

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 70/1979 (1979)

Artikel: Former un enseignant et/ou former une personne?
Autor: Girardin, Michel
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-116873>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Première partie

PROBLÈMES ET RÉFLEXIONS

Former un enseignant et / ou former une personne ?

par Michel Girardin

« De même que le dernier quart du XIX^e siècle servit à établir les fondements de l'école publique et qu'il aura fallu à peu près tout le XX^e siècle pour réaliser la polyvalence culturelle, de même le dernier quart du XX^e siècle représentera-t-il probablement la période de gestation nécessaire à la naissance d'un nouveau type d'enseignant que le XXI^e siècle connaîtra à l'état adulte ».^{3*}

Gilbert de Landsheere

Au moment où des associations et des mouvements de parents, après avoir soumis l'école à la question¹⁵, s'apprêtent à lui proposer des remèdes et se déclarent d'accord de participer à sa transformation progressive; à l'heure où, après huit ans de réactions épidermiques aux analyses et aux thèses d'Ivan Illich, les beaux esprits s'avisen tout à coup que son livre¹², dont le titre a été désastreusement mal traduit**, contient des idées qui entraînent de plus en plus d'intérêt (celle d'une nécessaire déscolarisation de l'éducation par exemple), il apparaît comme vraisemblable que le système éducatif ira s'amplifiant, qualitativement et quantitativement, et que le rôle des enseignants se modifiera lui aussi profondément, dans le sens d'exigences de plus en plus élevées.

Le « maître-savant »

Si l'on tente une approche historique des rôles et des fonctions de la profession enseignante, on constate que la première conception valorise essentiellement le savoir du maître. C'est l'époque du « maître-savant » répondant à la grande question du moment: « Quel contenu faut-il apprendre? » Il est explicitement admis qu'un niveau élevé de connaissance « scientifique » suffit à entraîner automatiquement la précellence de la transmission

* Les chiffres supérieurs renvoient à la Bibliographie, en fin d'article, p. 15.

** « Une société sans école » pour « Deschooling Society »! « Vers une société se déscolarisant », moins tapageur, aurait certes produit un moindre succès d'édition.

aux élèves. Cette capacité est à la fois un art et un don: elle échappe donc à toute analyse systématique. On ne l'acquiert pas, elle est donnée. Mais, ajouterait André François-Poncet, «il faut, en outre, un flair, un génie particuliers. S'il n'a reçu du Ciel l'influence secrète, nul ne sera jamais un grand chef»⁸.

Une telle vision de la fonction enseignante implique tout naturellement que l'on propose aux futurs maîtres des modèles à imiter. Au contact de ces êtres d'exception (cf. Alain), les élèves-maîtres s'imprègnent de leur langage, de leurs habitudes et de leurs plaisanteries ou de leur accent. Cependant, comme tous n'ont pas reçu la secrète influence, on consentira à leur donner presque avec condescendance un lot de recettes pour s'en sortir, ou du moins pour s'imposer. Leur «autorité» sera donc basée sur cette détention du savoir qu'on se plaisait parfois à rendre infaillible, mais très souvent aussi sur une sorte de transcendance de type sacerdotal décrite par Durkheim⁵, cité par Gilles Ferry⁷: «Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission, car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment.»

Cette conception, très répandue depuis le début de la scolarité rendue obligatoire dans le premier quart du XIX^e siècle, se retrouve dans les écrits des premiers responsables de la formation des maîtres. Ainsi, Jules Thurmänn, précisant qu'il ne fait que résumer divers ouvrages de l'époque, admet qu'«il est bon quelquefois de substituer des explications à des ordres précis», mais qu'il est néanmoins «nécessaire que les enfants sachent bien qu'il y a une autorité qu'il faut accepter, même quand ils n'en verront pas le motif». Et il conclut sans équivoque: «Jamais une éducation ne sera complètement bonne quand elle n'aura pas eu pour résultat d'enseigner aux enfants à se soumettre à l'autorité, sans autre raison sinon que c'est l'autorité».²⁰

Le ton, péremptoire et parfois lyrique de ces écrits, traduit la difficulté d'analyser plus finement les modalités de l'action éducative, faute de concepts précis s'articulant dans un cadre théorique faisant défaut à l'époque.

