trois finalités essentielles, et dont l'harmonie est indispensable : *l'humanisation*, la *socialisation* et la *subjectivation* (ou personnalisation) : "Elle est, fondamentalement, le triple processus par lequel, de façon indissociable, le petit d'homme devient un être humain, le membre d'une société et d'une culture à un moment et en un lieu particuliers, un sujet avec son histoire personnelle" (2001). Le droit et l'éducation, et donc le savoir et le rapport au savoir, sont les deux voies que l'humanité construit en alternative à la logique des rapports de force. Mais ils sont élaborés au sein de tels rapports, dans une société ou entre nations : d'où la nécessité d'une réflexion permanente et vigilante sur leurs fondements, leurs formes, leurs pratiques. La musique, à la fois fait et vecteur culturellement significatifs, constitue un exemple privilégié d'objet anthropologique (quasi) universellement présent, avec de multiples formes et fonctions locales, constitutif du patrimoine et de l'imaginaire d'une culture avec des modes spécifiques de transmission et de diffusion, et contribuant à l'éducation de l'enfant sous les angles de la cognition, de la corporéité et de la sensibilité. Or l'éducation musicale peut être subordonnée à une éducation militaire et instrumentalisée dans ce sens, réservée à une élite sociale, ou bien se vouloir pleinement artistique et démocratique. Des conservatismes existent et des pratiques académiques se

pérennisent, quitte à se crisper, en même temps que des innovations émergent avec des pratiques pédagogiques plus souples, plus différenciées et adaptées à l'hétérogénéité croissante des élèves. Constater, et analyser, sous un angle anthropologique est certes important, mais un état des lieux ne définit pas des finalités.

Dans l'enseignement, les démarches anthropologiques se développent, avec la volonté d'intégrer et de fédérer les multiples pratiques existantes ou approches possibles. La notion de *projet* qui a succédé, en l'assimilant, à celle de pédagogie par objectifs, témoigne de ce souci de prise en compte du *sens* des activités déployées, de la responsabilité partagée et de la motivation des acteurs (Boutinet 1991). Avec cette notion, l'affirmation du primat du *processus* sur le *produit* a modifié le regard éducatif et évaluatif. La singularité empirique de chaque élève ou de chaque situation d'enseignement n'est pas ou plus réduite à une étiquette confortable dans le jardin botanique de nos représentations. Elle est comprise (dans tous les sens du terme) comme la photographie d'un instant qui ne prend sens qu'au sein du système dynamique et évolutif d'une vie. Au plan philosophique et littéraire par exemple, Sartre a ainsi tenté une approche anthropologique de Flaubert en articulant différents angles d'analyse (1971-72).

En quoi ce point de vue anthropologique peut-il étoffer, renouveler, voire réconcilier ou dialectiser les approches didactiques ou pédagogiques ? Autrement dit, que cherchent donc didactique et pédagogie du côté de l'anthropologie ?

Didactique et anthropologie

Pour certains un horizon anthropologique pourrait fonder une didactique générale, en tout cas *le* didactique, permettant de cohérer tous les paramètres objectivés par les différentes études. Le morcellement auquel expose le paramétrage des multiples dimensions de l'acte d'enseignement serait par-là évité. Chevallard, précédemment cité, propose ainsi une "anthropologie cognitive [...] permettant de penser de manière unifiée un grand nombre de phénomènes didactiques rencontrés au fil de multiples analyses" (1994). L'ambiguïté demeure toutefois quant à savoir si l'unité dont il est question est celle de l'humain en situation d'apprendre, ou bien si elle ne se réduit pas paradoxalement à celle de chaque sujet dans sa singularité de fait ou encore à une situation de classe donnée. Chevallard distingue bien une "anthropologie didactique des savoirs", ayant pour objet le rapport d'un sujet au savoir

institué, d'une "anthropologie de la connaissance", ou cognitive, à laquelle appartiendrait la dimension didactique traitant de la posture d'apprendre chez les élèves. Ici, l'anthropologie générale de la situation d'enseignement et ses subdivisions didactiques, du côté du savoir et du côté des apprentissages, implique la résorption du pédagogique dans le didactique. La réalité humaine globale du sujet en acte, professeur ou élève, pourrait alors être considérée, au sens social et culturel, comme une "œuvre", au sens institutionnel et culturel, et pas seulement comme un objet parmi d'autres (1999). L'aléatoire circonstanciel de la pédagogie d'un professeur deviendrait ainsi un champ d'étude anthropologique au sein duquel ses attitudes et pratiques professionnelles s'analyseraient en termes didactiques.

Reste à savoir si la didactisation du pédagogique peut aboutir à objectiver les postures et comportements d'enseignement au service d'un professionnalisme enseignant opératoire.

Pédagogie et anthropologie

La pédagogie, dont nous savons le sens étymologique de compagnonnage, concerne les formes scolaires de la relation du professeur à ses élèves. Elle s'intéresse au sens humain et scolaire de ce face à face dont il est de bon ton de le transformer en côte à côte ; certes, la frontalité peut être interprétée en termes de rapports de force hiérarchisés ; mais la face, c'est aussi le visage dont Lévinas a rappelé la signification interhumaine, profonde et fragile dans l'égalité et le respect réciproque des êtres par lesquels se définit l'humanité fondamentale de leur co-présence dans le monde (1982).

La célèbre formule d'Aristote : "La marque distinctive du savant, c'est la capacité d'enseigner" (1991) a pu être une belle caution des conceptions selon lesquelles le fait de posséder le savoir, de telle discipline, non seulement suffisait mais devait être le seul fondement de la capacité à l'enseigner. Une longue tradition universitaire a décliné et décline encore ce credo : comme si on prétendait "former les médecins comme des biochimistes qui, après quatre ans d'études théoriques, auraient une initiation clinique courte et quelques stages et se trouveraient seuls face à des patients." (Perrenoud 2001). Mais la phrase d'Aristote peut aussi se comprendre ainsi : on ne sait vraiment quelque chose que lorsqu'on parvient à l'enseigner. Qui ne connaît de grands spécialistes d'un domaine qui éprouvent bien des difficultés, et des peurs, à faire "passer leur message" ? Inversement bien sûr, nous connaissons aussi des "commerciaux" capables de "vendre" un produit dans l'ignorance de ce

en quoi il consiste vraiment ! La pédagogie n'a pas plus à se disqualifier qu'à se fourvoyer en un marketing illusoire.

Ne pas reconnaître à la réalité pédagogique une spécificité requérant un travail propre, c'est méconnaître, au risque de faire ressentir du mépris, les questions professionnelles, mais aussi existentielles des enseignants débutants comme des professeurs "expérimentés" : connaître les lettres modernes suffit-il, dans notre contexte scolaire actuel, pour enseigner le français dans un lycée professionnel ? Que faire avec des élèves qui ne comprennent pas, malgré leurs efforts, et ne "suivent" pas le programme ? Que faire avec des élèves qui considèrent que votre matière, par exemple la musique, n'a aucun intérêt et ne sert à rien pour "réussir" ? Que faire avec des élèves non motivés par la discipline qu'on enseigne voire hostile à l'école ? Que faire face à des conduites d'indisciplines, de racisme, de chahut ? Comment réagir quand on est moqué ou insulté ? Doit-on punir, et comment ? Et ne parlons pas, afin de ne pas céder à un opportunisme complaisant des violences, par ailleurs bien réelles, que ce soit celles de certains élèves, celles d'enseignants, celles de l'institution elle-même, celles venant de l'extérieur de l'école (voir dans le même sens Perrenoud 2001). Il est facile et confortable de répondre, surtout quand on n'est pas exposé/e, que l'autorité résulte du bien savoir ou de dispositifs didactiques pertinents. La République, la responsabilité adulte, la connaissance, qui sont essentielles, sont toutefois bien difficiles à traduire concrètement et de manière crédible dans maintes situations où les exceptions ne confirment nullement la règle mais invitent plutôt à la changer. La détresse et la souffrance, que ce soient celles des élèves ou celles des enseignants, requièrent d'autres tentatives de réponses que le recours à des convictions aussi étayées soient-elles. Un tel travail n'a aucunement vocation à être alternatif aux efforts existants mais bien complémentaires de ceux-ci. C'est un enjeu, et non des moindres, de la formation initiale et continue des enseignants.

Le souci de la *finalité* et du *sens* de la relation maître-élève dans ses divers aspects, par rapport au savoir à acquérir, confère à la pédagogie une dimension globale qui, en effet, justifie et requiert une approche anthropologique, mais sans disqualifier, au contraire, une réflexion philosophique. Il ne s'agit point de réduire une telle anthropologie ni à une psychopédagogie ni à une socio-pédagogie ni à une didactique des savoirs. Il est question d'une anthropologie du *fait scolaire total* en tant qu'il est lié, en complexité, aux "faits sociaux totaux", au sens de Mauss, c'est-à-dire à l'ensemble ou à la plus grande part des institutions et de leurs interactions, qui le situent comme tel (1950a).

Si la philosophie est partie prenante, peut-on concevoir une anthropologie qui ne serait pas appréhendée du point de vue pragmatique pour reprendre le titre de Kant (1994) ? L'anthropologie peut-elle s'abstraire de l'empirie dont elle prétend rendre compte ? Est-elle descriptive ou prescriptive ? Quelles lois anthropologiques sont validées actuellement ? Et que penser des qualificatifs qui accompagnent souvent le terme d'anthropologie : anthropologie psychanalytique, anthropologie juridique, ou plus encore anthropologie comparée ? L'anthropologie peut-elle n'être pas une anthropologie générale sans nier son ambition originaire ? Ces questions renvoient au statut et au sens du projet anthropologique. Les poser est nécessaire pour ne pas céder à un effet de mode par lequel notre monde morcelé, individualiste, nos "nouvelles" approches "micro" ou "multi" comme les épingle R. Debray (1991), essaieraient de reconstituer une cohérence factice pour se donner bonne conscience. Le "renouveau" de l'anthropologie à l'heure de la mondialisation (le terme anglo-saxon étant globalisation) mérite une réflexion philosophique critique.

