

L'emplacement de la formation continue du corps enseignant : un espace à aménager entre attentes des maîtres et attentes des formateurs

par Pierre Marc

La brève et belle recherche de I. Monnard, S. Pfeuti & J.-L. Gurtner invite à plusieurs réflexions nécessaires autour de la formation continue des enseignants. Au pied de la lettre, d'abord, les informations fournies sont importantes. Les auteurs les présentent suffisamment pour qu'il ne soit pas nécessaire de renchéris, sauf peut-être à propos d'un clou qu'il s'agit d'enfoncer un peu plus dans le flanc de l'Université... Et si l'on parle de clou, c'est bel et bien parce qu'il y a douleur. *L'inadéquation d'ensemble du fonctionnement universitaire pour ce qui est de faire face à une formation continue des maîtres telle qu'elle est formellement décrite par les enseignants questionnés est patente*. Les implications de ce dévoilement sont graves : on peut en effet d'une part se demander d'ores et déjà si telle et telle Université ne sont pas hors-circuit quant à cette possibilité de formation continue qu'elles se doivent pourtant d'offrir à la cité, d'autre part s'interroger sur la "demande" des maîtres, ce qu'on ne va pas manquer de faire. Le découpage horaire-hebdomadaire convient mal aux attentes des professionnels, et pour des raisons qui tiennent à leurs propres emplois du temps, et pour ce qui est de leur propension, telle qu'ils la décrivent, à s'impliquer dans le temps dans un processus de formation⁽¹⁾.

Dans les considérations du corps enseignant questionné, bien d'autres points descriptifs mériteraient d'être repris. Pour éviter les redites, on évoquera seulement ceux dont les conséquences invitent à un deuxième niveau de réflexion, qui apparemment déborde les réponses des maîtres, et le texte qu'on vient de lire, mais pourtant porte et alimente les unes et l'autre.

1) Les réponses du corps enseignant constituent-elles une demande de formation ou une réponse à la demande du chercheur ?

D'abord l'enquête amène à s'interroger sur la nature exacte des réponses apportées par les enseignants aux questions qu'on leur pose; *jusqu'où doivent-elles être considérées comme une demande ?* Car elles ne constituent pas une demande à proprement parler adressée au chercheur ou à l'universitaire; vaudrait-il mieux les appréhender en tant que réponses formulées pour satisfaire l'enquêteur, pour "lui faire plaisir", parce qu'il faut bien jouer le jeu social ?

⁽¹⁾ Bref, les lieux universitaires où l'on est incapable de travailler par journées ou "semaines bloquées" sont peu propices aux yeux de la majorité des enseignants, quoi qu'il en soit d'une fréquente argumentation universitaire selon laquelle un apprentissage de niveau académique requiert une imprégnation qui exige du temps, et doit donc s'étaler dans le temps. Bien sûr de nombreux enseignants se lancent dans des études universitaires, et s'y révèlent excellents; mais l'on parle ici de formation continue universitaire et non d'études universitaires à proprement parler. Le plus simple, pour ceux que la distinction fait hurler, consiste à ne pas offrir ce type de formation...

La nuance est de taille puisque, dans le premier cas, les réponses fournies par les enseignants sont prises au pied de la lettre alors que, dans le second, elles sont plus facilement susceptibles d'être l'objet d'une interprétation dans laquelle devient centrale la résultante entre leur contenu explicite et le contexte social général qui appelle le corps enseignant à fournir une réponse... Par exemple, à une "demande" d'un cours de psychologie (et ce contenu est bien de ceux qui apparaissent dans l'enquête), dans le premier cas on ne tend guère à réagir qu'en offrant ce cours..., dans le second l'offre sera précédée d'une réflexion sur l'origine de cette formulation (origine expliquant par exemple qu'une demande en didactique du cartonnage n'apparaisse pas puisque l'adresser à l'universitaire serait déplacé).

