

CHAPITRE 6. DE LA DISCIPLINE COMME ÉLÈVE À LA DISCIPLINE COMME ENSEIGNANT

Introduction

Dans ce chapitre nous exposons la présence d'un jeu de délimitations de l'action et de la formation enseignante, marqué par une formation disciplinaire hautement autoritaire et restrictive, présent depuis les premières années de la scolarisation des enseignants jusqu'à l'exercice professionnel, qui va d'un processus de prix/punition à un processus de stimulation/sanction. Nous analysons comment on construit un réseau de contrôle complexe et de sujétion qui est entamé depuis les premières années dans l'école et qui continue dans son insertion et stabilité dans le domaine du travail. Dans ce processus nous soulignons la manière par laquelle on conditionne un exercice de mise en discipline aux enseignants et fait que les enseignants eux-mêmes se transforment en leurs propres gardiens pour garantir leur permanence et stabilité dans le système. Dans ce processus de formation se produisent des déplacements divers (du centres de travail, de communautés, de positions salariées, de niveaux de travail, d'identités, de status par rapport au savoir, entre autres), qui déterminent l'action enseignante.

6.1. La formation disciplinaire : prix et punitions

Le développement de l'école dans les sociétés modernes s'est donné en même temps que le développement de mécanismes disciplinaires de contrôle, d'inclusion et d'exclusion des sujets, sujet qui a été largement analysé par des auteurs comme Foucault (2000, 1995), Giroux (1997) entre autres. Dans les institutions scolaires on a développé des mécanismes chaque fois plus subtils pour garantir le contrôle des sujets et leur insertion dans un ordre discursif, qui dans la présente analyse peut être distingué comme un système de contrôle qui impose des prix et des punitions.

Dans la formation d'enseignants le parcours par les institutions scolaires peut être analysé dans le cadre de la proposition que Foucault (2000) effectue sur les institutions disciplinaires,

la discipline majore les forces du corps (en termes économiques d'utilité) et diminue ces mêmes forces (en termes politiques d'obéissance). D'un mot, elle dissocie le pouvoir du corps ; elle en fait d'une part une «aptitude», une «capacité» qu'elle cherche à augmenter ; et elle inverse d'autre part l'énergie, la puissance qui pourrait en résulter, et elle en fait un rapport de sujétion stricte. (p. 142).

Focalisé à l'analyse des institutions disciplinaires européennes, Foucault (2000) indique que la création de collèges, d'écoles élémentaires, d'espaces hospitaliers et militaires, répond aux exigences conjoncturelles, dans le contexte de la création de l'humanisme moderne. Dans ce cadre, on forme alors la discipline comme un ensemble « de méthodes qui permettent le contrôle méticuleux des discours du corps, qui garantissent la sujétion constante de leurs forces et ils leur imposent une relation de docilité-utilité » (p. 141).

Surgissent ainsi des techniques développées par ces institutions disciplinaires, qui définissent un mode d'assignation politique du corps, ainsi que les manières d'acheminer la conduite. Dans cette « microphysique du pouvoir », la discipline consiste en « une anatomie politique du détail » (Foucault, 2000, p. 43) provenant des idées théologiques et ascétiques qui postulent un culte au détail, comme la seule chose présent devant les yeux de Dieu. À partir de cela on développe alors un corpus de procédures et de savoirs, exprimés souvent sous forme de description de prescriptions et de données, qui modulent les activités quotidiennes dans les institutions disciplinaires.

Ce schéma disciplinaire a lieu non seulement dans les espaces scolaires mais aussi se rend présent dans les espaces privés. Ceci se comprend, en reprenant Arendt (1972), parce que dans les sociétés modernes il y a eu une tendance à supprimer la différence entre ce qui est privé et public, ce qui a généré une perte de sécurité des enfants dans les espaces privés

plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés (p. 241).

Étant l'espace privé la personne chargée de donner cet abri à l'enfant et l'école la première entrée de l'enfant dans le monde, on exige la responsabilité des adultes l'autorité des enseignants, pour l'introduction des enfants dans un monde en changement perpétuel. Toutefois, il paraît y avoir une crise d'autorité dans l'éducation et une crise de responsabilités dans différentes sphères, comme la familiale, avec lesquelles « l'homme moderne ne pouvait pas exprimer plus clairement son mécontentement envers le monde et son dégoût pour les choses telles qu'elles sont en refusant d'en assumer la responsabilité pour ses enfants » (Arendt, 1972, p. 245).

Dans le cadre de la formation d'enseignants d'éducation primaire il peut être apprécié que les institutions scolaires et le système éducatif n'est pas exempt de cette tendance à la perte de responsabilités et d'autorité. De manière égale il existe une tendance à former un type de particulier d'enseignants soumis au contrôle et à la discipline, encadré dans une pédagogie qui propose des savoirs et des comportements qui s'imposent des manières subtiles jusqu'à des manières ouvertement envahissantes, dans le processus de scolarisation.

Comme l'indique Calvo Ponton (1989), ce processus de contrôle peut être vu à deux moments de la vie des enseignants : quand ils sont étudiants de la normale, lequel elle appelle contrôle politique direct, et quand ils exercent leur fonction comme enseignants, qu'il nomme contrôle politique indirect.

Pour l'auteur, la formation reçue à la normale, comme forme de contrôle, bien qu'elle propose et soit plus centrée dans la transmission des connaissances de base de l'enseignant ; elle sépare l'éducation de toute activité sociale ; elle fournit une formation insuffisante dans le domaine didactique et pédagogique : « encore dans ce qui est spécifique de la dialectique, ces «spécialistes» ne reçoivent pas une préparation utile pour les tâches qu'ils devraient effectuer » (p. 37) ; et en fin elle ne promeut pas la formation d'habiletés de pensée et d'étude, de réflexion critique, mais oriente les pratiques de formation plus vers la mémorisation, la répétition et la réalisation mécanique des travaux.

Ce contrôle est aussi traduit dans l'apprentissage à la normale par des schémas de discipline et d'obéissance « nécessaires pour le fonctionnement des institutions officielles » (p. 198), qui seront présents dans l'exercice de son travail quotidien marqué par un ensemble de tâches obligatoires qui limitent sa créativité pédagogique et sa capacité pour la prise de décisions. Ces structures disciplinaires et d'obéissance le conditionnent de manière significative la capacité pour se diriger vers un processus autoformatif. Nous verrons que le contrôle direct, non seulement est restreint à l'espace de la formation normale, mais il peut

être présent dans la formation des enseignants depuis l'école primaire. Dans le paragraphe suivant nous aborderons cet aspect. Ensuite nous analysons les conséquences de la formation disciplinaire sur les possibilités d'autoformation à un second moment, quand l'enseignant se trouvera dans le domaine de travail.

6.2. Un moment de la formation disciplinaire : l'école

Dans le cadre de la formation des enseignants interviewés, cette discipline est caractérisée par des coups, par des actes verbaux avec des charges d'agressivité et d'imposition, par la conversion d'espaces corporels en objets de punitions, par des actions correctives et par le contrôle de l'espace et le temps des étudiants. De manière égale est présent un manque de limites précises entre l'espace familial et l'espace scolaire, c'est pourquoi les pratiques disciplinaires paraissent se déplacer dans un va et vient.

Le cas de Lorca, nous montre de manière précise comment ces pratiques se présentent dans leur formation disciplinaire:

En CMI, il m'a frappé parce que je n'avais pas fait ce qu'il me demandait, il me mettait la main ainsi comme un poing et il me frappait avec une règle. Et ça si ce n'était pas grave, si non il me montait sur le dos d'un camarade et ensuite il me frappait par derrière parce que je n'avais pas fait les devoirs.

En plus si je disais à ma mère que le maître m'avait frappé, ma mère finissait de m'arranger parce que je n'avais pas fait les devoirs ... elle a beaucoup influencé pour que je n'apprenne pas la division ... elle était très stricte ma mère.

Peut-être à ce moment je sortais du pas, mais je n'apprenais pas pour la vie [...] j'ai compris le sens de la division à la normale. Alors je disais « que c'est-il passé en primaire, durant ces années » ? Elle était assez compliquée.

Beaucoup disent que c'était parce que c'est ainsi qu'on exigeait à ce moment là. Non, moi je dis que c'était un peu cruel ou au moins ce qui nous est arrivé à nous. À mon frère ils l'ont traumatisé [...] parce qu'il n'avait pas fait ses devoirs, pour n'importe quel désordre qu'il faisait et un tas d'histoires (Lorca, 210:232).

Pour Lorca la punition comme méthode disciplinaire était une pratique commune dans son école et en général dans les écoles du milieu rural, et il signale « *beaucoup disent que c'était ainsi parce qu'ainsi on l'exigeait à ce moment là* », en renvoyant cet aspect comme une partie de la normalité présente dans le milieu, placé temporairement entre 1970 et 1980.

On distingue dans le texte la présence de trois niveaux de punition : quand « *ça n'allait pas mal pour moi* », quand « *ça n'allait pas très bien* », quand « *ça allait un peu mal* » et quand « il traumatisait ».

Le premier cas, quand « *ça n'allait pas mal* », les coups dans les poings consistaient pour l'enfant, comme il le représente avec des mouvements corporels dans l'entrevue, à fermer le poing, le diriger vers l'enseignant pour que celui-ci le frappe avec un mètre ou une règle (objets pédagogiques pour la matière de mathématiques).

Dans le second cas, quand « *ça allait un peu mal* », la punition consistait à utiliser deux objets de punition, il mentionne seulement un, à un autre enfant, pour être utilisé comme objet-support. De cette manière l'enfant puni est soutenu sur le dos du camarade et il est prêt à recevoir les coups de l'enseignant.

Le troisième cas, celui du « *traumatisant* », Lorca le rapporte à partir du vécu de son frère, qui reçoit des punitions, on ne dit pas lesquelles, mais on mentionne bien leur profondeur, un « *grand traumatisme* », « *colère* », profusion « *beaucoup* », raisons « *parce qu'il n'avait pas ses devoirs* » et arbitraire « *pour n'importe quel désordre* ».

Mais la punition comme forme disciplinaire ne se retreignait pas seulement à l'espace scolaire, mais était aussi présente dans l'espace privé, c'est-à-dire dans l'espace familial, non comme un fait isolé, mais comme une continuité de l'acte disciplinaire de l'institution scolaire dans la conformation des personnes. Dans l'espace familial, la mère est caractérisée comme « très stricte ». La punition qu'elle infligeait c'était tirer les oreilles, la punition corporelle, tandis que de manière verbale, dans un acte de continuation des leçons (mathématiques et disciplinaires) de l'école, lesquelles étaient exprimées d'une manière envahissante pour l'enfant, comme il indique : « *elle me disait, -combien ça faisait tant par tant* ». Ainsi, Lorca est obligé « *d'apprendre par force* » même si cela signifiait qu'il n'apprenait rien. Ce qui s'avère paradoxal est que l'enseignant est obligé de développer une stratégie pour ne pas démontrer ses difficultés d'apprentissage dans les opérations mathématiques, pour pouvoir, comme il dit, « *s'en sortir* », ce qui sans doute suggère, arrêter ou éviter la continuation de la punition.

L'espace familial est ici considéré, comme une prolongation, croissante et une continuité de l'espace disciplinaire scolaire, en soulignant que le fait de dire ou de « raconter » à la mère au sujet des coups de l'enseignant dans l'école cela aurait été la suite de la punition, c'est-à-dire des coups et « un enseignement » disciplinaire de la part de la mère, rapporté avec le « *en plus [...] elle finissait de m'arranger* », c'est-à-dire, à la punition de l'enseignant s'ajoutait la punition de la mère.

Nous reconnaissons dans cette dernière expression, « *elle finissait de m'arranger* », l'image d'une technique de relation objectale, dans laquelle l'enfant est un objet qui peut être arrangé. D'autre part il peut y avoir une continuité ou une succession de responsabilité pour l'ajustement : d'abord l'enseignant, ensuite la mère.

Mais « l'arrangement » n'est possible que quand il y a une imperfection, il est seulement possible quand il y a un objet, fixe, stable, fermé, ou mécanique. Un objet par conséquent ne sent pas, il est modulable ou manipulable physiquement, il n'a pas d'existence humaine. L'enfant dans cette expression « pédagogique- disciplinaire » disparaît comme un être existant dans le monde, c'est pourquoi en tant qu'objet, il peut être arrangé. On ne pose pas là qu'il peut être formé. De cette manière, dans la mémoire de l'enseignant, la punition et la discipline sont clairement présentes comme éléments qui l'ont constitué comme objet et non comme être humain. Pour cette raison, dans l'expression de l'interviewé, ces actes disciplinaires paraissent être mis en question, mais sans trouver un sens ou une explication des ces derniers, ni d'avoir conscience de leur processus de formation à l'école primaire. Il s'ensuit qu'en deux occasions il s'interroge « *que c'est-il passé en primaire?* » et il parvient seulement à comprendre que « *c'était un peu cruel* » et il faisait partie de la normalité présente à l'époque.

La conséquence pédagogique de cette réflexion, - nous rappelons que Lorca se trouve sur le point de terminer sa licence en Éducation de l'UPN (LE'94)-, peut être évaluée à deux niveaux :

- l'enseignant réussit à se percevoir comme « un objet pédagogique » formé dans un système disciplinaire ;
- le maître prend conscience de ce qu'implique être vu comme objet pédagogique.
- à partir de cette réflexion de son expérience, l'enseignant se permet d'exprimer des « préoccupations pédagogiques » sur ce traitement envers les élèves.

En ce qui concerne l'enseignant en tant qu'objet pédagogique, peut également être vu à deux niveaux, avoir été formé lui-même comme objet (« arranger » en continuité et en profondeur), c'est-à-dire l'enseignant, dans sa croissance comme élève, a été placé comme élève- objet pédagogique, et deuxièmement, cette situation a influencé pour qu'il se forme comme un enseignant qui est discipliné, qui discipline et se discipline, c'est-à-dire, en lui il c'est un ensemble de savoirs et de formes de contrôle tant pour les élèves comme pour lui-même qui trouvent place dans un système éducatif rigide et disciplinaire comme objet et sujet de la scolarisation. L'enseignant reconnaît l'existence de mécanismes d'évasion ou de résistance devant les punitions exercées sur sa personne, ainsi que l'étouffement qui promeut ce système disciplinaire chez les enseignants et les conséquences que cela a sur son être, être dans le monde, comme personne et comme enseignant avec des préoccupations pédagogiques et en formation.

La préoccupation pédagogique de Lorca paraît se centrer dans le fait d'avoir à « *apprendre par force* », même s'il n'avait pas appris, ni les mathématiques ni pour la vie. Il s'agissait alors de développer une stratégie pour fuir la punition, ce qui reste implicite dans le texte, en indiquant les conséquences qui viendraient s'il informe sa maman sur les punitions de son enseignant. Cet événement ne conduit qu'à l'étouffement de la personne, dans ce cas de l'enfant, un étouffement des vexations reçues dans l'école comme espace de transition au monde public (Arendt, 1972). De manière égale, dans cette relation entre l'acte de sortir du pas et ne pas apprendre une condition d'isolement se manifeste entre l'enfant avec ses enseignants et avec ses parents (dans ce cas la mère), qui ne permettait pas à l'enfant d'exprimer la violence vécue, soufferte, mais à la fois formative. C'est-à-dire, formative mais dans un sens d'étouffement non seulement dans l'action communicative, mais aussi dans l'action pédagogique, parce qu'on faisait taire la formation aussi. Il ne s'agissait pas de former ou d'apprendre, mais d'arranger, de fixer et d'ajouter. Ainsi la technologie d'ordre disciplinaire du corps et de l'esprit sont imposé sur tout objectif pédagogique, en réprimant y compris la dimension communicative, moyen fondamental dans tout acte formatif (Mezirow, 2001), et en marquant avec la répression l'introduction de l'enfant à la société et au monde, c'est-à-dire au monde adulte (Arendt, 1972). Dans ce contexte la formation de la personne se réduisait à un étouffement et à un éloignement communicatif.

D'autre part, il s'avère intéressant d'observer que, dans l'histoire formative de Lorca, ce lien existant entre l'expérience de ce qui est vécu par la punition et la préoccupation

pédagogique, garde une proximité avec l'apprentissage des mathématiques, dans différentes dimensions :

- quant au contenu : la multiplication et la division;
- quant à la qualité : « *combien c'étaient tant par tant* » tandis que la mère le prenait par l'oreille, objet corporel ; et
- quant à l'objet de punition : le mètre, objet qui est employé pour mesurer. Discipline mathématique, discipline du détail et du corps, discipline des objets.

Un autre cas qui rend compte de l'utilisation de la punition dans l'espace scolaire est celui de l'enseignant Prudencio. Tout comme Lorca, il doit vivre comme, en matière de discipline, les limites entre l'espace public et l'espace privé qui paraissent être très fragiles.

La punition d'avant était du à la moindre petite chose qu'on faisait. D'une diablerie (il rit)... Si on ne faisait pas le travail, c'était tout de suite un coups sur la tête... on lui tirait les oreilles. Et ça c'étaient les punitions, on se disait [...] « si je fais ceci, eh bien on va juste me tirer les oreilles et c'est tout ». Nous ne disions rien, parce que nous le disions à la maison, « le maître m'a puni, il m'a frappé », [les parents disaient] « eh bien c'est que tu as fais quelque chose » Peut-être en effet j'avais fait une diablerie ? (Prudencio, 201-222).

Nous voyons comment on distingue des éléments en commun avec le cas de Lorca en ce qui concerne les limites fragiles entre l'espace scolaire et l'espace familial. Dans ce cas nous soulignons les aspects suivants:

- Les parents évaluaient la punition de manière positive, et encore plus, ils l'authentifiaient. Toutefois, contrairement à l'enseignant Lorca, ici apparaît cité le mot « diablerie » une représentation de l'enfant qui révèle une identité assignée, relative avec le mot « *diablerie* », dont l'emploi paraîtrait justifier l'utilisation de la punition corporelle. C'est-à-dire la responsabilité de la punition est attribué à l'enfant, à cause de sa «*diablerie*» et on ne lui impute pas à l'enseignant qu'il le frappe.
- Un autre élément présent est l'arbitraire avec lequel on procédait avec la punition, « *de la plus petite chose qu'on faisait* », en donnant à comprendre les faibles marges d'autonomie que l'élève avait, parce qu'avec l'emploi du diminutif « *petite chose* », il

paraîtrait comme si le minimum ou le plus petit pouvait être un causal qui justifierait un punition.

- Toutefois, il est intéressant de souligner la présence d'une stratégie chez l'élève, pour survivre aux punitions (ce qui semblait être suggéré dans le cas de Lorca), et pouvoir continuer à être un enfant mais en faisant face et en assumant les punitions: « *Parce qu'on se disait* » « *Après tout si je le fais ... on va juste me tirer les oreilles* ». D'une certaine manière Prudencio exprime ici une forme de résistance aux limites imposées à sa liberté, agissant malgré la punition imminente, mais de manière paradoxale, il supporte la punition avec la punition elle-même.
- Nous pouvons aussi apprécier la présence du doute en ce qui concerne la représentation que lui-même se fait de soi-même, quand il se demande « *peut-être, et si on faisait une diablerie ?* » En ce cas, la ressource de l'ambiguïté dans l'expression, est présente : d'une part elle suggère confirmer qu'il effectuait la « *diablerie* » ou la transgression à l'ordre établi par l'enseignant, mais d'autre part, l'emploi du connecteur « *peut-être* » nous suggère le doute, peut-être, sur si cela était réellement une « *diablerie* ». Il arrive la même chose avec l'emploi de l'expression « *la moindre petite chose* ».
- Ce qui attire aussi l'attention c'est la manière comme on envisage de cacher devant ses pères le fait qu'il est puni par les enseignants. Ce fait, révèle une stratégie de survie, à moins d'éviter le mauvais traitement des parents.

Nous pouvons indiquer, alors, qu'un régime hautement disciplinaire avec ou sans punition, corporelles, oblige à l'enfant à la recherche de stratégies de survie, qu'incluent le fait de transgresser en mesurant les conséquences, dans ce cas les punitions, et la nécessité de dissimuler quelques activités, devant les parents et les enseignants. Ceci peut aussi être interprété comme une activité de résistance, qui montre qu'être enfant, avoir des espaces de liberté, de jeu, être humain, commettre des erreurs et y compris apprendre, serait réduit à un espace de clandestinité, face à crainte de la répression scolaire et familiale.

Mais dans le cas où nous voyons plus clairement comment s'internalise la répression scolaire comme un élément constitutif de la personne, conduisant à son acceptation et à une postérieure attitude violente, c'est dans le cas de Luz ce que nous pouvons apprécier dans la suivante séquence de déclarations :

Mais les enseignants (de primaire) on aurait dit qu'ils prenaient plaisir à nous frapper parce que tu ne lis pas, parce que tu n'écris pas bien, parce que tu n'as pas appris les tables (Luz, 105:106) (elle fait référence à l'enseignante de CE1 qui lui a crié, l'a disputé, l'a frappé avec le mètre jusqu'à le casser).

Et je me souviens beaucoup de la maîtresse X... mais peut être parce qu'elle était stricte eh bien nous avons appris ?» (Luz, 57:59).

Si je disais à ma mère que le maître nous frappait parce que nous ne lisions pas, nous ne faisons pas à temps cette activité... elle nous frappait à nouveau (Luz, 92:94).

Je sens que peut-être comme tu étais [un] enfant, eh bien comme tu étais dans une étape dans laquelle [tu disais] « Ah ! Qu'est-ce que ça peut faire qu'on me frappe! » Mais [à mesure] que tu mûris un peu, tu y mets un peu plus d'intérêt [au travail scolaire], ou peut-être j'allais de pair avec mes camarades et [comme ça] on ne me grondait pas tant (Luz, 111:121).

[Parlant d'elle-même en tant qu'enseignante] j'étais très stricte, j'étais comme ma maîtresse de CP et de CE1 [...]. Ah, ainsi était mon maître... Ainsi il était, ainsi je devais être]. J'avais cette image de mes enseignants, alors je traitais ainsi à mes élèves. « Assieds-toi ! Ne te lève pas ! Ne fais pas ceci Ne fais pas cela ! C'est ainsi que je veux le travail! » (Luz, 570:584)

Face à l'exercice de la violence de la part de ses enseignants et de la part de sa mère, présente le long de tout son primaire, Luz identifie deux stratégies qui d'une certaine manière lui permettent de survivre à l'ordre disciplinaire de l'école et de la famille. La première, elle est semblable à celle employée par Prudencio, de résistance, en se permettant de réaliser certaines activités, reconnues comme possibles causes de répression. Ceci se produit pendant ses premières années, paradoxalement les plus violentes, en définissant l'étape, comme d'indifférence envers les coups « Ah ! que ça peut faire qu'ils me cognent » . Bien que ceci puisse suggérer ne pas avoir conscience de ce que signifie la violence exercée sur elle, internaliser une négation de cette violence.

Une seconde stratégie, probablement développée grâce à sa maturité psychologique qui facilitait un meilleur apprentissage dans la salle de classe, est définie par elle comme « *toi même tu t'appuies* ». Ce qui est intéressant de cette dernière affirmation c'est qu'elle paraît découvrir en elle-même un potentiel pour favoriser ou se compromettre avec son apprentissage, c'est-à-dire, elle découvre qu'elle peut intervenir d'une manière plus directe dans son exercice scolaire. Il est possible aussi que son amélioration scolaire, ou la découverte

de soi comme apprenante, soit favorisée parce qu'elle a un jeune enseignant en CM1 et CM2, qui s'est caractérisé par le fait d'avoir moins « *d'acharnement* » (ici cela peut suggérer qu'il punit moins fréquemment, avec moins d'intensité, mais la punition règne également).

Quand finalement à son âge adulte elle devient enseignante elle reproduit les pratiques disciplinaires dans son exercice enseignant, comme elle le mentionne, elle se reconnaît dans ses enseignants de primaire. Ainsi, elle indique, « *ainsi était mon maître, ainsi j'étais, ainsi il était, ainsi je devais être* ». Il est très clairement exprimé là comment se forment des pratiques disciplinaires en elle comme un *habitus*, si bien elle arrive à dépasser ou à éviter la punition à partir des stratégies de survie analysées préalablement. Dans cette bataille de survie, qui dimensionne le caractère agonique de la formation, la personne punie, la personne disciplinée, réussit à apprendre pour aller de paire avec ses camarades et ainsi être moins punie, mais il règne la violence.

C'est-à-dire, malgré l'évaluation négative à son expérience en primaire, l'enseignante paraît ne pas avoir survécu à la violence comme un *habitus*, parce que celle-ci est internalisée par elle de manière telle qu'elle lui permet, dans son exercice enseignant de s'identifier avec ses enseignants, et surtout, d'identifier la punition comme pratique disciplinaire, comme un mandat, comme une disposition dans sa profession. Ceci se distingue dans l'expression mentionnée avec l'utilisation des verbes « *était* » et « *il avait* », où l'être de ses enseignants (violents), se transforme en « *devoir être* » de l'enseignant.

La présence de la punition dans l'ordre disciplinaire est présente dans la plus grande partie des trajectoires formatives interviewées de façon et d'intensité différente, pour tant vécues et évaluées de manières diverses. Dans le Tableau 8 nous pouvons observer une distribution de quelques éléments disciplinaires présents dans la formation de ces enseignants.

Nous pouvons observer que les enseignants sont classifiés entre enseignants durs, très durs, blessants, cruels, d'une part, et entre enseignants excellents, responsables, importants, dédiés, consacrés. C'est-à-dire, bien qu'on reconnaisse la présence de formes de punitions de leur part, les enseignants peuvent être qualifiés de manières positives.

D'autre part, nous observons la présence de stratégies de rapprochement et d'éloignement entre des enseignants et des élèves. Ainsi, les maîtresses Lara et Luna, mentionnent le fait de chercher un rapprochement avec leurs enseignants. Pour l'une, le rapprochement était favorisé par l'enseignante, pour l'autre déclarée comme, manque, et par conséquent recherche de cette dernière. Il apparaît ici une procédure de séparation des élèves,

déterminé par la préférence, ou l'élection de l'enseignant de quelques élèves par rapport à d'autres, ainsi que la reconnaissance des élèves de cette tendance à la séparation.

Les conséquences pédagogiques des différents types de punitions disciplinaires mentionnées, suggèrent, d'une part, la configuration de personnes expressives, avec force, courageuses, résistantes, confiantes, non redoutables, et d'autre part, des personnes obéissantes, responsables, accomplies, silencieuses, limitées, disciplinées, non redoutables, avec une perception d'infériorité en ce qui concerne les enseignants et traumatisées.

Tableau 8. *Discipline et Conséquences Pédagogiques*

Dimension Interviewé	Espace	Enseignant	Discipline	Stratégies	Conséquences Pédagogiques
Puma	Salle de classe Continuité de la punition à la maison	Trop exigeant Excellent Consacré	À réaliser les travaux et présence	Soumission à la hiérarchie	Discipline Obéissance Sentiment d'infériorité Pas d'expression
Luz	Salle de classe Continuité à la maison	Très stricte Bien, eh bien stricte	Punitions: coups, ne pas sortir à la récréation	Acceptation (qu'est-ce que ça peut faire qu'on frappe)	Exclusion, enseignement strict
Primo	Salle de classe Continuité à la maison	Excellent De manière force	Remise de prix	Discipline en fonction du succès	Manque de responsabilité Enseignement avec des gronderies
Luna	Institution interne	Excellent	Rapports gronderies	Disqualification de soi et de son expérience formative	Pas de punition Pas de liberté Silence Timides Des forces pour suivre
Lorca	Salle de classe	Trop durs	Mettre sur les poings Coups Corps objet de punition	Mise sous silence	Silence Accomplir Traumatisant
Prudencio	Salle de classe	Dur et blessant	Cogne	Mise sous silence Justification	Peur, crainte, frayeur Réconciliation
Lara	Salle de classe Continuité à la maison	Important	Coups (craie sur la tête)	Recherche de rapprochement affectif	Faire sentir bien Identité Confiance (Navia, 2005)

Chez les enseignants interviewés, un processus de formation de l'enseignant disciplinaire est présent. Celle-ci se caractérise, comme nous avons vu dans le Tableau 8, par la présence d'une continuité de la punition entre l'école et la maison des élèves, par la présence d'enseignants hautement disciplinaires, par l'imposition de punitions, par la création

de stratégies de soumission aux relations hiérarchiques avec l'enseignant, d'acceptation, d'association de la discipline avec le succès, de disqualification de soi et de leur expérience, de la recherche du rapprochement affectif.