Anthropologie et philosophie

Il est une différence, essentielle, entre des universaux culturels éventuels et un universel a priori : le constat anthropologique de ceux-ci, à le supposer effectif, serait rassurant, mais n'aurait pas pour autant portée axiologique. Inversement, le pari d'universalité, dont découle le pari d'éducabilité, ne saurait, dans son formalisme, fonder une positivité harmonieuse des différentes cultures. L'anthropologie se voudrait une solution de fait à un problème philosophique de principes. Leur articulation est sans aucun doute nécessaire et féconde. Mais n'oublions pas que l'anthropologie du philosophe du cosmopolitisme et des droits de l'homme, Kant, s'est étayée sur une géographie humaine, professée une carrière durant, et pétrie de préjugés : ethnocentrisme, sexisme, non-reconnaissance des enfants "bâtards", etc. (1999). Sa philosophie n'en sort pas pour autant indemne : l'idéalisme transcendantal ne peut s'épargner la confrontation au réel social (et ce sera l'objet de l'Ecole de Francfort et, à sa suite, du travail d'Habermas (1992) aujourd'hui par exemple).

La quête de l'universel est chose bien particulière... Si une leçon était à retenir de Kant, dont le "retour" semble convenir à notre temps et à son désarroi éthique (Renaud 1998), c'est que le formalisme a priori d'une telle quête prévaudrait sur toute certitude empirique. Mais l'empirie résiste : c'est ce que nous vivons au quotidien. Si Kant a été réveillé par l'empiriste Hume de son "sommeil dogmatique", il n'a pas endormi pour autant le philosophe anglais qui

veille en nous... Sans universalité, nous sommes "condamnés" au relativisme culturel avec le risque de la dépendance envers les rapports de force qui régissent les relations entre les différentes cultures. Mais avec l'universel en bandoulière, nous devons nous interroger sur ses conséquences meurtrières (Vernes 1999), et donc sur ses fondements : s'ils ne sont pas ancrés en une culture dominante dans le monde (et donc relevant du relativisme culturel), ni d'une transcendance hypothétique, d'où viennent-ils ?

L'anthropologie peut-elle venir en aide à une philosophie universaliste ? Deux directions se dessinent : l'une qui cherche des universaux culturels et dont Lévi Strauss reste une figure emblématique (1958, 1967, 1964-71, 1973), l'autre qui revendique le relativisme culturel. Ce dernier a meilleure presse dans les pays anglo-saxons qu'en France. Un philosophe américain comme Goodman a proposé, en 1975, un "relativisme radical" qui, loin de verser dans le fatalisme de la guerre des différences, suggère que le monde n'existe pas comme nature ou réalité absolue de référence mais selon les "versions" culturelles qui le construisent ou plutôt construisent *des* mondes (1992). Ces mondes ne sont pas pour autant clos sur eux-mêmes mais entretiennent des relations qui autorisent des dialogues que nous qualifierons d'interculturels. *Une philosophie de l'interculturalité* pourrait ainsi être susceptible de renouveler l'antienne universaliste à partir de l'anthropologie culturelle.

Mais de quel(s) savoir(s) les considérations anthropologiques, relativistes ou philosophiques s'autorisent-elles pour dire ce qu'il en serait des savoirs et savoir-faire propres à telle ou telle culture ou bien à une éventuelle culture universelle ? Le statut du savoir, scientifique, lorsqu'il est validé par une communauté de référence, échapperait-il alors à ses conditions sociales et culturelles de production pour atteindre une universalité rationnellement vérifiable par tous (sous réserve des apprentissages nécessaires) ? Les savoirs, sous cet angle, et en tenant compte des révolutions qui les modifient, constitueraient-ils des universaux culturels ? Une anthropologie du savoir reconnaît bien de fait un savoir anthropologique... La réflexion sur la culture n'échappe pas à un "cercle épistémologique". Serres rappelle ainsi avec malice et pertinence l'étymologie latine du verbe chercher : *circa*, qui donnera cercle et les termes de même famille (1995). Si "les chercheurs tournent en rond" (ibid.), alors postulons au moins que chaque "cycle" contribue à la compréhension de ce cercle autour duquel nous gravitons dans l'espoir, ou l'illusion, d'en découvrir un *big bang* inaugural ou un sens caché (d'autant que le verbe trouver vient aussi d'un grec circulaire : *tropos*) ! Mais ne devons-nous pas, plus fondamentalement, sortir des conceptions ou métaphores unilinéaires

(flèche historique, cercle) et, quittant le point de vue d'une Histoire universelle, nous ouvrir à une "histoire multiverselle" (Greish 2001) ?

D'une certaine manière, le savoir, au sens du "savoir savant", qui fonde un projet anthropologique en même temps qu'il constitue un objet anthropologique, demeure un critère privilégié pour concevoir l'identité professorale aujourd'hui (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville 2000). Mais, dans le cercle épistémologique que nous venons de souligner, les études anthropologiques des savoirs institués ne sont pas sans produire d'effets sur le statut reconnu à des savoirs savants de référence : de ce fait, le rapport au savoir chez l'enseignant ne peut plus se penser comme une appropriation, aussi spécialisée soit-elle, suffisant à fonder et à pérenniser une qualification à l'enseigner. L'identité professorale implique *l'analyse de la pratique d'enseignement* dans toutes ses dimensions et dans les interactions qu'elles entretiennent. Une telle analyse ne saurait toutefois s'en remettre aux résultats des recherches anthropologiques et des travaux des différentes sciences humaines qui les nourrissent : ce serait là se contenter de la positivité du moment et suivre l'orientation, politiquement non neutre, de ces recherches sans interroger en permanence, dans la plus modeste quotidienneté de sa pratique, *le sens, les finalités et les valeurs* mis en œuvre. Et sans une telle réflexion, *philosophique*, le professeur risque d'être conduit, voire même former, à "croire" les "experts" qui traduisent les travaux relatifs à l'enseignement en un discours institutionnellement dominant selon telle ou telle politique éducative au pouvoir. Or "il est dans la croyance qui prétend valoir connaissance, une redoutable paresse de l'esprit." (Guillot 2000). Cette réflexion requiert la matière des travaux évoqués et ne saurait se réduire à une aimable politesse de l'esprit qui soulèverait son chapeau éthique devant le cortège des élèves en échec car nous savons combien facilement "l'esprit critique est bienvenu quand il n'y a plus rien d'essentiel à critiquer !" (Guillot 2000). C'est pourquoi, une démarche anthropologique doit faire l'objet ou s'accompagner de l'exercice de notre *jugement* au sens philosophique de Montaigne (1998) : comprendre et apprécier selon l'intrication systémique de tous les facteurs en jeu et préférer le doute, comme source de recherche, aux conclusions hâtives qui transforment des hypothèses, légitimes comme telles, en certitudes conjoncturelles qui refont le lit de préjugés ou de stéréotypes originaires.

Eléments de conclusion

Au bout du compte, comment définir, ou pour le moins qualifier, l'identité professorale ? De multiples définitions sont possibles nous l'avons vu : définition(s) institutionnelle(s), sociale(s), philosophique(s), anthropologique(s), didactique(s), pédagogique(s) pour ne citer que celles-ci. A leur croisement, que pouvons-nous retirer qui contribue à mieux éclairer cet aspect de l'identité professionnelle de l'enseignant ?

Un professeur est d'abord situé, comme tel, dans une société et une culture données, "cadre" par des institutions qui définissent sa formation, ses missions et les programmes qu'il doit enseigner. Il peut s'en tenir là et exécuter son travail légitimé par ses diplômes et en conformité avec la commande. Et après tout, n'est-ce pas un gage de professionnalisme que de faire montre des *compétences* attendues (Bourdoncle 1991, 1993) ? ... Il peut aussi choisir, tout en accomplissant ses tâches, d'exercer une *réflexion philosophique critique* sur celles-ci et sur sa latitude pédagogique, c'est-à-dire sur les finalités et méthodes qui sont siennes, bref d'être un *praticien réfléchi*. L'institution l'y incite même - non sans une ambiguïté intéressée. Car si "l'enseignant est pressé de devenir un professionnel des apprentissages, la question est de savoir si un tel processus concerne uniquement la technicité des moyens à mettre en œuvre ou bien s'il ne modifie pas les finalités mêmes de l'Ecole." (Guillot 2001). Il se retrouve alors souvent en situation de faire apprendre sans être absolument sûr d'avoir raison. S'il se croit sûr, il est guetté, notamment en matière artistique, par le dangereux mirage du "gourou", inaccessible détenteur d'un savoir et d'un savoir-faire mystérieux ; s'il n'est sûr de rien, il risque le laxisme créativiste "déléguant" à ses élèves la capacité d'inventer ce qu'ils ont à apprendre (Guillot 1995). Entre les deux, votre, notre, posture pédagogique est de chercher le fragile équilibre de "l'instant d'apprendre" (Yanni 2001), fondé sur des "qualifications" acquises : institutionnelles, expérientielles et partenariales, qui nous "autorisent" (étymologiquement être l'auteur) à "influencer" nos élèves vers un horizon jugé, en toute conscience professionnelle, intéressant et préférable. Enseigner n'est-ce pas ainsi "accompagner" ses élèves sur le chemin de *certitudes provisoires* : certitudes nécessaires pour qu'un sujet se construise en même temps qu'obstacles potentiels pour qu'il puisse ensuite, grâce à, malgré, contre celles-ci, "déconstruire" son univers cognitif et axiologique et, éventuellement, le reconstruire en tout ou partie ? Les doctrines, passées ou présentes, sont des références indispensables à étudier, mais, nous semble-t-il, à deux conditions : ni une seule, ni aucune. Le passé est riche en la matière, le présent peut-être plus incertain mais la

somme, et l'interactivité, des travaux contemporains, de terrain ou universitaires, ne sont pas sans horizon même si certains peuvent regretter que la médiatisation hâtive l'emporte sur une réflexion mûrie, et que, sous l'éphémère apparent, une politique éducative avance masquée sur le théâtre du monde, au détriment d'une pensée consistante de la chose éducative, discutée et élaborée démocratiquement (Kambouchner 2000). Cela requiert une formation, initiale et continue, exigeante et dotée des moyens nécessaires, sans quoi l'identité professorale, exposée à l'incertitude, critiquée, se perdra dans les méandres contextuels, et sera à la fois éclatée et subie.

