

**Un travailleur de la contradiction :
Le professeur dans la société contemporaine¹**

Bernard Charlot²

Université de Aracaju

Il n'est pas facile d'être professeur dans la société contemporaine. Après avoir affirmé cela, il faut immédiatement apporter deux nuances. Premièrement, il n'a *jamais* été facile d'être professeur et l'âge d'or que certains imaginent n'a jamais existé. Deuxièmement, si ce n'est pas facile, c'est aussi un défi, et donc il faut également dire que c'est *intéressant* d'être professeur dans la société contemporaine et que c'est un travail *important* pour cette société elle-même. Pourquoi est-ce à la fois difficile, intéressant et important d'être professeur dans la société contemporaine? Je défendrai ici l'idée que le professeur est un travailleur de la contradiction – il l'est toujours et l'est plus encore dans la société contemporaine. Dans un premier moment, j'essaierai de comprendre ce qui s'est passé depuis un peu plus d'un demi-siècle avec le travail de professeur. Dans un deuxième moment, j'évoquerai quelques-unes de ces contradictions. Compte-tenu de l'ampleur de la question, il ne s'agit évidemment ici que d'un résumé, une synthèse.

¹ Il s'agit du discours prononcé par Bernard Charlot lors de la cérémonie de sa déclaration comme « docteur honoris causa » par l'Université de Patras (Grèce).

² bernard.charlot@terra.com.br.

1. Le professeur face aux transformations économiques, sociales et culturelles de la société contemporaine

Dans les années 1950, même si, déjà, il n'était pas bien payé, le professeur savait au moins ce que la société attendait de lui: à l'école primaire, enseigner la lecture, l'écriture, l'arithmétique et quelques principes civiques fondamentaux ; au lycée, faire acquérir les bases de la discipline dont il était spécialiste.

Le rapport de l'enseignant à la société connaît un premier changement fondamental dans les années 60. Les sociétés se donnent pour objectif le développement économique et social, qui requiert une élévation du niveau de formation de la population, tout particulièrement des jeunes. Cela entraîne diverses conséquences pour le professeur.

Premièrement, entrent désormais à l'école, y compris dans la première partie de l'enseignement secondaire (jusqu'à environ 15 ans), des jeunes dont les parents n'ont pas ou ont peu étudié. Or, chaque fois que de nouvelles classes sociales accèdent à un niveau d'enseignement qui ne leur était pas ouvert auparavant, ce niveau entre "en crise". En fait, il ne s'agit pas d'une "crise" (le malade serait déjà mort...), mais de contradictions sociales et culturelles structurelles, qui rendent plus difficile l'enseignement à ce niveau. Les enseignants vivent ainsi une contradiction entre leur demande d'une école plus démocratique et le fait que toute démocratisation rend leur travail quotidien plus difficile.

Deuxièmement, l'ouverture, au moins partielle, de l'enseignement secondaire et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 15 ou 16 ans transforment profondément la signification de l'échec scolaire. Quand, de toute façon, tous les enfants de classe populaire, sauf une infime minorité, arrêtent l'école à la fin du primaire, qu'ils soient bons élèves ou non, et vont travailler, le fait d'être en échec à l'école est regrettable, sans plus. Mais quand, à partir des années 60 et 70, le niveau d'insertion professionnelle, donc aussi le futur niveau social, dépend du niveau scolaire atteint, l'échec scolaire est synonyme de difficultés sociales pour la vie entière. Il ne s'agit plus seulement d'être plus ou moins bon en mathématiques, mais d'avoir plus tard un bon emploi, et même, tout simplement, un emploi: l'échec scolaire n'est plus un simple fait pédagogique, c'est un fait social. Dès lors, bien évidemment, la responsabilité de l'école et des enseignants dans la vie de chacun devient plus grande et croît également la pression des parents sur les enseignants.

En même temps, apparaît et se développe une critique des enseignants "traditionnels". En fait, on ne sait pas trop de quoi il s'agit et rarement cette notion de "traditionnel" est définie, mais une chose est sûre: le professeur doit être au service du futur, celui d'une économie et d'une société "en développement" et l'avenir de "mon fils" ou de "ma fille". Dans cette nouvelle configuration sociale, qui valorise l'innovation, "traditionnel" tend à devenir une insulte, sans même qu'il soit vraiment nécessaire de dire de quoi il s'agit. Ces transformations économiques, sociales et culturelles de la situation enseignante s'accompagnent de deux profonds changements chez les élèves: de leur rapport au savoir et de leur rapport au désir.