Il est bon de souligner que certains enseignants paraissent évaluer et justifier la présence de la punition, au moins dans l'espace scolaire, comme un mécanisme disciplinaire, dans lequel on établit une relation entre le succès et les punitions envers les élèves.

pour moi le fait d'avoir du succès... c'est sur la base d'efforts et de travail, et peut être même les punitions des enfants, parce que si nous les grondons fortement ... ils savent qu'ils ont un maître responsable (Primo, 412:416).

Chez certains enseignants est présente une trajectoire de formation disciplinaire qui se croise avec l'effort et la motivation « *d'être quelqu'un* ». De là le fait de récupérer l'image d'un enseignant responsable, qui s'efforce, mais qui à son tour gronde durement les élèves. Cette représentation de l'enseignant peut avoir un point d'origine dans la perception qui est préalable à l'entrée à l'école, « *l'image se forme en arrivant à la primaire, on va le gronder, on va lui exiger, il doit faire tout ce qu'on lui dit eh bien respecter les règles* » (Primo, 83:85). À partir de cela nous pouvons montrer trois moments dans la configuration d'un enseignant disciplinaire (voir Tableau 9) :

Tableau 9. *Moments de formation de l'enseignant disciplinaire*

Moment/sujet	Enseignant	Élève
Avant d'entrer en primaire	Gronder Exiger	Faire tout ce qu'on lui dit Respecter les règles
En primaire	Force disciplinaire	Etudier
Dans l'exercice professionnel	(Ego) responsable, gronder	Etudier, patronner des espaces de liberté pour les élèves (Navia, 2005)

Dans le cas de Luna, de la même façon, on tend à diminuer les punitions, en mentionnant que seulement on la grondait, on l'appelait à l'ordre ou on la mettait debout au fond (de la salle de classe).

Je ne suis pas de celles qui peuvent dire qu'on a punie ou que je me souviens d'un enseignant parce qu'il m'a frappée ou parce qu'il m'a donné une punition très dure comme [on faisait] généralement à cette époque. En effet une

certaine dispute ou un certain appel à l'ordre, je me souviens de ma maîtresse de CP comme ça divine, qui nous enseigne à lire c'est-à-dire qu'on s'appropriait de tout cela (Luna : 58:67).

C'est-à-dire dans ce cas, les pratiques disciplinaires se présentaient de manière plus subtile dans le contrôle des activités, dans la distribution de l'emploi du temps, (Foucault, 2000, p. 155), ainsi que dans la distribution des espaces et des rangs (p. 147).

6.3. Espaces de restriction de l'autoformation dans l'exercice du travail

La restriction de la liberté des enseignants est analysée dans ce paragraphe à partir de ce que nous avons appelé « culture de la peur », formée, autour d'un ensemble de préjugés et de formes de contrôle. Pour Arendt (2001) la liberté peut exister dans la reconnaissance de leur diversité des êtres humains, de leur pluralité, et non dans sa dissolution dans les institutions. La politique apparaît et existe dans la présence de ce qui est divers, c'est-à-dire, dans la relation avec d'autres et non dans l'idée ou l'hypothèse qu'il existe une essence ou une nature du secteur politique dans un individu, ou dans les communautés, comme par exemple dans la famille. Il n'existe donc pas l'essence ou la nature de ce qui est politique mais ce qui existe c'est « être ensemble et les uns avec les diverses » (p. 45).

Dans cette relation entre divers, Arendt (2001) indique que les préjugés sont toujours présents, sans eux l'être humain ne peut pas vivre. Ces préjugés sont valables pour juger dans la vie quotidienne quand ils sont des préjugés authentiques, c'est-à-dire, quand on affirme qu'ils ne sont pas des jugements, quand on fait allusion à eux avec des expressions comme « on dit », « on juge », sans affirmer qu'il y a certitude de cela. Les préjugés ne dépendent pas d'un lien personnel, mais disposent de l'approbation des autres, par conséquent ils fournissent une certaine certitude aux êtres humains. C'est-à-dire, à travers le préjugé, ainsi que le jugement, « les gens se reconnaissent et sentent avoir des affinités, de sorte que celui qui soit prisonnier dans les préjugés puisse toujours être sûr d'un certain résultat » (p. 53). Pour cela il a un rôle important dans l'aspect social, puisque par le biais d'eux on admet certains types humains et on exclut d'autres. Le préjugé est ancré dans le passé et il se transforme comme tel lorsqu'il est arraché du passé sans l'interroger, en se transformant en cosmovisions et en idéologies qui « protègent de toute expérience, puisqu'en ces dernières tout ce qui est réel est apparemment prévu d'une certaine manière » (p. 55).

Le point central de la politique, indique Arendt (2001) se trouve dans la préoccupation pour le monde, et non dans la préoccupation pour l'être humain. Mais il existe un préjugé à l'époque actuelle qui suppose que les problèmes dans le monde sont dus à un problème dans l'essence ou la nature de l'être humain, parce qu'on dit que « ou il est sorti de ses gongs ou il est en danger ou dans n'importe quel cas c'est ce qu'il y a à changer » (p. 57).

Proposer qu'on doit changer l'être humain pour pouvoir remédier les problèmes du monde contemporain est, pour Arendt (2001), une idée profondément apolitique, parce que où ont lieu les affaires humaines, indique-t-il, c'est dans « l'espace entre » les êtres humains, qui est le monde, et non dans l'essence des êtres humains. L'état actuel du monde n'est pas du par conséquent à la reproduction d'une essence des êtres humains, mais à ce que les mêmes êtres humains sont capables de produire, « quelque chose qui ne sont pas eux-mêmes, à savoir, des choses, et y compris les domaines appelés animiques ou spirituels ce sont pour eux des réalités durables, dans laquelle pouvoir se déplacer, seulement dans la mesure où ces domaines sont chosifiés » (p. 58).

Ceci peut avoir une correspondance, par exemple, avec l'accroissement de professions qui se consacrent au « *travail sur autrui* » (Dubet, 2002), ou avec l'accroissement dans les domaines éducatifs de programmes compensatoires ou de croissantes découvertes de professions qui enquêtent les nécessités éducatives spéciales (Illich, 1985), ou d'autres découvertes. Mais il est intéressant de souligner que nous trouvons une relation avec le monde de relations conflictuelles présentes entre des enseignants comme nous verrons plus tard.

6.3.1. Métaphores de la peur

C'est à partir des réflexions faites précédemment que se centre l'analyse suivante sur un ensemble de préjugés, qui sont considérés comme des vérités établies, qui règlent, excluent et incluent aux enseignants dans l'exercice de leur profession et dans la réalisation de leur formation. La peur fait partie importante de ces préjugés en conditionnant l'activité et la formation des enseignants. Avant de procéder avec l'analyse nous présentons une définition de ce concept:

Peur c'est une perturbation angoissante de l'esprit devant un danger réel ou imaginaire, présent ou futur [...] Crainte ou méfiance que quelqu'un a qu'il lui arrive quelque chose contraire à ce qu'il souhaite [...] La peur est une crainte

moins réfléchie, la terreur, la frayeur, l'effroi sont une peur intense ; la peur s'oriente vers un danger déterminé, c'est ce qui la distingue de l'angoisse (Grande Encyclopédie Larousse, 1979).

La présence de la peur peut révéler la perception d'existence de dangers qui menacent aux enseignants et les conditionnent à limiter leur activité enseignante et leur formation. Pour essayer d'analyser cette problématique nous recourons à une métaphore qui peut permettre de faire un premier rapprochement à la problématique : « *Chien ne mange pas chien. Enseignant mange enseignant* » (NC María).

Cette métaphore est fréquemment employée dans le cadre de la culture des maîtres et du système éducatif pour définir une perception qu'ont les enseignants pour expliquer le type de relation qui s'établit entre eux. C'est-à-dire, comme une auto-perception, elle peut être comprise comme une forme identitaire, d'auto-reconnaissance de sa pratique politique.

L'ennemi numéro un de l'enseignant c'est l'enseignant lui-même. L'enseignant te fait miettes, il te discrédite. Un camarade même. On ne se protège pas de la communauté, on se protège du camarade.

Ce sont des situations où il s'agit d'attaquer ou de nuire quelqu'un par envie ou par jalousie. Par exemple dans des cas où quelqu'un arrive à un poste dans de meilleures conditions qu'un autre, comme par exemple une promotion d'inspecteur ou de directeur. Face à cette situation, les enseignants au lieu de le soutenir, le critiquent, ils confabulent avec d'autres camarades, et ils commencent à lui jeter « carrilla⁷ », tant qu'à la fin il ne puisse pas supporter la pression et il renonce... Les autres sont contents (NC María).

Cette métaphore acquiert une fonction régulatrice parce qu'elle définit les interactions qui se réalisent entre enseignants comme celles qui se réalisent avec leurs autorités éducatives. De la même façon il délimite les caractéristiques et les portées de ces interventions. A partir de cela nous trouvons une gradation possible de l'action des enseignants.

Cette métaphore peut nous renvoyer d'une part à une vision épique de la formation, en faisant référence à une perspective agoniste que présente la formation de l'être humain vue comme une bataille qui les met face à face, ou à une perspective organique, en suivant le concept de métaphore organique de Bauman (2003) selon laquelle les relations peuvent être analysées sur la base de références corporelles. Nous voyons, par conséquent, un complexe

réseau de concomitances entre des domaines de savoirs divers qui nous oblige à chercher de possibles bifurcations dans l'analyse de la même.

D'après Luke (dans Bauman, 2003), « la spécialité des sociétés traditionnelles s'organise généralement autour d'aptitudes non médiatisées des corps humains courants » (p. 26), de telle façon que les actions peuvent être exprimées au moyen de relations comme le face à face, corps à corps, oeil pour oeil. Toutefois, indique Bauman (2003), avec le progrès des moyens artificiels et chaque fois avec plus de technologie « l'espace /s'est procédé/centré/organisé/normalisé et surtout, il s'est émancipé des restrictions naturelles du corps humain. À partir d'alors, l'espace est organisé par la capacité de facteurs techniques, de la vitesse de son utilisation » (p. 26).

A partir de ces référents, nous pouvons envisager que dans la métaphore « *Chien ne mange pas chien. Enseignant mange enseignant* » est présente la prévalence d'un type de relation prémoderne, en transition, ou carrefour avec un type de relation imposée par la modernité tardive (définie comme postmodernité par différents auteurs). Dans ce nouveau contexte, les espaces, et par conséquent les relations entre des êtres humains tendent à perdre la référence corporelle, communale et locale.

Ainsi, dans le domaine de la formation d'enseignants, nous pouvons distinguer que face aux croissantes demandes d'enseignants pour qu'il y ait davantage d'autonomie, ils soient plus flexibles et créatifs, on effectue des déplacements qui donnent lieu à des manières identitaires définies autour de relations conflictuelles, dans lesquelles la peur occupe une place importante. Ce nouveau cadre peut être analysé à partir du concept « crise des identités catégorielles du métier » formulées par Dubar (2002, p. 143), comme une manière identitaire opposée à l'individualisation de situations d'emploi et de travail.

Dans le paragraphe suivant nous analyserons cette situation à partir de la peur à la critique, dans le cadre de l'interaction formative d'enseignants.

⁷ Carrilla: Fait référence à la réalisation de commentaires qui essaient de frapper, gêner, déstabiliser, incommoder qu'elle soit posée directement à l'autre, ou de façon indirecte dans une conversation avec d'autres. Dans le Dictionnaire de L'Académie Espagnole (2001) on l'explique comme « gifle ».

6.3.2. Peur à la critique

Dans cette perception relationnelle des enseignants, nous trouvons dans sa forme la plus décharnée, cette situation de crise d'identité catégorielle des enseignants. Voyons une description de celle-ci dans la suivante séquence d'énoncés:

Nous avons peur de la critique. C'est-à-dire, on dit que l'enseignant est le pire ennemi de l'enseignant. Je pense que parfois c'est aussi un prétexte pour ne pas sentir la peur d'être qualifié d'ignorant par mes camarades. Si j'expose peut-être que « je lutte pour expliquer l'algorithme de la division », peut-être en l'exposant [je m'expose] à ce que mes autres camarades enseignants me critiquent, pensent que je ne sers pas. Souvent cela nous empêche que dans une réunion de profs nous exprimions réellement en quoi nous avons un problème. Parfois dans les réunions de profs. nous nous exprimons sur les problèmes ou les nécessités des élèves, que les enfants sont bien désordonnés, rien de plus que cet enfant a ce problème, mais jamais nous disons « moi, j'ai cette déficience, comment puis-je la résoudre ? » (Puro, 1502:1516).

Dans ce cas, Puro fait référence à la « peur à la critique », lequel est hypothétiquement donné dans un contexte d'inimitié. Cette « peur à la critique » se présente comme une manière qui définit les interactions entre enseignants. Si l'enseignant est ennemi de l'enseignant, la relation alors n'est pas possible, il indique l'expression, la relation entre enseignants. Dans la Figure 11 nous voyons en détail l'affirmation du récit.

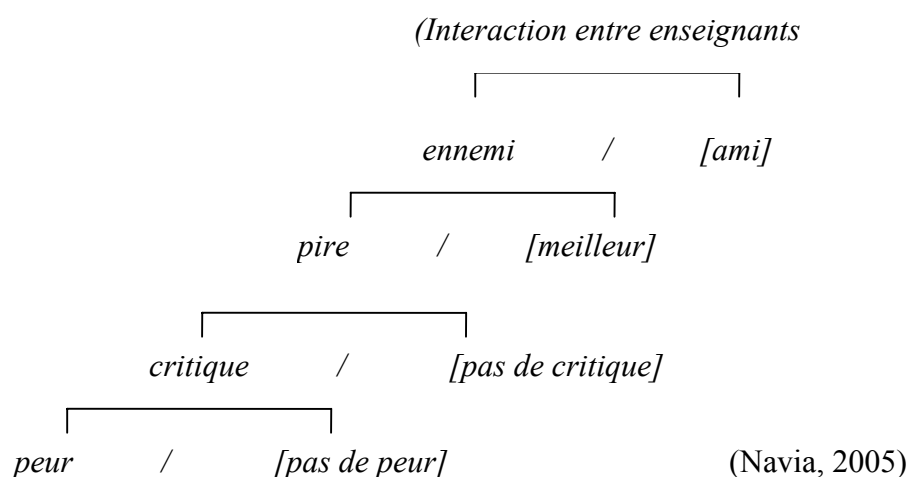


Figure 11. Interaction entre enseignants

Dans le texte on suggère l'existence d'une relation directe entre la peur et l'interaction entre enseignants. Dans ce cas c'est la « *peur à la critique* », qui s'explique parce que l'ordre des relations entre enseignants est distribué entre les amitiés, dans un niveau de gradation qui irait de l'amitié, à l'inimitié et à la pire inimitié.

Dans l'analyse posée sur les espaces non formels ou anonymes que l'enseignant construit pour établir une interaction formative (voir paragraphe 7.1.1.) on pose que l'enseignant cherche des espaces d'interaction et d'échange d'opinion sur sa problématique enseignante. C'est-à-dire, il exprime une nécessité de communiquer de façon compétente avec d'autres enseignants, dans une tentative pour exprimer et exposer sa problématique devant d'autres et d'établir des consensus, dans ce cas dans un processus autoformatif. Nous analysons que, avec cette intention et nécessité de communication nous écartons l'hypothèse ou le préjugé qui pose que l'enseignant nie la nécessité de communication avec d'autres enseignants. En considérant ce qui précède, nous comprenons que la peur que l'enseignant exprime face à la possibilité d'établir une communication critique, n'est pas conditionnée par un non désir d'établir un certain type de relation communicative entre des enseignants. Nous voyons par contre, que la relation de communication, dans ce cas dénaturée, qui évalue à l'autre enseignant comme « *le pire ennemi* », place à l'enseignant devant un paradoxe, donc, d'une part, il reconnaît la nécessité de communication entre enseignants, surtout la communication des expériences, que lui permet d'établir une interaction formative, et d'autre part, reconnaît ou se représente une possibilité de danger en entreprenant cette action communicative. L'enseignant se trouve alors dans un dilemme d'incertitude et de risque face à l'action communicative critique, qui toutefois, paraît être prêt à parcourir, comme nous avons vu dans le paragraphe, dans des espaces plus sûrs, « les non lieux », les « espaces de l'anonymat » (Augé, 2001).

Que dit à ce sujet Puro sur les dangers qu'implique le fait de parler, de s'exprimer ? Une réponse à la question peut être impliquée à partir de que dans le récit se suggère un danger, c'est d'être nommé ou perçu comme possesseur de l'attribut ignorant, c'est-à-dire, « être taché d'ignorant ». Bien que Puro essaye d'être délimité de se défaire de cette croyance, en alléguant que cela peut être un « *prétexte* » pour éviter la communication entre enseignants, et puis il semble confirmer la présence d'une peur plus « *réelle* », qui serait d'être qualifiée ou jugée comme une personne qui « *ne sert pas* ».

Ce qui paraît clair dans ce récit c'est que l'interaction formative des enseignants est conditionnée par la peur qu'il qualifie, qui définit et place aux enseignants dans certaines

positions, dans le lieu des ignorants, les non ignorants, « ceux qui servent » et « ceux qui ne servent pas » Comment peut-on réussir cette qualification qui sans doute permet d'inclure et d'exclure les espaces l'interaction verbale aux enseignants, ou à la voix des enseignants ?, dans les espaces formels de communication, comme les réunions d'enseignants, ateliers de formation, etc. ? L'arme, ou l'instrument de médiation qui s'interpose entre les enseignants, dans la guerre « d'ennemis » qui paraît se révéler entre des enseignants, c'est le savoir. C'est-à-dire, au moyen de celui-ci nous pouvons placer les enseignants qui savent, les non ignorants, de ceux qui ne savent pas, les ignorants.

De quelle manière opère cette arme, c'est-à-dire, le savoir, comme unité de distinction, pour placer ou donner des positions aux sujets dans les espaces communicatifs ? Quel est ce savoir qui est en jeu ? Comment distribue-t-on ces savoirs dans les différents espaces formels et informels ? Ce qui est en jeu, est le savoir qui offre danger en étant nommé, comme mentionnerait Foucault (1980), C'est innommable, dans ce cas c'est justement le fait de s'exprimer en montrant le savoir expérientielle, les problématiques de la pratique enseignante, définissent ou sont vues comme des « *insuffisances* » propres de l'enseignant.

Pour voir cette situation nous approfondissons l'analyse en considérant l'expression : « *Parfois dans les réunions nous exprimons [des avis] sur les problèmes ou les nécessités des élèves. Rien de plus, que les enfants sont bien désordonnés, que cet enfant a ce problème, mais jamais nous disons < moi, j'ai cette insuffisance, comment puis-je la résoudre >* ».

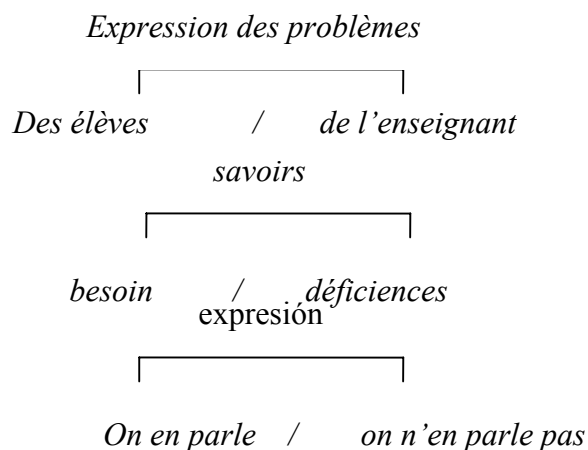


Figura 12. Expression des problèmes dans les réunions (Navia, 2005)

Dans la Figure 12 nous pouvons apprécier qu'un des éléments interdits, sur lequel on ne se permet pas de parler, au moins dans les réunions d'équipe, car si on le faisait l'enseignant se sentirait menacé, c'est sur les « *insuffisances* » des enseignants et la recherche d'alternatives pour sa solution, laquelle finalement se présente comme un tabu, quelque chose d'interdit dans ces espaces.

6.3.3. Peur à être réprimé

Dans le discours pédagogique actuel nous reprenons le concept de l'éducation tout au long de la vie, en évitant de le réduire à des espaces temporels ou spatiales. Delors (1997) indique qu'avec ce concept on essaye de rompre avec la distinction entre, par exemple, l'éducation d'adultes en opposition avec l'éducation des jeunes ou avec l'éducation primaire. L'auteur a suggéré de récupérer le concept de formation permanente, selon lequel « la période d'apprentissage couvre toute la vie, et chaque type de connaissance envahit le cadre des autres et les enrichi » (p. 107). Ainsi la formation permanente peut être évaluée par ses « avantages flexibilité, diversité et accessibilité dans le temps et dans l'espace » (p. 15).

Le Programme National d'Éducation 2001-2006 (PNE) récupère dans différents espaces le concept d'éducation pour la vie. Avec l'emploi de ce concept on essaye de répondre à la problématique du retard éducatif ainsi que de relier la proposition éducative avec le contexte de changements qui caractérisent le monde actuel. C'est pour cette raison, qu'on pose que « l'apprentissage tout au long de la vie sera la pierre angulaire du développement humain soutenable » (p. 228). Dans ce programme on dit:

L'accès à l'éducation ne doit pas se restreindre à une seule étape de la vie, mais doit être une occasion qu'elle doit s'offrir tout au long de celle-ci, parce que l'éducation pour la vie et le travail sont le moteur du développement humain, ainsi que l'exigence du monde moderne, de la globalisation de l'économie et des transformations profondes qu'éprouve notre société dans tous les ordres. L'éducation tout au long de la vie est perçue, donc, comme un des grands défis auquel devront faire face les sociétés du futur (p. 227).

Puro récupère le concept d'éducation pour la vie en exprimant une préoccupation pédagogique sur la formation des enfants, mais souligne comment elle relie cette réflexion à la formation des enseignants, particulièrement dans sa relation avec l'ordre disciplinaire prédominant dans le contexte du travail des enseignants:

Nous comme enseignants [nous devons] essayer que l'éducation de nos élèves soit une éducation pour la vie. On parle beaucoup de cela? d'instruire pour la vie. Et, nous, peut-être, pouvons leur donner ça. Instruire nos enfants pour la vie. Et en les instruisant pour la vie on doit le faire dans tous les sens, celui de comment se nourrir, celui de comment ils doivent peut-être penser, changer la pensée d'être très conformistes.

Peut-être nous devons changer notre manière de penser, d'être capables de dire ce que nous sentons sans peur à ce qu'ils diront, sans peur à être refoulés. Il y a beaucoup d'enseignants qui ne parlent pas, peut-être parce que nous avons peur, peut-être d'être réprimés par l'inspecteur, par les autorités ou par X (Puro, 1731:1742).

Ce que Puro révèle dans ce texte est justement comment penser à l'insertion de propositions pédagogiques actuelles, comme l'éducation pour la vie, à la lumière de la réalité dans laquelle elle est plongée. C'est-à-dire, comment penser aujourd'hui l'éducation pour la vie, considérant les pratiques de contrôle et de la mise en discipline qui sont entrecroisées avec l'action enseignante. Ce que l'enseignant obtient dans la construction de cette idée est de marquer la ligne entre ce « qu'on lui dit », ce que pour lui formule comme « le devoir être » et ce que pour lui signifie « l'être » en contexte. L'enseignant met en question les possibilités de se former qu'il a comme enseignant, comme être humain, à partir de la conscience que dans son contexte on n'a pas de liberté ni pour parler, ni pour agir.

« Le devoir être » serait exprimé dans le texte comme « *essayer* » de faire, ou « *peut-être [...] leur donner* », ce dont on « *parle beaucoup* », c'est-à-dire, l'éducation pour la vie. Toutefois lui-même antépose la difficulté quand il fait référence à « *traiter* » et « *peut-être* ». Il ne le prend pas comme quelque chose donné, mais comme quelque chose qui peut lui représenter un problème, quelque chose qu'il peut essayer mais qui arrête sa réalisation qui signale des difficultés.

Le modèle doit être ouvert dans « *tous les sens* ». Ainsi cela impliquerait pour l'enseignant mettre en question une manière « *de penser* », qui dans ce cas serait exprimé comme la « *pensée très conformiste* ». Ainsi, l'enseignant est poussé à rediriger son regard vers « l'être », (se reconnaître) et reconnaître son insertion dans un contexte particulier qui paraît restreindre la possibilité de mettre en oeuvre cette analyse.

Quand il se posera l'intention « *de changer la pensée d'être très conformistes* », il paraît relier deux préoccupations pédagogiques. D'abord, celle qui touche le problème que les enfants, dans le contexte éducatif actuel, c'est-à-dire le fait qu'il puissent être en train d'être

formé sous cette pensée, ce qui est conformiste. Toutefois, le mot « conformiste » fait que son regard se tourne vers l'enseignant, et d'une certaine manière, envers l'enseignant conformiste. Il y a une ambiguïté dans ce pont de liaison entre les élèves et les enseignants, parce que le terme conformiste, paraît être plus propre à l'adulte qu'à l'élève. Toutefois, cette ambiguïté, proposée par le virement du texte, du sujet élève au sujet adulte, paraît indiquer une relation de causalité entre le conformisme de l'enseignant (ou d'autres) et celui des élèves, dans une découverte, dans la construction du texte, de comment l'éducation du contexte dans lequel se trouve l'enseignant, puisse promouvoir le conformisme dans les élèves. Ce conformisme, enfants et enseignants, est articulé à la peur d'agir, de parler et d'exposer.

On explique alors par la présence d'une « culture de la peur », qui limite l'action communicative tant d'enseignants comme d'enfants. Retournons récemment au Programme National d'Éducation, qui formule comme un objectif de la qualité dans l'éducation de primaire « le développement des compétences cognitives fondamentales des élèves, entre lesquelles ils soulignent les habilités communicatives de base, c'est-à-dire, la lecture, l'écriture, la communication verbale et le savoir écouter » (p. 124).

Comme nous exposons dans ce chapitre, dans le contexte dans lequel l'enseignant exerce sa profession, le mot, l'expression, la communication paraissent être en interdiction, se trouvant fortement limitée, tant, dans la formation initiale des enseignants actuels, comme dans leur formation permanente et dans le cadre du travail.

Dans la formulation de Puro, on propose, de changer la manière de penser, ce qui exige d'être,

Capable de dire ce que l'on sent.

Ne pas avoir peur du qu'en dira-t-on.

N'avoir pas peur d'être repris ou réprimandé par l'inspecteur, les autorités.

