



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Gremion, Lise

FORMATION DES MAÎTRES: TENSION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE, QUELQUES
RÉFLEXIONS D'UNE FORMATRICE

Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 8, enero-abril, 2003, pp. 1-11

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118046004>

► Comment citer

► Numéro complet

► Plus d'informations de cet article

► Site Web du journal dans redalyc.org

redalyc.org

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal

Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

FORMATION DES MAÎTRES : TENSION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE, QUELQUES RÉFLEXIONS D'UNE FORMATRICE

*Lise Gremion**

Résumé

Ces quelques réflexions voudraient mettre en évidence les résistances des étudiants en formation d'enseignants face aux apports dits théoriques et les questions qui se posent à leur formatrice. En passant par les apports de la psychologie sociale, elle se demande comment amener ses étudiants à une attitude réflexive et leur faire découvrir que la théorie et la pratique ne sont pas des antagonismes mais des complémentaires, outillage nécessaire à leur profession à venir.

Mots-clés: Enseignant, Formation de maîtres, Stage, Pratique pédagogique.

Lorsqu'une nouvelle préoccupation sociale apparaît, elle génère de nouvelles attentes face à l'école. L'idée est solidement ancrée: l'école est le moyen qui permet de préparer un avenir et de corriger les dysfonctionnements sociaux. Il semble donc aller de soi que l'on forme les futurs enseignants dans le sens de ces attentes. Éthique, développement durable, prévention et santé, moyens informatiques, interculturalité, école pour la paix, gestion de la violence, tout passe, en premier lieu, par la formation des maîtres.

Former? Oui, mais comment? Malgré les réformes des établissements de formation, l'introduction de nouveaux moyens techniques, le renouvellement des méthodes, malgré la didactique et les sciences de l'éducation, il n'est pas rare d'entendre ou de lire que la formation prépare mal les futurs maîtres, qu'elle n'est pas suffisante, peu adéquate, trop théorique et, surtout, trop éloignée de la pratique.

Les jeunes enseignants eux-mêmes, disent avoir été mal préparés pour répondre aux difficultés qu'ils rencontrent ensuite dans leurs classes. Une enquête réalisée par Frank Léonard (1997)¹ auprès de 500 jeunes enseignants ayant terminé leurs études en IUFM (Institut Universitaire de Formation de Maîtres), montre que 75% d'entre eux estiment leur formation incomplète et 88% pensent qu'elle est trop théorique. Cette enquête relève, nous dit Edith Sales-Wuillemin, que «tout ce qui a directement trait au métier est jugé utile, tout ce qui ne s'y rapporte pas directement et explicitement est

* HEP(Haute École Pédagogique), Berne, Suisse.
Adresse: Frêne, 30, 2206 Geneveys, Sur, Coffrane, Suisse.

jugé inutile. Les stages sont jugés utiles que ce soient des stages en responsabilité ou en observation.» L'auteur de l'enquête interpréterait cette position négative avec à la formation comme «le signe d'une inquiétude en rapport avec leur entrée dans le métier.»

Bien que cette enquête soit française, les mêmes éléments sont repérables dans la formation des maîtres en Suisse. La formation par les stages est largement plébiscitée par les étudiants. Ils disent y trouver les éléments essentiels pour leur pratique. Les cours en institution, principalement en sciences de l'éducation, sont, quant à eux, considérés comme éloignés de la pratique et donc théoriques.

Si, former des enseignants compétents au niveau des savoirs, capables de réflexion sur leur pratique, sachant s'adapter et réagir intelligemment à toute forme de réaction dans la classe, est le défi d'une HEP (Haute École Pédagogique²), ce noble projet n'aboutit jamais, semble-t-il, qu'à l'insatisfaction. Entre décider de ce que doit être la formation et la formation concrète des enseignants, il y a donc bien des espaces d'inconnues, des interrogations et des doutes quant aux contenus, aux méthodes et aux façons de l'appréhender.

Une pratique de formation... théorique.

Dans un ouvrage récent, quatre pédagogues se sont associés pour écrire un *Manifeste pour les pédagogues*³ dans lequel ils affirment que «nul ne peut se dire pédagogue s'il n'accepte pas de théoriser ses pratiques et de les proposer à la discussion». Partageant pleinement cette idée, je me propose donc de soumettre à la discussion, la pratique qui est la mienne.

