

Jean-Pierre Obin

COMMENT SE FORME-T-ON ?

(article pour Education et devenir n° 39, 1995)

Pour commencer un exposé un peu théorique, voici deux histoires (vraies), la première ressemble à un conte de fée, la seconde à un drame familial.

LE CONTE DE FÉE

Il était une fois... un métier, délaissé par les jeunes, celui de chef de chantier du bâtiment. Des milliers de postes non pourvus. Il était une fois... des jeunes bacheliers, chômeurs, en rupture d'études supérieures ou non retenus en BTS. Il était une fois... un dispositif de formation en alternance proposant à ces jeunes de préparer le BTS de chef de chantier sous contrat de qualification en deux ans (1600 H de formation en lycée, autant sur le terrain). Mais l'observateur n'observait point d'alternance « intégrative », celle dont les théoriciens disent qu'elle doit articuler théorie et pratique, ou encore présenter des phases de formalisation des savoirs pratiques et d'autres d'investissement des savoirs théoriques. Et pourtant les apprentis se formaient, et même bien. Ils acquéraient sur les chantiers les compétences fonctionnelles, mais également au lycée les connaissances conceptuelles : à la fin de première année, ces jeunes avaient rattrapé le niveau des lycéens qui suivaient le BTS en formation initiale, alors que leur niveau de départ était beaucoup plus faible, qu'ils avaient moins de cours et moins de temps pour le travail personnel, et que les professeurs étaient moins mobilisés pour ce public jugé déconcertant. Il n'y avait donc qu'une seule explication plausible : la fée alternance avait encore touché cette formation, après tant d'autres, de sa baguette magique.

LE DRAME FAMILIAL

Le drame rassemble trois acteurs : une EAAVS, un jeune lauréat du concours de personnels de direction (nous l'appellerons Jacques), le proviseur d'un lycée général et technologique. Tout se noue lorsque la première confie le deuxième au tutorat attentionné du troisième... Qui le place sous son ombre protectrice et le met en situation d'adjoint : « Jacques, tu vas t'occuper de l'actualisation du projet. Fais-moi des propositions ». Enthousiaste, le sémillant stagiaire cogite quelques jours, rencontre, consulte, et revient avec quelques feuillets manuscrits dont il livre le contenu à son tuteur : « On va mettre en place un dispositif constitué de plusieurs groupes de travail fonctionnant en parallèle, un dans chaque discipline, d'autres sur la vie scolaire et les problèmes éducatifs, le cadre de vie, l'ouverture sur l'environnement économique, les relations avec les parents, la vie culturelle des élèves ; de plus, il faudra créer un groupe de pilotage et de suivi avec des représentants de tous les acteurs... ». Le stagiaire ému attend avec un peu d'appréhension la réaction de son mentor, convaincu néanmoins de la valeur de sa copie. Le chef, dont la haute stature s'est insensiblement voûtée à l'écoute de l'exposé, pose une main protectrice sur l'épaule de son poulain et lui glisse d'une voix suave : « Écoute, Jacques, te rends-tu compte ? Tu vas mettre le souk dans le bahut ! Tu n'y est pas : je veux un projet bien ficelé pour le rectorat ; il y a des moyens à la clé ; on n'a pas le droit de se planter ». Détresse du jeune pupille, qui, quelques jours plus tard, se retrouvant en regroupement de l'EAAVS, s'ouvre de cet épisode à l'un de ses formateurs. Désarroi de ce dernier. L'alternance a encore frappé. Que faire ?

LA PETITE MAISON DE L'ALTERNANCE

La première histoire pose la question : « Comment et à quoi les apprentis se sont-ils formés ? ». Nous l'appellerons la question cognitive. La seconde histoire renvoie à la question : « Comment et à quoi former le stagiaire ? ». Nous la nommerons pédagogique. Ces deux questions « Comment et à quoi se forme-t-on ? » (cognitive) et « Comment et à quoi former ? » (pédagogique) sont liées mais néanmoins bien distinctes : la première adopte le point de vue du sujet individuel, de « l'apprenant », envisage des processus, la seconde se place du point de vue du formateur, elle s'attache à définir des procédures qui peuvent se structurer en dispositifs.

