



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Cifali Bega, M. (2011). Sommes-nous en train de former des enseignants qui vont accentuer l'individualisme de notre époque ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 55-61. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2011.093>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Mireille Cifali Bega, 2011



Sommes-nous en train de former des enseignants qui vont accentuer l'individualisme de notre époque ?

Mireille CIFALI BEGA¹

Regard historique

En tant qu'historienne, je tiens à préciser qu'il m'est difficile de mesurer un changement sur vingt ans, d'autant que je n'ai pas fait de recherches spécifiques sur l'évolution de la formation des enseignants. Je vais tout de même essayer d'esquisser comment s'est développé le domaine qui est le mien, à savoir tout ce qui concerne la dimension relationnelle et affective du métier d'enseignant, aussi bien du côté du professionnel que de celui de l'élève, du groupe, de la classe ou de l'institution. Je peux supposer que cette dimension du métier a toujours été présente dans la formation des enseignants. Dans l'Institut Jean-Jacques Rousseau, fondé par Edouard Claparède en 1912 et dont est issu notre Faculté actuelle de psychologie et des sciences de l'éducation à Genève, des cours dispensés par des psychanalystes existaient dès le départ, et attestent que même si cet aspect de la formation demeure marginal, il est cependant présent dès le commencement. Je n'ai jamais pu reconstituer le contenu de ces cours, mais plusieurs publications du côté de la Suisse allemande, comme celles de Hans Zulliger ou Oscar Pfister nous en donnent un aperçu. Du côté de l'Allemagne et de l'Autriche a existé pendant plusieurs années une revue *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, dont nous avons publié des extraits avec Jeanne Moll dans un livre intitulé *Pédagogie et psychanalyse*. A Genève, il y a en particulier Charles Baudouin. Qu'il s'agisse des éléments qui composent la relation enseignante ou qu'il s'agisse des dimensions affectives de l'apprendre, des hommes et des femmes ont tenté de comprendre et de les transmettre, également dans ce qui était alors appelé Ecoles Normales.

Pérennité de la relation d'enseignement, et nécessité de la penser

Depuis 30 ans, cette dimension de la formation, liée à la personne, m'a préoccupée. Néanmoins, je sais qu'actuellement tous les instituts de formation ne développent pas cette part du rôle d'enseignant. Il suffit de

1. Professeure honoraire, Université de Genève,
Contact : Mireille.Cifali@unige.ch.



songer à ce qui se passe en France pour en être convaincu. A Genève, les étudiants que j'ai rencontrés m'ont aidée dans la prise en compte de telles dimensions. Ils m'ont accompagnée par leurs questions et les situations qu'ils exposaient. Des situations difficiles et souvent incompréhensibles sont leur lot quotidien. Elles ne peuvent pas être seulement saisies à partir de théories cognitive ou sociologique. En essayant de mettre des mots sur ce qui était parfois vécu comme honteux, des idées peuvent surgir qui empêchent alors la situation de dégénérer et de devenir destructive pour chacun des partenaires. Ce faisant, les étudiants ayant reconnu l'importance de ce domaine de formation, l'institution universitaire genevoise m'a également soutenue dans mes projets. J'ai de ce fait formé beaucoup de personnes qui sont actuellement des formateurs d'enseignants dans les HEP ou HES. Je peux donc espérer qu'à leur tour, ces personnes – ou du moins une partie d'entre elles – privilégient les aspects relationnels et affectifs du métier, qu'elles aident les jeunes enseignants à chercher constamment à demeurer dans la bienveillance, curieux et respectueux des difficultés éprouvées dans l'apprentissage. Grâce à la filiation qui s'est ainsi créée -ce que je souhaite- ces dimensions continuent à faire partie de la formation, de même que la dimension éthique de l'action humaine, même si elles demeurent les unes et les autres marginales et doivent le rester.

Avant, l'enseignement était un métier que l'on défendait. C'était une vocation. Aujourd'hui on n'exerce pas non plus cette profession du bout des lèvres. On en paie un prix. Peut-être que si le métier devenait un pur métier de fonctionnaire, on aurait à s'inquiéter pour l'éducation de l'enfant. Pour l'instant on n'a pas réussi à remplacer la dimension relationnelle de l'enseignement. Les enfants ont besoin de se confronter à des personnes qui savent mais aussi à des humains qui leur répondent. Aux États-Unis, on a pu imaginer qu'un élève pouvait être formé par une machine qui n'a pas d'humeur, pas de sentiment, mais pour l'instant nous grandissons toujours dans la relation, nous grandissons avec l'autre, nous apprenons avec d'autres. Cette force et cette beauté de la relation ne peuvent être remplacées, de même que sa possible destructivité. La relation a donc la nécessité d'être pensée, encore et encore, comme la subjectivité de chacun d'entre nous, pour naviguer dans les situations du vivant au plus juste. Sommes-nous en train de former des enseignants qui vont accentuer l'individualisme de notre époque, qui ne s'investiront pas, faisant ce métier par commodité, en ne créant pas, se contentant de suivre les consignes ? Cela m'inquiéterait, si je ne savais pas que chaque époque crée ses antidotes !