En tant que formatrice en sciences de l'éducation, mes objectifs sont doubles:

- D'une part conduire les étudiants à s'approprier des outils de réflexions qui leur permettent de construire leur propre identité professionnelle.
- Et d'autre part, les intéresser à la théorie pour sortir de ce qu'il est convenu d'appeler les «théories naïves» ou «implicites».

Dans un premier temps, cherchant à me montrer à la hauteur de mon public, et puisque la thématique de la relation «maître-élève» est abordée en priorité, j'ai introduit le cours par les apports des recherches de Pascal Bressoux sur les « effets-écoles» et les «effets-maîtres»⁴. J'avais pensé que la synthèse de ces recherches serait un départ idéal de discussion autour des pratiques, qu'elle permettrait une prise de conscience de la dimension affective dans la relation maître-élèves et de ses effets sur les apprentissages.

En effet, dans la synthèse des nombreux travaux menés à ce sujet sur

une trentaine d'années, Pascal Bressoux met en évidence un enjeu de taille puisque le taux d'effet du maître sur les apprentissages de ses élèves est évalué de 10 à 20%. Ce taux est suffisant pour influencer le cours de la scolarité des élèves. Les chercheurs se sont donc demandé quels éléments, concernant le maître, pouvaient se trouver à l'origine de cet effet. Sans revenir sur tous les détails intéressants de cette synthèse (que le lecteur curieux trouvera résumée dans un Cahiers Pédagogiques⁵), on peut dire que ces diverses recherches ont mis en évidence le style d'enseignement, la relation pédagogique qu'établit le maître et sa façon de gérer la classe comme éléments significatifs et explicatifs des différences «d'efficacité» des maîtres.

Point de vue efficacité, je me suis très vite rendu compte que cette entrée en matière était contre-productive. Plutôt que d'ouvrir à la curiosité, elle rigidifiait les positions de nombreux étudiants. Confrontés à la rigueur et à l'ampleur de la recherche, comment pouvaient-ils encore donner leur avis et exprimer des idées divergentes? Même curieux, ils se trouvaient sans aucune possibilité de discussion puisqu'il n'y avait plus qu'à croire sans voir. Il fallait donc chercher une autre façon de faire qui ne fige pas d'emblée le questionnement et la critique.

En reprenant les conclusions de travaux de Lewin (autres éléments du cours) concernant l'abaissement des résistances au changement⁶, j'ai choisi une nouvelle entrée en matière. Ces travaux démontrent la supériorité de la discussion de groupe sur l'exposé. C'est pourquoi, le cours ne commence plus par un exposé de recherches, Les étudiants sont invités, dans un premier temps, à se souvenir de leur propre histoire scolaire, à se souvenir des enseignants qu'ils ont aimé ou non durant leur scolarité. A la suite de quoi, ils échangent ces souvenirs avec les autres étudiants, sans obligation. Parce que le mot «relation», dans l'expression «relation maître-élève», semble sans aspérité et sans creux alors que la réalité est tout autre, je voudrais que les étudiants puissent prendre conscience que leurs souvenirs d'écoliers défont cette image idéale de la relation maître-élève.

Partant de leurs souvenirs, de leur vécu personnel avec les maîtres qu'ils ont côtoyés, leur intérêt devrait être en éveil et le partage avec des pairs, devrait renforcer cette disposition.

Ces moments sont, en effet, toujours un temps fort du cours. Les étudiants découvrent par la discussion et les échanges que leurs souvenirs sont forgés de la relation avec leurs maîtres. Les écoutaient-ils? Se moquait-il? Avant le savoir ou le savoir faire du maître, c'est le savoir être du maître, la relation que l'enseignant a établie avec ses élèves qui est relatée. Tel étudiant, face à un enseignant l'ayant découragé, s'étant moqué de lui ou l'ayant humilié publiquement, a renoncé à croire en ses compétences, que ce soit en mathématique (ce sont souvent des récits d'étudiantes) ou en langue seconde

ou en sport, etc. Tel autre, ayant trouvé dans son enseignant une personne à l'écoute et confiante dans ses capacités, a repris confiance ou repris goût à l'apprentissage d'une matière même détestée jusqu'alors. Je suis à chaque fois émue d'entendre ces témoignage et de mesurer à quel point un enseignant peut jouer un rôle important dans la reconstruction de l'estime de soi d'un élève. Mais je suis aussi, à chaque fois, effrayée du mal dont il peut être responsable.

