

Dynamique de recherche et pragmatique formative, éléments pour une réflexion sur la formation des enseignants

Les tourbillons multiples du système éducatif aujourd'hui se sont le plus souvent traduits par la mise en exergue des différences. Un bref état des lieux permet de voir ensemble les disjonctions fonctionnelles et organisationnelles existantes tandis que dans le même temps émerge une nouvelle figure de l'école qui nécessite de *travailler ensemble*. C'est la raison pour laquelle il me semble essentiel de réfléchir à la question *Comment peut-on travailler les différences en formation ?*

Cette approche globale de l'école aujourd'hui s'appuie sur une double expérience de chercheur et de formateur centrée sur une réflexion sur les pratiques. C'est dans cette direction qu'a pu être conçue, construite et expérimentée une pragmatique formative, brièvement présentée ici. L'accent a été mis sur certains obstacles qui surgissent au fil des formations toutes particulières. Bien loin d'un quelconque modèle, ce travail qui relie étroitement recherche et formation, contribue à la réflexion sur la formation initiale et continue des enseignants travaillant ou appelés à travailler dans une communauté, collège ou lycée.

1 – Les tourbillons multiples du système éducatif aujourd'hui

L'école et la société, en France, ont noué une relation particulière faite d'alliance et d'extériorité. Pendant longtemps, le système éducatif a eu la capacité de laisser à l'extérieur de ses murs, un grand nombre de problèmes sociaux. A l'inverse aujourd'hui, l'école se sent submergée par ceux-ci. Parallèlement, les modèles éducatifs ont évolué ; les jeunes ont obtenu des droits que leurs aînés ignoraient. Autre élément de ce contexte, autour de l'année 2005, 180 000 enseignants seront à remplacer. À s'arrêter essentiellement au fait de les remplacer, on oublie qu'ils sont en poste et donc en action, qu'ils ont un capital d'expériences, à transmettre aux plus jeunes, comme témoin au sens réel.

A – Quelques flashes sur un état des lieux

On parlera ici, indistinctement, et du point de vue des élèves et du point de vue des enseignants, les uns comme les autres, chacun selon les lieux, les disciplines et les pratiques, au centre du système éducatif, selon qu'ils soient formés ou bien formateurs, en formation initiale ou continue. L'école d'aujourd'hui se présente comme un creuset, un « melting pot » où viennent se fondre toutes les différences à tous les niveaux. Pour l'État comme pour les familles, l'élévation massive du niveau des études devait conduire à la hausse de la qualification de la main d'œuvre ainsi qu'à une démocratisation de l'enseignement. Le premier objectif a été atteint mais la promesse

égalitaire n'a pas été tenue. La reproduction sociale est toujours à l'œuvre même si elle fait l'objet d'une « translation » vers le haut de la hiérarchie scolaire.

Le débat sur le collège unique s'inscrit dans ce constat. En tous lieux, les réformes se succèdent. Un *cahier des exigences* résume ce que tout élève doit savoir en fin de troisième. Les établissements organisent *les heures de vie de classe* permettant aux élèves d'aborder librement les problèmes rencontrés. Les *itinéraires de découverte* sont une nouvelle façon d'apprendre en associant plusieurs disciplines. Au lycée, sont introduits les *Travaux Personnels Encadrés (TPE)*, *l'enseignement de l'Education Civique Juridique et Sociale (ECJS)*, *les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP)*. Enfin, la *formation en alternance* déborde le champ des lycées professionnels pour s'immiscer dans les collèges – à titre expérimental en 2002-2003 – et permettre à des collégiens de changer de lieux pour retrouver un nouveau souffle pour apprendre. Les enseignants dans leur très grande majorité n'ont que peu d'informations concernant le traitement des changements. Ceux-ci viennent d'en haut, sous forme d'informations descendantes via des textes réglementaires.