Dès lors que l'école, de fait, a désormais pour fonction première de hiérarchiser les jeunes dans la perspective de leur insertion socioprofessionnelle, l'objectif prioritaire des élèves, logiquement, est de survivre scolairement à chaque étape. Il n'est plus du tout évident que l'on va à l'école pour apprendre: la logique du professeur continue à être d'enseigner pour que l'élève apprenne, mais la logique de celui-ci est de passer dans la classe suivante, par quelque moyen que ce soit. Ce déphasage entre les logiques contribue à rendre plus difficile le travail de l'enseignant.

Dans les années 60, change également le rapport au désir, chez les adultes et les jeunes. Les sociétés traditionnelles sont des sociétés de l'épargne – qui freine la satisfaction des désirs alors même que l'on a les moyens de les assouvir. Les sociétés contemporaines sont des sociétés du crédit, qui permet de satisfaire ses désirs sans attendre et de la publicité, qui incite à la multiplication des désirs. Mai 1968 proclame la légitimité du désir – ce qui est socioéconomiquement rationnel car une société qui vise au développement a besoin de la consommation et ne peut plus, comme le font la religion, la morale et la pédagogie traditionnelles, considérer que le désir est l'ennemi. Cette légitimation du désir a d'évidents effets pédagogiques, entre autres celui de considérer comme insupportable le professeur ennuyeux – alors que c'est là une caractéristique sinon normale, du moins difficilement évitable, du professeur dans la configuration traditionnelle.

Les années 1960/70 introduisent donc des contradictions fondamentales dans le quotidien de l'école, soulèvent de nouvelles questions et incitent les professeurs à innover, en situation instable.

Dans les années 1980/90, qui sont celles à la fois du néolibéralisme triomphant et de l'explosion des technologies électroniques d'information et de communication, d'autres

transformations contribuent à un remodelage de la profession enseignante, avec de nouvelles contradictions. La logique de marché s'impose de plus en plus dans le champ de l'éducation, que ce soit par une progression de l'enseignement privé à but lucratif, comme au Brésil, ou par une implantation plus ou moins subreptice de logiques libérales dans l'enseignement public lui-même, comme en France. La concurrence initiée dans les années 60 se généralise, y compris entre établissements publics; en outre, souvent, au sein d'un même établissement, des secteurs sont protégés, généralement à partir du choix des langues ou des options – au bénéfice des enfants de classes moyennes qui n'ont pas encore fui vers l'enseignement privé ou vers les écoles des quartiers socialement favorisés. S'organisent ainsi des réseaux d'enseignement de plus en plus différenciés socialement, qui mettent les professeurs sous une tension croissante: par pression des parents dans les établissements favorisés; par constitution de populations homogènes d'élèves en difficultés sociales et ruptures culturelles dans les écoles des quartiers populaires. Les professeurs sont notamment pris dans cette nouvelle contradiction que crée la question du redoublement: les politiques publiques veulent en finir avec le redoublement, qui coûte beaucoup d'argent et est très rarement efficace et incitent les professeurs à laisser "passer" les élèves; les professeurs savent, tout à la fois, que le redoublement est inefficace, sauf cas très spécifiques, mais que, quand "tout le monde passe", la situation pédagogique est pire encore – et le travail du professeur plus difficile.

Parallèlement, les professeurs sont de plus en plus tenus pour responsables des difficultés des élèves. Le discours sur la "qualité de l'éducation", issu dans les années 80 de ce *think tank* néolibéral qu'est l'OCDE, tend à culpabiliser les professeurs, sans jamais, en outre, définir clairement quels sont les critères de cette qualité: l'exigence s'accroît sans que soit dit clairement ce que la société attend des enseignants. Par ailleurs, l'enseignant est maintenant, de plus en plus, considéré comme devant être un "professionnel". Autrefois, ce devait être un missionnaire – de Dieu ou de la République, de la Raison et du Progrès. Il fut ensuite défini comme un fonctionnaire, ce qui le soumettait à une hiérarchie bureaucratique parfois insupportable, mais qui avait au moins un avantage: dès lors qu'il fait ce qu'on lui a ordonné de faire, le fonctionnaire n'est pas responsable des résultats. Le professionnel, au contraire, est quelqu'un qui doit résoudre les problèmes, grâce à son savoir et à son expérience pratique. Quand l'enseignant est considéré comme professionnel, il dispose d'une plus grande autonomie

