

Pers  Portail Persée Perséides Data Persée



La formation alternée des formateurs [article]

 Gérard Malgaive

Revue française de pédagogie / Année 1975 / 30 / pp. 34-48

Résumés Documents liés Référence bibliographique



LA FORMATION ALTERNEE DES FORMATEURS

La formation des formateurs est à l'ordre du jour et certains n'hésitent pas à affirmer qu'elle est la condition du développement de la formation des adultes dans les années à venir. En effet, pour ce qui concerne notre pays, la loi du 16 juillet 1971 conduit à l'existence potentielle d'une quantité d'adultes simultanément en formation égale à environ 2 % de la population active. Cela représente un ensemble de personnes tel que les enseignants actuels du système éducatif, déjà en nombre insuffisant, ne pourront seuls y pourvoir. Il ne faut certainement pas dissimuler les difficultés d'application de la loi, les énormes résistances qu'elle rencontre, ni même ses faiblesses ou ses ambiguïtés, mais on peut penser que l'existence de formateurs compétents, aptes à traiter tous les aspects de la formation, y compris ceux qui relèvent précisément de ces difficultés de mise en œuvre dans un contexte social conflictuel, est une des conditions parmi d'autres de l'application intensive d'une loi qui ne vaudra en fin de compte que par les réalisations concrètes qu'elle permettra.

Par ailleurs, nul ne songe plus à nier maintenant les problèmes de tous ordres que rencontre l'école en général. L'origine en est complexe et ne relève pas toujours, quoi

qu'on puisse ça et là en dire, de la seule qualification des enseignants. Il n'en reste pas moins que la nécessité de leur formation pédagogique s'impose de plus en plus clairement, aussi bien en ce qui concerne leur mission traditionnelle de formation des jeunes générations que celle, plus nouvelle, de formation des adultes.

Au cours de ces dernières années nous avons eu l'occasion de mener dans le cadre de l'I.N.F.A. deux actions de formation d'enseignants. L'une s'adressait à des professeurs devant devenir responsables de la formation des formateurs de maîtres de classes pratiques dans les écoles normales d'instituteurs ou d'institutrices (1) (*). L'autre concernait la formation des responsables des C.I.F.F.A. dont le rôle devait être de participer au développement de la formation des adultes dans l'Éducation nationale et d'assurer la formation des enseignants à une pédagogie nouvelle pour eux (2).

Ces actions de formation présentaient toutes deux une caractéristique commune : l'alternance.

D'un point de vue purement formel la formation alternée consiste précisément à... alterner des périodes plus ou moins longues de session de formation où les formés sont réunis en groupe et des périodes où les formés sont en activité professionnelle réelle. Quant au fond, elle consiste à considérer que le temps de formation n'est pas seulement celui qui est passé en session mais aussi celui qui est passé sur le terrain. En d'autres termes cela revient à intégrer les activités professionnelles réelles dans le processus même de formation.

Par rapport aux méthodes plus classiques on comprendra que la formation alternée pose de nombreux problèmes. C'est précisément ce dont nous voudrions débattre dans cet article où, à la lumière de notre expérience, nous aborderons successivement : les raisons de l'alternance, les modalités de l'alternance, la pédagogie de l'alternance et les difficultés de l'alternance.

LES RAISONS DE L'ALTERNANCE

Pour former des formateurs il peut paraître légitime de décrire ce qu'est le métier de formateur, puis d'en dégager les objectifs, contenus et modalités de formation : « Pour décrire un profil de formateur, il est commode dans un premier temps de reconnaître les composants structurels de ce que nous appellerons la situation professionnelle de formateur (...). Dans un deuxième temps, il est possible de tirer de cette structure un outil d'analyse pédagogique applicable aux différentes situations professionnelles susceptibles d'exister. Le rapprochement des résultats d'analyse permet d'isoler des classes de

(*) Les appels de notes renvoient à la bibliographie en fin d'article.



situation professionnelle existante (...) et de préciser les objectifs de formation attachés à chaque classe » (3). Mais M. Lesne et C. de Montlibert ont clairement indiqué le saut qu'il y a entre la description, aussi minutieuse et objective que possible, d'une situation professionnelle et la détermination de la formation devant y préparer : « En effet, aucune étude de fonction, si poussée soit-elle, n'est susceptible de proposer à l'éducateur des fins logiquement déduites » (4). Interviennent dans la définition des contenus et modalités de formation le sens général que le formateur donne à l'éducation, ses options pédagogiques et ses options sur la pédagogie.

L'alternance : un moyen de lier théorie et pratique

Pour les uns la pédagogie serait la mise en pratique d'un savoir théorique. Il y aurait ainsi une science pédagogique dont les éléments, progressivement découverts dans les laboratoires des sciences de l'éducation, seraient ensuite enseignés aux futurs pédagogues comme le sont aux ingénieurs les mathématiques, la mécanique ou l'électronique. Pour les autres la pédagogie est pure affaire de comportement, d'attitude et savoir enseigner se résume à « savoir être ». Pour nous, et pour beaucoup, si la pédagogie n'est pas une science, elle ne se ramène pas non plus aux capacités qu'aurait le formateur à communiquer avec les formés. « Même s'il lui arrive de s'ériger en philosophie, la pédagogie se donne essentiellement comme une pratique : travail concret (de formation) sur un objet concret (des individus); ce qu'elle se propose le plus souvent, explicitement ou non, c'est un certain type de travail sur cet objet concret en vue de le transformer » (5). Cette pratique n'est pas l'application d'une science pédagogique dont il suffirait de connaître les lois pour les appliquer sans risque d'erreur et avec la certitude d'obtenir un résultat défini à l'avance. Elle n'est pas non plus la collection empirique de procédés infaillibles parce qu'ayant ça et là fait leur preuve et qu'il suffirait dès lors de mettre en œuvre selon les règles de l'art pour atteindre les effets voulus. Cela signifie-t-il que la pédagogie est une pratique aveugle, se contentant de réagir pragmatiquement au gré des événements divers surgissant dans les situations d'enseignement? Certes non : « toute pratique pédagogique vise à atteindre des objectifs (...) et se définit avant tout comme méthodologie pour atteindre ces objectifs » (5) c'est-à-dire que l'activité pédagogique se donne des fins, générales et opératoires, qu'elle définit les moyens de ces fins ainsi que les possibilités d'apprécier la pertinence des moyens utilisés et le degré auquel les fins sont réalisées. La détermination de ce système de fins et de moyens, le projet pédagogique du formateur, sa mise en œuvre, peuvent se penser, se réfléchir, à l'aide des concepts élaborés par les différentes sciences, notam-

ment les sciences humaines et à la faveur d'un recul réflexif sur la pratique. C'est cette liaison entre une pratique guidée par une théorie elle-même fondée sur la pratique qui constitue pour nous, fondamentalement, la pédagogie.

Former des formateurs c'est donc tout à la fois leur donner les outils conceptuels et méthodologiques leur permettant de construire leur projet pédagogique (système de fins et de moyens), leur faire éprouver et valider ce projet dans la pratique, leur permettre d'exercer dans le cadre de la formation un retour réflexif sur leur pratique et donc d'enrichir et de modifier constamment leur projet pour le rendre toujours adéquat aux situations particulières qu'ils ont à traiter.

Il est clair que l'alternance devient dans ces conditions le seul moyen de former des formateurs, la seule modalité cohérente avec la pédagogie ainsi pensée comme un couple « pratique-recul réflexif sur la pratique ». Mais cela risque de laisser croire que la pédagogie ne peut être autre chose que l'aventure singulière de chaque formateur, sans cesse renouvelée par chaque enseignant. Il faut encore faire entrer dans ce que nous appelons le recul réflexif sur la pratique la nécessaire activité de synthèse, de généralisation. « Ceci conduit à envisager un travail théorique, appliqué au savoir pédagogique secrété par la pratique et réinvesti dans la pratique, à un labeur critique, à une réflexion épistémologique qui instaure un lien entre le statut théorique de la connaissance et son élaboration sociale » (6). C'est ce « travail théorique, qui n'élimine pas la vérification pratique mais qui s'opère à partir des réflexions de la pratique » qui, peu à peu, constitue le fondement théorico-pratique des différents courants ou options pédagogiques. Sur la base de leurs acquis effectifs, ces courants peuvent parfois se constituer en doctrines, rigidifier leurs conclusions et les donner comme des résultats infaillibles et définitifs. L'histoire des mouvements pédagogiques semble pourtant indiquer que ce danger n'est pas si grand, la pratique réelle, liée à l'évolution des situations, l'emportant toujours sur ce qu'on aurait pu penser être une théorie pédagogique définitive. Il n'est que de voir l'évolution du mouvement Freinet qui, sur les bases les plus pertinentes fournies par ce grand pédagogue, a connu de multiples scissions et orientations nouvelles. De même dans les écoles normales d'instituteurs, où des générations de maîtres ont été formés selon les canons d'une pédagogie que son monopole et son expérience rendaient sûre d'elle-même, on commence — certes timidement et presque clandestinement — à reconnaître l'importance de la pratique dans l'activité pédagogique en instaurant par les stages en responsabilité les premiers rudiments d'une formation alternée des instituteurs.