Position clinique

Nous ne pouvons pas oublier que la psychanalyse s'inscrit dans la marge, jamais au centre. Aujourd'hui, l'attaque qu'elle subit est forte. Sa manière de construire le savoir ne souscrit pas à une certaine idéologie scientifique, qui privilégie la recherche quantitative et des approches méthodologiques bien spécifiques. Cette approche – nous pouvons la définir



comme « clinique », on la retrouve dans bien des domaines scientifiques comme la médecine, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie –, qui construit des connaissances dans l'implication, sur le terrain de l'action, en n'éluant pas les subjectivités en présence, est souvent rejetée par une approche scientifique dite positiviste.

Aujourd'hui, cette idéologie scientifique privilégiant la rentabilité et l'objectivité influence bien des recherches et pousse à n'accorder de reconnaissance qu'aux scientifiques qui se plient à ses exigences. Dans l'évolution du métier d'enseignant, ces enjeux scientifiques sont importants. En passant par l'université, la profession tend à s'orienter vers plus d'académisme. Cette inflation scientifique m'inquiète quelque peu. Introduire les étudiants aux procédures de recherche, à la difficulté de la construction des savoirs en sciences humaines, semble pertinent. Mais penser que la science soit formatrice en elle-même me semble peu crédible. Néanmoins j'ai été une de celle, avec Philippe Perrenoud, à défendre la formation des enseignants à l'université car je pensais qu'ainsi le métier serait reconnu dans sa complexité, en s'opposant aux politiques qui parfois semblent pouvoir affirmer qu'il suffit d'aimer les enfants pour pouvoir les accompagner, les faire advenir dans le savoir. Il faut beaucoup de connaissances pour apprendre à poser des gestes professionnels justes. Avec une formation universitaire nous pouvons craindre au fil du temps que le scientifique l'emporte sur l'aspect formatif, cette tension sera constante, avec ses balances d'un côté puis de l'autre. Cette tension se marque aussi dans les HEP où les reconnaissances institutionnelles privilégient les appareillages de construction expérimentales des connaissances au détriment d'une construction clinique.

Le rôle de la rationalité dans la détermination de l'apprentissage et du grandir est un enjeu. Certains souhaitent que le développement des sciences humaines nous donne une maîtrise sur ces processus qui nous échappent encore. Si nous maîtrisons la procréation, pourquoi n'arriverions-nous pas à maîtriser le grandir et l'apprendre. Nous serions délivrés de nos incertitudes, nous éviterions des souffrances psychiques. Les adultes sauraient comment rationnellement s'y prendre. Le problème de l'« élevage » sera résolu. De ce fait être parent ou enseignant ne relèverait plus que d'une application des préceptes scientifiques, de manières de s'y prendre répertoriées. Le rêve que nos enfants ne posent plus aucun problème, ni de grandir ni d'apprendre, pourrait alors être réalisé. Reste non résolu dans une telle éventualité, qui déterminera ce que grandir droit et conforme, sans souffrance signifie. Les scientifiques ? Dans quelle vérité du sujet découverte et assignée ? Mon sentiment est que la rationalité ne cessera pas de progresser, mais nous serons toujours dans l'incertitude. Nous ne pourrions programmer les comportements, le grandir, l'apprendre, le devenir homme ou femme. Nous ne le pouvons pas, et nous ne devrions pas le vouloir, pour sauvegarder la poétique du sujet. Le métier sera aidé par des techniques, mais l'humain



dans son devenir sera toujours livré à la contingence, au hasard, et aux rencontres.

La formation est affaire de cycles. Actuellement à Genève, c'est au tour de l'université d'être remise en question. Cependant, je ne pense pas que durant ces dernières années, on ait formé de grosses têtes incapables de s'occuper des enfants. Certes, nous avons perdu quelques savoirs pratiques que l'université n'est pas à même de transmettre, mais une fois sur le terrain, les enseignants ont été capables de construire ces savoirs pratiques. Bien sûr, ils sont un peu différents de leurs collègues par leur formation. Entraînés à réfléchir à leurs pratiques – avec des séminaires cliniques, éthiques des stages, de l'analyse des pratiques et un va-et-vient constant entre théories et pratiques – ils sont aujourd'hui prêts, pour certains, à s'adapter à des situations nouvelles ou à repenser le métier. Mais il n'y a pas de généralité, une formation n'a pas le même effet sur chacun. Maintenant, on peut s'interroger sur le devenir de la formation. Est-ce que les HEP vont rester davantage dans la formation que ne l'est l'université de Genève ou comme elle, vont-elles s'orienter vers une préparation plus scientifique des enseignants à leur profession ? Et les formateurs eux-mêmes vont-ils davantage se consacrer à une carrière scientifique qu'à une carrière d'accompagnateur ?

