

LA FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉCOLE ALTERNANCE ET PRAGMATIQUE

DOMINIQUE VIOLET*

Résumé

D'une certaine manière, on peut considérer que les Instituts universitaires de formation des maîtres développent une pédagogie de l'alternance. Quelquefois en stage et souvent en cours, les futurs professeurs d'école s'interrogent sur l'efficacité d'une préparation professionnelle où les contradictions sont nombreuses.

Partant de la complexité de situations exemplaires du quotidien de la formation, l'approche paradoxale offre une interprétation qui incite à relativiser les modalités de l'alternance dans ce cadre professionnel. Dans la mesure où les stratégies de doubles contraintes ne semblent pas toujours très lucides de la part des professeurs d'IUFM, la formation des professeurs d'école se présente parfois trop en décalage par rapport aux circonstances contextuelles. Mais à côté de cette lecture dramatique, les contradictions apparaissent sous un angle plus tragique lorsqu'elles participent à la construction d'une pragmatique pédagogique.

139

Abstract

In a way, it can be said that the IUFM's (Teacher Training University Institutes) develop a training based on a combination of course with work experience. Sometimes during their work experience, and often during the course, the future teachers wonder about the efficiency of a professional preparation which presents many contradictions.

Starting from the complexity of exemplary everyday situations during the training, the paradoxical approach offers an interpretation which incites people to question the modes of this combination of course with work experience in this professional framework. In so far as the double-constraint strategies do not always seem to be very clear on the part of the IUFM trainers, there is sometimes a great discrepancy

* - Dominique Violet, IUFM d'Aquitaine.

between primary school teacher training and the contextual circumstances. And yet, beside this dramatic approach, the contradictions appear in a more tragic light when they are part of the building of teaching pragmatics.

Introduction

Nous pouvons admettre assez facilement que les métiers de l'enseignement n'échappent pas à l'hypothèse selon laquelle la maîtrise professionnelle nécessite des apprentissages théoriques et pratiques. *De facto*, l'organisation de la formation des maîtres pose un véritable dilemme : faut-il adhérer à une tendance empiriste qui préconise de soumettre le futur enseignant à l'épreuve du terrain avant de lui proposer un enseignement technique et théorique approprié au domaine de l'éducation ? Faut-il opter pour une tendance gestaltiste qui suggère de dispenser les bases théoriques et techniques avant de passer à l'action ?

Plutôt que choisir arbitrairement l'une ou l'autre de ces deux approches, Piaget (1) montre qu'il est préférable de penser que la construction des connaissances s'opère dans la boucle « Réussir et comprendre ». Comme inspirée par l'épistémologie génétique, la formation en IUFM tente de s'organiser pour que les professeurs stagiaires puissent tisser des liens étroits et solides entre la réussite en acte et la théorisation de différentes méthodes pédagogiques et didactiques. Dans cet esprit, mais avec un accent gestaltiste assez marqué, quelques stages de pratique (accompagnée ou non) font impérativement suite à un travail d'ingénierie pédagogique cher à A. de Peretti (2). Ainsi, conformément à l'idée selon laquelle il ne suffit pas d'écouter un virtuose pour apprendre à jouer du piano (3), les futurs maîtres découvrent le quotidien de la classe.

Cette découverte nous intéresse au premier chef car c'est par ce biais que la cohérence d'un dispositif pédagogique très élaboré – que l'on peut qualifier d'alterné ou « en alternance » (4) – se met apparemment à vaciller. Initialement prévue pour

1 - Dans certains cas l'action précède la compréhension, dans d'autres la compréhension devance l'action ; en outre, il n'est pas exclu d'envisager que la conjonction entre réussir et comprendre est plus ou moins différée selon les personnes et les contextes : cf. J. Piaget, 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

2 - Un peu à la manière dont on pratique en laboratoire, il est passible d'expérimenter, de construire, de simuler et de répéter des techniques pour enseigner.

3 - Cf. Alain, *Propos sur l'éducation suivis de pédagogie infantine*, Paris, PUF, 1995 (3^e éd.).

4 - Cf. D. Violet, *Formations d'enseignants et alternances*, Paris, L'Harmattan, 1997, chapitre I.

sceller les liens entre théorie et pratique, il semble que l'expérience de la classe engendre le phénomène inverse pour de nombreux enseignants stagiaires. Cela autorise à formuler au moins deux hypothèses quant à la pertinence d'une formation prévue pour préparer les futurs enseignants à affronter les imprévus de la classe. Inspirée de la contrariété manifeste de certains stagiaires, la première hypothèse s'énonce ainsi : fortement imprégnée par le gestaltisme, la formation en IUFM incite les futurs maîtres à reproduire une praxéologie qui contrarie la construction d'une authentique pragmatique pédagogique adéquate à la complexité des situations scolaires. D'un point de vue plus constructif et constructiviste, la seconde hypothèse est la suivante : l'échec de la mise en œuvre « réelle » d'une praxéologie apprise et enseignée en laboratoire est propice à l'élaboration d'une pragmatique en action qui s'affine, s'élucide et se formalise durant une véritable formation par alternance avec production de savoirs (le mémoire professionnel, par exemple).

