

Jean-Pierre OBIN

## **DEPASSER L'ALTERNANCE DANS LA FORMATION DES MAITRES**

(Article paru dans l'ouvrage collectif *La formation des enseignants sur le terrain*, Hachette, 1998)

Le paysage de la formation professionnelle s'est profondément transformé depuis les années soixante-dix, qui correspondent à la fin de la période d'expansion économique (les Trente Glorieuses) et à l'institution de la formation continue (loi de 1972). Des principes comme l'alternance ou le tutorat ont pris une importance considérable. Le rôle du *terrain* et des stages a été réévalué. De nouveaux outils, comme les référentiels et les bilans de compétences ont fait leur apparition. La formation des enseignants, longtemps préservée de ces mouvements, a été à son tour concernée, notamment à l'occasion de la mise en place des IUFM. On propose dans ce chapitre une réponse aux questions de savoir à quoi former et comment former les maîtres, en faisant la part des modes pédagogiques et des idéologies politiques dans ces évolutions.

### **1- LE SENS DES MOTS**

Notion récente, la formation professionnelle n'a pas de langage qui lui soit propre. Le système symbolique de mots qui tente de *parler* la formation, qui cherche à traduire une pensée conceptuelle, en s'appliquant à cet objet nouveau, tend à s'inspirer puis à se distinguer des systèmes symboliques attachés à des champs voisins et plus anciens, ceux de l'éducation et des professions.

#### **1-1 Métaphores vives ou mortes**

Ce travail d'élaboration linguistique et conceptuel nécessite un effort de création et fait donc appel à l'imaginaire. Les images ainsi sollicitées constituent au départ ce que Paul Ricoeur appelle des « *métaphores vives* »<sup>(1)</sup>, qui fonctionnent comme de véritables figures de rhétorique. Certaines vont le rester durablement. D'autres - spontanément ou par la volonté d'un groupe - vont se lexicaliser pour devenir des « *métaphores mortes* ». Prenons un exemple : un certifié stagiaire déclare dans un texte de bilan de stage que son conseiller pédagogique a représenté pour lui « *une béquille* », image dotée d'un certain pouvoir évocateur. Imaginons qu'il ait déclaré que ce conseiller avait été pour lui « *un tuteur* ». L'image est presque la même : on passe du registre orthopédique à celui de l'arboriculture, mais la fonction des objets est identique, le soutien d'une fragilité provisoire. Son pouvoir évocateur a néanmoins disparu dans une lexicalisation qui a estompé et presque effacé la métaphore originelle. En fait la lexicalisation d'une métaphore est chose banale, rien d'autre qu'un processus de conceptualisation. L'image du tuteur (qui ne peut d'ailleurs être réduite à la métaphore arboricole, le tuteur étant aussi le substitut parental) est aujourd'hui en voie de lexicalisation, bien que la métaphore ne semble pas avoir totalement disparu derrière le concept.

L'imaginaire est donc le support de la pensée conceptuelle. Pour comprendre ce que les mots veulent dire, peut-être faut-il revenir à ce qu'à l'origine ils ont voulu dire. Comme l'affirme Daniel Hameline : « *la métaphore morte, lexicalisée au point de n'être plus perçue comme métaphore, n'est*

---

<sup>1</sup>. P. RICOEUR, "La métaphore vive", Le Seuil, 1975

*jamais aussi morte qu'il n'y paraît* »<sup>(2)</sup>. C'est le cas assurément de termes qui composent le titre de cet ouvrage, *formation* et *terrain*, comme de celui qui justifie cette étude, *alternance*. Ces *manières de dire* ne constituent-elles pas les parties émergées de *manières de voir* et de penser la réalité, ancrées dans des représentations voire dans une culture particulière ? Le *formation* des latins par exemple n'est pas le *training* des anglo-saxons, en images, en mots, en représentations et sans doute en pratiques. Et *l'alternance* française introduit une cinématique absente des *sandwich courses* anglais comme du *Duales System* allemand.

Nous ne ferons pas ici l'étude de l'imaginaire de la formation professionnelle. Nous avons montré ailleurs<sup>(3)</sup>, qu'il pouvait se structurer en trois grands schèmes organisateurs, que nous avons appelé *la maturation*, *l'exploration* et *la métamorphose*, eux-mêmes ancrés dans des archétypes témoignant d'expériences anthropologiques plus anciennes et plus essentielles. Nous évoquerons seulement les significations de trois termes, pris parmi d'autres, et dont l'usage intensif dans les IUFM mérite une réflexion particulière : *formation*, *terrain* et *alternance*.

## 1-2 Formation et formateurs

Examinons pour commencer *la formation*. Le terme est 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 d'abord changer, grandir, se développer : nous sommes là clairement dans le registre de la maturation. Pour les filles, le terme prend un sens particulier : se former, c'est prendre des formes, se métamorphoser à la puberté. Il s'agit alors d'une véritable mue physiologique, d'un *passage* d'un état à un autre, quasi instantané. A 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 faire front contre l'adversité. Nous sommes alors dans un troisième registre, celui de l'exploration, dont le principe archétypique est la guerre, la maîtrise d'un territoire. La puissance du terme *formation* et son succès, tiennent peut-être à ce que les images sous-jacentes émargent aux trois schèmes de l'imaginaire : la maturation (se former c'est mûrir), l'exploration (se former c'est combattre, c'est conquérir un territoire) et la métamorphose (être formé c'est avoir changé d'état, être passé de l'autre côté).