L'alternance : un moyen de ne pas oublier la réalité

Dans les formations que nous avons eues à réaliser, la nécessité de l'alternance s'imposait pour d'autres raisons encore. En ce qui concerne les classes pratiques il s'agissait de former des maîtres à une nouvelle pédagogie pour un nouveau public. En ce qui concerne les C.I.F.F.A. c'est également à la prise en charge d'un public nouveau pour eux qu'il fallait préparer les enseignants. Dans les deux cas il s'agissait donc d'une pédagogie dont les fondements étaient encore bien loin d'être constitués de façon stable et pour laquelle le travail de réflexion théorique à partir de la pratique ne faisait que commencer. Il ne pouvait donc être question dans ces cas d'enseigner des méthodes, des procédés encore mal assurés et à la recherche de leur pertinence.

Par ailleurs dans les deux cas les enseignants devaient être formés à une activité autre que celle qu'ils exerçaient jusqu'alors. Ils devaient contribuer à la mise en place et à la gestion de systèmes de formation différents de ce que la structure de l'Éducation nationale et sa hiérarchie avaient créés jusque-là. La fonction était à construire, le projet à élaborer entièrement et seule sa mise en œuvre pratique dans le cadre d'une formation alternée pouvait permettre aux formés comme aux formateurs d'en vérifier à chaque instant la cohérence et la validité. Dans une situation aussi ouverte l'alternance devait permettre, comme le souligne P. Ranjard, « de ne pas décoller de la réalité, de ne pas s'envoler dans un irréalisme bien intentionné mais inefficace » (1).

LES MODALITÉS DE L'ALTERNANCE

Dans l'un des documents préparatoires au colloque de Rennes sur l'enseignement supérieur en alternance à l'université, on peut lire que « le seul véritable préalable à l'alternance pour les établissements est de placer des blancs dans les cursus où seront logées les périodes de travail des étudiants » (7). Il est bien évident qu'il s'agit là d'un préalable purement matériel et que, pour important qu'il soit dans l'organisation pratique d'un cycle de formation, il n'est pas, loin de là, ni le seul ni le plus important. D'ailleurs quelques lignes plus bas les auteurs écrivent « Il faudra faire travailler [les étudiants] en les accrochant à partir de ce qu'ils ont appris (...) une part appréciable de l'activité de certains enseignants est consacrée à [des] contacts avec les jeunes au travail et avec les employeurs ». Il s'agit là de problèmes autrement délicats à résoudre que celui de l'aménagement de blancs à l'intérieur des cursus.

Dans le même texte la différence est faite entre une « alternance externe » destinée à « accroître, dans la population estudiantine, la proportion d'adultes ou de jeunes ayant déjà une expérience du travail » et une

« alternance interne » consistant en des « périodes de travail pendant les études mêmes et non plus avant ». Il est clair que cette distinction ne s'impose pas lorsque l'on s'adresse à des adultes. C'est pourquoi nous préférons classer différemment les diverses modalités possibles de formation alternée en nous référant à la nature de la liaison réalisée entre les périodes d'activité pratique. C'est ainsi que nous distinguerons la fausse alternance, l'alternance approchée et l'alternance réelle.

La fausse alternance est précisément celle qui consiste à seulement laisser des blancs dans le cursus de formation et à n'établir aucun lien explicite entre formation et activités pratiques. Il faut reconnaître que c'est en cela que consistent la plupart des formations dites alternées, comme par exemple ces formations de formateurs faites de quelques sessions d'une semaine entre lesquelles les formés retournent à leurs activités professionnelles. Aussi artificielle qu'elle soit cette alternance a pourtant le mérite d'introduire un aspect de la réalité dans le cycle de formation : la réalité telle qu'elle est vécue et pensée par les formés. Si trop souvent ce « vécu » constitue un alibi pour les formateurs qui le confondent avec le réel, il n'en reste pas moins que certaines formations pédagogiques traditionnelles commenceraient peut-être à être remises en question si les formés avaient la possibilité de mesurer, à la lumière de leur expérience vécue, le décalage entre ce qu'on cherche à leur enseigner et les problèmes tels qu'ils se présentent dans la réalité. Nous pensons ici à ces « leçons de pédagogie » où les « enfants » deviennent des êtres abstraits semblant n'exister que dans le cadre et pour la « méthode » qu'il convient de « leur appliquer ». Mais, bien entendu, la fausse alternance ne saurait en aucun cas être le moyen d'une formation pédagogique telle que nous l'avons définie précédemment.

L'alternance approchée est approchée parce qu'elle se contente de mettre les formés en situation d'observation de la réalité sur laquelle ils vont devoir travailler, sans leur donner les moyens d'agir sur elle. Si d'une certaine façon elle se rapproche de la fausse alternance, elle en diffère pourtant considérablement dans la mesure où, d'une part, elle ne se contente pas du vécu brut et empirique des formés mais leur donne un cadre d'observation de ce vécu; d'autre part la formation considère dans ce cas les résultats de l'observation comme autant de données fondamentales à prendre en compte. Pratiquement l'alternance approchée nécessite une organisation particulière de la formation où temps de session et d'activité doivent être liés dans un même ensemble cohérent. Le plus souvent cette structure se présente de la façon suivante : session de préparation conceptuelle et méthodologique de l'observation, observation à la faveur d'une activité pratique réelle, retour en session et travail théorique à partir des données fournies par l'observation.



La méthodologie de l'enquête constitue alors un instrument privilégié pour l'observation et le recueil des données.

L'alternance réelle est celle qui vise à une formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique, de le mettre en œuvre et d'effectuer un recul réflexif sur cette mise en œuvre. Nous ne nous étendrons pas ici plus longuement sur les problèmes posés par ce type d'alternance : cela constituera la suite de cet article. Disons simplement que les modalités matérielles en sont assez semblables à celles que nous avons décrites pour l'alternance approchée : session - intersession - session ; que les difficultés essentielles rencontrées dans la pratique de l'alternance réelle tiennent à cette hypothèse que les formés vont constituer et mettre en œuvre un projet pédagogique dans le cadre même de leur formation. Ces difficultés sont d'ordre pédagogique : que signifie pour des personnes en formation l'établissement d'un projet ? Sous quelles formes une telle entreprise est-elle possible ? Elles sont aussi d'ordre institutionnel : qu'est-ce qui légitime le lieu de la formation comme lieu où vont s'élaborer des projets dont la mise en œuvre est soumise à des contraintes multiples et nécessite des décisions ne relevant pas toujours des formateurs ?

La mise en œuvre des différentes modalités de l'alternance

Avant de traiter de ces problèmes, indiquons les variétés d'alternance que nous avons effectivement pratiquée dans les formations auxquelles nous avons participé.

Comme nous l'avons expliqué, il ne s'agissait pas pour nous de former seulement des formateurs mais aussi de préparer des enseignants à une fonction nouvelle dont les contours et les modalités n'étaient pas toujours définis avec précision. C'est pourquoi, dans ces conditions, l'alternance approchée a souvent été pour les formés et nous le moyen de recueillir les données à partir desquelles un projet allait pouvoir s'élaborer. C'est ainsi que dans les deux cas — formation des maîtres de classes pratiques et formation C.I.F.F.A. — un moment important a été consacré à une enquête sur les publics que les formateurs allaient devoir par la suite former.

Dans le cas de la formation des maîtres de classes pratiques les formateurs réalisèrent des monographies sur plusieurs classes de leurs régions : origine des élèves, raisons de leur présence en classe pratique, motivation des maîtres, difficultés rencontrées (8). Nombre de formés, professeurs de lycées ou d'écoles normales, commencèrent ainsi à découvrir ce qu'étaient les élèves de classes pratiques dont les circulaires officielles faisaient une description plus idéologique que scientifique (9). C'est à partir de ces observations que pouvait commencer à

se bâtir une pédagogie appropriée et à se penser les modalités selon lesquelles il faudrait y former les maîtres.

Dans le cas de la formation C.I.F.F.A. une enquête importante a été réalisée sur la façon dont les enseignants réagissaient à l'idée de former des adultes dans le contexte nouveau créé par la loi. Les résultats de cette enquête devaient servir de base à la préparation de l'activité des responsables C.I.F.F.A. dans les mois qui suivirent.

Cette activité se déroula dans le cadre d'une alternance réelle. Il s'agissait de préparer des journées d'« information-sensibilisation » des enseignants dans les académies où étaient implantées des C.I.F.F.A. Ces journées furent préparées en groupe au cours des sessions de formation et chaque équipe C.I.F.F.A. les réalisa ensuite selon le projet qu'elle avait élaboré. Une autre session fut consacrée à la critique des journées réalisées et cette critique devait permettre l'amélioration de celles qui ne l'avaient pas encore été (nous évoquerons plus loin une des difficultés que rencontra en fait ce travail).

Parmi les moments d'alternance réelle dans ces formations citons encore le travail fait avec les formateurs techniques au cours de la formation des maîtres de classes pratiques : les formés préparèrent ensemble des séquences pédagogiques consacrées à l'étude d'un objet technique et allèrent ensuite réaliser ces séquences dans une classe de leur académie. Ces expériences donnèrent lieu à des monographies discutées et analysées par le groupe au cours de la session suivante.

