

LA QUESTION DU MODÈLE DANS LES DISCOURS DES INSTITUTEURS

Simone BAILLAUQUÈS

Résumé. À partir de l'analyse de contenu de discussions de groupes d'instituteurs s'exprimant sur « la relation pédagogique vécue dans la classe », Simone Baillauquès étudie le rapport de ces maîtres au modèle. Est évoqué d'abord « le maître-modèle » celui qui est imposé, « idéal impossible » ; objet de rejet et d'envie, ce maître-modèle soutient la culpabilité. Deux autres modèles viennent ensuite en contrepoint :

- le confident qui accorde son soutien à la demande du débutant ;
- le catalyseur qui au-delà du confident, aide à l'épanouissement, à l'exploration du débutant.

Et pourquoi de telles images sur le métier d'enseignant ? Est-ce dû à des composantes de la personnalité des enseignants ou à des paramètres culturels et professionnels ?

L'auteur espère qu'avec l'arrivée en formation initiale des nouveaux instituteurs, plus âgés, munis d'un DEUG, ces images traditionnelles du maître seront remises en cause.

Abstract. From the analysis of the content of discussions within teachers groups about : « the educational relation experienced in the classroom », Simone Baillauquès studies the relationship between teachers and the « model ».

First, « the model teacher », « an impossible ideal » the one which is imposed, is conjured up ; being an object of rejection and envy, this « model teacher » reinforces guilt. Then, the other two models are described to counterbalance the first one :

- the confidant who gives his support if the beginner asks him for ;
- the catalyst who goes further than the confidant in helping the beginner to open up and blow up.

Why such images about the teaching profession ? Is it due to components of the teacher personality or to cultural and professional parameters ?

The author hopes that the newcomer teacher in pre-service training, older, holding a DEUG (post secondary certificate), will question these traditional representations.

Cette étude porte sur l'évocation du modèle dans les discours des instituteurs ; son but est de repérer la problématique exposée et de soulever les questions qu'elle engage relativement à son impact dans la pratique professionnelle et à sa prise en compte dans une optique de formation.

Cinq groupes de 6 à 10 instituteurs s'étaient réunis pour participer à deux actions différentes, de recherche et de formation. Dirigée par A. de Peretti dans le cadre de l'INRP, la recherche avait pour

objectif la mise en place d'un « Observatoire permanent des formations de maîtres » ; il s'agissait de relater les expériences de formation et de réfléchir à leurs influences sur les pratiques pédagogiques individuelles et collectives (4 à 5 séances) (1). L'action formative avait été mise en place à l'Université de l'État de Mons en Belgique, sous la responsabilité de E. Breuse. Les participants étaient invités à exprimer « la relation pédagogique vécue dans la classe » (9 à 10 séances) (2).

Dans la logique de leurs discussions qui se centraient, pour les uns sur leur formation et pour les autres, sur leur vécu professionnel, trois groupes sur cinq de la recherche Observatoire et les deux qui s'étaient inscrits dans l'action de Mons, ont spontanément évoqué leurs rapports à « leur modèle » ; ils l'ont fait avec insistance et souvent dans l'émotion, voire l'emportement. La référence au modèle apparaît comme une prégnance et comme un problème ; l'intensité des évocations fait ressentir que quelque chose se noue au fond de la personne enseignante relativement à une image et à des attentes qui influencent fortement sa pratique et son développement professionnels et, par conséquent, la nature et la qualité des apprentissages enfantins. L'importance prise par ces propos nous a conduite à les étudier de façon organisée.

L'étude des entretiens enregistrés et retranscrits était « ciblée » sur le thème du modèle ; le repérage s'est attaché à ses occurrences, aux associations immédiates et aux enchaînements généraux des idées. Chaque débat relatif au modèle a été analysé dans son déroulement afin que les mots ou les expressions prélevés le soient toujours « à leur place » par rapport au contexte. Cinq approches « longitudinales » des discours ont été ainsi réalisées avant une mise au clair « transversale » (entre les textes et d'un groupe à l'autre) de façon à faire apparaître des constantes et des particularités (3) (4).