face à sa hiérarchie, mais il est tenu pour responsable des résultats; de sorte que cet enseignant plus autonome est également la cible d'évaluations de plus en plus nombreuses, parfois directes, le plus souvent indirectes, en tant qu'évaluations des élèves ou de l'école. Et qu'évalue-t-on chez les élèves? Fondamentalement, l'usage de la langue maternelle, les mathématiques et parfois les sciences - comme dans PISA, par exemple. La compréhension de l'histoire, l'art, la littérature, la créativité, la capacité de travail en commun, la conscience écologique, le refus du racisme, du sexisme et des discriminations? Ce sont des objets de discours officiels, jamais des objets d'évaluation. Le professeur est magnifié par un discours et ses élèves sont évalués sur la base de critères qui ne correspondent en rien à ce discours. À lui de survivre dans ce grand écart.

Les années 1990/2000 sont également celles de l'explosion des technologies électroniques d'information et de communication, qui, tout à la fois, mettent à disposition de nouveaux instruments pour le travail enseignant et induisent de nouvelles difficultés et contradictions. Le professeur n'est plus l'unique source d'information de l'élève, ce qui tend à affaiblir sa position symbolique. Les élèves continuent à lire, contrairement à ce qu'on dit parfois; ils lisent et écrivent beaucoup sur leurs smartphones et leurs ordinateurs. Mais ils lisent beaucoup moins de textes imprimés, écrivent avec de multiples abréviations (d'ailleurs, maintenant, WhatsApp termine lui-même les mots) et vivent une communication ping-pong, dans une quasi instantanéité: j'envoie un message, je reçois la réponse. Il y faut une certaine habileté, comme l'éprouvent les adultes qui ont du mal à suivre ce mouvement, mais cette culture nouvelle est très différente de la culture scolaire, qui est un pari permanent sur la valeur de la maturation lente. Entre cette culture scolaire, qui l'imprègne profondément et dont les arguments pédagogiques sont forts, et la nouvelle culture d'expression et de communication des jeunes, l'école et le professeur hésitent entre l'interdiction, la dénégation et un pari pédagogique pour aller au-delà de l'utilisation scolaire spontanée d'Internet par les jeunes, qui se résume souvent au copier-coller. Mais l'usage pédagogique de ces nouveaux instruments se heurte à la forme scolaire héritée de la pédagogie traditionnelle: espaces segmentés, temps fragmentés, évaluation individuelle obsessionnelle. Qui va réussir à organiser une recherche par groupe sur Internet en 50 minutes, avec évaluation individuelle?

Mais quel que soit l'avenir pédagogique proche de ces instruments nouveaux, à long terme une chose est sûre et elle est importante pour le thème qui nous occupe ici: le professeur d'*information* est historiquement mort et la profession enseignante ne survivra que comme professeur de *savoir*. Aucun professeur ne peut entrer en concurrence avec Google quand il s'agit de réunir et de mettre à disposition de l'information, par textes, liens, cartes, graphiques, vidéos etc. Pour mettre de l'information à disposition, on n'a plus besoin de professeur, il suffit d'avoir de bons moniteurs et quelques tuteurs. Mais le savoir est plus que de l'information. Celle-ci doit être recherchée de façon intelligente, avec les mots les plus efficaces et les options les plus pertinentes entre celles que Google propose; elle doit être vérifiée, car Internet véhicule aussi des énoncés erronés ou ambigus; il faut assembler différentes informations pour résoudre un problème ou trouver la réponse à une question que l'on se pose. Bref, plus on dispose d'informations plus on aura besoin de professeurs pour apprendre à transformer cette information en savoir. Mais l'école actuelle reste pensée, pour une grande part, comme lieu de transmission d'informations.

Enfin, dans cette liste, non exhaustive, des contradictions sociohistoriques structurelles que le professeur doit affronter, on ne doit pas passer sous silence la contradiction fondamentale du capitalisme contemporain lui-même en matière d'éducation. D'une part, il a de plus en plus besoin de travailleurs capables d'autonomie, de réflexivité, de travail en groupe, d'inventivité. Mais, d'autre part, la société capitaliste est structurellement inégalitaire, le libéralisme a pour principe le marché concurrentiel et le néolibéralisme contemporain organise une concurrence généralisée et globalisée, y compris en éducation. Il y a là une contradiction fondamentale à laquelle tout professeur est, et sera, confronté, même s'il est technologiquement actualisé, bon professionnel et professeur de savoir.