Dans le cadre de la formation continue, des formations, à public désigné permettent, dans certains cas, aux inspecteurs des disciplines concernées, d'expliquer de vive voix le contenu des réformes ; quelques enseignants rendent compte de leurs expérimentations. Celles-ci réussies localement ne sont pas, très généralement, travaillées et distanciées dans un dialogue entre pratique et recherche. On cherche à recopier et dupliquer un modèle. Et des efforts d'individualisation, des parcours réussis aboutissent à des enfermements... Certains auteurs pensent que les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres concèdent peu de place à la nécessité de la prise en charge éducative des élèves et restent entièrement soumis au modèle traditionnel français de la compétence professorale exclusivement cantonnée à la possession d'un savoir disciplinaire. Dans ce contexte, l'écriture du mémoire professionnel forme pourtant le premier repère d'une identité professionnelle, construction à partir de socialisations successives. Apprendre le métier d'enseignant c'est d'abord référer ses pratiques à une activité prescrite. « L'attention vis à vis de l'étrange », écrit B. Donnadiou (2001) « est au moins aussi importante pour se former que l'intégration de ce qui constitue la normalité de l'activité habituelle ou routinière ». Sur le terrain de la formation initiale comme dans le champ de la formation continue, les thèmes touchant à la prise en charge globale des élèves sont néanmoins assez souvent traités. Mais cette nouvelle manière de mettre en œuvre le service éducatif risque de s'épuiser en vains efforts – et se traduire en lassitude – chez les enseignants s'il n'y a pas de mise en relation de ces systèmes aux logiques que l'histoire de l'éducation en France nous appris à considérer comme contradictoires : formation disciplinaire et formation à une prise en charge globale des élèves.

B – La disjonction fonctionnelle et organisationnelle de l'école

Le fonctionnement de l'école est dominé par la séparation. Le *temps*, tout d'abord est organisé en tranches successives. D'abord, le temps de l'école puis celui des vacances, celui des enseignements et enfin le temps de la vie scolaire où travaillent des non-enseignants. La formation est découpée en tranches horaires successives, réservées aux différentes *disciplines*. Le poids horaire de chaque enseignement est plus ou moins organisé en fonction des coefficients à l'examen. Chaque discipline s'installe dans *un territoire* qui devient l'objet d'une appropriation légitime et légitimée. Les *programmes* de chaque matière se juxtaposent et les redondances sont nombreuses. Chaque enseignant connaît sa matière dans le cycle et dans la filière dans laquelle il exerce. Les contractuels et auxiliaires qui passent de l'un à l'autre au gré des besoins de l'institution sont riches de la diversité du système mais sans possibilité de distanciation. Il me semble possible d'avancer l'hypothèse que pour des élèves moyens au sens où ce ne sont ni des exclus du système, ni des professionnels de l'école, le temps de l'enseignement peut être comparé à un disque dur d'ordinateur dans lequel s'ajoutent des dossiers sans liens actifs entre eux.

La formation enfin sépare les *filières* – générales, technologiques et professionnelles – et il est bien difficile de passer de l'une à l'autre. Les réformes sont rapidement vidées de leur sens lorsqu'il s'agit de mesures visant à réhabiliter la dernière qui accueille un lycéen sur trois. La *re-*valorisation est bien caractéristique d'un débat sur une égale dignité et, à sa manière, sur les enjeux de la différence. Enfin, la dichotomie existant entre *formation initiale et continue* peut être considérée comme cause et conséquence – et de manière bouclée – de tout ce qui vient d'être dit plus haut. La notion de différence s'immisce entre *activité réalisée et activité prescrite*, la première étant irréductible à la seconde. *Mais est-ce seulement une question que l'on se pose au premier temps de la construction de son identité professionnelle, n'est-ce pas une question essentielle et permanente lorsque l'enseignant avance dans sa carrière et subit plus ou moins les réformes multiples du système ? Lorsqu'il ne comprend plus ni d'où ça vient ni où cela le conduit ? Premier repère mais où sont les suivants ? Comment peut-on entendre formation initiale sans la lier fortement à la formation continue, sans la traduire sous la forme d'un engagement fort dans celle-ci ? Pourquoi disjoindre ce qui pourrait s'appeler, comme pour les autres membres de la société, formation tout au long de la vie ?*

