

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC GÉRARD MALGLAIVE

A. G.-B. — Tous nos lecteurs ne vous connaissent peut-être pas très bien, pouvez vous nous décrire rapidement votre itinéraire ?

G. M. — J'ai une formation d'ingénieur, mais je suis entré très vite dans le monde de la formation. À Alger, où j'étais en coopération (au moment de l'indépendance algérienne), nous avons, avec quelques amis, commencé à monter une école, qui a pris vite de l'ampleur, et nous a amenés à être en relation avec le CUCES de Nancy (B. Schwartz).

De retour en France, je me suis dit qu'il serait peut être intéressant d'aller travailler dans cet organisme, et j'ai été embauché à l'INFA au moment de sa création ; j'ai travaillé avec B. Schwartz jusqu'en 70. Là, j'ai commencé par m'occuper de la formation des maîtres des classes pratiques : nous avions à former des responsables formateurs pour les centres académiques. Lorsque nous avons formé les derniers responsables de centre académique..., les classes pratiques ont été supprimées !... J'ai poursuivi par la formation des responsables de ce qui allait devenir les CAFOC, c'est-à-dire que j'ai contribué à mettre en place la formation continue des salariés des entreprises dans l'Éducation nationale (c'était avec Vazier).

Et puis, en 1972 l'INFA a été supprimé et remplacé par l'ADEP. J'ai passé quelques mois à l'ADEP et je me suis rendu compte que cela ne correspondait plus à ma conception de la formation : c'était de l'ingénierie sans recherche ni véritable formation. Comme au CNAM Marcel Lesne créait le Centre de Formation de Formateurs et qu'il y avait un poste, je suis entré au C2F en 73. J'en suis devenu le directeur en 80.

Au C2F j'ai travaillé à un certain nombre de choses : d'abord à la mise en place d'un cycle de responsables de formation (qui existe toujours), puis, plus tard à l'évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16-18 ans sortis sans qualification du système scolaire, appelé le « Plan Rigout » ; à partir de 81-82, je me suis occupé des problèmes de formation des ouvriers posés par l'évolution des technologies ; sur le fil des ans j'ai passé un certain nombre de diplômes universitaires, dont ma thèse d'État (reprise en partie dans mon ouvrage « Enseigner à des adultes ») Plus récemment je me suis chargé de la formation des responsables d'IUFM ; là, il m'est vite apparu que cette formation n'avait pas de prise dans le milieu et j'ai été très, très déçu...

A. G.-B. — Qu'entendez vous par « pas de prise dans le milieu » ?

G. M. — L'idée qu'il puisse exister des gens responsables, formés en tant que responsables de formation (comme dans les entreprises), des responsables de l'ingénierie pédagogique n'est pas une idée vraiment acceptée dans l'Éducation nationale.

J'avais fortement insisté pour n'avoir dans les semaines de formation que des gens qui allaient être effectivement responsables, et non des gens qui venaient parce que « ça les intéressaient ». Or nous avons accueilli un ensemble de personnes qui constituait en quelque sorte le vivier dans lequel les responsables devaient être choisis ; lorsque les responsables en titre ont été nommés, ceux qui participaient à la formation ont commencé à ne plus venir parce qu'ils avaient mille autres choses à faire, bien sûr... Et les autres ont vite compris qu'on les formait pour des fonctions qu'en réalité ils n'exerceraient pas.

Je peux ajouter que la généralisation immédiate, après un an de fonctionnement, des trois IUFM pilotes n'était pas du tout satisfaisante, dans la mesure où cela n'a pas permis de tirer les leçons de l'expérience initiale.

Comme, à ce moment là, s'est présenté au CNAM (qui a toujours eu une politique très volontariste en matière de formation d'ingénieurs) l'opportunité de mettre en place une formation tout à fait innovante, la formation initiale d'ingénieurs par l'apprentissage, et que le directeur du CNAM m'a demandé d'en prendre la responsabilité, je n'ai pas trop hésité....