2. Quelques contradictions que le professeur affronte dans la société contemporaine

Professeur héros ou professeur victime? Qui est responsable, voire coupable: l'élève ou le professeur? Quelle pédagogie: traditionnelle ou rénovée d'une façon ou d'une autre? L'école lieu de l'universel ou liée à la communauté et valorisant la différence? "Restaurer l'autorité" ou "aimer les élèves"? Mon objectif n'est pas ici de dire ce qui est vrai, juste et bon, mais d'évoquer, de façon analytique (et inévitablement brève...)

quelques-unes des contradictions que le professeur affronte, en particulier dans la société contemporaine.

Professeur héros ou professeur victime? À écouter les discours officiels, y compris ceux des centres de formation, il n'y a aucun doute: pour être professeur, il faut être un héros, ou plus exactement une héroïne, un mixte de sainte et de militante. Tout au long de ma vie professionnelle, j'ai ainsi rencontré des exemples d'école ou de groupes héroïques: Vitruve, Freinet, GFEN, pédagogie institutionnelle en France, ou, au Portugal, cette *Escola da Ponte* qui fait rêver certains au Brésil. Le problème de ces modèles héroïques est, précisément, qu'ils sont héroïques, une sorte d'Idéal du Moi collectif du professeur. Or, tout professeur n'est pas un héros ou une héroïne et n'a aucune obligation morale, institutionnelle ou sociale de l'être. Par exemple, au Brésil, où je vis et travaille, il y a plus de deux millions de professeurs. Doit-on espérer deux millions de héros-héroïnes pour améliorer l'école brésilienne? À insister sur le professeur héros, saint et militant, on risque de fabriquer des professeurs déçus, amers, et qui tiennent un discours de victimes – des élèves, des parents, du directeur, du ministre, de la société, de la vie. Les deux figures du professeur héros et du professeur victime sont les deux pôles de contradictions vécues qui sont intériorisées comme personnelles sans que soient comprises leurs dimensions sociales, institutionnelles et historiques. Le professeur n'est ni un héros ni une victime, c'est un travailleur, dont on peut exiger compétence et sérieux, mais qui, par ailleurs, a aussi, de plein droit, une vie en dehors de l'école. Une position qui sera plus facile à assumer si l'enseignant est capable d'analyser et de comprendre les contradictions dont il est à la fois objet et acteur.

Qui est responsable des problèmes, et aussi des réussites: l'élève ou le professeur? Cette question revient sans cesse dans le discours enseignant, à travers celle de la culpabilité. Ce n'est pas ma faute, c'est celle de... (l'élève, la famille etc.), se défend le professeur. Ce qui m'intéresse ici, ce n'est pas de dire qui est coupable (personne), ni même qui est responsable (tout le monde), mais de comprendre pourquoi cette question revient toujours, y compris dans des pays aussi différents que la France, le Brésil, la Tunisie ou le Portugal. Il y a là une tension structurelle, constitutive de la relation pédagogique, de sorte qu'elle tend à être universelle. On peut la résumer de la façon suivante. Seul apprend qui se mobilise dans une activité intellectuelle, qui "étudie". C'est l'élève lui-même qui fait le plus important, et personne ne peut le faire à sa place: apprendre. Certes, pour que l'élève apprenne, il faut que le professeur enseigne, d'une façon ou

d'une autre, mais ce que le professeur fait, enseigner, n'atteint son objectif que si l'élève accepte de collaborer, d'apprendre. Autrement dit, le professeur ne produit pas directement le résultat de son acte, mais seulement indirectement, à travers l'acte de l'élève. Dans cette situation, le professeur vit sous risque permanent: que les élèves refusent d'entrer dans le jeu, ou, plus souvent, qu'ils tentent d'en changer les règles. Risque plus grand encore dans une société où l'autorité a perdu de sa légitimité, alors que le désir en gagnait. Il n'est pas étonnant, dès lors, que le professeur, qui se sent menacé, commence toujours par répondre: ce n'est pas ma faute. À cette menace, il oppose les interrogations, les notes, la pression constante de l'évaluation et la classe devient ainsi, plus encore, un champ de tensions pédagogiques.