Afin d'étayer ces deux hypothèses quasi contradictoires et pourtant très proches, nous commencerons par nous appuyer sur quelques propos de professeurs des écoles stagiaires ayant découvert le quotidien de la classe après plusieurs mois de préparation en IUFM. Ainsi, nous pourrons mettre en exergue le problème de l'articulation entre la technique dispensée en IUFM et la pratique de la classe. Partant de ces propos exemplaires, nous nous efforcerons ensuite d'affiner les liens et séparations entre les notions de praxéologie et de pragmatique. En nous inspirant notamment des travaux de Piaget, Le Moigne et Varela, d'une part nous esquisserons les caractéristiques d'une conception praxéologique propice au développement d'une formation saturée en ingénierie technologique, d'autre part nous ébaucherons progressivement les contours d'une pragmatique sensible élaborée en action mais néanmoins compatible avec des cadres praxéologiques.

141

Enfin, après avoir tenté d'entrevoir la complexité des pratiques pédagogiques comme l'enchevêtrement des techniques de l'ingénieur et de l'ingéniosité sensible du praticien, nous insisterons sur la pertinence de la production de savoir, c'est-à-dire au mémoire professionnel qui sert de support à l'évaluation finale de la formation par alternance des maîtres.

ÉCHOS DU QUOTIDIEN DE LA FORMATION DES PROFESSEURS D'ÉCOLE STAGIAIRES

En guise de préambule aux propos tenus par quelques professeurs stagiaires, il convient de présenter de façon succincte les étapes de leur parcours en IUFM. Après avoir satisfait aux épreuves d'admission, les futurs professeurs d'école – comme ceux de collège et de lycée – suivent deux années de formation professionnelle. Au terme de la première année, largement consacrée à des enseignements dits

« fondamentaux », la réussite au concours donne accès à la « stagiairisation ». Durant cette étape d'un an, les « stagiaires » se perfectionnent sur le plan des méthodes et techniques d'enseignement ; dans le même temps, ils s'exercent à la pratique de la classe (stage court en janvier, stage long en mai) (5). Tout cela donne lieu à la rédaction d'un mémoire professionnel dont l'évaluation contribue à la décision de titularisation définitive. Lorsque celle-ci est acquise, dès la rentrée suivante les nouveaux maîtres prennent en charge une classe.

Sans entrer davantage dans le détail, on comprend que l'objectif des IUFM consiste à éviter que les classes soient confiées à des « novices ». On peut donc assimiler la titularisation à la reconnaissance d'une certaine expertise (6) acquise au cours d'une formation qui propose des activités théoriques et pratiques. Malgré une organisation qui alterne la théorie et la pratique, la formation ne semble pas satisfaire pleinement les attentes des stagiaires – plus tout à fait novices puisqu'ils ont déjà été formés pendant un an, mais pas encore reconnus comme « experts » puisqu'ils ne sont pas encore titulaires. Ainsi que cela peut apparaître des propos qui suivent, malgré les préparations techniques et théoriques réalisées pendant les cours dispensés à l'IUFM, de nombreux stagiaires se trouvent démunis lorsqu'il s'agit de prendre les « commandes » d'une classe.

« Ce que vous nous avez appris ne sert guère pour faire la classe. Ce dont j'aurais eu besoin c'est de savoir comment faire avec les élèves turbulents... Moi, il a fallu que je mette des notes ; je peux vous dire que ce que l'on a fait en théorie sur l'évaluation ne m'a pas vraiment aidé, ça m'a plutôt gêné lorsque j'ai essayé de faire une évaluation formative... En fait, pour moi le plus dur c'est de s'occuper de tout le monde en même temps ; et ce qu'on a fait en pédagogie différenciée je n'ai pas pu l'appliquer car je ne le maîtrisais pas bien et je n'ai pas eu le temps de l'adapter aux leçons que j'avais préparées dans les disciplines... Je n'ai pas eu le temps de faire tout ce qui était prévu... j'aimerais qu'on me dise comment faire pour y aller en confiance la prochaine fois... »

« Ce qui est dur c'est qu'on ne connaît pas les élèves, leurs habitudes... on n'a pas le temps de tout repérer en si peu de temps... j'ai vu que j'avais mis des trucs en place au début complètement nul mais je n'ai pas pu changer... Ce qui nous manque c'est la méthode pour gérer la classe. Ce qu'il nous faut c'est des méthodes pratiques qu'on puisse appliquer directement parce que quand on est en classe on n'a pas le temps de se plonger dans la théorie... C'est vrai, moi j'ai eu un élève qui perturbait la classe et qui est devenu mal pali, et bien je ne savais pas comment faire.

5 - C'est au retour de ces stages que nous avons pu recueillir quelques impressions exemplaires du ressenti de l'« aventure » en classe.