L'an dernier j'ai mené en parallèle la fin de l'opération IUFM, en m'appuyant beaucoup sur J. Beillerot (avec qui j'ai fait un tandem formidable), mais j'ai surtout pris en charge cette nouvelle formation d'ingénieurs. Maintenant je suis, ici au CNAM, directeur d'une École qui vient d'être créée, l'École de Conception et de Production industrielles, qui assure la formation d'ingénieurs par l'apprentissage en convention

avec une association qui regroupe six grandes entreprises autour du projet Ingénieurs 2000.

Je viens de vous décrire mes différentes activités, mais quelque chose a traversé toute ma carrière, depuis le début : c'est l'alternance (si on se place sur le versant pédagogique) ou la relation théorie-pratique (si on se place sur le versant réflexif). Lorsque j'ai été recruté par B. Schwartz pour m'occuper des classes pratiques, c'était pour assurer la formation des enseignants, qui étaient chargés de former ces gamins (dont on disait à l'époque qu'ils n'étaient pas des « conceptuels ») à partir de – ou en relation avec – l'objet technique ; ensuite toutes les formations de formateurs dont j'ai été responsable ont été en alternance ; puis quand j'ai commencé à travailler sur les formations ouvrières c'est à partir du constat, lié à des recherches empiriques, que les ouvriers en question, confrontés à des changements radicaux dans leur façon de travailler du fait des nouvelles technologies, apprenaient fondamentalement sur le tas. C'est cela qui a été au cœur de mes préoccupations, ma thèse a été là-dessus, et cela reste au centre de cette formation d'ingénieurs par l'apprentissage que je conduis maintenant ; étant ingénieur à l'origine, ayant travaillé sur les formations en alternance, aujourd'hui je forme des ingénieurs par l'alternance, la boucle est bouclée en quelque sorte...

A. G.-B. — Revenons-en à la mise en place de la formation pour les IUFM : à quoi attribuez-vous les difficultés que vous avez rencontrées ?

G. M. — C'est la première fois que je faisais une formation s'intéressant, au cœur de l'Éducation nationale, au dispositif de formation des enseignants ; jusque-là j'avais déjà formé des enseignants (j'ai fait de la formation continue dans les CAFOC), mais pas dans l'optique d'un dispositif nouveau et national pour tous les enseignants de la formation initiale.

Mon analyse est qu'il existe ministère après ministère une volonté novatrice. Elle porte sur des points différents peut-être, mais elle existe. Cette volonté novatrice conduit à la mise en place d'un certain nombre d'opérations ; ces opérations, bien évidemment rencontrent des résistances, comme partout, peut-être plus forte dans l'Éducation nationale, mais comme partout. Or face à ces résistances qui nécessiteraient une politique de longue haleine, j'ai constaté que la volonté politique, en général, ne suit pas.

Pourtant, maintenant, dans les entreprises qui sont en novation, novation organisationnelle, novation de management, on sait en gros qu'il faut dix ans pour que le changement devienne pertinent et fonctionne ; cela ne veut pas dire que, dans les entreprises, on n'est pas par-

fois un peu brouillon, que l'on ne change pas de temps en temps prématurément de stratégie managériale, mais les gens qui ont vraiment de l'expérience en ces domaines savent qu'il faut dix ans, et dix ans d'efforts soutenus, avec des objectifs clairs tenus en permanence.

À mon expérience cela n'a jamais été le cas dans l'Éducation nationale : il y a une volonté novatrice, une opération se lance, cette opération rencontre des résistances, et progressivement ces résistances ont raison des innovateurs. L'innovation n'est pas accompagnée d'une volonté politique réelle.

C'est là une explication en terme d'organisation, de politique et de management.

Maintenant (cela concerne les IUFM mais était vrai pour la formation continue), il y a une résistance forte du milieu à l'idée que l'éducation cela se manage.

Cela se manage, non par des circulaires ou des textes à faire appliquer, (sacro sainte référence permanente au texte), mais cela se manage avec des managers (j'emploie volontairement un terme provocateur mais qui ne devrait pas l'être !...); l'éducation, cela se gouverne, cela se dirige, il faut qu'il y ait des responsables... Mais l'idée même de responsables des problèmes éducatifs est étrangère au milieu enseignant, comme est étrangère plus encore l'idée de professionnalisation.