Dans ces registres de l'imaginaire, le formateur est à la fois la mère génitrice et protectrice, qui aide et sécurise, le stratège à l'oeil fixé sur ses *objectifs* et entouré de *dispositifs* d'action, et le sorcier ou le prêtre organisateur des rites qui vont traiter sur le mode symbolique les angoisses liées à la métamorphose problématique d'un étudiant en enseignant. Des mythes nous parlent de ces transformations : l'un des plus connus est celui de Pinocchio. Dans ce conte, Gepetto le menuisier incarne à lui seul ces figures archétypiques du formateur : il est à la fois géniteur de la marionnette, stratège, démiurge et magicien. Avec Pinocchio, il veut *fabriquer* un apprenti à son image, mais sa créature lui échappe. N'est-ce pas là le lot de toute relation de formation ?<sup>(4)</sup>

<sup>2</sup>. D. HAMELINE, "L'éducation, ses images et son propos", ESF, 1986

<sup>3</sup>. J-P. OBIN, "La face cachée de la formation professionnelle", Hachette-Education, 1995

<sup>4</sup>. Cf. P. MEIRIEU, "Enseigner, scénario pour un nouveau métier", ESF, 1989. Ch. 13 : Pinocchio ou vers l'autonomie

### 1-3 Le terrain

Avec *le terrain*, deuxième image, le *champ* de la formation se restreint. Le registre se circonscrit à l'espace et à son exploration. Le formateur *homme de terrain* n'est ni celui qui préside aux lentes maturations, ni celui qui organise les rituels de la métamorphose. On lui demande avant tout d'avoir les pieds sur terre, d'être enraciné dans une pratique professionnelle. Le *terrain*, c'est ce que l'étudiant de première année découvre et le stagiaire explore un an plus tard : c'est le lieu d'exercice de la profession et, par métonymie, la profession elle-même. Le stage, pris dans son sens originel de séjour, est de même appelé *le terrain*. La *recherche des terrains*, le *suivi des terrains*, occupent une part sensible du temps des formateurs. Qualifier un professeur *d'homme de terrain* paraît plutôt valorisant et semble l'opposer, à son avantage, aux formateurs du centre de formation, renvoyés implicitement aux nébuleuses de la théorie.

L'exploration du terrain peut relever de deux écoles, l'ancienne, empirique, et la nouvelle, technicienne. Pour la première, la formation se déroule *sur le tas*, rien ne peut remplacer la richesse de l'expérience vécue, la découverte par soi-même. Il faut donc mettre les stagiaires *dans le bain* (on parle parfois de *stage d'immersion*), les laisser un peu *patauger*, ou *débroussailler* progressivement leur cheminement. Il faut les placer en responsabilité. Dans la seconde conception, à l'inverse, il est illusoire et coûteux de vouloir tout redécouvrir par soi-même : à quoi bon risquer de se fourvoyer là où d'autres, depuis longtemps, ont déjà sérieusement repéré les difficultés ? L'exploration va donc être préparée, rationalisée, instrumentée. L'artisan se fait expert, le formateur cartographe : le terrain du métier est observé, découpé en secteurs, relevé sous forme d'objectifs à atteindre, de capacités à acquérir, de compétences à former. Il est *référentialisé* : référentiels d'emploi, de compétences, de formation, s'emboîtent rationnellement les uns dans les autres. Des *instruments*, des *outils* d'observation, des *grilles* sont conçus pour observer, se repérer et agir. Des *parcours* sont tracés et balisés.

A bien observer les relations entre formateurs, et en particulier leurs rapports de pouvoir, on peut se demander si la valorisation du terrain propre à certains discours ne masque pas parfois le peu de cas que l'organisation des études accorde aux pratiques professionnelles. Qui pilote en fait la formation des stagiaires et des étudiants : les formateurs du terrain qui, conscients des réalités de leur position, récusent majoritairement la dénomination de formateur, ou ceux du centre, qui s'appuient sur la maîtrise des concepts et des outils, attributs efficaces de la distinction universitaire ?

Enfin le terme un peu galvaudé de *terrain*, qui semble désigner une unité de lieu - l'établissement, la classe - ne renvoie en fait à aucune unité d'action formatrice : ce qui est demandé de tel stage est différent de ce qui est attendu de tel autre. Que demande-t-on à ce *maître de stage* ? Quelles compétences doit-il présenter ? Comment l'intégrer à une équipe ? Comment évaluer ses prestations ? Faut-il le former, et si oui à quoi ? Autant de questions dont les réponses semblent subordonnées à d'autres : quelle est la finalité de la formation ? Quelle stratégie adopter ? Quel est le but du stage ? Nous y reviendrons.

### 1-4 L'alternance

Avec *l'alternance*, dernier terme de notre trilogie, on touche à la pièce maîtresse du discours dominant sur la formation professionnelle. La formation des enseignants a été plus tardivement touchée que d'autres secteurs : en 1989 le terme ne figure pas, par exemple, dans le rapport Bancel sur la création des IUFM. Aujourd'hui elle n'est plus épargnée.

Davantage que d'une image, l'alternance est un mythe, au sens où Roland Barthes<sup>(5)</sup> le définit : un système linguistique surcodé, comportant un langage objet, le récit, auquel se superpose un métalangage, qui délivre le sens. Lorsqu'il émerge, au tournant des années soixante-dix, celui de la crise économique, le discours sur l'alternance est essentiellement politique. Il s'attache à promouvoir le développement des relations du système éducatif et du secteur économique, d'appeler aux noces de l'école et de l'entreprise. Plus tard, on tentera de lui donner un contenu pédagogique. Aujourd'hui ces deux aspects sont étroitement imbriqués, et le récit pédagogique a plutôt pour effet de masquer le sens politique. Examinons d'abord celui-ci.