C – Émergence d'une nouvelle figure de l'école

Tout cet ensemble cohérent de réformes qui vont des *itinéraires de découvertes* au *TPE*, et aux *PPCP* en passant par le développement de

formations *en alternance*... participe de l'émergence d'une nouvelle figure de l'école, l'école contemporaine. L'école est, en effet, une des voies privilégiées par laquelle la société donne vie à l'expression de ses besoins. Pour Robert Baillon, l'État se place en retrait, laissant à l'établissement scolaire et à l'élève, la responsabilité de la mise en œuvre du processus éducatif ; son rôle va être d'incitation et de facilitation (c'est le sens du *projet d'établissement* et du *projet personnel de l'élève*). Dans cette perspective, la fonction dominante est la formation du *sujet* et la forme d'organisation celle de la *communauté* où l'utilisateur *apprend à être et est citoyen* d'une démocratie de proximité. Or, « communauté » ne signifie pas *identité*, mais *altérité*, souligne Roberto Esposito, philosophe, dans une conférence donnée dans le cadre de l'Université de tous les savoirs organisée par la mission 2000. Le mot « commun » désigne non celui qui nous ressemble ou nous appartient, mais *celui qui est différent* de nous.

C'est l'exigence de ce travail *de, sur, à propos, en raison, à cause de ...* la différence qui va conduire la réflexion proposée. Tous les mots sont dits, *sujet, communauté, altérité...*

2 – De la juxtaposition des différences au travail *d'entre-deux* : la part nécessaire de la recherche

Au fil du temps, l'enseignant accumule un formidable capital d'expériences. Or, il me semble, que celui-ci ne trouve pas dans l'offre de formation institutionnelle, l'invitation et le cadre nécessaire à un travail de distanciation et de gain en lucidité tant pour lui-même que pour répondre aux exigences d'un métier qui se transforme.

A – D'une différence qui s'épuise dans la contradiction à l'élucidation d'une identité professionnelle

Ma professionnalité, au carrefour du travail social et de l'enseignement, est à l'origine de l'intuition précoce de la place majeure à accorder à la formation par alternance. Ceci m'a conduite à questionner l'alternance dans la formation du sujet, la construction de la professionnalité comme une succession de temps d'expériences et de temps théoriques, en terme de ruptures et de continuité, allant au-delà de la dimension classique de mise en relation de deux systèmes aux logiques contradictoires, le système école et le système travail. La construction de ma professionnalité enseignante m'avait amené à découper mon expérience professionnelle en deux temps distincts, un temps de service social et un temps d'enseignement. Il me semble possible aujourd'hui d'avancer l'hypothèse qu'afin de *s'accommoder* au cadre institutionnel, chacun essaie, à sa manière, de gérer *sa différence* avec le groupe d'appartenance – le corps enseignant – ; ainsi certains ont exclu la première partie de leur vie professionnelle, tandis que d'autres affirment spontanément leur seule première identité. Les uns comme les autres ne disent que l'une ou l'autre des parties de la vie

professionnelle. On peut conjecturer que la démarche est de même ordre et s'interroger sur l'impossible conjonction d'une identité enseignante et d'une identité productrice de services ou de biens. Les uns enseignent, les autres produisent.

B - Prendre le temps de la différence

L'absence d'un *travail réflexif* tout au long de la vie professionnelle, laisse dans l'ombre la construction identitaire individuelle qui se fait *comme elle peut*, sans mise à distance, ressurgit de manière inattendue et participe de réponses sur la manière de traiter de la différence. A partir de dialogues à propos des identités professionnelles, j'ai retenu deux enseignements ; le premier est *la nécessité d'en parler* ce qui signifie avoir un interlocuteur capable d'entendre cette parole, le second est la place de *l'écriture* dans la construction d'une identité professionnelle où peut se formaliser le savoir professionnel.