De plus, les élèves constituent une population de plus en plus hétérogène, dans laquelle les "bons élèves" traditionnels, les "héritiers", coexistent avec les filles et fils de la petite bourgeoisie qui espère "s'élever" aux premiers rangs sociaux, les enfants du voyage, les enfants issus de l'immigration, notamment les primo arrivants, les "exclus" des banlieues défavorisées, pour s'en tenir à cette catégorisation trop caricaturale. L'intérêt de l'école ne va plus de soi. L'enseignant se trouve dès lors dans l'obligation de *différencier sa pédagogie*, ce qui complexifie considérablement son travail : "Quand le professeur applique une méthode pédagogique unique, seuls les élèves qui lui ressemblent sont à même de comprendre et de travailler." (Meirieu et Guiraud 1997). Loin désormais de pouvoir s'en remettre à une méthode et à une progression éprouvées, il doit essayer, à chaque instant, non pas de s'adapter à ses élèves en fonction d'un catalogage psychologique ou sociologique, dont les effets d'enfermement seraient dangereux, mais de proposer, d'instaurer, une *variété*, et une *variation* (au sens de Piaget 1948), des situations d'apprentissage et des modes de sa relation éducative propices à solliciter activement et constructivement la diversité des personnalités avec leurs ancrages culturels respectifs. Ceux-ci, rappelons-le, ne sont pas seulement macroculturels mais aussi microculturels avec des différences, des nuances, qui conduisent à prendre en compte les comportements émergents ou "minoritaires". L'exemple des "musiques actuelles", comme celui des "musiques traditionnelles", sont à cet égard significatifs.

Au sein de son cadrage institutionnel, dont le "pilotage" souple, pour emprunter au vocabulaire managérial volontiers repris par les institutions publiques (Le Goff 1999) sollicite sa créativité, son énergie, son investissement, le professeur a en permanence des *choix* à opérer : didactiques et pédagogiques (s'il parvient à distinguer et articuler les deux), et partenariaux selon le contexte. C'est en ces occasions que se rencontrent sa psychologie personnelle et son curriculum avec ses études, ses lectures, ses recherches et rencontres, son expérience, ses réflexions, ses évaluations. *La subjectivité à l'épreuve de la rationalité : là est,*

au sens originare, son drame. En paraphrasant Kant (1980), les trois questions qui le travaillent sont : que puis-je savoir ? Que dois-je faire ? Que m'est-il permis d'espérer ? Ou, en intervertissant ou changeant certains termes : que dois-je savoir ? Que puis-je faire ? Que leur [les élèves] est-il permis d'espérer ? Souvent l'entourage familial du professeur sait, à satiété, ces questions, craintes, doutes, projets, repentirs, culpabilités, coups de gueule ou de déprime. Les collègues, enseignants ou "administratifs", ne savent pas toujours : l'individualisme a ses pudeurs... Et la lecture de "spécialistes" en sciences ou en philosophie de l'éducation, les conférences (!), peuvent parfois donner un peu de baume au cœur, mais elles ne résolvent point *ipso facto* les problèmes concrets. Il arrive que leurs auteurs se consolent avec l'espoir que leur réflexion proposée féconde des prises de conscience, des évolutions et des modifications de la pratique. Cela dit, sans renier cette posture ici adoptée, c'est quand même finalement à chacun/e de s'efforcer. *Si les discours qui reflètent l'action ne suffisent pas à légitimer celle-ci, les discours sur l'action ne suffisent pas à l'orienter.* La pertinence d'un propos n'implique pas nécessairement l'efficacité de sa mise en œuvre. Alors ? Continuer à miser sur les bonnes volontés, leurs initiatives, leurs découragements, leurs réussites ? Ou bien, et ce n'est pas exclusif car les vertus du travail collectif ne suffisent pas, se mettre ensemble afin de favoriser une synergie, certes non exempte de conflits, mais potentielle de partage, d'échange et de puissance d'action ?

IDENTITE PARTENARIALE

L'enseignant, nous l'avons déjà rappelé, même s'il vit dans l'exercice de son métier des moments de solitude, est de moins en moins seul pour concevoir, conduire et évaluer son travail. Des partenaires, aussi bien internes à son ou ses établissement(s) d'exercice qu'extérieurs, collaborent avec lui avant, pendant ou après son enseignement. Ces partenaires font rarement l'objet d'un choix, le contexte les impose de fait. Le partenariat interne ne se limite plus aux discussions informelles en salle des professeurs ni à quelques réunions collectives formelles organisées par les responsables administratifs ou pédagogiques. Même si dans la réalité, ici ou là, subsistent de telles pratiques, la tendance générale, impulsée par les pouvoirs publics et institutionnels en phase avec la demande voire la pression croissante des acteurs de la société civile, est d'inciter, parfois d'obliger, les enseignants à travailler en *équipe*, en *projet*, en *partenariat* et en *réseau*.

Le travail en équipe

Le travail en équipe, dont les mérites sont vantés depuis près d'un siècle, est certes plus ou moins entré progressivement dans les mœurs depuis une trentaine d'années, mais il suscite toujours des résistances. Parmi celles-ci, pointons une résistance affective : si travail en équipe il doit y avoir, beaucoup préfèrent une logique affinitaire à une logique fonctionnelle. D'où des réactions que nous pouvons caricaturer ainsi : travailler en équipe oui, mais pas avec lui ou elle ! Les désirs de bonne entente et de bonne ambiance priment sur ceux de coopération et d'efficacité. Ces facteurs socioaffectifs génèrent des tensions, des suspicions, des conflits, latents ou patents, des conduites d'agressivité ou d'évitement, de domination ou de suivisme passif, une logique de clans avec ses effets pervers de repli et de rétention. Bachelard l'a rappelé : "Deux hommes, s'ils voulaient s'entendre vraiment, ont dû d'abord se contredire. La vérité est fille de la discussion, non pas fille de la sympathie." (1988).

Les travaux de psychosociologie ont tôt montré combien l'énergie des acteurs est absorbée par ces clivages au détriment de la production du groupe. L'animation et la régulation d'une équipe jouent un rôle déterminant quant au mode de relations dans le groupe : dans des expériences célèbres menées en 1939, Lewin, Lippitt et White ont comparé trois styles de conduite ou d'animation de groupes de jeunes (aujourd'hui dans le vocabulaire emprunté au monde économique et professionnel, que nous avons déjà épingle, on dit volontiers management et, depuis quelque temps coaching ! ... Signes d'un glissement de l'école vers le monde des intérêts économiques ...) : autocratique, démocratique et permissif (laisser faire) (Lewin 1939, 1948). Le style autocratique (groupe 1) correspond au modèle traditionnel du chef et d'une hiérarchie basée sur le statut et l'autorité imposée. Le style démocratique (groupe 2) correspond à un modèle où la responsabilité de l'animation est, dans une mesure plus ou moins large selon les cas, partagée avec les membres du groupe pour la définition ou l'explicitation des objectifs, le choix des méthodes et des procédures de travail et d'évaluation. Le style permissif (groupe 3) correspond à une non-directivité dans le fond comme dans la forme : l'animateur se veut au même rang que ses collègues et délègue au groupe la gestion de son fonctionnement. Le résultat global des expériences de Lewin est significatif : dans les groupes 1 et 3 (respectivement conduite autocratique et conduite permissive), la productivité par rapports aux objectifs (les mêmes pour les trois groupes) est inférieure d'environ 30% à celle du groupe 2 (à conduite démocratique). En effet, dans les groupes 1 et 3, pourtant opposés en apparence, le mode de conduite produit des problèmes relationnels qui absorbent

une grande part de l'énergie de leurs membres. Dans le groupe 1, deux clans se forment assez rapidement : "pour" ou "contre" le chef ; des positionnements, des comparaisons, des oppositions idéologiques, des compétitions sont internalisés par les acteurs, avec leur cortège de rancœurs, de rancunes, de frustrations, d'apathie, d'agressivité, de rivalité. Dans le groupe 3, des sous-groupes se forment, divisés sur les principes et les critères à mettre en place, sur les procédures de coopération à adopter, et assez vite, en l'absence d'une médiation et d'une régulation par l'animateur qui se décharge de son rôle sous des alibis séducteurs, le leadership devient l'enjeu et la situation ressemble alors étrangement, toute transposition faite, à la précédente. Dans le groupe 2, tout n'est pas pour le mieux dans le meilleur des mondes. Toutefois la possibilité d'explicitier les choix, les désaccords, les décisions, qui sont prises pour partie par le responsable garant de l'obligation de résultat, pour partie à la majorité, contribue à dédramatiser les oppositions en prévenant les phénomènes souterrains de rivalité. De plus, la régulation objective assurée par l'animateur favorise une production groupale plus facilement acceptée par chacun/e. L'animateur, en tant qu'il "joue le jeu" et organise la négociation, bénéficie d'une autorité reconnue dont les avantages sont décisifs par rapport à une autorité imposée ; qui doit-il être ? Un supérieur hiérarchique, un membre du groupe, une personne extérieure ? Doit-il être formé et comment ? Les réponses à ces questions importantes ne sont bien sûr pas sans conséquences.