Le sens (le *message* dit Barthes) du mythe de l'alternance, c'est l'évidente nécessité de moderniser le système scolaire de formation professionnelle en l'ouvrant au secteur économique, le remplacement de la scolarisation des apprentissages par une formation organisée en entreprise. La structure du mythe est celle du « *retournement* ». Un retournement opéré au profit d'entreprises qui, de lieux d'aliénation qu'elles étaient dans l'esprit des français jusqu'à la fin des années soixante-dix, sont dorénavant investies des vertus de la modernité : compétence, dynamisme, efficacité dans la bataille économique et dans la lutte pour l'emploi. L'entreprise, d'après une enquête d'opinion récente, est de nos jours un lieu de formation plus apprécié des jeunes que le lycée. En langage sociologique, le constat peut se formuler ainsi : « *Dans les années quatre-vingts, le contexte social et économique entraîne en France un changement significatif de représentations sociales sur l'entreprise et son rôle dans la formation. On notera en particulier, à partir de 1983, une réconciliation historique des français avec leurs entreprises, dont on apprend qu'elles deviennent un partenaire du système éducatif, voire un lieu de formation à part entière* »<sup>(6)</sup>. En parodiant Barthes, on dirait avec moins de détours : « *Le mal, l'exploitation de l'homme par l'homme, n'a nullement disparu, il est simplement devenu contingent : on découvre qu'il est le remède même d'un mal plus essentiel : la survie économique et donc culturelle de la nation. Qu'importe après tout que l'ordre soit un peu brutal ou un peu aveugle, s'il nous permet de vivre à bon marché. Qu'importe que l'entreprise fasse du profit sur la sueur des ouvriers, ceux-là doivent se sentir heureux de pouvoir suer, d'être payés pour cela et de bénéficier par là même d'une expérience qui vaut formation. Voilà les français débarrassés d'un préjugé qui leur coûtait cher, trop cher, trop de scrupules, trop de révoltes, trop de combats et trop de solitude* ». Voilà pour le métalangage.

Quant au langage objet, au récit du mythe, il est de nature pédagogique. L'alternance désigne l'association pédagogique d'une forme scolarisée d'apprentissage et d'un lieu d'exercice de la profession. La mise en oeuvre de tels dispositifs a d'ailleurs largement précédé l'usage du terme. A l'origine, dans la première moitié du vingtième siècle, pour les ouvriers avec la loi Astier de 1919 puis l'institution des Centres de formation professionnelle en 1941, comme pour les jeunes paysans avec la création des Maisons familiales rurales en 1937, il s'agissait moins de confier la formation aux patrons que de commencer à scolariser des apprentis soumis aux aléas de la formation sur le tas, à l'arbitraire patronal et à une certaine forme d'exploitation qui, sous couvert d'apprentissage, a caractérisé au 19ème siècle le travail des adolescents, voire des enfants. Les formateurs d'aujourd'hui tentent de traduire dans le domaine pédagogique la nouvelle donne politique, la double légitimité de l'école et de l'entreprise, en termes de partenariat pédagogique entre un *système d'études* et un *système d'action*. Le résultat n'est pour l'instant guère probant. Sans refaire ici une étude menée ailleurs<sup>(7)</sup>, on peut porter cinq critiques principales aux discours pédagogiques concernant l'alternance.

<sup>5</sup>. R. BARTHES, "Mythologies", Points Seuil, 1957

<sup>6</sup>. M.P. GESLIN et B. LIETARD, "Un tuteur peut en cacher un autre", Education permanente N° 115, 1993

<sup>7</sup>. J-P. OBIN, "La face cachée de la formation professionnelle", Hachette-Education, 1995

## 1-5 Critiques de l'alternance

La première concerne la tentative de construire, pour reprendre les termes de Philippe Perrenoud, qui s'élève contre une telle illusion, « *une théorie unifiée et valide du comportement humain, de l'apprentissage, des interactions didactiques, dont on pourrait déduire une manière optimale d'enseigner* »<sup>(8)</sup>. Le système de l'alternance est en effet parfois présenté sous la forme d'un modèle comportant trois niveaux qui semblent se superposer harmonieusement : le niveau épistémique (division entre savoirs théoriques et savoirs pratiques), le niveau cognitif (voie *naturelle* et voie *symbolique* des apprentissages), le niveau pédagogique (l'école et l'entreprise)<sup>(9)</sup>. Ce montage, bien que séduisant par sa simplicité, ne rend aucunement compte, selon nous, de la complexité de chacun de ces niveaux et, surtout, ne permet pas de penser correctement leurs relations.

La deuxième critique porte sur l'ambiguïté qui régit - toujours dans les discours - les relations entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Pour ne prendre qu'un exemple, celui de la circulaire du 2 Juillet 1991 portant sur l'organisation des études dans les IUFM, on ne trouve pour les qualifier, en quelques lignes du Bulletin officiel, pas moins de quatre termes aux significations parfaitement antagonistes : « *articulation* », « *unité* », « *confrontation* » et « *interaction* ». La question de savoir de quelle nature sont les relations entre la théorie et la pratique est ainsi œcuméniquement éludée. Dans la formation des enseignants, comme dans toute autre, il s'agit toujours, selon nous, de relations de discordance : la plupart des savoirs pratiques ne résultent pas d'applications de théories constituées et ces dernières ne relèvent qu'exceptionnellement d'une théorisation des pratiques en vigueur. En réalité, pour un étudiant ou un stagiaire, il y a juxtaposition des deux systèmes de formation : le système d'études (l'IUFM et l'Université) où se transmettent des savoirs théoriques (disciplinaires et généraux) et procéduraux (comment établir une progression de cours, comment évaluer, etc.), et le système d'action (la classe, l'établissement) où s'observent et s'expérimentent des savoirs pratiques (comment réagir à l'infinité d'aléas qui caractérisent les apprentissages en groupe, la vie d'un établissement, l'éducation des jeunes). Cette juxtaposition est forcément créatrice, pour chaque étudiant ou stagiaire, de multiples tensions. Ce qui est formateur n'est pas cette confrontation des savoirs en elle-même, c'est le dispositif pédagogique (lorsqu'il existe !) qui vise à traiter ces tensions.

