

ENSEIGNEMENT ET FORMATION

Patrice RANJARD

Sommaire. Ce texte propose une théorie de la différence entre enseignement et formation. Il décrit un « continuum de visées » : changer les représentations serait la visée de l'enseignement, changer les pratiques celle de la formation, changer les conduites celle de la thérapie. Il s'attache ensuite à montrer comment l'Éducation nationale française, sous le nom de formation, fait de l'enseignement, c'est-à-dire continue de viser les représentations et non les pratiques, comme s'il s'agissait de protéger l'enseignement des effets possibles du travail de formation.

Summary. This text presents a theory of the difference between teaching and training; it describes a "continuum of aims": changing representations would be the aim of teaching, changing practices the one of training, changing conducts the one of therapy. Then its purpose is to show how the National Education teaches instead of training, that is to say goes on aiming at representations and not practices, as if it were a matter of protecting teaching from the possible effects of the training work.

Le propos de cet article est de clarifier les différences entre enseignement et formation (1^{re} partie), et, de comprendre (2^e partie) pourquoi l'Éducation nationale s'obstine à ne pas prendre en compte ces différences.

Nous procéderons en quatre étapes :

1^{re} étape : dans l'Éducation nationale, la seule différence entre enseignement et formation, c'est le public auquel on s'adresse ; rien ne permet de supposer que les pratiques de formation diffèrent des pratiques d'enseignement ;

2^e étape : hors Éducation nationale, ce qui spécifie la formation, c'est sa visée : elle vise les pratiques professionnelles et même l'évolution de ces pratiques, alors que l'enseignement ne vise que l'évolution des représentations ;

3^e étape : on peut décrire un « continuum de visées » : des représentations aux pratiques et des pratiques aux conduites, ce qui situerait sur un même continuum enseignement, formation et thérapie ;

4^e étape (2^e partie) : comment la résistance au changement protège l'enseignement de l'influence de la formation.

PREMIÈRE PARTIE

LA FORMATION N'EST PAS DE L'ENSEIGNEMENT

ENSEIGNEMENT OU FORMATION, C'EST LE PUBLIC QUI FAIT LA DIFFÉRENCE

Un professeur de collège est dit « formateur » dès lors qu'il enseigne quelque chose à des collègues dans des stages de la MAFPEN. Peut-être fait-il la même chose dans ces stages que dans ses classes (avec d'autres contenus), peu importe : puisqu'il n'a pas devant lui des élèves mais des collègues, ce qu'il fait s'appelle « formation ».

Ces dernières années, une même personne était dite « professeur » lorsqu'elle enseignait en lycée, « formateur » s'il elle donnait le même enseignement en École Normale. Est-ce à dire qu'il suffit que le public soit adulte ? Non, car la même personne, si elle enseigne en université, est de nouveau appelée professeur.

Le fait qu'il s'agisse de professionnels en activité ou de futurs professionnels semble donc plus important que l'âge. Des étudiants qui préparent une licence reçoivent un enseignement ; mais il suffit qu'ils déclarent explicitement vouloir devenir professeurs pour que ce qu'ils font s'appelle « formation ».

Par ailleurs, rien dans l'usage des mots n'indique que lorsqu'on prononce le mot « formation », on ait en tête d'autres pratiques que celles de l'enseignement. Si un enseignant est absent un matin parce qu'il assiste à un cours, on dira qu'il est absent « pour formation ». Lorsqu'un chef de MAFPEN refuse que deux « formateurs » aillent ensemble dans un collège parce que, dit-il, « quand l'un parle, l'autre ne travaille pas », il exprime bien que sa représentation de la formation est celle de l'enseignement : pas de différence de pratique entre l'un et l'autre.

On peut comprendre que le problème du public se pose dans une organisation comme l'Éducation nationale, dont la mission traditionnelle est d'enseigner à un public fait d'enfants ou d'enfants prolongés. Se mettre à enseigner à des adultes a constitué une nouveauté des années 70. Le nom de « formation continue », importé de l'extérieur à cette occasion, désignait les heures payées à des professeurs pour enseigner à

des adultes. Car ils ne faisaient pas autre chose, du moins au début. Avec l'expérience, certains ont évolué dans leurs pratiques, pour s'adapter à ce nouveau public, mais cette évolution n'était qu'un épiphénomène facultatif : c'est le public adulte qui caractérisait comme « formation » ce que ces professeurs faisaient pendant ces heures.

Lorsqu'avec la massification de l'enseignement il est devenu de plus en plus évident qu'il ne suffit pas de savoir quelque chose pour l'enseigner, on a davantage parlé de « formation professionnelle » pour les enseignants. Certains voulaient n'entendre par là que les savoirs disciplinaires : préparer un CAPES, c'est faire sa « formation » d'enseignant. D'autres admettaient que les savoirs disciplinaires ne suffisent pas : il fallait leur ajouter de la psychologie de l'enfant, de la pédagogie, de la didactique, mais sous forme d'enseignements supplémentaires.

Rien dans tout cela ne différencie une pratique nommée « formation » d'une pratique nommée « enseignement ». La « formation » est un enseignement donné à de futurs professionnels ou à des professionnels en exercice. C'est le public qui fait la différence.

ENSEIGNEMENT OU FORMATION C'EST LA VISÉE QUI FAIT LA DIFFÉRENCE

Hors de l'Éducation nationale, les choses sont bien différentes. Là, en effet, le public n'est pas un problème : on n'a jamais eu affaire qu'à des adultes, professionnels en exercice (ou en chômage). Le problème qui se pose pour chaque action de formation est celui du but et de la méthode.

L'INFA (Institut National pour la Formation des Adultes) avait été fondé par Bertrand Schwartz sur la constatation que, lorsque des adultes devaient se remettre à apprendre des savoirs, comme à l'école mais longtemps après, les méthodes de « l'enseignement » qu'ils avaient connues autrefois ne leur convenaient plus : avec eux, il fallait s'y prendre autrement. Faire « de la formation » et non de l'enseignement. Tout le problème était de décrire les différences. (La première, en tout cas, était qu'il n'était plus possible de négliger ce que ces adultes savaient déjà : il fallait s'occuper de leurs représentations).