Mais il faut dire aussi que nous avons connu des moments de fausse alternance. Ce fut notamment le cas lorsque les projets d'activité élaborés dans le cadre de la session de formation ne purent pas se mettre en œuvre dans les académies, ces projets étant considérés par la hiérarchie comme non conformes à sa stratégie. Les stagiaires devaient alors se livrer à de toutes autres tâches ou ne recevaient aucune aide pour réaliser ce qu'ils avaient prévu. Nous reviendrons sur ce problème, mais il est clair que le décalage entre les intentions proclamées des formateurs (nous organisons une formation alternée) et la réalité du déroulement de la formation ne tarda pas à créer des tensions qui durent être analysées et clarifiées. Mais le seul résultat de cette clarification fut la mise à jour des difficultés institutionnelles de l'alternance, et ces difficultés étaient telles que, pour l'essentiel, dans notre formation l'alternance avait vécu.

LA PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE

Nous avons dit comment, selon nous, l'acte pédagogique devait être gouverné par un projet pédagogique, c'est-à-dire par un système cohérent de fins et de moyens. Cette notion de projet est souvent au centre du discours des formateurs : c'est pourquoi il nous paraît nécessaire



de préciser ce que nous entendons par projet pédagogique.

Le projet du formateur : un outil d'organisation de son travail

Pour nous le projet pédagogique n'est rien d'autre que l'outil par lequel le formateur organise sa pratique. Avant d'aborder son travail tout formateur a une idée de ce qu'il doit enseigner, de la façon dont il va aborder les différents points, des moyens qu'il va utiliser. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire qu'il ait forgé cette idée lui-même et son projet peut lui être imposé par d'autres : par son institution ou ses responsables hiérarchiques, par la pression des idées dominantes, par son souci de se conformer au modèle d'enseignant valorisé dans la société. Il peut reprendre le projet pédagogique implicitement formulé par le manuel qu'il utilise. Le projet peut avoir été élaboré collectivement par un groupe de maîtres unis par leur appartenance à une même institution ou à un mouvement pédagogique. Peu importe, nous ne discutons pas ici de l'origine du projet mais seulement de son existence formelle ou informelle dans tout acte de formation. Ainsi entendu le projet pédagogique peut se comparer à un projet architectural ou technique se présentant sous forme de plans, de normes à respecter, de programmes et de gammes de fabrication, de phases de réalisation. Aussi bien pourrions-nous l'appeler « plan d'organisation du processus d'enseignement » si l'on veut bien entendre par plan non seulement son aspect matériel mais aussi les principes qui gouvernent sa conception.

Cet outil du formateur est alors un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser que nous allons décrire brièvement.

Les objectifs généraux que le formateur veut poursuivre, qu'il peut poursuivre ou qu'il doit poursuivre. Il s'agit du type d'homme, de personnalité qu'au travers et au-delà de l'enseignement de telle discipline particulière le pédagogue cherche à former.

Les objectifs techniques de la formation, c'est-à-dire ce que globalement le formé devra savoir et savoir faire après avoir reçu la formation (5).

Les objectifs intermédiaires, c'est-à-dire les étapes significatives que le formé devra franchir, les phases successives de la formation dont la réunion et l'intégration sont censées conduire à la réalisation des objectifs techniques et généraux.

Les contenus à enseigner qui doivent s'organiser et se définir par rapport aux différents niveaux d'objectifs. En effet les contenus d'un enseignement, de mathématiques par exemple, seront différents, en extension et en compréhension, selon que l'on vise à former des produc-

teurs adaptés et efficaces ou des hommes capables de comprendre les problèmes scientifiques de leur époque, selon que l'on ait à former des futurs chercheurs en physique, des psychologues ou des ingénieurs.

Les moyens de tous ordres à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés. Il s'agit là du choix et de l'organisation des différentes modalités, méthodes et processus pédagogiques : quand et comment va-t-on faire un cours, utiliser un enseignement programmé, un document audio-visuel ? Comment va-t-on répartir cours et exercices ? A quel niveau et selon quel mode va-t-on faire participer les formés à l'organisation de leur formation ? etc.

Les procédures d'évaluation des moyens mis en œuvre et de la réalisation des objectifs. Il s'agit non seulement de l'évaluation des formés telle qu'elle se pratique habituellement à l'aide de tests ou d'examens divers, mais aussi de l'évaluation du dispositif de formation mis en place, c'est-à-dire de la pertinence des différents ordres d'objectifs retenus, des moyens choisis pour les réaliser.

Ainsi présenté le projet pédagogique peut sembler consister en une série d'opérations s'enchaînant logiquement et mécaniquement les unes les autres. En réalité il n'en est rien et les divers aspects sont liés entre eux de façon dialectique. C'est ainsi par exemple que si le choix d'un objectif intermédiaire peut conditionner le choix d'une méthode pédagogique appropriée, le choix d'une méthode a des conséquences sur les objectifs et peut conduire à les redéfinir. « Les objectifs doivent se concrétiser dans la matière de chaque discipline. Ainsi il n'y a pas seulement une interdépendance entre la matière et l'objectif mais aussi, en retour, l'influence de la structure concrète de la matière à enseigner sur la définition plus précise des objectifs du cours (...) la méthode dépend (...) essentiellement de l'objectif et du contenu. Elle s'est définie essentiellement par l'objet de la discipline du cours, par les caractères spécifiques de la matière traitée. Réciproquement on ne doit pas perdre de vue la grande influence que la méthode exerce sur l'objectif et la matière du cours » (10) ou encore, comme le dit A. Colliot « si une définition précise des objectifs suppose une analyse de la matière, réciproquement l'analyse de la matière en vue de sa réorganisation pédagogique suppose qu'un certain nombre d'objectifs aient déjà été fixés » (5).

Par ailleurs un projet pédagogique n'a de sens que s'il se réalise, sauf à n'être qu'une idée en l'air, un fantasme de celui qui l'élabore. Et c'est dans la pratique même que les différents niveaux du projet s'articulent concrètement les uns les autres, que les moyens utilisés renvoient aux contenus enseignés, que les formés, par leur présence active ou passive, pèsent sur les objectifs retenus. En ce sens un projet réel, c'est-à-dire mis en acte, n'est jamais définitif, il est toujours en devenir : il est à la fois l'objet et le produit du travail du formateur



Les conditions d'élaboration du projet du formateur

Mais ce formateur n'est pas un homme isolé, maître unique de sa situation et le projet pédagogique n'est pas le fruit de sa seule volonté : « La formation n'est pas en effet le résultat de projets personnels situés à l'intérieur d'un contexte et dans la limite de certaines contraintes » (11). Les possibilités réelles pour un formateur d'élaborer et de mettre en œuvre un projet pédagogique dépendent en fait de la place qu'il occupe dans le système de division du travail enseignant : est-il inspecteur général ou professeur ? Responsable de formation, moniteur ou instructeur ? Dans un cas on lui demandera d'intervenir sur l'ensemble des aspects du projet, et en particulier sur la détermination des objectifs généraux de la formation. Dans l'autre cas le projet dans sa presque totalité lui sera fixé de l'extérieur et deviendra ainsi pour lui un programme à exécuter sans remises en cause ni même modifications.

Le mode d'élaboration et de réalisation du projet pédagogique est, quant à lui, lié aux multiples fonctions du système éducatif : formation et qualification de la main-d'œuvre, transmission du savoir, transmission des valeurs dominantes de la société. Quels que soient ses propres objectifs, c'est à la réalisation de ces fonctions que participe le formateur, sauf à se mettre totalement en marge, non seulement de l'institution dans laquelle il travaille mais aussi de la société tout entière. Ces fonctions ne sont pas cloisonnées et n'ont pas toujours toutes la même importance. Leurs différents aspects et les rapports qu'elles entretiennent dépendent de l'état de la société, de ses contradictions et des luttes qui s'y déroulent. L'enseignement des jeunes générations comme celui des adultes n'est pas en marge de ces luttes et contradictions, au-dessus d'elles : il en est au contraire à la fois le lieu et l'enjeu. Le formateur ne peut donc pas les ignorer : elles influencent son projet qui en est ainsi toujours plus ou moins le reflet.

Dans les formations que nous avons eu à mettre en œuvre, il s'agissait de permettre — pour un temps du moins — à des formateurs, d'organiser des enseignements nouveaux dans un cadre dont la structure était encore floue et restait pour une large part à définir, comme nous l'avons déjà dit. Appelés en quelque sorte à expérimenter des formes nouvelles d'enseignement, il était légitime que ces formateurs aient quelques possibilités d'élaborer eux-mêmes des projets pédagogiques nouveaux. Le caractère expérimental et non définitif, souvent réaffirmé, de ces opérations permettait d'ailleurs de circonscrire les risques d'élaboration de projets trop déviants par rapport aux normes admises par l'institution. Il devenait alors possible de considérer la formation comme le lieu où allait pouvoir se discuter tous les aspects du projet pédagogique et s'examiner les contradictions de toutes sortes

pesant sur sa confection. L'alternance fonctionnait alors comme le moyen d'alimenter la construction du projet et surtout comme celui d'en vérifier concrètement la pertinence.

Nous savons bien que de telles situations ne sont pas représentatives de toutes les formations d'enseignants, pour l'avoir d'ailleurs appris à nos dépens : lorsque la situation se fut quelque peu normalisée il apparut de plus en plus que le seul projet envisageable était celui que fixait progressivement l'institution. L'alternance devenait alors le moyen de vérifier l'impossibilité d'appliquer dans la réalité les décisions liées à la mise en œuvre du ou des projets élaborés par les formateurs en formation.