A. G.-B. — Les enseignants identifient-ils plus leur profession à une profession libérale qu'à une profession de cadre d'entreprise ?

G. M. — Plus que cela : l'identité enseignante, la manière dont les enseignants se conçoivent se construit autour de l'idée de transmetteur de culture, et cette transmission se fait sur la base d'un consensus, le consensus cultivé (les élèves acceptent la culture que les enseignants dispensent, et l'enseignement se fait à la faveur de cette confrontation entre des personnes qui aspirent à la culture et une, ou des, personnes qui la dispensent).

La véritable identité enseignante est dans la culture, dans leur personne cultivée ; l'enseignement est un espèce de don de sa personne cultivée à ceux qui souhaitent se cultiver....c'est évidemment incompatible avec toute idée de profession, qui comporte du pragmatisme, du faire, de l'opérateur ; et il en découle que pour tout enseignant la seule formation recevable est celle qui consiste à accroître et élever son niveau de culture. Comme cela fait écho à la position de l'intelligentia face aux IUFM, il sera impossible de faire évoluer cette conception sans une politique délibérée et farouchement tenace, ce qui n'est pas le cas.

A. G.-B. — Dans cette analyse, où situez vous les enseignants du technique, est-ce que vous diriez que leur référence identitaire est la culture ?

G. M. — Cela dépend des enseignants du technique : s'il s'agit des enseignants de formation générale, je dirais oui ; et cela devient encore plus grave dans ce type d'enseignement, car la référence identitaire liée à la culture se double, se renforce d'un rejet par cette même culture (qui est notre culture française) du faire, de la technique, de la pratique... ces enseignants ont souvent une ignorance totale de ce qu'est la technique et leur volonté sera de soustraire les élèves de l'enseignement technique à ce risque d'étroitesse d'esprit auquel elle ne manquerait pas de les conduire... c'est un redoutable problème.

Quant aux enseignants du technique « techniciens » (je les ai mal étudié mais je les connais bien), c'est un autre problème, tout aussi redoutable, dû au fait que l'Éducation nationale, les ministères, piétinent depuis une dizaine d'années sur cette question.

D'abord je pense qu'il y a eu des erreurs d'appréciation quant aux évolutions des compétences et des qualifications ouvrières ainsi que sur la formation des CAP (et là je souscris totalement au rapport de L. Tanguy) ; les niveaux CAP devaient évidemment se transformer dans leurs contenus, mais de là à penser que tous les ouvriers allaient devenir des gens à bac + 2 (ce que les entreprises ont d'ailleurs elles-mêmes contribué à propager), c'était aberrant.

Ensuite, vouloir recruter les enseignants du technique et surtout ceux de lycée professionnel à bac + 3, est une folie... d'autant plus que ces enseignants, qui vont assurer les formations des futurs ouvriers et employés n'auront jamais mis les pieds dans une entreprise. Il me semble que nous sommes là sur une mauvaise voie.

Mais, l'Éducation nationale, au sens large, c'est-à-dire à la fois au niveau politique, syndical et chez les enseignants eux-mêmes, a encore une réticence (je dirai même une réticence hérissée) à l'égard de l'apprentissage. Je donnerai un exemple, anecdotique certes, mais significatif : aux entretiens Condorcet (journées sur l'apprentissage et la formation) j'ai entendu un enseignant affirmer que seul l'enseignement technique était capable de former les ouvriers et les techniciens dont l'économie d'aujourd'hui avait besoin... or c'est faux, et cela souligne le manque de formation des enseignants du technique aux réalités du monde industriel.

Pour les enseignants du technique il n'y a pas, à mon avis, d'autres formations possibles qu'une formation en alternance entre la formation académique et la formation en entreprise.

