

# L'impuissance se prépare dès la formation initiale

Et si les formateurs s'interrogeaient sur leur responsabilité à préparer des enseignants à exercer leur pouvoir d'agir dès la formation initiale ?

**Manuel Perrenoud**, assistant d'enseignement et de recherche à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (université de Genève)

**Andreea Capitanescu Benetti**, chargée d'enseignement à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (université de Genève)

**Laetitia Progin**, chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, membre de l'équipe LEAD (Leadership, environnements d'apprentissage, directions d'établissements de formation)

Tous membres du laboratoire LIFE (Laboratoire innovation formation éducation)

D'un côté, un directeur décide, parce qu'il y voit un problème à résoudre, de faire de la réduction de l'absentéisme des élèves l'enjeu d'un projet d'établissement. D'un autre côté, les enseignants ne partagent pas ce problème, du moins sa priorité. Mais la décision est prise et le projet lancé, c'est-à-dire imposé aux enseignants qui, se déclarant impuissants à discuter la décision elle-même, obéissent et se mettent, bon gré, mal gré, en projet.

## SORTIR DU SENTIMENT D'IMPUISSANCE

À partir d'une telle situation ordinaire à peine caricaturale, nous posons ici une question qui consiste à se demander non pas ce que font ou peuvent faire les enseignants dans un tel cas, mais plutôt « *que faire, en amont, pour ne pas en arriver là ?* » Nous raisonnons, autrement dit, sur les conditions de ce que nous appellerons la production d'un problème professionnel partagé. Du point de vue des enjeux de formation initiale des enseignants primaires (celle aussi des directions scolaires), nous nous intéressons plus précisément au rapport au pouvoir des différents acteurs et à la manière dont celui-ci s'élabore. Notre angle prin-

cipal est celui de la participation des futurs enseignants à l'identification, à la formulation et à la construction des problèmes qui les concernent.

Dans cette situation emblématique, choisie dans un matériau d'une recherche en cours, la déclaration d'impuissance de la part des enseignants n'est pas sans effet. Un tel phé-

## Nous raisonnons sur les conditions de ce que nous appellerons la production d'un problème professionnel partagé.

nomène d'impuissance vécu n'est pas (individuellement et collectivement) sans conséquence sur le projet en question et sur le climat général de travail, loin de là. Ce qui nous frappe le plus directement et déclenche notre raisonnement, c'est la fatalité ou la résignation avec laquelle ce phénomène est vécu. On fond, on ne s'étonne pas tant que ça que les choses se déroulent ainsi. La décision hiérarchique, qu'on pourrait dire pyramidale, déclenche de la souffrance, de la frustration, de la contrariété, de la résignation, mais pas de révolte, ou, du moins, de résistance affichée. Pourquoi ?

On peut, par une expérience de pensée, imaginer une situation ana-

logue. Un jeu de contraintes diverses (par exemple une directive politique) pourrait faire de l'absentéisme un problème prioritaire à résoudre par des projets d'établissement, conduisant la direction, dans une logique de subordination, à en relayer la nécessité auprès des enseignants. Les acteurs seraient en ce cas aussi impuissants face à l'émergence de ce problème et à la dynamique enclenchée. Mais il s'agirait d'une autre impuissance, autrement perçue et donc différemment vécue. On peut même imaginer qu'une telle contrainte extérieure donne lieu à une forme de solidarité entre direction et enseignants, soumis à une logique hiérarchique face à laquelle ils sont communément impuissants. Nous trouvons là une épreuve de phénomène de pouvoir : une autorité constituée impose, par la voie réglementaire, avec la force d'un pouvoir légitime et quoi qu'il en soit de sa compétence réelle, une direction au travail des établissements et des personnes. Cette forme de pouvoir, que Paul Ricœur nomme le « *pouvoir sur* », n'est pas la plus difficile à percevoir et à problématiser, surtout quand l'autorité et la force dont elle émane sont pour ainsi dire lointaines, et même si les personnes à qui elles s'imposent peuvent en questionner la légitimité. La difficulté est bien plus grande quand il s'agit de penser des phénomènes de « *pouvoir sur* » qui se produisent de proche en proche, dans un milieu professionnel partagé, ou (en partie) supposé l'être.

