

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : STRATEGIES SOCIALES ET SYSTEMES DE DEFENSE

Amar IDRISSE

Il nous semble que tout discours d'éducation (ou sur l'éducation) doive se centrer autour d'une exigence problématique majeure : «l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué» (troisième thèse sur Feuerbach). La formation des enseignants constitue sans nul doute le point focal où se cristallisent les contradictions fondamentales de tout le système d'enseignement. Relais démultiplicateur au sein même du procès de socialisation, clé de voûte de la reproduction scolaire à long terme (1), la formation des enseignants n'est pourtant pas encore clairement perçue comme enjeu : toutes les forces sociales organisées étant tacitement d'accord pour ne rien changer au modèle de base, leur seule divergence se situant sur un plan quantitatif et ou idéologique.

La lecture que nous voudrions proposer de la formation des enseignants au Maroc, ne s'inscrit sûrement pas (et ne cherche pas à s'inscrire) dans ce bel unanimité. L'analyse plurielle qu'elle entreprend du phénomène-formation se veut un premier essai pour articuler trois niveaux de réalité auxquels se situe ce phénomène-formation. Ainsi la démarche suivie veillera à ne pas oublier que «le principe de toute tyrannie doit être cherché dans le refus de la complexité» (Burckhardt).

I — FORMATION DES MAITRES ET FORMATION DU MYTHE (2)

Nous commencerons paradoxalement cette étude par la saisie du niveau langagier de la formation : la parole de la formation, à travers les discours, programmes et plans qui la supportent, fait partie du paysage de la formation au même titre que les «objets» de la formation : bâtiments sco-

-
- (1) Rappelons qu'un enseignant une fois formé a pratiquement quarante ans de carrière devant lui !
(2) Thèmes de la problématique d'une thèse de 3e cycle soutenue par l'auteur à Paris-X sous le titre : **L'institution mythique de la formation.**

lares, nombre de C.P.R. ou d'E.N.S. construits, etc. Il s'agit donc de considérer les textes qui se rapportent à la formation, non pas comme de simples supports-signifiants, renvoyant à un contenu-signifié et réalisé, mais de saisir ces textes comme un niveau de réalité en tant qu'ils sont une réalisation parolière.

a) L'ordre comptable de la formation

La parole de la formation est une parole truffée de chiffres, de projections quantitatives et de bilans comptables. Un exemple parmi tant d'autres :

«Le **nombre** des enseignants est passé de 28.803 en 1967 à 34.191 en 1972-73. Cet **accroissement** correspond à une **diminuation du nombre** des moniteurs (- 1.750), et surtout à une **augmentation du nombre** des instituteurs (+ 6.698). Parmi ces derniers, le **nombre** des titulaires est passé de 9.299 à 22.067, soit de 38,4 à 71,4 %... (suivent deux tableaux chiffres)...E.R.I. : la production d'élèves-maîtres a été la suivante :

E.R.I.	1967-68	1968-69	1969-70	1970-71	1971-72	1972-73
E.M.	1.173	1.771	1.988	1.672	1.877	2.622

Commentaire : (3)

Le chiffre naturalise la formation en ce qu'elle n'est plus une configuration historique et problématique, mais en ce qu'elle est une masse neutre, indifférenciée, susceptible de se déplacer dans un seul plan, celui d'un «plus» (ou d'un «moins»).

Dans cette problématique du chiffrage qui réduit le réel de la formation au réel computable, tout questionnement est banni, toute interrogation d'ordre axiologique est évacuée : ne subsiste qu'une réalité lisse et unie, amputée de toute dimension contradictoire.

b) La naturalisation de la formation

La chiffre n'est pas le seul moyen de naturaliser la formation et d'évacuer les contradictions et les fanalités. Il y a aussi une manière de poser les problèmes de la formation comme n'étant pas spécifiques à la société marocaine, mais ressortant à une problématique «universelle», par exemple :

«La pénurie du personnel enseignant et la sous-qualification caractérisent un **phénomène mondial** et constituent un des plus lourds handi-

(3) Extrait du **mouvement éducatif au Maroc, année 1972-73**. Rapport présenté à la 34^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation (juin 1973), p. 20.

caps pour le développement et l'éducation». (4)

Cette volonté obsessionnelle de nier toute différence, tout enracinement socio-historique de «nos» problèmes de formation va de pair avec l'utilisation incantatoire d'une phraséologie pédagogique internationale : «recyclage», «formation continue», «stages», «planification de l'éducation», etc.