Dans tous les groupes, le terme de « modèle » s'applique d'abord à l'enseignant par rapport auquel l'instituteur qui l'évoque a tenté de construire son identité professionnelle. L'enseignant, bien sûr, ne se

(1) « Observatoire permanent des formations de maîtres », recherche dirigée par A. de Peretti, F. Daix-Roux, Paris, INRP, 1981, 87, rapport en cours.

(2) « Élaboration de la relation pédagogique vécue dans la classe. Essai de contribution à la formation continuée des maîtres, recherche dirigée par E. Breuse ; chercheurs C. Quenon, S. Baillauquès, Université de l'État, Mons, Belgique, 1982-1986.

(3) Désignation des groupes pour cet article : GL, GC, GU (recherche Observatoire INRP), G₁, G₂ (recherche Relation, Mons), t.G : tous les groupes.

(4) L'étude ciblée a été précédée d'une analyse thématique générale.

constitue que par la pratique qu'il exerce auprès de ses élèves: la relation qui les unit les fait statutairement exister, ensemble et réciproquement; aussi, en nombre de cas, la figure du maître modèle est aussitôt associée à la leçon modèle, et suscite les images du modèle d'enfant... ou de l'enfant modèle.

I. FIGURES IDÉALES

Au champ de l'idéalité, trois figures de l'enseignant sont ressorties des discours.

1. La dure adhésion

Dans tous les groupes, le maître modèle est d'abord évoqué relativement à celui qui fut donné à voir — imposé — à l'instituteur en formation initiale: à l'École Normale ou pendant les journées pédagogiques réservées aux instituteurs remplaçants.

Ce « modèle » recueille l'unanimité contre lui. Il est « un idéal impossible ». Dans toutes les réunions, ce qui se dit comme un souvenir exprime la révolte contre la mise en conformité en même temps que la reconnaissance d'une tendance à l'acceptation aliénante et du désir, au fond, d'être pareil. À travers une leçon modèle impeccable qu'il donnait à des écoliers exemplaires, le maître d'application s'est montré aux futurs instituteurs comme un idéal inaccessible, persécutif, déprimant. Les traits qui le caractérisent sont ceux de perfection, de puissance, d'infailibilité. Il est le Parfait,

c'est toujours le désir du parfait; il nous faut le souci du parfait; on a la hantise du parfait; (G₂)

figé dans l'Absolu: de nos jours on ne peut plus être le maître absolu; moi je ne suis pas le juge suprême (G₂).

Il est celui qui sait tout, qui peut tout, qui est partout.

Avec le *maître absolu*, le groupe 1 de Mons évoque le *Juge absolu* et la *loi suprême*. Tout d'une pièce, l'épithète s'accroche puissamment au substantif. Les associations qui suivent sont des allusions à la religion, la sexualité, la peine de mort. Les deux premières se retrouvent dans le Gr. L de l'Observatoire. Dans le deuxième groupe de Mons, l'évocation du film *I comme Icare* supporte l'expression des rapports fantasmatiquement tourmentés au pouvoir. Dans l'angoisse qui se dit, Hitler et les camps de concentration font l'objet de discussions très vives dans trois groupes sur les cinq réunis (G₁, G₂ de Mons,

GL de l'Observatoire). À l'autre extrême (mais sont-ils aussi éloignés du bourreau ?), Dieu et Jésus mettent en image un idéal et un devoir de perfection qui ne peut s'atteindre, un esprit de sacrifice destructeur... : *Modèle : carcan : pouvoir abusif : dictature, Hitler ? (GL).*

La leçon-modèle immobilise en position d'apprenant malgré lui le futur maître qui voulait enseigner. Dans les groupes G₂, GL, GU les participants stigmatisent avec force l'obligation où ils se sont trouvés tenus à *regarder sans broncher, du fond de la classe et à imiter : faire comme, faire pareil*. La démonstration pédagogique est campée comme un spectacle, un scénario, du cinéma, tout orchestré ; *c'était irréal*. La situation s'exprime en termes conjoints d'exhibition et de voyeurisme ; au bout du compte, on ne sait plus lequel, du modèle, du formateur ou du stagiaire déshabille l'autre ou se met à nu :

Ah ! Ils étaient là, tous les trois au fond de la classe ... Tu te sens ... déshabillé. Tu as peur ? Tu imagines le juge tout nu !