«On se souvient toujours, en bien ou en mal, des maîtres que l'on a eu». Cette remarque entendue à la fin de ma formation d'enseignante, m'a accompagnée tout au long de ma pratique. Dans mes souvenirs d'élève, je retrouvais un écho de cette idée. Mes enseignants avaient su, pour les uns, nous considérer en tant que personne, ils avaient marqué un intérêt pour leurs élèves, nous avaient écoutés. Qu'ils aient été sévères ou non, traditionnels ou pas, les souvenirs que je gardais d'eux étaient agréables. D'autres enseignants s'étaient montrés inaccessibles, parfois méprisants. Qu'ils aient cherché, ou non, à être des pédagogues avertis, les souvenirs qu'ils avaient laissés dans ma mémoire étaient marqués de rancune ou de mépris. Un joli ouvrage de Pierre-Yves Boily (1990, p.7)⁷ s'ouvre avec cette même expérience:

Tout au long de mon cheminement scolaire, des enseignants m'ont impressionné par leurs forces ou leurs faiblesses. Plusieurs m'ont aidé; quelques-uns m'ont nui. Pour un enfant pour un adolescent, la mémoire émotive est vive. Les souvenirs que je conserve de mes maîtres et maîtresses sont d'abord affectifs. Bien que j'en aie retiré des connaissances et une culture qui me servent bien maintenant, ce sont d'abord des attitudes face à la vie et face aux domaines du savoir humain qu'ils m'ont transmises.

La relation maître-élèves touche au savoir être de l'enseignant, elle est au cœur de la profession et, à mon sens, précède la connaissance ou le savoir faire didactique. C'est parce qu'il s'intéresse authentiquement à ses élèves, parce qu'il a confiance en eux, qu'il est persuadé de leurs compétences, de leurs capacités à apprendre, que le maître laisse la porte ouverte à l'envie d'apprendre. Le maître peut avoir un discours pertinent, être didactiquement performant, s'il n'a pas de curiosité pour ses élèves en tant que personnes, s'il se montre distant, méprisant, les démarches d'apprentissage d'un certain nombre d'entre eux s'en trouveront atténuées voire bloquées. La qualité de la relation avec le maître va favoriser ou gêner des apprentissages, l'envie d'apprendre, la curiosité, la ténacité dans l'effort.

Or, ma surprise est de constater que, malgré l'appui des recherches, malgré les modifications apportées à mes cours, un certain pourcentage des étudiants continuent à réagir fortement négativement et à nier l'effet-maître dans la «pratique» de la classe. Ils s'y opposent en classant ce qui s'y rapporte

dans ce qu'ils nomment, avec un certain agacement, de la «théorie», réclamant haut et fort une formation orientée vers la «pratique». Ils affirment que les éléments évoqués n'apportent rien à leur pratique. Ce renvoi d'élément de la pratique dans la sphère de la théorie m'étonne toujours. Qu'est-ce que la théorie pour eux, et qu'est-ce que la pratique? Comment se fait-il qu'ils ne semblent pas percevoir les éléments de réflexion qu'apportent ces recherches. Et, quand bien même il s'agirait de théorie «pure», désincarnée, sans référence directe à la pratique, d'où vient ce rejet? Est-ce, comme le suggère F. Léonard, en rapport avec leur inquiétude face au métier? Est-ce réellement du désintérêt pour tout ce qui ne serait pas directement utilisable dans leur pratique? Font-ils une confusion entre la pratique et la matérialité, entre la façon de s'y prendre et le matériel directement utilisable en classe? Pour quelques étudiants, il semble bien que toute discussion «sur» un élément de la vie de classe, ne peut être considéré comme «pratique». N'étant pas en présence directe et concrète des élèves, tout est renvoyé à la «théorie». Il y a ici, à mon sens, une dissonance intéressante à interroger.

La relation, très concrète du maître et de ses élèves est bien au cœur de l'acte pédagogique. Elle doit donc faire l'objet d'une formation. Cependant, seule et indépendante des recherches, cette affirmation contient des éléments de l'ordre des valeurs. Il est donc insuffisant de l'affirmer pour permettre aux étudiants, sauf ceux qui pourraient partager les mêmes valeurs, de s'y retrouver. Dès lors, des assises théoriques sont nécessaires pour s'y repérer et pour éviter de glisser vers les valeurs du formateur. Elles sont aussi nécessaire pour permettre à l'enseignante en formation de mettre à l'épreuve ses propres croyances et représentations. A mon sens, seule la validation expérimentale permet à tout enseignant, indépendamment de ses convictions, de se repérer, de construire un espace critique sur sa pratique. C'est pourquoi la formation passe par cette connaissance «théorique» des expériences, très concrètes, que ceux qui nous ont précédés nous ont léguées sous forme de recherche ou d'expérimentation.