En outre, avec ces publics d'adultes professionnels, il apparut vite que bien souvent il ne s'agissait pas d'apprendre des savoirs, mais d'apprendre à pratiquer autrement. Par exemple, apprendre à tra-

vailer en groupe, à conduire des réunions, à mener des entretiens. À « manager » autrement une équipe ou un service (autrement que selon les habitudes bureaucratiques). À « accueillir » les malades dans un hôpital. À accompagner des mourants jusqu'à la fin.

On pourrait allonger indéfiniment la liste, un caractère resterait constant : tous ces changements de pratique impliquent des changements relationnels. Il ne s'agit pas seulement de « savoir-faire », comme dans des apprentissages « techniques », nager, scier, limer, cuisiner, jouer d'un instrument etc. Il s'agit de pratiques en partie relationnelles, dans lesquelles chacun est engagé avec sa personnalité et son rapport personnel aux autres. Pratiquer autrement l'accueil des clients, le management d'une équipe, la conduite des réunions et même les entretiens à deux, c'est modifier son rapport aux autres, c'est donc un peu se modifier soi-même. (En ce sens, le continuum représentations/pratiques/conduites que nous décrivons ci-dessous, n'est pas superposable à la liste classique savoirs/savoir-faire/savoir-être).

Ainsi commence d'apparaître une différence entre enseignement et formation, qui ne doit rien au public, mais porte sur *la visée*. L'enseignement vise à transmettre des savoirs, c'est-à-dire des représentations de choses. La formation concerne des pratiques où la personne elle-même est engagée.

UN CONTINUUM DE VISÉES : ENSEIGNEMENT - FORMATION - THÉRAPIE

ENSEIGNEMENT

C'est par les visées que je propose de distinguer formation et enseignement. Je voudrais montrer qu'il y a continuité entre les visées de l'enseignement, de la formation, et, au delà, de la thérapie. Au départ de ce continuum on ne cherche qu'à faire évoluer des représentations de choses, c'est-à-dire à faire construire aux apprenants des représentations conformes à ce qu'on sait de la réalité : des « savoirs ». On n'a aucune visée sur les pratiques, on n'apprend pas pour *faire*, mais seulement pour *savoir*. C'est l'enseignement. L'enseignement peut évoluer et s'intéresser de plus en plus aux manières de faire et de se comporter. Lorsque les pratiques deviennent la visée principale, ce n'est plus de l'enseignement, c'est de la formation. La formation peut s'intéresser de plus en plus à l'évolution de la personne elle-même ; lorsque la visée

principale porte sur les conduites, ce n'est plus de la formation, c'est de la thérapie.

Soulignons bien qu'il s'agit d'un continuum des visées et non des effets produits. Ainsi, ne viser que les savoirs ne signifie pas que l'on n'exerce aucune influence sur les pratiques ni sur les conduites et attitudes : cela serait impossible. L'enseignement à la manière des Romilly, Milner et autres Finkielkraut met « en forme » chez les apprenants, avec une formidable puissance, certaines pratiques, attitudes et conduites plutôt que d'autres. Il favorise l'individualisme contre la coopération, la rivalité contre la solidarité, la compétition contre la complémentarité ; il développe la dépendance/contre-dépendance au dépens de l'autonomie, les « complexes » de supériorité chez certains et d'infériorité chez d'autres aux dépens de la confiance en soi ; la répétition servile d'idées toutes faites aux dépens de la mobilité des points de vue et de l'invention créatrice. Cet enseignement fait tout cela, mais il ne prétend pas le faire. (Certains soutiennent même que l'enseignement ne doit en rien s'occuper des comportements et attitudes, car ce serait faire « de l'éducation ».) Transmettre des savoirs est bien la seule visée de cet enseignement-là.

Un enseignement qui, au contraire, favoriserait coopération, solidarité, complémentarité, autonomie, confiance en soi, mobilité des points de vue et créativité, serait aussi « de l'enseignement » si sa seule visée était de transmettre des savoirs.

Mais il faut ici faire intervenir le contexte social et culturel : un enseignement qui favorise individualisme, compétition etc. dans une société individualiste, compétitive etc. peut prétendre n'avoir *aucune* visée sur les pratiques. Il se contente de coller à l'idéologie dominante. Tandis qu'un enseignement qui développerait des pratiques opposées à l'idéologie dominante pourrait difficilement prétendre n'avoir aucune visée sur ces pratiques.

Un enseignement fondé sur des didactiques scientifiques pourrait favoriser la capacité de mobilité du point de vue, une représentation du savoir comme construit et non comme donné/reçu, la confiance en soi liée au plaisir de trouver, et finalement une moindre dépendance aux « savants »... Mais il pourrait favoriser tout cela sans le vouloir, sans le viser. Il resterait très proche du début du continuum. En revanche les méthodes actives, qui favorisent explicitement coopération, solidarité, confiance en soi, autonomie etc., se situent à bonne distance du début du continuum, sans cesser pour autant d'être « de l'enseignement » : leur visée principale reste la transmission des savoirs.

FORMATION

J'utiliserai le mot formation si la visée principale devient l'évolution des pratiques. On ne se forme pas pour en savoir plus, on se forme pour *faire*, ou plutôt pour pratiquer autrement ce qu'on pratique déjà. Il s'agit généralement des pratiques professionnelles, mais pas nécessairement : un particulier sans profession peut faire des stages de formation personnelle pour mieux utiliser son temps, diversifier ses intérêts, enrichir ses relations, etc. Je m'en tiendrai cependant ici aux pratiques professionnelles.