Trois groupes expriment le découragement, voire la rancœur pour le sentiment de dépréciation personnelle qui suit la fascination : *Ah ! La classe modèle... c'était beau... c'était parfait... on en sortait dégoûté (G₁).*

L'empreinte de ce modèle imposé est forte et tenace. Elle se dit en termes de trace, d'enfermement, de castration, d'uniformisation aliénante : la modélisation est vécue au niveau du corps :

À l'École Normale ? Au fer-blanc ! On en sortait marqué au fer blanc (G₂). On était cassé si on ne faisait pas comme lui (G₂). Quand on en sort (1), y a pas à dire, on est tous pareils (GL). Tous coulés dans le même moule (GC). On est mis dans une image et c'est tout (GL). Il ne fallait pas en sortir. On ne peut pas dépasser... Il ne faut pas sortir de la forme donnée (G₂). On ne peut pas s'épanouir. Avoir sa personnalité (G₁).

Dans le récit du locuteur en révolte, le soi semble coulé au corset de la forme : il n'en sort pas, il ne peut se composer en spécificité ; il est ramené à la commune mesure et à sa plus petite expression, privé de personnalité, de conscience et de responsabilité :

On manipule et on réussit et on divise la responsabilité et alors on arrive aux camps de concentration... Il y a toujours des persécutions. Le bourreau, il accepte son boulot.

Mais lui, il n'est finalement que le maillon de la chaîne... Ce n'est pas lui qui agit ... C'est quelqu'un d'autre...

(1) De l'École Normale.

Recevant l'autorité (G_2) pendant son apprentissage professionnel et la subissant plus tard au quotidien de son travail (par le directeur, l'inspecteur, l'Institution, le Système (tG), l'enseignant n'a d'autre solution que de la transmettre telle quelle aux écoliers, comme il l'a reçue lui-même, sous peine d'être puni :

De toutes façons, si tu ne te fais pas obéir, c'est toi qui prends !

Le transfert s'effectue vers les élèves selon des termes employés pour eux comme pour le maître, au point que, dans le glissement de l'énoncé, il est difficile de savoir qui est concerné :

Dans la vie, il faut avaler les contraintes. On est toujours manipulé par quelqu'un... On les manipule pour leur bien. Ils sont tous pris dans le moule. On est sur le même mode.

Le « On » pour les enseignants et le « Ils » pour les élèves se répondent dans l'anonymat et la persécution ; dans les verbes nombreux et d'action, la main est présente et toute puissante (exemple : façonner, forger, modeler, mouler, couler, calquer, fabriquer, manipuler, manœuvrer, tenir..., etc.).

Viscéralement, le sac de peau est empli malgré lui de tout ce que le modèle fait passer par les yeux, le geste, la parole (*tenir du regard, ... travailler oralement*) ; pour l'adulte comme pour l'élève il faut avaler les contraintes et si le second est gavé, bourré, étouffé, le premier est imprégné. Une phrase du groupe 2 résonne avec celle de C : *On les forge à notre image. On les fait comme on est.*

Dans ce cas de figure, l'écolier qui répond au maître-modèle imposé (ou reçu) comme exemplaire est l'élève-modèle : *de sagesse et de connaissance (G_1), docile, sans personnalité (G_2, GC), celui dont on ne parle pas et qui n'a rien à dire. Il s'oppose au cancre, aux déviants, aux cas difficiles, à l'enfant impossible (GU) ; élève gratifiant ? Sans doute, mais plusieurs locuteurs de chaque groupe lui préfèrent ceux qui ont de la personnalité.*

Relativement à ce modèle de maître que d'aucuns disent trop idéal, l'admiration envieuse, l'envie d'être comme... et le rejet tourmenté sont les affects prévalents. L'ambivalence insupportable soutient la culpabilité, la dépression ; elle aboutit à l'effort quotidien, épuisant : la quête de l'impossible. Sisyphé est harcelé :

Je ne peux pas m'empêcher de penser à elle... (mon institutrice que j'ai tellement admirée...) chaque jour, chaque fois que je fais quelque chose, je me demande ce qu'elle aurait fait..., je me dis "elle aurait réussi" et tout est toujours à recommencer (GC).