Mais, et revenons en à l'alternance. Tout dépend encore de la manière dont elle est conçue. Si nous prenons le cas des jeunes que l'on envoie dans les entreprises, il faut bien voir qu'on les envoie avec des rênes solidement tenues : ce qu'ils auront à faire doit être soigneusement déterminé par les enseignants, les entreprises n'ayant qu'à exécuter, et ils seront repris le plus vite possible afin de leur expliquer (je caricature) tout le mal qu'il faut en penser!... c'est évident que conçu de cette façon cela ne peut pas marcher ; il ne s'agit pas de magnifier le monde de l'entreprise, mais il faut reconnaître que, en matière de formation, ces dix dernières années, les choses ont changé de façon fondamentale, et il y a dans les entreprises des gens qui pensent formation, qui savent ce que c'est, et qui ne sont pas d'étroits et stupides « adaptateurs » des élèves aux techniques de l'entreprise.

A. G.-B. — Vous parlez là pour les grandes entreprises ; le tissu des PME PMI n'est il pas plus hétérogène?

G. M. — Tout à fait, et cela suppose d'inventer, d'imaginer, des moyens de relais permettant aux PME d'assurer la formation de leur propre personnel et de renforcer leurs capacités à doter tous leurs salariés de compétences techniques... là également c'est un travail de longue haleine qui exige une politique volontaire et à long terme.

Et si on veut que cette politique de formation soit dynamisante pour tous les partenaires, là encore il est nécessaire qu'il y ait des responsables.

Le manque d'expérience industrielle de la plupart des enseignants du technique sera un frein à la réussite. La réalité de l'activité technique dans une entreprise, la réalité du métier de technicien, cela ne s'apprend pas à l'école.

A. G.-B. — Vous n'avez pas l'impression que depuis dix ans la sensibilisation des enseignants à ce qu'est une entreprise et à la nécessité de travailler avec et dans, a énormément progressé?

G. M. — Oui, mais la technique, dans la tradition française, s'est constituée en discipline, or les problèmes techniques sont des problèmes complexes, pas forcément difficiles mais pluridimensionnels, et ils n'ont de sens qu'avec cette pluridimensionnalité, et, justement, un des problèmes de l'école est qu'elle est unidirectionnelle, les enseignants sont des enseignants unidirectionnels : les professeurs sont professeurs de technologie de construction, professeurs de soudure... puis des professeurs de méthodologie, d'organisation, de productique... la technologie est divisée en morceau ; c'est sans doute nécessaire à un moment pour

apprendre, mais les problèmes sont globaux, et (c'est bien connu depuis un certain temps) le tout est différent de la somme des parties. La synthèse ne peut donc se faire que sur le terrain, c'est-à-dire dans les entreprises.

A. G.-B. — N'êtes-vous pas plus à l'aise pour parler des apprentissages techniques, pratiques, que pour parler des « apprentissages sociaux » (par exemple, qu'est-ce que apprendre sur le tas pour un enseignant et qu'est-ce qu'il apprend) ?

G. M. — Évidemment c'est plus complexe. Tout d'abord il faudrait définir ce que sont ces savoirs sociaux et on se rend compte que déjà il est difficile de les désigner, de les nommer, alors comment pourraient-ils être enseignés ? Ils ne peuvent à plus forte raison s'apprendre qu'en situation, en situations réelles qui sont non unidimensionnelles. L'enseignant dans son métier doit déployer des compétences pluridimensionnelles.

La meilleure formation pour eux, serait une formation sur le tas en alternance. Dans les nouvelles formations d'ingénieurs, ils passent six mois en entreprise, six mois en cours, pourquoi ne pas envisager la même chose pour les enseignants ? Pourquoi ne pas les envoyer, dès le départ trois mois dans une école ? Cela suppose bien sûr un encadrement, mais il existe, en la personne des conseillers pédagogiques et des corps d'inspection (qui ont été mis en marge des formations IUFM, ce qui là encore est une aberration).

A. G.-B. — Vous-même, vous êtes allé « sur le tas », puisque vous êtes allé enseigner dans un collège : comment analysez-vous votre expérience ?