Ce dialogue-là est *doublement dialectique entre une autoréférence construite à partir de pratiques et d'expériences, ouvertes aux enrichissements théoriques multiréférentiels*. (F. Lerbet Sérénis, 1994). Dans un très récent article, François Dubet (2003) écrit que *les « fausses découvertes des différences qui ne sont souvent que des truismes, introduisent doucement l'idée qu'on n'est bien qu'entre soi »* et plus précisément, « à propos des différences que recense l'école, qu'il s'agit d'exclure, soit en refusant les différences, soit, au contraire, en les hypertrophiant ». Etymologiquement, la *différence* est ce qui est écarté, séparé. Le mot vient du latin *differre*, de *di*, exprimant écartement, et *ferre*, porter : porter au loin. De là résulte que la différence est relative à des objets que l'on compare. Le Littré indique trois synonymes. La *diversité* qui peut être relative à un seul et même objet car la diversité est ce qui est tourné de plusieurs côtés. La *disparité* se dit d'objets qui ne sont pas pareils, qui n'offrent pas de parité. Le mot est plus fort que différence qui se limite à indiquer qu'il y a des points où ces objets diffèrent. Et enfin, la *variété* qui présente un ensemble de formes non semblables, comme par exemple la variété des visages humains.

La difficile prise en compte de la *conjonction* dans la construction identitaire de l'enseignant traduit singulièrement les trois axiomes de la modélisation analytique – identité, non-contradiction et tiers exclu -. L'axiomatique de la logique disjonctive postule que la séparation est essentielle. La méthode analytique s'appuie sur cette logique, puisque les résultats du découpage doivent être distingués et séparés. Cette impossible conjonction participe de « la recherche consciente ou inconsciente, d'une connaissance unifiée et close... » (Atlan, 1986). Or, « Il est depuis longtemps établi que l'homme dans ses activités tant pratiques que cognitives ne peut faire que deux choses : joindre et disjoindre. » (Bogdanov cité par Jean-Louis Le Moigne) *Dans la cognition comme*

ailleurs, la conjonction est préliminaire, la séparation est toujours secondaire. La variété des points de vue permet d'éclairer certains aspects de la situation grâce aux déplacements du théoros comme nous le rappelle la fonction de ce personnage de la cité grecque qui a donné ensuite le mot théorie. Le principe de complémentarité constitue un socle épistémologique fiable pour une multiréférentialité inéluctable (Ardoino, J. 1990). La façon dont on voit soi-même le monde est illusoire. On sait que celle-ci est dangereuse s'il s'y ajoute la volonté d'éclairer le reste du monde. L'expérience de la recherche comprise dans sa complexité m'a permis de m'introduire *pour ainsi dire par la porte de derrière, dans le champ complexe de la formation du réel* (Watzlawick, 1978).

Au moment où l'on insiste sur le fait que les métiers de l'enseignement connaissent depuis quelques années une évolution dans le sens de la professionnalisation, il semble bien que l'on ne puisse plus limiter ce travail réflexif sur une professionnalité qui se construit en le limitant à la seule formation initiale des enseignants. Dans le propos qui est le nôtre, celui d'une réflexion sur la formation des enseignants, c'est le *et* qui fait toute la différence pour ne plus s'arrêter qu'à elle seule. L'idée de la différence ne suffit plus pour comprendre ce qui se passe de nouveau et s'exprime sous forme de tourbillons multiples agitant en tous sens le système éducatif français ; ce qui s'impose alors, c'est l'immense étendue d'un entre-deux (Sibony D., 1991). Cet entre-deux est une forme de coupure-lien entre les deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et du lien sont bien plus vastes que l'on croit. La dynamique de l'entre-deux concerne aussi bien l'articulation à l'Autre qu'ils soient des *personnes* – adultes, jeunes, formés, formateurs..., que l'articulation aux *lieux* – école, entreprises, au *temps* – de formation, d'expérience, aux *disciplines* – générales ou professionnelles...