Le «maître-pédagogue»

Après avoir occupé le point central de l'action pédagogique, le maître va se souvenir de Rousseau, repris plus tard par Dewey, et replacer l'enfant au cœur du problème de l'enseignement. Il s'agira dès lors, non seulement de connaître l'enfant mais également les milieux dans lesquels il grandit, la famille et le milieu social dans lesquels il se développe. C'est alors l'irruption dans l'enseignement des sciences dites de l'éducation: psychologie de l'enfant, théories de l'apprentissage, sociologie de l'éducation, biologie, histoire et économie en rapport avec l'éducation, etc.

Tout le monde admet aujourd'hui que la formation des maîtres ne peut se passer d'une initiation aux sciences humaines. La principale justification apportée à cette pratique repose cependant sur un postulat pour le moins discutable consistant à prétendre fonder une expérience pédagogique sur des bases scientifiques sérieuses.

Or, on constate très fréquemment que des élèves-maîtres qui connaissent très bien les stades marquant la genèse de l'intelligence durant la période des opérations concrètes, maîtrisent les principales théories de l'apprentissage, ont exercé le découpage des savoirs selon diverses taxonomies, ont travaillé de manière approfondie la méthodologie des diverses disciplines, échouent dans leurs premiers stages ou remplacements et passent le plus clair de leur temps à obtenir le silence ou à tenter de se faire entendre... avant de recourir, désesparés, aux pratiques pédagogiques qu'ils ont vécues comme élèves et qui, apparemment du moins, réussissaient: chantage, menaces, cris, punitions, recours éventuels aux collègues à poigne.

L'illusion dont sont victimes alors jeunes maîtres et formateurs d'enseignants est entretenue par l'idée qu'une connaissance théorique, reconnue vraie et fondée, est immédiatement transférable dans le vécu de l'acte pédagogique. Comme si seul le cortex cérébral, indépendamment de toute affectivité et de toute émotion, allait, après avoir intégré l'information, l'utiliser aux fins qu'il se serait fixées. Cette conception mécaniste semble cependant être à la base de bien des programmes de formation. Elle fait du maître, et c'est paradoxal, un spécialiste en sciences de l'éducation au moment où il acquiert des compétences en biologie, en psychologie, mais pas fondamentalement en pédagogie. Il maîtrise certes les conditions dans lesquelles se déroule le processus éducatif, mais pas le processus lui-même toujours accompagné de ses impondérables. «Il est supposé qu'à partir de la connaissance des réalités psychologiques et sociologiques qui l'entourent, il appartient à l'éducateur de choisir et d'inventer les modalités de son action, que cette connaissance suffise ou non à lui en fournir les critères».⁷

Le «bon maître»

Les chercheurs vont alors tenter de déceler comment se comportent les maîtres dans leur classe. Aux Etats-Unis (Flanders, 1966), en Belgique (de Landsheere et Bayer, 1969), puis au Canada (Dussault et all., 1973) et en France (Postic, 1977) l'observation des enseignants apporte une foule de renseignements intéressants.

D'autres recherches tentent de déterminer qui sont les enseignants qui réussissent.

La grande majorité des recherches permettent d'isoler quatre paramètres qui apparaissent régulièrement:

- la connaissance et la maîtrise des disciplines à enseigner;
- la capacité à s'organiser, à systématiser son travail, à structurer l'enseignement;
- la qualité des relations maîtres-élèves et la nature des climats de classe ainsi engendrés;
- l'enthousiasme, l'aptitude à déclencher l'intérêt, la satisfaction à accomplir un travail éducatif.

Résultats intéressants, certes, mais il faut bien avouer qu'on s'en serait douté. D'autres travaux, notamment ceux de Ryans (*The Characteristics of*

Teachers) et de Harvey cité par Michaël Huberman¹¹, aboutissent à une sorte de typologie assez grossière des enseignants.