On admet communément - mais c'est une hypothèse - que pour répondre à la seconde question, la pédagogique, il vaut mieux avoir une idée des réponses à donner à la première, la cognitive. Mais peut-être faut-il alors avoir aussi quelque idée des réponses à apporter à une troisième question, sous-jacente : « De quelle nature sont ces savoirs ? », la question épistémique. Entre ces trois niveaux, il existe sans doute des liens, des interactions, mais comme l'écrit Philippe PERRENOUD, la tentative de construire une théorie unifiée et valide des comportements humains, de l'apprentissage, des interactions didactiques, dont on pourrait déduire une manière optimale d'enseigner, est une totale illusion. C'est cependant celle que diffusent certains théoriciens de l'alternance, avec leur « petite maison » (voir schéma 1) cloisonnée verticalement : du rez-de-chaussée au grenier, les savoirs théoriques, ceux de l'école, progresseraient par la « voie symbolique », tandis que les savoirs pratiques, ceux de l'entreprise, suivraient la « voie naturelle ». Mais ce modèle de l'alternance, avec son isomorphie conceptuelle - certes séduisante - en trois niveaux, ne nous aide en rien à comprendre ou à agir. Qu'apporte-t-il à l'analyse du fonctionnement du BTS de chef de chantier ? Que peut-il apporter à notre formateur de l'EAAVS ? Trop simple !

Tenter d'analyser ces deux cas va nécessiter trois détours, trois « voyages » successifs auxquels nous convions nos auditeurs, le premier par la « face cachée » de la formation professionnelle, le deuxième par Mexico et la place des deux cultures, la troisième par la distinction entre la force et le sens.

LA FACE CACHÉE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Ce que nous appelons « face cachée », sur laquelle il ne s'agit que de faire ici une petite incursion, est celle des structures imaginaires (images, fantasmes, archétypes) et symboliques (représentations, théories, mythes) qui influencent fortement selon nous, les discours, les pratiques et les dispositifs pédagogiques des formateurs. Tout travail de conceptualisation a pour support l'imaginaire, et même les métaphores « mortes » (comme les appelle Paul Ricoeur), c'est-à-dire lexicalisées (comme « formation », « tuteur »...) ne sont jamais aussi mortes qu'il n'y paraît, ainsi que le démontre Daniel Hameline. Bref, nos « manières de dire » symbolisent et influencent nos « manières de faire ». Nous avons effectué dans un livre, un classement de ces structures imaginaires et symboliques en trois grands schèmes organisateurs que nous appelons la « maturation », « l'exploration » et « la métamorphose ». Ainsi le terme de « formation », pour ne prendre que lui, est particulièrement intéressant car il émerge à la fois aux trois schèmes. Le terme est pourtant une métaphore à première vue tellement lexicalisée qu'elle pourrait paraître en coma dépassé ! L'étymologie permet cependant de lui redonner une vigueur nouvelle : la « formation », c'est la mise en « forme », c'est-à-dire en moule. Être formé, c'est être contraint de changer de forme, par une opération de moulage, du type par exemple de celle que font subir les fromagers auvergnats à leur « fourme ». Une opération physique, corporelle, « plasturgique » en quelque sorte. Se former, c'est changer, grandir, se développer : nous sommes là clairement dans le **registre de la maturation**. Mais, pour les filles, le terme prend un sens particulier : se former, c'est prendre des formes, se métamorphoser à la puberté. Ici il s'agit d'une véritable mutation physiologique d'un « passage » : on est ou on n'est pas « formée ». Ce passage d'un état à un autre présente un caractère quasi instantané, à l'image peut-être, pour les enseignants, de l'obtention du diplôme, de la réussite au concours, de l'examen de titularisation, de la première nomination ou encore de la « mutation » pour laquelle ils ont

fait vœux. Nous sommes ici dans le **registre du changement d'état**, de la métamorphose. Enfin, métaphore plus martiale, « se former » (en bataillon), combattre en « formation serrée », c'est se rassembler de manière opérationnelle contre l'adversaire... ou l'adversité. Nous sommes alors dans un **troisième registre, celui de l'exploration**, dont le principe archétypique est la guerre, la conquête d'un territoire. La puissance du terme « formation », et peut-être son succès, proviennent sans doute de ce que l'image sous-jacente émerge aux trois schèmes de l'imaginaire : la maturation (se former c'est mûrir), l'exploration (se former c'est investir un territoire) et la métamorphose (se former c'est changer d'état, passer de l'autre côté).