On peut contester le choix des expériences relatées, cela n'explique pourtant pas la résistance réelle à une formation critique de la pratique. Je m'interroge donc sur la résistance à la pensée pédagogiques: est-elle le fait du public, du contexte de formation ou de la façon d'aborder la question?

Je me propose de reprendre, ici, ces questions et de chercher à comprendre quelques éléments qui pourraient être à la source des résistances et discordances décrites.

A quel public cet enseignement s'adresse-t-il?

Les étudiants qui viennent se former dans le cadre de la HEP, ont obtenu l'équivalent du baccalauréat s'ils souhaitent s'orienter vers la filière «enseignement préscolaire et primaire», ou une licence⁸ s'ils souhaitent enseigner

au niveau du secondaire 1 et 2 (fin de la scolarité obligatoire et écoles du post-scolaire). Ce public est donc constitué d'anciens «bons élèves» ou, du moins, d'élèves pour qui la scolarité se solde par une réussite, indépendamment des difficultés qu'ils ont pu y rencontrer. C'est peut-être là qu'il faut chercher une part d'explication du conformisme des étudiants face au système scolaire, à leur ambivalence entre rejet des cours théoriques et difficulté à se prendre en charge dans des travaux indépendants.

Comme élève, on se souvient en général de ceux qui nous étaient proches et qui, souvent, ayant des résultats assez identiques, nous ressemblaient. Difficile dès lors de se souvenir de la souffrance des camarades qui échouaient. D'autre part, en général, tous les étudiants ont vécu une fois ou l'autre un échec dans une branche ou durant une période. Malgré tout, ils ont su dépasser ou contourner cette difficulté et réussir leurs études. C'est donc que l'on peut s'en sortir. Il suffirait donc de travailler, d'apprendre et d'écouter pour réussir. Comment imaginer ensuite que l'élève n'est pas seul responsable de sa réussite ou de son échec? Bien sûr, et les étudiants ne le mettent pas en doute, chacun reconnaît désormais l'impact du milieu familial sur la scolarité. Alors pourquoi penser ou oser dire que c'est le système scolaire ou, pire encore, le maître qui peut être cause de l'échec? C'est cet aspect négatif de la relation maître-élève qui est difficilement acceptable. La réussite des élèves grâce au maître, ce n'est pas trop difficile à accepter, encore qu'il faille s'interroger sur les éléments constitutifs de cette réussite. Mais, l'échec, qui en veut? La responsabilité du maître est un élément difficilement envisageable et je me demande dans quelle mesure cette difficulté n'est pas liée aux valeurs d'une société prônant l'individualisme.

Quand j'interroge les étudiants sur la raison de leur choix de métier ils répondent, pour la plupart, que c'est l'envie de transmettre de la connaissance qui les a conduit à ce métier. C'est ce que constate Françoise Clerc⁹ : «Les nouveaux enseignants, stagiaires en IUFM, ont en commun avec leurs aînés, d'être motivés par la transmission du savoir»¹⁰. D'autre part, l'enquête réalisée de Frank Léonard, citée ci-dessus, montre que les motivations pour le choix de ce métier sont, pour les femmes, en premier lieu, la compatibilité entre les conditions de travail et une vie de famille. Et qu'en second lieu, la sécurité de l'emploi l'emporte.

En tant que formatrice, j'ai tendance à oublier ces éléments et je rêve de l'étudiant qui vient en HEP pour apprendre un métier qu'il aime déjà, comme on peut rêver de l'élève idéal qui vient à l'école avec le désir d'apprendre. La relation s'établit alors sur un malentendu qu'il s'agit de débusquer: les étudiants peuvent avoir plusieurs bonnes raisons pour se former. Ces raisons ne sont pas moins légitimes que celles que je privilégie. Or, ce malentendu est la source probable de bien des déceptions de formateurs: on peut vouloir

devenir enseignant parce que c'était la formation la plus accessible, parce que c'est un métier qui permet de travailler tout en s'occupant de ses propres enfants, parce qu'on gagnera bien sa vie ou que l'on est assuré de trouver du travail. Toutes ces raisons légitimes m'obligent à me resituer dans la relation avec mes étudiants, à prendre en compte leur point de vue, à accepter que l'Autre ne soit pas conforme à mon désir. Comment rejoindre ces étudiants dans leurs attentes, comment ouvrir leur curiosité pour qu'ils se construisent une identité professionnelle réfléchie, une identité qui soit la leur et non la mienne par interposition?