Ou bien, la routine et le formel signalent le découragement :

C'est facile de faire comme... de faire semblant... tu ne te casses pas... tu fais toujours pareil... c'est la facilité (G₁).

Ou encore, le rejet total du modèle imposé entraîne une contre-identification qui repousse d'un bloc tout ce qui fut, par les yeux de l'enfant dominé ou de l'instituteur débutant amalgamé. Le rejet concerne alors la personne qu'il fallait subir ou/et imiter, sa manière pédagogique, les images d'enfants auxquelles elle s'accordait, le savoir qu'elle dispensait. Ainsi, le participant qui exprime cette position se sent tenu de choisir entre des rôles clivés :

Faut-il être confident, psychologue ou enseignant ? (G₁ et G₂) ; en opposition, le locuteur ne veut pas déverser son savoir (comme l'enseignant redouté) et il pense que, ce qui compte, ce n'est pas le savoir mais la relation ; quant à cette dernière si, pour lui-même il demande qu'on lui dise ce qu'il faut faire et s'il regrette de nos jours, il n'y a plus de modèle, il refuse impérativement d'en être un, pour les écoliers qui lui sont confiés on n'a pas le droit d'être des modèles. Je ne veux pas en être un.

Les clivages et les réductions s'expriment sous une autre forme : l'autre figure que peut prendre, positivement cette fois, le modèle d'enseignant.

2. Le confident

La référence à celui qui fut son propre modèle ou à celui qu'il faudrait pour les jeunes qui débutent... ou pour ceux qui ont des problèmes concerne ici le collègue chevronné, bienveillant qui est écoutant... une oreille ; il est compréhensif, disponible, tolérant ; il reconforte quand on est dans le creux ; il est là au bon moment (GC, GL).

Ce modèle-là ne s'impose pas. Il accorde son soutien à la demande ; bonnement paternel, il met en garde contre les risques professionnels : *Ne fais pas ça mon petit, le Vieux n'aimera pas* (le Vieux est l'inspecteur). *Il faut t'imposer tout de suite, ne rien laisser passer* (auprès des enfants, pour avoir la discipline). Le terme de *compagnonnage* survient dans le discours (GC) mais sa résonance n'est pas celle que pourrait suggérer la corporation des compagnons du métier, car si le *bon modèle* ainsi décrit peut *passer le petit truc qui débloque* (la recette pédagogique), ou *donner de vieux bouquins, des fiches dont il ne se servait plus*, il est d'abord *une personne, une façon d'être*.

Pour les groupes C et L et pour une locutrice de G_2 , ce modèle-là n'est pas idyllique ; il n'est pas parfait mais il est le modèle positif que l'on aimerait être soi-même, auprès des collègues débutants. La distinction se fait avec insistance : le bon collègue qui accueille est un modèle de personne plus qu'un maître. Il ne montre pas forcément comment il travaille. Ce qui compte, c'est une façon d'être avec nous plus qu'avec les enfants. Il est une manière d'être, pas un modèle pédagogique. Approuvé par les autres participants, le locuteur ajoute à la limite, on n'a pas besoin de parler de travail ; ce qui compte, c'est qu'on se sente bien avec lui ; il aide et il comprend. Il est un modèle d'être... On a des affinités... On a le contact... Il est chaleureux et bien dans sa peau. Le compagnon confident est le moi-idéal gratifiant et berceur ; dans ce cas précis, il conforte ce qui, chez le futur maître, se signifie en refus du rôle.