On se formerait donc selon trois processus différents : **en mûrissant**, par une lente croissance, et on a besoin d'un tuteur ; **en explorant un « terrain »**, et on a besoin d'un guide ; **en opérant une mue, une métamorphose identitaire**, et on a besoin d'un médiateur, voire d'un initiateur.

MEXICO ET LA PLACE DES DEUX CULTURES

Il existe deux conceptions de la culture qui s'affrontent depuis plus d'un siècle. Pour les tenants de la première, issus de la tradition des Lumières, l'homme se caractérise par sa capacité à faire usage de la raison pour passer au crible l'héritage de la tradition. La culture est donc un ensemble formalisé d'éléments à valeur universelle qui se transmettent volontairement par l'éducation et l'enseignement, et qui nécessitent un effort d'acquisition. C'est par l'école que cet héritage - qui est le fonds commun de l'humanité - peut être perpétué d'une génération à l'autre.

La seconde conception trouve son origine dans le romantisme allemand du 19^{ème} siècle. En opposition au courant des Lumières qui considère l'arrachement aux ténèbres comme une tâche pour la raison et pour l'histoire, les romantiques voient dans l'inscription dans une tradition le meilleur accomplissement de la forme humaine : c'est en s'imprégnant de l'esprit d'un peuple (le *Volkgeist*) que l'être se cultive, qu'il communique avec la sensibilité et l'imaginaire collectifs, sédimentés dans la tradition et dans ses diverses formes d'expression : l'art, les techniques, les moeurs et les modes de vie. On ne force donc pas le trait en disant que cette culture se boit avec le lait maternel, se respire avec la terre-mère. Le résultat de cette imprégnation est une sorte de marquage culturel qui permet de reconnaître de manière intuitive ses « parents culturels » et de se sentir de plein pied avec eux sans effort. Ce même marquage, à l'inverse, produit méfiance, mépris, distance au moins envers ceux qui ne sortent pas du même bain.

Les romantiques insistent, on le voit, sur la tradition, dépôt de l'imaginaire et de la sensibilité, ils revendiquent l'aspect irrationnel de cet héritage : **une culture d'imprégnation**. Les philosophes des Lumières de leur côté stigmatisent une tradition porteuse de préjugés, d'obscurantisme, d'oeillères et d'incompréhension potentielle : ils revendiquent **une culture d'acquisition**.

Le courant romantique va se trouver relayé de fait au 20^{ème} siècle par le développement de l'anthropologie : cette science désigne en effet par culture « l'ensemble des modes de vie d'un peuple, l'héritage social que l'individu acquiert de son groupe ». Cette conception a eu pour vertu de faire reconnaître la diversité et l'absence de hiérarchisation des civilisations, de lutter contre l'ethnocentrisme et l'opposition sauvage-civilisé sur laquelle notamment s'était développé le colonialisme. Comme l'écrit Aimé Césaire, grâce à cette conception « des milliers d'hommes arrachés à leurs dieux, à leurs terres, à leurs habitudes, à la vie, à la danse, à la sagesse, reentraient en possession d'eux-mêmes ». Cette culture, on le conçoit, ne se transmet pas par l'école, elle est, pour reprendre la définition donnée par l'UNESCO à la Conférence de Mexico en 1982 : « l'ensemble de connaissances et de valeurs qui ne fait l'objet d'aucun enseignement et que pourtant tout membre d'une communauté sait ». C'est contre cette définition que s'insurge Alain Finkelkraut dans *La défaite de la pensée*, pour lequel : « C'est cela même que la pensée des Lumières appelle l'inculture et le préjugé ».