La troisième critique porte sur les relations instituées entre les formateurs des deux systèmes : deux conceptions s'opposent, celles que Raymond Bourdoncle nomme respectivement fonctionnaliste et interactiviste<sup>(10)</sup>. Pour la première, il existe un primat d'un des systèmes sur l'autre, une légitimité plus forte du *terrain*, ou bien du *centre*, qui impose un pilotage de l'un par l'autre. Dans les IUFM c'est plutôt la légitimité des savoirs universitaires qui domine. La tendance y est donc - les relations de pouvoir étant ce qu'elles sont - à tenter de réduire les contradictions entre système d'études et système d'action en recrutant et en formant les maîtres de stage à l'image des formateurs du centre : on énonce alors des pré requis du type « *savoir théoriser sa pratique* », ou encore « *être impliqué dans une recherche-action* », qui véhiculent certains signes de la distinction universitaire. La seconde conception pose l'existence et l'égal intérêt de deux légitimités irréductibles, celle des formateurs du centre sur les savoirs théoriques, celle des praticiens sur les savoirs pratiques en usage. Pour reprendre la métaphore utilisée par un ancien stagiaire : « *construire l'alternance c'est construire un pont* »<sup>(11)</sup>. Encore faut-il qu'il existe deux rives solides pour ancrer l'ouvrage ! La formation des enseignants n'a

<sup>8</sup>. P. PERRENOUD, "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", Revue des sciences de l'éducation, N° 1, 1993, p. 69

<sup>9</sup>. G. MALGLAIVE et A. WEBER, "Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie", Revue française de pédagogie, N° 61, 1982

<sup>10</sup>. R. BOURDONCLE, "Profession et professionnalisation", Rapport à la DRED, Juin 1992

<sup>11</sup>. La même métaphore est utilisée par M. DEVELAY lorsqu'il parle de "ponts cognitifs" susceptibles de donner du sens aux apprentissages, dans "Peut-on former des enseignants ?", ESF, 1994

sans doute rien à gagner d'universitaires gagnés par la fascination de l'empirisme, ou bien de maîtres de stage vivant dans l'illusion de pratiques scientifiquement établies, et alors réduits, faute d'une légitimité suffisante, à devenir l'ombre portée des formateurs du centre. Comme l'écrit Roland Fonteneau : « *A quoi cela peut-il bien servir, en termes de formation pour l'apprenant, si le passage d'un pôle à un autre le conduit à gérer "toujours plus du même", c'est-à-dire si les acteurs de référence de chaque pôle sont par trop identiques ?* »<sup>(12)</sup>

La quatrième critique est propre à la formation des enseignants. Pour celle-ci en effet, et pour celle-ci seulement, le système d'action se trouve être un système d'études : le terrain professionnel est lui-même un système de scolarisation. De cette particularité peuvent naître deux ambiguïtés. La première consiste à ignorer l'isomorphie des systèmes et à laisser jouer sans les contrôler les effets modélisants : c'est ainsi que le modèle pédagogique académique de l'université s'est transféré *naturellement* pendant une longue période au second degré. La seconde revient à s'appuyer sur la seule isomorphie des systèmes pour tenter d'imposer un modèle pédagogique : ainsi dans les anciennes Ecoles normales, les classes annexées vivaient en étroite symbiose avec les *cours normaux*, comme des laboratoires protégés des turbulences des *vraies* classes que le jeune instituteur devait affronter ensuite dans son premier poste.

Enfin, cinquième et dernière critique, que l'on développera plus loin : on ne peut réduire la formation des compétences à la confrontation des deux types de savoirs, théoriques et pratiques. Le modèle pédagogique de l'alternance laisse de côté d'autres sources de compétences.

## 2- LE POIDS DE L'HISTOIRE

Nous avons évoqué dans ce qui précède quelques éléments historiques assez récents, qui portent sur la conceptualisation de la formation professionnelle. Il en est de plus anciens qui font toujours sentir le poids de leur influence sur la formation des maîtres. Non seulement la nécessité de former les enseignants n'a rien d'une évidence historique, mais les manières de le faire ont toujours divergé : les trois ordres d'enseignement, secondaire, primaire et professionnel, qui ont précédé la structuration par degrés que nous connaissons aujourd'hui, possédaient chacun leur propre logique de formation. Ce sont ces modèles que les IUFM ont reçu pour tâche de dépasser ou d'intégrer. La place du terrain, c'est-à-dire des pratiques pédagogiques, n'était pas la même dans chaque système. Il peut être utile de la rappeler.

### 2-1 L'université

Le modèle de l'enseignement secondaire se met en place dès le Moyen Age dans les collèges annexés aux facultés des arts. Généraliste, propédeutique aux facultés *professionnelles* qui la prolongent (théologie, droit et médecine), la faculté des arts délivre trois grades successifs : le baccalauréat, la licence et le doctorat. Le recrutement des maîtres des collèges s'opère alors sur la base d'un double contrôle : délivrance de la licence d'enseigner (*licencia docendi*) délivrée par l'évêque, et cérémonie d'intronisation par les pairs (*inceptio*). A la veille de la révolution, les *régents* des collèges universitaires, plus gradués en général que leurs collègues congréganistes, sont docteurs ou licenciés ès arts. Créé en 1766 le concours de l'agrégation est à l'origine une sorte de concours interne destiné à pourvoir les chaires universitaires. Napoléon, par le décret du 17 Mars 1808, institue pour les professeurs des niveaux de formation adaptés à celui des élèves : il faut être docteur pour enseigner dans les hautes classes des lycées, licencié pour les deux avant-dernières années, bachelier pour les quatre premières années ainsi que pour être régent de collège. Les professeurs de lycée peuvent être

<sup>12</sup>. R. FONTENEAU, "L'alternance partenariale", Education permanente N° 115, 1993

recrutés pour les trois-quarts parmi les élèves de l'Ecole normale supérieure ou, pour le quart restant, par le concours de l'agrégation, parmi les maîtres d'études ou les régents des collèges. En créant en 1806 l'Université impériale, Napoléon lui reconnaît le monopole de la délivrance des grades et de la formation des enseignants du secondaire. Dans ce système, comme dans le précédent, il n'existe aucune place pour l'apprentissage des pratiques et la pédagogie. C'est la reconnaissance du savoir universitaire par un diplôme de haut niveau, la licence, véritable *permis d'enseigner*, qui atteste les capacités professorales. L'enseignant est avant tout un *savant* reconnu comme tel par ses pairs. L'institution d'un stage pratique pour les professeurs du second degré est beaucoup plus tardive : elle date pour les professeurs certifiés de la création des Centres pédagogiques régionaux (CPR) en 1952 avec le stage *en situation*, et de 1969 pour les agrégés avec le stage *en responsabilité*, puis la transformation en 1980 du stage en situation des certifiés en stage en responsabilité<sup>(13)</sup>.