Nous restons pourtant convaincus qu'il n'est pas d'action pédagogique valable si les formateurs, les enseignants n'ont pas la possibilité de forger cet outil de travail qu'est pour eux le projet pédagogique. D'abord au niveau des objectifs généraux. Il n'est pas possible, bien sûr, que leur définition soit le fait de chaque formateur isolé, ni même des seuls enseignants : la formation est une activité sociale intéressant la société tout entière. C'est donc au travers de structures démocratiques que les formateurs doivent pouvoir participer à l'élaboration permanente des objectifs généraux de formation.

Les autres aspects du projet pédagogique relèvent par contre plus spécifiquement du rôle des formateurs et ceux-ci doivent donc être en mesure, individuellement et collectivement, de déterminer les finalités opératoires de leur enseignement, d'en choisir les moyens, d'en évaluer les résultats. Dans ces conditions « former des formateurs c'est leur permettre de se constituer un projet pédagogique cohérent et autonome à partir duquel ils peuvent organiser des actions pédagogiques particulières qui, en retour, alimentent et modifient leur projet » (12). C'est précisément l'objectif que nous paraît permettre de réaliser la formation alternée des formateurs.

Les moyens d'élaboration du projet du formateur

Elaborer un projet de formation c'est donc se fixer un certain nombre d'objectifs et choisir les moyens pour les atteindre. Il serait faux de penser que cela peut se faire sans posséder les outils pratiques et théoriques nécessaires. En d'autres termes, être formateur implique l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, l'acquisition de connaissances. D'abord, bien sûr, s'il s'agit d'enseigner une discipline, littéraire, scientifique ou technique, il faut connaître cette discipline. C'est à partir de cette qualification que peut, que doit commencer toute formation de formateur (13).

Mais cette connaissance de « sa » discipline est pratiquement la seule aujourd'hui demandée à la plupart



des formateurs. L'élaboration d'un projet pédagogique nécessite également la maîtrise de données conceptuelles et techniques relevant des sciences humaines, des méthodes pédagogiques, de l'expérience formalisée par d'autres formateurs et par les différents mouvements et institutions en assurant la diffusion. A titre purement indicatif, il nous paraît par exemple nécessaire qu'un formateur d'adultes soit capable de comprendre les divers aspects des situations dans lesquelles il agit, les caractéristiques du public qu'il forme et, pour ce faire, savoir mener une enquête, conduire un entretien et en analyser les résultats à la lumière des concepts de l'économie, de la sociologie, de la psychologie, de la linguistique, etc. Pour organiser son enseignement il doit référer sa discipline aux principes généraux des théories de l'apprentissage. Pour décider d'utiliser telle méthode plutôt que telle autre il doit se situer par rapport aux grands courants pédagogiques, donc les connaître et en avoir examiné les implications. Enfin pour pratiquer son enseignement il doit s'être entraîné à maîtriser les situations de groupe, à comprendre les divers phénomènes qui s'y déroulent, à favoriser les communications.

Il n'est toutefois pas possible qu'un formateur soit doté de connaissances encyclopédiques au nom de la variété des concepts auxquels il doit faire appel pour gouverner sa pratique. C'est donc toujours en liaison avec la réalité de la pratique pédagogique que ces différentes sciences doivent être abordées sans pour autant les ramener à de vagues recettes ou à des procédés commodes. Ceci implique que la pédagogie soit pour les spécialistes des sciences humaines autre chose qu'un terrain d'application et qu'ils acceptent de se confronter aux problèmes concrets que rencontrent les pédagogues pour dégager avec eux les concepts essentiels propres à les éclairer et à les mieux comprendre.

Pour importantes qu'elles soient, ces données générales ne sont pas suffisantes. Connaître l'évolution génétique des capacités d'apprentissage de l'enfant, les obstacles à l'apprentissage dus aux représentations chez l'adulte, ne permet pas forcément d'enseigner correctement tel groupe d'adultes ou d'enfants. Ainsi tous les traités sur l'adolescence n'ont jamais remplacé les enquêtes réalisées dans les classes pratiques par les formateurs de formateurs de maîtres avec qui nous avons travaillé, ni l'expérience directe qu'avaient de ces adolescents les maîtres qui quotidiennement travaillaient avec eux. Nous avons également eu à former des formateurs d'adultes à qui un cours sur les théories de l'apprentissage n'avait pas permis de résoudre toutes les difficultés qu'ils rencontraient dans leur pratique quotidienne. Une enquête auprès d'eux nous montra qu'ils ne connaissaient rien des adultes qu'ils devaient enseigner et que seule cette connaissance leur permettrait de mieux conduire leur enseignement. C'est à partir d'une étude concrète

et détaillée de la situation des adultes concernés, de leurs caractéristiques, que nous avons entrepris la formation de ces enseignants en liant à chaque pas la connaissance du public aux modalités de transmission des contenus, aidant ainsi les formateurs à adapter leurs cours à une situation concrète.

Pour l'acquisition de ces données spécifiques l'alternance nous paraît indispensable, soit qu'elle utilise le moyen de l'enquête préalable à l'élaboration du projet, soit qu'elle s'appuie sur l'analyse de la situation concrète dans laquelle travaillent les formateurs.

Données générales et spécifiques constituent les matériaux de base pour l'élaboration du projet pédagogique. Mais il est aussi nécessaire de prendre en compte les positions personnelles du formateur, c'est-à-dire sa propre idéologie, la façon dont il se situe par rapport aux différents courants pédagogiques, ses préférences pour tel ou tel moyen d'enseignement. Si, comme ce fut notre cas, les formateurs à former sont des enseignants, si ce sont des formateurs ayant une expérience professionnelle, ces positions peuvent être déjà organisées en projet pédagogique, plus ou moins construit, plus ou moins conscient : nous le désignerons par « projet personnel » du formateur sans toutefois prendre ce terme dans son sens sartrien, mais seulement pour indiquer qu'en situation de formation c'est bien à ce niveau que l'on doit prendre en compte les positions affirmées par chacun.

Reste enfin à ne pas oublier le projet de l'institution, présent dans toute formation de formateur de manière plus ou moins explicite selon que la formation cherche à amener les formateurs à le reproduire fidèlement ou, au contraire, vise à leur permettre d'en élaborer un de façon plus autonome. Nous touchons là un des aspects de la formation posant problème à tout formateur de formateurs souhaitant faire autre chose que transmettre aux formés l'ensemble des normes et consignes de l'institution qui les emploie. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

Le projet du formateur doit être confronté à la réalité

Données générales, données spécifiques, projet personnel du formateur, projet de l'institution, constituent les éléments conduisant à la définition contradictoire d'un projet pédagogique. Pourtant ils ne suffisent pas à rendre concret le projet ainsi élaboré, c'est-à-dire à lui donner les garanties d'une possibilité certaine de réalisation. Il reste encore à le confronter à la réalité, c'est-à-dire à le mettre en œuvre. C'est alors seulement que pourront être mesurées, prises en compte, analysées les contraintes pesant sur la réalisation du projet, trouvées les solutions permettant de les réduire et peut-être de les supprimer et qui, incorporées au projet, conduiront à le modifier ou à l'enrichir. C'est bien entendu à ce moment que la



formation alternée prend tout son sens en permettant, dans le cadre même de la formation, de tester les conditions réelles de réalisation du projet, de percevoir les contraintes et d'apprendre à y trouver des solutions.

Les difficultés rencontrées dans l'action sont très diverses. Elles peuvent tenir à une insuffisance du projet ou à des maladresses dans sa mise en œuvre : c'est donc à une amélioration de son projet à la lumière de sa pratique qu'est conduit le formateur. Elles peuvent tenir à une mauvaise appréciation de la situation et c'est donc en fonction du recueil de nouvelles données spécifiques que le projet pourra être corrigé. Mais les contraintes sont aussi liées à l'institution qui détermine par ses structures, par les moyens qu'elle met ou ne met pas à la disposition du formateur, la situation réelle dans laquelle il va travailler. Elles ne sont pas alors autre chose que la somme des obstacles mis par l'institution à la réalisation d'un projet non conforme au sien. De ce fait modifier le projet revient à le rendre plus conforme aux souhaits de l'institution, à inventer sans cesse les astuces destinées à contourner telle ou telle difficulté. L'alternance pourrait dans ce cas n'être que le moyen le plus efficace qu'aurait l'institution pour transmettre dans les faits son système de normes pédagogiques.

A plusieurs reprises nous avons eu en effet à constater avec les formateurs que nous étions chargés de former, combien la prise en compte des contraintes pouvait conduire à dénaturer progressivement tel ou tel projet se voulant novateur. Ainsi il est par exemple, sauf exception, impossible aujourd'hui à un professeur de l'Éducation nationale de participer à des activités de formation d'adultes autrement qu'en « heures supplémentaires ». Comment dans ces conditions demander à un enseignant d'élaborer un projet pédagogique prenant en compte les données de la situation dans laquelle se trouvent les adultes à former, leurs besoins et leurs objectifs; de construire un dispositif pédagogique approprié à cette situation; d'adapter les contenus de formation, etc. Il est clair qu'un tel projet ne peut aboutir et cette contrainte institutionnelle conduit à confier la construction des projets à quelques spécialistes puis à les faire appliquer (exécuter) par d'autres qui, dans le meilleur des cas, doivent prendre sur leur temps personnel pour être informés des données essentielles concernant les adultes qu'ils vont devoir former.

