

<b>ACADÉMIE D'AIX - MARSEILLE</b>	<b>SESSION 2006</b>
<b>Concours externe de professeur des écoles</b> <b>Admission : Épreuve orale d'entretien : exposé et entretien avec le jury</b>	
<b>Durée : 1 heure de préparation</b> + 10 minutes d'exposé + 15 minutes d'entretien	

Sujet J5-2

« *Formation continue des enseignants : quelle formation personnelle à la relation pédagogique ?* » ; Marie-Louise Poeydomenge  
in Cahiers Binet-Simon n° 643 ; 1995

Nombre de pages du sujet : 4 (hors page de garde)

**Dégagez les idées essentielles de ce document.**

Mardi 27 juin 2006 – matin  
Candidat 3

Marie-Louise Poeydomenge\*

---

## **Formation continue des enseignants : quelle formation personnelle à la relation pédagogique ?**

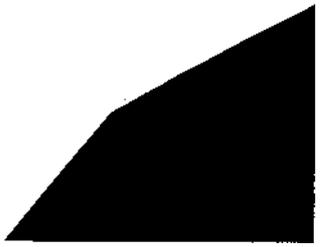
### LA RELATION PÉDAGOGIQUE COMME ENTRÉE EN PÉDAGOGIE

Que l'on adopte, ou non, le vocabulaire actuel qui distingue la profession enseignante des métiers de professeur des écoles, de professeur de collège ou de lycée, une chose est certaine, les enseignants ont tous à exercer des compétences professionnelles multiples et complexes. M. Develay traduit ces transformations nécessaires dans l'approche de la profession en cinq propositions : il s'agit de « passer d'une approche du métier d'enseignant en termes d'"enseignement" à une approche du métier en termes d'"apprentissage" de s'intéresser à l'hétérogénéité davantage qu'à l'homogénéité, d'accepter une vision moins individuelle et plus collective du métier, de substituer à une courbe de Gauss une courbe de la réussite et de penser l'instruction au service de l'éducation »<sup>2</sup>.

---

2. M. Develay, *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, pp. 49-50.

1/4



Mutations profondes qui demandent de nouvelles compétences et des formations adaptées pour satisfaire aux exigences requises par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, loi dont on n'a peut-être pas encore mesuré tout l'impact révolutionnaire. Mettre l'élève au centre du système éducatif, au cœur de la communauté éducative, lui reconnaître le droit à une aide personnalisée pour le travail scolaire autant que pour son projet d'orientation, organiser le travail par cycles et donc travailler en équipes et en concertation, se sentir responsable de l'insertion sociale et professionnelle de tous les jeunes, veiller au développement de chaque personnalité, participer au projet d'établissement, autant d'exigences qui dépassent de beaucoup la transmission d'un savoir codifié dans un programme.

L'enseignant d'aujourd'hui travaille donc sur plusieurs fronts. L'un d'eux est bien balisé : à l'université, le futur enseignant a appris à apprendre lettres, sciences ou arts et techniques, il saura se recycler dans sa discipline et bien traiter les problèmes d'ordre didactique s'ils l'intéressent. Mais pour résoudre les difficultés d'ordre relationnel de gestion de classe avec élèves insolents ou agressifs, sous-groupes apathiques ou chahuteurs, pour rendre leurs copies à tous les « nuls », pour remettre à l'étude ceux qui ont décroché, pour aider de manière adaptée ceux qui sont en difficulté tout en suivant l'ensemble du groupe, pour animer des débats et négocier des décisions, le savoir académique ne suffit plus.

S'il faut à chaque instant choisir l'orientation à prendre, l'objectif à privilégier, « le pédagogue est un décideur » rappelait P. Meirieu<sup>3</sup>, il faut aussi, en classe, savoir « communiquer » sur plusieurs registres, à des niveaux différents, et de façon quasi simultanée : user tour à tour d'humour, d'autorité, de bienveillance, de patience ou de fermeté, en répondant par une question, une information, un approfondissement ou une ré-explication à l'un, l'autre, à l'ensemble, etc. Tâche impossible qu'il faut cependant maîtriser ! Que la classe d'Alain nous semble loin ! Que nos élèves sont différents, eux qu'il faut éduquer à l'écoute d'autrui, au respect mutuel, à la prise de parole successive, à l'attention continue... et à la coopération confiante.

Car apprendre, cette activité intellectuelle, demande qu'on échange d'abord images ou représentations spontanées, cette étape de confrontations interpersonnelles favorisant la restructuration intérieure, intrapersonnelle, du savoir. Encore faut-il savoir organiser ce temps d'échanges, ni bavardage, ni évasion, mais recherches,

3. P. Meirieu, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985, p. 87.

### *Formation continue des enseignants*

constructions d'hypothèses, questionnements naïfs ou réponses assurées... et l'articuler avec la logique du contenu à faire apprendre. A-t-on bien mesuré les compétences d'animateur nécessaires à tout didacticien ?

Autre situation de communication qui requiert aussi la confiance des apprenants : tout le travail autour de leurs stratégies individuelles d'apprentissage, ce qui relève de l'ordre de la métacognition. Réfléchir à son propre fonctionnement cognitif, surtout lorsqu'on est en échec, s'interroger sur ses mécanismes, accepter d'autres éclairages, cela demande une certaine qualité de relation avec le professeur, fondée sur une confiance réciproque, sans crainte de manipulation.