Avec cette préoccupation pédagogique, on formule alors une critique à la possibilité de faire réalité, de mettre en oeuvre dans un contexte magistérielle dans lequel est présente une culture de la peur, une proposition éducative qui remet en question et étend les dimensions espace temps de l'éducation, accorde une plus grande flexibilité et un accès à l'éducation et qui puisse être reliée avec le contexte de changements présents au niveau mondial.

On peut alors signaler que l'analyse de l'éducation pour la vie, non seulement doit être vue sous une dimension pratique, liée au monde de travail aux changements du monde globalisé, et pour abaisser le retard, mais aussi il doit aller lié à la vie elle-même. Mais la possibilité de développer dans ces termes c'est seulement possible quand l'être humain aura la liberté de parler, de s'exprimer et de se formuler ce qu'il pense sans avoir peur à être refoulé.

6.3.4. Peur à la communication

Un espace où se présente également la peur est dans la relation avec les pairs, surtout pour ce qui est d'échanger d'avis sur les difficultés avec lesquelles ils font face dans leur pratique enseignante. Dans quelques cas il est exprimé comme une manifestation de honte, dans d'autres comme crainte, dans d'autres comme une difficulté pour « partager ».

Ensuite nous présentons deux fragments qui renvoient à ses études récemment conclues de licence en éducation, à UPN, et son rôle comme inspecteur, qu'elle assume depuis un an.

Et surtout la dynamique qui est donnée dans la Lé94 parce que c'est partager, échanger, exprimer comment ils le font et bon, au début il est très difficile, très difficile de dire ce que je fais, comment je le fais, parce que nous sommes très jaloux avec ce que nous faisons nous les enseignants (Lara, 1036:1040).

Il y a des camarades qui ont honte et disent, « non, moi je n'ai pas fait cela » même lorsqu'ils l'ont fait... Alors nous avons cette peur de dire ce que nous sommes en train de faire, de partager (Lara, 1064:1067).

Ce qui attire l'attention c'est l'apparition de concepts comme « honte » et « jalousie », associés avec « partager » et « exprimer ». En revenant aux difficultés auxquelles l'enseignant fait face par rapport à sa compétence communicative, nous distinguons là qui l'expression de l'enseignant, et par conséquent la possibilité d'établir une communication avec ses pairs, est entourée d'un état émotionnel lié à la jalousie et à la honte. Selon l'Académie Espagnole (2001), honte est définie comme « le manque d'orientation de l'esprit qui allume généralement la couleur de la face, provoquée par un certain manque commis, ou par une certaine action qui provoque de la honte ou humiliante, propre ou d'autrui ». Elle est aussi associée, selon le même dictionnaire à « une peine ou une punition qui consistait à exposer le prisonnier à

l'affront et à la confusion publique avec un signe quelconque qui dénotait son délit » (p. 2289). Nous avons repris ces deux significations du mot « honte » à partir de la reconnaissance, que les difficultés de communication des enseignants sont vécues comme de manques, comme des fautes qui se vivent de manière personnelle, comme des états animiques avec des préjugés dans le sens qu'Arendt (2001) signale sur la responsabilisation des problèmes sur le caractère essentiel de l'être humain, et non sur le monde des relations qui est construit entre eux.

Il y a des enseignants qui ont peur de partager avec l'enseignant de l'autre groupe, si j'ai un problème avec le contenu de surface ou de x, de mathématiques, « mes élèves ne l'ont pas compris », « je n'ai pas réussi à me faire comprendre par eux » et « je suis jaloux de cela », « je ne peux pas le faire avec mes élèves ». Parce qu'ils n'aiment pas partager. « Toi, comment tu l'as fait lorsque tu as un problème dans ce contenu ? », « alors, montre-moi, dis-moi quelque chose, parce que mes élèves n'ont rien compris ». C'est-à-dire nous ne voulons pas faire connaître à l'enseignant notre forme de travail par crainte qu'ils nous critiquent, qu'ils le racontent plus tard et [...] qu'on se moque de nous, C'est à cela que fait référence le mot jalousie et c'est ce que beaucoup d'enseignants ont, qu'ils ne veulent pas dire, qu'ils ne veulent pas partager leur façon de travailler, comment ils intègrent leur groupe, quelles activités ils font, par crainte d'être critiqué (époux de Lara, 1071 :1086).

La jalousie dans ce cas est associée à la difficulté qui se présente à l'enseignant face à l'action, ce qui est fait et comment cela est fait, c'est-à-dire, pour exprimer les expériences propres de l'enseignant dans sa pratique enseignante, ce qui resterait dans le domaine du savoir expérientiel. Quand l'enseignant indique « *parce que nous sommes très jaloux avec ce que nous faisons les enseignants* », il peut être interprété comme :

- Nous sommes très peureux d'exposer un certain manque commis dans notre pratique enseignante.
- Exposer notre pratique peut nous placer dans une situation honteuse.
- Montrer nos pratiques c'est démontré devant les autres le délit de nos manques.

Si nous prenons en considération que beaucoup d'enseignants se forment dans un contexte dans lequel s'exprimer n'est pas permis, puisque l'expression a été soumise dans l'histoire de leur formation à la pénalisation et à la punition, nous comprenons alors que, dans le contexte de la formation permanente de l'enseignant, cet obstacle pour la communication est interposé à l'interaction des enseignants. Dans le récit nous voyons ce problème avec une

plus grande clarté, avec l'emploi des mots « *dire* », ou « *partager* », associés avec la « *crainte* », ou limités par lui, indiquent un étouffement, qui acquiert la dimension de l'étouffement comme une technologie du moi internalisée qui adapte et limite la liberté de l'enseignant face à un système qui pénalise.

L'enseignant se trouve donc entre deux feux lorsqu'il ne trouve pas une responsabilisation de cette difficulté de communication plus qu'en elle lui et ne trouver pas quelqu'un, comme l'indique Arendt (2001), avec lequel échanger au sujet de sa problématique dans la formation et l'expérience enseignante, parce que c'est justement dans la relation entre les êtres humains, divers, où celle-ci peut être posée. Ils n'existent pas, indique l'auteur, dans l'être humain, une essence ou une nature qui conduit à la construction d'un monde extérieur qui peut se convertir contre l'être humain, mais est dans ce monde de choses, de croyances, que les êtres humains produisent, un monde « dont les hommes ne sont déjà pas des propriétaires, dont ils sont tellement aliénés que l'automatisme inhérent à tout processus peut être imposé sans obstacle » (p. 58), Entre ces productions du monde la culture se trouve dans des domaines animiques et spirituels, chosifiées comme réalités durables dans lesquelles elle peut se déplacer.

On trouve alors la réduction de l'explication des difficultés d'interaction formative chez les enseignants à partir d'aspects ou personnels, propre de l'être humains, ou d'une idée de *le* être humain.

En approfondissant un peu plus dans la définition de jalousie dans l'interaction formative des enseignants, il paraît important de souligner que, en mettant en rapport les mots « *exprimer* » et « *partager* » avec l'action d'exposer qui dans lesquelles ils peuvent être mis en évidence ou humiliés, il s'exprime une insécurité énorme des enseignants dans le contexte dans lequel ils bougent. Face à cette insécurité il se produit alors un ensemble d'illusions, de « *cécités* paradigmatiques » (Morin, 1999, p. 9). Ceci signifie que « les individus connaissent, pensent et agissent selon les paradigmes inscrits culturellement en ces derniers » (p. 9), ils déterminent la conceptualisation et les opérations logiques de l'individu, et qui portent à leur tour à élucider, à aveugler, à révéler ou dissimuler, la vérité et l'erreur.

Une forme de comprendre les *cécités* comme formes de faire face aux insécurités des enseignants ce sont des fables qui d'après Dubet (2002), prennent en compte le cas des enseignants (*les instructeurs*) en France, celles-ci se construisent pour trouver des « *consolations* », c'est-à-dire, avec elles on essaie de chercher une façon de rester dans certaines croyances, même si les enseignants ne croient pas en ces dernières. Ainsi

« l'exposition personnelle, l'obligation de croire en cela et la distance entre les objectifs annoncés et les faits [dans le domaine éducatif] entraîne un sentiment de culpabilité diffus, sentiment dont il faut se détacher en accusant les autres de la faute du manque et du < péché> » (p. 116).

Une fois exposé l'intérêt pour entamer une communication entre enseignants, dans laquelle on pose la problématique de la distance entre les objectifs qui sont formulés et les faits, c'est-à-dire aux pratiques réelles possibles mises en jeu par les enseignants dans les écoles, l'enseignant, identifié comme un être « jaloux » de son expérience, peut développer des résistances pour accepter le dialogue. Ainsi, Lorca expose une situation hypothétique, qui exprime une situation de défense devant la demande d'un dialogue :

Nous pouvons alors arriver à dire, bon ... « c'est mon style d'enseignement! », « c'est ma façon d'enseigner. » Et là, il naît déjà comme une espèce de jalousie, et une espèce de cellule indépendamment de chaque enseignant (Lorca, 630:633).

Le recours à la métaphore organique, la « naissance » de « *cellules à côté* » montre une interprétation selon laquelle le rapprochement pour établir un contact communicatif devient une menace et une provocation qui approfondit plus la séparation, la distance entre les enseignants. L'emploi du mot « *jalousie* », une expression du domaine animique, reliée avec le mot, « *cellules* », du domaine biologique, en concomitance avec le domaine éducatif, paraissent montrer une impossibilité du dialogue, mais celle-ci, de manière paradoxale, s'explique avec une référence de la nature. Vu de cette manière, il paraîtrait que pour les enseignants la jalousie peut être comprise comme une partie de la nature humaine. La jalousie, dans ce cas, semble naître, comme les cellules, de soi-même, c'est-à-dire de la nature même de l'être humain. Toutefois on pose l'idée de l'existence de cellules séparées, selon laquelle les enseignants seraient déterminés par nature à être séparés, bien qu'étant ensemble l'un à côté de l'autre. On reconnaît alors la présence d'autres, mais non avec d'autres, c'est-à-dire, d'une relation de proximité mais qui est effectuée dans l'isolement.

les enseignants, nous sommes tellement égoïstes que nous ne partageons ni nos nécessités, ni nos manques. C'est-à-dire que je ne dis pas aux enseignants, que je ne sais pas sur ceci, comment je le ferai, nous le disons difficilement (Lugo, 152:155).

L'Académie espagnole (2001) définit le mot jalousie comme « méfiance que quelqu'un sent de que toute affection ou bien qu'il jouit ou prétend puisse être atteint par un autre » (p. 493). Ainsi, cette idée de jalousie, comprise comme ne pas partager, de garder pour soi sa propre expérience compris les nécessités et les manques, est interprétée comme si elle faisait partie de la nature humaine, ou de la nature des enseignants. L'expérience de l'enseignant à nouveau se dévoile comme un tabu qui empêche, paradoxalement, la réalisation d'une nécessité d'établir une relation avec d'autres et de se reconnaître entre des enseignants tant comme des êtres humains comme, fondamentalement, des professionnels, pour lesquels l'interaction formative est vitale pour l'exercice de sa pratique enseignante.

Il n'y a pas une action, pour Arendt (2001) s'il n'y a pas de relation entre les autres, ni liberté s'il n'y a pas d'action, parce qu'on est libre tant qu'on agit. Et plus encore,

l'action c'est seulement politique quand elle va accompagnée du mot (*lexis*), dans la mesure où celle-ci transforme en signification la praxis. Et, en ce sens, le mot est compris comme une chance d'action, comme une voie pour conférer sens et durabilité au monde et pour dire notre responsabilité par rapport à lui. La *responsabilité* reste ici vertébrée, comme l'a indiqué avec succès Michael Denny par trois éléments différents mais étroitement en rapport : déclarer la présence de ce qu'est présent, se déclarer soi-même présent et déclarer un lien entre soi et ce qui est présent (p. 27).

Il me paraît important d'indiquer que, l'insécurité que les enseignants manifestent devant l'idée d'« exposer » son expérience, en étant interprétée dans cette dernière dimension, comme jalousie possessive s'exprime aussi une double négation. L'expérience, est un bien précieux que l'enseignant possède, il a été construit par lui tout au long d'un processus autoformatif surtout durant les premières années d'exercice professionnel, et cette possession, on ne veut pas la partager, c'est-à-dire, la communiquer. Alors la négation s'exprime en disant que, d'une part, il existe une crainte à exhiber l'expérience, comme construction propre, et comme tel, probablement composée par des réalisations ainsi que par des « erreurs », « des fautes » et des « défauts », et par conséquent soumise à « pénalisation » (à « critique », à « moquerie », à sanction) ; d'autre part, un désir de ne pas « partager », ce qui a été obtenu avec des ressources propres, dans un moyen caractérisé par la peur à faire usage de la parole. C'est-à-dire il paraîtrait que le désir de ne pas partager cache derrière lui une nécessité de survie, qui pourrait être interprétée par les conditions actuelles d'un croissant sens de la compétitivité.

Mais en supposant le cas idéal où, dans le contexte de la microculture scolaire, ce sens de compétitivité et à son tour de crainte pour exhiber l'expérience pourrait être dépassées réussissant avec un espace de communication qui rendrait propice l'interaction formative entre enseignants. Il apparaît l'interrogation : son existence est-il possible dans le cadre d'un contexte plus vaste, dans un système éducatif avec une structure administrative ancrée dans des structures bureaucratiques et promue à la fois à des changements qui tendent plus à des processus de gestion, d'évaluation de service de l'éducation et de compétitivité ? comme le suggère Dubar (2002).

Continuons avec Lorca, qui rapporte l'expérience de son école en entrant dans le Programme d'Écoles de Qualité, dans laquelle il existe une atmosphère de communication favorisée par le directeur et la disposition des enseignants en elle : « *C'est une clé, avoir une bonne communication entre les enseignants, qu'il n'y a pas de jalousie professionnelle. Dans notre école il n'y en a pas* » (Lorca, 587:589).

Toutefois, bien que la communication produise des conditions favorables de travail entre des enseignants, une haute motivation et l'ouverture de liberté dans sa pratique enseignante, le maître montre comment l'introduction de processus d'évaluation produisent des conditions qui limitent leur action, avec la restriction conséquente dans les marges de liberté professionnelle.

Regardez, notre école est dans les « Ecoles de qualité ». D'abord ils ont commencé à nous dire que Ah ! Beaucoup de liberté et que nous voyions la manière la plus facile de comment faire sortir en avant notre école. Ah ! Nous commençons avec beaucoup d'enthousiasme, beaucoup d'enthousiasme. Tout s'est reflété chez les enfants ! Chez les parents d'élèves, chez les enfants, dans notre école tout ! Même les gens disaient « Les enseignants ont changé ». Très bien.

Mais après, tout d'un coup, on nous a dit. « Voila la première évaluation externe. On va voir comment va votre école. Vous dites qu'elle va très bien, mais maintenant nous avons besoin de le confirmer ».

Et ils nous ont envoyé des examens très traditionalistes. Alors on se dit : que s'est-il passé ? [...] C'est-à-dire, aux enfants ils leur demandent des choses qu'ils n'utilisent pas dans la vie quotidienne, et au début ils nous disaient que c'est cela qu'ils allaient faire.

Alors les enfants doivent répondre à un examen et cet examen, c'est celui qui nous mesure nous. Nous sentons alors là une forme de contrôle assez puissante. C'est-à-dire, « Flûte » (!Ah caray !) Alors « pour vous, nous allons

toujours être mauvais, parce que les examens le disent ». Alors là nous sentons que le gouvernement nous contrôle un peu (Lorca, 1998:817).

Nous pouvons observer dans le premier paragraphe la dynamique qui se produit avec l'entrée de son école au Programme d'Écoles de Qualité est très claire. Il souligne que la liberté est un point évalué dans le projet et assumé par les enseignants, et l'impact que cela produit dans des résultats favorables, tant pour les enfants comme pour « tout ». Dans ce « tout » sont inclus les enseignants, qui à la perception des « gens », c'est-à-dire la communauté, les parents d'élèves, les enfants, et eux-mêmes, ont exprimé la satisfaction pour le changement. Ce qui est montré dans le texte c'est qu'il est possible de créer dans le cadre scolaire, des conditions de communication et de travail de collaboration, qui orientent le développement d'améliorations dans la formation tant des enfants comme de l'école, ainsi que la possibilité d'ouvrir des marges de liberté qui puissent influencer la transformation de la pratique enseignante.

Mais apparaissent alors de façon paradoxale, les limites marquées, dans ce cas, par l'évaluation, interprétée comme un instrument de contrôle qui s'interpose à la transformation et à l'innovation en accomplissant la fonction de restreindre et de contrôler l'autonomie des enseignants dans l'exercice de sa pratique enseignante. Ainsi, nous considérons, avec Foucault (1980a) qu'il se marque un discours qui établit une dépendance réciproque entre les individus, dans laquelle on ne permet pas l'hérésie, de sortir de la norme, c'est-à-dire. On ne permet pas la transformation ni l'innovation dans le domaine éducatif. L'intervention du système d'évaluation apparaît dans les termes suivants :

Voilà la première évaluation externe. On va voir comment va votre école. Vous nous dites qu'elle va très bien, mais maintenant nous avons besoin de le confirmer.

L'école, dans cette perspective peut bien être « très bien », depuis le savoir des enseignants, du groupe d'enseignants, de la communauté, des autorités. C'est à eux tous auxquels on accorde la parole et le droit d'agir pour mettre en pratique une proposition de travail pour améliorer la qualité de l'école. Toutefois, non toute la parole, ni toutes les actions restent entre les mains de ce groupe, parce qu'en eux-mêmes, tous ces acteurs ne possèdent pas l'autorité pour exposer la vérité, dirait Foucault (1980a), ils n'auraient pas la qualification que doivent posséder les individus qui parlent pour formuler les énoncés valables sur la qualité éducative, car ils ne se trouvent pas dans la position de pouvoir exprimer quelque

chose de valable. C'est-à-dire la légitimité de la parole ne leur correspond pas dans ce régime de vérité.

Il apparaît ici un double jeu de négation : du système aux enseignants et des enseignants au système. C'est-à-dire, face aux réalisations de la communication qui sont obtenues dans l'école, il paraît que la communication ne réussit pas à pénétrer les limites de l'école, parce qu'une fois qu'elle sort d'elle, elle apparaît à nouveau le manque de communication entre l'école avec le système. Ainsi, le récit de Lorca, propose comme une critique et paraît poser une dénonciation. Dans le paragraphe quatre il serait alors eu que :

- L'action enseignante des maîtres est soumise à mesure, par conséquent les enseignants et leur action peuvent être soumis à une mesure, ce sont des objets de contrôle.
- L'instrument de contrôle dans ce cas est un examen.
- L'instrument de contrôle qui mesure l'école, qui mesure l'enseignant est l'examen qui s'applique aux élèves.
- Les examens ont un pouvoir de contrainte dans lequel font face les savoirs de quelques uns (« *vous nous dites* »), avec les savoirs d'autres, des enseignants. Ce pouvoir de coaction « communique » une mise en place des enseignants dans le système : « *les examens le disent* ».
- L'application de l'examen est orientée vers un seul résultat « *Nous allons être toujours mal* ».

L'enseignant sait déjà ce qui va à arriver, « il connaît le résultat en raison d'une dévalorisation en tant qu'enseignant et son agir. C'est dans ce point que les réussites atteintes par le Programme Ecoles de Qualité (PEC) dans cette école paraissent trouver des limites infranchissables dans le cadre de la communication entre l'école-enseignants et la structure bureaucratique et la structure bureaucratique administrative école- de maître, mais fondamentalement par les limites qui sont imposées entre ce qui est évalué comme « vérité » par cette structure administrative, d'une part, et ce qui est considéré comme « vérité », ou « savoirs expérientiels » par les enseignants.

6.3.5. Peur à être autodidacte

Être autodidacte peut représenter une menace pour quelques enseignants, qui traditionnellement sont devenus dans un moyen coercitif tout au long de leur formation (voir paragraphe 6.2.) Selon Bézille (2003), le concept d'autodidacte acquiert une dimension

identitaire, qui caractérise à une personne avec une aspiration à une autonomie socialement reconnue, avec certains traits de pouvoir et d'attitude héroïque, c'est-à-dire avec une dimension épique. Si nous reconnaissons les restrictions présentes dans le système éducatif et dans la culture de l'enseignant, être autodidacte pour un enseignant peut apporter quelques « risques ». Cette menace ou risques pour entreprendre des pratiques autoformatives peut être analysée à partir de deux versants.

- Un modèle de formation hautement hétéro formatif et instructif, dans lequel les élèves (maintenant enseignants) sont placés dans une position de récepteurs.
- Les restrictions disciplinaires et communicatives des enseignants tout au long de leur trajectoire formative, qui dans une plus grande ou plus petite mesure, ont été présents comme des actes arbitraires, abus du pouvoir dans la relation enseignant/élève, processus de sélection/exclusion, mise sous silence, entre autres, qui a conduit dans certains cas à « l'apathie », à la « passivité », au « conformisme » et au « traditionalisme ».
- La présence d'une culture de la peur, qui s'insère dans la culture des maîtres, qui trouve certains points d'ancrage dans un système bureaucratique/administratif, aspects qui font face aux enseignants à une lutte interne aiguë.

En considérant ces aspects nous essayons d'analyser comment, dans certains cas, la peur paraît se traverser dans la trajectoire formative des enseignants et peut limiter le développement de pratiques autoformatives. Si l'autodidacte peut avoir des dimensions héroïques, en suivant Bézille (2003), on pourrait poser l'interrogatrice de si les enseignants pourraient trouver des obstacles pour assumer des pratiques autoformatives, et le cas échéant, « sortir bien libérés de la bataille », en suivant le modèle agoniste, qui caractérise l'espace public plus comme une compétence que comme une collaboration (Arendt, en Birulés, 2001).

Le récit suivant de Puro permet une analyse pour essayer de comprendre cette problématique.

Eux (les enfants) n'ont peur de rien. C'est-à-dire si un enfant voit un ordinateur, même s'il ne sait pas, il va et il y touche, mais nous, on se dit : non, et si je l'abîme, et si je ne sais pas comment revenir en arrière ? alors ceci c'est ce qui aussi parfois nous empêche que nous soyons peut-être autodidactes non ?, comme vous dites, oui peut-être j'ai l'ordinateur et pour ne pas l'abîmer je ne vais pas le toucher (Puro, 1035-1043).

De quoi à peur Puro dans ce récit ? Nous pouvons trouver des réponses possibles. La réponse la plus simple et exprimée c'est la peur à « décomposer », « abîmer » l'ordinateur, qui peut se traduire comme une peur envers ce qui n'est pas connu, ce qui est nouveau.

Une seconde réponse, suggérée par l'enseignant c'est la peur à se perdre dans le chemin ce qu'il suggère avec : « *Et si je ne sais pas déjà comment revenir en arrière?* » Cette déclaration a un niveau de complexité plus grande, car elle nous conduit à une crainte en rapport avec la persévérance, la capacité de tolérer la frustration, qui peut être en rapport avec la peur à l'incertitude. L'intention de l'enseignant est claire, il veut apprendre à utiliser l'ordinateur. Mais il n'arrive à pas à dépasser l'incertitude du risque qui peut lui représenter de suivre un chemin inconnu, dans lequel, imaginativement il prévient « qu'il pourrait se perdre ». C'est intéressant de voir dans le récit l'idée de déplacement que implique que l'utilisation de l'ordinateur pour l'enseignant le conduit vers un état d'incertitude, c'est-à-dire qu'il se déplace vers un espace inconnu et mystérieux qui l'envahit de « crainte ». Mais la crainte exprimée est vers le retour, à l'idée, pas tant de qu'il ne puisse pas trouver, mais qu'il ne puisse pas retourner au chemin connu.

Quel est le chemin « qu'il sait » et celui qu'il « ne sait pas », quand il se référera à « *si je ne le sais pas déjà* » ? L'enseignant évoque une pratique de formation autodidacte, qui bien qu'il ne soit pas mentionné dans ces lignes, correspond au contexte du récit. Ainsi, si entreprendre une pratique autodidacte implique parcourir un chemin inconnu, qui lui produit incertitude, en considérant une juxtaposition, cela signifie que le chemin connu, et qui ne produit pas d'incertitude à l'enseignant Puro c'est ce qui est hétéroformatif.

6.4. La qualification comme un instrument de contrôle

La qualification, comme instrument d'évaluation, est un élément qui est présent tout au long de la trajectoire formative des enseignants, soit dans la formation de base, dans la formation initiale ou dans la formation continue. Toutefois celle-ci pénètre les limites des institutions formelles de formation et on insère dans les trajectoires de travail, en y ayant quelques fois peu de clarté dans la distinction de celle-ci comme élément d'évaluation formatif des élèves et/ou comme élément d'évaluation de l'exercice d'enseignants, et dans certains cas on observe un instrument de contrôle. En considérant ce qui a été dit avant on réalise l'analyse de ce qui implique l'évaluation dans les deux niveaux, dans le processus formatif et dans le domaine de travail. On essaye d'établir quelques points de liaison entre tous les deux, qui nous permettent de suggérer l'existence d'une continuité, d'un processus d'inclusion/exclusion présent depuis les institutions formatrices d'enseignants jusqu'au

domaine de la pratique enseignante qui intègre et régule les processus de formation continue et d'évaluation de l'exercice enseignant.

6.4.1. Évaluation apprentissages et la discipline scolaire

Quelques enseignants perçoivent qu'ils ont pu « être choisis » (inclus) par le système ou par un enseignant au cours de leur scolarisation. On souligne dans ces cas les enseignants Primo, l'enseignant Puig et Lara. Dans le premier cas l'enseignant « a été choisi » pour avoir un bon exercice dans les évaluations qui étaient effectuées dans les concours académiques scolaires. Dans le second cas, « l'élection » est déterminée par son niveau de lecture et d'écriture, en fonctionnant comme un élément d'appui à ses enseignants ou y compris en suppléant aux enseignants pendant des périodes d'absence. Dans le troisième cas, Lara établit une relation affective avec son enseignant, en fonctionnant également comme appui aux activités qui sont effectuées dans la salle de classe. D'autres enseignants, manifestent avoir vécu plutôt des situations d'exclusion dans la salle de classe, comme c'est le cas de Luz, Lorenzo, Lorca, entre autres. Dans ce paragraphe on analyse comment on construit, dans le cadre scolaire, des formes d'inclusion/exclusion des élèves, entre lesquelles l'évaluation et la mise en oeuvre de concours scolaires constituent les mécanismes.

Les enfants dans l'école primaire sont perçus de différentes manières par leurs enseignants et dans cette perception on signale des actes d'exclusion et d'inclusion. Par la suite, les enseignants, dans l'exercice de leur pratique enseignante continuent avec cette pratique, ils réfléchissent sur elle et lui font face (voir Tableau 10).

Tableau 10. *Inclusion - exclusion dans le système scolaire*

<i>Enseignant</i>	<i>Enfants élus</i>	<i>Enfants non élus</i>
Lorenzo Critique	<i>Ceux qui savent plus Ceux qu'ont des huit, des neuf, des dix</i>	<i>Cinq, non; c'est que tu ne comprends pas, l'âne c'est toi tu ne comprends pas, tu n'apprends rien</i>
Luz enfance	<i>On choisissait toujours à l'élève qui lisait tant de mots</i>	<i>Comme je te disais, on aurait dit qu'on te rejetait</i>
Lara enfance	<i>Elle me préférait beaucoup parce que j'étais toujours très rapide</i>	
Lorca critique	<i>D'après moi ils méritaient tous dix, grâce à l'effort qu'ils font</i>	<i>Ceux qui ne font pas d'efforts, ceux qui sont les plus paresseux, ce sont</i>

		<i>ceux qui méritaient la plus basse qualification</i>
Luis enfance	<i>Je ne me sentais pas un enfant intelligent, mais elle me choisit.</i>	<i>Dans les autres cas extrêmes ou ce n'était ni une chose ni l'autre</i>
critique	<i>Il faut donner des résultats. Ceci dans le cas de ceux qui gagnent</i>	<i>(Navia, 2005)</i>

La question qui apparaît ici est, dans quelle mesure ces processus d'élection/exclusion font partie de leur formation comme enseignants, de manière telle que dans leur pratique enseignante, ils peuvent, tout comme l'ont fait ses enseignants, exercer une action enseignante exclusive et inclusive. De quelle manière on articule cette pratique avec le système éducatif. Voyons ce que nous expose Lorca.