Pourtant la réflexion en groupe sur ces contraintes, dans le cadre de la formation alternée, n'est pas tout à fait innocente. Constater seul les difficultés quotidiennes de mise en œuvre de telle ou telle méthode pédagogique, les obstacles à la réalisation de tel objectif, peut conduire au découragement puis au renoncement et finalement à l'acceptation des normes auxquelles, pour une raison ou une autre, on voulait échapper. Mais construire collecti-

vement un projet pédagogique en fonction de données sérieusement analysées, se fixer des objectifs, évaluer les moyens correspondant au mieux à la réalité pour ensuite constater la permanence des contraintes qui pèsent sur leur réalisation conduit aussi à l'analyse de ces contraintes et à la recherche de moyens pour les lever qui peuvent aller jusqu'à remettre en cause le fonctionnement de l'institution. La formation en effet ne se déroule plus comme c'est trop souvent le cas en un lieu où « éducateur et éduqué forment (...) une société "utopique" c'est-à-dire située nulle part et valable partout, constituée par la relation pédagogique, elle-même fondée sur des principes philosophiques » (14). Par l'irruption de la pratique que permet l'alternance, elle devient au contraire un lieu où se manifestent concrètement les contradictions et les luttes qui traversent la société et qui trouvent leur écho dans les projets des formateurs.

Nous résumerons par un schéma (page suivante) le mécanisme de la formation alternée des formateurs en tant que lieu et moment de l'élaboration théorique et pratique d'un projet pédagogique.

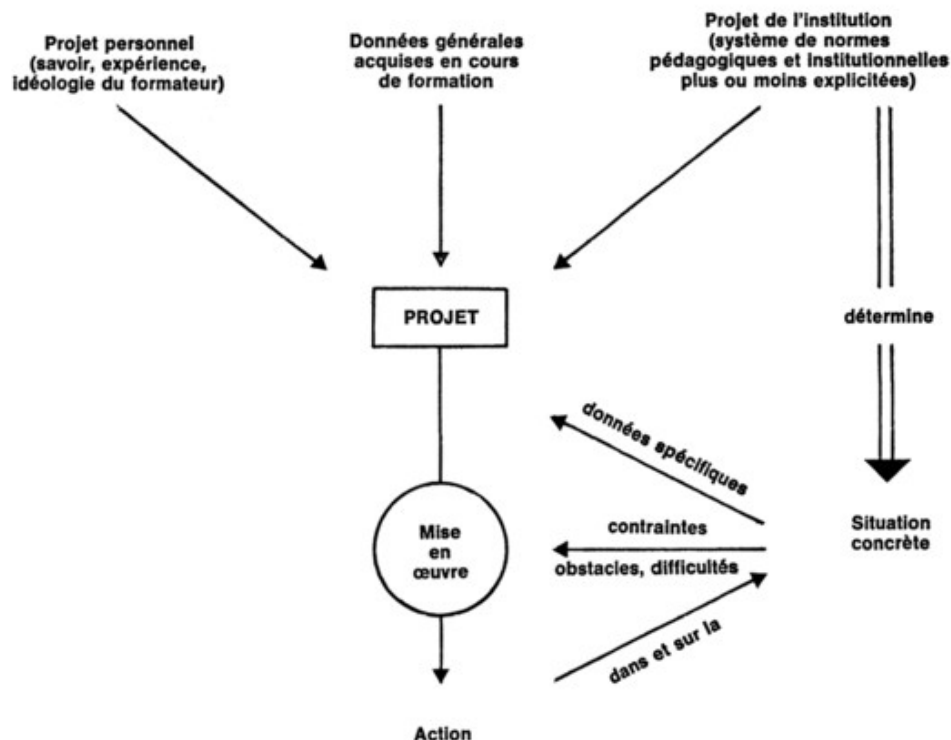
Projet du formateur de formateurs et projet de l'institution

Sur ce schéma ne figurent pas la place et le rôle du formateur de formateur. Il nous faut maintenant examiner les problèmes qu'il rencontre dans le cadre d'une formation alternée.

Tout ce que nous venons de dire à propos des formateurs concerne également les formateurs de formateurs dont la pratique doit être gouvernée par un projet pédagogique, constitué des mêmes éléments et s'élaborant lui aussi dans la pratique et à la faveur d'un recul réflexif sur cette pratique.

Ce projet du formateur de formateurs est pourtant spécifique : il est un projet de projet. En effet si former des formateurs c'est les préparer à avoir une pratique pédagogique et donc à se forger un outil guidant cette pratique, le formateur de formateur a nécessairement une visée sur la façon dont les formés doivent conduire leur pratique et donc sur les projets qu'ils auront à élaborer et à mettre en œuvre. Même les formateurs de formateurs les plus libéraux, refusant éventuellement l'idée même d'un projet sur le projet des formés, affirmant seulement vouloir éveiller le formateur à toutes les dimensions de sa personnalité et lui apprendre à la mettre en œuvre de façon ouverte dans les situations de formation, proposent par là-même, au moins implicitement, un projet aux formateurs en formation.

Cet aspect particulier du projet du formateur de formateurs pose une question : sur quoi est-il fondé et sur quoi s'appuie-t-il pour être un projet de projet? L'analyse de ce problème va nous faire rencontrer — une fois encore — le projet de l'institution.



**SCHÉMA DE FONCTIONNEMENT
DE LA FORMATION ALTERNÉE DES FORMATEURS**

En effet le projet du formateur sur le projet des formés peut, dans certains cas, ne pas être autre chose que le projet de l'institution. Nous avons dit que la possibilité pour un formateur d'élaborer un projet était liée à la place qu'il occupe dans l'institution éducative. Or le formateur de formateurs occupe une place essentielle dans la mesure où son action est largement démultipliée. Toute institution voulant propager un modèle éducatif aura donc intérêt à choisir ses formateurs de formateurs de telle façon qu'ils adhèrent complètement à ce modèle et puissent ainsi le transmettre sous forme de projet pédagogique. Le transmettre évidemment, car s'agissant d'un

modèle, il ne peut qu'être imité, reproduit et donc subir le moins de déformations possible en allant du formateur de formateurs au plus humble des formateurs.

C'est précisément une telle modalité de reproduction en chaîne d'un projet unique élaboré au sommet, entraînant une situation où « les programmes prévoient à la fois les buts que [l'enseignant] doit poursuivre, les moyens qu'il doit employer et même souvent la répartition dans le temps des activités » (15) que M. Lobrot définit comme une « pédagogie bureaucratique » qu'il appelle à changer. Pour ce faire, selon lui, il faut que le formateur « renonce à son pouvoir c'est-à-dire à imposer une contrainte et se



contente d'offrir ses services, ses moyens, ses capacités dans le cadre du fonctionnement choisi par le groupe (...). Il devient alors un instrument au service des élèves qui peuvent, selon les cas, l'utiliser peu ou au contraire lui demander de faire des exposés, de préciser certains points, d'entrer en discussion avec eux, etc. ».

Projet du formateur de formateurs et projet des formés

Concernant notre propos cela signifie que le formateur de formateurs doit s'empêcher d'affirmer le projet qu'il a sur le projet des formés et même, pour rester entièrement disponible, renoncer à tout projet de projet. Son rôle est alors seulement de favoriser l'élaboration du projet des formateurs à partir de leur propre projet personnel et éventuellement de les y aider. Mettant en pratique ce principe M. Dubois affirme : « la formation est ce que chacun se donne à lui-même (...). Celui qu'on nomme un formé ne se forme qu'à travers son propre projet, tendant de réduire l'écart entre ce qu'il désire dans la situation où il se trouve et ce qu'il se sait ou se pressent être. Un cycle est donc un lieu de formation dans la mesure où peut s'y développer le projet personnel de chacun, ce projet personnel se trouvant modifié par les relations que chacun établit avec son environnement et bien entendu avec ce nouvel environnement que constitue pour une durée variable le groupe en formation dans une institution donnée » (16).

Dans ce cas il est non seulement demandé aux formateurs en formation de construire leur projet de futurs formateurs mais aussi de construire le projet de leur formation elle-même : « les objectifs du cycle doivent être formulés par les stagiaires eux-mêmes ». La formation des formateurs est alors conçue tout à la fois comme lieu où s'élabore un projet de formation et lieu où il se met en pratique.

Apparemment évacué, le projet de l'institution ou des institutions, où travaillent les formateurs réapparaît sous de multiples formes que M. Dubois explicite dans son article. Tout d'abord « la relation au savoir des stagiaires et du formateur ne peut être détachée de leur relation aux institutions dont ils font partie. Sous cet angle les objectifs du cycle sont d'abord formulés par ces institutions ». Le formateur de formateurs appartient à une institution à laquelle les institutions d'origine des formateurs font confiance (ou, si formateur et formés appartiennent à la même institution, celle-ci fait confiance à l'un pour former les autres). C'est donc en fonction de cette relation objective entre institution et formateur de formateurs, ni confirmée ni démentie par un projet que ce formateur aurait pu expliciter, que vont se formuler les projets des formés : ces derniers auront tendance à percevoir le formateur de formateurs comme le bon formateur (institutionnellement reconnu comme tel) et à formuler leur demande en fonction de ce modèle : « l'objet

de la demande initiale des stagiaires par-delà les objets qu'elle désigne par des mots, c'est d'abord la satisfaction du désir du formateur — ce formateur qu'ils se préparent eux-mêmes à devenir pour leur propre compte ». Enfin le projet des formateurs n'est jamais tout à fait leur projet personnel puisque membres salariés d'une institution ils savent très bien qu'elle les jugera en fonction de leur capacité à mettre ou non en œuvre ses projets : « ils parlent d'une place vitale près de laquelle quelqu'un — responsable hiérarchique — les jugera, les appréciera, les provoquera à s'apprécier eux-mêmes sur des objectifs tenus ou non tenus, et souvent selon des critères encore plus incertains ».