Bref, lorsqu'on pense l'enseignement en terme de processus ou de procédures mieux maîtrisés par l'apprenant, plutôt qu'en terme de productions pour des notes, on renforce l'influence (ou le pouvoir ?) de l'enseignant et corrélativement la nécessité d'une interaction confiante entre l'enseignant et les apprenants. L'ambition du professeur de former des intelligences exige d'autres qualités qu'intellectuelles de sa part. Car s'il apprend à l'élève à *penser*, à anticiper sa démarche intellectuelle, à organiser l'ensemble des étapes de son travail, à en contrôler les résultats (affaire de méthode), il lui apprend surtout à mûrir une réflexion en faisant appel à la mémoire, à chercher le sens des tâches proposées, à inventer des chemins inédits, et cela grâce à son soutien attentif, positif, compréhensif. On reconnaît ici les *qualités humaines* requises des médiateurs, qualités d'écoute, d'attention positive, de confiance accordée, qui s'accompagnent de respect mutuel et de tolérance. Penser juste, s'y efforcer ensemble, sans violence ni exclusion, c'est aussi intégrer l'ordre de l'*éthique*.

Les professeurs cumulent donc les fonctions d'animateur, d'éducateur et d'enseignant, et cela, tout simplement, dans le quotidien, d'heure en heure... et sans formation autre qu'académique ! Le fait que l'apprenant soit toujours à l'horizon de leurs préoccupations, destinataire d'une parole magistrale, absorbé dans un travail de groupe, isolé devant une tâche individuelle ou momentanément abandonné, autonome dans son travail ou très guidé, mais toujours sous leur responsabilité est pourtant une donnée fondamentale et spécifique de l'école et un lieu commun. On sait bien que tous les apprentissages scolaires sont médiatisés par l'enseignant, même s'il choisit un mode démocratique ou coopératif de travail. On connaît son influence, parfois si grande qu'elle orientera une vie ! Paroles d'éveil qui ouvrent des voies, celles de P. Tillich révélant à son interlocuteur, R. May ici, ses richesses latentes : « Une conversation avec Paulus Tillich révélait

en vous des qualités dont vous ignoriez l'existence ; après avoir parlé avec lui, vous vous en alliez avec la découverte d'une nouvelle partie de vous-même »<sup>4</sup>. Il est des mots qui ne s'oublient jamais, des attitudes qui ont un impact décisif sur le développement des jeunes : voir l'effet Pygmalion. On sait aussi le poids des identifications secrètes, ou inconscientes qui marquent des croissances...

Impossible donc d'ignorer l'importance croissante de l'implication personnelle de l'enseignant dans sa relation aux élèves, implication de plus en plus soumise à la pression de l'institution qui veut une réussite pour chacun des apprenants (du CAP au bac), mais aussi à celle des parents et des médias, par le palmarès des résultats des établissements ! La relation maître-élèves est une entrée incontournable pour penser l'apprentissage, même si l'apprenant en est le véritable agent, et donc pour organiser la formation continue. Il est vrai qu'il y a déjà tant à apprendre pour enseigner, sur les objectifs de « seconde génération », les compétences visées et les performances atteintes, les capacités transdisciplinaires et les « tables de spécification »<sup>5</sup>, sans compter la recherche des critères et indicateurs en tous genres, qu'il y a de quoi y perdre son savoir originel !

« On parle de plus en plus dans les milieux de la formation en termes de gestion : le discours industriel envahit le discours éducatif »<sup>6</sup>. Ce qui explique le nombre de stages à thèmes didactiques ou pédagogiques et le peu de propositions de formation au développement personnel. Travailler sur l'analyse des objectifs, l'évaluation formatrice, ou les TMIC paraît plus opérationnel. Et pourtant « le gosse est là, bien présent ; il m'appelle, et qui osera dire que ma relation avec lui est à jamais figée et que rien ne peut advenir qui échappera aux prédictions »<sup>7</sup>.

Entendons-nous : savoirs disciplinaires, analyses didactiques, réflexions pédagogiques sont réalités nécessaires mais insuffisantes pour comprendre l'action pédagogique dans sa spécificité, comme interaction, échanges intenses ou face à face indifférent voire hostile, dont l'enseignant est l'artisan privilégié.

Certains sont-ils plus « doués » pour tisser ces relations entre formés, savoirs et formateur ? Y a-t-il un charisme, un « don » propre à ce métier ? S'agit-il plutôt de qualités professionnelles auxquelles on peut se former ? L'enseignant doit-il avoir une personnalité spécifique qui lui permettra de se passionner à la fois pour les maths et pour Martin ? Une tête bien faite et quoi d'autre... ? Connaît-on ce qui engendre la confiance, ce qui fonde l'autorité, ce qui éveille le désir d'apprendre, ce qui soutient la persévérance ? Essayons d'entrer dans l'intimité de la personne de l'enseignant pour voir comment il aborde ce monde de relations, avec quels jeux de représentations, quelle connaissance de lui-même, quelle conscience de ses devoirs ?

4. A. Berset, *Le maître éveilleur*, Centurion, 1978, p. 37.

5. Cepec, *Construire la formation*, Paris, ESF, 1992, p. 92.

6. J. Allouche-Benayoun ; M. Pariat, *La fonction formateur*, Toulouse, Privat, 1993, p. 78.

7. P. Meirieu, *L'école mode d'emploi*, Paris, ESF, 1985, p. 86.