

## La problématique du terrain dans la formation initiale des instituteurs

Aujourd'hui, dans les milieux qui se préoccupent de formation des Maîtres, « aller sur le terrain », c'est comme « revenir aux sources ». C'est une bonne chose ; ça ne se discute pas. Le terme **terrain** porte avec lui l'évidence de ses vertus ; le prononcer, s'y référer, s'en parer, c'est avoir raison d'emblée, se placer dans l'ordre de ce qui est évidemment bon, évidemment nécessaire en matière de formation. Avancer le terrain c'est faire opposition aux délires de la théorie, se poser du côté des réalismes de la pratique, se placer dans tous les cas du « bon côté ». Pourquoi dans tous les cas ? C'est que le terrain a toujours raison.

Les élèves-maîtres sont-ils en stage d' « observation » en pleine rentrée dans des écoles dont tous les postes ne sont pas pourvus, que chacun se loue parmi les responsables de la formation de ce qu'ils font l'épreuve d'une « vraie rentrée difficile ». Tel instituteur « maître-formateur » dispense-t-il dans sa classe un enseignement indigent, se montre-t-il bien peu soucieux d'échanges avec ses stagiaires que personne ne s'en inquiétera. Cette école enfin est-elle bien connue pour l'absence totale d' « équipe enseignante », qu'importe, c'est le terrain ! la dure leçon du terrain ! Comme si plus les expériences paraissaient inopportunes mieux elles justifiaient le recours au terrain. L'inerte devient ce qu'il y a de mieux à rencontrer.

Il y a dans cette aura de valeur absolue, non questionnée, qui flotte autour du terme, l'idée que toute formation théorique doit un jour trouver son maître et que les réalités professionnelles ramènent la réflexion théorique à sa juste place. Il en résulte que l'attente vis à vis du terrain, ce souci déclaré de « rencontre » qui l'anime peut légitimement conduire à se laisser balloter par tous les aléas de situations dont il importe peu qu'elles soient ou non l'occasion d'un travail de repérage et d'analyse des différentes dimensions mobilisées par les pratiques éducatives. Voir des terrains, circuler sur des terrains deviennent alors les seuls objectifs, entièrement déconnectés de tout projet de formation.

Qu'est-ce qu'un terrain dans l'acception du terme au quotidien de ce qui se fait en formation initiale ?

En formation continuée la notion s'est sans doute complexifiée et mériterait une analyse à part, du fait que les usagers ont apporté - et imposé - depuis longtemps (dès 1969 puis de façon plus spécifique à partir de 1972), le poids de leur expérience professionnelle et que, bon gré mal gré, la définition des terrains s'en trouve affectée. Mais en formation initiale nous

nous trouvons dans une sorte de degré zéro de la pratique professionnelle et la référence au terrain va se faire dans toute sa simplicité, son schématisme planificateur parfaitement illustré par les textes de 1979 qui introduisent la notion de « palier ». Les projets d'organisation de la formation actuellement en préparation ne nous laissent pas augurer une approche différente si nous en croyons les informations qui nous parviennent çà et là. Le terrain pour qui organise la formation initiale et le contact des élèves instituteurs (E.I.) avec cette réalité « irremplaçable » se trouve avant tout défini en termes de « paliers - que déterminent des critères objectifs : classes d'âge, programmes, savoirs et savoir-faire relatifs aux uns et aux autres ; ainsi disposera-t-on de trois paliers : celui du cycle pré-élémentaire (petite, moyenne et grande section de 'Maternelle), celui du cycle des apprentissages (grande section de maternelle, CP, CE 1), celui du cycle élémentaire et moyen (CE 2, CM 1, CM 2).

Encore la notion de « palier » fait-elle la part belle à l'idée que le terrain n'est pas la classe. et substitue-t-elle au critère d'une classe d'âge strictement déterminée et des savoirs qui lui sont afférents, celui d'une classe d'âge plus élargie et une certaine souplesse dans l'enchaînement des apprentissages. Pour autant le passage de la notion de classe à celle de « palier » ne modifie en rien la caractéristique des éléments de la définition (âge, programme, etc.) : ils demeurent extérieurs au terrain lui-même, produits ailleurs; ils sont nivelants, homogénéisants et pointent de la réalité les traits les plus généraux, les moins singuliers. En somme, classe ou palier, la notion de terrain se définit ici par les critères qui lui sont le moins propres.