6 - Cf. D. Violet, *op. cit.*

Je l'ai mis à la porte mais ça n'a rien changé. Après je l'ai mis au piquet à côté du bureau pour le surveiller. Finalement c'est le directeur qui l'a pris dans sa classe. Là j'aurais aimé avoir un truc, une solution, une technique pour l'arrêter moi-même. Pas une théorie. »

Sans pouvoir se livrer ici à une analyse très fine des extraits d'entretiens qui précèdent, il apparaît toutefois assez clairement que les stagiaires interrogés souhaitent surtout acquérir des moyens « efficaces » pour réguler les débordements de la relation pédagogique (7). Face à la fiabilité relative des méthodes d'ingénierie pédagogiques (appprises et expérimentées en « laboratoire »), certains propos laissent même filtrer l'esquisse d'un reproche à l'égard des formateurs IUFM qui n'ont pas su ou pu dispenser les « bons » modèles pour faire la classe (8). Il n'est pas exagéré de penser que ces formateurs deviennent parfois les boucs émissaires (9) de stagiaires mis à mal lors des stages.

Dans la mesure où les modèles d'ingénierie pédagogiques préalablement enseignés ne semblent pas permettre aux stagiaires d'anticiper la résolution des aléas du quotidien de la classe, nous pouvons donc considérer – et cela en parfaite cohérence avec notre première hypothèse selon laquelle les méthodes conventionnelles se présentent comme un frein potentiel à l'émergence d'une pragmatique authentique – qu'il n'est guère possible d'enseigner complètement comment enseigner. De ce point de vue, la problématique de la formation au fameux métier impossible (Freud) se trouve plongée dans un paradigme où la complexité se conjecture à la lumière du paradoxe. Ainsi va-t-il être possible de concevoir une pragmatique en action intègre qui dépasse les limites d'une conception simplement praxéologique de l'enseignement.

7 - Cf. F. Lerbet-Séréni, *Les régulations de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

8 - « *J'aimerais qu'on me dise comment faire pour y aller en confiance la prochaine fois...* » (cf. *supra* in propos de stagiaires). Cela fait écho avec le ressenti de maîtres chevronnés que nous avons interrogés lors d'un module de formation continue. Ce module est organisé pendant que les stagiaires effectuent leur stage « en responsabilité » en lieu et place des maîtres chevronnés alors accueillis à l'IUFM : « *Ils arrivent avec beaucoup de stress, ils ont prévu ou on leur a demandé de prévoir énormément de chose à faire, bien plus que ce que nous faisons. Du coup ils nous donnent un peu d'inquiétude, et nous ne pouvons pas faire grand-chose pour eux en une journée (temps de passation des consignes).* »

9 - Cf. R. Girard, *Des choses cachées depuis la création du monde*, Paris, Seuil, 1978.

VERS UNE PRAGMATIQUE COMPLEXE

Pour exprimer de façon plus savante la tendance forte qui se dégage du quotidien de la formation initiale des maîtres, on peut dire que les professeurs stagiaires apparaissent en quête d'une praxéologie, c'est-à-dire d'une logique d'actions reproductibles, pour résoudre des problèmes pédagogiques divers. Assurément trop complexes pour être radicalement expliqués et résolus par une telle logique, ces problèmes méritent que chaque expert de la relation éducative sache aussi utiliser les leviers de la sensibilité. Autant dire que c'est au cœur même de l'action pédagogique que semble pouvoir émerger une véritable pragmatique de l'enseignement.

Partant des subtilités contenues dans les fondements étymologiques du terme praxéologie, nous nous inspirerons prudemment de plusieurs références conceptuelles, plus ou moins actuelles (Apostel, Piaget, Le Moigne, Varela), afin d'argumenter en faveur d'une pragmatique construite dans l'action et pourtant soucieuse de répondre à des contraintes praxéologiques.

Praxéologie de la reproduction et de l'invention

L'ambiguïté du mot praxéologie est sans doute inhérente au double ancrage étymologique que constituent *praxis* et *poïesis*. De façon grossière, la première impulse l'idée de reproduction ou de copie d'un modèle déjà là, la seconde ouvre la pratique à l'invention, à la poésie, au génie. En affinant l'approche, il devient possible d'entrevoir comment la *praxis* alimente les stratégies du spécialiste tandis que la *poïesis* caractérise celles de l'expert rusé.

Dans le prolongement de *praxis*, on peut admettre que la praxéologie concerne l'efficacité des pratiques, c'est-à-dire à leur rendement : « *Somme toute, tout ce qui est censé fonder la praxéologie doit produire des lois permettant l'inférence de l'action efficace à partir de telle ou telle condition, en oubliant de s'interroger sur le sens du concept d'efficacité puisqu'il est postulé par avance : l'efficace est l'optimum* », écrit J.-L. Le Moigne (10). Ainsi, au travers du prisme proposé par Le Moigne, la formation du praxéologue suppose l'apprentissage de solutions ayant déjà fait leurs preuves dans des circonstances analogues à celle que l'on connaît ou que l'on s'attend à rencontrer. En outre, il ne faut pas écarter la possibilité d'apprendre à construire de nouvelles solutions avant d'engager l'action.