Trois axes principaux sont considérés, l'enseignant se situant à une distance plus ou moins éloignée des pôles:

a) *Axe «qualité d'affiliation» – «distance»*

Le maître situé au pôle positif est chaleureux, compréhensif, amical même. Devant lui, l'enfant n'est pas inquiet, il ose prendre des risques, des initiatives. Il peut proposer des stratégies nouvelles, des activités inhabituelles. Il ne se sent pas «en état de siège». Cette qualité du maître est d'ailleurs en relation très forte avec les activités d'expression (écrites, orales et non verbales) des élèves. A l'autre pôle, froideur, distance, centration quasi exclusive sur la matière à enseigner.

b) *Axe «structuration» – «négligence / désordre»*

L'enseignant est bien organisé et systématique. Le contenu est structuré avec clarté. Il fait l'objet d'explications claires, de contrôles fréquents et rigoureux. Les résultats permettent au maître de réexpliquer (boucle de rétroaction) avant de passer plus loin. Il sait cependant passer rapidement ou au contraire insister longuement selon l'importance de la notion à transmettre, ceci en relation avec les échéances de fin d'année scolaire. A l'autre extrême se situe l'enseignant improvisateur continual, embrouillé, peu apte à distinguer l'essentiel du secondaire, souvent désordonné et négligent.

c) *Axe «enthousiasme» – «morosité»*

L'imagination alliée à la puissance cognitive du maître donne naissance à une sorte de phénomène de contagion dans le groupe-classe, sans cesse stimulé. Les stratégies pédagogiques sont très variées, l'approche d'un thème étant souvent différente de la précédente. Moins porté sur le contrôle rigoureux des apprentissages, il s'efforce de varier aussi bien les stimuli que les modes d'acquisition.

Inversement, son collègue pourrait être terne et peu imaginatif. Les élèves, connaissant par avance le déroulement d'une journée, s'habituent à des activités répétitives et monotones. La morosité s'installe partout.

Deux constatations viennent éclairer ces recherches somme toute assez banales. La première établit qu'aucun enseignant ne réunit à lui seul les trois types présentés, ceci même à un niveau moyen. Le «bon» enseignant semble donc échapper aux investigations.

Secondement, en analysant plus finement certains résultats particuliers (ceux enregistrés par exemple lors de changements de titulaires de classe en cours de recherche), on constate que certains élèves qui échouaient lorsque leur maître était à dominante C, se mettaient brusquement à réussir lorsque son remplaçant se situait sur l'axe B positif. La réciproque se vérifie également et ceci pour l'ensemble des combinaisons possibles entre les trois axes. Le concept de «bon maître» dans l'absolu s'évanouit alors tant que l'on poursuivra vainement cette chimère: dispenser le savoir collectivement en utilisant pour des élèves fort différents la même stratégie durant le même laps de temps, avec les mêmes contrôles effectués au même instant. Que l'on entende bien cependant: il s'agit ici de tâches à fonction diagnostique (évaluer pour améliorer l'apprentissage ultérieur) et non sélective.

La formation est-elle utile ?

Une autre recherche (Popham, 1971), très célèbre et très controversée il est vrai, met en parallèle des enseignants ayant reçu une formation, bénéficiant d'une certaine expérience, avec des personnes (mères de famille, mécaniciens sur voitures) dépourvues de toute formation pédagogique.

Dans des groupes appareillés, ils ont à enseigner le fonctionnement du carburateur ou des principes élémentaires de physique (le magnétisme). Les résultats obtenus par les élèves démontrent qu'il n'existe aucune différence significative entre les deux groupes.

Dès lors, la question, incongrue au premier abord, posée par Antoine Prost devient brusquement pertinente : « Est-il vraiment utile de former des enseignants ? »¹⁷

S'il s'agit de donner à ces futurs enseignants des connaissances « scientifiques » dans les disciplines qu'ils auront à transmettre, assaisonnées d'un saupoudrage méthodologique, lui-même accompagné de considérations uniquement théoriques sur le complexe d'Œdipe, le conditionnement opérant, le groupe INRC, Pestalozzi à Yverdon, l'Orbis Pictus et la convivialité, il est alors probable que, placés dans une classe, ce soit *autre chose* qui provoque le déclic sans lequel tout ce qui est énuméré précédemment devient tristement vain. Cette autre chose est tout le reste, « non pas ce que l'on sait, mais ce que l'on est ».