Quelques enfants méritent un dix, un neuf, un huit. Pour moi, tous méritent un dix, pour l'effort qu'ils font. Ceux qui ne font pas d'effort, ceux qui sont plus paresseux, ce sont ceux qui mériteraient moins de qualification, mais, le problème est là, la qualification. Pourquoi qualifier les enfants ... [comme] bons, mauvais ou médiocres ? (Lorca, 835:841).

Lorca établit une critique sur cette situation et prévient qu'avec ce système de qualification ce qu'on fait c'est de placer les enfants dans des niveaux, de «bons, mauvais ou médiocres», mais on n'arrive pas à voir quel est le mécanisme qui le permet. Dans le suivant texte de Luis on apprécie un indice pour l'expliquer :

Celui qui est enseignant a des pressions tant internes qu'externes pour qu'il continue à faire la même chose, en étant traditionaliste, c'est-à-dire qu'il ne change pas ses positions et le reste ne l'intéresse pas. Des enseignants me l'ont dit. « Ecoute Luis, je suis bien avec la communauté, j'ai des premières places ». Si je prépare un seul enfant, on ne me demande pas plus [...] : « La haut, ils exigent beaucoup, mais quand on est dans la salle de classe c'est autre chose ». Et oui, ils ont la pression des parents, ils ont la pression de l'inspecteur et il faut répondre. Cela dans le cas de ceux qui gagnent (Luis, 1120:1126).

Dans ce cas, l'enseignant Luis souligne l'exigence qu'on fait aux enseignants de « répondre » devant la pression des parents de famille et des inspecteurs. Mais principalement la pression et l'exigence mentionnée est celle qui vient « depuis là haut », c'est-à-dire, des autorités éducatives, comme, les enseignants, directeurs, inspecteurs, chefs de secteur. Qu'elle

est, dans ce cas la demande ? Qu'elle est la mesure de cette demande ? S'il faut « *donner quelques résultats* », qui dans ce cas sont identifiés dans une extrémité, avec ceux qui « gagnent » et dans l'autre, avec ceux qui « ne gagnent pas ». Toutefois, il n'est pas clairement dit si « *gagner* », c'est par rapport à l'enseignant ou aux enfants. L'ambiguïté présente dans l'utilisation de ce verbe, indique la liaison qui existe entre l'expérience exclusion et inclusion en primaire et la demande qui est faite aux enseignants, par les autorités, pour qu'ils donnent des « *résultats* » : (quelques enfants ou au moins « *un* » enfant gagnant du concours). Dans ce jeu de qualification au moyen du concours, il existe des « profits » en chaîne pour les multiples acteurs du système éducatif (voir Tableau 11):

Tableau 11. *Les concours : chaîne de « profits »*

Les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Se sentir reconnu ou « <i>choisi</i> » • Réussir le statut d'être « <i>ceux qui savent plus</i> » • Ils reçoivent un traitement préférentiel de la part de leurs enseignants • Relation affective qui favorise les apprentissages affectifs • On augmente leurs espaces de formation, l'espace pre-politique (l'école), l'espace privé (la maison de l'enseignant ou de l'enseignante) • On obtient des voyages pour la réalisation des concours éducatifs qui sont soit réalisés au niveau de la commune au niveau de l'état ou au niveau national.
La communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Gagne un statut ou une reconnaissance en étant « <i>une commune avec des gagnants</i> », « <i>nous avons un enseignant qui gagne des concours, ou nous avons un enseignant qui a des premières places</i> »
Les enseignants et les inspecteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Ils se bénéficient avec des promotions qui peuvent avoir des conséquences sur leurs perceptions économiques • Ils gagnent un statut face aux parents d'élèves, face à l'école, face aux inspecteurs : ce sont « <i>des enseignants qu'ont des élèves gagnants</i> » • Les enfants « gagnants » peuvent être un « appui » pour les enseignants dans l'exercice de leur métier
L'école, l'inspecteur et le secteur éducatif	<p>Ces instances éducatives peuvent être évaluées en fonction si elles ont ou pas des élèves qui gagnent dans les différents concours</p> <p style="text-align: right;">(Navia, 2005)</p>

Dans ce jeu de profits un aspect paraît rester en deuxième plan : la formation des élèves. Probablement cette liste on peut s'étendre ou adapter en fonction des variations

contextuelles dans chaque communauté, zone éducative. Toutefois, elles sont marquées comme telles dans la structure de formation des enseignants, c'est quelque chose de laquelle ils ne peuvent pas être déliés, car le concours, est vécu comme élève, dans un ordre disciplinaire de prix/punition et par la suite acquiert une équivalence comme enseignant, dans un ordre de récompense/sanction.

6.4.2. Système de prix/punition

Comme nous avons vu, le système éducatif a développé un programme d'évaluation académique enseignant et élèves, dans lequel les concours occupent une place prépondérante. Le processus par lequel les étudiants s'intègrent à ce système de prix/punition est développé au moyen de processus d'inclusion/exclusion, c'est-à-dire, dans lequel quelques élèves sont favorisés dans une plus grande mesure dans le processus éducatif, d'autres sont ignorés ou sont exclus de celui-ci.

Dans les activités qui sont effectuées dans l'école les concours occupent des espaces importants de l'action enseignante avec leurs groupes, certaines activités sont proposées par l'enseignant, mais la plus part du temps elles répondent à une structure de concours promus et organisés par différents niveaux du système éducatif. Ces concours scolaires peuvent aborder des thématiques comme des apprentissages dans des contenus spécifiques, mathématiques, espagnol, ou thématiques plus transversaux, comme des concours d'oratoire, des concours sportifs, concours de « escoltas »⁸ entre autres. « L'olympiade académique » est un type de concours qui occupe le lieu maximal d'importance dans ce système de concours. Dans ce concours les élèves sont placés dans une dynamique de compétences ascendantes qu'ils commencent dans la salle de classe et qu'ils continuent au niveau école, zone scolaire, secteur, commune, étatique et celui qui obtient atteint les premiers niveaux dans cette olympiade assistent à un événement au niveau national dans lequel ils ont occasion d'être félicités par le président du pays. Nous voyons donc, le caractère énormément symbolique que représente pour un enfant et les différents acteurs éducatifs responsables d'eux, pouvoir

⁸ Escoltas: Dans les écoles de différentes zones scolaires on choisit un groupe d'élèves, généralement de plus brillant du point de vue académique pour former un groupe qui sera vêtu dans uniforme de style militaire généralement de couleur blanche. La fonction de « la escolta » est d'être présentée à côté du drapeau national au moment où on interprète l'hymne national.

atteindre d'importants lieux dans les concours, et évidemment, avoir un lieu privilégié dans l'Olympiade.

Certains enseignants soulignent que les concours se sont constitués comme incidents critiques qui ont déterminé d'une ou d'autre manière une bifurcation au cours de leur vie scolaire. Ainsi l'indique Primo, qui s'autodéfinit originaire de la campagne avec une formation « *marquée* » par les « *carences* », fondamentalement d'ordre économique et familial. L'enseignant rapporte comment le fait d'avoir été récompensé en primaire lui a permis « *d'être quelqu'un* » non seulement pour lui-même mais aussi devant la société.

Avant c'étaient les olympiades, ils en prenaient deux ou trois de chaque groupe et je me souviens que c'était de toute l'école... et je gagnais presque toujours [...] Parce qu'en réalité ça me motivait d'être simplement quelqu'un. Mon frère se souvient qu'il me grondait: «et toi tu venais et tu me laissais tout seul coupant du bois» parce que c'était l'heure d'étudier, le maître venait et je devais être là, obligatoirement je devais être là [...]. j'allais chez le maître et nous étudions toute l'après-midi, tous les après-midi, tous les après-midi [...]. En réalité ce n'était qu'avec moi, parce que c'était lorsque nous passions à l'étape de la zone (Primo, 102:181).

Primo distingue clairement un processus de sélection pour la participation aux concours académiques de petit groupe d'élèves, « ils prenaient à deux ou trois de chaque groupe ». Il nous fait comprendre en disant cela à l'existence de critères qui permettaient aux enseignants ou aux autorités de pouvoir « choisir » aux élèves. De même, est présent, l'existence d'un programme spécifique d'activités, qui est effectué en un temps extra- salle de classe, c'est-à-dire hors de l'horaire officiellement établi, mais institutionnalisé de manière informelle pour la préparation de ces élèves : « *toute l'après-midi, tous les après-midi* ». D'autre part l'espace de l'école puisque la maison de l'enseignant se transforme en un espace privilégié dans lequel on effectuait les activités d'étude extracurriculaires.

Ainsi, nous pouvons distinguer la présence d'un dispositif de formation dans le système éducatif, dans lequel les écoles se disposent à autoriser ou à permettre que quelques-uns soient choisis pour recevoir une attention exclusive, personnalisée, totalement extraordinaire en termes d'investissement spacio-temporel, hors de celle établie formellement par le système éducatif.

Dans le témoignage de Primo nous trouvons la réclamation à l'enseignant Primo de la part de son frère, dans laquelle devient évidente l'exclusivité que son maître accordait à

l'élève, « *c'était l'heure d'étudier, le maître me visitait et je devais être là obligatoirement* », activité qui suivant le moment des concours, avait lieu tous les après-midi et même tous les jours.

« *A force* », mentionne Primo, reconnaissant la présence d'une discipline scolaire qu'on lui impose, et qui se croisait dans l'effort et la motivation « d'être quelqu'un dans la vie », dans laquelle ses frères ne semblent pas être considérés.

Un élément qui paraît favoriser la disposition de Primo pour être un « *bon élève* », c'est ce qu'il attend de l'école primaire. « *Qu'on va le gronder, qu'on va lui exiger, qu'il doit faire tout ce qu'on lui dit et respecter bien les règles* » ; (Primo, 83:85). Mais aussi, paraît avoir influencé sa trajectoire, la présence de l'enseignant qui « le choisit », le motive, le soutient, le pousse pour qu'il puisse atteindre les premiers lieux dans les concours.

Nous voyons de quelle manière est présente l'image de son enseignant et comment celui-ci arrive à se former dans un modèle à suivre, pour plus tard, penser à décider la profession d'être d'enseignant. Voyons le texte suivant :

On commence avec les carences et tout [ce que cela implique]. On entre en primaire, et là, on sait bien que l'enseignant est l'exemple à suivre pour les enfants, car tous veulent être enseignant y compris moi (Primo, 25:29).

Ici il est intéressant de souligner que, pardessus tout parce qu'on se trouve dans le secteur rural, la profession d'enseignant est vue, non seulement par les enfants, mais aussi par la communauté comme une profession à laquelle on peut aspirer pour avoir un accès dans la société différente à celle qui la vie rurale leur offre. La relation pédagogique qui s'établi entre l'enseignant et l'enfant « choisi » répond à l'intention ou à l'aspiration de l'élève « *d'être quelqu'un dans la vie* » ? Ou au contraire, est-ce une élection favorisée par l'intention ou l'aspiration d'un enseignant ancré dans un système de prix/punition, qui pour lui se traduit en bénéfices divers étrangers aux intérêts de l'élève, c'est-à-dire, étrangers aux fins pédagogiques.

Une clé pour pouvoir comprendre ce croisement entre les intentions de l'enfant et les intentions de l'enseignant est suggérée du récit suivant, devant la question posée par l'enquêtrice, sur: à quoi attribue-t-il le fait d'avoir des résultats favorables dans les concours ?

En réalité, c'était une motivation énorme de gagner ou aussi de perdre, car parfois aussi nous avons eu la deuxième place ou la troisième... Mais en réalité à ce moment là on n'est pas motivé par le fait qu'on va te donner de

l'argent ou qu'on va te donner un prix, mais simplement par le fait de gagner et mon objectif était celui-la, continuer à étudier pour ne pas continuer à souffrir comme on souffert ma maman et mon papa (Primo, 165:180).

« *Y mettre toute la gomme* » c'est une disposition significative dans la trajectoire de formation de Primo. Cela signifie que l'enseignant est disposé à travailler et à investir l'effort nécessaire pour atteindre un objectif. Mais comment se place l'élève dans ce jeu de compétences ? C'est le même système et/ou en particulier l'influence d'un enseignant ?

On peut voir la présence d'un enseignant qui l'encourage à « *mettre toute la gomme* » le long de sa trajectoire formative, même, jusqu'à la date-même de l'entrevue, l'enseignant de l'enfance continue à l'accompagner, « *on continue à m'encourager moralement, parce qu'ils ont été le chemin à suivre* » (Primo, 247:249). Dans ce cas, Primo se réfère à son enseignant et à son épouse, qui a aussi été son enseignant, car il réitère, « *ils ont marqué la direction de mettre toute la gomme. Chaque fois que je les vois, [ils me demandent], « comment ça va ? » « Vous y mettez toute la gomme? », [je leurs réponds] « oui »* (Primo, 227:231).

Tout paraîtrait indiquer que ce concept « *de mettre toute la gomme* » marque la relation pédagogique entre l'enseignant qui choisit son élève et l'élève choisit pour atteindre un objectif commun, gagner le concours mais avec des espoirs très particuliers pour chacun. Pour Primo, à ce moment-là l'élève, « *y met toute la gomme* » est relié au désir « *d'être quelqu'un dans la vie* », d'avoir une place dans le monde, qui paraît lui avoir été niée par la condition de pauvreté dans laquelle il vivait. Pour l'enseignant Primo, de gagner le concours représente pour lui, une amélioration de statut, une reconnaissance dans son secteur de travail et un accès à des stimulants d'ordre économique.

Ceci devient aussi comme un incident critique pour la communauté même, car Primo est vu comme un « *précurseur* » des réalisations dans des concours postérieurs d'autres enfants, également membres de sa communauté.

Le système de prix est aussi révélé comme un style pédagogique qui peut améliorer l'auto estime des élèves, comme le rapporte Lorely :

[la maîtresse] était stricte, elle nous encourageait, elle nous récompensait, quand quelque chose était bon, un travail bien fait, et nous essayions de faire les choses bien, pour recevoir le stimulant, logique (Lorely, 77:83).

On comprend que le système de prix soutient Lorely dans son développement personnel. Le fait de recevoir un prix l'invitait « à faire les choses bien ». Si nous voyons cette expérience à la lumière du regard de ceux qui n'ont pas gagné le concours, il reste l'interrogatrice, si perdre le concours aurait un effet justement contraire.

Au contraire l'expérience de Lorenzo, qui nous rapporte que sa formation en primaire a été caractérisée par une violence marquée et continue de la part de son seul enseignant tout au long de la primaire. Il est intéressant de souligner que, bien que Lorenzo était perçu comme un élève qui « ressortait du groupe », il n'a pas eu la chance d'être un élève « choisi » par le système.

Un cas différent est celui de Puma, qui a un souvenir agréable de l'école et de son enseignant de primaire, et rapporte un incident critique dans sa formation à partir d'un concours scolaire.

Et, en CM2 j'ai vécu déjà un moment spécial... significatif pour moi, parce que j'ai été choisi pour être « abanderada »⁹. ... ils choisissaient la fille la plus appliquée ... et j'ai été choisie. Et je me rappelle que l'enseignant nous mettait en compétence environ six enfants ... Il faisait beaucoup d'essais, beaucoup, beaucoup, beaucoup, et je rappelle que nous sortions toujours en haut, en ce qui concerne l'aspect académique, parce qu'en réalité en effet c'était quelque chose incroyable (elle rit) ... les gens du village ont été étonnés quand ils ont dit « Qui sera « la abanderada »? mais « comment ! Cette gamine? » J'étais une fillette très maigre, très insignifiante, brunette ... Alors, « comment ! Cette fillette? » « Comment va-t-elle être « la abanderada »? » et Pourquoi ? Parce que l'année précédente, ce n'était pas vrai qu'ils avaient choisi la fille la plus appliquée, c'était la plus jolie, peut-être, ou la plus riche du village (Puma, 178:197).

Le concours qui dans ce cas est fait pour valider les connaissances ce qui fait référence à un accident «incroyable» tant pour l'interviewée que pour les membres de la communauté. On fait comprendre avec ceci, qu'en général les concours, plus que valider les connaissances des enfants, mettaient à considération d'autres aspects, comme l'origine sociale ou la couleur de la peau. De là que la validation de choix «juste a nécessité de «beaucoup de preuves»»

Le fait de gagner un concours se forme comme un incident critique. Un moment important, tout comme pour l'école, la communauté, et pour chacun des acteurs qui interviennent.

Cela a été important pour moi, car c'était une école peu reconnue, ils m'envoient à un concours de CM2, j'ai fini en troisième place de la zone et l'enseignante a été toute heureuse, elle m'a donné un baiser sur la joue (Puig, 136:141).

Dans ce cas, le concours est gagné Puig, mais aussi lui il gagne par l'école. En mentionnant que « nous restons bien », l'enseignant découvre qu'il n'a pas été le seul gagnant du concours, mais celui-ci se forme comme une chaîne de profits qui sont distribués avec l'enseignant et avec l'école. L'enseignant obtient le profit, au moins dans ce qui est connexe, du « bonheur », vu du point de vue de la mémoire de l'enseignant, mais du point de vue du système de stimulants il gagne en statut. Il souligne qu'également l'expression « *était une école peu reconnue* ». « *Il était* », parce qu'à partir du concours gagné, l'école a pu occuper une place dans l'échelle de prestiges de la zone scolaire comme une école reconnue comme gagnant de concours (voir Figure 13).

Partant de ce qui vient d'être analysé nous pouvons envisager que le concours se configure comme un rituel de transition dans lequel, un enfant, un enseignant, une école, un inspecteur et même une communauté, entrent dans un système de prestige et par conséquent de bénéfices commun.

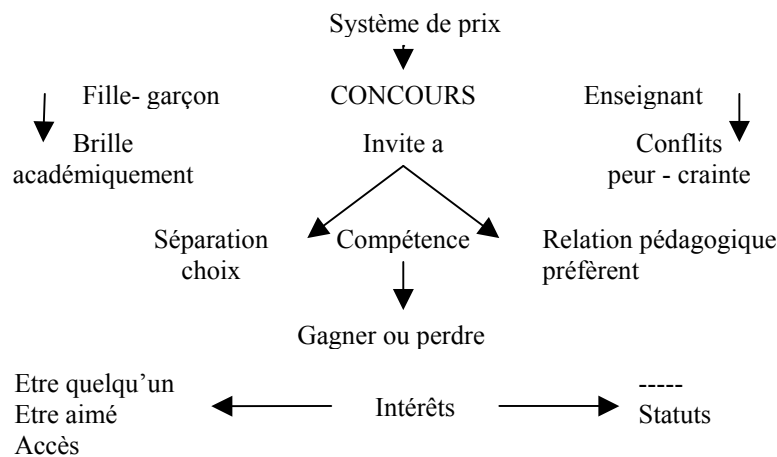


Figure 13. Concours scolaires comme système de prix (Navia, 2005)

Nous verrons dans les pages suivantes cette situation prix/punition problématique du point de vue des enseignants maintenant comme enseignants et non comme élèves.

⁹ Abanderada: élève qui dans « la escolta » porte le drapeau national. C'est l'élève la plus brillante académiquement parlons de tout « la escolta » et par conséquent de tout l'école.

6.4.3. De la relation prix/punition à la relation stimule/sanction

Les « succès » dans le travail acquièrent un poids symbolique spécial pour les enseignants. Il lui accorde un sens à l'identification de l'enseignant avec son travail (Wulf, 1999), tant dans la perspective de travail comme du projet même de personne qui se définit par rapport au travail.

Depuis l'époque moderne, et surtout depuis la modernisation et l'industrialisation, le travail domine de plus en plus la vie des hommes. La plupart des individus et une grande partie de la société se définissent par le travail (p. 61).

C'est-à-dire, non seulement le travail satisfait des nécessités matérielles de l'individu mais il fournit aussi une reconnaissance sociale et personnelle (Wulf, 1999, p. 63).

Arendt (dans Wulf, 1999) établit une distinction entre travailler, produire et agir, ce qui implique qu'on ne peut pas établir que le travail est synonyme de la vie, parce que ce qui est au centre des réflexions ce n'est pas le travail, mais la ` vie active (p. 74).

Afin de pouvoir être actif, il faut travailler, c'est-à-dire, se maintenir en vie par un échange avec la nature. En outre, il se produit un monde artificiel, un monde de l'homme, celui des objets et de l'objectivité, qui s'oppose au monde naturel. Il ne s'agit pas d'une confrontation avec le monde de la nature ou avec le monde artificiel, mais d'une activité qui arrive entre les hommes (p. 74).

Ce qui est important alors, c'est l'activité dans sa qualité d'événement, comme indique Arendt (1997) :

Seulement il y a événement quand on introduit le sens ou, ce qui est la même chose il n'y a pas d'événement sans monde commun ; c'est-à-dire l'événement est inséparable de l'imprévisibilité et de la fragilité de l'action et des mots qui lient les individus entre eux (p. 32).

Par conséquent, cette relation entre le travail, le fait de produire et agir seulement peuvent être compris dans le monde de la culture et dans le monde de la communication entre les êtres humains car c'est à partir d'eux que se construit l'activité humaine.

Gagner un concours représente pour l'enseignant de multiples profits qui aboutissent sur son image et ses points. Gagner les concours, comme nous avons vu précédemment ne correspond pas seulement à l'élève mais aussi c'est une réalisation assumée par les enseignants. Mais, qu'y-a-t-il derrière cette réussite ? Voyons le suivant récit de Luz.

Je me sentais très satisfaite de mon travail, parce que [...] je n'espère pas qu'ils me récompensent [...] Si tu te sens satisfaite de ton travail, contente [mais] il ne te valorise pas (Luz, 739:748).

L'expression souligne un besoin, si on suit Wulf (1999) de lui fournir une reconnaissance sociale et personnelle. La reconnaissance est par conséquent, dans le cas de Luz, une reconnaissance institutionnalisée, une reconnaissance au travail comme ce que Wulf (1999) appelle le geste d'identité. L'insertion dans l'échelle de mesure du « bon enseignant », par le biais des enseignants qui sont récompensés, dans l'échelle de gradation, depuis l'école, l'inspecteur, la zone, la commune, l'état, la nation, permet l'ajustement ou le logement de l'action enseignante dans ce jeu d'aménagement du discours magistériel. Ce qui vaut, c'est d'être récompensé, être reconnu par l'inspecteur ou par le système. Ce sont ces instances qui permettent de valider ce que Luz est, ce qu'elle a obtenu. Finalement c'est l'instance bureaucratique administrative celle qui a le mot ou la légitimité pour affirmer ce qui est méritoire ou non méritoire du travail de l'enseignante.

Qu'est-ce qui paraît absent dans cette reconnaissance, que l'enseignante Luz elle même pose comme un « manque » ? Bien que l'enseignant externe une satisfaction pour la reconnaissance, elle reconnaît aussi une insatisfaction par le fait que cette reconnaissance ne représente pas une valorisation de son travail. Il semble alors que la satisfaction pour gagner des concours est, contradictoirement, à la fois peu satisfaisante, car, bien qu'on lui assigne un « lieu » dans le « système de prix », elle ne trouve pas écho pour compléter ses aspirations depuis la légitimité du système de travail. Il paraîtrait qu'il n'y ait pas, après ce fait, une communication, une acceptation ou une joie collective de cette réalisation, ou au moins d'une partie des autorités.

Face au manque de reconnaissance ou au manque de mots, et par conséquent de faits qui le confirment, l'enseignant antépose, dans une critique aiguë au système de légitimation, « *les papiers qui parlent* ».

A nouveau, le cérémonial du prix en lui-même ne paraît pas satisfaire à Luz, parce qu'elle remarque l'absence de reconnaissance à son travail. Ainsi, à défaut de communication entre des personnes, elle propose un dialogue au moyen « des papiers qui parlent ». Si avec l'inspecteur, le directeur, ou les camarades, il ne paraît pas y avoir un dialogue, la reconnaissance pour pouvoir avoir une satisfaction pourrait être obtenue au moyen du jugement des papiers qui parlent. Avec qui établit une communication l'enseignante ? Avec la directrice, l'inspecteur, le chef de secteur ? Plutôt ces figures paraissent être diluées dans l'appareil administratif bureaucratique, qui est celui qui peut accorder cette reconnaissance. Reste à nouveau le paradoxe, une reconnaissance vide de mots entre les hommes, entre les personnes individuelles et collectives. La reconnaissance du «entre nous», reste formulé plus comme une reconnaissance avec les objets, ou avec le système par l'intermédiaire des papiers.

En fin, dans le récit de Luz apparaît une référence à un autre genre d'évaluation. Dans le système de stimulants des enseignants on présente deux types d'évaluation de la formation des enseignants. Les examens de Carrière Magistérielle et les examens des Cours Nationaux d'Actualisation (CNA), qui sont promus dans le PRONAP. Les premiers sont administrés au niveau étatique et les deuxièmes opérés au niveau étatique mais conçus au niveau national. La participation des enseignants dans ces examens leur permet d'obtenir un nombre déterminé de points dont dépend une promotion ou non dans un système de stimulants économiques.

Le récit suivant de Lorca, nous montre le moment où on gagne pour la première fois un concours, les craintes qui lui représente être soumis à évaluation et la surprise face aux résultats de cette dernière. L'enseignant à ce moment est le maître d'une école unitaire, c'est-à-dire, il est maître des six groupes de primaire de manière simultanée.

Il arrive la chose suivante, il arrive un concours qui est appelé excellence magistérielle ... On va faire un examen dans toutes les écoles pour voir notre niveau. Ceci m'a fait peur et j'ai dit : « Un examen Mon Dieu ! Je ne sais pas si je suis en train de faire comme il faut. Je ne sais pas si mes élèves vont s'en sortir ». Alors, j'ai eu peur... Les jours ont passé et l'inspecteur m'a appelé là au village ... Et je dis « Ah, mon Dieu. Que s'est-il passé ? » Alors, il me dit « prof, je vous félicite, vos six niveaux ont gagné dans la zone ».

Je me demandais, j'étais retourné des Etats-Unis depuis un an et demie, j'avais perdu quatre années comme professeur [sans avoir travaillé comme

professeur]. Je sentais que je n'étais pas bien. Alors je me demandais sur le chemin, « que font mes camarades qui ont toute une vie et mes élèves arrivent et gagnent comme ça. Que se passe-t-il ? » Je me demandais (Lorca, 414:433).

Tout comme dans le cas de Luz, Lorca est surpris devant les résultats favorables de l'examen appliqué à ses élèves. Cette surprise peut se référer à deux aspects, que nous voyons plus clairement dans ce cas et qui est suggéré dans le récit précédent : a) surprise devant la validation et la légitimation par le système à son travail face au milieu éducatif dans lequel il se développe ; b) surprise face à lui-même, car cela lui permet d'évaluer le travail qu'il a développé, le valider face à lui-même, par un travail qui a été produit, comme avons vu, non seulement de la formation formelle, dans des institutions de formation enseignante, mais, et peut-être dans une grande mesure, de la formation expérientielle. Mais que représente pour un enseignant cette formation ?