C – Travailler la différence

De l'attendu à l'imprévisible, l'expérience de la recherche a contribué à l'élucidation d'une identité professionnelle en construction, complexe, multiple, enchevêtrée et paradoxale. Celle-ci est à l'origine d'une dynamique formative favorisant la pragmatique, la modélisation, l'heuristique et le raisonnement analogique ; « nous nous mouvons le long d'un faisceau de projets, qui nous précède et nous arrache à nous-même en nous incitant à en parcourir toute la clarté. Notre contour est toujours par-devant nous, toujours à atteindre, et nous sortons de nous-mêmes pour en esquisser, à chaque fois, un nouveau tracé » (Liiceanu, 1994).

Il m'a été possible, à la suite de mes travaux de doctorat, de concevoir, construire et conduire, depuis deux années, une formation me permettant de travailler la complémentarité et la conjonction afin de permettre pour ceux qui s'y engageaient une réflexion sur la *différence*. L'action conduite conjoint trois figures. La *première figure* résulte de l'articulation de trois projets ; celui de l'institution (le rectorat et le corps d'inspection s'appuient

sur la ressource que peut constituer un enseignant également docteur en sciences de l'éducation, qui travaille sur l'alternance); celui d'un établissement qui accepte que se déroule une formation en son sein et en présence des membres d'une équipe pédagogique; celui de chaque enseignant de cette équipe qui accepte ou refuse le projet. La *seconde figure*, qui croise la première, s'intéresse aux modalités; la formation permet l'alternance d'un temps d'observation et d'un temps d'écriture, donc de silence, puis d'un temps d'échange. La *troisième figure* conjoint, à l'expérience d'observation et à la dynamique qui lui est associée, la mise en relation de stratégies d'apprentissage et de stratégies de formation afin de développer une pragmatique pédagogique et didactique de l'alternance. Au terme de la formation, qui se déroule en alternance et représente quatre journées de travail en commun, les équipes pédagogiques implantées dans les six départements de l'académie, sont réunies pour deux conférences faites par des universitaires. Ces interventions permettent de dépasser les problématiques de chaque équipe dans son établissement et prendre la mesure d'une démarche académique. Les fondements théoriques développés lors des conférences participent d'une distanciation de la pratique.

3 – Développement du modèle de la conception à la conduite de l'expérimentation

Le modèle présenté très brièvement ci-dessus s'inscrit dans un contexte, celui de la formation continue du personnel enseignant des lycées professionnels et technologiques de l'académie d'Orléans-Tours. La charge de mission *alternance et pédagogie* qui est la mienne s'appuie sur une double assise auprès de la Délégation Académique aux Enseignements Techniques et de l'Institut Universitaire des Maîtres signant par là une volonté de travail en synergie. Ma position au rectorat me donne également l'opportunité de participer au groupe de travail *alternance* avec les Inspecteurs de l'Education Nationale qui s'y sont engagés. La filière technologique et professionnelle vit des bouleversements majeurs. Le plus important est l'introduction d'une composante forte de formation en entreprise du fait de l'alternance. Une alternance qui peut, dans le secteur public de l'Education Nationale, se décliner en *alternance sous statut scolaire* (l'élève reste sous la responsabilité du proviseur de l'établissement) ou en *apprentissage* (l'apprenti a signé un contrat de travail spécifique avec un chef d'entreprise et suit sa formation dans une section d'apprentissage incluse dans un établissement public avec des enseignants du secteur public).