Il y a là une sorte de contradiction étrange à définir par des variables - abstraites » une réalité que l'on prétend rencontrer dans ce qu'elle a de plus singulier. Sans doute est-ce le signe que la saisie des différences relève d'une logique autre que celle du dénombrement et de l'accumulation. Celle-ci postule qu'il faut donner aux personnels en formation des échantillons aussi variés de possible de ce que *contient* le système scolaire. Il s'agit en conséquence de dénombrer les différents types de rangement des enfants, les différents « espaces » qui les renferment et de faire se déplacer les élèves en formation dans le plus grand nombre possible de ces rangements, de leur faire parcourir le plus d'espace.

Une fois épuisés les paliers-rangements « normaux » de l'école élémentaire et maternelle on va découvrir que la série n'est pas bouclée pour autant. 'Le paradigme **normalité ou anormalité** permet d'ouvrir d'autres espaces à parcourir : ceux de l' AIS (classes de perfectionnement, IMP, IMPRO, SES). Enfin, pourrait-on nier qu'un passage en 6' et 5' au CES serait utile ? Reste que, au moins par hypothèse, la série des espaces scolaires est épuisable ; mais on sait qu'il convient « d'ouvrir l'école sur, la vie », se dégage alors la perspective de stages hors école - : et transportés par l'assurance de ne -rater aucune occasion de formation, de ne laisser passer aucune chance, on ajoutera quelques stages en entreprise. Au terme on dénumbrera 36 semaines de stages : une année de formation sur trois entièrement constituée de périodes parcellisées, achevées aussitôt que commencées, jamais reprises, faute de temps, jamais exploitées, jamais préparées. Une année sur trois se passe à circuler sur un terrain réduit à la seule fonction d'un

donner-à-voir. Ainsi part-on recueillir des images, accumuler des impressions, enregistrer des « flashes d'information, tout cela dans « travail », sans jamais avoir à s'engager, à s'impliquer, sans rencontre véritable.

Les choses sont claires et distinctes. Le terrain se réduit à quelques variables -l'âge, le programme, la normalité/anormalité des enfants- qui se combinent sans problèmes : à tel âge, tel niveau d'enseignement, sinon il y a « retard », « handicap », « échec ». L'échec relève du constat simple de l'incapacité de certains à combiner harmonieusement leur âge et le niveau d'étude. Le terrain devient ainsi l'occasion de prendre toute la mesure de la grande et belle simplicité des choses. A l'enfant la maîtrise de l'âge, au maître celle du programme. Que ce dernier prenne bien note du programme et la correspondance du -niveau des savoirs avec l'échelle des âges étant administrativement réglée, tout doit fonctionner pour le mieux.

Cette approche par « divisions dissout toute relation à la « totalité ». La complexité du champ scolaire en tant qu'il mobilise des conceptions explicites-implicites sur le pouvoir et l'autorité, la maturité et l'immaturité, le savoir et la culture, etc., qu'il met en jeu des implications idéologiques et politiques et des problématiques personnelles- professionnelles, les unes et les autres non repérées comme telles, se voit refoulée sous l'effet d'une perspective techniciste qui ne retient de la réalité que ses moments inertes, objectivés, telles ses classifications observables (les tranches de programme, les classes d'âge, les oppositions réussite/échec, etc.). Les différences sont ici laminées sous le pouvoir homogénéisant des découps déjà écrites. Il ne s'agit pas de débusquer le sens, mais plutôt de conforter -des évidences.

La pensée analytique découpe son objet, ce faisant elle dissout l'institution en tant que lieu des questions du sens et des finalités, des choix idéologiques et politiques(1), et les acteurs en tant que sujets à reconnaître dans leur double dimension sociale -historique et psychologique consciente-inconsciente.