10 - Cf. J.-L. Le Moigne, « Sur la notion de praxéologie », in *Recherche scientifique et praxéologique dans le champ des pratiques éducatives*, 1994, tome I, Congrès AFIRSE, p. 113.

Avec l'idée de construction anticipée de l'action, la facette inventive (*poïesis*) contenue dans le mot praxéologie commence à poindre. Mais, toujours centrée sur une logique du type la logique du « si, alors » (11), la dimension programmatrice contenue dans la *praxis* occulte la puissance de l'invention poétique. En effet, que l'on utilise fidèlement un modèle d'action ou que l'on adapte par anticipation une ou plusieurs pratiques déjà éprouvées, l'intention praxéologique reste focalisée sur la résolution de problèmes supposés connus et isolables. D'une certaine manière, cette position tend à maintenir l'acteur spécialiste en praxéologie à l'écart de son action, des acteurs et du contexte afin de satisfaire aux lois de l'action. Ainsi peut-on envisager d'élaborer et de tester en « laboratoire » une pratique devant ensuite être appliquée sur le terrain. Par exemple, dans le cadre de la formation en IUFM, les futurs enseignants peuvent « jouer » entre eux des scènes de classe avant d'effectuer leur stage.

Nous pouvons certainement concevoir qu'une simulation puisse parfois faciliter la pratique effective ultérieure. Au demeurant, si l'on se reporte aux propos exposés en amont, il semble opportun de rester lucide du risque d'aliénation encouru par les enseignants stagiaires enclins à assimiler trop naïvement la formation en IUFM à la réalité (12) de la classe: « *J'aimerais qu'on me dise comment faire pour y aller en confiance la prochaine fois...* » (cf. *supra* les propos de stagiaires). Face à une telle demande, il est souvent difficile de résister à l'envie de revenir sur la « pierre » du laboratoire pour affiner et expérimenter à nouveau la méthode ou pour en changer. Mais il s'avère généralement que le renforcement praxéologique, espéré par les stagiaires et donné par leurs formateurs, n'est guère opérant sur le terrain. Cela est tout à fait fertile à l'accroissement du risque d'aliénation noté précédemment.

Sans négliger le perfectionnement professionnel acquis par simple apprentissage de techniques praxéologiques, compatibles avec une organisation programmée des pratiques d'enseignement, la complexité des situations éducatives semble mériter une démarche pédagogique enrichie de l'ingéniosité du praticien construisant sa pragmatique en action.

11 - « Le butoir, insurmontable, selon moi, du mot praxéologie est le suivant: essayer de prendre l'action humaine comme un objet de connaissance et chercher à établir des lois de l'action humaine (mieux, des hypothèses théorisant des comportements) afin que je puisse me trouver en situation reproductible du type: si telle condition, alors telle action, alors tel bon comportement. », J.-L. Le Moigne, *ibidem*.

12 - Cf. D. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

Esquisses constructivistes de la pragmatique

Il est fréquent que l'on associe le mot pragmatique à l'idée d'une action construite au plus près des circonstances contextuelles. Par exemple, l'homme pragmatique est réputé pour son bon sens et sa vitesse d'intervention : il décide et agit sans avoir recours à un long travail de théorisation en vue d'une hypothétique explication du problème à résoudre. En cohérence avec ce point de vue trivial, il n'est pas rare que les adjectifs pragmatique et empirique soient donnés pour synonymes.

Sous l'impulsion de Piaget, Léo Apostel a tenté de donner une version plus savante en empruntant le prisme de la linguistique. Au moment de sa réflexion (1967), Apostel considère que la pragmatique n'est pas une pratique très élaborée car elle ne s'explique avec aucun modèle algébrique. Dans l'ambiance structuro-constructiviste de l'époque, la pragmatique ne peut devenir une véritable science de l'action que si elle satisfait à l'épreuve de la logique formelle : « ... la pragmatique elle-même pré-suppose une théorie générale de l'action ou praxéologie ; enfin cette théorie de l'action peut et doit utiliser des données syntaxiques et sémantiques parce qu'elle peut et doit être structurelle » (13). Ainsi, faute de pouvoir formaliser pleinement le phénomène subtil de l'action incarnée par l'acteur (14), la pragmatique conserve une forte connotation empirique. Cela va incliner les sciences de l'éducation, entre autres, à éviter les considérations phénoménologiques (15) et à confirmer la praxéologie comme seule véritable théorie fondamentale de l'action éducative, au sens large.