Certains ne verront là que ratiocination de chercheur et se demanderont si l'on ne coupe pas les cheveux en quatre. La précaution est pourtant utile, et on va le voir de suite. En tout cas nous convions les lecteurs, notamment ceux qui sont susceptibles d'adresser une offre de formation continue au corps enseignant, à y songer. Ce qui est dans le champ de la pensée de l'enseignant au moment où il s'efforce de répondre à une demande, ici issue d'un cadre social-universitaire clairement annoncé, ne peut pas ne pas retentir sur sa réponse.

2) Entre formation continue et action professionnelle : la boîte noire...

"L'innovation (sur le plan de la connaissance) doit se traduire en actes; autrefois domaine réservé aux spécialistes de la science, de la technique ou de l'art, elle tend à pénétrer dans l'activité quotidienne de chaque individu, y apportant des bouleversements incessants : création et recréation continue du mode de vie personnel, familial, professionnel ou politique. Elle provoque chez tous le besoin plus ou moins conscient d'une familiarité permanente avec le mouvement de l'invention, de la création, de la recherche, sous peine d'inadaptation, d'incompréhension, d'aliénation." C'est ainsi que J. Dumazedier⁽²⁾ synthétise brièvement l'une des questions essentielles que posent toutes les formations continues : dans quelle mesure y a-t-il transfert entre une connaissance et une action, passage du concept à la profession, communication, si l'on peut dire, entre la théorie et la pratique, etc.

Le problème ne transparaît pas directement dans l'enquête précédente mais la sature pourtant. On en veut pour preuve l'évocation par le corps enseignant du *temps* de la formation. Les entretiens qu'ils conduisent avec plusieurs maîtres fribourgeois amènent F. Baeriswyl & al. à conclure sur ce point qu'un passage connaissance-action requiert une durée, que l'alliance théorie-pratique ne saurait résulter de l'impact de quelques journées isolées, de telles formations ponctuelles n'étant pas susceptibles de modifier réellement les pratiques⁽³⁾. La question de ce temps d'approfondissement croise la précédente : dans quelle mesure le corps enseignant questionné ne répond-il pas seulement pour satisfaire le chercheur, et dans quelle mesure aussi ne doit-on pas se questionner à propos de réponses qui privilégient des journées

⁽²⁾ In "L'éducation permanente", *Encyclopædia Universalis*, 1995.

⁽³⁾ Cf. F. Baeriswyl & al., *Die Rolle der Universität in der Lehrerinnen- und Lehrer Fort- und Weiterbildung*, Université de Fribourg, 1996. Dans une perspective proche, les auteurs rapportent aussi que, selon les maîtres, l'autodidaxie, l'apprentissage par soi-même ne servent pas à grand chose.

éparses de formation par rapport à des formations plus approfondies ? On va revenir sur ce problème du temps, décidément important, mais on voit déjà que rien n'est vraiment éclairci en ce qui concerne le passage théorie-pratique - comme la littérature spécialisée se plaît à l'intituler.

La question peut d'ailleurs être formulée autrement, et s'insérer dans les vastes problèmes de société qui créent l'idée de formation interminable. Il y a plus de vingt ans, G. Lapassade voyait dans le développement de la demande de formation une sorte de désir de "maturité sociale et culturelle"⁽⁴⁾ qui pousserait chaque individu à éternellement se remettre en cause et à s'assigner un constant objectif de mise à niveau. Cette analyse, ou si l'on préfère ce vœu, mériterait d'être reprise en vue de situer avec une précision toujours plus grande les motivations exactes qui poussent les enseignants à entreprendre des formations nouvelles, brèves ou longues, annexes ou centrales, superficielles ou "formatrices".

3) Les propositions du corps enseignant peuvent-elles évoquer des directions de formation autres que celles qu'il connaît déjà ?