Mais sans aller plus avant dans le détail, retenons la plus grande efficacité, eu égard à la tâche, d'un groupe à conduite démocratique en raison de son moindre coût relationnel et émotionnel pour ses membres. C'est bien pourquoi le management en entreprise évoluera, dès le milieu du XX^{ème} siècle vers ce mode de "gestion des ressources humaines", ce qui n'est pas sans ambiguïté dans la mesure où le souci démocratique coïncide avec le souci de rentabilité. Actuellement, le processus de mondialisation économique, sur le modèle du capitalisme néolibéral, se réclame ainsi de la démocratie comme cadre politique : mais qui des rapports de force économiques ou des règles démocratiques détermine l'autre ? Nous savons le risque : que la démocratie serve d'alibi à un fonctionnement social inégalitaire, générateur d'aliénation et d'exclusion, et devienne une "démocratie de marché". La démocratie n'est pas la forme idéale de gouvernement (on dit désormais gouvernance...) de la société, mais c'est néanmoins celle qui autorise ses propres évolutions par le débat et les règles qui la définissent (Lefort 1981). A notre niveau du travail en équipe, le même risque existe de promouvoir des formes d'animation qui soient en réalité des formes de manipulation destinées à provoquer et orienter des consensus complices d'une logique de rentabilité de l'école et de l'enseignement. A nous

de rester conscients et impliqués afin de n'être point partie captive d'un contrat léonin. Le travail en équipe suppose de dépasser des résistances affectives vers une vigilance critique.

C'est pourquoi une autre résistance au travail en équipe mérite d'être prise en compte : le refus de certains enseignants de consacrer un temps de travail qui ne soit pas d'enseignement, sans prise en compte institutionnelle et intégration au service ou rémunération de celui-ci. La réponse institutionnelle peut se limiter à rappeler que, dans le cas du droit public comme dans le cas du droit privé, l'horaire global dû, et rémunéré, d'un enseignant, référé par exemple aux 35 heures hebdomadaires aujourd'hui, ne se réduit pas à son temps de présence devant les élèves (qui de plus est variable selon les statuts) mais inclut aussi préparations, évaluations, *et* concertations et travail en équipe. Souvent un système de péréquation est mis en place : par exemple 3h de concertation équivalent à une heure d'enseignement. Mais dans ce cas, outre l'arbitraire de l'appréciation de l'équivalence, se pose le problème des effets pervers en termes d'heures complémentaires si la référence est le volume horaire d'enseignement afférent au statut. En tout état de cause, il nous semble indispensable que l'institution reconnaisse *et* intègre le travail en équipe comme une dimension *professionnelle* et non comme un "bénévolat obligatoire". La carte institutionnelle de la crédibilité est préférable à celle de la culpabilité. Sinon, la logique démocratique de l'accès au savoir sera pervertie. De plus, la crédibilité institutionnelle, non seulement vis à vis des enseignants et plus largement des personnels mais aussi vis à vis des élèves et de leurs familles, requiert que cette reconnaissance en termes de moyens financiers soit complétée par des moyens en formation.

En effet, trop souvent des enseignants dénoncent une "réunionnisme" formelle et improductive. Aussi responsables et enseignants ont à intégrer à la définition et à la conception de leur fonction la capacité à travailler en équipe, sans quoi les atermoiements en tous genres seraient préjudiciables à tous à commencer par les élèves. Dubet écrit ainsi dans son rapport : "Le travail en équipe est donc une nécessité reconnue par tous. Il ne menace nullement l'autonomie de chacun, mais encore faut-il le définir, en fixer les conditions et les finalités dans le cadre d'un exercice "normal" du métier" (1998). Si la solitude de l'enseignant a parfois à voir avec "l'angoisse du gardien de but au moment du penalty" (pour reprendre le titre d'un roman de P. Handke, 1972), car il est des moments, nécessaires, où il est seul avec ses élèves, leurs désirs et leurs difficultés d'apprentissage, cette solitude est préparée et entourée si l'on peut dire. Elle ne doit pas servir d'alibi à un superbe isolement dans une compétence autoproclamée et autovalidée : nous savons qu'une telle attitude peut servir de

refuge craintif ou narcissique à des pédagogies "caractérielles". *Le babélisme pédagogique a vécu.*

La démarche de projet

Le travail en équipe prend son sens d'un double point de vue : la réalisation d'un projet et la substitution d'un mode *coopératif* de relations à l'individualisme et à la compétition. Les enseignants, qui sont conduits à favoriser le travail en groupe de leurs élèves, ont ici à être *exemplaires*. La notion de projet réfère à la nécessité *d'anticiper* la finalité d'une action pour en comprendre le sens, c'est-à-dire la direction. Le dépassement de la ponctualité d'une réponse individuelle à une consigne de travail aussi précise soit-elle, qui génère souvent chez l'élève une attitude d'adaptation, voire de conformation, aux attentes supposées de son enseignant, est un préalable à l'appropriation personnelle du questionnement en jeu et à sa problématisation. Mais si se "m'êtrer" en projet est chose personnelle, la dimension groupale et collective permet une reconnaissance coopérative, et non compétitive, une responsabilisation, une socialisation, dont on fait le pari qu'elles sont sources de motivation (Dubar 1991). Nous savons que la grande difficulté d'un projet, ambitieux ou modeste, chez les enseignants comme chez les élèves, est de concilier le projet institutionnel ou collectif, imposé de fait (même avec les "formes") avec le projet personnel de chacun qui s'articule à son projet de vie et, donc, aux contextes d'origine sociale et culturelle qui dessinent les frontières du possible de ce dernier. Comment inciter, motiver, sans "faire croire" par une manipulation "transparente" que le projet retenu (selon des modalités variables) correspond au désir de chaque acteur ? *Un projet se transforme facilement en programme...* Et "contractualisation" ou "négociation" sont limitées par des règles institutionnelles au-delà desquelles commencent désobéissance ou marginalisation. L'autorité et la responsabilité de qui est garant dudit projet et le conduit, que celui-ci soit d'établissement ou de groupe, doivent être clairement explicitées et assumées. *Le projet est un pari de confiance*. Qu'il soit spectaculaire ou discret, sa raison d'être est de favoriser les apprentissages des élèves grâce à l'articulation de deux niveaux de coopération, celui des adultes et celui des enfants ou adolescents.

Tout cela est devenu banal dans le discours, mais nous sommes bien conscients de la difficulté d'une mise en œuvre conséquente avec les principes affichés. Un des principaux mérites de la démarche de projet est de rappeler qu'on ne peut pas apprendre, ou évoluer, sans en passer par les autres, et que les autres ne sont pas, a priori, des adversaires mais des

partenaires potentiels. Il ne s'agit pas d'apporter les preuves (lesquelles ?) aux autres (quels autres ?), mais de faire l'épreuve de l'Autre, c'est-à-dire de s'altérer pour se construire soi-même. Sans cette épreuve, nous restons dans la reproduction du même (du m'aime), dans l'identification fusionnelle qui fait obstacle à la distinction de soi. Et dans ce cas, tentant au prime abord, le clan l'emporte sur le métissage, le particulier sur l'universel. Non qu'il faille renoncer à ses racines pour aller vers les autres mais, au contraire, parce que le passé d'un sujet, qui nourrit son avenir et se projette en lui, doit faire l'objet d'une distanciation critique qui n'est pas un renoncement mais un dépassement. *C'est l'ailleurs qui me permet de mettre en perspective mon chez moi.* Et nous retrouvons là le paradoxe et le drame de l'enseignant aujourd'hui : "élever" les points de vue, différents, des élèves vers un horizon d'universalité, celui du savoir, sans dogmatisme car cet universel n'est pas un absolu venu du ciel d'un pouvoir mais bien un horizon avec ce qu'il implique d'infini. Enseigner ou apprendre, c'est ne jamais en avoir fini de finir. L'esprit critique, qui n'est point méfiance frileuse, s'articule à une exigence trop galvaudée : la créativité. *Le projet ne consiste pas à mettre en otage mais à inviter au partage.* Et, encore une fois, la rhétorique ne doit pas obérer la pratique : si l'on parle de *démarche* de projet c'est bien parce que la *production* réalisée prend son sens par rapport aux apprentissages que sa *réalisation* aura fécondés. C'est pourquoi le choix des objectifs qui déclinent les finalités du projet doit s'en tenir, du point de vue de la théorie de la rationalité limitée (Simon 1991), à un degré d'approximation réaliste, utile et efficace. Sinon un objectif, même exigeant, comme il a à l'être, se transformerait en une utopie inaccessible. La démarche de projet, dans sa dimension coopérative entre les acteurs concernés, constitue un garde fou vis à vis des tentations trop perfectionnistes ou trop idéalistes, voire trop élitistes, des enseignants faisant corps avec la didactique de leur discipline et risquant de s'éloigner ainsi de leurs élèves. Non qu'il faille céder à la facilité et à la démagogie, qui abandonnent les élèves à leur sort, mais, pour paraphraser Péguy parlant des morales (1935), ce ne sont pas les pédagogies et les projets rigides qui sont exigeants en termes d'apprentissages, mais les projets souples qui épousent les aspérités du relief scolaire. Sinon le projet collectif manquerait les rendez-vous avec les projets personnels.