## 2-2 Les Ecoles normales d'instituteurs

Le modèle de formation de l'enseignement primaire est différent : créé à partir de 1833, date de l'institution par Guizot d'un enseignement primaire public (les écoles communales de garçons), il succède à une longue période où les *petites écoles*, paroissiales, congréganistes ou, déjà pour certaines, communales, recrutaient librement leurs maîtres. L'unification du niveau de recrutement et de la formation des instituteurs s'appuie sur l'obligation pour chaque département d'ouvrir une Ecole normale. Les *écoles d'application*, installées dans les mêmes bâtiments, et où les maîtres bénéficient d'un statut particulier, constituent des lieux d'observation et d'expérimentation des pratiques qui prennent une place centrale dans la formation des instituteurs jusqu'à la création des IUFM. A la différence du Secondaire, le modèle de la formation du Primaire n'est pas universitaire, c'est plutôt celui d'une école professionnelle qui développe le souci d'expérimenter et de normaliser les pratiques du terrain. Mais le terrain des classes annexes - c'est cette critique qui a provoqué leur disparition - a toujours ressemblé davantage à un jardin à la française, tiré au cordeau, soigneusement fumé et désherbé, qu'à une forêt tropicale, prolifique, riche, hétérogène et désordonnée à l'image de nos classes de banlieue d'aujourd'hui !

## 2-3 Les Ecoles normales d'apprentissage

Le troisième modèle, celui de la formation des professeurs de l'enseignement professionnel, est encore plus récent, puisque les Ecoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) n'ont été créées qu'en 1947. Il relève de ce qu'on appelle à l'époque *l'apprentissage public*, conception pédagogique qui pousse à l'extrême la scolarisation des apprentissages, en rassemblant dans la même école-usine (le Centre d'apprentissage), les professeurs d'enseignement général et les différents corps de métiers disposant de leur équipement professionnel en vraie grandeur. L'ENNA elle-même dispose d'un Centre d'apprentissage annexé. Les professeurs d'enseignement général en formation y côtoient les ouvriers professionnels qui se convertissent à l'enseignement. Le terrain y prend une double dimension : pour les professeurs d'atelier c'est l'acquis d'une solide expérience professionnelle d'ouvrier (au minimum cinq années), et pour tous c'est la formation dans ce lieu très particulier qu'est le *combinat pédagogique* intégré constitué par l'ENNA et son Centre d'apprentissage annexé.

## 2-4 La gageure des IUFM

---

<sup>13</sup>. Décret du 17 Janvier 1952, arrêté du 2 Décembre 1968 et circulaire du 15 Juillet 1980

C'est sur la base de ces trois modèles, issus de traditions historiques différentes, que les IUFM s'efforcent d'inventer des relations entre le système d'études et le système d'action qui relèveraient davantage des finalités nouvelles assignées à un système éducatif désormais unifié et structuré en niveaux, que de la pesanteur des identités de chacun des ordres cloisonnés préexistants. Vaste gageure !

Pour construire cette nouvelle école, celle de demain, le terrain, qu'il soit scolaire ou de production pour l'enseignement professionnel, ne doit être ni méprisé ni idéalisé. Il n'est pas non plus à reconstruire *in vitro*, de manière épurée. Il est à prendre comme un maquis de pratiques, toutes potentiellement porteuses de sens. Cette affirmation ne signifie cependant pas que l'institution de formation ne doive pas opérer de choix, notamment pour ce qui concerne l'implantation des divers terrains de stage, mais plutôt que ces choix doivent obéir à des stratégies explicites, et non à des logiques le plus souvent implicites, d'épuration de pratiques ou de situations d'enseignement jugées hors normes, non conformes, trop complexes ou difficiles à maîtriser.

Ce choix de stratégies nous renvoie aux deux questions fondamentales annoncées dans l'introduction : à quoi former les maîtres et comment les former ?

### 3- A QUOI FORMER LES ENSEIGNANTS ?

Enseigner, éduquer, former, c'est d'abord et toujours transmettre une culture. Encore faut-il savoir ce que recouvre ce terme, laissé le plus souvent dans l'imprécision par ses utilisateurs. La distinction entre deux des sens du mot culture, culture d'acquisition et culture d'imprégnation va nous permettre de distinguer les pôles d'élaboration des compétences professionnelles et de déboucher sur un modèle d'analyse des situations de formation.

#### 3-1 Acquisition ou imprégnation culturelle?

Deux conceptions de la culture 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 dans cet esprit un ensemble d'éléments à valeur universelle qui se transmettent volontairement par l'éducation et l'enseignement, et qui nécessitent un effort de formalisation puis d'acquisition. C'est principalement par l'école que cet héritage - qui est le fonds commun de l'humanité - est perpétué d'une génération à l'autre.

La seconde conception trouve son origine dans le romantisme allemand. 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 une sensibilité et un imaginaire collectif sédimentés dans la tradition et dans ses diverses formes d'actualisation : l'art, les modes de vie, etc.

Ce courant va se trouver de fait relayé au 20<sup>ème</sup> siècle par le développement de l'anthropologie : cette science désigne par culture « *l'ensemble des modes de vie d'un peuple, l'héritage social que l'individu acquiert de son groupe* »<sup>(14)</sup>. 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 s'était notamment développé le colonialisme. Comme l'écrit Aimé Césaire, grâce à cette conception « *des milliers d'hommes arrachés à leurs dieux, à leurs terres,*

<sup>14</sup>. C. KLUCKOHN, "Initiation à l'anthropologie", Dessart, p. 25

à leurs habitudes, à la vie, à la danse, à la sagesse, rentraient en possession d'eux-mêmes »<sup>(15)</sup>. Cette culture, on le conçoit aisément, 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 aussi contre cette définition que s'insurge Alain Finkelkraut, pour lequel « c'est cela même que la pensée des Lumières appelle l'inculture et le préjugé »<sup>(16)</sup>.