Par essence, les pratiques sont multidimensionnelles : elles engagent des connaissances, mais aussi la culture de l'organisation où elles ont lieu (en particulier les relations de travail) et enfin, à quelque degré, la personnalité des agents.

Connaissances professionnelles

Prenons l'exemple des pratiques d'accompagnement des mourants dans un hôpital. Au cours de la formation, les soignants acquerront des connaissances sur « le mourir » et les mourants, mais il est clair que si ces connaissances sont utiles, voire nécessaires, elles ne suffisent pas pour qu'une infirmière se sente capable d'accompagner jusqu'au dernier instant une personne qui se sait mourir. Un travail qui consisterait à enseigner des savoirs sur le mourir et les mourants, puis à vérifier par un examen que ces savoirs ont été appris et retenus, serait de l'enseignement et pas de la formation. Un tel travail n'aurait *aucune* influence sur les pratiques : les soignants continueraient à fuir les mourants comme auparavant.

La formation peut avoir besoin de transmettre des connaissances, mais *sa visée* est l'évolution des pratiques et non l'acquisition de savoirs.

Dans le cas des enseignants, la question se complique du fait que leur profession consiste à transmettre des connaissances : aussi certains n'hésitent-ils pas à identifier les connaissances (disciplinaires) à transmettre avec les connaissances « professionnelles » de l'enseignant. Or on peut très bien être extrêmement savant dans une discipline sans en être enseignant. La possession d'un savoir disciplinaire ne suffit donc pas à caractériser l'enseignant.

Les connaissances spécifiquement « professionnelles » de l'enseignant sont celles qui portent sur l'apprendre, sur la transformation des représentations, sur la construction des savoirs et sur l'enseigner comme

ensemble de moyens pour faciliter cette construction. Ce sont là les connaissances proprement « professionnelles » de l'enseignant, dont l'immense majorité est commune à toutes les disciplines et une petite partie seulement spécifique à chaque discipline.

Or, de même qu'il ne suffit pas à l'infirmière de « savoir » comment les mourants peuvent vivre le mourir pour être capable d'accompagner une personne qui meurt jusqu'à sa mort (avec autre chose que des propos encourageants et dédramatisants), de même il ne suffit pas à l'enseignant de « savoir » comment les apprenants travaillent leurs représentations, pour être capable de faire autre chose que des cours et des exercices d'application.

La formation des enseignants a besoin qu'ils se construisent des savoirs sur l'apprendre, mais sa visée porte sur la pratique de l'enseignement. Avec actuellement une visée particulière liée aux circonstances, qui est de favoriser une diversification des pratiques, en vue d'un meilleur traitement de l'hétérogénéité des élèves.

Culture collective

Appelons « culture » d'une organisation l'ensemble des représentations que les membres de l'organisation se font d'eux-mêmes, de leurs rapports, de leur organisation, de sa place dans la société etc. Il est clair que les pratiques professionnelles de chacun sont déterminées par cette culture et en sont une expression. Cela signifie que si la formation a pour objet de travailler sur ces pratiques, elle devra à un moment ou à un autre, s'intéresser aux représentations qui les sous-tendent.

Lorsqu'on travaille avec des soignants sur leur fuite des mourants, c'est toute la « culture » hospitalière qui est mise en question et ses contradictions dévoilées.

Dans l'enseignement, quelles représentations du savoir, de l'apprendre, des rapports entre profs, entre profs et élèves etc., sous-tendent les pratiques de l'heure de cours, du cloisonnement disciplinaire, de l'emploi du temps en tranches de saucisson, des « années », des redoublements etc. ? En travaillant sur les pratiques professionnelles de l'enseignant, la formation ne pourra pas éviter de mettre en question les pratiques en usage.

Son travail est d'inviter les professionnels à réfléchir à ces pratiques, et, ce faisant, elle fait évoluer les représentations qu'ils s'en font et donc le jugement qu'ils portent sur elles. La conséquence inéluctable est qu'il

n'y aura plus, dans le milieu professionnel, unanimité dans l'appréciation des pratiques en usage. Il y aura discordance de jugement entre ceux qui se forment et les autres.

Discordances dans la façon de voir et sentir les choses du métier, donc conflit. *Le conflit entre ceux qui se forment et ceux qui ne se forment pas est inévitable si la formation est efficace. Il est nécessaire si l'on prétend faire que les pratiques évoluent, en sachant d'avance qu'une bonne partie des agents ne veut pas d'une telle évolution.*

Dans les services hospitaliers où certains soignants se sont formés pour mieux accompagner les grands malades et les mourants, le conflit se traduit d'abord par une répartition des rôles : quand un malade va trop mal, on le confie aux infirmières « formées » ; mais par la suite on assiste à des accrochages entre soignants et médecins, ceux-là reprochant à ceux-ci leur lâcheté devant la mort.

Dans les établissements scolaires, la répartition n'est guère possible : si des enseignants veulent toucher à l'emploi du temps, ils touchent *ipso facto* à celui des collègues qui ne veulent pas qu'on y touche. Partout où de petites équipes veulent changer leurs pratiques elles sont très vite arrêtées parce que leurs changements ne doivent pas changer les pratiques de ceux qui ne veulent pas changer.

Comme la culture de ce milieu professionnel ne supporte pas le conflit, on l'étouffe au lieu de le gérer : les enseignants désireux de changer intériorisent le conflit, doutent de la valeur de leur volonté de changer, admettent que leurs collègues ont « *bien le droit* » de ne pas changer, se rappellent que les changements ne leur rapporteront aucun avantage, et se retirent sur des positions plus « économiques ».

C'est dire qu'une formation d'enseignants qui ne toucherait pas aux pratiques du conflit manquerait l'essentiel : l'intolérance au conflit est la meilleure arme du conservatisme. Et ce n'est pas vrai seulement de l'enseignement : le statut du conflit est un élément crucial dans la culture d'une organisation. Refuser de le faire évoluer, c'est stériliser d'avance toute entreprise importante de formation.