Il y a dans tous ces textes officiels un vocabulaire passe-partout, quasi magique : véritables figures de l'Universel fonctionnant sur le mode de la Nécessité, indémontrable et incontournable. «Le recyclage», «les stages», «les techniques pédagogiques», c'est bien, en dehors de toute finalisation ou référencement autre que celle d'impératifs pédagogiques inscrits dans l'ordre des choses (de la formation) en tant qu'objets positifs et pleins.

c) L'espace circulaire de la formation

Il n'existe en fait pas de corps doctrinal de la formation, s'appuyant sur un système élaboré de références et exprimant une conception «axée» de la formation, à travers des finalités et un mode d'institution explicites : bref, il n'existe pas d'«idéologie» de la formation. Ce qui existe, c'est une parole qui, pour exprimer la formation, la dit à travers une démarche tauto-logique, laquelle, si elle n'ajoute rien au dire, n'en suffit pas moins à la doter d'une «impression de réalité».

d) Formation du mythe et mythe de la formation

Les brefs extraits de textes que nous venons de traverser, et qui concernent la formation des maîtres au Maroc, paraissent étrangement a-temporels et dé-racinés : les chiffres y foisonnent, les mots s'y promènent en toute innocence le plus naturellement du monde, sans ressentir aucunement le besoin de se définir, de s'expliquer ou de se démontrer (5). A la lecture de ces textes rien ne nous indique que nous sommes en présence d'une formation des maîtres située, historiquement et socialement, au Maroc.

Sans aucune distance vis-à-vis d'elle-même, restant à la surface (de ses mots), la formation se présente sous le mode de la connivence spéculaire : gommant toute extériorité sociale ou politique, évacuant toute tentative de démarcation ou de scission conceptuelle qui la fonderait, elle ne peut que se renvoyer à elle-même son propre regard ébloui. C'est ce regard fasciné de la formation sur elle-même qui, à travers un effet de miroir langagier, la constitue comme parole. C'est précisément cette démarche

(4) Discours du Ministre de l'Éducation Primaire et Secondaire lors de la rentrée scolaire 1975-76.

(5) «Le stade du mythe est un stade du monologue, et à ce stade on ne démontre rien, parce qu'on ne discute rien, ne se trouvant pas encore en présence d'une opinion contraire ou simplement différente» (Kojève A., **Introduction à la lecture de Hegel**, Gallimard, 1947, p. 434). Ce «stade du mythe» s'applique parfaitement au mode de fonctionnement parolier que nous venons de mettre en évidence.

donnant l'illusion (optique) de la pensée que j'appellerai le mythe de la formation (6).

Le mythe de la formation est en fait comme tout mythe constitué par deux systèmes sémiologiques particuliers : le premier système sémiologique est le discours de la formation, tel qu'il peut être pris et compris à la lettre : la formation des maîtres est un problème mondial, les effectifs de la formation doivent être augmentés, la durée des études doit être allongée, la TV scolaire joue un grand rôle dans la formation des maîtres, etc...

Tout ceci, linguistiquement et logiquement parlant, a un sens simple et évident. On pourrait s'arrêter là, car ce discours premier, discours qui dit «la factualité» de la formation, a sa cohérence propre : ce discours de la formation est un discours dénotatif qui communique tout, c'est-à-dire la «littéralité» de la formation.

Mais ce discours en clair peut aussi être considéré à un autre niveau, non plus comme sens mais comme forme d'un autre discours qui signifie bien autre chose : la prétention à l'universalité d'une formation conçue comme un objet naturel, l'évacuation de toute problématique historico-sociale et une formation technocratique comme horizon de pensée. C'est ce deuxième niveau signifiant qui constitue le mythe de la formation, lequel, décalant le sens premier «naïf» de la formation (qui est point d'arrivée du premier système sémiologique), en fait son point de départ, le transformant en forme dotée d'une nouvelle signification : c'est cette dernière qui constitue le mythe de la formation. Cependant le sens premier est toujours là, présent à travers son mode d'absence qui est la forme du mythe, et c'est bien précisément cette possibilité pour la forme signifiante d'être considérée sous un autre angle, dans son sens premier naïf, qui fonde l'opération d'occultation mythique : s'évanouir, pour le signifiant mythique comme forme, c'est aussi s'épanouir clandestinement derrière le sens premier. Cette opération d'occultation est plus précisément une opération de déformation : le mythe ne cache pas la formation, il nous la donne à voir brouillée par la surimpression de sa signification seconde sur son sens factuel.

A travers ce fonctionnement mythique de la formation, sa fonction apparaît clairement. Je résume :

— Le mythe tient pour assuré qu'une chose telle que la formation existe.

(6) «On retrouve dans le mythe le schéma tridimensionnel dont je viens de parler : le signifiant, le signifié et le signe. Mais le mythe est un système particulier en ceci qu'il s'édifie à partir d'une chaîne sémiologique qui existe avant lui : c'est un système sémiologique second. Ce qui est signe (c'est-à-dire total associatif d'un concept et d'une image) dans le premier système devient simple signifiant dans le second. Il faut ici rappeler que les matières de la parole mythique (langue proprement dite, photo, peinture, affiche, rite, objet, etc.), pour différentes qu'elles soient au départ, et dès lors qu'elles sont saisies par le mythe, se ramènent à une pure fonction signifiante...» (Barthes, *Mythologies*, p. 199)

— Le mythe tient pour assuré qu'une chose telle que la formation apparaît sous l'effet d'une nécessité immanente : avènement plus qu'événement, épiphanie plus que fabrication sociale.