Ceci nécessite une autre réflexion, relative à plusieurs des contenus évoqués par les maîtres interrogés, et à la légitimité même de leur demande. Ce n'est pas qu'à aucun moment l'on se permette d'objecter à un enseignant qui parle d'une formation continue en psychologie ou en cartonnage que sa proposition soit irrecevable. Cet enseignant est majeur. *Reste toutefois à savoir s'il est vacciné*⁽⁵⁾, c'est-à-dire s'il a été en contact avec l'ensemble des contenus qu'en matière de formation des maîtres une Université est susceptible d'apporter. Si tel instituteur n'a jamais entendu parler du contenu X, il va de soi qu'il n'y a aucune chance pour qu'il réfléchisse à sa validité, qu'il lise un livre ou suive une activité le concernant; par exemple, aucun enseignant n'a dans cette enquête parlé d'un éventuel cours sur la physiognomonie d'Osmond ou la docimologie de Piéron⁽⁶⁾, et, si quelques-uns savent sûrement de quoi il s'agit, sans doute beaucoup ne les mentionnent-ils pas parce qu'ils n'en ont pas entendu parler.

Une telle limitation touche toute recherche, et plus encore celle dans laquelle la personne questionnée se trouve seule face à l'instrument de réponse utilisé. L'entretien, notamment semi-dirigé, offre l'occasion de pénétrer plus facilement quelques-unes de ces zones d'ombre que le questionnaire laissera toujours de côté.

⁽⁴⁾ Cf. G. Lapassade, *L'entrée dans la vie*, Minuit, Paris, 1963

⁽⁵⁾ On nous excusera l'image du vaccin, d'une certaine manière maladroite en ce qu'elle assimile le savoir à quelque virus, mais l'expression "majeur et vacciné" la suscite et la métaphore du vaccin est intéressante en ce qu'elle implique la nécessité d'un contact préalable...

⁽⁶⁾ Pour éviter tout choix passionnel, ces deux exemples renvoient à des contenus qui ont un demi et un tiers de siècle...

Inversement, si l'on peut dire, les contenus les plus en vue, et en vogue, se trouvent mis en évidence pour la même raison. Ce qui est inconnu est tû, ce qui est à la mode est sur-cité⁽⁷⁾. Il faut donc bien se demander dans quelle mesure répondre à une demande de ce type ne consiste pas à renforcer ce qui est dans le vent, à la mode, *in*, comme on dit. S'il n'y a rien là de scandaleux, puisque les sciences humaines en général et la pédagogie en particulier ne sont pas plus à l'abri des engouements temporaires que les autres secteurs scientifiques, il importe d'insister sur le fait que la célébrité d'un mouvement est finalement indépendante de sa valeur. Où sont passées la physiognomonie, telle caractérologie ou morphopsychologie..., sinon dans les oubliettes d'une histoire pédagogique décidément aussi prompte à encenser qu'à oublier ? Quand l'AT perd son souffle, la gestion mentale et la PNL arrivent à point nommé⁽⁸⁾ !

Une importante responsabilité échoit à cet égard aux formateurs - de maîtres comme aux autres. Abonder dans le sens d'une demande présente certes l'avantage d'augmenter les chiffres de participation à des actions de formation continue, et de ceci chacun se félicitera même s'il n'est pas particulièrement attiré par les leurres de la quantification, et même s'il sait qu'une formation ne saurait être deux fois meilleure de toucher 200 personnes plutôt que 100. Reste que, une fois encore, il serait intéressant d'évaluer avec précision l'impact de telle action de formation, de cerner son retentissement exact, si c'est possible, sur la vie pédagogique journalière, de peser l'évolution qu'elle a facilitée, voire promue⁽⁹⁾.