Dans l'éducation musicale, il peut sembler difficile, en première approximation, de conjuguer projet personnel et projet de groupe. Bien sûr, une solution de facilité est de distinguer cours particuliers et cours collectifs. Mais l'enjeu est peut-être bien justement de sortir de la partition entre un élitisme du talent ou de la virtuosité, d'une part, et une démocratisation de l'objet musical, dans ses formes diverses et de l'accès à celui-ci d'autre

part. Personne ne peut prétendre définir l'objet "musique" et les modes de son appropriation et de sa maîtrise. Si enseigner la musique a pour finalité pédagogique, sociale et culturelle l'invite au partage de l'émotion musicale, encore faut-il que les conditions d'un tel partage soient établies en amont. Dès lors le "chef d'orchestre" doit "composer" avec son "orchestre". Autrement dit, l'enseignant doit composer avec ses partenaires. Et qui dit composer suppose des "règles" : lesquelles ?

Le partenariat

Le terme partenariat vient de la racine part et renvoie à l'idée de partage. Des partenaires sont des acteurs d'un partage. Celui-ci suppose un objet, des règles et une répartition. Si nous nous référons aux travaux de mathématiques appliqués à l'économie de Von Neumann (Von Neumann 1967, Giraud 2000), nous pouvons dire que devenir partenaires c'est s'associer dans un jeu. Et il existe deux types de jeux : *les jeux à sommation nulle* et *les jeux à sommation non nulle*. Si l'on considère un en jeu de valeur 1 entre deux joueurs, un jeu à sommation nulle se caractérise par le fait que l'un des deux gagne tout et que l'autre perd tout : $+1-1 = 0$. La plupart des jeux dits de société (cartes, dés, etc.) sont des jeux à sommation nulle. Ici, gagner consiste à faire perdre l'autre, comme si le jeu permettait le plaisir de "tuer" symboliquement l'autre, comme si une logique de violence se "jouait" sublimée au plan ludique. Pourquoi jouons-nous si souvent ainsi ? C'est une belle question anthropologique...

Von Neumann, dans sa modélisation mathématique des jeux, a montré que les jeux à sommation nulle sont un sous-ensemble particulier d'un ensemble plus vaste : celui des jeux à sommation non nulle. Ces derniers se caractérisent par trois principaux critères : leurs règles interdisent qu'un joueur gagne tout ou perde tout, elles ménagent une part de "hasard" et une part d'anticipation de la stratégie de l'autre, elles obligent à négocier à certains moments. La motivation de gagner est toujours présente, seulement elle ne vise plus le gain de tout l'enjeu au détriment des autres mais elle consiste à chercher à gagner le plus possible. Une part de gain est reconnue à l'avance à chaque joueur sur une échelle décroissante qui n'atteint jamais le zéro. On pense spontanément à des jeux comme le monopoly ou les échecs, mais ils ne répondent pas aux trois critères à la fois. Il est rare de "négocier" un déplacement de pièce aux échecs ! Un exemple est le jeu de "l'île" : cinq joueurs ou équipes par exemple ont à faire fructifier une île déserte découverte. Chaque joueur ou équipe dispose d'une "clé" indispensable à l'exploitation et au développement de l'île (comme les moyens de transport,

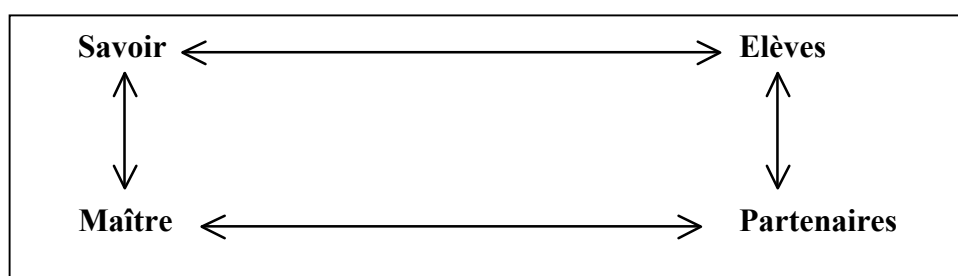
les moyens d'exploitation des ressources, les moyens institutionnels, etc.). Aussi l'élimination d'un joueur ou d'une équipe impliquerait l'échec de tous. De tels jeux peuvent être qualifiés de partenariaux en opposition aux jeux "adversariaux" que sont les jeux à sommation nulle. Ils ne sont pas "mieux" que ces derniers, ils manifestent également le plaisir de gagner au maximum mais ils obligent à négocier avec les autres : on ne joue pas seulement "contre" l'autre mais aussi "avec l'autre". De la "manipulation" peut entrer en jeu bien sûr, mais l'issue est un partage où chacun a droit à sa part. Un "idéal", qui désamorcerait le plaisir de jouer, serait de convenir d'une répartition égalitaire. Ces jeux, qui se sont développés avec l'informatique et dans le milieu de la formation des cadres d'entreprise, suscitent une interrogation sur leur éventuelle "perversité" : rendre l'autre complice de sa part plus faible et de la survalorisation de "bénéfices secondaires" (comme le fait d'être accepté et reconnu). Ils sont moins attractifs car demandant plus de temps, et peut-être parce qu'ils n'autorisent pas la jouissance de la perte de l'autre. Toutefois, ils constituent une forme de modélisation du partenariat qui a intéressé les sciences sociales depuis une quinzaine d'années (Shubik 1991). Ils nous indiquent une voie pour analyser les avantages, et inconvénients, du partenariat.

Dans un partenariat, notamment ouvert sur l'extérieur de l'établissement (c'est le sens de son usage le plus fréquent), chaque acteur ou catégorie d'acteurs a ses conceptions et intérêts propres qui divergent souvent et s'opposent parfois. Par exemple, les attentes des enseignants ne sont pas nécessairement semblables à celles des familles. L'institution de référence a son rôle de garant de la loi, sa propre réglementation interne, ses traditions établies avec les représentations afférentes (et diverses) que celles-ci ont produites dans ses corps statutaires ou précaires et donc chez chacun de ses membres. Le triple processus à l'œuvre, dans l'enseignement comme en d'autres champs, de massification, de démocratisation et de décentralisation a ouvert, modifié et complexifié les rapports entre les différents acteurs impliqués dans la scolarisation des élèves et avec ces derniers. L'identité du professeur ne peut plus désormais s'autoriser d'un repli sur ses compétences, acquises ou supposées, il doit en "rendre compte" : non au sens, culpabilisant et dépréciateur, d'une justification défensive des choix pédagogiques opérés mais au sens d'une explicitation argumentée de ceux-ci et de l'ouverture à des négociations. Bien évidemment tout n'est pas négociable, à commencer par les programmes – encore que certains auteurs posent la question de savoir si les programmes, au lieu d'être seulement affaire de spécialistes auprès des autorités de tutelle ne devraient pas devenir chose démocratique.

Le travail en équipe pédagogique ne peut plus ignorer les effets des discussions partenariales, qu'elles soient prescrites par des textes officiels (l'obligation du projet d'établissement en est un exemple) ou impulsées sur le terrain. La crainte de nombreux enseignants est celle d'une dérive vers une attitude consumériste des familles et des élèves, les mettant dans la situation impossible d'essayer de répondre à des attentes ou demandes hétérogènes et parfois en contradiction les unes avec les autres. La crainte inverse de certaines familles est de confier "aveuglément" leurs enfants à des enseignants dont les choix, les procédures de travail et d'évaluation, les attitudes relationnelles, la formation initiale et continue, resteraient un monopole dont l'opacité serait susceptible de provoquer des interrogations, des inquiétudes, des incompréhensions (Meirieu 2000). La porte fermée sur la classe et ce qui s'y passe c'est la porte ouverte aux interprétations passionnelles au gré de paroles d'élèves pris en otage dans les suspicions et critiques réciproques.

Certes le dialogue, même, comme il se doit, organisé, objectivé, argumenté, ne prévient pas de toutes les dérives passionnelles et idéologiques. Mais il favorise la reconnaissance et la compréhension mutuelles, la dédramatisation des conflits, et il constitue, pour les enseignants, un outil d'aide à la prise de décision, en particulier des microdécisions dans l'exercice de leur métier, et cela au service des élèves. L'établissement dans sa globalité devient alors ce que certains auteurs appellent une "organisation apprenante" (Donne, Roger 1997). Dans la mise en place des partenariats, il est important de distinguer les *partenariats ponctuels* et les *partenariats continués* qui ne sont pas pour autant exclusifs l'un de l'autre. Le partenariat ponctuel est nécessaire pour des contextes particuliers, spécifiques mais il nous expose davantage à l'imprévu conjoncturel. Son inscription dans une démarche de partenariat continué favorise la stabilisation de compétences en la matière et une meilleure disponibilité qualitative dans l'attitude de dialogue et de négociation.

Le triangle, didactique ou pédagogique selon ses nombreuses versions, qui relie les trois pôles en interaction dans l'acte d'enseignement : maître, élèves et savoir, s'ouvre donc désormais sur un "rectangle" que nous pourrions appeler le *rectangle partenarial* :



Le partenariat entre pouvoirs publics, institution et administration de référence, enseignants, personnels non enseignants, familles et élèves, acteurs éducatifs locaux, est à penser comme un "jeu à sommation non nulle". Il ne s'agit pas de discréditer ou d'exclure qui que ce soit, mais de faire en sorte que les voix des uns et des autres puissent avoir des effets positifs sur le système de pratiques dont chaque élève est l'objet. Encore faut-il que ces effets ne soient pas liés au pouvoir d'influence mais à un souci éducatif commun à mieux construire ensemble. Pour cela, les "règles du jeu" doivent être garanties, dans leurs principes, par l'Etat, et par les collectivités territoriales, en tant qu'ils ont à veiller au respect de la loi issue des choix démocratiques des citoyens et de l'exercice de la responsabilité législative de leurs représentants élus. C'est ici rappeler la mission du politique dans la conception du système éducatif. Les finalités de l'enseignement ne sauraient devenir objets d'une propriété privée sans mettre en péril l'égalité républicaine des chances. La possibilité, et la légitimité, de promouvoir des talents au plus haut niveau, sans aucune discrimination d'origine, ne sont nullement mises en cause, au contraire. Certes la logique des "héritiers", avec leur capital économique ou culturel, fausse le jeu démocratique, mais, sauf à choisir le fatalisme ou l'attente passive de l'advenue d'une utopie salvatrice, il faut bien, en attendant et au quotidien, tenir les paris qui sont déjà les nôtres. Les partenariats, institutionnellement régulés, ont vocation à contribuer à leur réussite. Une condition essentielle est qu'ils ne masquent pas des regroupements communautaires d'intérêts avec leur logique individualiste, mais sollicitent effectivement tous les acteurs concernés à commencer par celles et ceux qui sont ou se sentent exclus de dispositifs élitistes de prise de parole. Les appels incantatoires au projet ou au partenariat sont des impostures sans la mise en place d'une "ergonomie" sociale et psychologique conséquente.