— Le mythe tient pour assuré qu'une telle chose ne peut être qu'entièrement positive.

— Le mythe tient pour assuré qu'une chose, telle que la formation a la même constitution et la même fonction partout : bref, qu'elle est un objet plutôt qu'un produit.

II. FORMATION DES MAÎTRES ET FORMATION D'UNE CLASSE MOYENNE

Déchiffrer la formation des maîtres c'est aussi, non pas à côté ni en-dessous, mais à travers elle, déchiffrer la société marocaine qui la produit et dans laquelle elle s'enracine : la formation des maîtres n'est pas une entité idéelle flottant dans l'apesanteur sociologique, ou apparue sur un mode épiphanique, sous le poids d'une nécessité interne absolue ; mais elle émerge au point d'intersection de processus sociaux multiples auxquels elle ne se réduit certes pas mécaniquement, mais qui la traversent et la structurent.

L'hypothèse avancée est la suivante : à partir de 1965-67 (7), dans le cadre de l'intégration croissante du Maroc dans le marché mondial, un certain nombre de dispositifs sont mis en place, qui visent à la constitution de couches moyennes, lesquelles serviraient de relais à l'instauration de ce processus de dépendance. Les trois catégories d'indicateurs qui mettent en évidence ce processus double d'intégration au marché mondial et de constitution de couches moyennes sont les suivantes :

- Dans le sillage de la stratégie de la B.I.R.D., une série de mesures visent à constituer une couche paysanne moyenne dans les campagnes : la loi sur la réforme agraire du 4 juillet 1966, ainsi que le Code de Investissements agricoles de juillet 1969 vont objectivement dans ce sens. (8)
- Deuxième série d'indicateurs : participant de la même stratégie, une série de mesures édictées par le dahir du 2 mars 1973 portant marocanisation des entreprises étrangères. L'objectif est là aussi de promouvoir une couche moyenne d'entrepreneurs capitalistes (9). Il

(7) On pourrait certes ergoter sur des détails de date : la stratégie économique auto-centrée est abandonnée dans les faits bien avant 1964 ; la formation des maîtres du primaire ne prend son essor réellement qu'à partir de 1968 ; la formation des enseignants du secondaire bien plus tard, vers 1970. En fait, il est vain de rechercher des correspondances terme à terme : l'histoire n'est pas une progression linéaire et les divers phénomènes sociaux, continuellement décalés les uns par rapport aux autres, ont chacun un rythme spécifique. Ce qui nous intéresse, c'est la tendance qu'indiquent ces différents phénomènes sociaux que nous avons mis en relation.

(8) Bouderbala (N.) : **Formation du système foncier au Maroc**, in B.E.S.M., n° 133-134, 1977.

(9) Plan de développement économique et social, 1973-77, p. 51-52, Division du Plan, Rabat.

s'agit là, non pas seulement de toucher les hautes couches de la bourgeoisie, mais d'essayer de promouvoir de nouvelles couches moyennes en vue d'élargir la base sociale du pouvoir (10).

- Troisième catégorie d'indicateurs de cette stratégie visant à créer de nouvelles couches moyennes : la formation des maîtres. La création et la promotion de couches moyennes qui fassent tampon entre la petite minorité de possédants et la masse paupérisée s'inscrit aussi dans cette troisième démarche. La formation des maîtres, en effet, avec ses moyens et ses caractéristiques qui lui sont propres évidemment, va objectivement dans le même sens dans la mesure où elle vise à créer un vaste corps lié institutionnellement à l'appareil d'Etat par le salariat et les valeurs idéologiques qu'il est censé diffuser. L'importance de la formation des maîtres dans la stratégie de la classe dominante se situe d'abord et avant tout au niveau du fonctionariat et de ses implications : la formation des maîtres, dans cette optique instrumentaliste, a pour effet (indirect) de fonctionnariser.
- En effet, si dans la première période de l'après-indépendance (de 1958 à 1964) le recrutement direct des maîtres était au centre de la problématique (politique de marocanisation), dans la deuxième période (à partir des années 1965-67), l'instauration de la formation comme passage quasi-obligatoire a fait de celle-ci le requisit nécessaire pour accéder au fonctionariat (11). Bref, l'accent mis sur la formation des maîtres est en même temps, dans cette optique particulière, un accent mis sur la fonctionnarisation. Or, la fonctionnarisation (acquisition du statut de fonctionnaire) a quatre implications importantes :
- l'occupation d'un emploi stable ;
- une mobilité institutionnalisée par le jeu de la promotion et de l'avancement ;
- l'assomption du pouvoir étatique : le maître fonctionnaire est censé devenir un support de l'institution étatique : il supporte cette institution étatique et cette institution le supporte (cf. article 13 du Statut de la Fonction publique : «le fonctionnaire est tenu en toutes circonstances de respecter et de faire respecter l'autorité de l'Etat»)
- l'intégration dans une structure verticale du pouvoir : l'instauration d'un rapport vertical et individuel entre le maître fonctionnaire et l'institution étatique vise un changement profond, une rupture vis-à-