C'est dire que l'enquête de I. Monnard, S. Pfeuti & J.-L. Gurtner, résolument placée sous le signe du perfectionnement des pratiques, appelle une suite moins prospective... et plus soucieuse de saisir les retentissements professionnels exacts des formations continues et autres recyclages. Evidemment il s'agit là d'une autre recherche, infiniment plus complexe, mais largement autant nécessaire. L'exemple de l'une des perspectives ouvertes par les maîtres questionnés, autour du "développement personnel", est probant⁽¹⁰⁾ : qu'est-ce qui, en l'état actuel des recherches, démontre que ce dernier est utile, que telle modalité est préférable à telle autre, qu'on peut en attendre tel effet, etc. ? Pour ne pas se livrer à une investigation

⁽⁷⁾ Le phénomène peut être évoqué avec Dumazedier (*op. cit.*) en terme d'enfermement culturel et institutionnel : "(...) trop souvent la relation éducateur-éduqué risque d'être prisonnière d'une sous-culture, quand elle n'est pas un mode de communication ouverte entre la culture la plus élaborée de la société et la culture vécue par la population, mais un mode de communication fermée entre la sous-culture de l'éducateur et celle de l'éduqué."

⁽⁸⁾ Bien sûr cette réflexion n'est pas plus négative vis-à-vis de l'AT, de la gestion mentale ou de la PNL qu'elle ne l'est vis-à-vis de la physiognomonie, de la caractérologie ou de la morphopsychologie.

⁽⁹⁾ En outre ces choix changeants au gré des modes sont placés sous le signe de l'éparpillement des connaissances, ou du développement de seuls îlots de savoir, qui rappellent la critique que A.A. Moles formulait en terme de "culture en mosaïque" (d'autant plus fréquente disait-il qu'elle est laissée aux initiatives personnelles). Cf A.A. Moles, *Socio-dynamique de la culture*, Mouton, Paris, 1967. Qu'il soit néanmoins bien entendu que s'arroger le droit de décider de ce qu'est la "bonne culture" pour quiconque relève d'un terrorisme - même lorsqu'il semble que ce soit par inadvertance.

⁽¹⁰⁾... d'autant plus qu'il présente l'avantage, par cet intitulé évasif, de ne mettre aucun courant de pensée sur le devant de la scène - ou sur la sellette.

sur cet objet, les spécialistes de la formation continue ne scient-ils pas la planche sur laquelle ils se tiennent⁽¹¹⁾ ?

La question centrale que posait D. Riesman (*Abundance for what ?*) voilà plusieurs années ne saurait être oubliée. Le télescopage entre effort et plaisir constitue à ses yeux un des déterminants de nos sociétés. Sans moraliser outrancièrement le débat, on soulignera que la formation ponctuelle sur un sujet que favorise l'actualité - pédagogique ou autre - exige probablement moins d'efforts qu'une formation de fond longue et approfondie...⁽¹²⁾

4) Comment la "vérité" de l'enseignant-demandeur rencontre-t-elle la "vérité" que le chercheur aimerait lui apporter ?

Un cas particulier de l'avatar qu'on vient d'exposer résulte de convictions incompatibles quant à l'importance des contenus des formations continues d'enseignants : maîtres et formateurs sont en désaccord. Le point est délicat; mais il est fondamental et il mérite pour cette raison qu'on s'y arrête, en développant un ou deux exemples.

Si tel expert en PNL constate que de nombreux maîtres réclament une formation PNL, il va la leur proposer et probablement seront-ils, en partie au moins, satisfaits - quoi qu'il en soit des risques qu'on a soulignés et des impondérables qui entourent l'action (opérationnalisation de cette formation)⁽¹³⁾.

Par contre, que se passera-t-il s'il y a discordance entre la demande et l'offre, si, par exemple, un collègue du précédent estime de son côté que ce qui est essentiel pour être enseignant dans le monde actuel est d'étudier les structures fondamentales de l'école, les flux d'élèves qui la caractérisent, les variables qui spécifient ces flux, les inégalités qui y existent, etc. ? La perspective de développer une formation PNL ne sourira pas à ce collègue-là; pour lui, même s'il est possible qu'une telle formation induise une dynamique nouvelle ou apporte des éclairages impensés, elle est absolument incapable de modifier la structure d'ensemble de l'école : il est convaincu qu'à terme elle ne modifiera donc rien en profondeur dans l'institution scolaire. Or la "demande" d'approfondissements autour de ces structures d'ensemble de l'école est quasi-inexistante chez les enseignants questionnés.