Différemment aux autres enseignants, Lorca, à la date du concours n'avait pas complété sa première année d'exercice enseignant. C'est pour cela qu'il reconnaît avoir une formation dérivée de la pratique enseignante et questionne la formation reçue dans le cadre scolaire du primaire à la normale.

En primaire « *je considère que je n'ai pas appris ni à lire ni à écrire, ni à raisonner mathématiquement, mais je suis sorti de primaire comme beaucoup sortent* » ; le point de vue sur la formation à l'école normale ne diffère pas de la précédente « *je ne peux pas me rappeler d'un enseignant et d'une formation bien définie. Nous portions les théories qu'ils nous distribuaient sans beaucoup de fruits* » (Lorca, 363:365) ; il se demande, alors, d'où ou qu'est-ce qui a influencé son « succès ». À partir de la réflexion de son expérience dans les institutions de formation formelle Lorca, (comme nous avons vu dans le paragraphe 5.4.) essaye de rompre avec les modèles pédagogiques de ses enseignants : « *Je veux être enseignant pour enseigner de façon différente comme on m'a enseigné* ». À partir de ces éléments, le récit précédent acquiert une signification particulière.

D'abord, en renvoyant que les examens sont effectués pour que les autorités puissent « *voir comme on va* » nous observons, la présence d'une relation verticale où plus qu'une « invitation » à l'évaluation on trouve une « inspecteur » contrôleuse. À son tour, on distingue dans le premier paragraphe l'insertion de l'évaluation dans un processus de compétence entre les écoles et entre les enseignants, clairement définie avec l'expression « *nous éliminer par zone* ». C'était une compétence qui impliquait « l'élimination » du jeu de légitimité de la

vérité, que les enseignants supposaient qu'ils avaient, et que, en réalité sa reconnaissance correspondrait, selon cette réorganisation, au système.

La réaction de peur, de crainte chez l'enseignant (probablement partagée par les autres enseignants de l'école et de la commune), est à cause de l'insécurité qu'il sent ne sachant pas s'il « *est en train de faire ce qu'il faut* », si réellement il exerce de façon responsable sa fonction d'enseignant et dans cette crainte, il ne sait pas si ses élèves apprennent.

En mentionnant que tous les niveaux de primaire ont gagné le concours, « ils ont tout emporté » se constitue comme le fait qui lui permet d'évaluer les portées de sa pratique enseignante, laquelle, comme nous avons vu, est accompagnée de la décision d'être un enseignant « *différent* ».

On n'informe pas ce qu'on a évalué avec ces examens relatifs au concours, mais ce que nous apprécions c'est : L'expérience de faire face à la pratique avec le système d'évaluation, ferait apparaître ce qui suit :

- D'un côté, il paraît y avoir une grande distance entre sa formation à la normale, qui pour beaucoup manque de valeur pédagogique et sa pratique enseignante, évaluée par la plupart comme autoformative.
- En se questionnant il met en doute la relation temporelle entre l'exercice de la pratique enseignante et la formation expérientielle.

Ainsi la formation de Lorca est marquée par la formation de la vie, la possibilité de pénétrer des frontières, la réflexion critique sur son processus de formation, tout ce qui lui permet d'avoir un exercice de sa pratique enseignante de manière différente à celle de ses pairs et à l'établissement d'une relation pédagogique de contact et communicative avec ses élèves.

Un dernier cas, que nous présentons dans ce paragraphe, est le cas Luis, qui indique qu'après de longues années d'avoir été intégré dans le système de concours il découvre que ces derniers n'évaluaient pas en effet bon à un enseignant. Contrairement à cela, le récit qu'il nous offre paraît montrer que ce système de concours répond à un jeu d'inclusion/exclusion rendu propice par le système éducatif.

J'ai eu beaucoup de premières places, et pour moi c'était relativement facile. Mais qu'est-ce que je faisais la, eh ? je prenais les enfants et « je bachotait » . C'est-à-dire, leur donner, leur donner et leur donner, mais jamais leur rendre

propice une connaissance. Mais je saisisais mon petit cheval de bataille, et j'étais des meilleurs enseignants de la zone... « Je n'aime pas être enseignant, mais je suis des bons et avec peu d'effort ». C'est-à-dire ... on donnait au système ce que demandait le même système. « Ah vous voulez un concours ? Préparez le moi! ».

E : Quel type d'enseignant rendait propice le système ?

Luis : Être un enseignant traditionaliste

E : Comment était un enseignant traditionaliste ?

Luis : ... réduire l'enfant à un objet de, qui doit apprendre, seulement, il doit recueillir ce que je dis et c'est tout... Ceux qui restaient en arrière eh bien tant pis et ceux qui allaient en avant, en avant... C'étaient ceux qui me préoccupaient, ceux qui restaient en arrière ne me préoccupaient pas.

E : Pourquoi dis-tu que le système le rendait propice ? Que faisait le système pour réussir à rendre propice cela ?

Luis : Des Concours et faire des éloges, faire des éloges ou récompenser l'enseignant qui gagnait les concours, avec un enfant. C'est-à-dire il ne m'évaluait pas (Luis, 643:667).

D'abord ce qui intéresse d'analyser c'est la relation que Luis a en ce qui concerne sa pratique. Dans les différentes entrevues, est associé aux concepts d'erreur, et il fait référence à une forme identitaire de l'enseignant, caractérisé comme étant traditionaliste. Dans cette action, on expose une relation de l'enseignant avec le savoir et avec l'élève, dans laquelle ce dernier pourrait être affecté en raison du type de savoirs, en grande partie définis comme « erreurs », des « manques », « des fautes » et « des insuffisances » que les enseignants traditionalistes ont, et qui ont mis en pratique le long de leur trajectoire de travail. Ce qui est paradoxal dans ce cas, est que ces savoirs, reconnus par Luis comme traditionalistes, paraissent avoir différentes origines, entre lesquels nous pouvons mentionner : ceux qui proviennent de la formation dans leurs premières années d'études, dans la scolarisation, ceux qui proviennent de la formation initiale dans les institutions formatrices d'enseignants, ceux qui proviennent de la formation non formelle, et la formation expérientielle comme enseignant, dès leur entrée jusqu'à leur stabilisation de travail dans le système éducatif.

En reprenant Morin, nous pouvons signaler que le savoir des enseignants est un savoir contextualisé et multidimensionnel.

Luis renvoie alors au fait de s'être très bien inséré dans ce jeu proposé par le système double de prix/stimulants à un degré tel qu'il avait comme réussites, tout au long de sa trajectoire, le fait d'avoir pu former non seulement à « un », mais à beaucoup d'élèves avec du succès dans les concours scolaires, « beaucoup de premières places », c'est-à-dire, mener à bien à des élèves choisis.

En rappelant la relation inclusion/exclusion, il répète les schémas, il inclut les élèves avec des possibilités de succès aux examens et en excluant à ceux qui ne satisfont pas ces attentes. Il nous souligne la facilité pour l'obtention de ces réalisations, laquelle il décrit comme ;

Mais qu'est ce que je faisais ? Eh, je prenais les enfants et « je bachotais et bachotais » ! Fais ceci ainsi !, ceci c'est ainsi ! C'est-à-dire, leur donner et leur donner et leur donner... mais jamais leur rendre propice une connaissance.

Il en ressort dans cette description l'utilisation du pronom sujet « je », dans lesquels les enfants sont transformés en objet par Luis, paraissant de cette façon, que l'acte de la formation était centré dans l'action de l'enseignant de « saisir », c'est-à-dire de prendre pour soi les enfants. Ceci est réaffirmé avec l'emploi de l'expression « *bacheter* ». Dérivé du mot signifie dans le domaine académique, « étudiant maladroit, mais tenace dans l'étude, tenace et persévérant » (Dictionnaire de Mexicanismes, 1983, p. 676).

Peut-être il est important de récupérer l'analyse que propose Arendt (1972) par rapport à la crise de l'éducation, particulièrement celle qui se réfère au cas de l'Amérique du Nord. La crise des méthodes modernes de l'éducation ou il signale « qu'il a surgi au sein d'une société de masses et en réponse à leurs exigences » (p. 20).

En ce qui concerne les modèles méthodologiques qui sont mis en pratique enseignante, les interviewés coïncident à dire que le système éducatif qui propose un déplacement de l'enseignant traditionnel vers un enseignant qui met en considération le processus de construction des connaissances de la part des enfants, finalement, au moyen du système de prix/stimule favorise la continuité d'un enseignant traditionaliste qui se caractérise par :

- inclure et exclure les élèves
- utiliser les élèves comme des objets, les utiliser comme « *petit cheval de bataille* ».

- créer l'illusion chez les enseignants que les réalisations individuelles dans les concours le font « bon enseignant », « *je suis des bons* ».
- On peut « être bon enseignant », sans vouloir l'être et avec « peu d'effort ».
- Être créancier d'un système de stimulants, basés dans l'éloge, les concours et les prix.
- L'évaluation sélective.

Ce système d'évaluation (sélective) de prix et de stimulants constituent un mécanisme à travers lequel on fait de présentes relations de pouvoir et de savoir, qui limitent les espaces de liberté des enseignants et restreignent les possibilités, dans différents aspects, de leur participation innovatrice, transformatrice de la réalité. Ce qui est nouveau, ce qui est mis à jour dans ce contexte, c'est le regard que les enseignants effectuent vers eux-mêmes, processus dans lequel paraissent découvrir leur capacité de « commettre » des erreurs dans le cadre d'une rationalité instrumentale. Nous voyons donc l'incongruence dans le système éducatif qui d'un part promeut un modèle pédagogique constructiviste et d'autre part il impose des pratiques traditionnelles d'apprentissage, d'évaluation de compétence qui conduisent à des défaillances dans les niveaux et la qualité d'apprentissage des élèves. Le paradoxe qui se révèle c'est que, il s'évidence que ce système de stimule/punition favorise la permanence de méthodes traditionnels et la non ouverture à l'innovation éducative, et contribue en grande partie à la formation d'un enseignant qui se caractérise par être un non-connaisseur de ses savoirs et de ses propres potentialités.

6.5. Un effet de la formation disciplinaire

Dans le cadre de travail, dans certains cas, pour renvoyer à des processus de soumission on recourt à un commentaire, qui, à manière de rituel, s'oriente à délimiter l'action des enseignants, qui peut être comprise comme « *la métaphore de l'oreille baisse* ». Ceci correspond à une métaphore organique (Bauman, 2003). Cette métaphore n'a pas une construction verbale définie, parce que bien qu'on puisse la référer avec le proverbe « *ce enseignant a de grands oreilles* », « *baisse les oreilles* », ou les enseignants « *baissent la tête* », entre autres expressions, la plupart du temps on fait référence à l'expression gestuelle avec un mouvement corporel, en montrant les mains qui se plient, une figure métaphorique d'oreilles qui se plient vers le bas. La référence est une ressemblance de la soumission de

quelques animaux de charge qui, après des actions de soumission, comme les coups, un coup avec une brindille ou avec une faucille (machete), provoque que l'animal baisse les oreilles dans un acte de soumission.

Nous avons vu que la punition se présente comme une ressource importante de l'ordre disciplinaire et il s'avère paradoxale également dans l'ordre disciplinaire de travail, bien que non de manière physique, apparaisse de manière symbolique, en suggérant la mise en discipline des enseignants face aux autorités éducatives, principalement devant des directeurs et les inspecteurs.

L'expression apparaît alors comme un symbole qui remarque exclusion, la limitation et la soumission de l'action enseignante. Il est clair que dans le système éducatif favorise des actions qui limitent la présence d'un enseignant innovateur, réfléchi et critique. Ainsi, cette expression est employée pour décrire ces personnes qui ont été soumises ou qui ont accepté de céder leurs espaces de liberté dans leur action enseignante face aux autorités.

Si un enseignant essaye d'être plus critique ils lui disent qu'il est en train de se révéler. Ils sortent d'Aguilera très critiques mais cette critique « tombe » quand ils commencent à travailler. Le directeur leurs fait un rapport, bien qu'il l'invente....Si l'enseignant se marie, alors tant mieux. Là il se discipline.

Le directeur est un anarchiste, c'est-à-dire, c'est une personne qui au lieu de profiter à un bon élément l'arrête ainsi, (elle indique avec la main de manière verticale sur la table). Tu ne peux pas briller plus que moi parce que je suis le directeur et je suis le seul qui peut briller. Tu ne peux pas penser plus que moi parce que je suis directeur et je suis le seul qui peut penser plus que moi (NC María).

Ce récit nous présente quelques références graphiques qui suggèrent la métaphore de *l'oreille tombée*, dans laquelle l'emploi de termes « lever et baisser », est associé à l'idée d'être critique et être soumis respectivement. On exprime qu'il existe un exercice de l'autoritarisme, dans ce cas, le directeur s'impose sur l'enseignant pour le discipliner. Ce qui est paradoxal dans le récit c'est que l'enseignant Maria signale au directeur comme *anarchiste*, mais dans la connotation de ce concept, il fait allusion à quelqu'un qui s'impose pour reproduire l'ordre établi, mais avec haut niveau d'arbitraire. S'il on sort d'une institution de formation initial quelconque dans laquelle on propose une formation critique, comme l'école normale rurale citée, l'enseignant est réprimé, exclu, attaqué et se limite à l'exercice d'une action enseignante libre, critique, innovatrice. Le directeur, dans ce cas, en tant

qu'autorité c'est celui qui délimite jusqu'où peut l'enseignant agir, depuis sa propre conception de l'enseignement et de l'organisation qui se considère dans ce cas comme une « doctrine » (Foucault, 1980a), la doctrine du directeur, la doctrine de l'autorité, la doctrine de l'ordre disciplinaire, qu'il n'est pas possible de contrevenir, parce que dans le cas contraire on se joue le poste ou la situation de l'enseignant dans l'école. Dans le récit, on suggère que l'enseignant cède au moment où « *il se marie* », c'est-à-dire, au moment où il décide de former une famille et en conséquence se stabiliser du point de vue du travail. De cette façon on fait comprendre que sa situation de travail est en danger s'il maintient un esprit critique. Sa permanence dans le travail est garantie avec l'acceptation de la soumission.

Bref, on peut apprécier des conséquences éducatives de la formation disciplinaire des enseignants, qui par l'action de se soumettre aux règles et aux autorités a des répercussions importantes sur les responsabilités de l'enseignant pour entrer dans un processus d'autoformation. Cette formation est présente depuis le début de la formation scolaire, dans laquelle l'élève est transformé en objet d'une relation pédagogique qui ne paraît pas conduire à des apprentissages, ni des contenus scolaires, ni dans le développement de compétences communicatives, ces dernières non seulement du point de vue cognitif, mais aussi de son impact dans de la formation de la personne. On observe aussi que l'espace scolaire, comme espace pré-politique, de transition du monde privé au monde public de l'enfant, ne paraît pas favoriser cette transition, en se trouvant des limites diffusés entre l'espace scolaire et l'espace familial qui permettent une continuité dans la formation disciplinaire.

La formation disciplinaire se croise avec une culture du système éducatif dans laquelle circule ce que nous avons appelé métaphores de la peur. Celles-ci se font présentes comme une série de préjugés qui circulent entre les enseignants, comme commentaires, comme vérités indiscutables, à travers un discours qui est orienté à marquer des limites dans la trajectoire de formation des enseignants, en produisant des peurs pour se compromettre non seulement dans l'action enseignante, mais aussi dans sa capacité expressive et son appropriation du processus de formation. Ceci le transforme en otage de la peur à la critique, de la peur à être réprimé, de la peur à se communiquer, et par conséquent de pouvoir établir une interaction formative.

Comme formes de contrôle les structures disciplinaires qui ont été acquises sont acquises tout au long de la formation formelle restreignent et délimitent la formation de l'enseignant, et son exercice professionnel. De cette manière l'enseignant est dans

l'impossibilité d'entreprendre et de se compromettre dans une action innovatrice et transformatrice de la réalité.

Tout au long de leurs trajectoires formatives les enseignants sont soumis à des pratiques d'inclusion et d'exclusion, où ils sont des exécuteurs de ces pratiques. Ces pratiques sont articulées à une série de systèmes de prix ou de stimulants, qui déterminent un jeu de relations qui se mesurent sur la base de critères d'efficacité, qui conduit à une échelle de profits multiples ou de pertes, dans des relations de compétitivité basées dans une rationalité instrumentale.

Il se détache une difficulté de perception des limites qui sont imposées à son autonomie tant dans leur formation comme dans l'exercice de leur profession, ce qui est nouveau, ce qui s'est actualisé dans ce contexte, c'est le regard que les enseignants effectuent vers eux-mêmes, processus dans lequel paraissent découvrir leur capacité de « commettre » des erreurs, des erreurs innombrables.

Face aux problématiques et incertitudes auxquelles font face les enseignants il émerge les possibilités de subjectivation des enseignants, les bifurcations possibles de leurs trajets de formation, ou à la configuration de nouvelles formes de contrôle et de nouvelles cécités de la connaissance, que nous explorerons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 7. INCERTITUDE ET FORMATION

Introduction

Dans ce chapitre on a développé une analyse des transits de la formation des enseignants, qui se réalise dans un contexte marqué par des incertitudes, par de nouvelles formes de relation avec le savoir. On distingue la création de nouvelles « cécités du savoir » et de l'institutionnalisation de la reconnaissance de « l'erreur », comme une identité propre aux enseignants. Dans un second paragraphe nous distinguons la perception que quelques enseignants construisent autour de leur formation, et comment celle-ci peut déterminer la construction des formes de subjectivation, dans lesquelles sont présents des processus de réflexion, de critique, et de communication, comme éléments fondamentaux de la formation des enseignants.

7.1. Transits de l'incertitude

Le contexte actuel est marqué par des transformations économiques profondes et d'importants changements dans les politiques de travail. Ils tendent à promouvoir un exercice professionnel dans lequel sont présentes de nouvelles relations avec le savoir et avec la pratique. La relation des professions avec le savoir oblige à reprendre des connaissances dans des domaines très divers et à obtenir des connaissances nouvelles de manière permanente. Dans ce contexte, la profession enseignante n'a pas été absente des transformations actuelles, bien qu'elle ait maintenu une continuité « d'un sentiment d'unité professionnelle plus ancré sur l'activité et sur l'office que sur le statut » (Dubet, 2002, p. 87). Dans ce cadre, le concept de crise de l'identité catégorielle de Dubar (2002) peut être une référence pour comprendre les transformations effectuées dans la profession enseignante:

Inscrite dans une *continuité*, dans une manière historique préexistante qui lui fournit son identification principale (pour les autres). Le groupe préexiste et

forme précédemment l'individualisation, qui ne constitue pas plus que la spécification d'une forme de type *communautaire* à la fois référentiel et pressant. L'identité collective dans le travail est en principe défensif et parfois fusionnel' (Sainsaulieu). Elle reste à la merci d'un conflit perdu, d'une séparation « mortelle » du groupe d'appartenance (p. 143-144).

Si bien il y a continuité et absence de rupture, des transformations profondes sont présentes. Une d'entre elles, s'analysera dans ce chapitre. Cette transformation est exprimée par une incertitude croissante dans la relation des enseignants avec le savoir et par conséquent, dans l'établissement de nouvelles formes de relation avec le savoir. Cette transformation peut aussi générer des formes d'interaction conflictuelles. Dans celles-ci se produisent des déplacements de la perception du conflit depuis des domaines politiques ou sociaux jusqu'à des domaines affectifs et disciplinaires. Dans ces derniers s'ont masquées de nouvelles formes de restriction et de délimitation, qui touchent à l'exercice professionnel et à la formation des enseignants. Dans ce cadre, s'exigent des connaissances qui viennent de divers domaines ; apparaissent de nouvelles compétences qui exigent une plus grande versatilité et flexibilité, dans l'exercice de travail et se proposent diverses formes d'autonomie dans l'exercice professionnel. De manière égale dans le domaine de la formation, on tend à responsabiliser les travailleurs pour l'acquisition des compétences qu'exige le secteur de travail, et on tend à déresponsabiliser les entreprises ou les institutions dans la promotion de la formation permanente de son personnel.

Dans les années quatre-vingt-dix les professionnels ont été intégrés dans un processus de promotion de compétences de travail, les rendant responsables de l'acquisition et le maintien de ses propres compétences (Dubar, 2002).

Ce n'était plus en principe l'entreprise qui était collectivement responsable des compétences des salariés, mais chaque salarié qui se transformait en responsable de l'acquisition et du maintien de ses compétences propres (p. 131).

Cependant à travers cette tendance à accorder les plus grands espaces d'autonomie, se maintient et crée de nouvelles formes de restriction et de délimitation de l'action professionnelle et formative. Ces nouveaux ajustements du système de travail, touchent également le domaine de la formation des enseignants. L'auteur suggère que donner la

responsabilisation aux travailleurs de se former pour garantir une employabilité, exprime un modèle de formation des enseignants proche à une relation de service.

En ce sens il existe la tendance à identifier l'exercice professionnel de l'enseignant et du système éducatif, sous le schéma d'offre de services. En elle, on met comme centre de l'activité de travail, la relation avec le client, en influençant de cette façon l'identité même de l'enseignant, comme fournisseur de services ; la relation pédagogique d'enseignant- élève, qui est traduite dans une relation fournisseur et client, ainsi qu'une transformation de l'école et du système éducatif, qui se déplace vers « une organisation bureaucratique, anonyme et compartimentée, dans une entreprise- un réseau, qui unit de petites unités directement au marché » (Dubar, 2002, p. 133).

De plus en plus l'incertitude est présente dans la formation des enseignants et encore plus dans les programmes de formation qui appaissent dans les réformes des années quatre-vingt-dix, concrétisées au Mexique, dans le Projet de Modernisation Éducative. L'incertitude tourne autour, du manque de capacité à gérer les conflits dans le cadre de travail des enseignants. Les derniers sont résolus le plus souvent en rapport avec des relations interpersonnelles, qui sont elles-mêmes en rapport avec une rationalité argumentaire. C'est-à-dire, on entrecroise des espaces du privé et du public, du pré-moderne et du moderne, du pré-politique et du politique, dans lesquels les enseignants, dans une lutte de survie, sont obligés à chercher des certitudes, dans un contexte d'incertitude.

7.1.1. Des espaces de l'anonymat

Les espaces dans lesquels se rendent propices les processus de formation entre les enseignants sont divers, et ils pourraient être, avec Auge (2002), des espaces définis comme « non lieux », « espaces de l'anonymat », espaces de transition multiples. Ce concept « de non-lieux » est formulé par Augé en opposition au concept de « lieu » de Marcel Mauss, qui s'associe avec la culture, située dans le temps et dans l'espace.

Les « non-lieux » sont tant les installations nécessaires pour la circulation accélérée des personnes et des biens (voies rapides, joints de routes, aéroports) comme les moyens eux-mêmes de transport ou les grands centres commerciaux, ou aussi les domaines de transit prolongé où stationnent les réfugiés de la planète (p. 41).

Ce concept se construit dans le cadre d'une modernité qui a permis de penser, comme jamais auparavant, à la possibilité d'une unité spatiale du monde, de même qu'elle a obligé à repenser les dimensions du temps, par exemple, dans le jeu des déplacements dans des systèmes de transports divers. Il s'agit donc de penser d'une manière différente les concepts « espace et temps ». D'autre part, pour Michel de Certeau (dans Augé, 2002), il s'agit de reconnaître

les astuces des arts de faire qui permettent aux individus soumis aux contraintes globales de la société moderne, spécialement de la société urbaine, de les dévier, de les utiliser et, par une chance de bricolage quotidien, tracer en ces dernières sa décoration et ses itinéraires particuliers (Augé, 2002, p. 44).

Augé (2002) analyse ces concepts dans le cadre contextuel des pays du premier monde, mais vu que la globalisation comprend les différents points de la planète, nous avons considéré que ces concepts apportent des éléments pour aborder l'étude de la formation des enseignants, en ce qui concerne les trajectoires de travail qui ont suivi des routes de transit complexes, tant dans ce qui est spatial et géographique, comme dans les dimensions communicatives, comme on verra dans les paragraphes suivants.

L'enseignante Puebla nous relate un espace qui lui semble hautement favorable pour sa formation, dans le cadre de la réalisation des Examens nationaux d'actualisation, qui sont partie des Cours Nationaux d'Actualisation (CNA) dans le PRONAP.

Moi je fais ainsi. Mes camarades sont très studieux et parfois, de façon malicieuse [...] à l'heure de la récréation [...] je commence à leur demander : « Allons voir, vous qui étudiez, dites-moi comment on fait? ».

Et en suite elles commencent à discuter et je commence à recueillir, même si je n'ai pas lu, ce qu'elles ont déjà étudié et elles me le transmettent. L'année passé... je ne sais pas si c'était une simple coïncidence, mais par rapport à ce qu'elles avaient demandé et ce que je leur ai raconté, il y a eu beaucoup de questions à l'examen [du Cours national d'actualisation]. Et le lendemain de l'examen [...] elles m'ont dit: « et toi comment tu savais que cela apparaîtrait dans l'examen? » « Non », je leur ai dit, « je vous le demandais parce que je ne l'avais pas lu et vous, oui » (Puebla, 702:718).

S'il est bien sûr que l'enseignante Puebla reconnaît face à ses camarades que l'interaction entre elles aboutissait à un bénéfique partagé « nous avions l'information toute fraîche », ce qui paraît évident, c'est qu'elle ne déclare pas devant elles son intention, « malicieuse », qui consiste à obtenir un bénéfice de la rencontre, et que cette intention se

maintenait dans l'anonymat. Si nous mettons en rapport ce fait avec le fragment analysé antérieurement de Lorely, nous pouvons comprendre que Puebla profite (*fusillé*¹⁰) de l'effort réalisé par ses camarades. Cependant il ne paraît pas pertinent d'en rester avec cette dernière appréciation, mais plutôt de nous situer dans l'aspect plus significatif qui est présent, comme celui d'identifier un espace d'interaction formative entre enseignants et de révéler la difficulté existante, pour qu'aient lieu les espaces formels de formation enseignante, comme les espaces en groupes, le travail en équipe, explicitement organisés pour le propos formatif. À travers des récits des interviewés, on observe que l'interaction formative se développe dans l'anonymat, déguisée en une rencontre furtive, laquelle à son tour est liée à un sens « agoniste », ce que nous voyons avec l'utilisation du verbe « fusiller ».

Dans le cas antérieur, l'espace formatif se donne au moment de la récréation, un espace de repos de la journée de travail à l'école, qui normalement dans le système public est d'une demi - heure. Dans celui-ci on permet une rencontre furtive d'enseignants dans les couloirs, ou dans n'importe quel lieu de l'école et rend propice à la fois une interaction formative qui se réalise à l'intérieur de l'institution, bien que de manière informelle. Un autre espace d'interaction formative entre les enseignants, qui à leur tour a lieu dans un espace de transition, dans un « non lieu » qui est constitué par des moments de mobilisation ou de déplacement physique des enseignants entre leurs lieux de résidence et les écoles où ils travaillent, ou entre leurs écoles et des espaces de rencontre interscolaires ou éducatifs, comme des concours locaux, régionaux ou nationaux, des événements promus par le système éducatif, etc.

Le récit suivant est significatif:

Dans les écoles primaires très souvent on utilise les réunions d'équipe pour traiter [...] des affaires très particulières de la problématique que vit l'école, mais non de la problématique que je vis en tant qu'enseignant. On perd alors le but des réunions de groupe, peut-être la prenons-nous plus comme une réunion de Conseil que comme une réunion de groupe.