Faute d'envisager le rapport entre culture d'imprégnation et culture d'acquisition, c'est toute l'éducation et toute l'intégration des enfants issus de l'immigration qui deviennent difficiles à penser. C'est l'articulation entre la culture « d'origine », celle des familles, celle des milieux d'appartenance et la culture « de destin », celle des institutions de l'Éducation, qui résistent à la réflexion, et se mettent à faire l'objet de prises de positions figées et souvent stériles. Comment en effet penser la transmission et la constitution d'une « forme politique » qui permettent à des enfants originaires de familles différentes, de milieux différents, de civilisations différentes d'habiter ensemble, ou tout du moins de communiquer, de faire des projets en commun ?

Il n'est pas dans notre propos d'arbitrer entre ces deux conceptions, mais de postuler simplement l'existence dans l'héritage humain, et donc l'importance dans la formation des hommes - y compris leur formation professionnelle - de deux cultures : la culture d'acquisition et la culture d'imprégnation. **Tout être, et par conséquent tout « professionnel », se forme à la fois par acquisition formalisée et par imprégnation sensible et le plus souvent inconsciente.**

LA FORCE ET LE SENS

Il existe deux grands types de modalités pratiques en matière de formation professionnelle : l'éducation des comportements, qui tend à jouer sur des « effets de force » et la formation des compétences, qui s'appuie sur des « effets de sens ». Il est honnête de reconnaître que le modèle d'apprentissage professionnel le plus courant a été et demeure sans doute l'éducation des comportements. Le **comportementalisme** n'est pas seulement une théorie psycho-pédagogique dépassée ou battue en brèche par les tenants du constructivisme, c'est aussi un mode extrêmement répandu parce qu'efficace de formation professionnelle. A l'atelier comme au bureau, et même à l'hôpital et dans la classe, c'est souvent par des processus de conditionnement et de renforcement des comportements, par la confrontation des « apprentis » à un système de sanctions et de qualifications, que s'établissent progressivement les comportements conformes aux normes attendues. C'est ce que dit en substance Bernard Charlot lorsqu'il déclare que l'alternance ne vise pas à former à la profession, mais seulement à adapter au travail.

Ce « dressage » des comportements - c'est l'une des critiques qu'on peut lui adresser -, créer des automatismes, certes efficaces, mais peu susceptibles d'induire des types de réponses adaptées à des situations non strictement semblables. **La formation des compétences** en revanche, entraîne la capacité de produire, par la compréhension des processus, des procédures adaptées à toute une classe de situations différentes les unes des autres.

Reste à saisir comment peut s'opérer cette compréhension, et comment le sens peut surgir d'une situation d'apprentissage. Peut-être doit-on s'interroger aussi sur ce qu'on entend par « effet de sens » ? Pour André Comte-Sponville, la recherche du sens est du domaine de l'esprit. L'intelligence veut expliquer, elle s'efforce de rassembler et de connaître les causes d'un événement. Mais la connaissance de l'enchaînement des causes, forcément sans fin, est peu satisfaisante pour l'esprit. L'esprit ne veut pas connaître, il veut comprendre, il souhaite trouver un sens. C'est bien à l'esprit, et non à l'intelligence que fait appel Gaston Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique* : « La connaissance du réel, écrit-il, est une lumière qui projette toujours quelque part des ombres. Elle n'est jamais immédiate et pleine. Les révélations du réel sont toujours récurrentes. Le réel n'est jamais « ce qu'on pourrait croire » mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. La pensée empirique est claire, *après coup*, quand l'appareil des raisons a été mis au point. En revenant sur un passé d'erreurs, on trouve la vérité en un véritable repentir intellectuel. En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation ».

On connaît donc « contre », c'est-à-dire dans une tension entre représentations ou conceptions discordantes. **Pas d'apprentissage sans tension entre éléments hétérogènes**, puis sans mise en

relation, sans « ponts cognitifs » comme les nomme Michel Develay. C'est de là que le sens peut émerger.

UN NOUVEAU MODÈLE POUR AIDER LES FORMATEURS

On est maintenant en mesure d'élaborer un modèle empirique (voir schéma 2) tenant compte des leçons des trois détours qu'on vient d'opérer. Nous en avons repris l'idée à Françoise Clerc, qui propose un modèle des savoirs mobilisés dans l'action organisé en quatre pôles, et non plus en deux comme dans la petite maison de l'alternance.