M'adressant plus particulièrement à un public d'étudiants en possession d'une licence, dire que le relationnel est le cœur même du métier, cela peut être entendu comme «en regard, le savoir a une moindre importance». Pour des étudiants qui sortent de 9 ans de scolarité obligatoire suivis de 3-4 années de formation post-scolaire pour l'obtention d'un baccalauréat et de 4 ans d'université passés à étudier une à deux branches spécifiques, comment cela peut-il être reçu? Pour le moins, il y a décalage entre leurs désirs et mes propos qui peuvent être considérés comme incongrus, voir inacceptables... Désormais, c'est mon défi: comment ne pas renforcer leurs résistances, ne pas fermer leur curiosité? Comment éviter de chercher à convaincre pour donner l'envie d'aller voir par soi-même?

Contexte de formation: l'alternance théorie / pratique

La formation en HEP dure 3 ans pour les futurs enseignants du préscolaire et du primaire. Elle dure 2 ans, dont une année en emploi, pour les futurs enseignants du secondaire 1 et 2.

La formation est conçue par modules et dans la dynamique de l'alternance théorie/pratique: 2 à 3 semaines en institution de formation durant lesquelles les étudiants se préparent, par des séminaires de sciences de l'éducation et de didactiques spécifiques, à un stage dans les écoles. Le stage peut durer de 2 à 8 semaines selon les modules. Les étudiants reviennent ensuite dans l'institution où ce qui a été vu et vécu durant la période de stage est discuté et argumenté durant les séminaires et cours. La formation voudrait former des «praticiens réflexifs», c'est-à-dire des enseignants capables de réfléchir leur pratique, de penser leurs actions. A cet effet, des séminaires de réflexion sur les pratiques sont organisés. Les étudiants, réunis par petits groupes (au maximum une douzaine), y présentent, à tour de rôle, une situation vécue durant leur stage. Cette situation est discutée, des hypothèses, des idées, des questions sont émises, favorisant une mise en perspective et une réorientation des choix pédagogiques de l'étudiant. Ponctuellement, et si ils donnent un

éclairage intéressant à la situation décrite, des références à des éléments théoriques peuvent être apportés. Ces ateliers sont conduits soit en retour de stage, soit durant la période de stage lorsque leurs élèves ont congé. En générale, les étudiants apprécient ces moments d'échange autour de leurs pratiques.

Autre élément du contexte: les cours en institution sont donnés par deux groupes de professeurs, les didacticiens et les professeurs de sciences de l'éducation. Les premiers sont, pour la plupart, des enseignants du secondaire 2 licenciés dans une discipline spécifique et chargés d'en transmettre la didactique. Les seconds sont, pour la plupart, des enseignants issus de l'enseignement primaire, ayant obtenu une licence en sciences de l'éducation et chargés de cet enseignement.

Entre ces deux groupes d'enseignants, une réelle tension existe. Faut-il parler de rivalité, de méfiance ou de méconnaissance? Toujours est-il que les échanges sont difficiles et que le travail interdisciplinaire et de collaboration est rare. On peut se réjouir des éléments ponctuels de collaboration. Toutefois, il serait nécessaire de s'interroger sur les significations institutionnelles et les conséquences de ce clivage sur la formation elle-même. Les étudiants, comme dans une famille, savent tirer parti de cette situation. En jouant les uns contre les autres, dans un climat où les formateurs ont beaucoup de peine à se parler, à confronter leurs points de vue, il n'est pas très difficile d'obtenir, par dépit ou par séduction, une baisse des exigences.