Sans négliger l'approche bio-cognitive de Piaget, mais en s'orientant davantage vers les sciences de l'artificiel chères à H. A. Simon (16) et vers le constructivisme de G. Vico, J.-L. Le Moigne invite à pointer les limites d'une action radicalement contenue, voire programmée, par la théorie. Cela permet d'ébaucher la critique selon laquelle une logique de l'action, réduite à l'exécution d'une stricte praxéologie, tend à priver l'auteur de son génie et de sa sensibilité. Autrement dit, les sciences de l'ingénieur, assimilées aux technologies les plus avancées, n'épuisent pas la complexité et le génie de la personne qui les invente, les développe et les utilise. En conséquence, malgré les progrès incontestables auxquelles elles ont largement contribué,

13 - Cf. Léo Apostel, « Syntaxique, sémantique et pragmatique », in Jean Piaget, *Logique et connaissance scientifique*, Paris, PUF, 1967, p. 295.

14 - G. Lerbet s'applique à montrer comment l'épistémologie génétique est parvenue à faire l'économie de l'autoréférence (cf. G. Lerbet, *l'autonomie masquée*, Paris, l'Harmattan, 1998).

15 - Cf. J. Piaget, *Sagesse et illusion de la philosophie*, Paris, PUF, 1996 (3^e éd.).

16 - Cf. H. A. Simon, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod, 1991.

on peut dire que ces sciences (17), assurément très imprégnées de cartésianisme puis de positivisme, on incline à privilégier la logique technologique au dépend de l'ingéniosité. Lucide de cela, Le Moigne rappelle que « le discours de et sur la technique nous introduit à une épistémologie des sciences de l'ingénierie qui nous incite aujourd'hui à renouveler dans leur intelligible complexité les épistémologies constructivistes : des épistémologies qui légitiment enfin l'acte de concevoir et de conjindre : les sciences de l'ingénierie sont sciences de la conception ; concevoir c'est chercher ce qui n'existe pas et pourtant le trouver ; c'est réfléchir sur nos pratiques ; c'est transformer praxis en poïèse » (18).

Afin d'entrer davantage en sympathie avec le paradigme de la complexité paradoxale, il semble fructueux d'entrevoir une double transformation, une double transmutation, pour dire comme les alchimistes, entre *praxis* et *poïesis* : *praxis* se transmute en *poïesis* comme *poïesis* se transmute en *praxis*. Cet enchevêtrement, bien illustré par l'indénouable anneau de Moebius, suppose de penser un acteur conjointement ingénieur et ingénieux ; alors l'efficience de la pragmatique, c'est-à-dire la dimension satisfaisante (19) de l'action, s'enrichit du jeu fonctionnel entre une logique de l'action – focalisée sur une ingénierie cartésienne – et une logique en action imbibée de l'ingéniosité sensible de l'acteur. Mais pour concevoir que la pragmatique puisse s'inscrire dans l'ingénieur ingénieux, il convient préalablement d'ouvrir les cadres méthodologiques de l'action au paradigme phénoménologique – longtemps repousser loin des « frontières » scientifiques (20) par les pressions convergentes de la logique aristotélicienne et de la philosophie positive.

Perspective phénoménologique pour une pragmatique en action : ouverture varelienne

147

Dans l'esprit phénoménologique, les travaux de Varela sur l'« éaction » (21) permettent d'envisager une pragmatique qui s'élabore en « instantanée » de l'action, pour ainsi dire. En utilisant le mot « éaction », Varela souligne qu'il veut ainsi « pré-

17 - « L'ingénierie artificielle est une discipline qui peut légitimement prétendre à la succession de la technologie, si cette dernière persiste à s'enfermer dans le champ clos des problèmes de conception bien structurés », écrit J.-L. Le Moigne dans *Le constructivisme*, 1995, tome 2, Paris, ESF, p. 264.

18 - Cf. J.-L. Le Moigne, *ibid.*, p. 265.

19 - Cf. H. A. Simon, *op. cit.*

20 - Cf. J. Piaget, 1996, *op. cit.*

21 - Cela suppose donc de prendre ses distances par rapport à l'idée d'anticipation comme *supremum cognitif* (Piaget) : cf. F. Varela, *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*, Paris, Seuil, 1989.

server la proximité entre action et acteur » (22). Prise dans ses grandes lignes la position de Varela incline à libérer la construction et l'invention cognitives de l'emprise des représentations. De façon un peu abrupte, cela signifie que la connaissance s'amorce au-delà, à distance, en suspension d'un système de représentations mentales déjà là. En écho avec le point de vue phénoménologique d'Husserl, tout se passe alors comme si l'action émerge et s'organise alors que la personne atteint l'époché transcendante (23). Bien que l'acteur agisse et re-agisse sans avoir une grande lucidité immédiate de ses actions (24), sa pragmatique en action ne procède pas d'un radical vide théorique ou représentationnel. Ici le vide est vacuitaire, c'est-à-dire que nous sommes en présence/absence de fondements. Cela signifie qu'une pragmatique « énative » résonne avec les fondements logiques de l'action (praxéologie), mais n'est pas déterminée par ceux-ci : elle procède d'une « mise à distance » phénoménologique de ces fondements.

En débordant de toute part l'incidence déterministe de l'approche « représentationniste » – qui consiste notamment à penser la construction cognitive à partir d'un déjà là plus ou moins manifeste – l'évation varelienne incline à concevoir une poïésis qui dépasse la simple computation d'images ou de symthème (25). Ainsi peut-on considérer la sensibilité d'un acteur authentique et congruent (C. Rogers) qui fait autorité sur son action vécue sans pour autant l'anticiper de façon radicale.