Et je me suis rendue compte qu'en tant qu'enseignant on réalise beaucoup de réunions d'équipe peut-être de manière non pas très organisées mais dans un style d'entretien.

Quand j'ai été dans le groupe de danse pour la plupart nous étions enseignants. Lorsque nous avons une tournée, que nous sortions hors de la ville ou quand, pendant les répétitions, dans n'importe quel espace nous

¹⁰ Fusiller: copier des morceaux ou des idées d'un original sans citer le nom de l'auteur.

faisons une réunion d'équipe informelle, nous commençons: « et toi, quel sujet tu traites ? », « celui-ci ». « Ecoute, comment tu as fait pour travailler ce sujet ou les fractions? » [...]. « Ecoute, j'ai fait ceci et ceci et ceci ». Et la, nous échangeons des opinions et nous nous donnions des idées, c'est pour cela que sont faites les réunions d'équipes (Puro, 1488:1497).

Le caractère informel de la rencontre formative a lieu dans des espaces de transition entre des lieux, dans un espace d'anonymat, où il convient de mentionner la référence explicite du lieu inséré:

- Ne pas être à l'intérieur de l'école, s'oppose à être dans l'école.
- Dans l'école, dans la réunion d'équipe, on ne rend pas favorable la création d'un espace d'interactions formatives.
- Etre hors de l'école, dans un « non lieu » rend propice la création d'un espace informel d'interaction formative, « *une réunion d'équipe informelle* ».
- Les espaces de transition, les « non lieux » tels que le transport entre les lieux, le transport public (Puro, 1491), « *n'importe quel espace* » (répétition d'une danse) en tant qu'espaces habités il est possible qu'ils deviennent des lieux propices où l'on favorise l'interaction formative.
- L'interaction formative émerge comme une nécessité de l'enseignant à réaliser un échange d'opinion accidentel, d'établir un dialogue « *nous nous donnions* », c'est-à-dire d'apporter et de recevoir des idées par rapport à la problématique qui se vit dans la pratique comme enseignant, ou plus encore, de construire ensemble, un consensus, dans un espace d'interaction collaborative.

Dans ce cas, la référence à la formation est davantage liée aux nécessités de la salle de classe et aux nécessités de formation expérientiels de l'enseignant, celles qui s'opposent « *aux affaires très particulières de la problématique que vit l'école* », qui probablement sont des questions administratives, matérielles ou autres. D'une certaine façon, on révèle l'existence d'obstacles présents dans l'espace scolaire, en particulier la réunion d'équipe institutionnelle, pour promouvoir l'interaction formative, mais qui révèle à son tour la capacité des enseignants à trouver des espaces non formels, non créés *ad hoc*, anonymes, pour pouvoir réaliser ces interactions.

Dans ces « non-lieux » où l'enseignant trouve un espace dans lequel on prend la liberté pour exprimer les problématiques qu'ils vivent comme enseignants, c'est-à-dire, à extérioriser et à se rendre objectif par le dialogue avec l'autre, à exposer et à s'exposer face aux autres (Bernard, 1999), et par conséquent, à établir une interaction formative entre enseignants.

7.1.2. Les erreurs commises

Comme on a vu la formation d'enseignants est multi référentielle, parce que non seulement on réduit la formation initiale en institutions formatrices d'enseignants, mais celle-ci pénètre les mêmes et trouve un appui important dans la formation expérientielle, dans le domaine de travail, et, dans la même formation comme être humain hors des espaces institutionnels. Comme toute profession, la formation des enseignants est articulée à l'acquisition et à la construction de connaissances et à la mise en pratique de ces derniers; beaucoup d'entre eux s'établissent à travers des plans et programmes des études officielles¹¹.

Nous observons de manière récurrente, dans les discours des enseignants, des expressions qui placent une relation parmi des « erreurs commises », des fautes, des défaillances, des erreurs, avec leurs trajectoires de travail. Peut-être l'apparition de ce discours n'est pas isolé d'une tendance, présente dans le contexte actuel : « criminaliser les cas qui se trouvent sous la norme idéalisée » (Bauman, 2003, p. 11) et la culpabilisation conséquente qui en dérive de ne pas atteindre cette norme idéalisée.

La sélection suivante d'énoncés de huit enseignants, nous permet de commencer l'analyse :

Je crois qu'il est très humain aussi, que nous ayons commis des erreurs et dans mon cas, je sens que j'en ai fait beaucoup (Lara, 593:595).

Oui, j'ai réfléchi alors même que je n'ai pas cherché la manière d'amender ces erreurs que j'ai commises ou de les retirer totalement (Lara, 109 ; 111).

¹¹ C'est important de signaler que dans la Loi générale d'éducation du Mexique on établit que ce sont des attributions exclusives de l'autorité éducative fédérale : « déterminer pour toute la république les plans et programmes d'étude pour l'éducation primaire, secondaire, et normale, et d'autre part pour la formation d'enseignant d'éducation primaire au Mexique ». (Loi Générale d'éducation, Art. 12 :1).

Pauvres de vous. Combien d'erreurs avons nous commis. Je crois que la même expérience avec les années qui passent (Luna).

Les lectures qui se réalisent m'emmènent à la réflexion et à me rendre compte de toutes les erreurs que nous commettons (Lorenzo, 391:393).

Peut être, ferai-je du mal au groupe ou peut être pas. (Prudencio, 325).

Peut être ne nous ferions pas de mal [aux élèves] (Luz, 684:685).

Les premières fois les choses n'iront pas bien [...] mais si tu continues à essayer, les choses finiront par aller bien (Puebla, 1138:1140).

La reconnaissance de nos savoirs, de nos erreurs [...] on croit que nous faisons bien, que tout se fait bien et alors nous nous rendons compte que ce n'est pas le cas (Luna, 603 :605).

Nous continuons à tomber dans les mêmes erreurs et pour tant ce n'est pas la formation [reçue] comme enseignants [mais aussi] la façon dont nous nous formons comme personnes (Primo, 586:589).

Je me suis trompée pendant de nombreuses années. Je ne l'ai pas bien exercé pendant ces années, j'ai été mal dans ce domaine (Puebla 1019:1027).

Que de bêtises j'ai pu faire (Luis, 643).

Les enseignants expriment avoir fait des erreurs, mais la reconnaissance de ces « erreurs » semble soumise à une valorisation juridique, car ce ne sont pas de simples erreurs, mais elles sont « commises », comme s'il s'agissait de délits commis. Les savoirs enseignants, dans ce cas se conçoivent comme des domaines de savoir à partir de pratiques valorisées comme juridiquement valables ou non valables, par rapport à un ordre discursif établi, qui déterminent un genre particulier de sujet de connaissances. Comme l'indique Foucault (1980b) au XIX siècle se forme un certain savoir de l'homme, de l'individualité, de l'individu normal et anormal, à l'intérieur ou hors des règles ou à partir des pratiques sociales de contrôle et de surveillance, dans laquelle le « savoir n'a pas été imposé à un sujet de connaissance [...] mais a fait naître un genre absolument nouveau de sujet de connaissance » (p. 14).

Ainsi, les savoirs des enseignants, insérés dans un régime de vérité, qui impose une relation avec le savoir restrictif et coercitif, impose aussi des limites à la redéfinition du type d'enseignant, du type de savoirs, qui sont acceptés ou pas dans le domaine éducatif. Ce qui

attire l'attention, c'est que ce type de discours de l'erreur émerge dans le cadre de la réflexion des enseignants par rapport à la réforme des années quatre-vingt-dix, à propos des plans et programmes d'étude pour l'éducation, ainsi que des processus d'actualisation qui surgirent en ce moment, dans lesquels et avec lesquels en son temps les enseignants ont été formés. Le nouveau propos pédagogique a une tendance constructiviste et se rapproche un propos instructif. À partir de la réflexion suivante de l'enseignant Lorenzo nous pouvons voir comment se construit une réponse des enseignants, face à ces changements.

Les lectures qui m'amènent à la réflexion et m'amènent à me rendre compte de toutes les erreurs que nous commettons nous les enseignants [...] moi je vois les erreurs des autres et peut-être je ne vois pas les miennes, mais comme nous sommes beaucoup d'enseignants qui n'acceptons pas de suggestions pour améliorer la pratique enseignante ! Nous pensons que nous savons tout [...] Moi j'étais de ce genre [je me suis rendu compte] que je m'étais trompé (Lorenzo, 391:401).

Dans ce cas, on distingue comment l'enseignant, face aux lectures réalisées dans un espace de formation de la licence, exprime la réflexion basée sur la reconnaissance des erreurs qu'il a «commises» et dans le fait de se rendre compte de s'être «trompé». Dans le paragraphe suivant nous examinons comment se structure ce discours autour des erreurs, lequel peut être considéré à partir du concept des cécités de la raison de Morin (1999).

7.1.3. Cécités du savoir

Comme nous l'avons vu, une importante source du champ de connaissances sur l'enseignement dans la formation des enseignants est la pratique elle-même; l'autre, provient de la révision et de la mise en oeuvre des plans et des programmes éducatifs en vigueur ; et celle qui dérive des études, dans des institutions formatrices d'enseignants, entre autres. Toutefois, ce qu'il est intéressant de souligner ici, c'est le niveau de critique qui apparaît face à la reconnaissance des erreurs. Il est indubitable que, en suivant Morin (1999), « toute connaissance entraîne le risque de l'erreur et l'illusion [...] la plus grande erreur serait de sous-estimer le problème de l'erreur » ; il propose de prendre en considération les erreurs de l'esprit, les erreurs intellectuelles de même que les erreurs de la raison. Dans ces dernières,

Morin reconnaît l'importance « de la rationalité critique qui s'exerce [...] sur les erreurs et les illusions » (p. 7).

L'interrogation que nous nous poserions devant les cécités de la raison dans le récit précédent est la suivante : il est possible d'établir une distinction claire entre la critique que l'enseignant envisage, face à sa formation expérientielle et la critique que hypothétiquement on envisage dans les études qu'on réalise. C'est-à-dire, apparemment les « erreurs » se conçoivent comme un objet du discours de formation, autour duquel tournent différents éléments qui placent l'enseignant vers un statut, celui de « *erroné* », celui d'un professionnel dont l'identité semble peu définie en relation avec ses savoirs plusieurs de ceux-ci liés avec l'expérience- et aussi très définie comme une relation d'identité entre les savoirs et les erreurs: « *la reconnaissance de nos savoirs, de nos erreurs* ». On peut envisager alors, que la critique qui surgit au sujet de la reconnaissance de ses erreurs, est très articulée à l'idée de l'existence d'un savoir professionnel qui peut être résumé dans le concept savoir- erreur.

Quand l'enseignant Lorca mentionne qu'il « *se rendre compte de toutes les erreurs commises* » et que « *nous pensons que nous savons déjà tout* », il semblerait que non seulement la critique est un aspect de ses savoirs, qui sont mis en jeu dans leur pratique enseignante, mais, d'une certaine manière, avec l'emploi de « *tous* » et de « *tout* » dans les deux propositions, on acquiert un aspect de généralité.

Sans aucun doute la reconnaissance des erreurs est un aspect fondamental en tout processus critique. Mais il surgit une autre interrogation chez les enseignants sur cet aspect. Il semblerait qu'avec le processus de formation dérivée de la réforme des années quatre vingt dix, c'est-à-dire, dans les espaces où se promeut leur professionnalisation : cours, ateliers ou diplômés de formation permanente. Il est possible de trouver que la relation d'identification du savoir expérientiel avec l'erreur, émergee au sein des cours, ou des dispositifs de formation, ou dans la même réforme, c'est-à-dire, qu'il est inscrit d'une certaine manière entre les lignes une négation de ce savoir.

Il s'agit de voir comment se croise, dans le discours des programmes de formation permanente d'enseignants d'éducation primaire, l'objet savoir-erreur, qui configure et positionne un enseignant, celui qui se définit et par conséquent se place, dans l'extrême d'un savoir et d'un lien avec la signification de l'erreur. D'autre part, il y aurait les idéaux poses au niveau pragmatique dans les plans et les programmes d'étude, dans les programmes de formation enseignante, dans lesquels on propose un savoir légitime, le savoir-savoir, lequel on devrait essayer d'atteindre. Ainsi, se trouverait une confrontation relationnelle entre un savoir

erreur (savoirs de l'enseignant) et un savoir -savoir (savoirs légitimes du système éducatif). Ce dernier, le savoir-savoir, se présente comme un type idéal que l'enseignant ne peut atteindre, car celui qui pourrait l'atteindre représenterait un type idéal d'enseignant équivalent à la figure d'un héros mythique ou d'un artiste de cinéma, ou, pour le domaine éducatif, de célèbres ou remarquables penseurs ou fonctionnaires éducatifs.

C'est, dans ce cadre que l'on comprend en grande partie, l'urgence de la récupération de la figure autodidacte, dans le domaine de la formation enseignante. Ainsi, quand on reconnaîtra l'erreur dans ces termes, on dira que l'on est en train de concevoir une nouvelle « cécité du savoir ». C'est-à-dire, peut être, se construit en détruisant, comme tout processus critique et transformateur. Ceci est compréhensible, dans le domaine de la formation enseignante, s'il inclut dans ce processus la reconnaissance de la formation expérientielle, c'est-à-dire en récupérant comme opportunité formative de l'action enseignante tant les réalisations obtenues comme les erreurs. Mais, au contraire, ce qui arrive, c'est qu'on tend à perdre la légitimité des savoirs atteints par l'enseignant dans sa pratique enseignante, c'est-à-dire les savoirs expérientiels ainsi qu'on tend à interdire l'enseignant comme le sujet central de son processus de formation.

7.1.4. Institutionnalisation de l'erreur

En continuant cette discussion, nous analyserons la réflexion de l'enseignante Puebla qui tourne autour de l'émergence du concept d'erreur, après avoir assistée à des cours d'actualisation:

Il arrive le moment dans lequel surtout, lorsqu'on voit qu'il y a des résultats que l'on attend « oh la la! ;Je me suis trompée. Je ne suis pas bien ». [...] il y a peu de temps on a participé à... [un] atelier d'écrivains pratique, ils nous ont traités comme si nous étions des enfants, et quand s'est déroulée toute l'activité [...] je suis arrivée à ce point de réflexion. Je me suis trompée pendant beaucoup d'années, je n'ai pas exercé correctement ce métier pendant toutes ces années j'ai été mal sur ce point. Mais que c'est bon qu'il y ait un moment pour pouvoir faire les choses bien, où comme nous avons dit qui doivent être bien. On réfléchit, on s'autocritique, « je ne suis pas bien, mais ils m'ont déjà dit comment je dois faire mieux » (Puebla, 1018:1032).

La réflexion de l'enseignant se dirige vers la reconnaissance d'avoir fait des erreurs, « s'être trompée », et de se dire qu'il est possible de sortir de cette erreur. L'intention par conséquent est celle de changer. En voyant des parties de ce texte, on observe l'identification que fait l'enseignante entre « *erreur* » et « *ne pas être bien* ». Dans ce dernier elle souligne la présence du verbe être, qui plus qu'une allusion spatiale, être dans un lieu, paraît suggérer plutôt « l'être ». Dans ce cas, alors l'idée qu'elle expose c'est qu' « *elle* » « *n'est pas bien* ». C'est-à-dire l'être humain-enseignant qui n'est pas bien, ferait référence à l'idée de l'imperfection, mais d'une imperfection qui se mesure avec le « résultat qu'on attend ». Ce sont, les résultats d'apprentissage chez les élèves ? Ou les résultats que le système attend ?

Ce qui est intéressant, c'est d'observer la relation qui s'établit entre « *être mal* » et « *erreur* », laquelle paraît être étendue tout au long du temps : « *beaucoup d'années* ». À partir de ce concept « erreur - être mal », il semble qu'on tend à séparer la formation d'un avant, le cours d'actualisation, et d'un après, la possibilité d'égaliser un modèle d'enseignant idéal. C'est, sans doute, un regard vers sa formation et vers sa pratique enseignante, conçue à partir de la formation expérientielle, et un essai « d'effacer » avec cette perception erreur-être mal, la valeur du processus de formation que l'enseignant a forgée tout au long de sa trajectoire de travail.

En tout cas, elle propose une possibilité d'aller de l'avant, c'est-à-dire, de « *faire les choses bien* », mais d'une façon dans laquelle pour elle « être bien », apparaît de l'évaluation de sa pratique à partir « du devoir être ». C'est-à-dire, « du devoir être » indiqué ou suggéré dans le cours d'actualisation. Faire « *bien les choses* » équivaldrait à être un enseignant qui ne se trompe pas, c'est-à-dire, à être un enseignant qui « *est bien* », et pour l'atteindre, l'enseignant devrait clairement avoir le modèle ou la perspective que le système éducatif lui propose à travers ses programmes de formation, mais depuis une position de récepteur, suggérée avec les déclarations suivantes : « *comme nous avons dit qu'il doivent être bien* », « *je ne suis pas bien, mais ils m'ont déjà dit comment je dois le faire mieux* » (Puebla, 1018:1032).

On comprend avec ces deux dernières expressions une pratique de formation hétéro formative dans laquelle on attend ce que les autres disent, dans ce cas quelqu'un du système, pour « faire les choses bien ». Ainsi, nous nous trouvons face à la présence d'un modèle pédagogique qui continue ancré, avec de nouvelles paroles et propositions, dans un modèle instructif qui propose : les choses se font bien d'une seule façon et d'une seule manière. Et en

relation avec ce modèle idéal, les enseignants se mesurent, évaluent leur pratique enseignante, leur formation.

Cette nouvelle configuration de la relation de l'enseignant avec le savoir peut être comparée à l'analyse que propose Bauman (2003) sur le « synoptique », concept qui se formule à partir du modèle de contrôle disciplinaire, qui dérive du concept de panoptique proposé par Foucault. Selon l'auteur,

Le Panoptique [...] était un établissement local : la condition et l'effet de l'institution panoptique était *l'immobilisation* de ses sujets : la surveillance existait pour prévenir les fuites, ou au moins pour empêcher des mouvements autonomes, contingents et erratiques. Ce qui est Synoptique est global par nature ; l'acte de surveiller libère les gardiens de sa localité, il les transporte au moins spirituellement au cyberspace, où la distance n'importe pas, même si ces corps restent en place. Il n'a déjà plus d'importance si « les blancs » de ce qui est Synoptique, transformés de *surveillés* en *surveillants*, se déplacent ou restent *in situ*. Où qu'ils soient ou qu'ils aillent, ils peuvent être reliés au réseau extraterritorialité où les plus nombreux regardent les moins nombreux, et ils le font. Le panoptique *obligeait* aux gens à occuper un lieu où on pouvait les surveiller. Le Synoptique n'a pas besoin d'appliquer la coercition : il *séduit* les personnes pour qu'elles se transforment en observateurs. Et les petits nombres que les observateurs observent sont rigoureusement choisis (p. 71).

À partir de ces propositions, nous pouvons alors dire que le modèle qui s'établit dans la formation d'enseignants, pourrait être formulé dans une relation de transition du panoptique au synoptique.

C'est-à-dire les propositions pédagogiques qui circulent dans le discours de la formation permanente d'enseignants, soutenus dans des diagnostics éducatifs et des théories pédagogiques paradigmatiques avec une forte ascendance européenne et américaine, conduisent, par les conditions dans lesquelles le dispositif de formation se propose et se met en oeuvre, à la création d'espaces de sujétion dans lesquels est présente la négation implicite aux savoirs construits et forgés par les enseignants dans le cadre expérientiel, qui, à son tour, se forge dans le cadre de ce qui est local. Il apparaît alors dans l'usage des espaces et des temps de la formation permanente, dans ce nouveau contexte, un usage symbolique de ceux-ci dans lequel sont présentes des luttes par la reconnaissance des propres savoirs enseignants, les sources d'origine du savoir ou de construction de ceux-ci et l'accès à elles. Ceci va acquérir une plus grande dimension, avec le développement technologique et numérique hautement accéléré des dernières décennies, lesquelles, paraissent être absentes en grande partie des

écoles, et génèrent également, dans la logique de la digitalisation, de nouvelles différenciations.

En continuant avec la discussion antérieure, on prévient que les programmes de formation enseignante semblaient situer l'enseignant dans un jeu de survivance car il doit faire face aux modèles idéaux d'être enseignant, souvent inaccessibles, en qualité d'observateurs. Dans ce jeu, on marque les différences entre soi-même et les idéaux possibles, construits à partir de référents globaux. Les enseignants alors, sont obligés de surveiller leur formation et leur pratique, dans un jeu de mesure de la distance ou des alentours symboliques de soi-même par rapport aux modèles idéaux « d'être enseignants », ne se reconnaissant pas comme possesseurs de savoirs légitimes et, en reconnaissant seulement l'autorité académique chez des personnes théoriques de l'éducation, chez des fonctionnaires exemplaires ou parmi d'autres personnes remarquables.

Nous apportons à nouveau à la discussion, quelques déclarations des enseignants: Prudencio, Luz et Puebla chez lesquels, on peut souligner l'idée d'objet par rapport aux élèves, aux groupes et au fait éducatif même, qui apparaît avec les expressions « *être fichu* », et avec la référence aux « *choses* », comme si on était en train de parler dans ce cas d'une production manufacturée, instrumentale, de laquelle il pourrait dériver des « produits » éducatifs.

Dans ces expressions, apparaît l'idée d'un modèle enseignant, ou un sujet qui est constitué, comme opérateur pour adapter la production à des chaînes clairement déterminées. C'est dans ce domaine d'objectifs articulés à l'erreur où l'on trouve le croisement avec les mécanismes de l'évaluation, conçue comme mesure. La pratique et la fonction enseignante sont évaluées en fonction de critères de qualité et d'excellence, en relation avec le concept des « écoles de qualité », ils sont soumis à être les mêmes acteurs, chargés de surveiller et de « mesurer » leurs savoirs. Ceci permet un déplacement de la surveillance de la qualité du travail, qui va de l'institution aux enseignants, comme opérateurs de cette qualité en rapport avec des critères plus mécaniques. Ainsi « l'idée de Taylor que le travailleur a besoin qu'on le surveille pour faire son travail se renverserait à la condition que les enseignants et les élèves travaillent mieux s'ils connaissent plus clairement ces éléments qui mesurent leur travail » (Díaz Barriga, 2001, p. 89), clarté qui se situe dans la « qualité » comme point à atteindre.

Dans les processus d'évaluation des enseignants d'éducation primaire, un élément sans doute exemplaire pour pouvoir comprendre ce processus, est représenté par le système de stimulants, qui est formulé pour améliorer la pratique enseignante, parmi lesquels le programme de Carrière Magistériel est un point essentiel. Après ces processus d'évaluation on

peut dissimuler des formes de contrôle, où, il paraît «qu'il importe plus la manière que le fond en ce qui concerne les problèmes d'éducation » (Díaz Barriga, 2001, p. 98) :

Il est intéressant d'observer le syndrome « policier » avec lequel on a élaboré, appliqué et qualifié cet examen. On a engagé plusieurs équipes en Zone Métropolitaine, qui n'ont pas de contact, ni de connaissance entre eux, pour élaborer les questions. Nous ne savons pas comment on a validé ces questions. L'examen est appliqué sous « l'inspection » immédiate d'une personne qui a son baccalauréat, ceci est plus clair dans les états de la République. L'examen est noté « mystérieusement » à Mexico, et environ six mois après, apparaissent ces résultats (p. 98-99).

Au-delà des aspects techniques qu'entoure la réalisation de cet examen, ce qu'il est intéressant de souligner c'est la grande charge symbolique que représente l'acte évaluatif, lequel comprend l'inspection de fonctionnaires dans tout le pays ; l'utilisation de ressources imprimées et de calcul, d'Internet, éditions nationales de guides d'études, de matériaux de diffusion, etc. Toutefois, ils sont conçus et évalués dans la capitale du pays. Pour leur mise en oeuvre, on organise un système complexe d'appui de moyens électroniques conçus au niveau national et opéré par les instances locales, parmi lesquelles, les Centres d'Enseignants, qui occupent une place importante dans ce processus.

Malgré l'existence des situations défavorables à l'interaction formative, condition indispensable dans le processus formatif ; pendant la rencontre avec des enseignants s'ouvrent des espaces de formation en marge des espaces formels et non formels de formation, qui peuvent être compris comme des « non lieux », c'est-à-dire des espaces qui existent tant qu'ils ne sont pas vécus, et qui sont développés dans l'anonymat (Augé) et même dans la clandestinité (Latapí, 2003), en tant que bifurcations dans les marges du domaine de formation enseignante.

Cependant nous voyons aussi comment se déplacent des formes de contrôle de la formation enseignante dans de nouveaux discours, qui tendent à responsabiliser ou à attribuer aux enseignants les problèmes éducatifs qui existent aujourd'hui. Il émerge dans le discours, un concept qui résonne dans celui des enseignants comme motif de culpabilité : les « erreurs commises ». Comme nous l'avons signalé auparavant dans le paragraphe précédent les problèmes ou les difficultés propres à l'exercice enseignant sont vécus par les enseignantes comme des « erreurs ». Nous soulignons, en marge de ce concept, non seulement l'intention de nier les « erreurs » ou les problèmes de la pratique enseignante comme des opportunités formatives, mais, le fait que, dans le discours des programmes de formation enseignante, les

enseignants s'identifient ou se mesurent par rapport aux modèles ou aux « normes idéalisées » (Bauman, 2003) de l'être enseignant.

Nous considérons que la récurrence de ce concept « les erreurs commises » et de concepts connexes comme « avoir fait une bêtise », « peur d'être fichu », « s'était trompé », « être mal », fait partie de ce que nous avons appelé l'« institutionnalisation de l'erreur », comprise à partir d'un nouveau mécanisme de pouvoir, le « synoptique » (Bauman, 2003), selon lequel les plus nombreux deviennent observateurs, en opposition au concept de panoptique, selon lequel certains surveillants regardaient ou surveillaient les autres. Transféré au domaine de la formation enseignante, et en particulier celui qui est suggéré dans les programmes de formation enseignante et dans les nouveaux modèles pédagogiques qui circulent dans les programmes de formation continue. L'émergence du concept « erreurs commises » est liée à un « idéal de l'enseignant » qui n'a pas pu atteindre et qui ne peut atteindre car cet idéal ne semble être clair ou facile à préciser. Ce profil de « l'idéal de l'enseignant » se compose des différentes attentes de l'éducation, celles des inspecteurs, des directeurs, des parents, des élèves, de l'institution scolaire, du système éducatif, de la société, et de la politique.

7.2. Transits de la formation

7.2.1. Dimension affective

Tout au long de la trajectoire de Puig, ce qui est affectif marque le relatif avec lequel il évalue sa formation depuis ses premières années jusqu'à sa spécialisation. Contrairement à Luz, Puig ne vit pas une enfance violente, ni un étouffement par ses enseignants, mais tout le contraire. On lui donne l'occasion de parler à un degré qui dans certains cas le place à l'égal de son enseignant. Ceci du fait que son enseignant en primaire, s'appuie sur lui pour donner ses cours, et même il arrive à lui laisser le groupe pour qu'il le remplace.

Ainsi, Puig se transforme en petit enseignant dès qu'il est dans les premières années de primaire, dans ce cas, depuis qu'on enseigne l'alphabet. Et, loin de souffrir une exclusion, Puig fait part des « élus », car il arrive à l'école sachant lire et écrire, grâce à l'appui familial. Avec cette situation, contrairement au processus d'étouffement qui arrive avec d'autres enseignants, l'enseignant Puig est poussé, même si cela n'avait pas été l'intention pédagogique

de son enseignant, à développer des compétences communicatives, à partir de l'expérience « d'être l'enseignant de ses camarades » et il s'oblige de cette façon à trouver des stratégies pour l'enseignement (voir paragraphe 5.2.).