⁽¹¹⁾ Le point de vue le plus simple qui explique l'absence de recherches de ce type invoque la complexité de leur mise en œuvre et la variabilité d'effet des diverses approches du "développement personnel" : que chercher exactement, et comment interpréter que l'effet sur un maître ne soit pas le même que sur un autre ? Une autre explication réside dans la conviction qu'importe finalement moins l'effet quantifiable d'une nouvelle variable dans le champ pédagogique (ici, donc, le "développement personnel") que la dynamique qu'elle permet de créer au sein du corps enseignant et dans l'établissement. Sur le mode du "Qu'importe le flacon pourvu qu'on ait l'ivresse", les tenants de cette explication assurent même parfois que les contenus n'ont que très peu d'importance comparés à la dynamique qu'ils libèrent. Voilà qui est intéressant mais mérite une argumentation serrée.

⁽¹²⁾ Cf. D. Riesman, *La foule solitaire*, Arthaud, Paris, 1964. Dans le même ordre d'idées, le contenu de formation résumé en un livre, voire en un article, attire probablement plus le professionnel en mal de formation que les secteurs de connaissance qui emplissent des bibliothèques entières, et exigent une longue ascèse...

⁽¹³⁾ Cette fois l'exemple de la PNL n'est pas pris au hasard. D'une part il correspond à une demande en croissance, d'autre part il est étranger à l'approche sociologique qu'on prend ensuite comme autre exemple.

Une autre manière d'aborder le débat consiste à se demander si le fait d'apporter au professionnel les formations continues qu'il réclame est toujours la réponse qu'il convient de lui apporter. Autrement dit, que faire si la "vérité" du demandeur se heurte à la "vérité" du formateur ? Car, à l'instant où se rencontrent cette demande et cette offre, l'une et l'autre sont suffisamment argumentées pour qu'on y décèle une "vérité"; de toute manière leur éventuelle incompatibilité ne saurait amener quiconque à déclarer raisonnablement que le demandeur ou le formateur a tort ou a raison. *Mais on voit qu'à simplement répondre (s'efforcer de répondre) à la demande des maîtres, ce qui revient à conforter leur conviction, leur "vérité", alors la conviction et la "vérité" autres du formateur ou du chercheur risquent de se trouver à tout coup laissées de côté*⁽¹⁴⁾.

On retrouve l'argument quantitatif précédent qui, si fragile soit-il, est parfois avancé par les lieux de formation lorsqu'ils ont organisé un grand nombre de sessions... Aux yeux des responsables concernés, le nombre confirme que ce lieu a bien répondu à la demande (pour certains, même, plus la quantité s'accroît et plus, donc, ils pensent y avoir répondu). Or une telle formation, en entrant dans la "vérité" du demandeur, ne s'astreint en rien à confronter celle-ci à l'éventuelle "vérité" du lieu de formation - sauf si cette dernière est précisément d'ordre quantitatif.

Etre enseignant comme être chercheur en sciences de l'éducation, c'est être habité par une conviction centrale, porteuse de la profession, capable de conférer un sens au travail journalier. Or, *comment mieux définir un moment de formation qu'en disant de lui qu'il constitue une rencontre entre des convictions différentes, des "vérités" variables, des idéologies diverses ?* Nul doute que répondre aux demandes du corps enseignant en matière de formation continue est nécessaire; à ne faire que cela, il est toutefois à craindre qu'on ne lui apporte qu'une formation continue convenue, autrement dit celle que dessinent ses attentes; lui proposer une offre qui déborde sa demande, et l'inciter à entrer de temps à autre dans ce débordement, c'est l'inciter à aller au delà de sa "vérité", à y confronter celle des autres, éventuellement à développer un regard critique sur des discours ambiants où il a pu entrer à son insu, bref prendre un certain recul par rapport aux engagements des collègues et partenaires.