148

Ancrée sur des bases bio-cognitives qui nous permettent de ne pas réduire trop rapidement la sensibilité à une pensée sensori-motrice primaire (cf. Piaget), l'évation varelienne résonne avec le point de vue anthropologique cher à M. Maffesoli (26). Ici comme là, sans se séparer radicalement des cadres de la logique formelle caractéristique des sciences de l'ingénieur et de la praxéologie, le vivant s'appuie sur sa sensibilité pour agir de façon ingénieuse, voire rusée. Avec un regard paradoxal, on peut même conjecturer qu'une « bonne » maîtrise des techniques praxéologiques favorise la « raison sensible » (cf. Maffesoli). Autrement dit, plus l'acteur intègre les

22 - Cf. *op. cit.*, p. 91.

23 - « ... grâce à cette époque s'ouvre pour le philosophe une nouvelle sorte d'expérience, une nouvelle sorte de pensée, une nouvelle sorte de théorisation dans laquelle, siégeant au-dessus de son être naturel et au-dessus du monde naturel, il ne perd rien de son être ni de ses vérités objectives, ni rien non plus en général des acquis spirituels de sa vie dans le monde... », écrit E. Husserl dans *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendante*, Paris Gallimard, 1976, p. 172.

24 - Cela rappelle les caractéristiques de la connaissance sensori-motrice expérimentée par F. Varela dans « Connaissances et représentations », *Bulletin d'information des cadres*, n° 27, 1995, Paris, EDF GDF, pp. 78 à 89.

25 - Cf. R. Alleau, *La science des symboles*, Paris, Payot, 1996.

26 - Cf. M. Maffesoli, *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 1996.

lois de son action, plus il est en mesure d'agir sans y penser. Par exemple, lorsque le footballeur professionnel marque un but extraordinaire, il est probable qu'il connaît sur le bout du doigt la technique de la reprise de volée ; mais il ne la récite pas dans sa tête, ni avant ni pendant la réalisation du geste sublime qui envoie le ballon dans le but. Dans le domaine éducatif qui nous préoccupe, cela s'illustre assez bien avec le propos de quelques stagiaires pour lesquels l'aventure du stage a dépassé les limites de la praxéologie enseignée à l'IUFM : « *J'ai fait comme je le sentais et puis je me suis servi de ce qu'on avait fait ici et ça s'est plutôt bien passé, je suis rassuré pour le stage long.* »

Si certains stagiaires parviennent à conjindre sensibilité et praxéologie, d'autres se heurtent de plein fouet au dilemme suivant : soit inventer et faire comme on sent (*poïesis*), soit reproduire (*praxis*) les modèles techniques et théories appris dans un contexte virtuel (pendant les travaux dirigés en IUFM, par exemple). Ainsi que nous avons pu l'entrevoir précédemment au travers des propos recueillis, le piège se referme quelle que soit l'option choisie : la non application des modèles n'est pas compatible avec les exigences de la formation ; l'application stricte des modèles est inadéquate pour satisfaire la « réalité » de la classe. Appréhendées de façon aristotélicienne, ces positions antagonistes sont fertiles au développement de comportements analogues à ceux que les psychothérapeutes systémiciens désignent par « transactions schizophréniques » (27).

Outre que l'on peut effectivement considérer le caractère dramatique d'une telle situation de formation (cf. notre première hypothèse), il est possible d'adhérer à une interprétation plus humaniste qui permet de penser que l'individu gagne des points en autonomie lorsqu'il rencontre des injonctions antagonistes ou contradictoires. Par exemple, l'anthropologue G. Bateson (28) montre que les mères balinaises procèdent ainsi pour éduquer leurs enfants. Dans cet esprit, notre deuxième hypothèse prend une certaine validité : c'est parce que la praxéologie échoue qu'elle est fertile à la construction d'une pragmatique en action.

Considérer l'échec praxéologique comme une « garantie » de la relation pédagogique, voilà une conception tragique de la formation et du métier d'enseignant. La tragédie de l'enseignement semble pouvoir se jouer grâce à la ruse et au génie d'une pragmatique éactive pour laquelle *praxis* et *poïesis* se révèlent compatibles. Mais comme la vertu, la ruse et le génie ne s'enseignent pas : au mieux ils s'apprennent au fil d'une formation par alternance qui favorise l'enchevêtrement pratiques/théories.

27 - Cf. P. Watzlawick, *Changement paradoxique et psychothérapie*, Paris Seuil, 1988.

28 - Cf. G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1981.