Notre propos n'est pas d'arbitrer ici ce débat. Un sociologue comme Pierre Bourdieu a tenté à sa manière, avec le concept d'*habitus*, d'intégrer ces deux conceptions. Nous postulerons simplement la place dans l'héritage humain et dans la formation des hommes, y compris dans leur formation professionnelle, de deux modes d'acculturation : l'acquisition et l'imprégnation<sup>(17)</sup>. Ces deux modalités, irréductibles l'une à l'autre, peuvent être conçues comme complémentaires : tout être, et par conséquent tout enseignant, se forme à la fois par acquisition formalisée et volontaire, et par imprégnation sensible et le plus souvent inconsciente.

### 3-2 Un modèle d'organisation des compétences

Nous allons utiliser cette conclusion pour tenter de répondre à une première question : savoir à quoi se forment les enseignants, ce qui constitue le niveau que nous avons appelé épistémique, et qui ne manquera pas d'éclairer les niveaux sus-jacents, cognitif (comment se forment-ils ?) et pédagogique (comment les former ?). Il nous faut commencer par tenter de comprendre de quelle nature sont les compétences professionnelles des stagiaires<sup>(18)</sup>.

Retenons l'hypothèse que certaines de ces compétences procèdent d'une acquisition formalisée de savoirs ou de savoir-faire constitués, certains rigoureusement conceptualisés, comme les règles de grammaires, les théorèmes mathématiques, les lois de la thermodynamique, etc. ; d'autres s'appuyant à l'évidence sur des savoir-faire pratiques, tout aussi formalisés mais plus fonctionnels : écrire, calculer, lire, mesurer, manipuler une machine-outil, etc. Ces deux grands pôles constituent l'essentiel de la culture scolaire. La scolarisation des apprentissages a constitué un immense effort pour formaliser les connaissances et les pratiques, pour rendre explicite et normer ce qui ne l'était pas, et passer dans les apprentissages de l'imprégnation inconsciente à l'acquisition formelle.

Pour autant il serait aventureux de penser que la totalité ou même l'essentiel des apprentissages professionnels se produit par acquisition formalisée. Il n'est que d'observer les enseignants dans leurs classes pour comprendre très vite que la majeure partie de ce qu'ils font, et sans doute plus profondément de ce qu'ils sont en tant qu'enseignants n'a jamais été appris sur les bancs d'aucun centre de formation ni d'aucune classe, sinon peut-être de celles dont ils ont été, jadis, les élèves ! Cette imprégnation culturelle s'appuie également sur deux grands pôles, qui l'un comme l'autre « fabriquent » de l'identité. Le premier est professionnel, l'imprégnation se développe sur le désir et le besoin de s'intégrer à un collectif soudé autour de ses représentations du métier, ses croyances, ses pratiques surcodées, ses valeurs et son éthique, éléments construits par une histoire professionnelle et incorporés par les individus<sup>(19)</sup>. Le second est personnel, il est constitué par ce qu'on appelle *la personnalité* ou encore *le caractère* de chacun, ses représentations personnelles, ses

<sup>15</sup>. A. CESAIRE, "Discours sur le colonialisme", Présence africaine, 1955, pp. 19-20

<sup>16</sup>. A. FINKELKRAUT, "La défaite de la pensée", Gallimard, 1987, p. 102

<sup>17</sup>. Sur cette distinction, cf. A. COULON, "Cultures et intégration", in *L'intégration*, à paraître au CRDP de Dijon

<sup>18</sup>. Par compétence nous désignons des savoirs ou des capacités mobilisés dans l'action, cf. G. MALGLAIVE, "Enseigner à des adultes", PUF, 1990, p. 123

<sup>19</sup>. Sur les identités professionnelles des enseignants, Cf. J-P. OBIN, "La crise de l'organisation scolaire", p. 175 et suivantes

qualités et ses défauts intellectuels, relationnels et moraux, et réinvestis en permanence en situation professionnelle.

Le modèle théorique constitué sur la base de ces hypothèses fait donc apparaître quatre types de compétences mobilisables en situation professionnelle, qui se distinguent par leur fondement culturel<sup>(20)</sup>. Un premier axe, celui de la culture d'acquisition, est ordonné par un pôle conceptuel (les connaissances théoriques) et un pôle fonctionnel (les savoir-faire pratiques). C'est celui sur lequel repose le modèle scolaire et, apparemment, celui de l'alternance : la théorie en classe, la pratique à l'atelier ou en usine. L'introduction d'un second axe, celui de la culture d'imprégnation, complexifie le modèle en relativisant le rôle d'une tension théorie-pratique constamment survalorisée. Il est ordonné par un pôle identitaire (au sens d'intégration à une identité professionnelle) et par un pôle personnel (le caractère et la personnalité de chacun). Les compétences tirées de ces deux pôles, mobilisées dans une grande variété de situations professionnelles, sont rarement dues à une acquisition formalisée et volontaire. Elles s'enracinent bien davantage dans une sédimentation d'expériences sensibles, familiales, scolaires, sociales et professionnelles dans lesquelles on serait bien en peine - sauf peut-être psychanalyse ! - de faire un tri.