Cette notion de conflit est tellement centrale qu'il nous faut ici ouvrir une courte parenthèse pour la préciser.

L'intolérance aux conflits s'exprime dans la volonté de les faire disparaître, en faisant « gagner » l'un des deux termes et en interdisant à l'autre, « vaincu », de s'exprimer.

Exemple. Il y a conflit entre les deux vérités suivantes : (1) Il y a de grandes différences d'efficacité entre des fonctionnaires qui font le même travail ; et (2) il n'y a aucune différence de rémunération liée à ces différences d'efficacité. L'intolérance au conflit affirme qu'aucune autre pratique que (2) n'est possible car toutes seraient pires et elle fait comme si (1) n'existait pas. Elle interdit ainsi toute recherche de traitement du conflit.

Tolérer le conflit serait s'attaquer à cette injustice (bon ou mauvais travail, même paiement) en admettant qu'il y aura toujours difficulté (mais non impossibilité) à prendre en compte la variable efficacité dans la rémunération, et difficulté à réguler les abus, qui de toute façon existent.

Autre exemple. Beaucoup dans notre culture, et particulièrement les enseignants, ressentent qu'il y a conflit entre individu et groupe : si je fais partie d'un groupe, je perds ma liberté individuelle, je me fonds dans le collectif, je n'existe plus en tant qu'individu ; symétriquement : le groupe n'est pas possible, l'accord dans un groupe n'est pas possible, les gens sont beaucoup trop individualistes pour qu'on puisse arriver à un accord de tous.

L'intolérance au conflit consiste justement à croire et déclarer que l'un exclut l'autre. Assumer le conflit comme fécond, lui donner vie, consiste au contraire à faire vivre les deux à la fois. On découvre alors qu'un groupe peut être sujet de ses actes tout comme un individu, et qu'on n'est jamais aussi « individué » et reconnu comme tel que lorsqu'on est membre d'un groupe sujet.

Gérer les conflits, ce n'est pas chercher à y mettre fin : c'est au contraire les travailler, en explorer les tenants et aboutissants, en tirer le maximum de richesse. (Et c'est évidemment aussi ne pas tomber dans le piège des faux conflits, cultivés par ceux qui divisent pour régner).

Mais fermons cette parenthèse qui pourrait faire l'objet d'une autre étude et revenons à ce qu'engagent les pratiques : connaissances, culture, et maintenant personnalité.

Personnalité individuelle

Enfin, troisième point d'appui de la formation, après les savoirs et les mœurs : la personnalité des agents. Les pratiques professionnelles engagent toujours à quelque degré la personnalité des individus. S'il ne s'agit que de visser des boulons comme le Charlot des *Temps modernes*,

l'engagement est quasi nul, mais s'il s'agit de surveiller, commander, noter, sanctionner des visseurs de boulons, il est important. Dans le cas des enseignants, nul ne nie plus que leur personnalité soit très profondément engagée dans les pratiques quotidiennes.

Faire de la formation (et non de l'enseignement), c'est nécessairement, à un moment ou à un autre, s'intéresser à ce que la personne engage d'elle-même dans sa pratique, à la qualité particulière des plaisirs qu'elle se donne en ayant tel type de rapports avec les collègues ou en traitant les élèves de telle ou telle façon.

Or, du point de vue de la personne, réfléchir à ses pratiques, c'est réfléchir à ses plaisirs et à ses déplaisirs. Une telle réflexion ne peut que développer de l'anxiété. Un des aspects principaux du travail de formation est d'accompagner les anxiétés déclenchées par ce processus et de faciliter leur élaboration. Élaborer l'anxiété, c'est la parler, lui trouver ses tenants et aboutissants, bref partir à l'exploration de soi-même.

En formation, cet accompagnement se fait *collectivement* : les personnes s'appuient les unes sur les autres pour découvrir de nouveaux plaisirs professionnels et faire le deuil des anciens. Il arrive fréquemment que dans cette situation, des personnes opèrent des changements importants dans leurs attitudes et conduites centrales ; tout à fait de la même façon que les personnes engagées dans une thérapie. La formation a eu sur elles des effets thérapeutiques, mais sans cesser pour autant d'être de la formation : ces effets n'étaient pas visés.

Le critère de distinction est dans le caractère individuel ou collectif du traitement de l'anxiété : tant qu'il est collectif, on est en formation. Si un individu, plus déstabilisé que les autres dans ses attitudes et ses conduites, a besoin d'un soutien particulier, le formateur doit, soit assumer un début de rôle thérapeutique, soit orienter cette personne vers une thérapie.

THÉRAPIE

On voit là en quoi la formation regarde vers la thérapie sans se confondre avec elle. La question de leurs rapports a été abondamment débattue dans les milieux de la formation dans les premières années quatre-vingts, et les discussions débouchaient régulièrement sur l'impossibilité de tracer des frontières nettes. La thérapie vise à faire évoluer des attitudes qui sont centrales dans la personnalité, mais en même

temps elle fait évoluer des comportements et des pratiques banales, dont on ne se doutait pas qu'elles engageaient à ce point les personnes. La formation vise à faire évoluer des pratiques quotidiennes, sans privilégier spécialement le lien éventuel entre ces pratiques et la personnalité profonde, mais il lui arrive par cette approche de déclencher des remaniements profonds de la personnalité.

Peut-être pourrait-on poursuivre le continuum en classant les thérapies les unes par rapport aux autres : Programmation neuro-linguistique, Analyse Transactionnelle, psychanalyse, Gestalt-thérapie, etc. mais ces questions sortent du cadre de cet article.

Signalons simplement que du point de vue de l'autonomie de la personne par rapport à l'autorité, les visées de la thérapie se situent bien dans le prolongement de celles de la formation : il s'agit toujours d'augmenter l'autonomie de la personne en diminuant l'importance des « Importants ». « Importants » externes réels dans le cas de la formation, « Importants » internes (imagos parentales) dans le cas de la thérapie.