L'axe horizontal est celui de la culture d'acquisition, ordonné par le pôle conceptuel (les connaissances théoriques) et le pôle fonctionnel (les savoirs pratiques). C'est celui sur lequel joue habituellement le modèle de l'alternance. L'introduction d'un second axe, celui de la culture d'imprégnation complexifie ce modèle et relativise du coup le rôle de la tension théorie-pratique. Il est ordonné par le pôle identitaire (l'incorporation d'une identité professionnelle, avec ses pratiques codées, ses croyances, ses représentations partagées et ses valeurs, son éthique) et le pôle personnel (les compétences relationnelles, les représentations personnelles et la personnalité). Les compétences professionnelles mobilisent en effet aussi, à l'évidence, des éléments appartenant à ces deux dernières polarités et provenant de la sédimentation d'une multiplicité d'expériences sensibles, familiales, scolaires, sociales et professionnelles dans lesquelles chacun d'entre nous serait bien en peine d'effectuer un tri réel.

Les avantages de ce modèle sont nombreux. Il permet d'abord de relativiser le poids de l'acquisition formalisée (scolaire ou extra-scolaire) et aussi la place du conceptuel par rapport au fonctionnel. Il intègre ensuite le modèle dual de l'alternance construit sur la tension conceptuel/fonctionnel, mais en la dépassant par l'introduction de cinq autres types de tension possibles.

Il permet surtout de répondre à la question cognitive « Comment et à quoi se forme-t-on ? » : on se forme par émergence du sens, sens qui provient de la mise en relation d'éléments en tension cognitive. Chaque pôle (conceptuel, fonctionnel, identitaire, personnel) étant en général (sauf pathologie) gouverné par la cohérence, les tensions se forment donc entre polarités différentes.

Ce modèle permet enfin de répondre à la question pédagogique : « Comment et à quoi former ? ». L'existence de tensions est en effet une condition préalable, nécessaire mais non suffisante aux apprentissages professionnels. Il faut donc ensuite mettre en place un dispositif pédagogique capable de les repérer, puis de les identifier et de les traiter avec les stagiaires.

RETOUR SUR LE CAS DE LA FORMATION DES CHEFS DE CHANTIER DU BÂTIMENT, OU « COMMENT SE FORMENT-ILS ? »

Et si la fée alternance n'existait pas ? Et si le fonctionnement de cette formation n'était pas « magique » ? Dans cette formation, rappelons-le, le dispositif annoncé, l'alternance entre des connaissances théoriques et des savoirs pratiques, n'est pas en mesure de fonctionner ; tout simplement parce qu'il n'existe pas ! Périodes au lycée et stages en entreprise sont en effet simplement juxtaposés, et rien ni personne ne vient nommer et encore moins traiter les discordances nées de cette juxtaposition. Alors, comment les apprentis se forment-ils vraiment ?

Ce qui est formateur, dans notre modèle, est la gestion des tensions qui apparaissent entre deux pôles. Mais que se passe-t-il si ces tensions sont déniées ou simplement ignorées ? La réponse à cette question est fournie par ceux des jeunes chefs de chantier en formation qui résistent au régime de l'alternance. **Pour eux le processus formateur est en quelque sorte dérivé de l'axe de la culture**

d'acquisition vers celui de la culture d'imprégnation (voir schéma 3) : intégration accélérée du système de normes et de valeurs de la profession, évolution de la personnalité, retour sur les comportements professionnels, etc. Les interactions entre les pôles identitaire et personnel jouent à plein, permettant au passage d'intégrer ce qui paraissait le plus problématique chez ces jeunes en rupture scolaire : les contraintes physiques et intellectuelles de la scolarisation. Les valeurs « viriles » de la profession, le sens des responsabilités, l'endurance, le courage physique, la résistance à la pénibilité, la ténacité, une fois incorporées, se révèlent d'une redoutable efficacité, y compris en milieu scolaire !