Tout au long de sa trajectoire formative toutefois, est présent un manque, tant en primaire comme en secondaire, le manque d'affection (voir Tableau 12).

Tableau 12. *Affection et formation*

Primaire et préscolaires	L'élève: collaborateur et suppléant de l'enseignante. Critique. Maître: Pas d'affection, « <i>personne ne se préoccupe de moi, ni de mon apprentissage</i> » En CM2 la maîtresse l'embrasse sur la joue (car il a gagné un concours) il se réconcilie avec elle.
Collège	L'élève: « <i>on était un peu bouché</i> ». « <i>Je me suis enseigné à être responsable de mon travail</i> ». Enseignant : Pas de communication, froid, « ils savent mais ils ne savent pas enseigner. Ils sont sur la défensive ».
Normale	Elève: « <i>je continuai à être critique</i> ». Enseignant : <i>plus de communication, plus affectueux. Je sentais les insuffisances mais jamais je ne leur ai dit. J'ai toujours essayé de faire mon travail (d'accomplir).</i>
Spécialisation	Elève : être autodidacte. Je l'ai fait. Ce qui était triste c'était que... personne n'apportait son travail. Maître : à ce moment que pouvons-nous faire ? (formation à distance).
Autodidacte	Amitié: X, un ami alcoolique étudiait sur le thème et s'approche de la psychologie ; étude des langues étrangères (Navia, 2005)

En primaire on vit le désintérêt de la part des enseignants pour leur formation et pour eux-mêmes. Dans le secondaire, il se trouve face au fait que ses enseignants sont « froids », ce qui, contrairement à leur expérience en primaire, les place dans une position défavorable. C'est-à-dire, Puig évalue de manière négative la relation pédagogique « *froide* », parce qu'il suggère que l'élève est placé dans une situation de « *blocage* », qui évoque à une incompétence. Il vit alors un processus d'exclusion, mais dans ce cas, la différence de Luz, elle n'internalise pas l'exclusion, mais l'interroge: elle réussit à établir une distance par rapport à celle-ci.

Ils se limitaient à leurs affaires. On était un de plus (Puig, 207:208).

Toutefois, il surgit ici la question de l'accomplissement, comme une stratégie pour faire face à la relation pédagogique avec les enseignants le fait de pouvoir dépasser des difficultés d'apprentissage. Il dit ceci :

Dans le secondaire, une secondaire technique, il y avait des ingénieurs, froids. Euh, en effet j'ai appris avec eux, c'est-à-dire, je me suis enseigné à faire mon travail (accomplir) à un niveau plus formel (Puig, 194:196).

On distingue dans cette expression, deux aspects: D'abord, c'est un moment où il intègre un concept qui est ensuite présent à d'autres moments de sa trajectoire, qui est celui « de faire son travail » (accomplir). Ceci en partie, parce qu'il évalue le savoir de ses enseignants mais interroge son style pédagogique: « *ils savent, mais ne savent pas enseigner* ». Mais le plus important, c'est la reconnaissance de lui-même comme apprenant dans l'acte de faire son travail (accomplir) en indiquant « *je me suis enseigné à <faire mon travail>* ».

Ce qui est souligné dans cette analyse, c'est que l'enseignant peut se voir lui-même comme une personne qui peut « être enseignée » et qui distingue cet acte de celui dans lequel on apprend avec d'autres « j'ai appris avec eux ». Habituellement, la relation pédagogique, au moins dans des analyses traditionnelles, placerait le schéma de manière inverse. Nous trouvons alors que dans la formation, une juxtaposition se présente entre *on enseigne – on apprend avec d'autres – on s'enseigne*. Cette situation, qui acquiert l'enseignement paraît très significative, parce qu'elle est extraite du rôle de l'enseignant pour être appropriée par l'élève. En ce sens « *j'ai appris avec eux* » et « *je me suis enseigné* », montrent que Puig assume un rôle plus actif et plus directif que son processus de formation. Et plus encore, il s'approprie le concept, qui est assumé comme élément fondamental d'un processus hétéroformatif et il l'emploie pour lui-même, c'est-à-dire, comme une ressource autoformatrice.

Le second terme qui apparaît n'est pas moins important : « *faire son travail* » (*accomplir*). Ce terme peut être analysé par rapport à deux niveaux. Premièrement, par rapport aux activités scolaires, qui sont développées dans le cadre des institutions éducatives. Deuxièmement, celui relatif à une valeur qu'internalise la personne et qui peut avoir un impact sur sa trajectoire de travail. Voyons d'abord, en prenant quelques éléments de la définition posée dans le Dictionnaire de l'Utilisation de l'Espagnol (1990):

Inférer

Du latin « *complere* » remplir, dérivé de l'inhabituel, voir plein, complément, complet. Réaliser ce à quoi on est obligé : Accepter. Obéir. Respecter (p. 841).

Nous remarquons que « faire son travail » (accomplir) est attaché dans son origine au concept de complet, de plein, de complément. Si, comme nous l'avons précédemment vu : dans la trajectoire de formation de Puig, est présent le manque d'un rapprochement affectif de la part de ses enseignants, nous pourrions comprendre que cette nécessité de faire son travail (accomplir) apparaît dans ce cas à partir de ce manque. Nous prenons cette possibilité à partir de la construction que Bézille (2003) expose au sujet de la carence, comme un élément présent dans l'identité de l'autodidacte, qui chercherait dans son élan autodidacte à remplir un vide de filiation ou un vide social. Dans ce cas, Puig renvoie à « *être enseigné* » ou à « *accomplir plus formellement* », c'est-à-dire, pouvoir répondre aux exigences formelles qui lui sont posées. C'est-à-dire, face à la carence affective et d'enseignement, le maître perçoit qu'il apprend à enseigner et à accomplir.

En second lieu, en reliant avec ce qui précède, nous pouvons reprendre le concept de « faire son travail » (accomplir) dans une deuxième signification: celle d'accepter, d'obéir, de respecter (Dictionnaire de l'Utilisation de l'Espagnol, 1990). Pour les Grecs, signale Arendt (1972) l'obligation est comprise à partir de la distinction aristotélique entre « être citoyen » et « être de parole » (p. 35). « D'une part les Grecs, qui vivent ensemble dans une *<polis>*, conduisent leurs affaires au moyen de mots, au moyen de la persuasion et non au moyen de la violence, par obligation muette » (p. 35). D'autre part, les barbares, qui, signale l'auteur, étaient par la violence, et les esclaves, forcés au travail, n'avaient pas besoin de la parole pour être efficaces, c'est-à-dire, qu'ils ne vivaient pas entre eux au moyen de la parole. Pour les Grecs, le travail était réduit à une question privée plus que politique et la violence, bien qu'elle établisse un contact, était vue comme négative, au moins dans le contact entre les citoyens.

Bien que nous puissions impliquer de ce qui précède que le caractère de s'enseigner, fait allusion à une tendance autoformative chez Puig, on signale que le sens de faire son travail (accomplir) est plus en relation avec le fait de donner aux autres ce qu'on leur demande, c'est-à-dire à cette deuxième définition d'accepter, d'obéir, de respecter Pourquoi affirme-t-on cela ? Pour le comprendre il est nécessaire de réviser un nouveau fragment du récit.

Je continuai à être critique.

Je sentais des insuffisances mais je ne leur ai jamais dit, j'ai toujours essayé de faire mon travail ('accomplir').

Dans ces deux déclarations nous observons la constance d'une attitude critique, de même que la capacité à pouvoir établir une relation de distance avec ses enseignants. On pouvait distinguer que le processus d'enseignement était déficient. Au moins il n'était pas satisfaisant, ni sur le plan personnel, ni en ce qui concerne les contenus. Cependant, il apparaît l'expression « *jamais je ne leur ai dit. J'ai toujours essayé de « faire mon travail » (accomplir).* »

Faire son travail dans ce cas, devient une obligation qui s'internalise, mais une obligation qui n'est pas mesurée par la parole, malgré toute critique qu'il pourrait faire autour de son processus formatif. Rappelons que ces derniers énoncés surgissent dans le cadre de sa formation professionnelle à l'Ecole Normale. C'est-à-dire, dans cet espace, bien qu'il trouve des enseignants plus communicatifs et plus chaleureux lui-même, il ne réussit pas, malgré sa réflexion permanente, à communiquer, à exprimer sa non-conformité.

La mise sous silence se produit au moyen de la persuasion et non au moyen de la violence (comme nous l'avons vu dans le cas de Luz et de Lorca principalement). Mais cette persuasion n'a pas la même signification, que celle posée au moyen de la parole chez les Grecs, mais, sa signification acquiert le sens d'un dialogue intérieur, c'est-à-dire avec soi-même, pour pouvoir « accomplir » les exigences proposées, sans exprimer en aucune façon sa non-conformité, devant la faiblesse et les fautes, à plusieurs reprises observées chez leurs enseignants et devant le manque d'une relation affective. Bien que, tant dans la formation professionnelle à l'Ecole Normale, comme dans sa spécialisation à l'Ecole Supérieure Normale, Puig remarque plus de « chaleur » chez ses enseignants, dans cette relation d'accomplissement, il paraît dominer la mise sous silence.

En reprenant les antécédents de l'enseignant, qui, d'une part, présente une attitude critique face à ses formateurs, et d'autre part, se forme dans des conditions favorables au développement de sa compétence communicative, on observe de manière paradoxale, qu'il s'insère dans ce processus de s'« enseigner » ces deux dispositions : mise sous silence et accomplissement.

7.2.2. Inachèvement

Partant d'une pédagogie de l'autonomie, Freire (1997) pose que les êtres humains sont dans un processus permanent de formation. Reconnaisant son inachèvement, l'être humain se place en situation problématique face au monde auquel il appartient. Pour l'auteur, la conscience de l'inachèvement ou de l'in-conclusion est étroitement liée avec la formation enseignante, car « c'est dans l'in-conclusion de l'être, qui se sait comme tel, où se fonde l'éducation comme un processus permanent » (p. 57). On présente quelques cas dans lesquels est présente cette prise de conscience de l'inachèvement.

Moi en effet j'ai toujours senti en moi-même sans mesure (elle rit), qu'il faut continuer à étudier. C'est-à-dire, j'aimais l'école depuis toute petite. Mais je ne sais pas pourquoi, c'est pour ça que je dis que c'était peut-être une vocation (Puma, 790:794).

Ce que Puma reconnaît dans ce cas c'est un désir de continuer à étudier, évalué positivement et perçu comme une possible vocation, qui peut s'interpréter (voir Figure 14) :

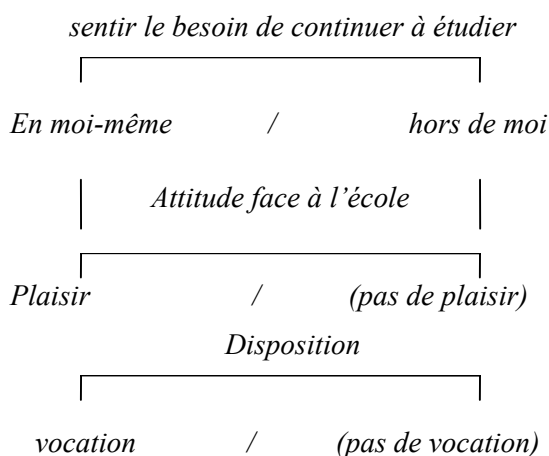


Figure 14. Inachèvement (Navia, 2005)

Continuer à étudier est évalué de manière positive. Il existe une reconnaissance de placer ce désir ou cette nécessité en elle-même, posée comme une disposition qui l'identifie, depuis tout petite. Mais à son tour, ceci est relié avec son désir d'être enseignante, qui apparaît d'après ce qu'elle dit depuis son enfance.

La prise de conscience de l'inachèvement, comme le signale Freire (1997), est une condition humaine qui conduit à la formation de la personne, car c'est à partir de la reconnaissance de l'incomplétude qu'un enseignant sent l'élan vers la créativité. À partir des expressions comme « *la formation ne se termine jamais* » Puebla explique que cela se doit au fait qu'elle n'est pas déterminée par la formation formelle. Celle-ci continue même lorsqu'elle s'est « *établie* » dans le domaine du travail. Dans ce cas l'inachèvement se manifeste tout au long de sa trajectoire de formation comme enseignante et comme personne, sans limites spatiales ni temporelles : « Je pense qu'on apprend partout, même les choses qui ne sont pas bonnes » (Puebla, 1092).

Pour Puebla la formation ne semble pas avoir de limites, elle n'a pas de caractère fini puisqu'elle est étroitement liée avec l'existence de l'être, avec la formation personnelle. De là elle prend conscience de sa temporalité et reconnaît que l'incertitude surgit ou paraît, à partir de la situation du lieu où elle devrait développer sa pratique.

Tableau 13. *Conception de formation de Puebla*

Formation non circonscrite à des questions spécifiques (infinitude)	<i>on apprend de tout, même des choses qui ne sont pas bonnes</i>
Dimension espace temporelle	(La formation) est à l'Ecole Normale, elle est dans la pratique, quand elle est établie dans une école
Formation comme processus	<i>On apprend de tout, dans le domaine du travail, on continue à se former</i>
On a besoin de diriger le regard ou de faire attention aux aspects importants	<i>Si on voit les traces d'études à l'Ecole Normale</i>
Identifier les espaces et les moments dans lesquels cette dernière se réalise (inachèvement)	Toujours, tant que nous serons dans l'enseignement, il y aura toujours des choses à apprendre Je crois que notre formation ne se termine jamais
Reconnaître les difficultés qui se présentent (incertitude) à chacun	Faire face tout seul à un groupe, seul Dieu sait où (les enseignants sont situés dans le domaine du travail, dans des endroits éloignés une fois qu'ils sortent de l'Ecole Normale)
Prendre conscience que la formation comprend la dimension personnelle	Parce que ce sont des formations personnelles (Navia, 2005)

Comme on peut apprécier dans le Tableau 13, Puebla reconnaît trois aspects dans sa formation. D'abord, que la formation ne se limite pas à des aspects déterminés ni à des dimensions spatio-temporelles, mais elle a un caractère processuel, qui se distingue avec l'utilisation du gérondif dans « *apprenant* », et dans « *formant* ». Deuxièmement, elle reconnaît le besoin de diriger le regard vers des aspects ou des moments importants. Troisièmement, elle prend en compte l'incertitude dans le processus. À partir de cela, l'enseignante prend conscience de l'inachèvement de sa formation, en faisant comprendre de cette façon une dimension de la formation tout au long de la vie.

Nous avons vu alors comment certains enseignants reconnaissent la dimension de l'inachèvement de la personne, très particulièrement lié à la formation de l'enseignant et à la formation tout au long de la vie. Le cas de Primo révèle la dimension permanente de la formation, comme on voit dans le récit qui suit:

Je crois que la formation se donne peu à peu dans tous les aspects. Quand on est à l'Ecole Normale « on n'est pas totalement formé. Quand on sort de l'Ecole Normale [...] je ne pense pas qu'on soit un enseignant, je pense qu'on se forme encore. Peut être qu'on ne mesure pas quand, en réalité, on est formé en tant qu'enseignant (Primo, 900:911).

Chez Primo, il est clair que la notion de formation permanente va au-delà de la formation initiale et est articulée avec l'expérience, c'est-à-dire qu'il prend en considération les connaissances qui proviennent de la théorie et les savoirs expérientiels. Si avec Puma, on établit, une fois qu'on sort de « la normale », une relation avec le savoir comme information, dans le cas de Primo on établit une relation de plus grande intégration à la totalité du sujet, c'est-à-dire que le sujet est plus impliqué dans la construction du savoir.

- La présence d'une notion de formation grande et en processus : « *elle se donne dans tous les aspects* ».
- Un moment de la formation se localise dans la formation initiale, l'Ecole Normale. Mais la formation en tant qu'enseignants ne se limite pas à ce moment. Elle continue son cours tout au long de la vie.
- C'est un processus permanent, non quantifiable, « *on ne peut pas le mesurer* », et il est temporairement indéterminable, ceci peut exister un temps ou ne jamais finir.
- Le théorique peut occuper un aspect important dans sa formation, mais prédomine la pratique, dans une reconnaissance de sa propre expérience et de ce qui est empirique.

7.2.3. Être endormi

En suivant la « *métaphore de la caverne* » de Platon, on a proposé comme outil de l'analyse la « *métaphore de l'endormi* » suggérée par différents enseignants. Ainsi Lorenzo raconte :

Et moi, je parle avec quelques camarades, qui aujourd'hui, heureusement sont dans cette institution « qu'avons-nous fait pendant tout ce temps ? » « Moi, je suis déjà enseignant ? » [...] « Nous avons été endormis pendant ce temps N'est-ce pas ? » Peut-être avec l'idée de « Oh la la, je suis déjà enseignant, ma préparation est déjà terminée » (Lorenzo, 322:327).

Lorenzo qualifie le temps qui passe depuis qu'il est sorti de l'Ecole Normale jusqu'à celui de son entrée à la licence, environ 15 ans, comme une période « d'assoupissement », comme on voit dans la Figure 15. D'autre part il reconnaît une responsabilité de ce processus.

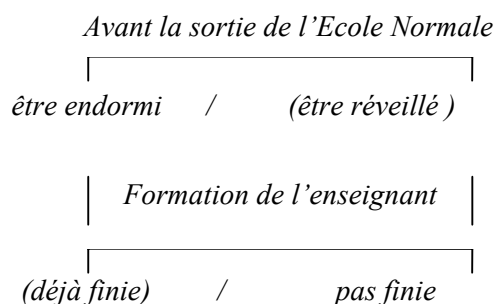


Figure 15. Temps et formation

(Navia, 2005)

Dans le texte précédent est aussi présente une autocritique de l'enseignant en ce qui concerne sa pratique et sa formation, une fois sorti de l'Ecole Normale (en 1986). Cette critique semble suggérer un état subjectif de lui-même et de ses camarades, c'est-à-dire des enseignants, d'avoir été « *endormis* », pendant le temps où ils ont eu l'illusion d'être préparé comme enseignant. Être endormis dans le texte signifie avoir eu l'illusion, une fois sortis de la normale, d' « être enseignant », de se reconnaître comme enseignants « *déjà formés* » qui peuvent affirmer : « *ma formation est déjà finie* ».

Vivre ce processus implique pour les enseignants de faire face à des visions diverses ou sous tension puisque, d'un côté sont présentes les illusions et l'obligation de croire en son travail comme « une activité en construction du métier » engageant de plus en plus fortement la personne, devant résoudre un certain nombre de problèmes et d'épreuves » (Dubet, 2002, p. 144), et d'autre part, on a la perception que l'école augmente les inégalités et n'est pas étrangère aux problèmes des élèves. Dit d'une autre façon,

les maîtres d'école ne peuvent plus croire pleinement aux principes et aux valeurs qui fondent leur métier ; ils y croient parce qu'ils y sont obligés, s'ils n'y croyaient pas de cette manière, ils ne pourraient pas travailler (p. 114).

C'est-à-dire: c'est pendant ses études à l'Ecole Normale, que se construit cette illusion qui conduit à un type de subjectivité, celle d'endormi, elle va rester tout au long de sa trajectoire de travail, et même de sa formation, comme nous le verrons par la suite :

Un fois finies ses études à la normale, l'enseignant reçoit des cours de formation continue, mais ne trouve pas en eux la possibilité « *de réveiller la curiosité* »

On donnait des séminaires de la part de l'appui technique pédagogique des inspecteurs. Eh bien sûr, ceci réveillait la curiosité, mais peut-être pour une durée de quinze ou vingt jours ou un mois. Mais à nouveau, je retombais dans ma routine de travail et il n'y a pas eu beaucoup de lecture, il n'y a pas eu beaucoup de recherche. Lorsque que je suis sorti d'ici [la licence à la UPN], précisément les lectures m'ont fait réfléchir et je me demande « qu'est-ce que j'ai fait pendant tout ce temps? » (Lorenzo, 316:322).

Et c'est à partir de son entrée en licence en éducation à l'UPN, qu'il trouve un moment qui lui permet de se réaliser, que l'idée d'avoir fini sa formation était illusoire. Nous observons que les enseignants, une fois sortis de l'école normale perçoivent qu'ils sont tombés dans une routine de travail. Les cours de formation continue réveillent seulement la curiosité des enseignants pour un temps bref, environ quelques semaines. Ainsi, leur trajectoire de formation est vue par eux comme un temps routinier, improductif, en ce qui concerne la formation. Il paraît alors que le déplacement entre la fin de sa formation initiale et le début de la licence, peut être considéré comme un espace vide et manquant de sens en termes de formation.

La *métaphore de l'endormi* est présente dans les récits de plusieurs enseignants qui se sont formés dans la même institution, une école normale rurale, Lugo, Lorenzo et Primo, et l'enseignante Puma, dont la formation a été à l'Ecole Normale Etatique, et l'enseignante

Praga, qui a étudié dans un institut de formation au sud du pays. Ce qui attire l'attention, c'est la présence, dans ces cas, de l'idée de se maintenir « endormis » dans le processus de formation initiale, et la perception que cette condition subjective se prolonge tout au long de leur trajectoire de travail et de formation.

En sortant de l'Ecole Normale la préoccupation de s'être formé comme enseignant est présente. Toutefois, le « *fait d'être resté endormi* » les prépare à entreprendre une pratique professionnelle avec l'idée illusoire d'être enseignant.

Puma nous raconte comment est présent tout au long de sa trajectoire de formation cet état d'« assoupissement » :

A l'Ecole Normale, je crois que la formation, m'a rendue endormie peut être parce que j'avais un cumul de connaissances. Je ne dis pas que l'Ecole Normale soit coupable, mais peut être tout le trajet, parce que c'était peut-être la manière de laquelle on travaillait (Puma, 287:292).

Comme nous l'avons vu avant, Lorenzo nous dit avoir passé sa formation initiale de manière « endormie », et par conséquence, avoir vécu son expérience de travail dans un état de vide et sans aucun sens, c'est-à-dire, aucun de ces moments paraît n'avoir pour lui de conséquence quelconque sur lui-même, sur sa propre formation, car simplement « il ne voit » rien, il s'est seulement déplacé dans une temporalité vide ; tandis que Puma en effet distingue l'Ecole Normale comme un espace de formation : la normale étatique, lui permet « d'avoir » un cumul de connaissances. Dans cette relation de possession de connaissances, on peut impliquer que la connaissance est un bien que l'on peut posséder, c'est-à-dire, que le savoir est évalué comme une information.

Bernard indique (1999) que l'on peut établir une relation de caractère informatif quand il n'existe pas d'intégration de la connaissance, mais que le savoir reste à l'extérieur du sujet. Par conséquent on établit une relation avec le savoir comme objet, lequel est à son tour facilement véhiculable (p. 121). De cette façon nous pouvons comprendre la relation que Puma établit avec « l'objet connaissance », en posant la relation de possession de ce qu'elle indique avoir « *une accumulation de connaissances* », qui pourrait se déplacer d'un côté à l'autre, de l'intérieur de l'Ecole Normale à l'extérieur de l'Ecole Normale.

Un second aspect suggéré dans le texte c'est la possibilité « de voir », c'est-à-dire, d'une prise de conscience de se percevoir comme « endormie », de s'imaginer soi même comme une personne « endormie », « assoupie » à sa sortie de l'Ecole Normale ; ceci peut être le produit de la « *méthode* », c'est-à-dire du modèle didactique- pédagogique présent tout

au long de sa trajectoire de formation formelle. Ce qu'elle ne semble pas pouvoir « voir » ou clarifier dans cette réflexion c'est, justement, la situation de responsabilité, qu'elle appelle « *coulpe* », car finalement elle n'est pas localisée chez « quelqu'un », mais dans une méthode.

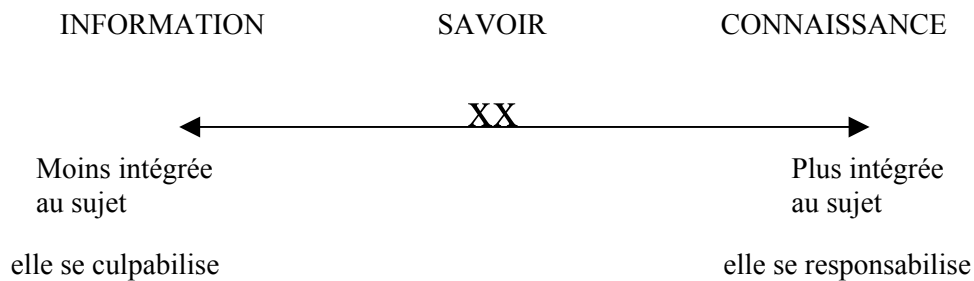


Figure 16. Information, savoir et connaissance dans Puma
 [(adaptation de Figure Information, savoir et connaissance dans Bernard (1999))]

On peut alors poser, dans cette perception « d'assouplissement dans la formation de l'enseignant », une recherche, de la part des enseignants d'une « faute », qui paraît être plus dirigée vers soi-même que vers l'extérieur, dans une relation qui est représentée dans la Figure 16.

Si tout au long de sa trajectoire de formation on établit une relation avec le savoir comme objet (information), ceci donnerait lieu à dire, qu'on tend à placer et à destiner la responsabilité à une définition à caractère personnel, à localiser la *coulpe* en soi-même. Dans le sens contraire, ceci peut suggérer qu'une relation avec les savoirs plus intégrés au sujet et qui se donne en rapport avec l'expérience, permet de comprendre le fait de se rendre compte, de *l'assouplissement* comme un processus configuré par des modèles hétéroformatifs, qui conditionnent une relation avec des savoirs de type informatif.

7.2.4 Etre éveillé

Un cas contraire aux récits précédemment c'est celui de Lugo, qui bien qu'il se soit formé dans une institution qui « endort », paraît agir en opposition à cela, ce qui lui permet d'obtenir une promotion comme inspecteur.

Maintenant que j'ai la possibilité de réfléchir sur ce que nous avons appris, je dis que ça c'est passé de nuit. Et en plus endormi. Parce que par fois quand on passe de nuit par un endroit et on est éveillé, on se rappelle certaines choses. Mais réellement à l'Ecole Normale d'Aguilera, eh bien non. Dire que je me souviens d'avoir appris des choses significatives eh bien non ! (Lugo, 55:62).

Dans ce premier récit nous pouvons observer une critique aiguë vers la formation initiale et une évaluation négative en ce qui concerne ce qui est appris. La formation, ou l'apprentissage, dans ce cas, n'ont pas été significatifs. Ainsi, le moment de sa formation est un moment qui peut être considéré comme inexistant, parce qu'il ait été présent ou pas dans cette institution, revenait au même. Qu'est-ce qui s'en suit ?

Il y a une reconnaissance d'un espace de réflexion sur ce qui est appris et la formation. Cet espace est accordé, entre autres, par sa formation dans la licence en éducation suivie en ce moment, à l'UPN.