Selon les situations professionnelles auxquelles le stagiaire est confronté, il va faire appel à tel ou tel type de fonds culturel, conceptuel, fonctionnel, identitaire ou personnel. Le problème est que rien ne permet de penser que ces compétences entretiennent entre elles un rapport de cohérence, ni le raisonnement logique (quelle relation entre la règle de grammaire et la façon de poser sa voix pour l'énoncer ?), ni l'observation des pratiques. Chaque pôle de compétences fonctionne avec sa cohérence interne propre, irréductible à celle des autres pôles. **L'état de tension est de ce point de vue l'état normal de toute situation de formation.**

Pour illustrer cette conclusion, prenons l'exemple de cette jeune enseignante de français, fraîche émoulue d'un IUFM, et qui souhaite utiliser ses compétences nouvelles en évaluation formatrice dans le collège où elle a été nommée. La réaction du professeur coordinateur de la discipline la saisit comme une douche froide : « *Tout cela n'est que jargon !* » lui lance cette femme dans une réunion. La jeune enseignante se sent alors soumise à une tension entre deux préoccupations professionnelles opposées : appliquer avec ses élèves la méthode à laquelle elle a été formée (pôle fonctionnel), ou entrer dans un collectif en intégrant ses normes (pôle identitaire). Quelles compétences privilégier ou abandonner ? La gestion de cette tension n'a pour elle rien d'évident. La situation lui semble insensée : comment peut-on récuser de manière si abrupte ce que ses formateurs lui ont appris ? Comment un tel divorce peut-il se produire entre le système d'études et le système d'action ? De plus il n'existe aucun dispositif de formation continuée susceptible de l'aider en diagnostiquant puis en donnant du sens à cette tension.

Ce qui nous amène à aborder la question cognitive (comment se font les apprentissages, comment se forment les enseignants ?) et la question pédagogique (comment favoriser ces apprentissages, par quels dispositifs former les enseignants ?).

#### 4- COMMENT SE FONT LES APPRENTISSAGES ?

A l'atelier comme au bureau, à l'hôpital comme dans la classe, des comportements professionnels conformes aux normes attendues s'établissent le plus souvent par des processus de

---

<sup>20</sup>. Cf. Schéma 1

conditionnement et de renforcement, par la confrontation des apprentis à un système cohérent de sanctions et de gratifications, souvent symbolique, dont le plus simple est encore la notation. C'est ce que certains dénoncent dans les dispositifs d'alternance, en soutenant que dans les faits ils ne visent nullement à former à la profession, ce qui supposerait la définition puis l'apprentissage de compétences, mais seulement à adapter au travail. Ces processus s'appuient sur ce que Jacques Ardoïno appelle des *effets de force*<sup>(21)</sup>. Leur efficacité est indiscutable, mais le *dressage* des comportements ainsi obtenu, outre les questions éthiques qu'il soulève, crée des automatismes inefficients dès lors qu'il s'agit de répondre à des situations non répétitives, ce qui est notoirement le cas des situations éducatives.

La formation des compétences, en revanche, est fondée sur la compréhension des processus mis en jeu dans des situations de travail variées et sur la recherche de procédures adaptées à chacune d'elles : elle joue davantage sur des *effets de sens*. Le sens, ce n'est pas la connaissance de l'enchaînement sans fin des causes d'un événement, mais ce qui permet de le comprendre, ce qui éclaire l'esprit en mettant en relation des éléments jusque là séparés, en créant ces *ponts cognitifs* que Michel Develay<sup>(22)</sup> appelle de ses vœux. Voilà où le modèle présenté ci-dessus devient opératoire : le sens se dégage de la mise en relation d'éléments hétérogènes issus des quatre pôles de compétences, dont le caractère irréductible est producteur de tensions pour l'étudiant ou le stagiaire en formation.

Pour reprendre l'exemple évoqué ci-dessus, ce qui pourrait être formateur dans la tension vécue par la jeune enseignante de français entre une culture fonctionnelle et une culture identitaire, serait de pouvoir éclairer cette tension. S'appuyer sur le pôle personnel semble de peu de secours : doit-elle donner raison aux formateurs de l'IUFM et à la théorie, ou au professeur et à sa connaissance pratique ? Cela tourne vite court. En revanche, l'éclairage du pôle conceptuel peut se révéler très formateur : des connaissances sociologiques sur les identités professionnelles du second degré, leur histoire et leurs conflits peuvent permettre à la jeune enseignante de comprendre ce qui s'est passé, de donner du sens à la réaction de sa collègue, et partant de lui donner quelques moyens de gérer et de dépasser le conflit. Surtout, cette révélation peut lui permettre de maîtriser et même d'anticiper toute une série de tensions du même type qui ne manqueront pas de survenir, un jour ou l'autre, au cours de sa carrière.

Encore faut-il qu'un dispositif de formation soit en mesure de traiter ces tensions. Ce qui nous renvoie à la question pédagogique.

## 5- COMMENT FAVORISER LES APPRENTISSAGES ?

Dans la conception présentée ci-dessus, le sens prend corps dans le dispositif de formation lui-même, un dispositif plus complexe que l'alternance puisqu'il doit être en mesure d'organiser trois types de démarches successives : provoquer des situations de travail susceptibles de mobiliser des compétences hétérogènes, permettre aux étudiants et stagiaires de repérer et d'explicitier les tensions qu'ils ressentent entre leurs connaissances, les savoir-faire, la culture professionnelle et leur propre personnalité, traiter enfin ces tensions afin de leur donner du sens.

Pour ce faire, l'étudiant ou le stagiaire se trouve potentiellement au centre d'un dispositif constitué, comme l'indique Bernard Liétard « *d'éléments en interaction dans une structure en réseau où toute action à un niveau a des conséquences sur d'autres éléments, dans une relation de causalité*

<sup>21</sup>. J. ARDOÏNO, "A propos du sens", Pour N° 107, 1986, pp. 85-86

<sup>22</sup>. op. cit.

*mutuelle* »<sup>(23)</sup>. Il est donc impliqué, qu'il y soit physiquement présent ou non, dans une variété de situations de formation et confronté à une pluralité d'acteurs, d'intervenants ou d'instances porteurs à la fois de ressources et de contraintes. Dans le cas des IUFM on peut schématiquement repérer, en contact avec l'étudiant ou le stagiaire (S), quatre catégories d'acteurs qui participent directement à sa formation, et dont la présence ou l'absence dans une situation n'est nullement indifférente<sup>(24)</sup> : les élèves (E), les formateurs du centre (F), les tuteurs, conseillers pédagogiques, maîtres de stage et autres formateurs de terrain (T), enfin les représentants de l'institution (I). Aucun de ces groupes n'est totalement homogène, et ce modèle ne peut être considéré comme opératoire que parce que chacun d'entre eux présente néanmoins un certain degré d'homogénéité pour le stagiaire.

