

## *Introduction*

### **Universitariser à l'intention de tous les enseignants une formation alliée à la recherche**

Pierre Marc

La paternité de la rencontre qui est à l'origine de cet écrit est double. D'une part cette rencontre s'insère dans l'effort de réflexion que nous menons depuis plusieurs années à Neuchâtel en ce qui concerne la formation des maîtres, et qui est à l'origine de plusieurs publications<sup>(1)</sup>. D'autre part elle est en partie soutenue par l'incitation fédérale à développer la formation continue, incitation grâce à laquelle nous avons pu mettre sur pied un «module» de formation continue intitulé *Situations éducatives complexes* - centré en 1993 sur le thème de la formation du corps enseignant<sup>(2)</sup>. Les approfondissements qu'on va lire s'inscrivent donc dans une durée et l'on ne saurait oublier le processus d'ensemble dans lequel ils s'organisent : s'interroger sur la place de la formation permanente et de la formation professionnelle comme le font les auteurs des contributions regroupées ici s'insère dans une vaste réflexion relative à la formation en général de tous les personnels enseignants.

En cette fin de siècle, la question est d'importance dans l'ensemble de l'Europe. La plupart des pays l'examinent, la réexaminent dira-t-on plutôt, et ne sont pas prêts d'achever cet examen... En Suisse aussi la réflexion va bon train, tant en général dans les cantons, dont la souveraineté en matière d'enseignement n'a pas à être prouvée, qu'au niveau fédéral lui-même. Fin 1993, début 1994 : TOUS les cantons romands revoient en effet l'épineuse question de la formation des maîtres, tant primaires que secondaires (pointe même au loin, et c'est tout dire, l'éventualité d'une évaluation et d'une formation des professeurs d'Université...). De son côté la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), dans l'ensemble si prudente dès qu'elle propose une harmonisation fédérale, livre à la sagacité des spécialistes une série de 23 thèses autour desquelles repenser les institutions de formation<sup>(3)</sup>.

---

<sup>(1)</sup> Voir notamment *La formation des enseignants en Suisse romande, actualités, perspectives*, Delval, Cousset (FR), 1988.

<sup>(2)</sup> La journée du 20 novembre 1993 est la dernière de ce module de formation continue pour l'année 1993. On va comprendre le sens exact de son intitulé, qu'on a gardé pour ce regroupement de textes : **Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?**

<sup>(3)</sup> CDIP, *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*, Dossier 24, Berne, 1993.

Dans un tel contexte, bien malin qui pourrait dire comment évolueront les formations romandes de maîtres, si des regroupements inter-cantonaux auront lieu, si, canton de Genève excepté, l'Université sera sollicitée plus que par le passé, si les anciennes institutions de formation s'accrocheront aux modèles dont elles ont assuré la pérennité et qu'elles ont alimentés durant des décennies, etc. Par exemple, puisque là réside l'une des propositions de la CDIP, sur quelles créations de Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) faut-il raisonnablement compter ? Dans quels cas, autre solution envisagée, quelques « mises en réseaux » d'institutions existantes vont-elles être pratiquées ? Jusqu'où des particularismes qui s'enracinent dans une longue histoire résisteront-ils devant la progression des conceptualisations universitaires, et le besoin que ressentent de plus en plus d'enseignants d'asseoir leur pratique sur ces conceptualisations ? Dans quelle mesure les tenants d'une *Ecole normale* (EN) ou d'un *Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire* (SPES), défenseurs d'options vénérables parfois séculaires, se retrouvent-ils suffisamment dans les présupposés d'une HEP pour en promouvoir l'essor ?

Face à l'abondance des questions qui se posent, quelques ancrages existent, autour desquels se développera la réflexion dans la décennie qui vient.

### 1) Les formations de maîtres s'universitariseront toujours plus

S'il est vrai qu'existe un « air du temps », s'il est vrai que des processus d'influence se font sentir qui cachent mal des prises de pouvoir, reste que l'exercice de toutes les professions enseignantes sollicite de plus en plus d'éclairages conceptuels et que, du fait de leur mission propre, ce sont les universités qui ont habituellement vocation à livrer ces éclairages. Evidemment, ce n'est pas parce qu'un formateur travaille dans une EN qu'il est nécessairement moins bien placé qu'un universitaire pour développer les conceptualisations qui se construisent autour des problèmes de violence sociale, ou de pluri-culturalisme, ou d'animation socio-culturelle, etc.<sup>(4)</sup> Il est toutefois notable que les recherches qui se développent autour de tels thèmes ont en général lieu dans les universités et qu'il est satisfaisant de les étudier dans un lieu à vocation expressément conceptualisante plutôt qu'ailleurs.