## PAS UN, MAIS DES POUVOIRS

Dans notre première situation, aucune injonction explicite ou publique ne s'est imposée au directeur. Le directeur, dans cette situation, exerce, dans les termes de Ricœur, un « *pouvoir sur* ». En définissant seul un problème amené à occuper durablement les professionnels, le directeur exerce directement un pouvoir sur un pouvoir (en l'occurrence ici un pouvoir des enseignants, celui de contribuer à définir les problèmes professionnels ■■■

## 2. L'autonomie, un mirage

■■■ qui sont les leurs). Ricœur regroupe sous le terme de « *pouvoir faire* » plusieurs pouvoirs « *d'un agent de se constituer en auteur de son action*<sup>[1]</sup> ». Pouvoirs de celui qu'il nomme « *l'homme capable* » qu'est, potentiellement, anthropologiquement, chacun d'entre nous. Les « *occasions de la violence* », dit encore Ricœur, ont lieu quand un « *pouvoir sur* » s'exerce sur le « *pouvoir faire* » d'une personne (s'y exerce en en réduisant le pouvoir d'initiative, l'autre nom de la puissance d'agir).

### DES ESPACES POUR PENSER LES PRATIQUES DE PARTAGE DES POUVOIRS

La question « *que faire pour ne pas en arriver à de telles situations?* » laisse entendre que les jeux sont faits bien en amont de la situation, tant elle est déterminée par des logiques sociales structurées. Autrement dit, l'impuissance se prépare. Et, inversement, la puissance d'agir peut s'entretenir et, osera-t-on dire, se former. C'est bien là, en tant que formateurs, le pari principal qui nous occupe. Il s'agit cependant d'être tout sauf naïfs. Les logiques hiérarchiques qui commandent les mondes professionnels sont bien solidement ancrées dans ce qu'on peut appeler notre culture. L'incantation à la puissance d'agir des personnes et à la convivialité comme seule philosophie commune est, en regard, loin d'être suffisante, quand elle n'est pas contreproductive. Nous préférons opter pour une certaine lucidité dont nous aimerions faire un ressort de formation.

L'idée que nous voulons défendre ici consiste d'abord à nous exposer dans nos diverses occasions de formation, en mettant sur la table la question du rapport au pouvoir et aux formes de la légitimité. Une exposition volontaire qui passe par la mise en question et en abîme de nos propres rôles et identités de formateurs. Discuter notre légitimité à définir, du moins à définir seuls, quels sont (en tant qu'enjeux de formation au métier) les problèmes professionnels des futurs enseignants, fait partie, selon nous, du mandat de formation.

Comment penser en formation une situation, au sein d'un établissement, qui opposerait la puissance

d'un directeur à l'impuissance des enseignants quant à la définition (c'est-à-dire au choix) d'un problème prioritaire susceptible de justifier une dynamique de projet? Le référentiel de compétences de la formation des enseignants primaires à Genève propose notamment aux futurs enseignants de « *se servir des sciences humaines et sociales comme base d'analyse des situations éducatives complexes* ». Notre raisonnement invite à étendre cette proposition à une analyse de situations professionnelles, ou de situations sociales au sens large, en particulier au sein des établissements.

Le référentiel cité plus haut à titre d'exemple dit bien se servir des sciences humaines comme base d'analyse et pas seulement d'en apprendre certains contenus de manière décontextualisée. Du point de vue des programmes de formation, un des enjeux serait ainsi non d'augmenter les cursus de sciences humaines et sociales en faisant de la théorie (sociologique