3. Le catalyseur

Tel est l'autre attribut revendiqué pour le bon modèle mis en exergue en G_2 , GC, GL ; celui-ci c'est vraiment l'idéal (GC) quelqu'un qui respecte le jeune enseignant, perçoit ses potentialités, ses idées, son originalité, le considère comme ne demandant qu'à être révélé. Ce collègue se rapproche du précédent défini comme un confident, mais il ne se confond pas avec lui car plus que de réconfort de la personne, il remplit une fonction d'épanouissement du pédagogue débutant ; il encourage à essayer à sa façon (de faire la classe). Lui aussi est bien dans sa peau, et, dans le paradoxe du discours mais dans la logique de la psyché, il aide à en sortir, à exploser. Le catalyseur joue un rôle qui se rapproche de celui recommandé par le Code Soleil de 1974 (1) que le groupe L a relu, tout au moins pour ce qui concerne les fonctions et la moralité attendues de l'instituteur ; celui-ci est juste, tolérant ; il est un éveilleur d'esprits, et aussi, ajoutent les enseignants un serviteur d'idéal.

Observation : Les deux figures du maître confident et du catalyseur sont, dans les cinq groupes, sensiblement moins évoquées que la première concernant le modèle autoritaire ; celui-ci est une hantise pour tous.

(1) Code Soleil. Le livre des instituteurs. — Paris, Sudel, 1974.

II. POSITION DU PROBLÈME

Dans un ouvrage récent, G. Ferry (1) commente « l'ambiguïté quasi irréductible de la notion » de modèle ; il en dégage les deux grandes significations d'exemplarité et de construction théorique pour une démonstration ou une analyse. La première acception est normative, attachée à l'idée d'imitation ; la seconde relève davantage des sciences de la recherche ; elle se veut plus abstraite et objective, opérationnelle au champ de l'épistémologie. Pourtant, G. Ferry fait remarquer que ces deux catégories sémantiques tendent à se rencontrer quand elles s'appliquent aux sciences de l'éducation : pris dans son sens d'outil conceptuel « le modèle » devient facilement synonyme d'exemple à suivre au terme de la réflexion qui l'a élaboré. Des définitions similaires se retrouvent chez G. Mialaret (1) et dans « Les nouveaux propos de l'éducation » de J. Ardoino (1) ; on relève de part et d'autre l'idée d'« un schéma simplifié destiné à expliquer une réalité quelconque » et celle d'une « influence personnelle liée à une certaine forme de pratique ».

Chez les enseignants écoutés, les nuances sémantiques ne sont pas nettes ; le type d'enseignement pourrait en référer à un schéma descriptif d'un mode pédagogique précis, mais il s'exprime comme un objet d'opinions globales et expéditives sans tentative d'analyse. Le « patron » de la leçon modèle se dit comme un scénario relationnel où les personnages et la perception subjective qu'ils ont provoquée prennent le pas sur une découpe rationalisée de la démarche : il s'agit bien d'une leçon modèle à reproduire et non d'un type de leçon à étudier ou à composer... De la classe d'application, l'enseignant-apprenant retient essentiellement le rapport qu'il a pu établir avec le maître modèle et ses élèves, exemplarisés. En dernier lieu, ces figures d'adultes à imiter et ces enfants idéalisés prennent valeur d'images apparentes, mais obscures et monolithiques autant que de références précises à des personnes particulières réelles et relativisées.

Concernant les élèves, le *maître parfait* entraîne la dépréciation et le rejet de ce modèle imposant son savoir et par conséquent, de ce dernier ; en même temps le regret se dit de *faire comme*, malgré soi. À l'image du maître modélisé, les écoliers doivent se taire, absorber, se couler dans le même moule. Le groupe qui évoque le maître—confident n'en parle que par rapport à celui qui a pu s'adresser au futur enseignant : ce dernier s'interroge peu sur ce qui pourrait en

(1) Voir bibliographie en fin d'article.