Face à une telle multiplicité d'influences ressenties de façon plus ou moins claires par chacun des formés, et en tout cas coupées d'une pratique en situation réelle, la formation est en grande partie consacrée à l'explicitation des modalités et des contradictions à travers lesquelles le projet s'élabore et se réalise ici et maintenant, de telle sorte que « les stagiaires se fassent les analystes de leur propre situation de formation ». Cette capacité d'analyse devrait ensuite pouvoir être transférée aux projets que les formateurs auront à élaborer, non plus pour eux-mêmes mais pour ceux qui seront leurs futurs formés.

Une telle pratique nous paraît présenter le grave danger de laisser en fait les futurs formateurs complètement démunis quant aux outils d'élaboration de leurs projets pédagogiques. Formés à saisir toutes les difficultés pesant sur la construction et la mise en œuvre d'un projet spécifique, dans des conditions spécifiques (celui de leur propre formation) auront-ils de plus acquis tous les moyens conceptuels et méthodologiques pour agir dans les situations concrètes qu'ils auront par la suite à traiter. A cet égard est sans doute significative la façon dont les formés ont, dans le cas rapporté par M. Dubois, reproduit pour leur formation les modèles pédagogiques les plus traditionnels : en l'absence de projet clairement formulé par le formateur par rapport auquel ils auraient pu se situer, ils ont fait fonctionner leurs idées reçues, leurs représentations sur le rôle du formateur et ont, en fin de compte, été influencés par le modèle dominant.

Ces difficultés à mettre en œuvre une formation de formateur à partir des seules demandes des formés, de leur projet personnel, sont également soulignées par G. Le Boterf : « la négociation des rapports de pouvoir risque d'aboutir bien souvent à l'intériorisation plus efficace de ces derniers. Il en est ainsi des problématiques de formation supposant la possibilité du passage des stagiaires (ou formés) de l'attente à la demande ou de l'attente au projet. Cette perspective est ambiguë dans la mesure où elle risque de réintroduire à un autre niveau la relation de dépendance aux animateurs » (11). G. Le Boterf va même plus loin puisque l'idée selon laquelle les forma-



teurs de formateurs pourraient expliciter leur propre projet et le soumettre à la discussion, à la critique et éventuellement à la remise en cause des formés lui paraît « à l'expérience sujette à caution » comme laissant « supposer la possibilité de la négociation d'un contrat de formation réalisé dans un rapport d'égalité, une fois la dépendance psychologique et culturelle dépassée ».

Pourtant lorsque Le Boterf parle de ce projet des formateurs de formateurs il n'en explicite guère la nature et semble le faire fonctionner dans le champ clos des sessions de formation où tous les affrontements abstraits entre projets sont possibles, affrontements dont l'analyse constitue en fait la source de formation. Le projet des formateurs n'est plus alors autre chose que le rôle d'amarrage, le point de référence évitant de faire n'importe quoi : « [Il] est à la fois une force et un éclairage pour interpréter les phénomènes vécus par le groupe. L'analyse y trouve son appui et le fait d'interpréter ce qui se passe par rapport à ce projet évite aux animateurs de sombrer dans la panique du non-sens. » Le problème se pose à notre avis de toute autre façon si le projet ne constitue pas le rempart des formateurs mais les objectifs d'action que les formés pourront concrètement mettre en œuvre, c'est-à-dire à l'épreuve de la réalité, et donc en mesurer la validité et la pertinence. C'est à partir de cette réalité de l'action que projet des formateurs et projets des formés pourront se confronter et se modifier.

La nécessité d'un projet ouvert et cohérent

Formuler des objectifs d'action c'est pour les formateurs avoir un projet sur le projet des formés. Selon nous ce projet doit être cohérent et ouvert. Cohérent dans la mesure où il doit permettre aux formés d'avoir une activité effective, de résoudre les problèmes qui sont les leurs, bref de conduire efficacement leur action. Ouvert ce projet l'est nécessairement dans le cadre de la formation alternée : seuls en effet les formés, par leur action sur et dans les situations réelles, sont capables de mesurer les difficultés d'application du projet, d'évaluer ses insuffisances et ses inadaptations à une réalité diverse et toujours changeante. Les confrontations entre formés et entre formateurs et formés ne se passent plus seulement dans le ciel des idées, à la faveur de discours généraux où seuls les formateurs de formateurs peuvent prendre prétexte de leur expérience, ou de leur pouvoir, pour contrer telle ou telle proposition des formés, mais à partir de données concrètes pouvant être réellement formulées par les formés, à partir de l'expérience qu'ils font du terrain. C'est ainsi, par exemple, qu'au cours de la dernière année de formation que nous avons eu à réaliser avec les formateurs C.I.F.F.A., ce sont ces derniers qui progressivement soulignèrent les difficultés institutionnelles nou-

velles dont nous n'avions pas toujours tenu compte et qui entraînèrent ainsi une modification du projet initial que nous avions conçu.

La question qui se pose encore est celle de savoir comment les formateurs peuvent construire un projet cohérent ne reproduisant pas pour autant purement et simplement le projet de l'institution. Pour ce faire il nous paraît indispensable qu'ils aient une pratique de formateur identique à celle des formés. C'est à cette condition en effet que le projet des formateurs n'apparaîtra pas aux formés comme plaqué abstraitement sur leurs problèmes, comme imposé arbitrairement à partir de visées théoriques ou idéologiques, sans relation avec la réalité et qu'il sera capable de proposer des solutions pertinentes aux questions pratiques des formés. C'est ainsi qu'à Cuba, où est en cours une expérience universitaire de formation alternée « beaucoup de professeurs auraient demandé à travailler comme leurs étudiants car ils ne se sentaient plus à la hauteur après avoir constaté que ceux-ci avaient acquis une expérience pratique sur des questions qu'ils avaient eux-mêmes traitées, n'en ayant qu'une connaissance théorique » (7). Nous pensons également que, grâce à leur connaissance concrète des conditions et situations de travail des formés, les formateurs pourront, relativement, échapper aux normes de l'institution. Souvent en effet c'est par des « croyez-nous, ce n'est pas possible » que la hiérarchie réagit à toutes propositions novatrices. Avoir montré concrètement qu'au contraire « cela est possible » désamorce ce type d'interdit éventuel. Ainsi lors de notre première expérience de formation des maîtres de classes pratiques les responsables traditionnels de la formation des instituteurs nous opposaient qu'il n'était pas possible de former en si peu de temps (une semaine de session par mois environ, en alternance avec le travail en classe) « des gens ayant si peu de connaissances » ! Nous avons donc mené l'expérience et elle a montré que les maîtres apprenaient beaucoup plus sur leur métier en quelques jours de réflexion et de travail à partir de leur pratique qu'à la faveur de cours de pédagogie ou de psychologie de l'adolescent qui restaient abstraits, généraux et sans rapport avec leurs préoccupations.

Les modalités selon lesquelles les formateurs de formateurs peuvent avoir une expérience du travail des formateurs sont diverses. La meilleure nous paraît être que toute institution de formation de formateur ait aussi des activités de formation « directe » auxquelles les formateurs de formateurs devraient participer régulièrement et activement. Bien sûr cela exige des conditions difficiles à réaliser et relevant, elles aussi, de décisions de l'institution. En ce qui nous concerne cela n'a pu être fait que momentanément et de façon marginale, à l'occasion d'une situation institutionnelle favorable qui nous a permis de réaliser — en quelque sorte à notre compte — une for-



mation similaire à celle pour laquelle nous préparions les formateurs C.I.F.F.A.

Pour la formation des formateurs de maîtres du cycle pratique notre démarche fut différente : au cours de notre première année d'activité nous avons formé un groupe de maîtres; l'année suivante un groupe de formateurs de maîtres; et ce n'est qu'à la suite de ces deux expériences que nous avons commencé la formation des formateurs de formateurs de maîtres.