Les réflexions du formateur

Quelle tentation, dans un climat de suspicion, où chacun perd ses repères et le sens de son action, de chercher à séduire les étudiants, de se laisser piéger par le désir d'être aimé! Et toujours ces questions qui se posent: quels sont mes mobiles? Qu'est-ce que je souhaite obtenir en agissant de telle ou telle manière? Et quand je suis contrariée par le désintérêt de mes étudiants pour la «théorie», qu'est-ce qui est touché en moi? Est-ce parce que je voudrais qu'ils me ressemblent? Ai-je envie de les rejeter parce qu'ils ne récompensent pas tous mes efforts? Suis-je en compétition avec mes collègues? Et mes étudiants, où sont-ils pour moi dans ces moments? M'intéressent-ils réellement, comme j'aimerais qu'ils s'intéressent à leurs élèves? Je pense à cette phrase de Mireille Cifali ¹¹ (1994, p. 65)

Tout métier de l'humain est contraint à pareille démarche, à débusquer l'ombre derrière la lumière, l'intéressement derrière l'altruisme, l'égoïsme derrière la générosité, le narcissisme derrière le don.

Si je me réfère à mes propres souvenirs d'étudiante. Je n'avais pas choisi de faire ce métier. C'est par élimination d'autres possibles dont je ne

voulais pas que j'avais choisi la formation d'enseignant. Durant ma formation, j'ai bien pris connaissance d'éléments forts intéressants comme «l'effet Pygmalion» autour des recherches de Jacobson et Rosenthal, découvert un certain nombre d'éléments en psychologie. Je m'aperçois qu'un long chemin a été parcouru entre ce que je pensais, ce que je découvrais à cette époque et ce qui me semble important maintenant. Mais quels ont été les éléments déclencheurs de mon intérêt pour ce métier? D'où m'est venue l'envie d'en savoir plus?

En y pensant, je trouve des enseignants passionnés ayant eu envie de nous communiquer leur passion. Plus tard, ce sont mes élèves et parmi mes élèves, les plus difficiles pour moi, ceux qui sortaient de la norme scolaire qui m'ont incitée à réfléchir à remettre en question mes modèles explicatifs et représentations. Dans ce même temps j'ai le souvenir très fort d'une collègue, Anne-Lise, qui m'a accompagnée. Elle m'a aidé à voir, au-delà des réactions perturbantes de mes élèves, une souffrance ou une histoire de vie différente de la mienne, à me différencier d'eux, à me décentrer pour les rencontrer, pour tenter de comprendre un peu mieux et de juger un peu moins. Et puis, il y a encore mes élèves, cette fois, les élèves de classe spéciale, marginalisés dans le système scolaire et qui, par leurs difficultés m'ont parfois contrainte à réfléchir pour ... survivre et pour accepter de questionner mes références à la norme. C'est à ce moment que la «théorie» m'est devenue utile. C'est à ce moment que j'ai compris que tous ces «Autres» qui m'avaient précédée dans la réflexion, m'apportaient un appui pour m'éviter de me confondre avec mes élèves, de me perdre dans mes émotions et m'aider à garder la distance qui permet d'être et d'exister sans être dévorée.

Dans ce nouveau défi que représente la formation de formateur, mes rêves, ma norme, ma vision du monde ne prennent-ils pas trop de place? La résistance de mes étudiants, fut-elle à la théorie, n'est-elle pas une forme de préservation face à un sentiment d'envahissement?

Développant les propos de Freud concernant les «trois métiers de l'impossible: éduquer, guérir, gouverner», Mireille Cifali (1994, p.35-36)¹³ écrit:

On assure parfois que le succès d'une éducation résiderait précisément en ce que celui qui en est l'objet la contrecarre pour advenir en différence et en séparation. Cela est-il pour nous rassurer? Si l'éducation est le lieu exemplaire de l'exercice du pouvoir, son succès insuffisant atteste que ce pouvoir est néanmoins limité. L'humain échappe toujours un peu aux prédéterminations: il résiste aux tentatives normatives comme à l'entreprise totalisante qui, si elle s'actualise à ses dépens, atteint rarement son but; il peut en venir même à fomenter sa propre destruction, pour se sauver comme sujet irréductible. C'est au prix les plus fort qu'il paie la garantie de sa liberté.

Pourquoi la formation des enseignants échapperait-elle à cette force

de résistance? Ne faut-il pas entendre, dans la résistance à la formation, des retranchements plus profonds, plus existentiels? Ne faut-il pas accepter que l'étudiant puisse entrer dans le rôle d'enseignant sans être devenu une copie conforme de ses maîtres.

Lorsque les étudiants sortent de formation, ils ne sont pas des experts de l'éducation. Plutôt que de s'en inquiéter et de les inquiéter eux aussi, ne serait-il pas plus formateur de les accompagner dans l'acceptation de l'incomplétude inévitable et nécessaire de leur formation? Faut-il alors renoncer à la place du «maître» transmetteur de connaissances et accepter celui d'accompagnant vers la connaissance, à l'image du «paidagôgos» esclave grec qui conduisait les enfants vers le maître?