(10) Un rappel : ce qu'on essaie de mettre en évidence ici, comme pour l'agriculture, c'est la tendance, la direction indiquée par ces mesures, et non le résultat assuré de cette politique. En effet, la fonction assignée n'est pas toujours automatiquement et mécaniquement remplie.

(11) Le passage par les trois structures de formation d'enseignants (CFI pour les instituteurs, CPR pour les enseignants du 1er cycle et ENS pour ceux du 2e cycle est devenu le préalable général et obligatoire pour tout recrutement.

vis des anciennes solidarités horizontales communautaires (Cf. article 17 du Statut de la Fonction Publique).

Indépendamment, donc, de ses contenus, de ses structures ou de ses finalités pédagogiques, nous avons essayé d'appréhender la formation des maîtres sous l'angle d'une instrumentalité sociale comme traduisant la mise en place d'un dispositif de production d'une couche sociale qui accompagne un processus plus vaste visant à la constitution de couches moyennes (12) dans l'agriculture et dans l'industrie, couches qui auraient vocation à servir de tampon entre la grande bourgeoisie dominante et la masse paupérisée d'une part, et qui d'autre part seraient censées servir de relais à l'action de l'Etat et de celle des multinationales.

III — RESISTANCES PEDAGOGIQUES ET SYSTEMES DES DEFENSE DES FORMATEURS ENSEIGNANTS

Parmi les discours de couverture du champ social, il est des discours de remise en cause, et parmi ces remises en cause il en est qui sont acceptables, «légitimées» : les deux premiers volets de cette problématique, à savoir l'analyse mythologique des discours de formation et le dévoilement d'une fonction sociale latente du dispositif de formation, ces deux premiers volets pourront certainement faire partie de ces discours reconnus et sécurisants. En effet, s'en prendre au système de reproduc-

(12) Je suis bien conscient qu'en utilisant ce terme de «couches moyennes» je ne fais que désigner un problème, sans pouvoir y apporter une solution satisfaisante. Les difficultés sont de deux ordres :

a) L'état de la recherche sociale sur les classes oscille entre le dogmatisme et l'empirisme étriqués : la définition léniniste de la classe, fondée sur la place occupée dans les rapports sociaux de production, évacue l'aspect super-structurel et idéologique, ce qui fait que les classes moyennes n'ont pas dans cette conception d'existence propre, mais qu'elles sont constamment ballottées et laminées entre le prolétariat et la bourgeoisie ; quant à la définition anglo-saxonne des classes fondée sur les revenus, elle distingue «l'upper middle class» (ou couche supérieure de la classe moyenne comprenant les hauts fonctionnaires, les professions libérales, les cadres supérieurs, les officiers, les marchands) et les «lower middle class» (couche inférieure de la classe moyenne, comprenant les agriculteurs, les petits commerçants, les employés des magasins et des administrations ou des usines, les enseignants, etc.), notant toute différence structurelle dans des catégories hétéroclites.

b) La deuxième difficulté tient à la société marocaine elle-même : société «composite» au sens où l'emploie Pascon, c'est-à-dire société où se chevauchent plusieurs modes de productions, son mode de stratification sociale ne peut en rien se ramener à celui (déjà flou) appliqué aux sociétés capitalistes occidentales. Or l'étude de cette stratification sociale est pratiquement inexistante (cf. pour la position du problème : **Etat et classes sociales**, in *Etudes sociologiques sur le Maroc*, B.E.S.M., 1978). En parlant de couches moyennes, je me situe donc à niveau purement descriptif et passablement flou : seront appelées couches moyennes au Maroc les couches porteuses de certaines valeurs telles que la technique, la modernité, la sécurité, l'intégration sociale, etc., valeurs assumées dans et par une relation privilégiée avec l'institution étatique ; ces couches ont vocation à jouer un rôle d'intermédiaires politiques et culturels entre la haute bourgeoisie dominante acculturée aux valeurs occidentales et la masse des individus ressortant à d'autres modes de production non capitaliste et encore peu touchés par les valeurs capitalistes.