L'ouverture du projet, quant à elle, nécessite, pour ne pas rester une déclaration d'intention, la mise en place de dispositifs pédagogiques que nous devons reconnaître n'avoir pas toujours fait fonctionner de façon satisfaisante. Bien sûr c'est en quelque sorte à tout moment qu'à la faveur de l'alternance cette ouverture doit fonctionner et à tout moment que formateurs et formés doivent « ensemble analyser les implications et les conséquences des choix pédagogiques qu'ils opèrent, prévenir les embûches que rencontrera sa mise en œuvre » (3). Mais ouverture et cohérence sont de nature contradictoire et l'ouverture est d'autant plus difficile que le projet est cohérent, c'est-à-dire qu'il propose aux formés des objectifs et moyens d'actions correspondant parfaitement aux situations qu'ils ont à traiter. Comme de plus le déroulement chronologique de la formation s'organise nécessairement selon le projet des formateurs de formateurs et que c'est lui, au moins pour les premières phases de l'action, que les formés mettent en œuvre, ces derniers risquent progressivement, au fur et à mesure qu'une activité engage celles qui doivent suivre, de n'avoir plus autre chose à proposer que des amendements secondaires ou des décisions relevant plus de la tactique quotidienne que de la stratégie globale. C'est pourquoi il nous paraît nécessaire aujourd'hui de mettre en place cette « structure de régulation » devant « permettre un réajustement permanent des processus de formation par rapport aux objectifs fixés » et ainsi de permettre aux formés d'apprécier et de développer toutes les conséquences de projets pédagogiques cohérents, adaptés à la réalité, mais éventuellement différents de celui proposé par les formateurs de formateurs. C'est ainsi qu'au cours d'un des cycles de formation de formateurs C.I.F.F.A. un sous-groupe important de formés souhaitait développer un projet à tendance autogestionnaire qu'il pensait pouvoir mettre en œuvre. Or, nous n'avons pas toujours su tirer pour l'ensemble du groupe les enseignements tant positifs que négatifs que la formulation progressive d'un tel projet différent du nôtre pouvaient apporter. Avant qu'il ne soit devenu clair que deux styles de projet pouvaient coexister, se confronter, pourvu qu'ils soient tous deux de nature à résoudre les problèmes posés à tous, il fallut de nombreuses heures de discussion, d'incompréhension que l'existence d'une « structure de régulation » aurait peut-être permis d'abréger.

Il est certain que si, comme le dit J.J. Scheffknecht « les responsables de la formation des formateurs doivent procéder systématiquement au dévoilement de leurs stratégies pédagogiques, (...) nommer et soumettre à l'analyse les raisons qui les ont guidés dans leur mise en place (...) indiquer les fondements théoriques de leurs démarches (ou leur absence) » (12) la perception de toutes les implications du projet des formateurs n'est pas toujours sensible aux formés au début de leur formation. Nous avons quant à nous tenté d'utiliser un dispositif de simulation dont l'objectif était de mettre d'emblée les formés en présence des problèmes nouveaux qu'ils allaient rencontrer et de rendre ainsi explicites les raisons qui nous avaient amenés à opter pour tel projet, pour telle organisation de la formation. Il nous paraît aujourd'hui nécessaire de faire plus et de présenter également les implications d'autres projets possibles, gouvernés par des options pédagogiques différentes. A chaque moment de la formation il serait alors nécessaire de revenir sur ces autres projets pour examiner les conséquences concrètes qu'ils auraient sur la conduite de l'action. Un tel travail pourrait être l'objet d'une structure spécifique qui n'aurait plus seulement un objectif de régulation mais aussi d'ouverture sur les dimensions que par son existence et sa cohérence le projet des formateurs de formateurs oblitère nécessairement.

LES DIFFICULTÉS DE L'ALTERNANCE

Bien entendu de nombreuses difficultés surgissent lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre une formation alternée de formateurs et nous venons de voir l'une d'entre elles. Nous en avons rencontré d'autres de nature tant institutionnelle que pédagogique.

Difficultés pédagogiques

Les difficultés pédagogiques auxquelles nous nous sommes heurtés sont toutes liées à la spécificité même de l'alternance, c'est-à-dire à l'irruption concrète et permanente de la réalité extérieure dans le champ des sessions de formation. Même si les objectifs et modalités d'action sont élaborés en commun, les conditions de l'action ne sont jamais les mêmes pour chaque formateur puisque liées aux diversités des situations rencontrées. L'analyse commune des activités de chacun a toujours tendance à prendre l'allure d'une discussion sur la résolution de tel ou tel problème rencontré par tel ou tel formateur. Et ceci d'autant plus que ces difficultés quotidiennes, parfois de détail, ne sont pas sans importance puisqu'elles peuvent bloquer toute possibilité d'avancer. Dans ces conditions le recul réflexif, la compréhension théorique des problèmes rencontrés, risquent le plus souvent de se ramener à la recherche et au recensement des astuces trouvées par l'un ou l'autre pour franchir tel



ou tel obstacle trop souvent sans relation avec le problème à débattre. C'est ainsi par exemple que, comme nous l'avons dit, les formateurs C.I.F.F.A. avaient préparé, sur la base d'une enquête, des journées d'information-sensibilisation destinées aux enseignants de leur académie et devant être consacrées aux problèmes de la formation continue. Lors de la session suivante certains avaient effectivement réalisé ces journées alors que cela n'avait pas été possible à d'autres. L'objectif de la session était bien sûr d'analyser la façon dont les journées s'étaient déroulées pour en tirer les enseignements pédagogiques. Mais les raisons pour lesquelles certaines journées n'avaient pu avoir lieu étaient d'ordre institutionnel — administratif comme on dit dans l'Éducation nationale : impossibilité dans telle académie d'inviter des enseignants sans qu'ils soient convoqués par la hiérarchie, problème du remboursement des frais de déplacement non résolu dans une autre, etc. Autant de questions pour lesquelles ceux qui n'avaient pas de réponse étaient avides d'entendre celles trouvées par les autres. Et, bien entendu, le débat sur ces fameux problèmes administratifs ne pouvait pas ne pas avoir lieu : ils devaient nécessairement être réglés pour tenir les réunions et enfin commencer à parler de pédagogie. Le débat sur la pédagogie aurait lieu plus tard... ou jamais car il fallait avancer et d'autres tâches pressantes allaient devoir être réalisées pour lesquelles à nouveau des problèmes semblables se poseraient.

Difficultés Institutionnelles

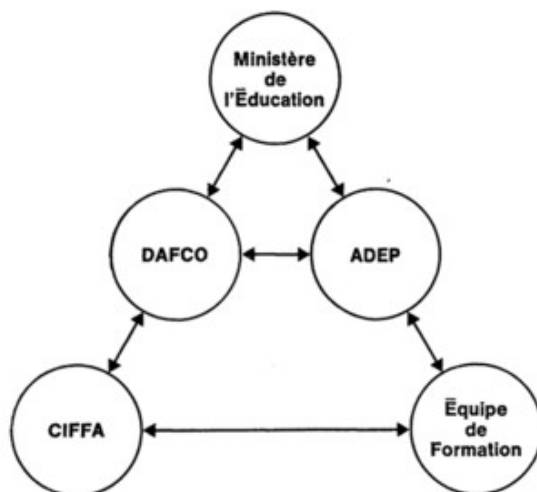
Nous touchons là une autre difficulté de l'alternance, surtout sensible dans notre activité de formation de formateurs-responsables de formation. Progressivement le temps à consacrer aux activités pratiques, sur le terrain, déborde sur celui réservé aux regroupements en session. Impossible en effet de remettre telle réunion importante conditionnant toute la suite de l'action, de reporter tel rendez-vous qu'un personnage important a enfin bien voulu accorder, de ne pas effectuer tel travail qui n'a précisément pu être planifié que ces jours-là, etc. La formation alternée des maîtres pose des problèmes d'un autre ordre mais relevant également de la priorité qu'il est souvent nécessaire d'accorder aux activités pratiques. Dans le cas qui fut le nôtre, il avait été prévu qu'un remplaçant tiendrait la place du maître pendant les sessions. Mais souvent ce remplaçant arrivait alors qu'un climat favorable avait pu être créé entre le maître et ses élèves : ne risquait-il pas alors de tout détruire ? Parfois les enseignants préféraient alors rester avec leurs élèves et ne pas participer à la session de formation.

En fait la résolution de tels problèmes, si elle n'est pas toujours facile, relève de l'institution et de la façon

dont elle accepte le principe de la formation alternée des formateurs et organise en conséquence leur travail pendant le temps que dure la formation. Cette nécessaire implication de l'institution nous amène à traiter d'une autre difficulté, de nature institutionnelle, que nous avons rencontrée.

Que la formation soit reconnue comme le lieu où s'élabore le projet des formateurs implique qu'elle soit également reconnue comme lieu où peuvent se prendre les décisions nécessaires à la mise en œuvre du projet. Ainsi, dans l'exemple que nous avons déjà donné, construire au cours d'une session de formation un projet d'organisation de journées de sensibilisation pour les enseignants d'une académie suppose que l'institution accepte que les formateurs en formation aient le pouvoir de prendre une telle décision et de l'appliquer, y compris dans ses conséquences matérielles. Dans le cas des formateurs de maîtres de classes pratiques, envisager une visite régulière des formateurs dans les classes de maîtres en formation demande que l'institution accepte que ces formateurs accomplissent une démarche exclusivement réservée aux inspecteurs : entrer dans la classe d'un instituteur pour y observer son enseignement. Lorsque nous participions à la formation des maîtres de classes pratiques nous étions en liaison permanente avec l'inspection générale, responsable de l'opération au ministère de l'Éducation nationale. Des réunions régulières permettaient d'informer cette instance des décisions prises dans le groupe en formation et d'obtenir son accord — ou parfois son refus. De plus deux rencontres annuelles étaient organisées avec l'ensemble des autorités responsables des centres de formation au niveau local : inspecteurs d'académie, directeurs ou directrices d'écoles normales. Le résultat de telles réunions n'était pas seulement d'obtenir l'autorisation de la hiérarchie pour telle ou telle opération, mais aussi de l'informer, de la sensibiliser et de lui faire mieux comprendre la nature et la pertinence des projets élaborés dans le cadre de la formation.