Or, depuis qu'elle a été prononcée, cette phrase de Jaurès a fait les beaux jours des candidats au baccalauréat, des inspecteurs lors des discours de mise à la retraite, des auteurs de manuels de didactique qui souhaitent clore un chapitre sur une note élevée. Elle a très rarement été prise comme introduction à des propositions pratiques de formation de la personne.

Totalité de la personne

Et c'est pourtant une personne, dans sa totalité et non seulement son néo-cortex, qui préside à l'action éducative. La capacité d'établir une relation positive avec autrui dépend davantage, entre autres, de la maturité affective que de l'accession à la période des opérations formelles.

Elle dépend bien entendu aussi de la relation que l'on entretient avec soi-même, avec son propre corps. Elle dépend encore de la manière dont on vit, dont on perçoit les autres dans un groupe-classe, dont ils nous perçoivent.

Elle dépend toujours de l'institution qui la médiatise et inexorablement la transforme. Elle dépend enfin de notre relation à un principe transcendant et permanent, au domaine de l'Esprit. Que cette dernière dimension soit niée (Gilles Ferry parle de l'« irrationnel valorisé »), ignorée ou défendue avec calme et sérénité (« L'être humain appartient au divin, rien ne pouvant se situer en dehors de Dieu », écrit Henri Hartung)⁹, elle retentira et affectera plus ou moins fortement la relation avec autrui.

C'est donc le développement de la personne, de toute la personne, qui est à mettre enfin au premier plan de l'action éducative, et autrement que sous forme d'intentions sincères mais vagues, d'énumération-alibi ou encore

d'appel à quelque influence mystérieuse qui, une fois la formation «scientifique» et «professionnelle» achevée, entraînerait la formation de l'être par surcroît.

Mais auparavant, il convient de nommer ici les autres modalités de la formation qui nous paraissent non seulement souhaitables mais nécessaires sans pour autant être suffisantes. Elles sont remarquables comme techniques de formation ou comme outils de valeur, mais, condition essentielle, mises au service d'une personne qui a développé la totalité de son être et qui est capable de manifester sa présence comme une personne et non comme une exigence scolaire incarnée.

Cinq approches à retenir

Il faut donc citer, comme éléments constitutifs de formation, les cinq approches suivantes:

1. *Le stage d'application accompagné du conseil pédagogique*

Il s'agit d'une approche assez classique mais à laquelle il conviendrait d'ajouter deux éléments nouveaux capables de la revivifier. Les conseillers ou maîtres de stage exercent des fonctions de conseil, d'évaluation formative visant à améliorer le processus éducatif et n'interviennent pas dans l'évaluation sommative aboutissant à la certification. Secondelement, ils partagent avec les élèves-maîtres un certain vécu commun en groupe de formation, ou du moins ont des connaissances théoriques et manient des concepts psycho-pédagogiques qui recouvrent des acceptations semblables. Ce deuxième élément entraîne l'approche suivante:

2. *Le groupe de formation «panaché»*

Cette approche est liée au principe de la formation récurrente reconnue aujourd'hui comme indispensable. Si l'on souhaite que les enseignants nouvellement certifiés deviennent au cours de leur carrière les porteurs de l'éducation permanente des autres, il serait absurde qu'ils n'en soient pas eux-mêmes les premiers bénéficiaires. «Toute formation initiale des enseignants non fondée sur un système d'éducation permanente est viciée à la base» (Bertrand Schwartz¹⁹). A ce principe, admis unanimement, nous souhaiterions ajouter la création de groupes «panachés». Nous entendons par là des groupes formés d'enseignants comptant quelques années d'expérience pédagogique, donc en formation récurrente, et d'élèves-maîtres en formation initiale. On peut même imaginer que ceux-ci soient par la suite stagiaires dans les classes animées par ceux-là. L'animation pédagogique de tels groupes prend, dans ces conditions, une résonance et une dimension particulièrement intéressantes. Les relations interpersonnelles et institutionnelles sont modifiées et apparaissent à l'analyse, portées par ceux qui les vivent quotidiennement. De plus, les envolées théoriques et parfois utopiques sont rapidement ramenées à la pratique réelle de la classe. Enfin, l'accueil des jeunes collègues dans les salles des maîtres aura quelque chance de s'instaurer sur un ton autre que celui de la raillerie ou du paternalisme.