### Prendre la mesure de notre propre implication en tant que formateurs.

et philosophique) du pouvoir. Il s'agirait plutôt de ménager des espaces pour penser les pratiques réelles de partage (ou de captation) des pouvoirs, en mobilisant pour ce faire des outils d'analyse existants, voire en en créant de nouveaux. Si la recherche en éducation nous apprend que l'articulation entre pratique et théorie mise en œuvre dans l'analyse réflexive (en particulier dans les dispositifs d'accompagnement des stages) est majoritairement focalisée sur des enjeux pédagogiques, elle soulève aussi l'enjeu d'« *un regard plus large sur les institutions et les politiques au sein de la démarche réflexive*<sup>[2]</sup> ». Des situations de prise de pouvoir hiérarchique et d'impuissance corrélée comme celle qui nous sert de prétexte ne sont pas observées durant les stages, en partie parce que les étudiants ne s'y intéressent pas spontanément, en partie parce qu'il ne leur est pas suggéré de s'y intéresser. Le sentiment de fatalité

<sup>2</sup> Julie Desjardins et Oscar Boudreau, « Les écrits réflexifs en formation: de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme », dans Maurice Tardif, Cécilia Borges, Annie Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous trente ans après Schön?*, éditions De Boeck Université, 2012, p. 169.

dont nous parlions plus haut trouverait en partie son ressort dans ce qu'on pourrait dire être une conception naïve du pouvoir, centrée sur la force et une perception verticale de l'autorité. Nous nous demandons, à partir de là, si nombre de nos propres situations de formation ne sont pas elles-mêmes trop verticales, trop naïves et trop fatalistes dans l'évocation des pratiques et des rapports de pouvoir dans l'ensemble de l'organisation scolaire, à commencer par la formation elle-même.

Notre réflexion consiste donc à prendre la mesure de notre propre implication en tant que formateurs et agents institutionnels. Dit autrement, nous exerçons nous-mêmes un pouvoir sur nos étudiants par l'euphémisation des rapports de pouvoir au sein même des structures et des programmes de formation. Un problème est peut-être que nous ne savons, ne voulons, ne pouvons pas faire autrement. Nous serions ainsi nous-mêmes pris dans le sentiment d'impuissance que nous évoquions pour commencer en partant de la situation des enseignants. À moins que nous ne trouvions dans de tels rapports de force (serait-ce inconsciemment) des gratifications à prendre et occuper des positions de pouvoir (en tant que sujets supposés savoir)? C'est ce pouvoir sur la désignation des choses et l'identification des priorités de formation qu'il s'agirait justement de mettre (du moins partiellement) en question et en commun avec les personnes concernées.

### NOUS N'AVONS PLUS LE TEMPS?

La perspective, et l'idéal politique, disons-le, d'un « *pouvoir en commun* » tel que l'envisage Ricœur après Hannah Arendt, demande une ressource dont plus personne ne dit disposer: le temps. On peut faire ici l'hypothèse d'une conjonction entre les phénomènes d'accélération sociale et un certain renforcement des logiques hiérarchiques à l'origine de « *l'occasion de la violence* ». Notons que ce n'est pas la moindre des ironies que le projet imposé aux enseignants dont nous sommes partis porte au fond sur le contrôle du temps de présence (ou d'absence) des élèves et sur ce que celui-ci pourrait (ou devrait) avoir d'urgence préoccupant.

Au-delà de l'anecdote, et sans revenir sur le détail de la situation,

<sup>1</sup> Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, éditions du Seuil, 2000, p. 256.

nous terminerons par nos propres responsabilités de formateurs face au temps de formation. Nous pouvons incriminer les programmes dans lesquels s'inscrivent nos dispositifs, et nous le faisons souvent, en déclarant notre impuissance à agir sur le curriculum et ses attendus formels. Nous pouvons aussi, nous le faisons moins, réduire non seulement (serait-ce chacun pour soi) la

charge curriculaire pour libérer du temps, mais aussi les prétentions à priori à la validité de nos contenus et postures de formation. Nous pouvons, autrement dit, et avec une part de ruse pédagogique éventuelle il est vrai (une autre figure du pouvoir), prendre et proposer du temps pour discuter les cadres de la formation elle-même, ses enjeux, ses normes ; discuter, pourquoi pas, la

répartition des pouvoirs qui se joue (et s'apprend) en formation, pour commencer à rendre tangible un certain pouvoir de faire. En l'occurrence ici, le pouvoir de participer à l'identification, à la formulation et à la construction des problèmes. Au risque donc de voir venir patiemment (pour les défaire?) les hiérarchies trop pressées. ■