Nous avons dit (2) comment, dans le cadre de la première année de formation C.I.F.F.A., la liaison était continue entre les trois pôles concernés : ministère de l'Éducation nationale, équipe de formation de l'I.N.F.A. et académies. La situation ayant par la suite évolué cette configuration triangulaire devait ne plus fonctionner. En effet, d'une part l'équipe de formation devait se trouver rattachée à un nouvel organisme, l'A.D.E.P., assurant les liaisons avec le ministère. D'autre part les C.I.F.F.A. se trouvaient progressivement placés sous la dépendance d'un nouveau responsable institutionnel, le délégué académique à la formation continue (D.A.F.C.O.). Le schéma de la liaison entre les différents partenaires concernés devenait alors le suivant :



Si le schéma triangulaire continuait de fonctionner entre ministère, D.A.F.C.O. et A.D.E.P., il se trouvait faire écran aux décisions qui pouvaient être prises dans le cadre de la formation. De fait un certain nombre de décisions correspondant aux projets élaborés rencontrèrent de plus en plus de difficultés à s'appliquer dans la réalité et l'alternance commença à se vider de sa substance.

Tout au long de cet article nous avons été amenés à souligner l'importance du rôle que joue l'institution dans l'élaboration du projet des formateurs, et plus généralement celle des déterminations multiples que le contexte social fait peser sur toute action pédagogique. Ce n'est pas là une bien grande nouveauté et depuis Durkheim nombreux sont les sociologues ayant analysé les rapports de l'école et de la société. Comme le rappelle J.M. Gabaude : « L'éducation consiste dans l'influence exercée par une société (...) sur des êtres humains en vue de faciliter leur adaptation à cette société. L'éducation est donc pratiquée à la fois pour les individus et pour la société » (17).

A une époque où de toutes parts l'organisation et les finalités de notre société sont remises en cause, n'est-il pas naturel que ce couplage étroit entre pédagogie et société soit la source de multiples conflits ? Ils portent, bien entendu, sur ce que nous avons appelé les objectifs généraux de la formation mais, comme nous l'avons souligné, tous les aspects du projet de formateur sont liés et c'est concrètement, dans leur action quotidienne, que les formateurs doivent surmonter les contradictions de leur fonction. Bien plus, c'est dans le cadre même des projets des formateurs que s'inscrivent ces contradictions. En ce sens, la « bipolarisation » des options pédagogiques

qu'analyse J. Férasse (18) ne sont, à notre avis, que des tendances jamais totalement réalisées dans la pratique. Un formateur peut souhaiter mettre en œuvre un projet autonome différent, voire à l'opposé de ceux que propose le modèle pédagogique dominant, il n'échappera pas pour autant aux fonctions que la société assigne à l'éducation, sauf à se mettre en marge et à voir, comme le dit B. Schwartz, son action « rapidement neutralisée sous une forme ou une autre » (19). De même, la société, comme les institutions éducatives qui en font partie, n'est pas monolithique et l'importance relative des différentes fonctions éducatives varient au rythme des conflits qui se déroulent en son sein.

L'alternance nous est apparue comme le moyen d'échapper à la bipolarisation pédagogique dans la formation des formateurs. Elle refuse aussi bien la « voie technocratique » qui consisterait à transmettre aux formateurs les projets de l'institution prévoyant tous les aspects de leur pratique, que la « voie humaniste » qui partirait des seuls projets des formateurs en mettant en avant leurs options ou leurs « désirs ». En rendant possible la prise en considération des conflits et contradictions au milieu desquels les formateurs devront agir, elle vise à leur permettre d'élaborer des projets susceptibles de traiter les difficultés concrètes qu'ils auront à résoudre. Bien sûr, comme nous l'avons vu, cette volonté de réalisme risque de conduire au respect pur et simple de cette solide réalité que sont les normes et contraintes de l'institution. Mais, encore une fois, pour bureaucratiques qu'on les dise, les institutions, et notamment les institutions éducatives, sont le lieu de contradictions que l'alternance permet aux projets des formateurs de refléter.

C'est sans doute une des raisons pour lesquelles la formation alternée des formateurs peut être à son tour l'objet d'un conflit entre le formateur de formateurs et son institution. Comme nous l'avons dit le stage de formation est non seulement le lieu où les formateurs peuvent élaborer leur projet pédagogique, mais aussi le lieu à partir duquel ils doivent le mettre effectivement en œuvre. Il est clair alors que le moment de la formation n'est plus seulement l'occasion d'échanges d'opinions plus ou moins déviantes, mais tolérables parce que sans influence sur l'ordre établi. Il est aussi l'occasion de prises de décisions, de mise en œuvre d'actions parfois différentes des pratiques habituelles de l'institution. Le formateur de formateurs en est rendu responsable : il se voit reprocher la trop grande ouverture de son projet de projet et inviter à lui donner une cohérence qui ne saurait être autre que celle du projet de l'institution.

Cette contradiction, le formateur de formateurs doit l'assumer comme il enseigne aux formateurs d'assumer les leurs. Ainsi c'est à tous les niveaux de la formation alternée que se rencontrent et que se traitent les contradictions, qu'elles modulent positivement ou négativement



les projets des formateurs. En tenir compte conduit à éviter aussi bien la duplication des modèles dominants que les utopies généreuses mais irréalistes. Cela conduit souvent, dans notre société actuelle, à accepter des compromis avec des orientations qu'on ne partage pas toujours. Mais n'est-ce pas bien souvent à ce prix que la réalisation d'un projet de formation est possible ?

Si, comme le dit B. Schwartz, « l'éducatif » n'est pas seulement un produit du système social mais (...) peut en être, d'une certaine manière, un élément moteur », il n'en reste pas moins qu'il « ne peut (...) être question de le changer indépendamment de tout le contexte socio-politique » (19). C'est précisément la prise en considération des données du système socio-économique, conjointement avec d'autres données plus classiquement pédagogiques, que vise à favoriser l'alternance. La mise en perspective de toutes ces données à partir et en vue d'une action de formation concrète constitue pour nous la pédagogie, en tant qu'activité où théorie et pratique sont indissolublement liées.

Gérard MALGLAIVE.

Conservatoire National des Arts et Métiers
Centre de Formation de Formateurs (C2F).

Bibliographie

1. Ranjard (P.). — Une action de formation de maîtres. — In : Education Permanente, n° 9.
2. Malglaive (G.). — La formation des animateurs des C.I.F.F.A. — In : Education Permanente, n° 18.
3. Le Boterf (G.), Viallet (F.), Waller (J.C.). — La préparation programmée d'une formation de formateurs. — In : Management France, février 1973.
4. Lesne (M.), Montlibert (C. de). — Formation et analyse sociologique du travail. — Bibliothèque du C.E.R.E.Q., volume n° 2, juin 1972.
5. Colliot (A.). — Les objectifs en pédagogie. — In : Education Permanente, n° 8.
6. Lesne (M.). — Formation des adultes et pédagogie des adultes : approche sociologique à l'usage des formateurs. — Cours du C.N.A.M., ronéoté, 1972-1973.
7. Bernard (Michel, Yves) et Girod de l'Ain (B.). — L'enseignement en alternance ? Pourquoi et pour quoi faire ? Document préparatoire au Colloque de Rennes sur l'enseignement supérieur en alternance, septembre 1973.
8. C'est en fait les formateurs de formateurs de maîtres que nous avions à former. Mais il nous a toujours semblé important que ces « formateurs au second degré » connaissent la réalité des classes pratiques.
9. Ces circulaires reprenaient à leur compte la division entre « esprits abstraits » et « esprits concrets » et indiquaient que les élèves concernés étaient rebutés par les exercices scolaires de type traditionnel sans jamais parler de leur origine sociale ou de la déficience physiologique de beaucoup d'entre eux.
10. Neuner (G.). — Objectifs, matières et méthodes de l'enseignement. Recherches Internationales à la lumière du marxisme, n° 71-72.
11. Le Boterf (G.). — La formation des formateurs, l'autogestion pédagogique et la pratique de l'analyse. — In : Education Permanente, n° 12.
12. Scheffknecht (J.J.). — La formation des formateurs en Europe. In : Education Permanente, n° 12.
13. Toutefois enseigner une discipline nécessite une approche particulière de cette discipline où interviennent les aspects historiques, épistémologiques et didactiques. On peut alors se demander si ce n'est pas dès leur apprentissage d'une matière que les futurs enseignants devraient commencer, par ce biais, leur formation pédagogique.
14. Lévêque (R.) et Best (F.). — In : Traité des sciences pédagogiques, réalisé sous la direction de M. Debesse et G. Mialaret, P.U.F., 1969.
15. Lobrot (M.). — La pédagogie institutionnelle. — Gauthier-Villars, 1966.
16. Dubois (M.). — Notes sur quelques aspects institutionnels de la formation des formateurs. — In : Education Permanente, n° 12.
17. Gabaude (J.M.). — La pédagogie contemporaine, éd. Privat, Toulouse, 1972.
18. Férasse (J.). — Les conflits de l'éducateur d'adultes. — In : Gabaude (J.M.). — La pédagogie contemporaine, ouv. cité.
19. Schwartz (B.). — L'éducation demain, Aubier Montaigne, Paris, 1973.

INFORMATIONS

Au sujet de persee.fr

Votre collection sur persee.fr

Nous contacter

RESSOURCES

Interopérabilité

Modèles documentaires

Statistiques de consultation

Kit logos



SUIVEZ-NOUS

LÉGAL

CGU

Mentions légales

Crédits

Politique d'archivage pérenne