Si la solitude de l'enseignant se réduit de manière significative, celle de l'établissement aussi. Les informations, les témoignages, les questions, les recherches, les innovations, les formations, participent de systèmes d'échange, facilités par les technologies de l'information et de la communication, à des échelons régionaux, nationaux et internationaux.

Le réseau

L'approche systémique a mis l'accent sur la nécessité de traiter le réel non comme une substance statique mais comme un ensemble dynamique où les éléments constitutifs prennent sens selon le jeu de leurs interactions (Durand 1994). Ainsi, par exemple, un groupe, une

institution, l'enseignement de la musique dans le Rhône, sont des systèmes. En ce sens, un système n'est pas une totalité close sur elle-même mais un ensemble de sous-systèmes (respectivement, pour les exemples précédents, chaque individu, les différents services, les pratiques pédagogiques, etc.). Et le système considéré fonctionne lui-même comme sous-système d'un ensemble plus vaste, environnemental et social. Outre sa complexité, avec ses interfaces, et son interactivité, un système se caractérise par ses modes d'organisation, sa variabilité et sa perméabilité. L'organisation résulte des règles formelles qui lui sont prescrites ou que ses acteurs ont élaborés et des *habitus*³ selon lesquels ceux-ci évoluent. L'histoire et le développement d'une organisation augmentent la complexité du système avec les risques de complications et de pesanteurs qu'elles génèrent. En particulier, du fait de la multiplication de structures intermédiaires, la gestion des moyens et la négociation entre les différents intérêts en jeu finissent par faire écran aux finalités fondatrices du système considéré et par substituer à celles-ci leurs objectifs. C'est ainsi, selon une boutade récurrente, que l'on dit volontiers qu'un établissement scolaire fonctionnerait mieux sans élèves ! Un tel processus est source d'une véritable *contre-productivité* du système, qui, au-delà d'un seuil critique, provoque sa nécrose progressive. C'est pourquoi la perméabilité et la variabilité du système sont des critères essentiels à prendre en compte afin de prévenir de telles conséquences. Le travail en équipe, le projet, le partenariat, sont des outils visant à favoriser *l'évolutivité* du système, en fonction des changements de contexte, et la *mémoire* (active et évolutive aussi) des finalités qui lui donnent sens. Les efforts d'innovation qu'ils contribuent à promouvoir, institutionnalisés ou sur l'initiative des acteurs dans les marges d'action qu'ils peuvent se créer, sont des facteurs décisifs de la vitalité du système. Encore une fois, ils nécessitent des efforts et des moyens de formation. Mais ces démarches ne doivent pas se refermer sur un environnement donné et cela pour deux raisons : d'une part, il est vain et dommage de réinventer localement "le fil à couper le beurre", et, d'autre part, la nécessaire adaptation à la réalité du terrain ne doit pas confiner à un repli. Aussi une logique de réseau permet de faciliter les mises en relation, les échanges, les confrontations, les synergies (Callon 1999). Les collectivités territoriales ont un rôle important à jouer dans le cadre de la décentralisation car grâce à elles l'éducation artistique "s'ouvrira sur la ville et sur le monde. Elle s'intégrera parmi les établissements scolaires, elle s'inscrira aussi dans le réseau des pôles de ressources pour développer des séminaires, des formations et des actions de communication qui montrent

³ Rappelons que la notion d'*habitus*, introduite en sociologie par M. Mauss (1950b, ch. 1) et reprise par P. Bourdieu, désigne, pour une classe sociale ou un groupe, une matrice de représentations et de pratiques résultant

combien l'investissement dans l'art et les pratiques artistiques des jeunes est un investissement d'avenir pour la ville, le département, la région..." (Lismonde 2002).

Ces échanges sont facilités : en présentiel avec des regroupements pédagogiques comme celui-ci, des rencontres, des stages, des colloques, ou à distance grâce aux technologies de la communication. L'identité d'un enseignant peut ainsi se ressourcer, se nourrir, se pluraliser et gagner en plasticité, en ouverture, en questionnement, en pertinence, en compétences, bref en créativité. Toutefois la logique de réseau n'est pas sans ambiguïté. La toile de ressources partagées qu'elle invite à tisser, pour le dire en correspondance métaphorique avec le Web qui en constitue un des supports en développement, peut induire un sentiment, non d'appartenance, mais de dispersion car, de même que trop d'informations peut "tuer" l'information, trop de références peut nuire à la structuration de repères stabilisés. L'identité professionnelle de l'enseignant ne peut pas se résoudre, voire se dissoudre, en une sorte de foyer virtuel de capitalisation de compétences, sans s'incarner dans l'identité personnelle de celle ou celui qui s'engage dans la relation avec ses élèves. Certes les travaux d'anthropologie culturelle ont remis en cause une vision substantialiste de l'identité sujette aux replis identitaires comme dans les exemples de communautarismes ou de nationalismes exacerbés (Collectif, *Esprit* 1997). Lévi Strauss écrit en ce sens : "L'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle." (1977). Mais il faut bien distinguer la notion d'identité culturelle d'un groupe de celle d'identité personnelle. L'appartenance d'un individu à un ou plusieurs groupe(s) constitue un mode de reconnaissance et d'affirmation de soi pour lui, et elle influence son développement personnel. Mais, en dernière instance, de même qu'un élève a droit à ses racines et à un avenir grâce à l'ouverture éducative sur l'universalité partageable du savoir, un professeur a droit à son unicité et à son originalité en même temps qu'il doit élargir et approfondir ses connaissances, ses compétences et sa réflexion. *Le travail en réseau doit rester compatible avec le travail en raison*. Or celui-ci demande aussi des temporalités personnelles de ressourcement, de décantation et de maturation afin de ne pas céder aux effets de mode d'un "zapping" informatif superficiel ni aux fascinations d'influence. Le va-et-vient entre pensée personnelle et réflexion collective n'est pas de l'ordre de la transfusion mais un mouvement dialectique propice aux progrès mutuels.

d'une histoire commune avec ses alliances et ses conflits, internalisée par ses membres, et qui oriente leurs actions selon sa logique.

L'identité partenariale, qui n'est donc pas le mimétisme, correspond aux espaces-temps propédeutiques au travail personnel de notre identité professorale sous les angles complémentaires de la didactique de la ou des discipline(s) et de la pédagogie à mettre en œuvre. Le rapport de l'enseignant avec la discipline qu'il enseigne, ses finalités, ses enjeux, les difficultés spécifiques d'apprentissage qu'elle implique, fait bien sûr intrinsèquement partie de son questionnement sur sa pratique. Quel est le sens de ce que j'enseigne ? Si la question du comment est subordonnée à celle du pourquoi, la réponse à cette dernière, avec ses obligations institutionnellement définies, doit faire l'objet d'une élaboration personnelle pour ne pas se réduire à un agentisme aveugle.

IDENTITE MUSICALE

En évoquant l'identité musicale nous envisagerons rapidement pour finir trois axes liés entre eux : d'abord le rapport du professeur à "la musique", l'identité reconnue à cet objet "musique" enseigné, l'identité musicale construite chez les élèves par cet enseignement. Nous nous référons ici aux professeurs exerçant dans les écoles spécialisées de musique, mais notre propos concerne aussi les enseignants de musique dans les établissements secondaires et les intervenants en musique dans les écoles primaires ou dans d'autres lieux institutionnels ou associatifs. Pour les professeurs des Ecoles, le questionnement devrait intégrer la dimension de leur polyvalence.

Le rapport de l'enseignant à la "musique"

Dans le champ de l'éducation artistique, nous faisons l'hypothèse que le rapport du professeur à la "matière" qu'il enseigne comprend, souvent à l'origine de ses motivations initiales, et en tout cas dans son cursus de formation, des pratiques vocales, chorales ou instrumentales, donc une expérience et une implication personnelles engageant tout à la fois la cognition, le corps, la sensibilité et l'imaginaire. Les "techniques du corps", au sens de Mauss (1950b), jouent en ce domaine un rôle décisif. Un tel type d'engagement contribue à l'élaboration de représentations de la discipline et à un imaginaire étroitement liés aux *émotions* éprouvées, ici dans l'écoute comme dans la pratique musicale, au cours des expériences vécues. Un "corps musical" se déploie et sa dynamique sous-tend le développement de la personnalité (Hoppenot 1981). Subjectivité et professionnalité

s'interpénètrent sans doute plus profondément que dans d'autres champs. C'est dire combien la question de l'identité professionnelle et de son évolution touche à l'identité personnelle avec les choix et les goûts qui ont participé de sa construction et de son développement. Cela n'est pas sans influencer la dimension qualitative des exigences et des attentes quant à l'enseignement de la musique. Cela n'est pas sans effets non plus sur les conceptions des publics "méritant" ou "ayant droit" à un tel enseignement : la démocratisation culturelle n'est pas aisée, Bourdieu l'avait rappelé (1979), et "si les pratiques culturelles des Français se sont développées depuis quinze, vingt ans, elles restent encore le fait de minorités culturelles, et les élites elles-mêmes sont atteintes des syndromes de la consanguinité." (Mollard 1999).