être, pour ses élèves. Du côté du modèle-catalyseur, le rapprochement avec « l'éveilleur d'esprits » du Code Soleil semble signifier la réduction de ce qui se disait précédemment comme un clivage entre l'être et l'enseigner, la personne et son rôle d'instituteur. Dans le groupe C, on affirme après discussion *qu'il ne faut pas séparer le modèle pédagogique et sa personne*. En même temps, l'accent est mis sur la grande difficulté à *guider l'enfant sans s'imposer*; la gageure est encore plus forte lorsque *l'enfant qui ne sait rien ou qui doit tout apprendre* (premier cas de figure) coexiste pour le même groupe avec l'enfant que le maître suit, *nous, on suit l'enfant; elle, elle suit l'enfant; son modèle, c'est l'enfant*; mais l'institutrice formidable ainsi décrite est *toujours debout, disponible, jamais assise, impliquée à 100 %*.

Dans cette position, l'instituteur s'angoisse plus encore à l'idée d'être un modèle pour les écoliers. S'agissant du type autoritaire, il pouvait *faire comme, sans se poser de questions* et alors *s'imposer, c'est facile*, ou refuser d'être ce modèle infailible (ce qui lui donnait le droit à l'erreur), et castrateur (ce qui évitait, pour lui-même, le retour... de bâton). Lorsque l'enseignant se décentre vers les écoliers qu'il considère en leur multiple singularité, lorsqu'il reconnaît que *les enfants aussi ont besoin de modèles*, il s'inquiète à cette idée *ainsi, les enfants feraient de nous, selon leurs vœux, des modèles ?* Pour le G₂, la question reste en suspens; à la fin de son travail, le G₁ se demande *s'il faut être un modèle*; tandis que le GL écrit sa synthèse sur le mode du *Il faut... être dynamique et ouvert...*, le GC se demande comment *chacun (des enfants) peut prendre quelque chose de nous, ce qui lui convient* et comment le même instituteur peut ainsi satisfaire (se donner, se laisser prendre ?) à tant de demandes.

Être soi et répondre à tant d'appels qui vous arrachent et vous renvoient tant de facettes de votre propre personne, peut-être inconnues...; ou s'imposer tel quel en personnage créé comme l'acteur du spectacle...; ou se prêter jusqu'à se défaire et rester pourtant *authentique et bien dans sa peau* comme chacun des groupes l'a proclamé haut et fort pour un idéal de maître ainsi construit à partir des *valeurs humaines* et non pas campé comme une image archétypale et stéréotypée... Le G₂ souligne le dilemme, il se dit *entre deux chaises* ou *sur une chaise bancale* et il signifie son besoin d'un guide; il emploiera plus tard les vocables de *référence*, d'*appui*, d'*aspects seulement* de la personne à laquelle on s'identifie parce qu'*on a des affinités... des atomes crochus...*

Dans tous les groupes, ces idées sont émises. Elles concernent aussi la manière de se dégager de la dépendance au modèle de maître

en termes de multiplicité et de « *partiellité* », de « *lâchage* » et de dépassement.

Fantasme ou réalité ?

Le phénomène groupal qui exaspère les affects et emporte les participants au voyage de l'imaginaire, l'impact de l'animation ont certainement influencé et forcé les images dans l'expression des vécus de la pratique et de la formation. On peut penser sans grand risque d'erreur que les maîtres d'application, les formateurs d'enseignants voire les inspecteurs ne se reconnaîtraient pas dans ces évocations passionnées du modèle de maître qui s'impose dans l'infailibilité et se constitue en bourreau. De même, les locuteurs qui ont ainsi exprimé dans le groupe les tourments provoqués par leur rapport à un idéal du moi ou les oppositions extrêmes entre l'être et l'enseigner, peuvent s'étonner par la suite d'être allés aussi loin dans leurs affirmations. Il est possible enfin d'interpréter au niveau du groupe son rejet des modèles et les tourments qui l'accompagnent comme un désir d'affirmation et de constructions collectives.