Cela signifierait, apprendre et accepter de ne pas tout dire, de ne pas tout vouloir expliquer et démontrer; accepter que la formation est nécessairement insuffisante. Tous les éléments utiles au métier d'enseignant ne pouvant être compris, perçus, maîtrisés dans le temps de la formation, le rôle de formateur serait d'accompagner l'étudiant vers l'envie de savoir, devenir le garant des conditions sécurisantes qui lui permettent de s'ouvrir et d'oser le questionnement de sa pratique.

La formation serait-elle une préparation au voyage? Affréter le bateau, préparer la cargaison, planifier, vérifier que tous les instruments de navigation fonctionnent, que ce que l'on emporte avec soi permettra d'affronter les éléments et de survivre en cas d'intempéries... Le bateau est sur l'eau, certes, le jeune capitaine aux commandes, mais, c'est au sortir du port qu'il verra la mer! La relation théorie pratique, il la concrétisera lui-même lorsqu'il saura retourner aux outils de navigation selon ses besoins.

Dès lors, ne peut-on imaginer que l'art de la formation serait de garder un objectif ambitieux de préparation, tout en acceptant l'inabouti? Le voyage, lui, ne fait que commencer...

Notas

¹ Représentation de la formation en IUFM, SPIRALES: Revue de Recherches en Education, H.S N°2 «Représentations en formation», 283-295. In, cours 16LSE380, de Edith Sales-Wuillemin, *Psychologie sociale et éducation*, Université de Bourgogne, 2002/2003, introduction générale, p. 17.

² HEP: elles sont issues d'une volonté politique d'amélioration et de centralisation de la formation des enseignants. Apparues dès les années 2000, elles remplacent, en Suisse, les anciennes «écoles normales», se veulent de niveau tertiaires et ressemblent en cela aux IUFM françaises, sans toutefois être rattachées aux universités.

³ J.Houssaye, M.Sœtard, D.Hamaline, M.Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris ESF. Coll. Pratique et enjeux pédagogique, 2003.

⁴ P.Bressoux, *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, *Revue Française de Pédagogie*, 108, juillet-août-septembre 1994, p.91-137.

- ⁵ P.Bressoux, «Le maître aussi fait son effet», *Cahiers Pédagogiques*, 354, mai 1997, 16-18.
- ⁶ Des résumés explicatifs de ces travaux peuvent être lus dans : J.-C.Abric, *Psychologie de la communication, Méthodes et théories*, Colin, Paris, 1996.
- ⁷ P.-Y. Boily, *Le plaisir d'enseigner...*, Canada, Stanké, 1990.
- ⁸ bac + 4 en Suisse.
- ⁹ F.Clerc, *Les futurs enseignants du second degré et leur formation, Recherche et formation*, N° 23, 1996.
- ¹⁰ F.Clerc, «Enseigner, une profession paradoxale, In Educateur, SER 11/2002.
- ¹¹ M.Cifali, *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.
- ¹² ibidem.

Bibliographie

Représentation de la formation en IUFM, SPIRALES. **Revue de Recherches en Education**, H.S n. 2 «Représentations en formation», p. 283-295. In, cours 16LSE380, de Edith Sales-Wuillemin, *Psychologie sociale et éducation*, Université de Bourgogne, 2002/2003, introduction générale, p. 17.

Houssaye, J.; Soëtard, M.; Hamaline, D.; Fabre, M. **Manifeste pour les pédagogues**. Paris: ESF. Coll. Pratique et enjeux pédagogique, 2003

Bressoux, P.. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, v. 108, p.91-137, juil./août/sept. 1994,

_____. Le maître aussi fait son effet. **Cahiers Pédagogiques**, v. 354, p.16-18, mai. 1997.

ABRIC, J.C. **Psychologie de la communication, Méthodes et théories**. Paris : Colin, 1996

BOULY, P. Y. **Le plaisir d'enseigner**. Canada: Stanké, 1990

CLERC, F. Les futurs enseignants du second degré et leur formation. **Recherche et formation**, n. 23, 1996

_____. Enseigner, une profession paradoxale. **Educateur**, SER , nov. 2002.

CIFALI, M. **Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique**. Paris: PUF, 1994

Recebido em: 25/1/2003

Aprovado em: 8/3/2003