Prenons un exemple : un stagiaire organise et réalise une séquence d'enseignement en responsabilité devant un groupe d'élèves (S-E) : un certain nombre d'événements imprévus se produisent (des élèves se lèvent, s'interpellent, etc.) auxquels le stagiaire réagit. La même séquence est réalisée devant un conseiller pédagogique (S-E-T) : les imprévus ou les réactions du stagiaire seront-ils identiques ? Sans doute pas ! De plus, la présence du formateur entraîne une recherche du sens des événements et des manières d'y faire face. Dans une troisième situation, la même séquence est réalisée devant le même conseiller qui doit produire à son issue une évaluation participant à la certification institutionnelle (S-E-T-I). Le déroulement de la séquence et de son exploitation va probablement s'en trouver de nouveau modifié. Enfin, dans une dernière situation, le stagiaire intègre son expérience, de manière réflexive, dans le mémoire professionnel préparé avec l'appui d'un directeur de mémoire formateur du centre, puis soutenu devant le jury de fin d'année (S-E-T-I-F). La variation du dispositif de formation entraîne à chaque fois la modification probable des éléments de tensions susceptibles de provoquer du sens et, par voie de conséquence, celle des compétences acquises, fondées sur le traitement et la compréhension de ces éléments.

## 6- UN PREALABLE POUR LA FORMATION DES COMPETENCES

Il existe cependant une condition, un préalable majeur à l'émergence du sens : c'est la possibilité même de pouvoir relier, de *construire des ponts* entre des éléments provenant d'origines aussi irréductibles que les concepts, les pratiques, la culture professionnelle et la personnalité. En fait trois éventualités se présentent. Dans la première chacun, formateur, tuteur, stagiaire, est confronté au non-sens. C'est le cas, on l'a vu, de la jeune enseignante - évoqué plus haut - affrontée à l'agressivité, incompréhensible pour elle, d'une collègue de son établissement. Deuxième éventualité, chacun est renvoyé à sa propre grille de lecture : didactique, psychologique, psychosociologique, institutionnelle, éthique, etc. Et on ne voit pas bien quelle cohérence générale peut se dégager d'un tel ensemble de visions évaluatrices disparates. Troisième éventualité enfin, il existe dans l'institution, ou du moins l'une de ses parties, un IUFM par exemple, une finalité commune et partagée, une vision du métier, et donc un sens général de la formation qui tente d'ordonner et de faire communiquer ces lectures plurielles. C'est seulement dans cette perspective qu'il est raisonnable de penser que la multiplicité des intervenants et des situations peut déboucher sur une formation de compétences professionnelles cohérentes et efficaces.

Que peuvent être cette vision partagée des métiers de l'enseignement, ce sens général de la formation ? On est tenté de les rechercher dans l'événement, considérable à l'échelle de siècles d'histoire des institutions scolaires, constitué par l'institution des IUFM. Un tel épisode ne peut être dénué de sens. Revenons pour cela une dernière fois au sens de mots qui n'ont pas été choisis au

<sup>23</sup>. B. LIETARD, "La formation change, les formateurs aussi", Actualité de la formation permanente, Mars-Avril 1992, p. 41

<sup>24</sup>. Cf. Schéma 2

hasard : instituts *universitaires* de formation des *maîtres*. Ce qui a permis le dépassement sans coup férir des ordres anciens, qui rapproche plus fondamentalement les divers métiers de l'enseignement, qui a justifié et permis la création de centres de formation communs à tous les enseignants, c'est précisément que tous les enseignants doivent de nos jours être **des maîtres formés à l'Université**.

**Des maîtres**, c'est-à-dire des éducateurs, des adultes à la fois *professant* et *instituant*, établissant les jeunes dans un monde de plus en plus complexe, assumant la transmission des savoirs, des règles et des valeurs qui fondent notre société démocratique, tout en les préparant à l'exercice de la liberté, celle d'innover et de créer, comme celle de juger et de modifier la tradition. Formés à **l'Université** car l'école républicaine est par excellence le lieu où l'enfant se frotte à **l'universel** pour se soustraire progressivement aux adhérences contingentes de sa naissance, familiales, religieuses, culturelles ou sociales.

Transformer des étudiants en enseignants, des jeunes gens et des jeunes femmes en éducateurs ne relève pas d'une mystérieuse alchimie : il s'agit de les aider à devenir à leur tour des *maîtres*, des adultes exerçant sur les enfants et les jeunes un véritable magistère scientifique, esthétique, civique et moral. « Dans le cas de l'éducation, écrit Hannah Arendt<sup>(25)</sup>, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde ». C'est en se plaçant d'emblée à ce double niveau du savoir et de la responsabilité que les IUFM peuvent engager des stratégies de formation favorisant la construction du sens en développant l'intelligence des situations professionnelles *de terrain*.

---

<sup>25</sup>. H. ARENDT, "La crise de l'éducation", in *La crise de la culture*, Folio Gallimard, 1972

## LE STAGIAIRE IUFM AU COEUR D'UN SYSTEME DE CONTRAINTES ET DE RESSOURCES

Le Stagiaire (S) est situé au coeur d'un système qu'on peut réduire à quatre pôles principaux de ressources et de contraintes :

Les représentants de l'institution (I) : l'Education nationale, y compris l'IUFM

Ses formateurs (F)

Son ou ses tuteurs (T) : conseillers pédagogiques, formateurs de terrain, etc.

Les élèves (E) qu'il prend en charge

Les situations de formation présentent des interactions à :

- deux pôles : par exemple S-F, les cours ou TD à l'IUFM
- trois pôles : par exemple S-E-T, le stage de pratique accompagnée
- quatre pôles : par exemple S-E-T-I, la visite de l'inspecteur pendant un stage en responsabilité
- ou cinq pôles : par exemple S-E-T-I-F, le travail d'élaboration du mémoire professionnel