Maîtres et élèves se trouvent définis une fois pour toutes sous l'angle de leurs fonctions visibles et manipulables, l'un enseigne, l'autre apprend ; dé-finitions qui, par essence, ne posent pas de problèmes. Ne restent que les complications techniques et organisationnelles, celles qui se gèrent dans le cadre d' « activités instrumentales(2)»

La spatialisation du terrain l'instaure comme cadre ou contenant dans lequel ne se rencontrent que des réalités objectivées, achevées ou encore banalisées. Sami Ali note dans son ouvrage *Le Banal* (1980) que « dans le banal, le réel, qui est à la fois le rationnel et le technique, tend de plus en plus à prendre la place de l'imaginaire ». dans le ban-al, « le réel n'est plus que ce qu'il est », aucun « inconnu »(3) , aucun possible, aucun devenir autre ne le débordent. Il s'en suit que l'identité est toujours déjà accomplie et non plus « exigence à accomplir ». Une identité qui n'est plus que ce qu'elle est, une identité entièrement devenue. l'identité banale : une identité enfin achevée, désormais apte à se prêter à toutes les opérations d'une Maîtrise qui réclame, afin de mieux le saisir, l'immobilité de son objet. Il convient pour cela que soit soustraite de la réalité la part d'inconnu, celle du possible. Le réel devient alors maniable, gérable, évaluable, etc. Demeure

barrée à jamais la possibilité de le reconnaître comme non identique à lui-même, marqué à l'ordre du non-accomplissement, de l'inachèvement.

L'acte constitutif du banal est l'exclusion radicale de l'in-connu et du possible. L'acte qui étend à toutes les sphères le voile du déjà connu, qui assure l'exclusion de toute surprise, de toute création, qui garantit que connaître ne sera jamais que reconnaître, que la connaissance n'aura -pas à se risquer dans la confrontation à du nouveau.

Réduit à sa dimension pratico-inerte, - banalisé, le terrain ne peut contenir que des éléments - des situations, des collectifs, des individus -, eux-mêmes réduits à de l'inerte, banalisés, mis en l'état de relever d'opérations « techniques de manipulation » (J. Habermas). La spatialisation du terrain assure que rien de ce qu'il contient ne saurait pouvoir *ex-sister*. La pratique pédagogique peut alors se voir définie autour des objectifs de remplissage et de classement, d'organisation et de maîtrise, et les sujets épinglés sur des fonctions, des rôles, des images à jamais immobilisés-achevés.

Le temps véritable qui seul peut supporter le dé-ploiement d'une ,Praxis d'éducation et de formation a disparu. Disparition ou plutôt « suppression » qui signe l'efficace d' « opérations identitaires » (4) et dont il résulte que l'avenir se définit en termes *d'objectifs* entièrement maîtrisables et programmables, comme tels relevables d' « une chronologie voire d'une chronométrie - et non en termes de projet ouvert au « temps durée, à l'histoire, à l'altération (5)

Les stages de paliers stipulent qu'il y a des différences déterminées-déterminantes dont il convient de « faire le tour ». Aux questions du sens et du sujet ils apprennent à substituer l'inventaire des classifications des définitions. Ils sensibilisent aux complications et refoulent les problèmes non classables parce que transversaux. L'approche de l'institution, celle du sujet échappent au jeu de la différence classificatoire, elles relèvent de la différence-singularité. Différences singulières, à jamais inépuisables de tel ou tel autre terrain et de ses différentes ressources autonomes collectives et individuelles. Mais l'expérience de cet inépuisable, le repérage et la -rencontre -de ces singularités suppose que le terrain soit *habité ou* encore que l'on opte pour une « répétition spécifique » (6), celle d'un projet-praxiste que caractérise la poursuite soutenue d'un contenu final non encore devenu et par essence inachevable ; répétition en tous points opposée aux « répétitions mécaniques » d'un changement incessant. Seule cette répétition spécifique, cet habiter ouvert à la temporalité véritable, permettent qu'au terrain défini comme réceptacle - le terrain espace -, se substitue le terrain processus où puissent s'enraciner et s'historiciser des « translations-altérations » (7), des devenir-autres, des créations et des auto-crétions collectives et individuelles.

La répétition inhérente à l'habiter s'oppose à la relation « courante » au terrain, celle que régit le changement versatile et l'accumulation.

La complexité du terrain, sa multidimensionnalité, ses ressources autonomes se perdent dans sa traduction en termes d'espace. Aussi bien, l'habiter

implique la dé-spatialisation du terrain, la reconnaissance et la mobilisation de ses dimensions temporelles. Vidé de celles-ci, le terrain se réduit au cadre de pratiques et d'apprentissages, de définitions et de prédictions qui se rangent dans un présent abstrait, coupé de tout passé et de tout avenir autre qu'un avenir déductible.