Les enseignants croient fonctionner sur le mode de la maturation, les tuteurs sur celui de l'exploration, les uns et les autres tentent de formaliser (programme pour les uns, référentiel pour les autres), les acquisitions nécessaires. Les jeunes qui réussissent, quant à eux, se trouvent « embarqués » dans un processus de métamorphose identitaire, d'imprégnation sensible, d'incorporation des normes et des valeurs (inconscient jamais explicité) de la tradition professionnelle. C'est ce qui leur permet d'acquiescer ensuite les connaissances et les compétences validées par les contrôles.

La formation fonctionne comme un théâtre d'ombres : l'évaluation sanctionne ce qui se passe sur l'avant-scène, sur l'écran de l'alternance, mais c'est derrière, à distance et de manière dissimulée que tout se joue, par l'effet d'un processus d'intégration de l'esprit d'un corps de métier, d'autant plus puissant qu'il permet aux apprentis de s'insérer à la fois dans une communauté vivante et dans une tradition séculaire.

RETOUR SUR LE CAS DU LAURÉAT DU CONCOURS DE PERSONNELS DE DIRECTION, OU « COMMENT LE FORMER ? »

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenus permettent d'estimer que le stagiaire vit une forte tension entre le centre et le terrain de formation (de type école-entreprise). Il ne s'agit pourtant nullement d'une tension théorie-pratique mais, sur notre modèle, plutôt d'une tension entre le pôle fonctionnel (le savoir-faire méthodologique du projet d'établissement, appris avec des intervenants EAAVS) et le pôle identitaire (les normes, les pratiques, l'éthique d'un groupe professionnel que Robert Ballion, par exemple, identifie comme celui des « provisoires-gestionnaires »). Une fois pointée, comment traiter cette tension pour qu'elle devienne formatrice ? De deux choses l'une. Ou bien on laisse le stagiaire livré à lui-même, à sa subjectivité, c'est-à-dire à l'éclairage du pôle personnel. Il peut alors s'en tirer en prenant position, par un jugement de valeur du type « Quel imbécile, je ne voudrais pas être son adjoint », privilégiant l'apprentissage fonctionnel, ou à l'inverse « Il a raison, c'est un homme de terrain, la formation EAAVS est trop théorique », prenant parti, cette fois-ci, pour l'intégration identitaire. Ou bien, seconde possibilité, le formateur décide de traiter la tension par un éclairage prenant appui sur le pôle conceptuel (voir schéma 4) : un apport de connaissances portant par exemple sur le sens de la démarche de projet d'établissement, sur les identités professionnelles des chefs d'établissement, sur les turpitudes bureaucratiques des services académiques et les contraintes de gestion des établissements. L'incident, ainsi éclairé, peut prendre du sens : il ne s'agit plus de prendre parti, de se situer pour ou contre, mais de comprendre, de saisir la signification d'une tension que le stagiaire retrouvera un jour ou l'autre, dans des circonstances analogues ou voisines, dans l'exercice de responsabilités en vraie grandeur. Ainsi le traitement pédagogique a consisté, ici, à faire dévier du personnel au conceptuel l'éclairage d'une tension entre pôles identitaire et fonctionnel.

CONCLUSION

La critique que nous avons faite de la notion d'alternance ne porte pas sur la nécessité de travailler à la fois dans un centre de formation et sur le terrain d'exercice d'une profession, qui est une

évidence. Elle porte sur la transcription mécaniste de cette nécessité pédagogique au domaine des savoirs et à celui des apprentissages, transcription qui conduit par exemple à voir une illusoire « articulation » entre la théorie et la pratique là où n'existe le plus souvent qu'une tension entre la connaissance et l'action. L'alternance école-entreprise, centre-terrain, ou IUFM-établissement pour les maîtres, est nécessaire pour créer, provoquer les tensions dont les formateurs vont pouvoir s'emparer. Elle est fondamentalement utile car elle permet la mise en relation, pour le stagiaire, tout à la fois de savoirs théoriques et procéduraux, de compétences et de savoirs pratiques, d'identités au travail, et de « personnalités » auxquelles il peut s'identifier. Encore faut-il que le dispositif de formation - dont c'est essentiellement le rôle - soit ensuite en mesure de repérer, d'identifier et de traiter avec le stagiaire ces différentes tensions, afin de leur donner du sens.