Regard sur le métier de formateur

On ne peut être formateur que si l'on reste créateur. Être formateur c'est construire avec autrui des dispositifs qui permettent ensuite aux étudiants de construire leur propre savoir. Le métier de formateur a beaucoup évolué, il comporte toujours des risques. Le risque de la pure répétition, le risque d'être étouffé par le nombre d'heures d'enseignement, le risque de ne pas pouvoir mener sa recherche et de s'en enrichir. Actuellement, le besoin d'avoir un doctorat pour former est certes intéressant, mais aucun doctorat ne garantit une acquisition de compétences nécessaires à un formateur « suffisamment bon » pour reprendre la formule qu'a utilisée Winnicott s'agissant des mères. Avoir éprouvé la difficulté de construire une connaissance n'assure pas la capacité à comprendre l'autre dans ses propres difficultés de formation. Le credo contemporain du tout scientifique est à redouter. Pour être aussi honorables que l'université, pour être connues et reconnues comme université, les HEP doivent produire des recherches agrémentées. Demander aux étudiants d'avoir un appareillage scientifique rigoureux produit souvent des résultats assez pauvres et les empêche d'éprouver la difficulté de comprendre la complexité des gestes professionnels. Un modèle scientifique qui a sa valeur dans certaines circonstances ne peut devenir un modèle généralisé à partir duquel les étudiants vont avoir à se former. L'envahissement d'une certaine conception idéologique du scientifique appliquée à la formation des enseignants ne me réjouit pas. Mais je voudrais qu'on m'entende bien sur ce sujet: je parle d'une certaine idéologie



de la science, parce que la science est plus poétique, plus ludique qu'on ne le croit. Elle appartient davantage à l'intuitif qu'elle ne le laisse paraître.

Dans les mémoires ou les thèses que j'ai dirigés, j'aidais les étudiants à construire du savoir et en même temps à se transformer au niveau de leur intériorité, à partir de leurs soucis ou intérêts personnels. Le parcours de la connaissance n'est pas qu'un parcours d'exercice technique. Cela m'a permis de suivre des mémoires pour lesquels je n'avais pas de compétences a priori, à part celles d'accompagner et de faire respecter les exigences institutionnelles. Aujourd'hui, pour faire une thèse il faut adhérer au projet d'un professeur et entrer dans ses thèmes de recherche. L'intérêt de l'étudiant ne compte guère. Alors que pour moi la construction du savoir est une œuvre dans laquelle la curiosité l'emporte sur tout. Bien entendu, l'appareillage méthodologique sert la construction de la connaissance, mais elle n'est pas la clé de voûte du savoir et encore moins le savoir lui-même.

Qualités d'un formateur

Le sens clinique lie, quant à lui, nos connaissances pointues à notre intuition, il requiert notre capacité d'observation et de nombreuses mises en lien. Avoir le coup d'œil, avoir aussi la mémoire de ce qui s'est passé avant : être capable de faire émerger des observations faites il y a longtemps, pour percevoir un changement, pour tenir compte d'un élément nouvellement apparu. Processus cognitif de prise d'information et processus affectif de participation à la globalité de la situation. Le sens clinique exige de n'être pas centré sur soi, de pouvoir écouter ce qui se passe et surtout de ne pas croire en un savoir préalable que l'on appliquerait, quel que soit l'événement. Les situations cliniques remettent souvent en question notre savoir : cela est intéressant, parce que nous avons à inventer sur le moment. Notre savoir préalable nous permet de nous guider, mais la solution inventée sera peut-être une solution différente de ce que nous pouvions prévoir, par le fait que nous avons pris en compte plusieurs paramètres de l'instant. Cette intelligence interroge notre rapport à notre savoir, nous enjoint de réfléchir sur son utilisation au vu de la situation : si, par exemple, l'on est aveuglé par notre savoir on risque de manquer le but. Lorsque nous parlons ainsi de sens clinique qui concerne le formateur, comme tous les professionnels de l'humain, nous en venons inmanquablement à l'idée qu'il serait nécessaire de posséder certaines qualités. Ce sont des termes tels que « empathie, respect d'altérité, capacité de comprendre, de se décentrer, capacité de prendre de la distance, repérage par rapport à soi et à l'autre, savoir où chacun se situe ». Qualités ou vertus d'être : « cohérence, constance, fiabilité, sollicitude, patience, générosité, respect, non confusion... ». À côté évidemment des compétences liées au savoir à transmettre. Or il existe bel et bien une perversion du savoir, quand celui-ci se réduit à une rationalité déconnectée de l'affect et qui ne s'engage pas dans une réflexion sur