tion, à l'appareil scolaire, aux instances éducatives les plus globales et les plus abstraites, tout ceci fait partie d'une démarche guère dérangeante, aussi reproductrice de l'ordre social que le système scolaire dont elle prétend rendre compte : ce fatalisme sociologique, qu'il soit influencé par un marxisme dogmatisé (Althusser) ou un fonctionnalisme marxisé (Bourdieu-Passeron (13)), fondé sur une démarche d'adéquation parfaite du système scolaire et de ses fonctions reproductrices, perd de vue l'épaisseur du réel éducatif, son caractère approximatif. Focalisant son regard sur le niveau macro-social (notion de système, d'appareil scolaire, et de fonction sociale), ce fatalisme perd complètement de vue les éducateurs «en personne», en tant qu'ils ne sont pas seulement des agents du système mais aussi des acteurs en proie à leurs pratiques, leurs fantasmes, leur vécu. Pour dépasser cette réalité plate, unidimensionnelle de la formation, il importe donc de repérer le vivant et le vécu de la formation, ses composantes imaginaires, le jeu des pulsions et des systèmes de défense, bref, les effets de sens et les enjeux libidineux et symboliques qui en découlent.

a) Rituels pédagogiques et contrôle des pulsions

Les études de cas nous ont montré l'importance des rituels pédagogiques dans la formation : pratiques d'application de normes préétablies au cours des stages, importance du modèle pédagogique, reproduction aussi fidèle que possible des leçons du maître d'application ou du conseiller pédagogique, etc. Cette ritualisation de la formation, allant de pair avec une réglementation stricte des activités scolaires, des horaires, des disciplines, peut s'interpréter en termes de systèmes de défense contre la violence des pulsions, l'angoisse ou tout autre processus émotionnel. En effet, l'organisation formelle de la formation, en tant que démarche de rationalité visant un but, peut se comprendre en fait, à travers sa réglementation souvent minutieuse, comme une stratégie de fuite, d'évitement de tout ce qui touche à la dimension «personnelle» : d'où la tendance à empêcher les liens personnels entre étudiants et enseignants, le caractère anonyme de l'activité pédagogique (qui s'adresse à des élèves, et non à des personnes considérées comme telles), la fuite des enseignants vis-à-vis de tout contact familier avec les étudiants, etc.

Cependant, et c'est là un des côtés de l'organisation de la formation, cette stratégie de défense contre les pulsions est elle-même infiltrée par ce contre quoi elle tente de se protéger : ces procédures, ces règlements, ces formalisations de rôles qui visent à dé-personnaliser, à prévenir tout processus pulsionnel-émotionnel, sont eux-mêmes marqués par les pulsions dont ils se défendent. Ainsi, nous avons mis en évidence que cette structure organisée de formation, très ritualisée, favorise en particulier, de

(13) Bourdieu-Passeron, *Les Héritiers*, 1964, éd. de Minuit. Bourdieu-Passeron, *La reproduction*, 1970, éd. de Minuit.

manière dissimulée, le dégagement pulsionnel d'une agressivité mêlée de sentiments libidineux. La structure formalisée de la formation permet sans nul doute à beaucoup de formateurs-enseignants de satisfaire certaines envies, en particulier une agressivité proche du sadisme (14), un désir de dominer et de faire mal. On en arrive ainsi à des situations-limite paradoxales où le but officiel de l'organisation de formation est complètement évacué au profit du surinvestissement de certaines formalités administratives d'intérêt supérieur (par exemple, contrôle des absences qui entame chaque fois largement le temps de travail réel (15)).

b) Méconnaissance de la relation éducative

La formation actuelle des enseignants délivre actuellement, au mieux, un certain nombre de savoirs spécialisés, selon des modalités d'imposition et de non-problématisation. La formation dite pédagogique est délivrée elle aussi sur le même mode académique, dans une oscillation permanente entre la recette pédagogique et l'idéologie sans prise sur le réel. Cette formation dite pédagogique, ou plutôt cet enseignement d'un savoir spécialisé en pédagogie désigne en fait par sa présence même le symptôme d'un manque, l'absence d'une véritable formation «personnelle» psychologique (16). En effet, tout ce qui constitue le registre affectif et inconscient de la formation n'est guère perçu ou évoqué par les formateurs-enseignants, dans la mesure où cela toucherait à leur propres systèmes de défense complètement méconnus. Notre travail d'enquête nous a entre autres montré que les élèves-maîtres, lors de leur premier contact avec la classe d'application, revivent les images souvent infantiles de leur expérience antérieure, ce qui réactive d'une certaine manière toute la problématique latente des rapports à leurs parents lors de leur propre enfance. Il est clair alors que les formateurs-enseignants se retrouvent placés, mutatis mutandis, dans la même position vis-à-vis de leurs élèves-maîtres, transférant inconsciemment sur ceux-ci des positions, des conflits, des sentiments autrefois vécus face à leurs propres parents. Cette problématique de la réactivation infantile inconsciente n'étant guère élucidée, non reconnue par le formateur-enseignant par suite du manque de formation «personnelle», il s'ensuit que celui-ci, à travers la relation pédagogique, se

(14) Il faut avoir vu, par exemple, les multiples humiliations qu'on fait subir aux élèves-maîtres lorsqu'ils veulent toucher leur mandat mensuel, pour saisir la prégnance de ce sadisme latent et souvent gratuit de l'institution de formation.