Cependant, sous une forme moins imagée mais tout aussi péremptoire, l'évocation du modèle se repère par ailleurs dans le quotidien des pratiques de formation et dans les discussions duelles. Une réalité psychologique existe, indubitablement ; ses appuis explicites peuvent être l'image-souvenir d'un instituteur ou d'une institutrice que le soi-élève de l'enseignant actuel a idéalisée — et subie —, ou bien d'un praticien qui a montré à son collègue futur sa façon de procéder... ; ces références concrètes s'étoffent et se dimensionnent au fantasme de l'archétype collectif. Tous les groupes en ont appelé au « maître d'autrefois » : omniscient et tout puissant, reconnu de tous, le « hussard noir » chanté par Péguy supporte et entretient l'idéalisation professionnelle, les tourments du rapport à l'autorité et la difficulté *d'en sortir* pour changer.

À terme, la dépréciation et la culpabilité ou le déni des problèmes (*être bien dans sa peau*), la coupure entre la personne et le personnage (*être authentique*) et les clivages de défense contre l'ambivalence inacceptée se trouvent activés. On peut entendre dans l'expression de la difficulté *d'être soi* (tG) celle de se détacher du parent et de le dépasser — de grandir — au risque d'engager et de perdre sa propre puissance — pour s'assumer relativement aux élèves en référence identificatoire. Dans cette dernière démarche, le savoir s'inscrit autrement qu'en réduction au maître qui l'enseigne ; celui-ci devient

« l'objet-relais » cher à Terrier et Bigeault (1), qui se propose comme auxiliaire et support du moi de l'enfant, qui se construit. Capable de s'effacer, l'adulte assume le risque encouru de sa remise en question, et en cause.

Facteurs possibles

Le cadre de cet article ne se prête pas à un développement problématisé des rapports entre ce qu'il en est du for intérieur de la personne, les pressions extérieures, et la manière dont elle les assume ; celle-ci s'inscrit elle-même comme un paramètre de la personnalité.

Tendance personnelle au conformisme et à la mise en conformité des élèves trop facilement soumis à l'emprise de l'adulte dans un cadre qui légalise son autorité... Élan vers un métier qui satisfait ce désir dans la remise en jeu quotidienne des rapports à sa propre enfance... Fixation à une situation infantile de dépendance où le savoir à apprendre-enseigner s'inscrit comme barrière à la position fusionnelle ou comme outil de domination. Complexe œdipien... Telles sont les explications proposées du côté de la personne. Dans la mesure où le recrutement des futurs enseignants ne permet pas de déceler les paramètres personnels aptes à renforcer le problème posé, on peut se tourner de façon plus opérationnelle vers ce qui, aux différents plans professionnel et culturel soutient l'adhésion à des images et à des valeurs figées qui entravent le développement psychoprofessionnel de l'instituteur et grèvent à travers lui la qualité des apprentissages enfantins.

Rouage du système, le fonctionnaire a pour tâche d'en transmettre les normes ; contrôlé et hiérarchisé dans ce sens, il est modélisé et modélisant. Pourtant, dans sa classe, l'instituteur peut être autre que le bureaucrate décrit par Merton (1). La marge d'autonomie que lui laissent son statut et la tâche assignée (objectifs et programmes), n'est pas si étroite qu'il l'affirme généralement : il peut créer et entraîner à créer.

Pour paraphraser Rosolato (1), nous dirons que l'enseignement apparaît comme un métier « idéaloducte » ; concernant des enfants à préparer pour leur propre avenir dans la société de demain, le métier

(1) Voir bibliographie en fin d'article.

ne peut se pratiquer sans un certain espoir, sans un projet soutenu d'idéal. Celui-ci engrange les images et les valeurs du passé. Pour l'enseignement et plus particulièrement l'instituteur, la tradition populaire et corporative impose d'autant plus sûrement les images et les valeurs d'autrefois qu'elle symbolise aux plans du collectif et de l'individuel l'attachement à un passé réel et fantasmé. La nostalgie de l'enfance se dit à travers la construction archétypale et répétitive de l'image du maître, protecteur savant et tout-puissant, nourricier, disponible, vertueux.

Cultivé à l'extrême, *le devoir de vocation* s'impose comme une idéologie qui voudrait instituer l'enseignant dans une identité imparable; image sans faille et rassurante mais non questionnable, elle résiste à l'ouverture et aux renouvellements, en dépit, voire en déni de quelques réalités et parfois de la personne elle-même.