Tout ce que contient le terrain est à voir. Il faut tout voir. Tout au moins voir le maximum dans les limites de temps prescrites par l'organisation des études. Ainsi feuillette-t-on le terrain comme un livre d'images. Tout est bon à prendre. Tout est intéressant. Cette ouverture totale à la réalité telle qu'elle est, qu'aucune analyse ne vient élucider, faire parler, renvoie à l'hypothèse que seule la « théorie » mérite l'analyse qu'elle seule constitue le lieu -et le temps de l'analyse. La sanctification du terrain si totale, si immédiate n'en dit pas moins qu'un enjeu essentiel, celui des médiations réflexives, se joue ailleurs, dans le cadre d'une formation « théorique » dont on précise aussitôt qu'elle se doit d'être d' « un haut niveau ». Le vouloir tout voir, tout montrer du terrain réduit celui-ci à un usage purement spectaculaire. Le sens du terrain s'épuise dans son donner-à-voir. Du côté du terrain, l'expérience d'une présence immédiate, à ce point présente qu'il n'y a pas lieu de la parler; quant à l'analyse, et à la théorisation ils sont la part d'une formation qui s'élaborera ailleurs et à partir de ses propres matériaux et de ses propres référents.

Ainsi, la reconnaissance actuelle du terrain en termes de « tout est bon » fait-elle l'économie d'une analyse et d'une élucidation de ce même terrain laissant inchangée la dichotomie traditionnelle théorie/ pratique. En somme, il y a une façon de parler du terrain qui revient à l'escamoter purement et simplement comme champ d'une praxis - théorique et pratique - de formation.

En un sens, le terrain est - tout -, en un autre sens, il n'est « rien ». Cette contradiction peut se résoudre aisément. Il suffit de comprendre que ce n'est pas l'acquisition des mêmes savoirs qui se trouve visée dans le cadre du terrain et dans celui de la formation dite « théorique ». Celle-ci a pour objet un savoir académique qui relève de disciplines rigoureusement déterminées : la linguistique, la mathématique, etc. , pour développer ça cohérence intrinsèque chaque discipline doit prendre distance avec le terrain, sauf à le retrouver comme « terrain d'application ». Par contre, lorsqu'on pose le « tout est bon du terrain et que l'on considère que le sens ici se donne, se livre sans médiations, en quelque sorte sans travail, il s'avère que l'on vise un tout autre apprentissage : celui « tacite et pratique » (8) des modes d'emploi, des marches à suivre, des *habitus*, non théorisés-non théorisables sauf à perdre toute leur efficacité, qui font tenir l'école comme institution et organisation et en assurent à travers le non-dit et la méconnaissance le « bon fonctionnement ».

Il existe bien un champ d'analyse mais qui se situe « hors terrain » car ses objets de connaissance sont hétérogènes aux pratiques enseignantes telles qu'elles se développent et se trouvent prises dans la trame multidimensionnelle du terrain (le « magma » (9) de ses dimensions socio-politiques et institutionnelles, fonctionnelles et imaginaires conscientes et inconscientes). Et, précisément, de cette complexité-là il ne

sera pas fait la « théorie » ; le sens n'est-il pas ici à portée de la main ? On l'aura compris, l'enjeu de cet empirisme installé dans « l'attitude contemplative » (10) est bel et bien la préservation de l'ordre des choses, le refus d'en troubler tant soit peu la sereine ordonnance. Aussi bien, il résulte de l'opération que le sens recueilli appartient au fond le mieux établi : sens hérités, qui vont de soi, dont il n'y a, par définition, rien à dire. Qu'il s'agisse des représentations corrélatives de l'enfant et de l'adulte, de la relation au pouvoir, à l'autorité, au savoir, etc. , le sens ne fera pas défaut qui -est déjà écrit et qu'il n'y a plus à parier. Le parler, l'analyser reviendrait à dissoudre ses évidences, à problématiser l'institution, à ouvrir des processus d'altération, mais Dieu merci, de tout cela la définition et la pratique actuelle du terrain nous préserve.

En somme, il y a bien une formation qui parle, mais elle ne dit rien du (en provenance du) terrain qui ne parle pas mais dont le silence est lourd de sens, de sous-entendus familiers, d'apprentissages et de stratégies « inavouables » qui en définitive assurent l'essentiel : la prorogation des articulations symboliques et imaginaires de l'institution.