G. M. — Puisque, tout mon axe de formation pour les IUFM reposait sur ce que je viens de dire, c'est à dire que le métier d'enseignant est un métier fait de multiples dimensions, dont la plupart d'entre elles ne sont pas formalisables, codifiables, et donc ne s'enseignent pas (le métier d'enseignant s'apprend en enseignant) j'ai décidé d'y aller, de découvrir ces dimensions qui ne s'acquièrent que sur le terrain. Et j'ai découvert... j'ai découvert tous les problèmes qu'un enseignant découvre, puis qu'il finit par maîtriser, à savoir des élèves difficiles, un niveau sonore élevé, des problèmes de notation... et, comme je n'ai pas hésité à le dire au journal « Le Monde », j'ai eu de grosses difficultés, mais des difficultés normales, et tous les cours possibles, avant, n'auraient servi à rien... je les connaissais déjà, j'avais moi même fait des articles très savants sur la docimologie et autres, et cela ne m'a servi à rien.

A. G.-B. — Vraiment à rien ?

G. M. — Vraiment à rien : j'étais comme le premier des maîtres auxiliaires. J'avais seulement cinquante ans et une certaine maturité humaine et personnelle qui fait que cela ne m'a absolument pas destabilisé, alors qu'un jeune de vingt ans aurait pu l'être. Mais je tiens à dire clairement que cela ne m'a servi à rien, j'ai tout appris ; j'ai même commis des erreurs que d'autres n'auraient pas commis (du fait de mon expérience avec des adultes, et n'ayant moi même pas d'enfant, je n'ai sans doute pas assez considéré les élèves comme des gamins, par exemple). Mais, si j'avais continué à enseigner, j'en aurais su beaucoup plus l'année suivante.

A. G.-B. — N'y a-t-il pas, quand on acquiert des connaissances sur le terrain des éléments qui peuvent être communicables, transférables, généralisables ; tout le monde ne réapprend pas tout ?

G. M. — Dans ce domaine, si. Cela peut certes s'apprendre par le « récit d'expérience », non pas par des exposés d'enseignants dits chevronnés en amphithéâtre ou en petit groupe (discours sur l'expérience), mais à la faveur de l'action : par exemple un professeur à la sortie de sa classe rencontre un collègue plus ancien et lui fait part de ses difficultés et le collègue lui raconte comment lui, il s'y prend... le professeur va en prendre et en laisser, mais cela va le guider, l'orienter.

Moi j'ai appris beaucoup de choses par des collègues, en positif et en négatif (des critiques sur des exercices que je donnais et qui étaient trop faciles), et j'ai appris par la pratique.

Pour les programmes, par exemple, j'avais décidé dès le départ de ne pas les suivre (un jeune capétien n'aurait sans doute pas osé), mais ce n'est qu'à la fin de l'année que je me suis rendu compte qu'aucun professeur ne faisait intégralement le programme, et cela personne ne le dit au départ.

Les manuels scolaires posent un autre problème : pour ma part j'avais fait assez d'épistémologie et de psychologie cognitive pour les laisser de côté et faire autre chose (quand même un peu inquiet par rapport au système et aux gamins) mais un jeune capétien de physique par exemple (puisque c'est ma matière), qui a appris la physique au plus haut niveau, la physique théorique d'aujourd'hui, et qui se retrouve dans une classe de troisième où il doit apprendre aux élèves les rudiments, procéder à un réajustage gigantesque au regard de ce qu'il sait, comment va-t-il construire son cours ? cela s'apprend progressivement.

J'ai appris aussi que les élèves copiaient entre eux... il paraît que c'est évident, pour moi cela ne l'était pas.

Je radicalise ma position, en disant que rien ne peut être transmissible, mais il reste tout un travail à faire pour savoir ce qu'il serait possible.

sible de transmettre ; je crois beaucoup à l'enquête sur le terrain, à la prise en compte de situations concrètes, d'objets pratiques, et ce serait tout un travail dont les sciences de l'éducation n'auraient qu'à se louer.

A. G.-B. — Justement, comment voyez-vous la place de la recherche dans la formation, formation d'enseignants bien sûr, mais il peut être intéressant de faire le parallèle avec d'autres types de formation comme celle d'ingénieurs par exemple ?