D'autre part, il existe deux obstacles qui empêchent la formation : le fait de « passer de nuit » et le « passer endormi ». « Passer de nuit » est en rapport avec la métaphore de « passer endormi », que nous avons vu dans le paragraphe précédent. Il suggère un déplacement et évoque l'idée qu'il est possible de passer par un espace ou un moment de la vie où on « ne voit » rien, il existe l'obscurité, le vide, l'emprisonnement, on n'en appréhende rien. Cette métaphore est employée de manière très fréquente dans les légendes populaires pour figurer l'idée de quelque chose de mystérieux, c'est-à-dire, qu'il existe une possibilité qui du fait de « passer de nuit » par un certain lieu, quelque chose peut lui arriver au passant, et cela peut être quelque chose de négatif. Dans le cas de Lugo, il existe la possibilité que dans ce parcours de sa trajectoire de formation, il appréhende quelque chose ou appréhende-t-il mal ? Un passant qui se déplace, même si c'est dans la nuit, se déplace avec les yeux ouverts, c'est-à-dire éveillé, et dans ce transit, dans ce fait, être éveillé, peut-être, peut-il « voir » quelque chose, tout comme les hommes de la première demeure de la *métaphore de la caverne* de Platon, qui pouvaient voir des ombres ou des nuances de la réalité, une figuration de la réalité très éloignée de celle que l'on peut appréhender avec clarté, à l'extérieur de la caverne. Toutefois cette possibilité est écartée pour Lugo quand il ajoute un fait aggravant à cette situation : il est aussi passé endormi.

De cette façon Lugo ajoute une nouvelle métaphore pour comprendre le processus de formation initiale de l'enseignant dans cette institution. Celle de « de passer endormi », quand il indique : « *Je dis ça c'est passé de nuit. Et endormi, en plus* ».

Si on effectue une analyse du récit nous observons une impossibilité. On peut passer n'importe où de nuit mais le déplacement est-il possible en étant endormi? Sans discuter sur le somnambulisme, qu'il serait osé d'envisager dans ce cas, ce qui est clair c'est que, à la condition d'obscurité, de vide, d'emprisonnement, qui caractérise l'espace par lequel on effectue le déplacement dans l'expression « passer de nuit », s'ajoute la condition personnelle du fait « être endormi ». C'est-à-dire, on y est, sans y être. L'étudiant dans ce cas, disparaît comme tel, il est même « dispensable » de l'espace institutionnel, du processus de formation qui s'établit là. Si dans la caverne, dans la première demeure, il leur était possible, à ceux qui habitaient là de voir seulement les ombres des choses ou quelque chose de semblable à celles-ci là, si on y « passe endormi » il n'est pas possible d'avoir les yeux ouverts, ni d'être en état d'éveil et par conséquent, on ne peut apprécier ni les ombres, ni les nuances, ni avoir un état de conscience de ce qui arrive. Seulement un rêve, une illusion.

Par conséquent, il paraîtrait que le passage par l'école normale, pour Lugo, peut être considéré comme un déplacement dans un lieu qui n'aurait aucune signification ou utilité. C'est-à-dire, « la normale » pour Lugo se transforme en un simple lieu de transit, un lieu qui n'est pas habité, en termes de formation, pour être enseignant.

Dans un autre fragment du récit de Lugo, on pose un chemin différent au déplacement qui caractérise sa formation initiale

Je sens que toute cette inquiétude, de ne pas rester toujours au même endroit... toujours en fonctionnant à moitié [...] Ils me critiquent, d'autres me dévalorisent, parce que sur les sept, je suis le plus jeune inspecteur. C'est que je ne me suis pas endormi en attendant qu'ils me donnent la place d'inspecteur (Lugo, 882:886).

Dans le texte précédent l'enseignant paraît opposer l'« inquiétude » de ne pas rester dans le même lieu, à celle de ne pas s'être endormi, c'est-à-dire d'être éveillé.

Dans la déclaration « *je ne me suis pas endormi* » (voir Figure 17) l'emploi du pronom « *me* » tend à la reconnaissance par Lugo d'une intentionnalité de son action, qui dans ce cas est exprimée avec la promotion de travail au poste d'inspecteur. Mais cette intentionnalité est aussi présente dans les actions précédentes, « passer endormi » et « passer de nuit ». Dans les deux, l'indication de l'intention est suggérée avec le verbe « *passer* ». Il ne suggère pas que quelqu'un ou quelque chose l'a fait « passer » dans ces conditions, mais il semble qu'il réalise par sa propre volonté ces actes, de même qu'il réalise par sa propre volonté le fait de ne pas s'endormir pour pouvoir obtenir sa promotion, c'est-à-dire améliorer sa situation de travail en

termes économiques. Paradoxalement, la promotion d'inspecteur représente pour lui en réalité le fait de ne pas « être maître », au moins de ne pas exercer comme tel. Il est libéré du métier d'enseignant, lequel n'a pu se concrétiser en termes formatifs dans sa formation initiale.

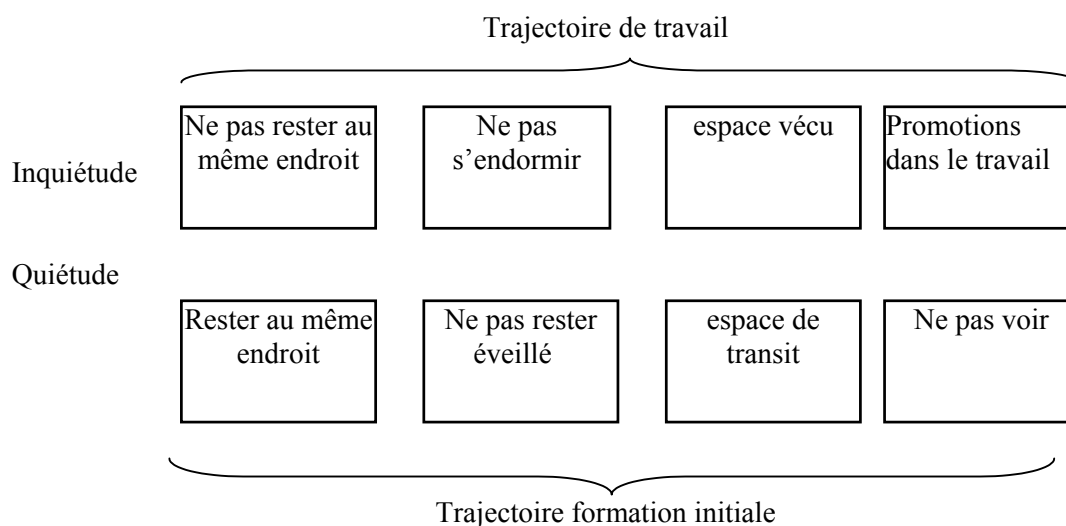


Figure 17. Ne pas rester endormi (Navia, 2005)

Mais quelles réactions provoque ce fait devant ses pairs ? L'inquiétude d'être éveillé, de ne pas rester au même endroit, dans le même lieu produit en eux des critiques et des moqueries. Ces attitudes révèlent une résistance, présente dans le milieu des enseignants, à permettre ou à favoriser un autre enseignant à se déplacer du métier d'enseignant vers celui d'inspecteur ou de directeur (voir paragraphe 6.3.). Mais il peut également suggérer une résistance à permettre le déplacement d'auto-perception dans le processus de formation, qui irait d'endormi à éveillé, de « ne pas voir » à « voir ». C'est-à-dire, la possibilité de pouvoir voir, que pendant sa formation il n'a pas été présent : il n'a rien pu voir là, c'est ce qui est soumis à la critique par ses camarades ?

Ce qui est paradoxal dans le récit de Lugo, c'est que la *métaphore de l'endormi* apparaît à nouveau dans sa formation, pendant la licence en éducation, dans un espace universitaire, dans ce cas observée non pas dans son propre rêve, mais dans le rêve de ses professeurs, qui conduisait à reproduire cet état chez ceux qui étaient en train de se former: (*a todo el mundo nos pasaba de noche*) (Lugo, 919). Ceci est exprimé dans le texte suivant :

Eh bien, regardez, le livre a tant d'unités, il a tant de lectures ; vous vous les distribuez et ensuite vous venez et vous me les commentez ou vous me faites un rapport de lecture. Et le conseiller est assis au bureau, avec même de la flemme, du sommeil et envie de dormir. C'est une réalité (Lorenzo, 729:733).

Des deux expressions nous voyons comment une critique de Lugo se manifeste à propos du style d'enseignement présent dans la licence, mais contrairement aux expériences formatives précédentes, il peut distinguer, voir, à ce moment-la de sa formation, jusqu'au détail des éléments qui sont présents, entre eux, voir l'enseignant qui a « *envie de s'endormir* ». De cette manière, Lugo peut « voir » la réalité qui se présente à lui et les détails de cette dernière et constater au moins, qu'il n'est pas touché par la formation, ou pas en profondeur, et par conséquent, il ne se crée pas d'une nouvelle illusion dans ce parcours de l'espace universitaire. Ceci lui permet de distinguer et d'indiquer des responsabilités, que dans ce cas il localise chez les formateurs d'enseignants, qu'il qualifie avec cette même *métaphore de l'endormi*.

L'enseignante Praga rapporte comment dans sa pratique enseignante, est présente la disposition d'assoupissement par rapport au dispositif proposé par le système éducatif.

Peut-être venons-nous de cette formation qui est donné [...] De « tu vas faire ceci et ceci c'est ton travail! » ou « tu dois le faire ainsi! ». Ou non, peut-être une liberté mal employée. Que lorsqu'on a commencé, qu'on nous donnait ces gros livres de l'enseignant tout ce qu'on allait faire était là. Alors [...] je pense que, nous avons commencé à nous endormir [...] et nous ne savions pas que faire. Rien de plus, peut-être un thème « voilà les activités à voir ! » Je pense que peut-être c'est ce qui se passe maintenant, désirons-nous encore cette formation (qu'on nous donne) (Praga, 764:775).

Dans le texte précédent différents aspects qui sont soulignés permettent à Praga de voir avec clarté une réalité qui produit l'effet d'« *assoupissement* », dans ce cas « pas de clarté ».

- La valorisation de « *la formation qui est donnée* », c'est-à-dire, d'un modèle de formation transmissif d'information, dans lequel la relation avec le savoir reste établie comme objet extérieur au sujet. L'emploi du verbe « donner » suggère une position de l'élève comme récepteur.

- La « formation qui se donne » est révélée à son tour comme disciplinaire en le suggérant avec l'expression « *on nous envoyait* » et l'emploi d'expressions impératives qui sont des conséquences de cela. C'est-à-dire, la formation est établie à son tour comme une relation de pouvoir, d'ordres, d'impositions, qui comme elle rapporte, sont vécues de manière négative par elle, car la relation pédagogique se caractérise comme une relation de pouvoir qui est imposée sur celui qui apprend.
- Dans le deuxième récit on ne parle plus de la formation, effectuée dans le cadre de dispositifs de formation transmissifs mais on parle de sa pratique enseignante, par rapport au dispositif pédagogique formulé dans les plans et les programmes d'étude du système éducatif. On révèle la prévalence et la continuité d'un modèle pédagogique de type transmissif, qui apparaît au moment de sa formation initiale à la normale ainsi que dans le contexte éducatif de sa pratique enseignante.
- Ce qui attire l'attention c'est que l'enseignant propose une autre explication du modèle transmissif, dans lequel il indique qu'il y avait une « *liberté mal employée* ». La liberté apparaît ici comme quelque chose qui est inadéquatement employé, paradoxalement, face à un dispositif pédagogique qui propose des matériaux de travail hautement planifiés, avec des objectifs et des contenus détaillés, lesquels elle suggère, sont pratiquement employés tel que par les enseignants. De là nous pouvons dériver deux aspects : un d'abord, exprimé dans le récit, qui nous pose que l'utilisation des livres « *dans lesquels venait tout ce qui allait être fait* », ont créé chez les enseignants un effet « *d'assoupissement* ». Ainsi, le dispositif didactique pédagogique du système éducatif, et en particulier les livres comme ressources didactiques, produisaient un effet « *d'assoupissement* », c'est-à-dire, produisait des enseignants « *endormis* ». Un second aspect peut nous suggérer la présence d'une continuité dans l'effet d' « *assoupissement* » le long de sa trajectoire formative et de là une continuité à sa trajectoire de travail.
- Dormir, s'endormir acquièrent pour l'enseignante l'équivalente à ne pas penser à ce qui se fait, c'est-à-dire, à ne pas penser l'action pédagogique, et reproduire un *habitus* d'enseignement qui la caractérisent comme un type d'enseignante traditionnel. C'est-à-dire, l'enseignante est identifiée avec ces enseignants de sa formation primaire, tant dans l'application d'une analyse d'enseignement instructive comme disciplinaire : il s'agissait de donner un sujet et de donner l'ordre « *voici les activités!* » Ainsi, dans le récit, Praga se reconnaît dans le présent (au moment de l'entrevue), avec ce même *habitus* que son enseignante.

- Si nous suivons avec la *métaphore de la caverne* de Platon, il équivaudrait à reprendre à se déplacer de la troisième demeure d'habitation, où règne « *le plus dévoilé* », à nouveau à l'intérieur de la caverne, « *au dévoilé* » (Heidegger, 1953) : « *nous voulons encore qu'on continue à nous donner, qu'on continue à nous mettre tout sur la table et à en prendre de la* ». C'est-à-dire, dans la trajectoire de formation de l'enseignant s'internalise à deux moments *l'habitus* hétéroformatif : à leur époque de formation formelle et à leur pratique enseignante qui se réalise dans le cadre de la mise en pratique d'un dispositif pédagogique transmissif dans le contexte magistériel.

7.2.5. Du réveille à l'expression

Comme nous avons vu en haut, à partir de la *métaphore de l'endormie*, Puma fait référence à un état d'assoupissement d'elle-même. Dans le paragraphe suivant l'enseignante rapporte qu'à un moment de sa trajectoire de formation une rupture avec sa formation préalable s'est produite, à partir de ses études de licence en éducation. Elle raconte ainsi :

Quand je suis entrée à l'UPN, c'est là que je me suis réveillée, c'est où je sens que je me suis réveillée, mais après un certain temps. Parce qu'au début quand j'ai commencé à l'UPN je pensais que j'irai au salon m'asseoir, prendre des notes et écouter le professeur comme à la Normale. J'avais cette idée que c'était pour cela que j'allais à l'UPN. Alors, il y a eu une rupture là... Au début j'ai trouvé cela difficile à cause du problème que j'avais car je ne savais pas m'exprimer. C'est-à-dire, que dans mes premières expositions, à l'UPN. Parce que très très vite j'ai bien senti la différence, parce que c'était lire, étudier, rédiger, et exposer les sujets [...] Je me rappelle que dans les premières expositions, je pleurais presque. J'avais les larmes aux yeux (elle rit), les mots me sortaient coupés (elle rit), mes lèvres tremblaient, je bégayais. C'était tout très difficile... mais comme le travail était ainsi, nous nous sommes habitués à donner notre opinion... En luttant, nous nous sommes habitués, et à juger, surtout à juger. Quand nous étions déjà en groupe pour donner nos avis sur un certain sujet ou sur n'importe quoi. C'était très difficile, j'ai trouvé cela difficile, mais j'ai essayé (Puma, 326-354).

Quelle est dans ce cas la rupture à laquelle se réfère Puma ? De quelle manière distingue-t-elle sa formation préalable de formation dans ce nouveau dispositif ? Où observe-

t-elle la flexion ? Comment se caractérise le processus qui mène à cela ? Commençons à répondre à la dernière question.

Le processus formatif peut être vu à travers une dimension épique, il est chargé de souffrance, de peur, d'agonie. Il est représenté comme une bataille à laquelle elle doit faire face avec courage, parce que c'est une bataille laquelle elle est disposée à entrer et à gagner. C'est une bataille dans laquelle il peut arriver un virement dans son être (voir Tableau 14).

Tableau 14. *Distinction de dispositifs et conséquences éducatives*

<i>Dispositifs</i>	<i>Normal = Collège = Primaire</i>	<i>UPN (licence Plan 1985)</i>
Produit	Cumul de connaissances (savoir informatif)	Pouvoir s'exprimer
Difficulté	(problème d'expression) qui se traîne	Ne pas savoir exprimer ce que l'on sait
Activités	Aller dans la salle de classe, s'asseoir, prendre des notes	Lire, étudier, rédiger et exposer les thèmes
Stratégie d'apprentissage	Ecouter le professeur Mémorisation de l'exposition	Analyse, réflexion, critique, opinion
Paroles	De l'autre (de l'enseignant)	Propres (soi-mêmes, autres pairs)
Expression	Silence	Parle
Conséquences éducatives	Assouplissement	Réveiller
Processus	Passif	Epique : agonie et souffrance « j'avais les larmes aux yeux », « être courageux »
Evidence de réussite	Mémoriser des thèmes d'exposition	Maintenant je peux parler (à l'enquêtrice)
Procès	Continuité	Rupture (Navia, 2005)

Le processus de formation dans les dispositifs d'étude en secondaire à l'école normale ne permet pas à Puma la possibilité d'exprimer, de dire ses propres opinions. Mais ceci ne lui permet pas de voir les limites du modèle pédagogique dans lequel elle est insérée, parce qu'elle indique, « j'avais cette idée ». C'est-à-dire, ce que le dispositif lui montre et lui offre c'est une idée de formation qui lui propose d'assumer une position passive, la simple position de réceptrice, dans laquelle elle arrive au salon (déplacement), elle s'assoit (quiétude), elle prend des notes (elle reçoit) et elle écoute l'enseignant (elle reste en silence). Puma se reconnaît comme absente dans le processus de formation et sa perception de la formation est la même que celle que lui offre son enseignant, à qui elle prend comme modèle, en produisant

par conséquent une *mimesis* de l'enseignant et un *habitus* pour reproduire ce modèle pédagogique transmissif.

L'espace qu'habite, l'institution éducative et en particulier la salle de classe, la première demeure, en reprenant Platon, lui permet de s'habituer au silence et à se créer l'image de sa formation, comme d'écouter, entendre l'enseignant. Dans cette demeure ce qui est attendu n'est pas interrogé, par conséquent on reste endormi. Une fois sorti de la normale et déplacé à la seconde demeure, on lui présente ce qui est réel de manière dévoilée, mais ceci ne provoque pas en elle un changement de sa perception, il règne la première l'idée et par conséquent, un état d'« assoupissement ».

Le déplacement à une troisième demeure, le dispositif de la licence en Éducation, permet de vivre un processus qui lui permet d'être mise en question, qui produit un virement dans son être, et la réalité à laquelle elle était renforcé, de la première demeure, cède son lieu pour occuper une position plus proche à ce qui est réel, ce qui est le plus dévoilé. Comme on voit dans sa description, dans ce dispositif elle signale qu'elle est libérée d'une interdiction : parler, s'exprimer. C'est-à-dire, la formation la touche profondément dans sa compétence communicative. À partir de cela l'enseignante peut se montrer, apparaître comme demanderesse de sa formation et poser alors la distinction entre ce qui est vécu précédemment et ce qui est présent. Ce qui se dévoile ou se clarifie pour elle c'est de reconnaître qu'elle peut exprimer ses avis, par conséquent être reconnu comme un être qui a des opinions. Toutefois, ce transit, comme nous indiquons en haut, n'est pas donné de manière facile, mais acquiert une dimension de décentrage, perdre l'habitude de ce qui a été vécu précédemment, en donnant lieu, dans une lutte et une bataille qui implique souffrance et la conduit peu à peu, à s'habituer à éprouver un processus de formation, qui, à partir de lui donner l'occasion de s'exprimée, l'obligé à un virage du regard en termes formatifs.

Il est aussi possible d'apprécier que, malgré la nuit qui accompagne le processus formatif, comme obstacle se transforme en une occasion qui promeut la formation chez quelques enseignants. Primo nous rapporte comment, dans son processus de formation dans une école normale rurale, il peut apercevoir des éléments qui par la suite peuvent se transformer en ressources de formation.

En réalité c'est une expérience à laquelle on ne s'attend pas. C'est-à-dire, en effet à Aguilera c'était très joli, on vous manient tout, on expose face à ses camarades, mais ces camarades sont toute la journée et toute la nuit là, parce qu'on dort là avec les camarades, là dans le même dortoir. Mais en arrivant là,

[pour travailler] et tu sais, « ça c'est ton travail, tu vas transformer [...] tu vas guider [les élèves] plus ou moins » mais je me suis senti, donc, ainsi, comme si c'était mon premier jour de classe, comme on dit ensuite. C'est-à-dire de toute façon la théorie non, elle ne m'appuyait pas. C'est-à-dire, peut être un peu, parce qu'on y connaît plus ou moins, mais comme ça dans sa totalité, parce qu'on se dit « en arrivant ici tu vas faire ceci, ceci, et ceci », « n'aies pas peur du travail parce que cela va être ainsi, ainsi et ainsi ». Mais en arrivant là, donc « flûte » on dirait que ce n'est pas la même chose, mais en connaissant les élèves et en comparant théorie avec pratique on se forme déjà là correctement. C'est ce que je pense (Primo, 369:385).

Dans le récit de Primo on observe qu'il existe une évaluation de satisfaction positive du processus de formation qui est développé à Aguilera, processus qu'il caractérise de manière esthétique, c'était « très joli », quelque chose qu'il n'attendait pas. Il est bon de souligner que l'emploi du pronom « on » est présent comme une constante dans le récit de Primo, qui paraît suggérer la présence d'une stratégie de réaffirmation de lui-même. Considérant les antécédents de pauvreté et de déracinement familial, parents séparés avec de nouvelles familles, l'entrée à l'internat de la normale rurale donne l'occasion de récupérer et de construire un espace de propriété et d'identité personnelle, ainsi que d'accès social.

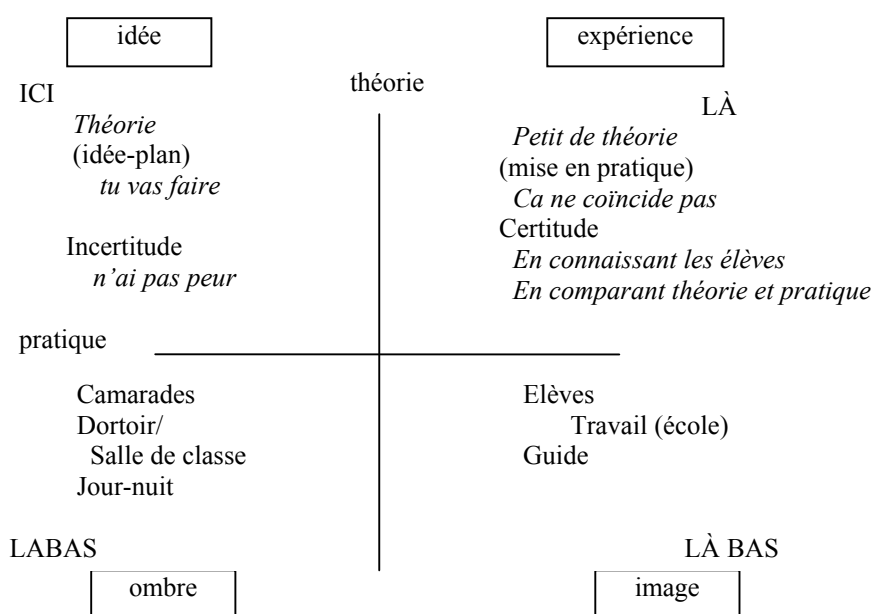


Figure 18. De la proximité à la distance dans la formation (Navia, 2005)

Ce que Primo présente dans le processus comme un obstacle c'est que l' « on dort là avec ses camarades ». Par son caractère d'internat sans doute on partage divers espaces et par conséquent il se manifeste une coexistence régulière. Toutefois, il apparaît ici une évaluation de satisfaction négative en ce qui concerne l'existence de limites diffuses, ou la tendance à fusion, entre des camarades d'étude et camarades de chambre, jour et nuit, espace aulique et dortoir, espace public et espace privé (voir Figure 18)

Dans ce jeu de juxtapositions, l'enseignant distingue quatre espaces présents tout au long de sa formation, pour pouvoir obtenir, il propose, « de se former correctement ». Dans ce jeu de déplacements, au début du récit il part de là-bas (l'institution formatrice) le « ici » (espace de travail), c'est-à-dire on exprime dans le présent et s'analyse la réalité depuis cette temporalité. Toutefois, en sens inverse, dans la seconde partie du récit, Primo part « d'ici » pour se référer à l'institution de formation à le « là » pour référer à l'espace de travail (la situation des espaces a été investie dans le graphique pour des raisons explicatives).

Ce qui ressort dans ce texte c'est un virement dans la réflexion de l'enseignant, lorsqu'en se référant au présent, il le place dans les alentours temporaires, avec ce qui est locatif « là », sa réflexion est moins claire et réfléchie, lorsqu'il s'éloigne de « là » avec l'emploi du locatif « là ». Ceci suggère peut-être que dans la construction du récit, on clarifie avec le processus de réflexion et de distance de l'expérience, la dimension expérientielle dans la formation, qui permet la distinction dans laquelle « comparer théorie avec pratique » s'avère fondamental.

C'est dans ce déplacement du narrateur entre ces quatre espaces que l'enseignant peut manier l'incertitude et trouver l'appui pour son exercice d'enseignant, c'est-à-dire, « on se forme là correctement ».

En récapitulant, nous avons exploré des espaces de subjectivation chez les enseignants qui sont perçus depuis une dimension affective comme processus d' « élection », fait qui est évalué de manière satisfaisante par les enseignants. Ce qui c'est intéressant c'est de souligner comment se tissent dans les enseignants cette identité d' « être choisis » pour une certaine qualité, soit une habilité académique, une façon d'être, ou une autre, c'est-à-dire, la perception d'un système qui choisit quelques uns parmi un grand nombre. Le fait d'établir une relation de rapprochement affectif constitue un événement critique dans la vie des enseignants, ceci est compris comme quelque chose qui se produit soit à un certain moment de sa trajectoire formative, soit dans sa trajectoire de travail.

Nous trouvons que certains enseignants recourent à une définition de leur processus formatif comme « je me suis enseigné », comme un processus dans lequel ils sont identifiés comme acteurs de leur propre processus formatif. Toutefois, il attire l'attention que cette condition d' « être choisis » a impliqué pour quelques enseignants que ce « s'enseigner », peut ne s'orienter pas tant vers un virement de son être, dans le sens de formation proposé par Heidegger (1953) par rapport au transit par quatre demeures du mythe de la caverne de Platon, mais comme un « s'enseigner » des dispositions : l'étouffement, l'accomplissement et l'obligation, comme technologies de soi.

Se rendre compte de la condition de l'être humain inachevé est un des éléments centraux dans l'approche de la pédagogie de l'autonomie chez Freire (1997). Obtenir l'autonomie implique un virement dans la formation des enseignants, qui est représentée comme un état d'assoupissement à un réveil, très lié à la dimension communicative de la formation, à la capacité de parler, d'être exprimé, à travers le mot, se faire présent comme enseignants et comme personnes.

La prise de conscience de l'inachèvement s'avère fondamentale dans ce processus, de la non conclusion de l'être, de reconnaître qu'on est dans un processus permanent de formation, non seulement comme enseignant mais aussi comme personne.

Nous avons interprété ce virement de l'enseignant dans le sens de formation proposée par Heidegger (1953) par rapport au transit par quatre demeures du mythe de la caverne de Platon. Nous découvrons que les enseignants définissent le processus de formation de manière métaphorique comme un transit d'un état d'assoupissement à un état de veille.

Nous distinguons la présence d'une rationalité instrumentale, qui paraît être imposée à la rationalité argumentaire présente chez beaucoup d'enseignants dans la recherche à s'approprier de son processus de formation, comme c'est le cas où la formation et l'amélioration sont associées à une meilleure promotion et une reconnaissance quant à des perceptions économiques ou à des améliorations du statut des enseignants, comme être promu inspecteur ou directeur d'école. Le paradoxe de ce fait réside dans le fait que la formation paraît propulsée, dans ce cas, par un désir d'être libéré du métier d'enseignant. Il paraîtrait alors que, de manière identitaire, être enseignant, prendre part dans les processus de formation et d'actualisation sont attachés à la métaphore de ce qui est endormi, qui les éloigne de ses savoirs expérientiels et d'une action pédagogique responsable.