3. Le «groupe-Balint» pour enseignants

Le Dr Michaël Balint a créé et expérimenté une technique de travail en groupe pour la formation de médecins. Sa conception est remarquablement présentée dans un livre¹ et son nom est aujourd’hui utilisé pour qualifier des groupes dans lesquels les participants sont amenés à évoquer leur pratique professionnelle, dans un climat de non-évaluation et de permissivité. Utilisée avec succès pour la formation d’infirmières, d’assistants sociaux, de prêtres, cette technique qui exige un style d’animation très inspiré des principes rogériens est très bien adaptée à la formation des enseignants. Morosité, mécontentement, conduites dépressives, dégoût du métier, pessimisme, sont des réactions de plus en plus souvent rencontrées chez les enseignants. Sans cesse soumis aux pressions exercées par les parents, les élèves, les autorités scolaires, les exigences des plans d’études, et vivant de continues contradictions (ce que je souhaiterais vivre dans ma classe et ce que je suis contraint de faire ; travail et besogne!), le maître subit d’incessants conflits intérieurs et ressent douloureusement l’incohérence entre ce qu’il sait être bien, souhaité, gratifiant, et ses réelles possibilités d’action. Le «Balint-enseignants» doit permettre au participant de vivre, sans culpabilité et sans angoisse excessive, ce qui se passe en lui et entre lui et les autres (les membres du groupe, leurs élèves, leurs collègues, etc.) sur le plan affectif et émotionnel.

4. La formation par la recherche en éducation

Très souvent l’enseignant en fonction réagit par rapport aux problèmes pédagogiques de la même façon que l’homme de la rue. «Je n’ai jamais eu une classe si faible en orthographe. Evidemment, ils ont appris à lire par la méthode X!» Dans un excellent article, Michel Corbellari cite ainsi de nombreux exemples de jugements téméraires, d’avis définitifs et d’accusations sans nuances, écrits ou proférés à propos de problèmes pédagogiques:

«En ce qui concerne le travail de groupe, il est évident qu'il ne peut aboutir à des résultats positifs que si, dans une classe, tous les professeurs le pratiquent. Cela n'a pas besoin d'être démontré»; ou: «Il paraît que les Américains du Nord ont affaire à un phénomène imprévu et d'une ampleur insoupçonnée: la plupart des enfants de 14 ans ne savent pas lire.»²

La confrontation avec la rigueur de la recherche, dans la formulation des hypothèses, la construction des instruments de mesure accompagnée des exigences de fidélité et de validité, les épreuves de significations statistiques est de nature à rendre prudentes les conclusions, moins terroristes les idéologies. Elle met en demeure d’apprendre à se taire lorsqu’on ne sait pas encore, d’éviter de croire avant de savoir ou de conclure avant d’avoir déduit. L’enseignant engagé dans une recherche, qu’elle soit de type classique ou recherche-action, apprend à se poser les bonnes questions, à surseoir avant de se prononcer, à nuancer ses réponses, à modérer ses emballages soudains et parfois à supporter l’impassible patience des faits. La recherche, comme outil de formation, est partout reconnue là où l’Université participe à celle-ci, ailleurs des scepticismes et des railleries anxieuses sont encore à vaincre. Mais l’idée fait son chemin. Jacques-

André Tschoumy, l'an dernier dans cette collection, y consacrait une communication dont le titre est déjà sans équivoque: « Recherche en éducation et formation des enseignants, un rendez-vous inévitable. »²¹