L'ALTERNANCE COMME PARCOURS DE FORMATION POUR UNE PRAGMATIQUE PÉDAGOGIQUE

En parfaite harmonie à une simple approche praxéologique de la pédagogie, la formation des enseignants pourrait être conçue dans l'esprit des sciences de l'ingénieur. Avec un regard plus complexe et plus « humanisant », pour ainsi dire, les IUFM aspirent assurément à des considérations pédagogiques plus pragmatiques. Conformément à ce qui précède, cela signifie que les techniques avancées de l'ingénieur se conjuguent avec la subtile ingéniosité que ce dernier développe lorsqu'il est en prise directe avec le quotidien (de la classe). Pour permettre cette « conjugaison », ainsi que nous l'avons déjà noté en amont, la formation en IUFM prévoit, d'une part des cours et travaux dirigés pendant lesquels les stagiaires peuvent apprendre et expérimenter entre eux des techniques pour enseigner, d'autre part des stages en classe destinés à exercer le « tour de main ».

Au-delà de l'insatisfaction apparemment éprouvée par des professeurs d'école stagiaires, il serait sans doute possible d'examiner plus en détail les modalités d'une formation dont les caractéristiques rappellent grossièrement celles de l'alternance. Plutôt que d'entamer une telle procédure qui risquerait de désigner implicitement des boucs émissaires, notre intention ultime consiste à mettre en exergue quelques caractéristiques de l'alternance afin de contribuer modestement à la critique fertile des pratiques de formation en IUFM.

Alors qu'elle fait partie des modalités de formation les plus anciennes, l'alternance est parfois présentée comme une « technique » nouvelle pour enseigner et apprendre. Ainsi que j'ai pu le souligner ailleurs (29), toute formation dite par ou en alternance est concernée par le dytique théorie/pratique. Un regard plus avertit montre que certains dispositifs pédagogiques procèdent surtout par juxtaposition, tandis que d'autres se préoccupent de coordonner théorie et pratique. Avec un peu de recul, il semble possible d'appréhender la complexité de l'alternance pédagogique sous l'angle d'un paradoxe qui exprime l'enchevêtrement théorie/pratique. Mais avant d'élucider cette complexité pédagogique, un bref détour par le plan cognitif va permettre d'esquisser la puissance d'une conjecture qui pointe l'enchevêtrement entre l'action pratique et sa conceptualisation.

Arguments cognitifs

Avec les termes piagétiens, cela signifie que « Réussir et comprendre » (30) émerge de conserve: le sujet agit sans se focaliser sur l'action mais en pensant com-

29 - Cf. D. Violet, 1997, *op. cit.*

30 - Cf. J. Piaget, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974.

ment celle-ci se théorise (c'est le cas du mécanicien qui desserre minutieusement les écrous de la culasse en pensant au plan du moteur) ; le sujet théorise ou formalise en même temps qu'il se « plonge » dans l'action, au sens large (par exemple, c'est le cas de l'architecte qui conçoit sur son pantographe un objet qu'il met virtuellement en action ; c'est aussi le cas du chercheur qui se met à distance de ses formules pour « toucher la réalité »). Avec un regard paradoxal empreint de phénoménologie, on peut dire que plus la théorie est absente, plus elle est présente ; de même, plus l'action est présente plus l'action est absente : plus l'acteur est plongé dans son action et plus il peut s'en détacher pour comprendre conceptuellement ; plus le « conceptualisateur » est plongé dans la théorie et plus il peut s'en détacher pour agir plus ou moins virtuellement. En bref, de façon métaphorique, l'acteur comme le concepteur « sont » et ne « sont » pas là où ils semblent « être ».

Partant du postulat selon lequel cette interprétation paradoxale de l'organisation « bio-cognitive » (31) est compatible avec un gain en compréhension et en action, donc en professionnalité, il s'agit dorénavant de s'intéresser aux modalités pédagogiques fertiles à l'enchevêtrement théorie/pratique par le sujet apprenant.

Paradoxalité de l'accompagnement en alternance

Avec une approche moderne et « classique » de l'alternance, pour ainsi dire, il peut paraître cohérent que l'accompagnement pédagogique se conforme aux priorités accordées à la théorie ou à la pratique. Par exemple, le maître accompagne son élève à réussir une action en lui montrant comment celle-ci s'exécute. Ainsi, avec un esprit de « réparation » (32) directe, on peut s'attendre à ce qu'un problème de théorisation appelle plus de théorisation, un problème de pratique appelle plus de pratique. Caractéristique de ce Watzlawick désigne comme un changement I, cette approche peut parfois laisser croire que la qualité de la formation va s'accroître si l'on sépare les tâches des formateurs. Cette hypothèse débouche sur la distinction entre les pédagogues spécialistes de la théorie (professeurs de CFA, professeurs d'IUFM, ... par exemple) et d'autres spécialistes de la pratique (maîtres de stage, par exemple).

C'est avec une approche plus archaïque que l'on peut saisir la complexité paradoxale d'une alternance qui autorise l'apprenant à construire par et pour lui-même les relations entre théorie et pratiques. D'un point de vue résolument constructiviste, le formateur rusé et lucide ne limite pas sa « guidance » à la circonstance. À l'instar d'Hermès qui invite le pèlerin égaré dans le désert à chercher son chemin en

31 - Cf. G. Lerbet, *Biocognition et alternance*, Paris, L'Harmattan, 1992.