Il est normal que de telles visées déclenchent de grandes résistances dans une institution où l'importance des « Importants » est encore valorisée et cultivée. Le sentiment d'être « Important » n'est-il pas l'un des premiers plaisirs professionnels des enseignants ?

DEUXIÈME PARTIE

PROTÉGER L'ENSEIGNEMENT DE LA FORMATION

En vérité, le continuum décrit ci-dessus n'est pas donné dans la réalité : c'est une construction de l'esprit. On pourrait discuter de sa pertinence et chercher d'autres critères pour différencier enseignement et formation. Quelles que soient les propositions et argumentations, elles auraient au moins en commun de reconnaître une spécificité à la formation par rapport à l'enseignement. Alors que le critère du seul public revient, nous l'avons vu, à nier qu'il y ait entre formation et enseignement une différence d'objectifs, de visée, de projet.

Nous aborderons cette dénégation en deux temps : le *comment* et le *pour quoi*. Nous verrons comment l'Éducation nationale s'y prend pour réduire la formation à l'enseignement, puis nous poserons quelques suggestions sur ce qu'il s'agit de protéger en stérilisant ainsi la formation.

L'ÉDUCATION NATIONALE RÉDUIT LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Un certain nombre de pratiques et de choix opérés par l'Éducation nationale montrent que l'Institution résiste à laisser la formation affirmer sa spécificité. Nous le montrerons en revenant sur la manière dont notre institution s'est dotée d'un système de formation (les MAFPEN) : pas d'appel à l'extérieur, ni par embauche de formateurs professionnels ni par formation de formateurs, pas de recherche des enseignants devenus formateurs par leurs propres moyens, pas de moyens spécifiques pour l'organisation de la formation, pas de statut ni de formation pour les formateurs finalement désignés, pas de temps spécifique pour la formation, pas ou presque pas de travail sur les pratiques. Après cela nous évoquerons certains comportements de professeurs en stage de formation.

Pas d'ouverture à l'extérieur

Lorsqu'en 1982, avec le rapport Peretti, l'Éducation nationale s'est lancée dans la formation continue de ses personnels, il y avait vingt ans que des pratiques de formation d'adultes se perfectionnaient en France. Plusieurs associations de formateurs étaient honorablement connues : l'ANDSHA, l'ARIP, l'IFEPP, le CEPREG, et si l'INFA avait disparu, sa revue

Éducation Permanente rivalisait avec *Connexions*, la revue de l'ARIP. Le Département PROFOR de l'EDF, où travaillaient plusieurs des fondateurs de l'ARIP, formait déjà des formateurs et avait déjà mis au point des méthodes de formation qui, aujourd'hui encore, pourraient inspirer les MAFPEN.

Il est intéressant d'imaginer le raisonnement qu'aurait pu tenir l'Éducation nationale si elle avait été, comme l'EDF, soumise à une obligation de résultats. On peut supposer quelque chose comme ceci :

- « attendu que nous faisons de l'enseignement, ce qui est plus proche de la formation que le commerce ou la botanique... ;
- « attendu que cette proximité est peut être un facteur facilitant, mais peut-être aussi « difficultant »... ;
- « attendu que d'autres, ailleurs, font « de la formation » depuis vingt ans... ;
- « décidons de travailler d'abord avec des « formateurs » extérieurs, pour nous rendre compte par nous-même de ce qu'ils appellent « formation » ;
- « Nous déciderons ensuite du meilleur usage de ces formateurs extérieurs. Le plus économique sera probablement de les payer pour former des formateurs internes (auxquels il faudra évidemment reconnaître – et payer – ce supplément de qualification) ;
- « D'ores et déjà nous nous rendons compte qu'avec cette fameuse formation, nos habituelles hiérarchies seront bousculées. Ah ! si seulement nous n'étions pas obligés d'être efficaces ! Sûrement nous renoncions à la formation, pour ne pas déranger nos catégories de personnel les plus distinguées. Malheureusement pour ces catégories, nous devons réussir. Si c'est au prix de leur « Importance », tant pis pour elles. »

Certes ce raisonnement est imaginaire, mais il est vraisemblable ; le Département PROFOR n'aurait jamais été ce qu'il fut sans l'obligation d'EDF d'assumer les conséquences de ses choix. L'Éducation nationale n'a pas fait ce raisonnement, et n'a jamais songé à se procurer l'aide de spécialistes extérieurs.

Le lancement des MAFPEN

Aussitôt après son rapport, André de Peretti lançait l'opération « Modules ». Il s'agissait, sur huit thèmes facilitateurs (1) de former, dans chaque académie, des groupes de formateurs qui auraient constitué

(1) Formes souples d'emploi du temps - Méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation - Ressources documentaires et conseil méthodologique -

l'équipe de départ des MAFFEN. Sur la plupart de ces thèmes, il existait des experts à qui Peretti demanda de réunir un groupe pour élaborer le module et animer les stages inter-académiques. Mais dans ces groupes, la question de la compétence en formation ne fut jamais posée institutionnellement ; les « experts » des groupes d'élaboration étaient réputés capables d'animer des stages de formation de formateurs. Là où l'on avait fait appel à des formateurs extérieurs, il fallut y renoncer faute de pouvoir les payer.

Pas une fois le ministère ne réfléchit sérieusement à l'intérêt de financer une vraie formation de formateurs, conduite par des professionnels ayant vingt ans d'expérience, afin de doter l'Éducation nationale de praticiens véritablement compétents en formation et formation de formateurs. Il eût fallu pour cela reconnaître une nouvelle qualification, ce qui n'était pas concevable, parce que les personnels de l'institution, en particulier les plus distingués, ne l'eussent pas accepté.