Quelles représentations peut induire une formation centrée sur la musique dite classique (c'est-à-dire la musique savante occidentale écrite) vis à vis des musiques dites actuelles ou traditionnelles et réciproquement ? Quelles représentations peuvent induire une formation de violoniste ou une spécialisation de synthétiseur ? Bien sûr, comme dans tous domaines, l'effort de distanciation et la professionnalité d'enseignant préviennent des tentations projectives comme des transferts "contaminés". Mais nous devons nous demander si *les postures sociomusicales* originaires n'ont pas des effets de prégnance que la formation, notamment continue, doit aider à identifier et à travailler spécifiquement. Certes, si je suis pianiste et professeur de piano, une cohérence semble aller de soi. Pourtant l'enseignement à la pratique d'un instrument vise bien à "jouer de la musique" (Renard 1982). Laquelle, et pourquoi, et comment ?

Est-il possible d'avoir un rapport authentiquement *singulier* à la musique ? La singularité apparaît laminée et déterminée par les appartenances et fréquentations culturelles, les discours dominants : "Dans le monde esthétique, la superstructure est tellement écrasante que personne n'a plus de rapport direct, brutal avec les objets ou les événements. Impossible de faire le vide. On ne fait que partager la valeur des choses, et non leur forme. L'objet lui-même, dans sa forme secrète, ce pour quoi il est celui-là, est rarement atteint." (Baudrillard 1996). Sur le modèle traditionnel des conservatoires, les écoles de musique, selon leur taille, leur place reconnue dans la pyramide des itinéraires de "réussite" dûment estampillés, ont souvent été en position de reproduire une esthétique de l'excellence et des schémas didactiques rigoureusement définis et déterminés. Elles ont fonctionné selon une "forme scolaire" canonique (Vincent 1994) caractérisée par la graduation des apprentissages, l'organisation de cursus par niveaux avec leur cortège de contrôles et de sélections, une forte exigence de technicité et une préférence pédagogique pour les supports écrits. La spécialisation a favorisé

la constitution d'enclaves didactiques et pédagogiques, un individualisme de l'effort et du mérite, une culture de la hiérarchie. Pour s'ouvrir à une vision plurielle de l'enseignement musical, à la diversité des formes culturelles émergentes et à une démocratisation de l'accès à la musique, il n'est pas exagéré de dire que certains ont parfois à effectuer un véritable "travail de deuil" envers des idéaux rigides qu'ils avaient intériorisés et avec lesquels ils faisaient "corps".

L'objet "musique"

Aussi un enseignant spécialisé se doit de cerner et de définir l'objet "musique" en tenant compte de la variété de ses modes concrets et sociaux d'expression et de diffusion (avec tous les moyens de reproduction dont Benjamin (1991) avait anticipé les effets novateurs). Actuellement dans le système scolaire français, la musique appartient au secteur des "arts du spectacle" avec le théâtre, la poésie et la littérature de création. Mais le questionnement n'est pas seulement didactique et pédagogique, il est aussi culturel et social. L'anthropologie musicale est ici convoquée (Court 1976). Car nous avons à situer notre conception de la musique afin de la réfléchir. Pour certains, il est nécessaire de dépasser la "logique de la transparence sonore et de la linéarité" qui est celle de la musique dite classique car "ces deux traits caractérisent une société, un mode de penser et d'exister qui veut soumettre la multiplicité, la prolifération de la matière, des effets et des causes à un plan, une instance de contrôle singulière et isolée" (Lebrun 1997) et de s'ouvrir, et d'ouvrir, à une manière de faire de la musique qui s'attache au champ sonore dans ses agencements possibles en débordant des limites d'un code savant.

Un univers sonore est-il un univers musical ? Selon quels critères et par quels processus et procédés un bruit devient-il un son ? Chanter ou jouer "faux" est-ce une erreur musicale ? Faut-il éduquer à un goût académique ? Existe-t-il des "héritages musicaux" "pauvres" ? Les objets d'art comme les pratiques artistiques peuvent-ils, doivent-ils, être référés à des critères universels ? Peut-on, doit-on, échapper à sa tradition culturelle ? Faut-il parler de *la* musique ou *des* musiques ? Qu'est-ce qu'une création ? Etc. De telles questions nous semblent indispensables à poser afin de vivifier un *esprit musical critique*. Les réponses sont certes, et heureusement, variables : il n'existe ni une communauté "scientifique" de référence ni un "ordre des musiciens". Mais il existe des légitimations culturelles par les classes sociales dominantes. Bourdieu épingle ainsi "les membres de la petite bourgeoisie nouvelle issus des

classes supérieures qui [...] manifestent la compétence la plus haute à l'intérieur des classes moyennes et se portent vers un système de choix très semblable à celui de la bourgeoisie : Art de la fugue, Concerto pour la main gauche, Oiseau de feu, Quatre saisons." (Bourdieu 1979). Ils entretiennent de ce fait une relation ambivalente avec le système scolaire "qui les porte à se sentir complices de toute espèce de contestation symbolique et les incline à accueillir toutes les formes de culture qui sont, au moins provisoirement, aux marges de la culture légitime, jazz, etc.". La culture est politique.

Les définitions ne sont toutefois pas définitives. Et le souci patrimonial, loin d'être remis en cause, est réaffirmé mais dans toute la richesse des formes musicales qui ont existé dans le passé ou qui s'expriment actuellement, même minoritaires. La relativité en la matière ne justifie pas simplement des préférences. Les programmes et progressions sont des outils de repérage, souvent institutionnellement prescrits, au moins pour les premiers, mais ne suffisent pas à la réflexion sur le fait musical. Et ce qu'il en est de la musique pour le professeur déterminera, en partie, ce qu'il en sera, ou ce qu'il doit en être, chez l'élève.

Elèves et musique(s)

S'agissant des élèves, dont les apprentissages finalisent notre travail, leurs expériences sociales et culturelles du fait musical, de plus en plus hétérogènes, interfèrent avec les attendus de nos enseignements.

Sans le caricaturer, prenons l'exemple emblématique du solfège : doit-il faire l'objet d'un enseignement préalable et magistral avec son aridité abstraite ? Certains enfants, au bout d'un temps bien long pour eux, ont parfois envie de demander : mais quand commençons-nous à faire "de la musique" ? La "dictée musicale" est-elle la voie royale de l'éducation de l'oreille, d'une véritable "orthosonie" ? Les pratiques ont certes changé, mais la question des "passages obligés" reste récurrente.

A l'opposé, pour prendre un autre exemple aujourd'hui emblématique, faut-il s'emparer de la "techno" afin d'en faire découvrir les arcanes musicaux ou bien d'en montrer les limites pour justifier l'accès à d'autres formes ? Là aussi, un questionnement préalable est requis chez l'enseignant : pourquoi cette forme musicale connaît-elle un tel engouement chez les jeunes ? Le préfixe techno, ici substantivé, n'est peut-être pas innocent : "On pourrait voir dans la techno une métaphore de la technocratie dont l'idéologie fait violence à tout un chacun, au

plus profond de l'intimité." (Hemptinne 1996). Ce mode d'expressions musicales qui crée un monde à l'image du monde dans lequel il s'origine et qu'il reflète en le dévoilant, "paroxyse" la caractéristique de celui-ci à savoir la rationalisation à l'extrême de l'humain, en produisant et faisant consommer du "plaisir" avec ses rythmes sonores martelés. L'hypothèse est légitime de l'envisager comme une affirmation artistique et sociale exacerbée de la négativité mondialisante.

Au plan pédagogique, comment concilier et articuler technicité et musicalité, et ce dans chaque cours, afin de ne pas démotiver ? L'enseignement de la musique peut-il faire l'économie, même si elle se veut provisoire et préparatoire, du plaisir émotionnel ? Une musicalité promise manque le rendez-vous de l'actualité de l'acte d'apprendre et de goûter. Il ne s'agit pas pour autant de céder à la facilité, aux effets de mode, au spontanéisme, à la découverte multiculturelle brute. Des exemples s'offrent à nous, comme celui du Collège-Jazz de Marciac où selon un artiste, Marsalis W., animant un atelier : "La musique de jazz, c'est l'émotion, la liberté et la règle ; elle évoque le désir, la spontanéité, l'envie de créer, mais aussi l'exigence de respect des conventions, des cadres ou des règles sociales et musicales." (Lismonde 2002). Mais les règles mises en jeu, musicales et sociales, sont à *penser* et pas seulement à "découvrir" comme données "naturellement" puis à appliquer par des "exécutants". Si l'enseignant est un praticien réfléchi, son enseignement vise non à "fabriquer" de futurs génies ou virtuoses mais à faire en sorte que chaque élève puisse devenir aussi un *musicien réflexif*.

Un grand défi pédagogique, que vous connaissez bien, est donc celui de l'articulation permanente de la nécessaire rigueur de la "chose musicale" avec la culture, démocratique, des goûts musicaux dans l'écoute comme dans la production. Les pratiques ont à évoluer, elles évoluent dans ce sens, et vos travaux en ateliers, que je salue, en témoignent avec ferveur : leurs comptes-rendus, avec leurs interrogations et doutes féconds, ont été doux à mon oreille !

Merci.