(15) On pourrait citer d'autres exemples, tels que la convocation des élèves-professeurs, en plein cours, pour des formalités administratives, ou encore la distribution des mandats qui empiète largement sur le temps du cours.

(16) J'appelle formation «personnelle» une élaboration de sa propre expérience, un savoir sur soi, sur ses propres attitudes, ses propres résistances, passant par une clarification de son propre rapport au savoir et à l'autorité, et ceci dans la perspective d'acquiescer la capacité d'assumer l'autorité, l'ambivalence, les limites, l'agressivité, le tout devant déboucher sur l'effectivité d'un travail dans/sur/avec l'institution. Cf. **Colloque sur la formation des enseignants**, Institut des Sciences de l'éducation, Université de Paris-X, octobre 1979.

trouve confronté à deux enfants : d'une part l'élève qu'il a en face de lui, et d'autre part lui-même, c'est-à-dire l'enfant qu'il a été et qui, de manière refoulée, continue à vivre en lui : on comprend ainsi pourquoi le formateur-enseignant, inconsciemment, reproduit tout simplement, face à ses élèves, les propres exigences dont il a été l'objet en tant qu'enfant face à ses parents.

On constate ainsi que cette dimension «personnelle», qui nécessiterait toute une interrogation des formateurs-enseignants sur eux-mêmes (leurs motivations, leurs fantasmes, leurs angoisses), est absolument méconnue des établissements de formation où tout se conçoit uniquement en termes administratifs de rapports de forces. Cette scotomisation de la dimension «personnelle», des problèmes de relations, se paye d'ailleurs lourdement, sous forme d'un retour du refoulé à travers deux phénomènes qui «reviennent» passablement dénaturés : je veux parler du **problème de l'Autorité** et de **celui de la séduction (sexuelle)**.

On parle beaucoup d'Autorité dans les écoles de formation, et nombre de formateurs-enseignants se réjouissent ouvertement de travailler dans un cadre «plus sévère, plus strict que dans les lycées» (17), d'être mieux protégés par l'administration vis-à-vis des agressions des élèves (lesquelles seraient monnaie courante dans les lycées et collèges). Paradoxalement, je dirai que, si ces écoles connaissent nombre de pratiques de pouvoir (voire d'abus de pouvoir, d'autoritarisme), elles masquent en fait, par là même, une profonde méconnaissance de l'Autorité, dénotant ainsi une grande fragilité psycho-institutionnelle. En effet, tout dans les écoles de formation semble se jouer au niveau du pouvoir et des rapports de forces administratifs : le directeur a le pouvoir de sanctionner les élèves-maîtres, de leur suspendre leur mandat, de fermer l'école, etc. ; les élèves-maîtres ont le pouvoir de faire grève, de boycotter tel ou tel enseignant, tandis que ces derniers ont le pouvoir de contraindre les élèves-maîtres, à travers, entre autres, le pouvoir d'évaluation. Toute une trame de pouvoirs se tisse ainsi, faite de mesures administratives, de chantages et contre-chantages, de négociations et d'oppositions, entre des partenaires se représentant comme «forces» au sens énergétique physique du terme. Cette problématique de pouvoirs, à l'oeuvre dans la vie quotidienne, et reconnue comme telle par tous, occulte cependant toute problématique de l'Autorité en tant que cette dernière fait référence au mode de réactivation des modèles inconscients constitués pendant la petite enfance, et donc à la «capacité de s'autoriser soi-même, de se faire son propre auteur»

(17) Ce discours, tenu aussi bien par les administratifs que les formateurs-enseignants, tend au niveau des représentations à faire des écoles de formation des écoles plus «serrées», des lieux clos, préservés et protégés du chaos ambiant. Au niveau réel, il est sûr que l'institution de formation dispose d'un pouvoir de sanction vis-à-vis des élèves-maîtres qui n'a pas son équivalent dans les lycées ou collèges, à savoir la possibilité de suspendre le mandat mensuel que touchent les élèves-maîtres.

(18). Cette problématique de l'Autorité, non assumée par les formateurs-enseignants par suite de leur absence de formation «personnelle», fait ainsi dériver ces derniers, ainsi que toute l'institution de formation, vers l'autoritarisme et l'abus de pouvoir, en l'absence d'une définition intériorisée de la Loi et des limites.