Une autre variable qu'il faut prendre sérieusement en compte, en matière de formation d'enseignants, tourne autour de la professionnalisation de personnels pour lesquels la simple détention d'un « esprit-maison » - ainsi qu'on appelait une tournure de pensée propre aux anciens normaliens français - ne saurait tenir lieu de garantie d'aptitude à l'enseignement. Beaucoup de spécialistes ont écrit sur cette professionnalisation et livrent à ce sujet des sensibilités différentes. Certains

---

<sup>(4)</sup> Ces directions sont celles que les enseignants en formation continue évoquent le plus souvent, notamment en liaison avec les problèmes de discipline qu'ils rencontrent. Il y en a d'autres.

insistent sur la revalorisation salariale, ou sociale, qu'ils attendent d'une telle évolution pour le métier d'enseignant<sup>(5)</sup>. Certains signalent en même temps qu'une revalorisation doit résulter de la fréquentation de l'Université, à laquelle ils attribuent donc encore un prestige... Pour d'autres est essentielle l'«ouverture d'esprit» que devrait apporter au maître la fréquentation de l'université, et donc du concept (pour eux serait patente l'existence d'une corrélation entre ces deux éléments). Souvent est mis l'accent sur la fermeté d'une position pédagogique s'appuyant sur la réflexion et l'analyse, c'est-à-dire, une fois encore, sur la maîtrise conceptuelle. Une critique qu'on est parfois en droit d'adresser à certaines formes de préparation professionnelle, qui revient à déplorer qu'elles visent à préparer des professionnels routiniers et inquiets face à tout changement, cette critique pourrait selon d'autres recevoir un début de traitement grâce à une formation universitaire, incluant notamment une formation d'ordre personnel, etc.

Face à ces questions, si débattues à l'heure actuelle, que nous apprennent les spécialistes de la formation permanente et de la formation professionnelle ? Dans ces deux secteurs, où ont lieu d'intéressants essais depuis de nombreuses années, dans quelles directions la réflexion s'est-elle développée ? Et est-elle susceptible d'alimenter les débats en d'autres lieux de formation ? Après avoir longuement pesé les variables qui organisent les formations d'enseignants primaires et secondaires à l'heure actuelle, est-il profitable de rapprocher des ordres d'enseignement dont la plupart des spécialistes considèrent toujours qu'ils sont relativement différents ? Ce rapprochement, s'il nous apportera évidemment d'utiles indications quant aux formations permanentes et professionnelles, est-il susceptible de nous faire avancer en matière de formation des enseignants en général ?

On vient de dire qu'une des possibilités évoquées par la CDIP dans ses recommandations est que de petites institutions de formation des maîtres se regroupent en un réseau de formation : il s'agit là de relier des formations éparpillées, de conjuguer des forces, de marier des compétences. Il n'est pas indifférent de constater que ce mot de réseau a fait fortune en un temps très bref alors que les autres recommandations de la CDIP ont rencontré indiscutablement moins d'engouement, notamment dans nos petits cantons romands. De toutes les propositions qu'examine la Conférence, le fait que ce soit la plus «légère» au plan institutionnel qui s'attire le plus de sympathie renseigne sans doute sur la petitesse des effectifs de maîtres à former mais, aussi, sur quelque timidité des décideurs. Car l'éventualité de créer d'emblée une HEP, et notamment de la relier aux lieux universitaires concernés (pédagogie, sciences de l'éducation) n'est pas sans inquiéter les praticiens les plus attachés aux modes de faire traditionnels. Chacun comprendra-t-il que l'idée d'abandonner un certain

---

<sup>(5)</sup> Ainsi l'une des vertus des IUFM français est de conférer le rang A de la fonction publique aux instituteurs de l'hexagone et de les doter d'un statut nettement plus enviable que par le passé.

nombre de leurs prérogatives institutionnelles pour les confier à un organisme de formation plus conséquent puisse déplaire aux personnes qui, généralement formées sur le tas, voient sans plaisir excessif se développer des conceptualisations sur l'école et sur l'acte pédagogique ? On ne saurait toutefois dire que ces personnes sont bien placées pour critiquer les approfondissements conceptuels en tant que tels (qu'elles critiquent le plus souvent en y voyant des «théories») puisqu'elles-mêmes, comme enseignants, ne peuvent que s'appuyer sur une vision personnelle de ce qu'est l'enseignement, et par là sur leur conception propre (soit, également, une «théorie»...); celle-ci est «plus ou moins» explicitée, et même «plus ou moins» consciente.

Voilà qui explique que l'idée de réseau fasse peut-être plus rapidement son chemin que les deux autres propositions de la CDIP (canton de Genève excepté, où l'attitude dominante est sans doute liée à des déterminants historiques différents de ceux qui caractérisent les autres cantons) : une «théorie» tant critiquée occuperait-elle bientôt le devant de la scène...