On n'examina même pas la suggestion de rechercher, pour désigner les formateurs académiques, les quelques centaines (milliers ?) d'enseignants qui, depuis une quinzaine d'années, avaient commencé à se former, à leurs frais et sur leur temps, à l'animation des groupes (ce qui est la base du métier de formateur). Dans les meilleurs des cas les formateurs académiques furent tirés des Mouvements Pédagogiques, mais bien souvent on demanda aux inspecteurs de les désigner. Et ceux-ci désignèrent, évidemment, de « bons » professeurs, ce qui n'a rien à voir.

Pourtant, André de Peretti avait réussi à faire reconnaître la spécificité de la formation par un dispositif exceptionnel : le Chef de Mission (MAFFEN) était *hors hiérarchie* ! Non pas *sous* le Recteur mais *à côté*. Dans une telle position, il pouvait, en principe, promouvoir, piloter, développer une activité intrinsèquement différente de l'enseignement. Mais le gouvernement n'osa pas doter les MAFFEN de l'infrastructure administrative qui leur aurait permis de travailler : elles restèrent dépendantes des fonctionnaires rectoraux. La position hors hiérarchie de leur chef devint visiblement illusoire et fut bientôt supprimée.

Les formateurs MAPPEN

Finalement, après quelques années, les « formateurs MAPPEN » sont des professeurs de collège plus ou moins novateurs, dynamiques, enthousiastes, mais le plus souvent sans formation à la conduite des groupes de formation. C'est principalement avec une expérience de profs qu'ils se lancent dans la « formation » de leurs collègues. À l'évidence ils n'ont pas les compétences pour travailler les résistances à la réflexion sur les pratiques.

Et ce d'autant moins que leur position est fragile : le statut de « formateur MAPPEN » est celui de professeur mis à la disposition de la MAPPEN, généralement à temps partiel. Il y gagne quelques heures supplémentaires, beaucoup de frais de déplacement tardivement remboursés, un travail plus varié et stimulant que la routine du collège, et le sentiment d'être devenu plus « important ». Mais rien ne le protège : s'il déplaît un jour à un groupe de collègues, dans un stage ou dans un collège, il devra veiller à ce que cela ne se renouvelle pas. Le chef de mission n'a qu'un mot à dire pour que le « formateur », débaptisé, retourne à temps plein dans son collège et qu'on n'entende plus parler de lui.

Pas de temps pour la formation

Actuellement, lorsque des professeurs vont « en formation », ils s'absentent. Tout au plus exige-t-on, s'ils s'absentent deux jours ou davantage, que l'un de ces jours soit un mercredi. Beaucoup, il faut le dire, tiennent à remplacer les cours qu'ils n'ont pu faire (sans que cet effort leur rapporte rien). Mais le plus souvent ce sont des cours perdus pour les élèves : le temps de formation est grapillé sur le temps d'enseignement. Reconnaître une spécificité à la formation, c'eût été lui attribuer un temps suffisant en quantité et surtout spécifique, en dehors du temps d'enseignement et non en compétition avec lui.

Entretenir et perfectionner ses compétences, cela fait partie des obligations de tout professeur, sur son temps de travail évidemment, mais pas sur son temps de présence devant les élèves. Attribuer un temps spécifique à la formation, ce pouvait être décider par exemple, que sur seize semaines de vacances, deux devraient être consacrées à la formation, ainsi qu'une douzaine de mercredis et de samedis pendant l'année scolaire. Rien n'empêchait, si l'on y tenait, de diminuer en même temps le nombre d'heures de cours, mais du moins cela aurait-il créé deux temps distincts pour deux activités distinctes. Ainsi eussent été reconnues l'importance et la spécificité de la formation.

Stages centrés sur le savoir

Écoutons Jacqueline de Romilly : « Dieu veuille donc que ces stages soient organisés (...) et surtout qu'ils portent sur des connaissances et non pas uniquement sur des jeux pédagogiques et sur la découverte des vidéocassettes! » (*L'enseignement en détresse*, Julliard 1984, p. 68). Dès les premiers « PAF » (Plans Académiques de Formation), on vit la formidable mobilisation de tous ceux qui pensent comme elle, et l'abondance des stages disciplinaires, centrés sur des connaissances, par rapport aux stages portant sur des pratiques.

Même les Universités d'été visent plus à transmettre des savoirs, qu'à remettre les pratiques en travail. La méthode la plus courante est celle de l'exposé-discussion. Même les travaux dits « d'atelier » sont le plus souvent une succession de courts exposés suivis de discussions. Jamais ou presque n'est créée une situation qui permettrait une mise en question des pratiques des participants et de leur implication personnelle dans ces pratiques.

Les professeurs en stage

J'ai eu de nombreuses occasions depuis vingt-cinq ans d'animer des groupes de formation composés d'enseignants. Il en émane mystérieusement une force qui m'empêche de me sentir une personne égale aux autres, engagée avec ces autres dans une recherche de « formation », dissymétrique certes mais commune et réciproque. Leur regard et leur écoute me donnent une importance artificielle, qui n'est pas celle que je cherche. Mes interventions prennent un poids excessif qui ne vient pas de leur contenu mais du fait qu'elles sont interventions « de l'animateur ». En somme, le seul rôle qui m'est offert est celui du Maître, avec majuscule, qui dit le Vrai et n'a pas le droit ni d'ignorer ni de se tromper. Si je refuse ce rôle que je déteste, à leurs yeux je ne suis plus rien et rien de ce que je peux dire n'a plus d'importance. J'ai ainsi vu, dans des Centres de formation de professeurs des années 70, des « formateurs » réduits à des rôles dérisoires : gérer les horaires, transmettre des messages entre la direction et le groupe, introduire les « intervenants extérieurs »... Ces précieux intervenants extérieurs qui sauvent la situation, en occupant, chacun leur tour, le rôle du Maître qui dit le Vrai.

C'est que les enseignants, lorsqu'ils se retrouvent en stage, vivent tout naturellement la situation comme une situation d'enseignement dont ils sont les élèves. Ils s'installent d'emblée dans la position d'élèves et se partagent spontanément les rôles d'élèves.