Un terrain pour quoi faire? Un terrain pour apprendre à se taire. Après un tour sur le terrain on sait comment y faire. Et cela va mieux sans le dire. La réalité observée et pratiquée se pose comme réalité muette parce qu'allant de soi. Des enfants, des collègues, un ensemble de règles et de valeurs, des risques, des « défenses » à mettre en place. Tout est là et rapidement dénombré. Il reste à faire avec. Un terrain muet où rien ne se parle, où se développent des pratiques d'enseignement-remplissage et (ou) de rangement (ranger les enfants, se ranger face à eux, face aux collègues, etc.). Chaque chose à sa place. Tout est déjà connu. Il suffit de reconnaître : des maîtres, des enfants, de l'enseignement. Quoi de plus simple ? Il est aisé d'apprendre à (re) trouver les cases. Qu'y a t il à dire d'un tel terrain ? en fait rien. Rien avant, ce qui explique sans doute que le stage puisse avoir lieu dès le début de l'année, avant toute élaboration d'une réflexion, d'un projet ; rien à dire pendant : rien, n'est envisagé sur le terrain pour parler- travailler avec les enseignants des écoles (11), et ce n'est pas le « formateur » qui vient « visiter » l'élève maître dans le cadre de « sa » discipline qui va permettre de parler la situation dans sa dimension de « totalité » ; rien à dire après. Tout est simple, spontané, parfaitement ajusté. Les pratiques s'alimentent aux habitus institués ; elles trouvent leur sens dans « l'histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée comme telle » (12) ; une histoire dont elles assurent en retour la continuelle prorogation.

Aussi bien, de ces pseudo-rencontres, l'école, les classes ressortent comme « totalités inertes », déjà-là, toutes faites, non dépassables ; « totalités passives » qui rassemblent une multiplicité d'éléments indéfiniment décomposables-recomposables ; totalités totalisées qui ne renvoient à aucun « acte en cours », aucune activité totalisatrice, aucun projet. Totalités dans les quelles ne peuvent se pratiquer que des changements « matériels » et organisationnels, des rangements et des rassemblements qui ne mobilisent aucune négation, ne rencontrent aucune résistance, ne s'inscrivent dans aucun devenir autre, aucune histoire (13).

Tout se joue ici dans un monde de réalités et de rapports objectivés. La découpe des stages, leur parcellisation ont pour -effet que l'E.I. ne rencontre sur le terrain que des réalités inertes, des situations et des personnes dont la capacité à s'auto-développer ne saurait en aucun cas être expérimentée. Aussi bien, que l'inerte appartienne ou non à la réalité des écoles traversées, il se trouve postulé et en définitive produit dans le temps-espace de la pseudo-rencontre du stage, l'approche spectaculaire-contemplative et (ou) pratique-adaptative, en aucun cas praxiste, qui en règle les conceptions et les pratiques.

Reste que, en dépit de sa structure inerte - et en quelque sorte à cause même de cette structure -, le stage peut être pour l'E.I. l'occasion d'une rencontre de la complexité en lui et chez l'enfant. Ce sera la rencontre avec le travail de mutilation et d'auto-mutilation nécessaire à la production de l'inerte et aussi la rencontre avec tout ce qui résiste à cette production : par exemple, la rencontre avec son propre désir de créer, d'ex-sister et sa tentative inavouée-inavouable de rétrécir ce désir trop porteur d'inconnu et de possible, de l'étouffer afin de mieux tenir sa place et de ne point brouiller l'ordre des rangements établis ; la rencontre, simultanément, avec le désir des enfants, désir de savoir et d'ex-sister, dont il capte les manifestations fugitives et pressent qu'il lui reviendrait de le pro-voquer et de lui accorder les moyens de son expression et de son déploiement.

Ces rencontres possibles qu'il arrive de vivre dans l'angoisse et la culpabilité témoignent que les questions de l'institution et du sujet pour être oubliées-refoulées ne cessent pas de faire retour. Mais de ce retour qui ne trouve pas le temps de se dire, demeure seule l'insistance muette avec laquelle chacun fait comme il peut. Les « conseils pédagogiques » s'accumulent dont aucun ne répond aux problèmes rencontrés. Les paroles restent nouées et les affects deviennent de -plus en plus envahissants. Ainsi, dans le cadre même de la pseudorencontre instituée, le terrain peut-il devenir le lieu d'apprentissages et de rencontres dont chacun en définitive à tout intérêt à ne rien dire : les formateurs parce que la reconnaissance et la prise en compte de la complexité brouillerait par trop les articulations « -disciplinaires » et qu'ils risqueraient d'y perdre leur maîtrise, les E.I. parce que l'entrée dans un processus d'analyse n'est pas sans provoquer un dé-rangement certain et que, par ailleurs, dans ce dé-rangement là personne n'est prêt à les accompagner.