Une telle absence à soi-même des formateurs-enseignants, et la non-élucidation du registre inconscient de la relation pédagogique, a aussi une autre conséquence apparemment plus connue, et qui va bientôt prendre la figure d'un mythe : la Séduction ou, pour parler à un autre niveau, «le dragage» réel ou fantasmé. Dans toutes nos études de cas, ce qui frappe c'est la non-maîtrise par les formateurs-enseignants de leur contre-transfert (19) envers leurs élèves, et le risque d'une régression narcissique aliénante. Il importe ici d'ailleurs de dissiper une confusion entre deux niveaux : la justification explicative avancée par certains (formateurs-enseignants), présentant la séduction comme une réponse à une frustration sociale sexuelle environnante, ne pointe qu'un déterminant extérieur auquel ne se réduit pas la Séduction comme position originaire structurale conditionnant un certain rapport à l'autre, en particulier à des élèves dans la relation pédagogique. (20)

c) Causalité «perverse» et impuissance institutionnelle

L'analyse du vécu des formateurs-enseignants (aussi bien que celui des formés que des administratifs de la formation) montre qu'ils ont le sentiment que tout se fait en dehors d'eux, que tout leur échappe dans une grande dérive non maîtrisée : «ils ont décidé de ...», «ils ont changé les programmes», «on est obligé d'appliquer les méthodes», etc. Toutes les difficultés sont ainsi projetées hors d'eux-mêmes, à travers des lamentations qui reviennent comme autant de leitmotivs : «c'est la faute de l'administration», «c'est la faute des conditions matérielles», «c'est la faute des étudiants qui n'ont pas le niveau et qui sont passifs», «c'est la faute du pouvoir», etc. Une telle représentation, dénotant entre autres une conflictualisation intérieure non assumée, découlant de la méconnaissance des potentialités liées à une formation «personnelle», a pour conséquence un vécu professionnel personnel très pessimiste, oscillant entre des périodes d'exaltation (grèves, rumeurs, etc.) et des périodes d'abattement où prédomine un sentiment d'impuissance.

(18) Ardoino, **Education et Politique**, 1977, Gauthier-Villars, p. 112-113.

Cf. aussi Hameline D., **Le domestique et l'affranchi**, 1977, Editions ouvrières.

Imbert, **L'école à la recherche d'une nouvelle autorité**, Armand-Colin.

(19) Contre-transfert : il s'agit là de l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé, et plus particulièrement au transfert de celui-ci. Par analogie, on désignera par là l'ensemble des réactions inconscientes de l'enseignant face à l'élève, en tant qu'il est l'objet de manifestations affectives.

(20) Est pointée ici toute la difficulté, dans une telle approche psychanalytique, de différencier ce qui est de l'ordre de la Structure, de l'Universel de l'Inconscient et ce qui est «simplement» habillage historique, mise en forme sociale, éclairage particulariste et contingent.

IV — UNE LECTURE PLURIELLE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU MAROC

La formation des enseignants se révèle être un objet fuyant, multidimensionnel, impliquant donc la nécessité d'une lecture à plusieurs niveaux. Les deux premiers volets de l'analyse, à savoir la formation-discours et la formation-instrumentalité sociale, ont un effet sécurisant et reconnu : le «mal», c'est le système situé au niveau macro-social (loin de nous), c'est la structure scolaire abstraite telle qu'elle est voulue, planifiée «diaboliquement» par la classe dominante en vue d'une reproduction sociale. Par contre, si l'on descend au niveau de la vie quotidienne d'une école de formation, ce bel édifice, qui se révèle être un artefact produit par deux analyses bien cimentées, s'écroule : en effet, la formation nous apparaît alors comme une formation saturée d'imaginaire, où l'organisation formalisée des études se protège tant bien que mal contre le jeu des pulsions, les fantasmes de toute-puissance, l'intrication de l'Autorité et du Désir, bref toute la dialectique des investissements affectifs. Les formateurs-enseignants (21) n'étant jamais passés par une expérience et une formation «personnelle», il en résulte alors une profonde méconnaissance de la dynamique de la relation pédagogique (phénomène de transfert et de contre-transfert, de séduction, etc.) Cette méconnaissance instituée au niveau des formateurs-enseignants induit alors chez ceux-ci un vécu anxigène caractérisé par une impuissance à l'action institutionnelle, des angoisses persécutives, ainsi que la représentation de tout événement comme effet d'une causalité «perverse»/extérieure. Enfin, un tel vécu aboutit à une intériorisation des freins, ce qui nous permet d'avancer que les principales résistances au changement dans l'institution éducative sont actuellement le fait des formateurs-enseignants eux-mêmes, persuadés en outre qu'ils peuvent se passer de toute formation/interrogation sur eux-mêmes, puisqu'ils ont pour charge officielle de dispenser à d'autres une «formation».

Ceci dit, en envisageant maintenant simultanément ces trois niveaux d'analyse, pas seulement dans une juxtaposition hasardeuse, mais à travers une trame articulée, on peut avancer les quelques propositions suivantes.