L'exemple du formateur convaincu qu'une meilleure connaissance de la structure de l'école est un nécessaire préalable à toute évolution réelle dans cette école, cet exemple nous met d'autant plus en garde que les enseignants eux-mêmes ne sont apparemment que bien peu preneurs de telles formations. Pour ce chercheur, finalement, les formations continues d'enseignants apparaissent d'entrée de jeu inutiles puisqu'elles sont à côté de la connaissance structurelle; elles peuvent même selon lui constituer un masque grâce auquel cette dernière reste occultée.

⁽¹⁴⁾ L'absence chez les enquêtés d'une demande d'explicitation à propos des phénomènes de violence tels qu'ils se développent dans nos sociétés occidentales, autour de caractéristiques sociales qui généralement les accompagnent (chômage, exclusion, drogue, prostitution, délinquance), constitue aussi un exemple intéressant, qui mériterait à lui seul un long débat. Pour certains, s'intéresser trop longuement à ces phénomènes les place tant sur le devant de la scène qu'on risque de les développer ("effet Top 50"...). Cette crainte ne saurait pourtant justifier qu'on abandonne le thème; le remède deviendrait pire que le mal, les enseignants étant considérés comme n'ayant pas à être formés sur la question...

En conclusion, déterminer comme l'ont fait I. Monnard, S. Pfeuti & J.-L. Gurtner les perspectives du corps enseignant en matière de formation continue universitaire est une étape nécessaire. Celle-ci permet de comprendre pourquoi les offres de formation émanant de l'Université sont moins aisément perçues par le corps enseignant que celles qui proviennent de lieux "plus professionnels"⁽¹⁵⁾.

Il serait dans un second temps particulièrement intéressant de confronter cette "demande" à l'offre spontanée émanant de l'Université. Si la collaboration des deux pôles se fait évidemment sur les parties communes des deux "vérités" ainsi dessinées, il est nécessaire d'aller plus loin, et le chercheur du côté de la "vérité" du maître, et celui-ci du côté de la "vérité" de celui-là. C'est bien dans cette rencontre profonde que se définit une formation continue : dans l'intersection des intérêts-attentes des professionnels et des intérêts-attentes des formateurs.

La question que, voilà vingt ans, posaient I. Illich ou G. Pineau, sur des modes différents, reste entière : la formation continue permet-elle à la personne de mieux saisir la vie sociale, ses tenants et ses aboutissants, ou n'a-t-elle comme but que d'inféoder la personne aux institutions, aux entreprises, aux politiques⁽¹⁶⁾ ? Pour notre part, tout perfectionnement est à inscrire *aussi* dans la première perspective, qui dessine la fonction politique et sociale de l'enseignant⁽¹⁷⁾.

⁽¹⁵⁾ F. Baeriswyl & al. (*op. cit.*) observent ainsi que les activités proposées par le CPS de Lucerne ou par les instances cantonales de formation des maîtres sont mieux connues des maîtres que celles qui émanent de l'Université. Ils n'évoquent par les processus d'influence qui existent entre ces diverses institutions, et font que telle ou telle se trouve plus pertinente aux yeux des utilisateurs. Soit dit en passant, le phénomène n'est d'importance décisive qu'à partir du moment où ces lieux "plus professionnels" ne proposeraient jamais des formations de niveau universitaire...

⁽¹⁶⁾ Cf. I. Illich, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971; G. Pineau, *Education ou aliénation permanente*, Dunod, Paris, 1977.

⁽¹⁷⁾ P. Marc, "Les compétences professionnelles des maîtres dans un cadre politique et psychologique : au service d'une finalité politique", *Education et recherche*, 2, 1996, 162-182.