Il y a évidemment ceux pour qui l'individu isolé qui est « en face » du groupe ne peut être qu'un Maître qui dira le Vrai. Malheur à lui (et à eux !) s'il faillit. S'il faillit c'est qu'il n'était qu'un usurpateur et tout ce qu'il a pu dire précédemment est à rejeter. Et puis il y a ceux qui refusent cela : l'individu qui est en face d'eux a beau se prendre pour un Maître, il ne faudrait pas qu'il les prenne, eux, pour des petits élèves ignorants et dociles. Pas question de lui faire aveuglément confiance : il devra prouver ce qu'il avance.

Quelques uns de ceux-là sont carrément mal élevés, perturbateurs et protestataires, ne laissant même pas l'intervenant s'exprimer jusqu'au bout. Mais la plupart sont plus discrets : ils écoutent, n'objectent que de temps en temps et finalement ajusteront leur rejet à la manière dont l'intervenant aura accepté de descendre du piédestal où il était juché. Qu'il s'y accroche, rien de lui ne vaudra ; on sera plus indulgent s'il a reconnu n'être pas d'une essence supérieure.

En fait, des plus serviles aux plus rebelles, il y a continuité, et tous ont en commun une position très ferme sur les rapports entre les idées et la pratique : entre les deux il y a une cloison étanche. Par leur mode de présence, tous disent au « formateur » : « par principe, vous savez et nous ne savons pas. Donc dites ce que vous savez et nous jugerons. Dites-nous ce que nous devons faire et nous verrons si c'est faisable. La situation est que vous avez le pouvoir de nous dire ce qu'il faut faire, mais nous, nous avons le pouvoir de filtrer vos discours, d'en prendre et d'en laisser. Ce qui est exclu, c'est que nous discutions avec vous nos critères de tri. Et il ne serait pas honnête de votre part de chercher à les discuter avec nous : vous avez le poids de l'autorité, soit. Utilisez-le dans un discours magistral, c'est de bonne guerre et nous sommes armés pour cela. Mais dans une discussion ce ne serait pas juste : on ne peut pas discuter honnêtement s'il y a une inégalité de savoir et de pouvoir. »

Les enseignants ne sont pas les seuls pour qui la discussion est un jeu avec gagnants et perdants. Le plus souvent, dans une discussion, sur des façons de voir la réalité, il ne s'agit nullement de chercher à expliciter des représentations, puis à les rectifier, ajuster, affiner : il s'agit de gagner, tout simplement. Si, en formation, on discutait, il y aurait gagnants et perdants, donc pour que personne ne gagne il faut éviter la discussion : le Maître dit, les « élèves » choisissent. Ainsi tout le monde gagne. C'est la formation qui perd.

Un vrai travail de formation ne prétend pas apporter des compétences en les versant dans la tête des gens. Il prétend aider les adultes en

formation à construire des compétences nouvelles à partir d'une remise « en travail » des représentations et des compétences qu'ils ont déjà.

Une telle attitude met généralement les enseignants en formation mal à l'aise. Ils commencent par soupçonner l'intervenant de faire cela pour dissimuler son ignorance. Or, s'il ne sait pas, il n'a pas le droit d'occuper la place du Maître, et s'il sait il n'a pas le droit de garder son savoir pour lui.

Supposons que le savoir de l'intervenant soit hors de doute ; les enseignants se replient sur la ligne Maginot de l'individualisme : ils refusent de travailler les uns avec les autres et maintiennent un réseau de relations en étoile où chacun est en relation avec l'intervenant. De la sorte l'entreprise du formateur est stérilisée. Ce qu'il souhaite, c'est que les réflexions des uns et des autres, en se fécondant mutuellement, poussent chacun à remettre ses représentations « en travail » et à les reconstruire (en particulier ses représentations de pratiques : qu'est-ce qu'enseigner, apprendre, savoir, se développer, être autonome etc.). Si chacun ne se sent vraiment en relation qu'avec le « formateur », ce processus ne peut se développer : la formation est évincée, seul l'enseignement est toléré.

Certes, il est « naturel » que les enseignants en stage vivent la situation comme une situation d'enseignement, mais c'est souvent aussi parce qu'ils s'opposent activement à ce qu'il en soit autrement : ils *transforment* la formation en enseignement.

POUR EMPÊCHER LA FORMATION D'INFLUER SUR L'ENSEIGNEMENT

L'ensemble des comportements sommairement décrits ci-dessus correspond à une conduite collective : l'institution Éducation nationale et tous ses personnels s'activent à empêcher la formation de se différencier de l'enseignement, et il n'est pas difficile de donner un sens à cette conduite : il s'agit d'empêcher la formation de toucher aux pratiques, il s'agit de protéger l'enseignement de la formation.

On pourrait donner d'innombrables exemples de ce que serait un travail sur les pratiques : pratiques pédagogiques, didactiques, mais aussi relationnelles au niveau de l'établissement ; pratiques des professeurs, mais aussi pratiques des administrations, académique, rectorale, centrale. Renonçons à un panorama complet, et, au risque de la partialité, donnons seulement trois ou quatre exemples. Voici trois situations qu'un

formateur pourrait soumettre au travail d'un groupe dans un établissement :

1. « Des amis m'ont raconté que leur enfant était rentré du collège (ou de l'école) en se plaignant de tel traitement injuste. Ses parents lui ont proposé d'aller voir le professeur (ou l'institutrice), mais il les a priés de n'en rien faire : « Surtout pas ! ça me retomberait dessus ! ». Mes amis m'ont assuré ensuite que les « représailles » étaient en effet à craindre lorsque les parents « s'en mêlaient »... »