Lieu d'application d'une raison analytique et de ses opérations d'isolement et de réification, le terrain appelle et légitime en retour une formation isolante-réifiante qui colle à ses -propres découpes instituées. La formation théorique ainsi déterminée et le terrain pratico-inerte échangent des services mutuels. Installée dans l'ordre de la division des savoirs disciplinaires, la formation théorique a partie liée avec ces stages où rien d'autre n'est attendu que l'adaptation aux découpes des programmes, des classes d'âge, etc. A une formation qui oublie la dimension praxiste le « point de vue de la totalité » (14), la temporalité et la visée d'autonomie -, il importe par-dessus tout de se juxtaposer à un terrain inerte, totalement immobilisé, vidé de tout processus, de sorte qu'aucune dialectique susceptible de bouleverser les habitues et les savoirs institués ne puisse s'y développer. La découpe des savoirs, à l'École Normale, réglée dans le cadre des « Unités de formation », a besoin d'un

terrain à son tour divisé, atomisé, dé-totalisé et dé-dialectisé à partir duquel aucune histoire ne saurait advenir. La catégorie de la totalité comme totalisation en cours et la temporalité doivent disparaître, se laisser oublier-refouler afin que fonctionne une formation morcellante-parcellisante, dans sa double dimension, théorique -les savoirs disciplinaires -, et pratique, les stages sur le terrain. L'essentiel est d'éviter l'avènement d'un projet praxiste qui révolutionnerait les savoirs et les pratiques, confiant à chacun des deux pôles le soin de mobiliser l'autre. A une théorie abstraite peut alors répondre le « pseudo-concret » (15) du terrain inerte-banalisé.

Une praxis de formation suppose un terrain où toute translation soit en même temps altération (M. Tournier) ; un terrain en auto-mouvement où puisse se vivre une temporalité véritable avec ses héritages et persistances du passé, ses anticipations, ses projets et créations. Le terrain inerte ou rendu tel par l'effet d'une pseudo-rencontre spatialisante, fonctionne comme cadre dans lequel l'élève instituteur ne rencontrera que des éléments achevés, « abstraits » de leur temporalité propre; un cadre dans lequel ne s'effectueront que des translations sans altération. Le rapport immédiat - sans médiation au terrain et aux réalités professionnelles qu'il contient détient comme tel rapport d'intériorisation-extériorisation des évidences établies et des habitues institués.

La problématisation du terrain ou encore la prise en compte de sa multidimensionnalité, impliquerait que la formation dispensée dans l'institut de formation soit elle-même problématisée, qu'elle déborde les complications didacticiennes pour s'ouvrir à la pratique complexe d'une multiréférentialité. Dans cette voie, le stage pourrait devenir l'autre pôle d'une dialectique où théorie et pratique trouveraient -l'occasion d'une interpellation réciproque. Cela reviendrait à poser le stage comme champ de questionnements et de production de savoirs, c'est-à-dire à poser que la formation théorique se projette sur le stage et (ou) se définisse à travers le projet du stage et que, en retour, le stage se projette sur la formation comme objet de connaissance dont la structure complexe ne cesse d'interpeller les savoirs acquis et d'exiger la production de savoirs nouveaux. On le comprend, cette dialectisation impliquerait que la formation à l'École Normale comme le stage s'inscrivent dans une tout autre relation au temps : non plus le temps spatialisé d'une juxtaposition de « séquences » -théoriques ou pratiques -, mais le temps véritable d'un projet praxiste.

Force est de constater que l'institut de formation loin de mobiliser les pratiques et les problématiques qui maintiendraient ouverte la perspective de la totalité, juxtapose ses propres « séquences » - son propre mode d'isolement et de réification - à la « séquence » du stage.