32 - Cf. P. Caillé, *Un et un font trois*, Paris, ESF, 1991.

regardant les étoiles, le formateur de l'alternance sait et peut répondre théoriquement à une attente pratique et réciproquement. Autant dire que, à la manière du psychothérapeute systémicien expert en recadrage, ce formateur pragmatique peut lucidement intervenir de façon biaisée, « utopique » (33) ou paradoxale afin de ne pas empêcher ses futurs émules d'articuler par eux-mêmes, et pour eux-mêmes, théorie et pratique, c'est-à-dire d'ébaucher leur propre pragmatique.

Trois indices majeurs pour un parcours de formation à la pragmatique

Si l'insatisfaction des stagiaires peut être retenue comme un premier indice d'une intervention biaisée propice à la construction d'une pragmatique d'enseignement, cela ne suffit pas pour confirmer la pertinence et l'originalité de l'alternance comme parcours de formation professionnelle. Dans l'état actuel de l'avancement de nos travaux, deux autres indices majeurs semblent pouvoir être mis en exergue. Le deuxième indice réside dans la production d'un mémoire contenant la formalisation des liens et séparations entre théories et pratiques pédagogiques. Conçu comme un véritable chef-d'œuvre, ce mémoire révèle simultanément *poiesis* et *praxis*; la lecture du savoir ainsi produit doit permettre à l'évaluateur d'apprécier simultanément l'originalité et la conformité d'une pragmatique élaborée en action et conceptualisée par le stagiaire.

Le troisième indice implique la lucidité, *a posteriori*, du formateur qui développe un accompagnement paradoxal. Il est difficile de contester que le formateur peut, à son insu, c'est-à-dire de façon instinctive ou intuitive (Bergson), réussir un recadrage tout à fait opérant pour un ou plusieurs stagiaires. Toutefois, l'élucidation de sa pragmatique devient nécessaire afin de se dégager de l'explication tautologique (ça marche parce que ça marche) et de pouvoir ainsi envisager d'éventuels reproductions ou changements ultérieurs (34). Dans la mesure où les formateurs élucident en formalisant par une production de savoir leur pragmatique d'accompagnement de stagiaires qui élucident en formalisant par une production de savoir leur pragmatique

33 - Cf. P. Watzlawick, *Changements paradoxaux et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1989.

34 - À la manière du psychanalyste qui doit avoir fait sa propre analyse avant d'accompagner l'autre à faire le voyage, le formateur de l'alternance doit être en situation de production afin de mieux accompagner ceux qui se forment en produisant leur savoir et leur ignorance de leur pratique. « Il faut apprendre en même temps ce que l'on comprend et ce que l'on ne comprend pas » écrit Michel Serres dans *Le tiers instruit* (1991, p. 94). Cela signifie finalement que l'alternance par production de savoir devient une véritable formation à la pragmatique lorsque formateur et formé se forment en élucidant respectivement et simultanément leur pragmatique.

pédagogique, on peut considérer que l'alternance développe sa pleine puissance formative. Ainsi, les professeurs de professeurs, pour ainsi dire, pourront construire, changer et comprendre les ruses de leur métier impossible : enseigner une pragmatique non-enseignable de l'enseignement. Dans le même temps, les stagiaires pourront accepter de vivre tragiquement les paradoxes de leur futur métier impossible.

Conclusion

En guise de conclusion, nous sommes tentés de mettre davantage en exergue l'ambiance paradoxale et tragique qui semble envahir le domaine de la formation par alternance en général, et celle des maîtres en particulier. En cohérence avec la seconde hypothèse énoncée en introduction, nous pouvons finalement considérer que la formation des maîtres devient fertile à la construction d'une pragmatique en pédagogie lorsqu'elle contrarie ceux qui se forment. « Les instituteurs se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné dans un sens plein, que ceux qu'ils ont contrariés... ? », écrit M. Serres (*op. cit.*, 1991, p. 27). Dans cet esprit, il semble convenable de penser que l'apprentissage du métier d'enseignant se réalise pleinement lorsque le stagiaire accepte à la fois la nécessité et l'incomplétude des méthodes praxéologiques. Ainsi les imperfections et les imprévus peuvent contribuer à la construction d'une pragmatique professionnelle toujours à reconstruire. Tout cela suppose que l'on se libère d'une conception dramatique – qui espère vaincre par anticipation les aléas de l'action complètement réussie (35) – et que l'on pose un regard tragique (Maffesoli) sur la problématique de la formation et de l'éducation. Dès lors, il devient acceptable de ne pas pouvoir enseigner tout ce que l'on souhaite voir apprendre par ceux qui aspirent à devenir plus expert, plus pragmatique... plus autonome dans leur métier.

35 - « Si tu veux obtenir tel résultat, agis de préférence de telle façon », écrit R. Daval pour caractériser la démarche praxéologique, dans *Logique de l'action individuelle*, Paris, PUF, 1981, p. 189.