5. La réflexion sur les pratiques

Lorsque l'on soumet une pratique de l'enseignement à l'analyse, plusieurs modes de lecture peuvent être utilisés. Les plus couramment employés sont psychanalytiques, psychosociologiques, institutionnels, sociopolitiques. Chaque lecture fournit l'appareil conceptuel, le cadre théorique qui va permettre de faire apparaître un sens particulier en distinguant, nommant et reliant entre eux des éléments de la pratique. Or il s'agit là, en fait, d'une activité réfléchissante, le cadre théorique servant de référence, étant un « miroir » dans lequel viennent se réfléchir les pratiques en cours d'analyse. Ce miroir permet alors de faire apparaître, de révéler certains aspects de la pratique restés jusque-là invisibles, voire insoupçonnables. Mais cette pratique ainsi analysée et en cours de traduction théorique peut et doit être à son tour considérée comme objet, et permettre l'exercice d'une activité réflexive (et non plus réfléchissante !) portant et se centrant cette fois sur les aspects qui n'ont encore reçu aucune signification. Cette activité réflexive seule peut permettre d'échapper au véritable terrorisme qu'exercent souvent les grands maîtres, et plus encore leurs épigones. Risquant constamment l'enfermement dans des théories hautement élaborées et défendues avec une violence qui aurait dû autoriser le soupçon depuis longtemps, les personnes analysant leurs pratiques sont désormais appelées elles-mêmes à la découverte du sens. La formation devient alors effort d'élucidation incessante et méthodologie capable d'élargir la conscience. Naît alors un véritable travail de constitution du savoir.

Plus encore, Bernard Honoré dans un ouvrage très remarqué souligne que l'activité réflexive peut à son tour être l'objet d'une nouvelle réflexion et constate qu'« elle peut avoir pour stimulants ses propres produits. L'activité réflexive est signifiante. Dans sa mise au carré, selon l'expression de Bachelard (cogito²), elle devient une critique de la signification ».¹⁰

Le savoir cesse alors d'être un pouvoir raffiné sur l'autre, nouvelle aliénation. Ce qui est dès lors rendu possible, c'est une nouvelle relation au savoir. Il n'est plus l'appropriation d'un savoir établi et reconnu, mais l'émergence d'un savoir neuf bâti à partir d'une pratique, l'émergence du sens.

Former une personne totale

Jusqu'ici, nous avons traité surtout de la formation d'enseignants, centrés sur leurs pratiques et lançant de temps à autre de timides liens avec leurs activités extra-scolaires (familiales, syndicales, sportives, etc.). A l'image des programmes scolaires actuels, la personne en formation est très souvent traitée de manière schizophrénique, les périodes de stage de quelques heures succédant à des cours théoriques, entrecoupés eux-mêmes d'exercices sportifs et de pratique de la musique.

Il est donc temps de réunifier, d'intégrer les diverses parties d'un «moi divisé» et de passer d'une formation parcellisée à une formation intégrative.

Travail difficile auquel se consacrent depuis quelques années de rares mouvements sérieux.

Parfois péniblement compris, plus souvent écartés comme gêneurs et empêcheurs de réfléchir en rond, ils proposent constamment la profondeur plutôt que la superficialité, le global plutôt que le sectoriel, l'intériorité plutôt que les mondanités.

Ainsi, Henri Hartung et les animateurs de «La Diagonale» proposent une vision de la personne dans l'unité d'un triple rapport à soi-même, aux autres et au monde, vécu dans une constante recherche d'harmonisation, de totalisation. «Il y a dans cet ensemble un rapport mystérieux qui, suivant une image géométrique, ressemble à une diagonale qui, au lieu de traverser un polygone, relieraient entre elles les trois dimensions de l'être humain: socio-professionnelle par son rapport aux institutions, communautaire par son rapport avec les autres, personnelle par son rapport avec ce qui en lui rejoint l'universel.»⁹ La formation proposée, négociable cependant en tout temps, suit la même diagonale et touche successivement le politique, le relationnel et le métaphysique. Ce dernier volet, basé sur la pensée et l'œuvre de René Guénon, étonne souvent (on y préfère les tranquilles pratiques religieuses hebdomadaires), irrite et scandalise parfois, mais l'indignation reste confinée dans l'anxiouse et inconfortable moiteur spirituelle contemporaine. L'intelligentsia, elle, boude superbement ou feint d'ignorer toute idée métaphysique et rejette l'idée même qu'une solution aux problèmes de ce temps pourrait être de nature spirituelle. Pourquoi? C'est André Gide qui accepte de lever un peu le voile, confiant à Henri Bosco, lors d'un entretien qui se déroule à Rabat: «Si Guénon a raison, eh bien! toute mon œuvre tombe.»*