Le stage comme intervalle de temps déconnecté de toute temporalité véritable, se révèle tout- à la fois effet et cause d'une formation composée de façon séquentielle. L'isomorphisme structurel de la formation dispensée à l'École Normale et du stage sur le terrain renvoie au choix d'une conception de la formation qui opte résolument pour le simple. Dans cette perspective le stage éludera toute occasion de repérer (de se repérer dans) la complexité du champ éducationnel. Dès lors, toutes les manifestations de cette



-complexité qui pourraient malgré tout revenir à l'École Normale, tous les signes qui pourraient renvoyer aux problématiques et questionnements expérimentés par les E.I. se voient tout naturellement refoulés faute d'être reconnus comme « matériaux » relevables du travail de formation. Les problèmes et les vécus qui débordent les contenus disciplinaires et se réfèrent à la totalité ne trouvent aucune place qui leur permettrait de se voir pris en compte et travaillés.

Ainsi se trouvent évacuées tout à la fois la perspective institutionnelle et la question du sujet. Tout de même il ne convient pas de débusquer le sens des pratiques enseignantes, d'élucider les valeurs et les finalités qui les orientent, les structures imaginaires et symboliques qui les règlent (et les dérèglent), tout de même ne convient-il pas de parier sa formation, de tenter de se repérer dans les processus singuliers conscients et inconscients que mobilisent ces pratiques.

Au pratico-inerte du terrain répond le pratico-inerte de l'EN, son découpage en séquences et savoirs disciplinaires. Tout de même qu'il accumule ses UF (Unités de Formation), tout de même l'E.I. accumule les stages. Le mode d'accumulation-juxtaposition des UF implique qu'aucun processus de dialectisation ne puisse se développer entre -pratique et théorie. Par exemple, l'UF Pédagogie ou l'UF Psychologie, une fois obtenues et elles le sont généralement en tout début de première année, il n'est plus possible au cours des années suivantes, de

revenir sur les problématiques qui avaient pu alors être pointées et qui, avec le temps et l'expérience propre de l'E.I. se sont complexifiées et singularisées. La découpe en UF dissout les problèmes de vouloir régler dans l'ordre du calendrier et de la programmation et non dans celui de leur émergence propre et de leur maturation. L'UF une fois terminée, les stages peuvent toujours avoir lieu, il n'y aura plus de reprise -possible, plus de travail d'élucidation et de production théorique, en conséquence, plus de -dépassement » possible sur le plan des savoirs disciplinaires comme -sur celui du repérage des dimensions institutionnelles et de ses implications du sujet.

Trente-six semaines à passer sur le lieu d'exercice professionnel. L'importance de ce crédit-temps étonne lorsqu'on sait à quel point l'expérience professionnelle véritable à laquelle il pourrait ouvrir est en réalité dissoute pour être distribuée tout au long de la formation en autant de passages obligés, d'étapes prescrites, aussitôt achevées, vidées de toute capacité d'auto-développement. Une année sur trois se passe donc à circuler sur le terrain sans que E.I. et formateurs aient jamais l'occasion de connaître une expérience professionnelle engagée. c'est-à-dire ancrée dans l'histoire d'un terrain. Il semble que l'option de cet engagement dans le temps, dans le développement d'une histoire ait toujours été impossible à prendre. Aussi bien, la dimension temporelle doit faire défaut dans la conception d'une formation qui préfère l'optique de la spatialisation et la maîtrise qu'elle confère.

Dé-spatialiser l'expérience du terrain en passe par le deuil de cette maîtrise des dénombrements et des calibrages et du rite quasi obsessionnel des arrêts

-ménagés - les tours de manège - dans chaque case prévue ; cela en passe également par la reconnaissance du temps nécessaire pour que puisse s'enclencher une aventure, une de celles qui supposent des acteurs singuliers dont les traits ne soient pas déjà dé-finis mais à créer tout au long du temps avec les risques attendant à la rencontre, à l'analyse et à la création. Dé-spatialiser le terrain c'est le temporaliser, c'est poser le projet d'un processus de développement autonome, concevoir que le développement de l'expérience n'est pas donné mais à créer, qu'il y a un passé et un avenir de la rencontre et que seules la tension et la répétition du projet garantissent que quelque chose de nouveau puisse advenir. A la multiplicité des pseudo-rencontres, des espaces à visiter, se substitue alors la profondeur expérientielle de chaque rencontre prise dans sa temporalité véritable. Où la nécessité s'impose de réduire le périmètre de circulation et la quantité des espaces à parcourir. L'étudiant en formation verra -moins de lieux mais il rencontrera mieux ceux dans lesquels il engagera ses, projets.