## **2) Il n'y a de formation que permanente; il n'y a de formation qu'en liaison avec une recherche**

S'il est une idée qu'il importe d'approfondir dès qu'on parle de formation des maîtres, c'est le sens exact qu'on prête à l'idée de permanence ou de continuité d'une formation. Le temps n'est pas très éloigné où nous étions encore animés par la conviction séculaire qu'une formation initiale suffit à enseigner sa vie durant, à quelque niveau que ce soit. Il fallut des années pour saisir que, dans un monde en constante évolution, il n'y a de formation qu'inscrite dans une durée et que toute session de formation se trouve finalement dépassée à l'instant même où elle s'achève... Nous avons alors compris qu'il n'y a de formation que permanente.

Or nous avons vu se fissurer cette nouvelle étape, qui a vieilli en quelques lustres. L'idée qu'une formation complète consiste en une formation initiale que prolongent quelques apports complémentaires, en effet, s'est rapidement trouvée dépassée. L'évolution des situations professionnelles s'est suffisamment accélérée pour que les situations auxquelles un enseignant doit faire face changent quasi-journellement. Il n'est plus possible de les sérier en une sorte de catalogue qu'une formation appropriée délivrerait périodiquement aux maîtres, au sein d'une institution mandatée à cet effet. L'étude des situations A, B et C est caduque dès que, sorti de sa session de formation, l'enseignant doit non seulement faire face à des situations ressemblantes A', B' et C'... mais, encore, à de nouveaux cas de figure D, E, F... Les conditions de travail du professionnel de l'enseignement, autrement dit, nécessitent non plus simplement des formations standardisées que les incessants changements de notre organisation sociale rendent constamment inopérants, voire risibles du fait de leur

composante routinière, mais, essentiellement, une capacité de réponse flexible que chaque enseignant est susceptible d'auto-organiser de jour en jour.

Seule l'intégration des formations dans une *recherche* placée sous le signe des sciences de l'homme est capable d'apporter à l'enseignant cette flexibilité et cette auto-réorganisation constante des réponses «psycho-pédagogiques»<sup>(6)</sup>. Et l'on aura bien lu la phrase : il ne s'agit pas d'intégrer la recherche dans les formations d'enseignants, encore que de l'extérieur ce mouvement ressemble à ce que nous préconisons, mais de structurer celles-ci par celle-là. C'est cette hypothèse qu'il s'agit de mettre à l'épreuve de la réflexion, ne serait-ce qu'en songeant à toutes les périphéries urbaines dans lesquelles les réponses rituelles des institutions scolaires sont inutiles, soit parce que l'élève y a perdu la faculté d'obéissance au maître sans laquelle une pédagogie frontale est inopérante, soit parce que l'interculturalisme qui caractérise ces zones rend caduque toute standardisation pédagogique. Et s'il s'avérait qu'une telle intégration est devenue nécessaire, il s'agirait d'y rendre les pouvoirs publics attentifs et de les aider à prendre un virage.

### 3) Pourquoi séparer systématiquement les formations d'enseignants ?

Enfin, et ceci invite à réfléchir au profil des lieux de formation d'enseignants dont il s'agit de se doter, pour quelle raison sépare-t-on des formations que tant de questionnements rapprochent ? A ce niveau s'accumulent une autre fois les particularismes et défenses évoqués plus haut. On dirait que chacun, avant de se pencher sur le sens profond des formations dispensées dans son établissement, tient à conserver l'intégrité de celui-ci - et à ne dessiner qu'ensuite, dans une structure inchangée, la formation prodiguée.

Qu'une institution, EN, SPES, Université ou autre, tende à s'auto-conserver, il n'y a rien là que de très habituel en terme d'évolution des institutions. Le phénomène est connu et il est inutile d'insister. Pourtant, lorsque changent les contextes, des structures statiques de formation empêchent les professionnels de s'adapter à ces changements. En l'absence de structures dès le départ conçues comme flexibles et susceptibles de modifications, l'ancienne institution de formation conserve des modes de réponse désormais inadaptés. Lorsque les situations professionnelles ont massivement varié, sans la moindre chance de retour, alors le fixisme de certaines institutions devient contestable parce qu'il garantit l'inadaptation des personnels qu'elles forment...<sup>(7)</sup>

---

<sup>(6)</sup> Peut-il y avoir formation sans recherche ? La question explique que le titre de la rencontre d'aujourd'hui allie **Formation** et **recherche**.