Quelle pédagogie adoptée: traditionnelle ou rénovée d'une façon ou d'une autre? Il y a là une nouvelle contradiction. Les pratiques pédagogiques continuent à être traditionnelles, sur l'essentiel, car la "forme scolaire" héritée des Jésuites et reprise par l'école républicaine impose des pratiques traditionnelles: espaces fragmentés, temps segmentés, groupes isolés, importance prioritaire accordée à l'évaluation individuelle etc. Mais la pédagogie traditionnelle, que ce soit sous sa forme religieuse ou sous sa forme laïque, est fondamentalement une pédagogie de la discipline, de la règle, de la norme, de la Raison, contre le désir, qu'il se nomme péché, émotions ou passions et, en particulier, contre le corps. Une telle pédagogie perd son crédit et sa force dans une société qui, aujourd'hui, reconnaît la légitimité du désir, valorise le corps, suspecte les hiérarchies. Aussi les professeurs tentent-ils d'ouvrir des parenthèses de pédagogie active ou constructiviste dans un flux pédagogique de base traditionnelle: un peu de travail par groupe, quelques moments de recherche, une petite dose de nouvelles technologies etc. En outre, "traditionnel" est devenu une épithète péjorative, parfois à la limite de l'insulte. Une pédagogie de bases traditionnelles, plus ou moins imposée par l'organisation même de l'institution et rarement assumée comme traditionnelle par des enseignants qui, par ailleurs, tentent d'ouvrir des fenêtres actives, qui sont en décalage avec l'institution: la configuration pédagogique contemporaine est en soi un nœud de contradictions. Il n'y a pas aujourd'hui de "pédagogie contemporaine", au sens où on a pu parler de "pédagogie traditionnelle" et de "pédagogie nouvelle" – même si, bien sûr et par définition, on peut toujours nommer *contemporaines* les pratiques *actuelles* de bricolage pédagogique.

Autre contradiction fondamentale: l'école doit-elle être le lieu de l'universel ou être liée à la communauté et valoriser la différence? Par ses contenus scientifiques et par ses références aux droits fondamentaux de l'Homme, l'école présente inévitablement une dimension universaliste. Mais, en même temps, elle ne peut pas se couper complètement de la communauté, sous peine d'être rejetée en tant que corps étranger, ni ignorer les spécificités culturelles de ses élèves, sous risque d'être inefficace. En outre, l'injonction contemporaine de professionnalité de l'enseignant exige qu'il résolve les problèmes dans le contexte où il travaille et, pour ce faire, identifie et mobilise les ressources locales. On peut résumer la tension de la façon suivante: si l'école fait la même chose que la famille et la communauté, elle est inutile; mais si elle est complètement différente de la communauté, l'enfant ne comprend pas ce qu'elle dit et ce qui s'y passe et, donc, de nouveau, elle est inutile. Faire sens pour l'élève tel qu'il est, tout en ouvrant des fenêtres sur l'espace, le temps et l'imaginaire: tel est le défi pour l'école.

On peut aborder le même problème à partir d'un autre débat: celui sur "le droit à la différence". Invoquer ce droit est sympathique quand il s'agit de défendre adultes et enfants (donc aussi, élèves) de minorités culturelles, linguistiques, religieuses, sexuelles etc. Mais il faut prendre garde au glissement du droit à la différence vers le refus de la ressemblance, comme dans le cas de l'apartheid, par exemple. Ce que le raciste refuse, ce n'est pas que le noir et le blanc soient différents, c'est la prétention de l'un à être l'égal de l'autre, c'est-à-dire la similitude. Le droit à la différence n'est démocratique que quand il fonctionne associé à l'affirmation de l'égalité de tous les êtres humains. Réciproquement, le discours universaliste n'échappe au soupçon d'imposer sous le nom d'universel les spécificités du groupe dominant que s'il reconnaît que l'universel humain se réalise sous des formes socioculturelles diverses.