G. M. — C'est très différent et on ne peut pas faire de parallèle.

Si on parle de recherche pour un ingénieur, c'est du domaine de la technique : on ne va pas demander à un ingénieur de faire de la recherche en management au sens large, mais des recherches dans le domaine technique. Les ingénieurs ne font pas de recherche dans le sens où les universitaires font de la recherche, par contre, ils ont en permanence besoin d'analyser des problèmes techniques et organisationnels de manière très rationnelle, et pour eux, une formation à la recherche, est une formation qui leur permettra d'analyser des problèmes de manière rationnelle.

Pour les enseignants, il faudrait tout d'abord mettre à part ce que j'appelle la culture : pour apprendre aux élèves la physique ou la civilisation médiévale, il peut être bon de faire de la recherche pour devenir compétent, expert, pour accroître son niveau de culture et c'est même nécessaire (si j'ai critiqué la référence identitaire à la culture c'est parce que c'est la seule et non parce qu'elle ne doit pas exister).

Mais pour le reste, la recherche pédagogique, les sciences de l'éducation, je serai critique. Je crois que ce qui manque le plus aux sciences de l'éducation, c'est de partir d'objets concrets ; pour moi l'éducation n'est pas une science, c'est une technologie, elle doit donc faire l'objet de recherches développement (pour utiliser le langage de l'ingénieur).

Les pédagogues n'ont pas attendu les sciences de l'éducation pour bien enseigner (disons les bons pédagogues), par contre ce que les sciences de l'éducation pourraient se demander c'est comment ceux qui enseignent « bien » (c'est évidemment trop général, mais n'entrons pas dans les critères) s'y prennent et étudier à partir d'objets concrets ; cela ne se fait pas assez, car pour moi les statistiques, les comparaisons, les mesures... n'ont aucun intérêt.

A. G.-B. — Et la recherche-action, où la situez-vous ?

G. M. — Pour moi ce n'est pas de la recherche, pour moi, la recherche suppose impérativement un recul par rapport à l'objet ; on doit considérer l'objet comme un objet à étudier et non comme un objet sur lequel on intervient. Ce recul peut être momentané, mais faire les deux en même temps ce n'est pas possible (excusez-moi car à l'INRP je

sais que l'on est très recherche-action...), ou alors appelons cela de l'innovation.

A. G.-B. — C'est le terme de L. Legrand : innovation contrôlée ?

G. M. — Je suis tout à fait d'accord avec ce terme d'innovation contrôlée.

A. G.-B. — Dans la démarche que vous suggérez : partir d'enseignants qui réussissent bien, pour que cela marche bien, comment voyez-vous le processus de recherche avec distanciation de l'objet ?

G. M. — Là c'est un problème de méthodologie : par enquête, observation, toutes les méthodologies des sciences humaines disponibles (adaptées à chaque fois à l'objet bien entendu). Le travail de recherche sera de mettre à jour les déterminants de ce qui marche et comment cela marche ; c'est un peu ce que j'ai voulu faire à propos de l'alternance.

A. G.-B. — Beaucoup pensent que la recherche est nécessaire dans la formation donnée dans les IUFM ?

G. M. — Pas moi : pour moi la recherche relève d'une démarche de chercheur et cette démarche de chercheur c'est à l'université qu'elle se trouve. Mais ma position n'est pas radicale, je trouve seulement que cette référence à la recherche est un peu une litanie incantatoire et emblématique.

A. G.-B. — La recherche peut cependant donner des outils pour distancier une pratique ?

G. M. — Je n'en suis pas convaincu ; par contre ce qui manque, ce sont des gens capables de faire opérer aux enseignants en formation, non pas une distanciation mais une compréhension (sauf si on pense que toute compréhension crée un effet de distanciation) des phénomènes dans la complexité de toutes leurs dimensions. Alors sans doute la recherche peut y contribuer, et c'est pourquoi, quand je parle de recherche, je dis qu'il faut considérer l'objet dans sa réalité concrète, et quand je dis que l'éducation est sur le versant de la technologie (c'était dans l'introduction de ma thèse) c'est qu'elle doit se déterminer par des objets concrets, c'est à dire des objets réels, tirés des pratiques.