l'éthique de son usage; quand allié à technicité le savoir rime avec froideur, absence de sentiments, fonctionnalisme. Mais il existe un autre cas de figure, où l'accès aux connaissances touche à la fois la raison et le cœur. Plus nous apprenons, plus nous développons nos qualités d'être et de savoir. Ce serait mon idéal, à tous les niveaux de nos métiers. A travers l'accès aux connaissances, nous construisons des qualités humaines. Il serait plus simple de ramasser le tout dans le terme de « qualités personnelles », ce qui n'explique rien. Comment leur faire une place ? Quel parcours pour chacun, à côté d'une maîtrise des savoirs ? Quelle présence actuelle au monde et à soi-même ? Une réflexivité sur nos actes, sur la dimension de ce que l'on fait; la capacité de nous remettre en question, de n'avoir pas toujours raison; l'acceptation de nous confronter aux autres sont autant d'éléments de base. D'une profession à l'autre, il me semble y avoir ainsi des constantes : un haut degré de connaissances des éléments en jeu; cet intérêt d'être pris pour une situation; une conscience de la responsabilité que l'on exerce; une manière de ne pas nous sentir tout puissant ou capable à soi seul, avec une nécessité de mesurer à chaque fois nos possibilités et nos limites dans telle ou telle situation. Tel serait ce que nous avons à préserver, jour après jour, comme formateur, comme enseignant. Ce sens clinique, nous ne le retrouvons pas seulement chez les formateurs dont le domaine est, par exemple, la relation pédagogique, mais chez des didacticiens aussi.

Pour être un guide « suffisamment bon », un formateur se doit donc de lire beaucoup, de s'intéresser aux questions du présent, repérer l'évolution de l'enfance, de l'adolescence, de l'institution, du savoir, des contraintes, de l'impératif éducationnel afin de jongler avec tout cela pour permettre à tous les étudiants de comprendre les enjeux de la profession. Pour ce faire, il lui faudrait être continuellement en posture de formation en participant à des colloques, en menant des recherches, en publiant des articles, en allant observer sur le terrain l'évolution de la relation pédagogique et en se laissant interroger par ce qu'il voit. Cette exigence de formation et de recherche empêche de s'enfermer dans une routine.

Face à la dérive de certains enfants, face à leur douleur psychique, face à l'exclusion de l'école, il importe de se maintenir dans un présent pédagogique et de ne pas répéter des propos éculés sur l'éducation. Aujourd'hui un enfant fragilisé perd parfois confiance dans le lien à l'adulte. La confusion générationnelle oblige le formateur à relativiser son savoir, à prendre conscience des vérités plurielles qui font advenir un autre. Etre formateur aujourd'hui, ce n'est pas posséder une vérité, mais c'est aider les étudiants à prendre en compte toutes les réalités du terrain et leur offrir un panel de possibles pour résoudre les difficultés qu'ils vont rencontrer.

Chaque formateur aurait de ce fait à respecter le terrain de l'autre formateur, à connaître ce que l'autre fait, à relativiser son savoir. Un généraliste qui suit l'étudiant sur le terrain de l'école peut le rendre attentif à



l'ensemble des paramètres qui entrent en jeu dans une relation pédagogique banale. Il aide ainsi un étudiant à lire la situation pédagogique avec tous les regards (sociologique, pédagogique, psychologique, didactique, psychanalytique) apportés par la formation afin que la situation ne dégénère pas, que l'élève apprenne. Malheureusement, aujourd'hui, on a souvent recours à des modèles prêts-à-porter, des recettes à appliquer, pour aider les étudiants à enseigner, écartant ainsi la conflictualité psychique d'un humain. Seulement, cette simplicité ne sert pas. Sur le terrain, l'étudiant – avec son histoire – se trouve face à une situation qu'il s'agit de sentir, voir, lire, comprendre, pour poser un acte qui va avoir ses effets. Cette intelligence de l'action – déjà mise en évidence par les Grecs – est à nommer. Cette intelligence n'est pas celle du laboratoire. Les deux sont importantes, mais l'une ne peut pas remplacer l'autre. Maintenir les tensions contradictoires, échapper à des modélisations trop fortes, être dans le respect d'une formation-transformation de la personne et garder l'esprit humaniste du métier ainsi que sa dimension d'art et d'implication me semblent être les véritables défis pour l'institution contemporaine qui forme des enseignants.

Propos recueillis par Edmée Runtz-Christan²

2. Maître d'enseignement et de recherche au Centre d'enseignement et de recherche francophone pour l'enseignement au secondaire 1 et 2 (CERF), Université de Fribourg.





Varia