La dissociation opérée entre l'éducation du corps, celle de l'intellect, du cognitif et celle de ce noyau central que l'on nomme (suivant la coutume, l'éducation, la conviction profonde) l'âme, l'esprit, le Soi, est de plus en plus fréquemment dénoncée. Le groupe «Théracie» essaie d'apporter une solution par une forme de psychologie intégrative visant à redonner à la personne une véritable sécurité ontologique (cf. Laing).

C'est en recherchant activement l'intégration de l'intelligence, de l'affectionnalité et du corps que les animateurs tentent de reconstituer les conditions dans lesquelles cette sécurité pourrait réapparaître. «La sécurité ontologique est pour nous la prise de conscience de notre présence dans le monde comme personnes réelles, vivantes, complètes, de façon permanente.»¹⁴

Dans cet état recouvré, la personne parvient à des relations positives avec autrui. Sûre de son identité globale, elle se sent à l'aise, ne craignant pas la contestation. Elle ressent en effet cette dernière exercée à l'encontre de ses comportements, de ses actions et non à l'encontre de son être. Les fondateurs de «Théracie» ont forgé ce terme à partir des premières lettres de thérapie, en précisant bien qu'il ne s'agit nullement d'une thérapie classique, mais d'un moyen de prendre en charge son développement personnel d'une manière créative (C), intégrative (I) et selon une philosophie de l'Etre (E) très inspirée de Kirkegaard, Heidegger et Laing.

* Cité par Henri Hartung, *op. cit.*

La formation triaxiale

Crée et expérimentée depuis quelques années dans l'Ecole de Formation de l'IFEPP*, cette formation, rigoureuse dans ses principes et dans sa méthodologie, prend en compte dans une même journée et selon une articulation et une structuration très ingénieuse, le corporel (C), le rationnel (R) et l'imaginaire (I). L'originalité et la valeur de cette approche triaxiale réside moins dans les techniques employées que dans l'aspect multidimensionnel de sa pratique.

Ainsi, le non-verbal prendra certes une part importante, mais l'expression orale et l'écriture sont très utilisées. La réflexion en grand groupe permet la gestion des activités et l'analyse institutionnelle certes, mais les petits groupes sont l'occasion de vivre puis de théoriser le relationnel. La relation duelle met l'écoute et l'empathie en priorité (dans le co-conseil par exemple), cependant que la concentration ou l'expression écrite, poétique ou rationnelle, exigent l'effort solitaire, la patience de la rigueur.

Ainsi, dans le courant de deux ou trois journées, les participants sont amenés entre autres à

- gérer leurs activités optionnelles après négociations, recherche du consensus, prise de décision;
- découvrir diverses formes d'expression personnelle, verbale, non verbale;
- travailler en groupe le sens des concepts psychologiques, la formation de ces concepts, l'élaboration d'un «conceptogramme»;
- vivre par les cinq sens la découverte d'un milieu naturel, d'un biotope;
- analyser une expérience vécue et découvrir un langage nouveau pour parler de l'émotion ressentie (ma vérité à moi, subjectivité revendiquée et assumée), différent du langage utilisé pour évoquer le contenu, objectivable et contestable;
- contempler, focaliser, méditer, solitaire, et refouler inlassablement le mental et l'émotionnel (flux et reflux);
- ...