Dans la classe, l'instituteur est « seul pour tous » et « pour tout », toute l'année et souvent plus encore. Dans la polyvalence des matières enseignées, il est censé tout connaître: pour lui-même et pour les écoliers, il est tenu de cultiver une certaine omniscience ou bien il manque à sa tâche...

Du côté de la formation initiale, le problème est loin d'être réglé pour ce qui concerne la possibilité offerte aux formateurs et aux normaliens de multiplier les « modèles » d'enseignement et les situations à vivre dans des classes diverses. Les rapports entre « la théorie » et « la pratique » se vivent trop souvent comme un dilemme qui réduit la première aux contenus disciplinaires à enseigner, la seconde à une observation et/ou à une prise en charge de la classe que les contenus, perçus comme trop importants n'ont pas permis de préparer puis de questionner suffisamment.

Une chance est à saisir depuis la mise en place d'une formation initiale qui s'adresse pour deux ans à des postulants au métier pourvus au moins du DEUG; nombre d'entre eux ont un diplôme supérieur à celui-ci. Les situations personnelles des normaliens actuels sont d'une extrême diversité en ce qui concerne les âges et les statuts familiaux, les expériences de travail, l'orientation et le niveau des études, et les motivations. Le coup est rude pour les images traditionnelles de l'instituteur que nous avons rappelées plus haut. Le risque est réel, d'un rejet par les autres de ces nouveaux venus qui osent dire leur intérêt tardif pour la profession (et des motifs qui n'ont rien à voir avec l'idéal!) et qui protestent contre leur appellation « d'élèves »; ils demandent à participer à leur formation et ils voudraient consi-

dérer le métier comme porteur d'évolution et de promotions de carrière. Il ne faudrait pas que la complexité du problème de formation, les craintes et les désillusions de l'opinion, des responsables, de la corporation et des formateurs, cachent la richesse et les potentialités des personnalités nouvelles qui vont arriver sur le terrain scolaire. Plus encore qu'un devoir, la prise en compte et l'acceptation du renouvellement et des diversités est une chance à saisir pour la profession et le système scolaire. À cette condition, ce qui était pour le normalien décision pragmatique pour le choix du métier peut se constituer en intérêt véritable et en projet constructif.

Pour cet article, l'hypothèse dernière est que cette nouvelle population de futurs instituteurs pourrait bien aider — au moins en partie — à la réduction des tiraillements entre ce qu'il en est du désir d'être instituteur et de la place accordée au savoir à apprendre pour soi, et à enseigner. Quant aux modèles et aux images plus ou moins conscients qui supportent ces tiraillements, jusqu'à quel point, comment et avec qui les élucider (quid de la formation des formateurs...) et que peut recouvrir ce projet ?

Parce qu'en somme, ce que tout homme hait étouffe en lui. Je ne sais pas si en s'introspectant on ne se trouverait pas fort beau, hein ! Et après, il y a au fond encore tout un monde (G₂).

Simone BAILLAUQUÈS
Inspecteur professeur
École Normale de Melun

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDOINO (J.). — *Propos actuels sur l'éducation*. — Paris, Gauthier-Villars, éd. 1971.
- BAILLAUQUÈS (S.). — *Un métier surprenant. Plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs*. — Thèse de doctorat, Université de Paris X, Nanterre, 1988.
- FERRY (G.). — *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. — Paris, Dunod, 1983.
- MIALARET (A.). — *Vocabulaire de l'éducation*. — Paris, PUF, 1979.

- MERTON (R. R.). — *Structure bureaucratique et personnalité in psychologie sociale*. — Paris, Dunod, 1978.
- ROSOLATO (G.). — *La psychanalyse idéaloducte in Nouvelle revue de psychanalyse*. — Paris, Gallimard, 1983. — N° 27.
- TERRIER (G.), BIGEAULT (J.-P.). — *Une école pour Œdipe*. — Paris, Privat, 1974.