Enfin, on entend de plus en plus deux discours à la fois insistants et qui constituent les deux pôles du rapport à l'enfance: pour les uns, il faut "restaurer l'autorité", pour les autres, il faut "aimer les élèves". Il faut prendre garde à l'idée d'autorité, dans des pays du sud qui ont connu esclavage, dictature, coups d'état ou dans des pays européens qui ont eux aussi connu coups militaires, dictatures, fascisme, camps etc. L'autorité "à restaurer" est celle de l'intérêt général, de la loi, mais ce ne sera pas facile dans des sociétés contemporaines organisées dans la logique du marché et de la concurrence, donc aussi dans celle des intérêts privés et, souvent, de la corruption. La tension peut-elle être atténuée par une "éducation à la citoyenneté"? L'idée est intéressante, mais

reste à comprendre ce que l'on entend par cette expression. Très souvent, il ne s'agit en fait que de projets visant à convaincre les pauvres et les dominés d'accepter leur sort, de faire confiance aux dominants et de ne pas perturber les classes moyennes par leurs comportements malvenus. Une véritable éducation à la citoyenneté consisterait à analyser la réalité sociale, celle que connaissent les enfants dans leur vie quotidienne, à la lumière des grands principes que les politiques et l'école mettent en avant dans leurs discours. Non pas à faire à l'école la propagande de tel ou tel parti, mais, de façon analytique, rigoureuse, à analyser le quotidien des enfants, avec eux, du point de vue des principes constitutionnels du pays. Qui s'y risquera? L'école elle-même peut-elle s'y risquer, quand les élèves comprendront que le "règlement intérieur" de l'établissement n'est en rien citoyen et n'exprime qu'un rapport de forces édictant les devoirs des élèves (et non ceux des professeurs ou du directeur....), sans parler de leurs droits? Et quand ils découvriront que cette école qui prétend enseigner la citoyenneté ne respecte pas les principes fondamentaux de toute légitimité juridique: nul ne peut être en même temps partie d'un conflit et juge de ce conflit et tout accusé a droit à une ample défense. À l'école, en cas de conflit entre un élève et le professeur, le professeur punit et si l'élève tente de se défendre, la punition est doublée. Silence, nous allons commencer la leçon d'éducation à la citoyenneté!

Et que faire de l'idée, portée par certain(es) professeur(e)s, qu'il faut "aimer les élèves"? Pour le cas, il faut vraiment être un professeur héroïque, car, en sortant de l'hypocrisie, force est de reconnaître qu'il y a des élèves insupportables, grossiers, racistes, violents, bref pas aimables du tout. Le professeur n'a aucune obligation d'*aimer* ses élèves, car le lieu de l'amour c'est la famille et non pas l'école. En plus de cela, s'il faut à la fois restaurer l'autorité, éduquer à la citoyenneté et aimer les élèves, il faudra aussi installer des psychiatres dans les établissements d'enseignement pour soigner les professeurs déchirés. À un professeur, on peut conseiller de changer de métier s'il n'apprécie pas, par principe, les jeunes et la jeunesse, car il sera malheureux et inefficace. Mais ressentir a priori une sympathie anthropologique pour la jeunesse et, donc, aimer (*to like*) les jeunes, c'est autre chose que d'aimer (*to love*) les élèves. Ce qu'on peut exiger d'un professeur, ce n'est pas qu'il aime ses élèves, mais qu'il les respecte tous et qu'il les forme tous, quelle que soit sa sympathie et, éventuellement, son antipathie pour tel ou tel. L'école démocratique est celle qui respecte et forme aussi les élèves que le professeur n'aime pas et qui n'aiment pas le professeur. Cela dit, et les principes étant

posés, l'école est beaucoup plus agréable quand on "s'aime bien" et la relation pédagogique avec les plus jeunes enfants s'accompagne souvent d'un investissement affectif réciproque...

Le professeur de la société contemporaine est un travailleur de la contradiction. En certaines situations extrêmes, comme dans les banlieues populaires de Paris ou dans les favelas de Rio-de-Janeiro, il fait partir de ces travailleurs grâce auxquels la société n'est pas en guerre civile ouverte – comme les travailleurs sociaux, certains médecins, infirmières, policiers, militants associatifs etc. Il doit à la fois comprendre les contradictions sociales, institutionnelles, historiques, contrôler celles que lui-même produit dans des réactions de survie et ne pas intérioriser, ni comme héros ni comme victime, tous les malheurs et toutes les tensions du monde. À les intérioriser ou à prétendre à la cohérence totale et à la rationalité absolue, il risque d'être lui-même victime de déchirements internes, de dépression, de troubles psychologiques. Mieux vaut cultiver l'humour, qui permet de prendre de la distance. Les professeurs ou directeurs d'école apaisés, et même heureux, que j'ai rencontrés dans ces situations extrêmes, en divers pays, avaient toujours un certain sens de l'humour.