Gérard GUILLOT

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alain (1976) *Propos sur l'éducation*. Paris : P.U.F (1^{ère} éd. 1932).
- Anderson B. (1991) *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Edition révisée. New York : Verso.
- Aristote (1991) *Métaphysique (A, 1 et 2)*. "Prologue". Trad. J. Tricot. Paris : Vrin.
- Astolfi (1997) *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : E.S.F.
- Bachelard G. (1988) *La philosophie du non*. Coll. Quadrige. Paris : P.U.F, p. 134.
- Bailly D. (1997) *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan, p. 10.
- Barthelmé B. (1999) *Pour une philosophie de l'éducation aujourd'hui*. Coll. Education et philosophie. Paris : L'Harmattan.
- Baudrillard J. (1996) "De la singularité, il n'y a rien à dire", *Disco Graphie* n°21.
- Benjamin W. (1991) "L'œuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée" (1^{ère} éd. 1936), *Ecrits français*. J.-M. Monnoyer (éd.). Paris : Gallimard.
- Bourdieu P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement*. Coll. Le sens commun. Paris : Minuit.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964) *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdoncle R. (1993) "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèses publiées par la Revue Française de Pédagogie (1991-1998)*. J.-C. Forquin (Dir.). (2000), Paris : I.N.R.P.
- Bourdoncle R. (1991) "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions". Ibid.
- Boutinet J.-P. (1990) *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F.
- Callon M. et al. (1999) *Réseau et coordination*. Paris : Economica.
- Charlot B. "Un droit social inaliénable : l'éducation publique pour tous", conférence prononcée comme représentant du Forum Mondial sur l'Education à la plénière sur l'éducation du Forum Social Mondial, Porto Alegre, 4-27/10/2001, Compte rendu p.8.
- Chevallard Y. (1999), "L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique", *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 19, n° 2, pp. 221-266. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard Y. (1994) "Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 12, n° 1, pp. 73-112. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Collectif (1997) "La fièvre identitaire", *Revue Esprit*. Paris, janvier 1997.
- Court R. (1976) *Le musical, essai sur les fondements anthropologiques de l'art*. Paris : Klincksieck.
- Debray R. (1991) *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard, p. 15.
- Devereux G. (1968) "L'image de l'enfant dans deux tribus : Mohave et Sedang", *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfant*, 4.
- Donne P. et Roger J. (1997) *La stratégie du XXI^{ème} siècle: vers une organisation apprenante*. Montréal : G. Morin.
- Dubar C. (1991) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dubet G. avec Bautier E., Duru-Bellat M., et Payet J.-P. (1998) *Vingt propositions pour le Collège, Synthèse de l'audit sur les collèges*, ch. VI "Le travail en équipe". Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la technologie. Paris : Documentation française.
- Durand D. (1994) *La systémique*. Coll. Que sais-je ? Paris : P.U.F.
- Giraud G. (2000) *La théorie des jeux*. Paris : Flammarion.
- Goodman N. (1992) *Manières de faire des mondes*. Trad. M.-D. Popelard. Paris : J. Chambon, pp. 9-35.
- Guillot G. (2002) "L'enseignant est-il un professionnel comme un autre?", *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*. Lyon : CEFEDM Rhône-Alpes, pp. 103-108.
- Guillot G. (2001) "Compétence, professionnalité et enseignement", *L'école et les savoirs*. J. Lombard (Dir.). Coll. Education et philosophie. Paris : L'Harmattan, p. 96.
- Guillot G. (2000) *Quelles valeurs pour l'Ecole du XXI^{ème} siècle?* Coll. Education et Philosophie. Paris : L'Harmattan, pp. 62 et 98.
- Guillot G. (1995) "Les arts plastiques et la formation de l'esprit", *Les arts plastiques. Enjeux, finalités et contenus*. D. Lagoutte (Dir.). Coll. "Formation des enseignants". Paris : A. Colin, rééd.
- Greish J. (2001) *P. Ricoeur. L'itinérance du sens*, IV, 4. Paris : J. Million.

- Habermas J. (1992) *De l'éthique de la discussion*. Trad. M. Hunyadi. Paris : Cerf.
- Handke P. (1982) *L'angoisse du gardien de but au moment du penalty*. Paris : Gallimard.
- Hemptinne P. (1996) "Techno(cratie)... ", *Disco Graphie* n°19, avril 1996.
- Hoppenot D. (1981) *Le violon intérieur*. Luynes : Van de Velde.
- Kambouchner D. (2000) *Une école contre l'autre*. Coll. "Questions Actuelles", Paris : P.U.F, Avant-Propos I.
- Kant (1999) *Géographie*. Cohen Halimi M., Marcuzzi M. (éd.). Coll. Bibliothèque philosophique. Paris : Aubier.
- Kant E. (1994) *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Trad. M. Foucault. Paris : Vrin.
- Kant (1980) *Critique de la raison pure*. Trad. J.-L. Delamarre et F. Marty. Œuvres Philosophiques, F. Alquié (Dir.). Bibliothèque de la Pléiade. Paris : Gallimard.
- Lahire B. (1998) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Laplantine F. (1987) *L'anthropologie*. Coll. Clefs. Paris : Seghers, p. 116.
- Lebrun L. (1997) "Le plaisir, quels enjeux ?", *Disco Graphie* n°22, juin 1997.
- Lefort C. (1981) *L'invention démocratique. Les limites de la domination totalitaire*. Paris : Fayard.
- Le Goff J.-P. (1999) *La Barbarie douce*. Paris : La Découverte.
- Lévinas E. (1982) *Ethique et infini*. Paris : Fayard.
- Levi Strauss C. (Dir.) (1977) *L'identité*. Coll. Quadrige. Paris : P.U.F.
- Levi Strauss C. (1967) *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris : Mouton, rééd.
- Levi Strauss C. (1964-71) *Mythologiques*, 4 vol. Paris : Plon.
- Levi Strauss C. (1958 et 1973) *Anthropologie structurale* I et II. Paris : Plon.
- Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. G. W. Lewin (Ed.). New York : Harper & Row.
- Lewin, K., Lippitt, R. and White, R. (1939) "Patterns of aggressive behaviour in experimentally created "social climates", *Journal of Social Psychology* 10, pp. 271-299.
- Lismonde P. (2002) *Les arts à l'école. Le Plan de J. Lang et C. Tasca*. Coll. Folio. Paris : Gallimard, p. 163.
- Lurçat L. (1999) "Le pédagogisme facteur d'échec", *Philosophie politique*, "Ecole et démocratie", n° 10, novembre 1999. Paris : P.U.F, § I. "Le modèle américain".
- Mauss M. (1950a) "Essai sur le don" (1923-24), conclusion de sociologie générale et de morale, *Sociologie et anthropologie*. Paris : P.U.F.
- Mauss M. (1950b) "Les techniques du corps", *Sociologie et anthropologie*, 6^{ème} partie. Paris : P.U.F.
- Mead M. (1973), *Une éducation en Nouvelle-Guinée*. Trad. fr. Paris : Payot.
- Mead M. (1963) *Mœurs et sexualité en Océanie*. Trad. fr. Paris : Plon.
- Meirieu P. et al. (2000) *L'école et les parents. La grande explication*. Paris : Plon.
- Meirieu P. et Guiraud M. (1997) *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon, p. 101.
- Meirieu, P. (1995a) "La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation?", *Cahiers pédagogiques*, n° 334, mai 1995, pp. 31-33.
- Meirieu P. (1995b) *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F.
- Meirieu P. (1990) *Le choix d'éduquer*. Paris : E.S.F.
- Molinier G. (1999) *La Gestion des stocks lycéens - Idéologies, pratiques scolaires et interdits de penser*. Paris : L'Harmattan.
- Mollard C. (1999) *Le cinquième pouvoir. La politique culturelle de Malraux à Lang*. Paris : A. Colin.
- Montaigne (1998) "De l'institution des enfants", *Essais*, L. I, ch. 26. M. Fragonnard (éd.). Paris : Pocket.
- Moro M. R. (1998) *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Dunod, p. 53 ; p. 38.
- Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*, Partie I, ch. 1 "Le savoir, une notion nécessaire". Paris : L'Harmattan.
- Péguy C. (1935) *Note conjointe sur Bergson et la philosophie bergsonienne, Descartes et la philosophie cartésienne*. Paris : Gallimard.
- Perrenoud P. (1999) "Les disciplines de référence en formation des enseignants", *Conférence annuelle de l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE)*, Université de Leipzig, 30 août-5 septembre 1999.
- Perrenoud P. (2001) "L'école publique genevoise n'est pas en train de s'effondrer", *Le Courrier*, Genève, 29 décembre 2001.
- Piaget J. (1948) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Quiniou Y. (1999) "L'erreur du pédagogisme", *Regards*, n° 47, juin 1999.
- Raynal et Rieunier (1998) *Pédagogie: dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : E.S.F, p. 108.
- Renard C. (1982) *Le geste musical*. Coll. Pédagogie pratique de l'éducation. Paris : Hachette.
- Renaud A. (1998) *Kant aujourd'hui*. Paris : Aubier.
- Sartre J.-P. (1971-72) *L'idiot de la famille*. 3 vol. Paris : Gallimard.
- Scupin R. et Decorse C. R. (2000) *Anthropology : A Global Perspective*. Prentice-Hall : Upper Saddle River (NJ). Trad. P. Greenhill in "Festival", *Ethnologues*, Québec, 23-1, 2001.

- Serres M. (1995) "Qu'est-ce qu'on ne sait pas ? Qu'est-ce qu'on n'enseigne pas ?". Paris : *Rencontres philosophiques de l'UNESCO*.
- Shubik M. (1991) *Théorie des jeux et sciences sociales*. Paris : Economica.
- Simon H. A. (1991) *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Trad. J.-L. Le Moigne. Paris : Dunod.
- Vernes P.-M. (1999) "L'universel fait-il des victimes ?", Séminaire *Nécessités économiques et libertés politiques à l'heure de la mondialisation*, Québec : Chaire UNESCO d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique, mai 1999.
- Vincent G. (éd.) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon : P.U.L.
- Von Neumann J. et Morgenstern (1967) *Theory of games and economic behavior*. Princeton : Univ. Press, rééd.
- Yanni E. (2001) *Comprendre et aider les élèves en échec*, IV, 1. Paris : E.S.F.