Les trois perspectives qui nous ont servi à lire la formation des enseignants au Maroc peuvent s'articuler, entre autres, autour du concept de «système de défenses» : la formation des enseignants se développe à l'abri d'un certain nombre de mécanismes de défense macro-sociaux, micro-

(21) Rappelons qu'il n'existe pas de statut spécial, ni de formation particulière des formations enseignant dans les C.F.L., C.P.R. et E.N.S. Plutôt donc enseignants que formateurs, ceux-ci ne sont de ce fait que des prestataires de savoirs spécialisés, analogues à ceux exerçant dans l'enseignement primaire ou secondaire. Quant à la pédagogie, elle n'est dans ce cadre qu'un savoir spécialisé comme les autres, «tempéré» par une reproduction dogmatique des modèles pratiques observés en classe d'application.

sociaux et individuels qui sont en résonance les uns avec les autres, selon des modalités à mettre au jour. Ainsi, on peut mettre en évidence que si la formation-discours mythique opère un véritable «déli de réalité» en occultant le socle socio-historique dans lequel s'enracine la formation, ce déli de réalité trouve en quelque sorte un répondant au niveau des formateurs-enseignants eux-mêmes, à travers par exemple, le processus de méconnaissance du registre affectif et inconscient de la relation éducative. L'établissement de formation lui-même, à travers son organisation formalisée et réglementée, opère un véritable endiguement de tous les processus pulsionnels ou personnels, de même qu'il prend appui sur une véritable coupure institutionnelle avec l'environnement, pratiquant ainsi un véritable déli de tout ce qui est extérieur. Même la stratégie sociale latente, visant à faire de la formation un dispositif tendanciel de création de couches moyennes, peut s'analyser comme un «mécanisme de défense», situé au niveau macro-social et institué dans une perspective de réduction des tensions sociales provoquées par une trop grande polarisation (haute bourgeoisie versus masses paupérisées). Dans les trois cas, à des niveaux différents et selon des modalités particulières, on trouve des dispositifs dont la fonction est de supprimer toute modification, d'écarter toute perturbation pouvant mettre en danger l'intégrité de l'institution de formation située à trois niveaux : le niveau de la formation-discours, le niveau de la formation-stratégie sociale, le niveau de la formation-établissement local (en y incluant l'organisation de la formation et les agents sujets de la formation).

La formation, en tant que processus multiforme, représentable par ces trois pôles de réalité, secrète ainsi un certain nombre de mécanismes de protection s'opposant à tout ce qui peut susciter une tension :

- une défense contre l'enracinement socio-historique de la formation, défense ayant recours à des processus de naturalisation et de rationalisation du système conceptuel et langagier de la formation ;
- une défense (22) contre toute tendance à l'éclatement et au morcellement du corps social. Ainsi, la confusion instituée administrativement entre formation et fonctionnarisation, ajoutée à la localisation de la formation dans une structure étatisée (avec tout ce que cela vise d'apprentissage de valeurs étatiques et d'encadrement centralisé homogène produit alors une ambivalence quant au sens à attribuer à la formation : il s'agirait alors d'une certaine manière de «faire la formation pour ne pas la faire», c'est-à-dire de l'instituer d'une telle manière

(22) J'entends par «défense», au sens analytique du terme, un ensemble d'opérations ayant pour visée le maintien d'une constance, d'un équilibre au sein de l'instance représentant cette constance (le moi). Il est bien clair que l'utilisation «métaphorique» de ce concept, à d'autres niveaux que celui de la psyché individuelle, pose des problèmes de transfert conceptuel non évoqués ici dans le cadre de cet article.

(étatisée encadrée organisée fonctionnarisée) qu'elle signifie pratiquement un renversement de la formation dans son contraire. Quel meilleur mécanisme de défense que celui-là, par laquelle la formation se nie elle-même, se protège contre tout ce qui en elle pourrait susciter l'amorce d'une remise en cause et d'une conscientisation socio-professionnelle au niveau des agents de la formation. Une telle «formation de compromis» en arrive ainsi à recouvrir les finalités qui s'attachent à toute formation (une restructuration psycho-sociale) derrière une fonction latente d'instrumentalité sociale;

- une défense enfin du cadre formalisé et organisé d'un établissement de formation contre les individus eux-mêmes (contre leurs pulsions, leurs fantasmes, leurs angoisses, etc.) allant de pair avec les propres défenses personnelles professionnelles des agents-sujets de la formation;
- une telle analyse n'est que l'amorce d'une tentative visant non pas à réduire la trame confuse et approximative du réel de la formation, mais bien plutôt à suivre de près les sinuosités signifiantes, les contradictions multiformes et surdéterminées qui, à travers des effets de sens et des effets de force, mettent en forme à divers niveaux la formation des enseignants au Maroc.