La formation ainsi menée permet alors aux personnes de transformer en expérience chargée de sens les événements quotidiens généralement subis. Elle est «entraînement méthodique et permanent de la conscientisation et de l'actualisation de toutes les dimensions socioexistentialles d'une personne, d'un ensemble de personnes, de partenaires d'une institution dans l'horizon d'un projet collectif et personnel» (Alexandre Lhotellier)¹³.

Former une personne, capable à son tour de former d'autres personnes ou de les placer dans des conditions telles qu'elles désirent et parviennent à se former: c'est un idéal vers lequel il nous faut tendre.

Vers ce jour où formateurs et enseignants sauront véritablement, selon l'admirable formule de Jean Rostand, «former les esprits sans les conformer,

* Institut de formation et d'études psychosociologiques et pédagogiques, 140 bis, rue de Rennes, Paris.

les enrichir sans les endoctriner, les armer sans les enrôler, leur donner le meilleur de soi, sans attendre ce salaire qui est la ressemblance».

MICHEL GIRARDIN
Directeur des Ecoles normales
de Porrentruy

Né en 1940, Michel Girardin obtient son brevet d'enseignement primaire à Porrentruy en 1959. Successivement instituteur, maître de classe d'application puis maître principal aux écoles normales du Jura.

Licence ès sciences de l'éducation à l'Université de Genève; diplôme du Centre de recherche pour l'étude et la diffusion du français (CREDIF) à l'EN de Saint-Cloud; Ecole de formation de l'Institut de formation et d'études psychosociologiques et pédagogiques (IFEPP) de Paris, de 1975 à 1978.

Michel Girardin est appelé par le Gouvernement de la République et Canton du Jura à diriger les écoles normales de Porrentruy dès le 1^{er} janvier 1980.

Bibliographie

- ¹ Balint Michaël, *Le médecin, son malade et la maladie*, Payot, 1970.
- ² Corbellari Michel, « Esprit scientifique et pensée quotidienne », in *Educateur* N° 17, 12 mai 1978.
- ³ De Landsheere Gilbert, *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976.
- ⁴ De Landsheere Gilbert et Bayer Edouard, *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Ministère de l'éducation nationale, Organisation des études, Bruxelles, 1969.
- ⁵ Durkheim Emile, *Education et sociologie*.
- ⁶ Dussault Gilles et all., *L'analyse de l'enseignement*, Presses de l'Université du Québec, 1973.
- ⁷ Ferry Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Dunod, 1970.
- ⁸ François-Poncet André, « L'art de commander », in *Le Figaro*, 1^{er} février 1961.
- ⁹ Hartung Henri, *Spiritualité et autogestion*, L'Age d'Homme, Lausanne, 1978.
- ¹⁰ Honoré Bernard, *Pour une théorie de la formation/Dynamique de la formativité*, Payot, 1977.
- ¹¹ Huberman Michaël, *Cours de pédagogie générale*, FAPSE, Université de Genève, 1975.
- ¹² Illich Ivan, *Une société sans école*, Seuil, 1971.
- ¹³ Institut de Formation et d'Etudes psychosociologiques et pédagogiques, *Formation 1*, Payot, 1974.
- ¹⁴ Laing Ronald, *Le moi divisé*, Stock, Paris, 1970.
- ¹⁵ Mouvement populaire des familles, *L'Ecole en question*, MPF Genève, 1978.
- ¹⁶ Postic Marcel, *Observation et formation des enseignants*, PUF, Paris, 1977.
- ¹⁷ Prost Antoine, « Est-il vraiment utile de former des enseignants ? », in *Bulletin d'information du Centre de documentation pour l'Education en Europe*, N° 3, 1973.
- ¹⁸ Rapaille Gilbert, *La relation créatrice*, Editions Universitaires, 1973.
- ¹⁹ Schwartz Bertrand, « Former les maîtres », in *Le Monde de l'éducation*, N° 6, 1975.
- ²⁰ Thurmann Jules, *Principes de pédagogie*, Porrentruy, 1842.
- ²¹ Tschoumy Jacques-André, « Recherche en éducation et formation des enseignants: un rendez-vous inévitable », in *Etudes pédagogiques*, Payot Lausanne, 1978.