2. « Un professeur m'a fait cette confidence : « Je suis ulcérée de la façon dont mon (ma) collègue X traite les élèves. Cette arrogance, ce mépris, cette méchanceté, c'est insupportable ! Mais je n'ai jamais pu le lui dire. Quant à en parler en réunion, j'imagine la tête des collègues et les hurlements de certains ! Le pire, c'est à chaque rentrée, quand les élèves viennent s'en plaindre à moi : je me défile, je noie le poisson, c'est tout juste si je ne leur donne pas tort ! « ... »

3. « Des professeurs m'ont avoué : « Nous, ici, on est plusieurs prêts à ne pas compter nos heures ; on ne travaillerait pas plus en étant davantage présents et on aurait le plaisir d'être efficaces. On le fait un peu, mais pas trop et en cachette. Pas question d'en parler en réunion : tu imagines ce qu'on entendrait sur les traîtres qui font le jeu du pouvoir, brisent la solidarité etc. »... »

Pourquoi choisir ces trois situations parmi les milliers d'exemples possibles ? Parce qu'elles sont toutes les trois sous-tendues par une des armes les plus efficaces de la résistance au changement : la « valeur » *Solidarité*. Ceux qui veulent cesser de s'accrocher à des privilèges (« persécuteurs » (2)) sont forcés de renoncer à défendre leur vision des choses pour éviter d'être culpabilisés et isolés.

Si la formation est reconnue comme ayant visé sur les pratiques, un formateur, ayant observé un tel phénomène dans un établissement, peut dire ce qu'il a observé et s'interroger sur la signification de cette conduite. Il a le droit de le faire, il est payé pour cela, et, quelles que soient ses opinions personnelles, il intervient impartialement. Il sera peut-être honni par certains, mais approuvé par d'autres. Ne pouvant le jeter dehors, le groupe finira par assumer le conflit, c'est-à-dire qu'il cessera d'accepter qu'une de ses tendances interdise à l'autre d'exister : s'assumant divisé, il pourra négocier. Sur des objectifs, évidemment, et

(2) C'est du moins la thèse que j'argumente dans *Les enseignants persécutés*, P. Ranjard, Éd. Robert Jauze, Paris 1984.

non sur des positions (3). Pendant un temps, le travail de formation portera sur les pratiques de négociation.

Comme on le voit, travailler les pratiques d'un milieu professionnel, c'est se retrouver face à ses tabous. Les exemples ci-dessus concernent des pratiques internes aux établissements scolaires ; un travail de formation qui se limiterait à ce champ sans toucher aux pratiques dont l'établissement est l'objet, voire la victime, serait manipulateur. Amener les praticiens à réfléchir à leurs pratiques, et donc à les modifier, serait malhonnête si on ne les invitait en même temps à se donner les moyens de faire évoluer les pratiques de leurs tutelles.

Un groupe de praticiens qui voudrait évoluer serait amené à prendre du pouvoir sur sa pratique. Donc à vouloir assumer eux-mêmes des décisions précédemment prises par l'administration (académique, rectorale ou centrale). Ce n'est possible que si les praticiens de ces administrations, eux aussi, évoluent dans leurs pratiques. Et cela est vrai bien au-delà de l'Éducation nationale : les rigidités de la fonction publique sont capables de stériliser toute entreprise importante de *formation* dans les corps d'État.

Mais laissons ces propos pessimistes et revenons à l'enseignement : toute cette mobilisation défensive contre la formation, disions-nous, a un sens, un projet collectif inconscient : elle vise à protéger l'idéologie du savoir et de la transmission qui a jusqu'à présent soutenu l'enseignement. On ne peut ici que la résumer très sommairement :

« Le savoir est une *chose*, qui peut être donnée ou reçue. On ne peut en avoir qu'en le recevant. Ceux qui ne savent pas ne peuvent pas apprendre sans quelqu'un qui sait et qui "leur apprend". En avoir ou pas telle est la grande question. Quand on en a, on a *droit* à des avantages, en nature, en argent, en puissance, en prestige. La "transmission" du savoir se fait par le seul professeur qui, comme dit Jean-Claude Milner "propose des données précises et exactes et en donne des explications claires" (4). Après qu'il a fait cela, si les élèves n'ont rien appris, ce n'est pas sa faute : le professeur a "transmis" et ne saurait être tenu pour responsable des résultats de son travail. »

(3) cf. Fischer et Ury, *Comment réussir une négociation*, Seuil, 1982.

(4) *De l'école*, Seuil 1984, p. 109.

Tel est, très brièvement résumé, l'essentiel de l'idéologie de l'enseignement (5). Tout travail de formation véritable, c'est-à-dire visant les pratiques, ne peut manquer de mettre en grand danger cette idéologie. Pour se protéger d'un tel danger, les adultes qui vivent de l'enseignement ont trouvé une recette efficace : transformer la formation en enseignement.

CONCLUSION ?

Certains me disent que je suis partial, que je ne vois que le négatif, que pour être juste il faudrait dire aussi ce qui change positivement, comme l'a si bien fait Catherine Bédarida dans *L'école qui décolle*. Qui sait ? Peut-être ont-ils raison. Peut-être préserve-t-on mieux les chances d'évolution en valorisant les expériences positives et en faisant silence sur le reste. Je crains tout de même que cette stratégie ne tarde à faire la preuve de son efficacité.

D'autre, professeurs de collège ou de lycée, et surtout formateurs de MAFPEN, me disent leur satisfaction de voir décrites dans un cadre théorique des pratiques dont ils souffrent localement, mais contre lesquelles, là où ils sont, ils ne peuvent pas faire grand'chose. La réflexion théorique sur ces pratiques les aide à argumenter. Je vois dans ces témoignages une augmentation de la tolérance de l'institution à la critique, c'est-à-dire une évolution positive qui mérite, elle aussi, d'être valorisée, encouragée et nourrie.

(5) Cf. *La réaction des clercs ou qu'importe que les élèves aient appris pourvu que les profs aient enseigné*, Thèse de Doctorat, P. Ranjard, Paris VIII, oct. 90.