<sup>(7)</sup> Soulignons d'un autre côté le fait que changer pour changer n'a assurément aucun intérêt, sinon celui de s'affubler d'un sentiment superficiel de "modernité". Le regret précédent ne cache donc pas le désir de modifier des institutions simplement "pour faire bien", motivation parfois plus présente

La crainte du changement dans les institutions de formation se retrouve particulièrement dans les tentatives d'aménagements à l'issue desquelles l'ensemble de la formation à l'étude est reconduit inchangé. Facile à repérer, l'intention de départ résulte d'ailleurs en large partie des explications données ci-dessus; s'y s'ajoute fréquemment une injonction du pouvoir politique d'étudier précisément une évolution institutionnelle en vue de laquelle des propositions d'aménagements sont demandées. Sans doute est-ce justement cette crainte de changer quoi que ce soit qui conduit à découvrir les prétextes, qui peuvent éventuellement ne pas manquer d'attrait<sup>(8)</sup>, qui permettent de préconiser la reconduction de ce qui existe. En réalité on est en présence d'une position fixiste qui empêche l'introduction de nouvelles approches (sciences de l'homme en général), qui impose le maintien des précédentes, qui assure que l'ancien dosage «théorie-pratique» doit être sauvegardé, qui certifie que les formations de spécialistes différents (maîtres de classes enfantines, primaires, secondaires, professionnelles, etc.) ne sauraient être institutionnellement rapprochées<sup>(9)</sup>, etc.

Mais façonner une nouvelle formation des maîtres du fait que le contexte social a radicalement changé n'a sans doute pas grand chose à gagner en partant de ce qui existe déjà dans l'institution. Mieux vaudrait, en examinant les variables qui autorisent une compréhension des changements sociaux à l'oeuvre, construire des activités de formation qui prennent en compte ces variables. Si, par exemple, la violence dans les comportements, ou les risques de SIDA, ou le développement de tel traitement informatique, apparaissent comme des variables auxquelles les maîtres auront nécessairement affaire (et ceci sous des formes nécessairement évolutives dans les mois et années qui viennent), alors il importe que ces variables soient introduites dans le cursus de formation des enseignants sans qu'elles soient nécessairement collées à d'anciennes activités (qui d'ailleurs ne les traitent qu'en catimini et ne parviennent qu'en partie à se les annexer...) : quel psychologue de l'enfant aborde la violence, quel biologiste traite du SIDA, quel mathématicien intègre les mérites du CD-ROM à sa didactique..., etc ? Pourtant, pour songer à ces trois exemples, on voit mal qu'un enseignant de classe enfantine, primaire, secondaire, professionnelle ou d'université n'ait pas des éclairages à ce sujet; si bien qu'une formation concernant ces thèmes doit toucher tous ces spécialistes, que leur regroupement a donc du sens en tant que réponse institutionnelle à un phénomène social.

---

qu'on pourrait le croire.

<sup>(8)</sup> Inutile de s'étendre par exemple sur le fait que les didactiques de branches ne sauraient être identiquement traitées avec des enseignants dont les élèves ont 10, 15 ou 20 ans...

<sup>(9)</sup> L'historien ne manquera pas de se rappeler des atermoiements qui entourèrent il y a quelques décennies l'introduction de la mixité dans les EN, comme d'ailleurs dans l'enseignement en général.



Beaucoup d'eau coulera sous les ponts avant que les problèmes succinctement posés dans cette introduction ne soient résolus. Ajoutons simplement qu'il ne fait guère de doute que les découpages en spécialités et en niveaux d'études auxquels nous semblons tenir si fermement seront un jour souvenirs et que, au delà de compétences disciplinaires qui marqueront toujours les formations au niveau des branches enseignées, sera saisi qu'existe une obligation pour tout enseignant de *considérer son élève comme une personne se mariant au social...* et non comme un paquet à remplir encore un peu avant de l'évaluer.

N'oublions pas non plus que le mouvement d'apparente novation dans les formations d'enseignants qui s'est amorcé depuis quelques mois sur sol helvétique a été entraîné par la crise économique que nous traversons en cette fin de siècle. Au moins en Suisse, ce mouvement provient de la seule obligation de réaliser des économies, si possible en construisant une institution à allure un peu plus «européenne» que par le passé. Malheureusement il n'existe pas un modèle sur lequel la formation européenne des enseignants pourrait se fonder avec certitude; aucune ligne directrice sérieuse ne permet de prévoir avec certitude si une européanisation aura lieu, et encore moins quand elle verra le jour. Si bien qu'à vouloir «faire de nécessité vertu» (c'est-à-dire à vouloir faire vertu pédagogique de l'impératif budgétaire) sans base conceptuelle réelle, on voit évidemment réémerger les anciennes convictions. C'est dire que les spécialistes qui, depuis des décennies, écrivent sur la formation des maîtres ne semblent pas à la veille de trouver des lecteurs du côté des politiques...