L'expérience du terrain délaissera le dénombrement de passages banalisés et répétitifs au profit d'un retour et d'une répétition -sur le même terrain auprès des sujets qui s'y trouvent engagés pour suivre avec eux un processus praxiste, c'est-à-dire l'élaboration de pratiques, de savoirs et d'habitus qui supportent le déploiement d'une autonomie collective et personnelle.

Cette approche relève d'une tout autre relation au terrain et plus encore, d'une tout autre conception du terrain. Celui-ci n'est plus un cadre donné tout fait mais un lieu-temps à inventer. Aussi bien, le travail de ceux qui ont pour projet d'habiter le terrain est d'en entreprendre de façon continue la définition et plus encore la production ; cela implique que les caractéristiques locales les plus significatives soient repérées, appropriées et mobilisées par les équipes de terrain et que les étudiants en formation loin d'atterrir sur un terrain inerte, défini de l'extérieur, participent à -ce travail de repérage, d'élucidation et de « totalisation » des données-ressources du terrain.

La Direction des enseignements supérieurs a donné l'exemple d'un appel d'offre lancé aux Universités en vue de définir leurs projets d'organisation du premier cycle préprofessionnalisés. Nous imaginons un appel d'offre adressé aux terrains, leur demandant de promouvoir les caractéristiques qui leur paraissent tisser autour de l'école les éléments constitutifs d'une quotidienneté à laquelle pourraient se trouver confrontés des élèves-instituteurs.

C'est un terrain produit par ses acteurs que l'étudiant rencontrerait alors avec pour visée son inscription personnelle dans ce travail de -production. Le terrain serait l'espace-temps de la confrontation d'un milieu qui vise son élucidation et son auto-appropriation et d'un sujet qui dans ce milieu se verrait interpellé au niveau de ses capacités à vivre et à promouvoir des processus de translation-altération, de création et d'auto-création.

A ce prix seulement, la fonction traditionnellement *domestique* de la formation comme de l'éducation, fonction d'intégration et d'adaptation à l'établi, pourrait laisser place à une fonction politique de changement social et d'éducation à la citoyenneté (16).

Anne-Marie et Francis Imbert *EN du Bourget et de Livry-Gargan*

- (1) J. Ardoise, *Éducation et relations*, Parle, Gauthier-Villars 1980, p. 150.
- (2) J. Habermas, *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard 1976, p. 197.
- (3) G. Rosolato, *La Relation d'inconnu*, Paris, Gallimard, 1978.
- (4) C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p. 241.
- (5) J. Ardoine, « Pédagogie de projet ou projet éducatif » *Pour*, mars-avril 1984, numéro 94, page 9
- (6) E. Bloch, *Le Principe Espérance*, Paris, Gallimard, T. 1 1976, p. 245..
- (7) M. Tournier, *Le Vent Paralet*, Parle, Gallimard, 1977.
- (8) P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p. 62.
- (9) C. Castoriadis, opus cité, p. 253; également, - La logique des magmas et la question de l'autonomie », in *L'Auto-organisation. De la physique au politique*, Paris, Seuil, 1983, p. 42
1. (10) G. Lukacs, *Histoire et conscience de classe*, Paris, Minuit, 1960, p. 117.
- (10) G. Lukacs, *Histoire et conscience de classe* Paris, Minuit 1960, p. 117
- (11) Une exception : lors des stages dits « en tutelle » dans les classes d'application. (12) P. Bourdieu, opus cité, p. 94.
- (12) Pierre Bourdieu, *op. cit.* p.94
- (13) J.-P. Sartre, *Critique de la raison dialectique*, Paris, Gallimard 1960, p. 169 - - ... un changement matériel n'est ni affirmation ni négation, Il n'a pas détruit puisque rien n'était construit, Il n'a pas brisé des résistances puisque les -forces en présence ont donné tout simplement le résultat qu'elles devaient donner ( ... ) Il ne peut y avoir de résistance et, par conséquent, de forces négatives qu'à l'intérieur d'un mouvement qui se détermine en fonction de l'avenir... ».
- (14) G. Lukacs, opus cité. (15) K. Kosik, *La Dialectique du concret*, Paris, Maspéro, 1978, p. 10.
- (15) K. Kosik, *La dialectique du concret*, Paris Maspero, 1976, p. 10
- (16) J. Ardoine, - L'initiation à la complexité à travers l'apprentissage des langues - in Actes du colloque du Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle : *le citoyen de demain et les langues*. La dimension politique de l'apprentissage des langues. Publié par l'AFPLV, juillet 1985.