A – La mise en place : les modèles théoriques associés

La première thématique consiste en l'immersion dans une situation d'*alternance* en temps réelⁱ, avec les apprentissages qui lui sont liés, les partenariats et les renouvellements pédagogiques associés. La deuxième s'intéresse au développement d'une compétence en action, l'*observation*.

Elle renvoie à l'acte lui-même – *observer* –, à la compétence pour *soi-formateur* et donc indirectement à celle que construit l'élève en formation, à la prise de conscience de la subjectivité du regard praticien puisque cette observation est conduite en binôme associant un professeur du secteur général et du secteur professionnel. La troisième se centre sur l'écriture comme « *espace théorique des pratiques* », *construction* de savoir, d'outils, à la capacité à formaliser sa pratique et son expérience. La quatrième s'intéresse à la *réflexivité pratique*, à la mise à distance de sa pratique ; le gain en lucidité, la prise de conscience et de développement de l'autonomie lui sont associés.

La construction de cette situation de formation, dans sa composante *alternance*, ouvre la voie à une réflexion sur la pédagogie de l'*alternance*. Je suis partie du constat que, comme dans d'autres institutions de formation, il est bien difficile d'« organiser didactiquement les allers et retours permanents entre les cours théoriques et l'expérience de travail pour former à une posture réflexive sur la pratique et développer une intelligence de la complexité » (A. Geay, 2001). Pour aller dans le sens de cette stratégie, il est apparu essentiel de rendre possible de *faire soi-même l'expérience de l'alternance*. Mais ce n'est pas parce que l'on va rendre possible un aller et retour entre deux terrains que l'on va pouvoir décider, de fait, qu'il s'agit d'une situation de formation ayant pour objet l'*alternance*. En effet, deux questions doivent être alors conjointement posées *Comment et pourquoi cette situation génère-t-elle une situation d'alternance ? et En quoi est-elle une situation d'enseignement ?*

L'interrogation de ces deux *allant de soi* donne l'opportunité d'avancer dans l'analyse et la réflexion. En effet, *cette situation disjoint tout autant qu'elle conjoint*. Elle est tout à la fois un acte *banal* pour un enseignant de lycée professionnel et un acte *étrange*. Ordinaire, elle l'est, car elle est en totale harmonie avec les situations de formation pratiquées régulièrement avec les élèves. Singulière et hors de l'habitude, elle l'est aussi, car elle se joue entre adulte-professionnel-en-situation-de-travail et enseignant-apprenant. Juste un peu de *différence*, quelques modifications dans les rôles. L'observation entre pairs n'est pas facile à mettre en place, c'est pourquoi j'ai choisi de passer par le *biais* de la situation en entreprise, associant un binôme où le rôle de l'expert est tenu par l'enseignant professionnel et celui du novice par l'enseignant du secteur général. *Ils sont mis en situation d'avoir besoin l'un de l'autre et de s'appuyer sur leurs différences*. En plus de la culture professionnelle qui prépare plutôt à travailler porte fermée (Perrenoudⁱⁱ, 1996) s'ajoute ici la soi-disant banalité des relations entre l'école et l'entreprise. « *Comment alors, interroge l'auteur, transformer les conditions de leur pratique, pour induire une évolution de leur habitus ?* » *Peut-on, demande-t-il de nouveau, à des fins de formation, altérer intentionnellement les conditions de la pratique ? En formation continue, on ne peut que suggérer des essais, des expériences, des contraintes inhabituelles...* ». Cette formation, à destination d'enseignants plus ou moins experts, a pour

ambition de rendre possible l'émergence de nouvelles situations-problèmes pouvant donner lieu à transformation de l'habitus, sans induire un repli sur soi, donc suffisamment proche. C'est en ce sens que j'ai inventé ce dispositif autorisant ce que j'identifie comme *une altération proximale de situations ordinaires* en référence à la fois à Philippe Perrenoud et à Vygotski. La liaison *espace théorique des pratiques* inscrite entre les deux champs trop souvent disjoints de la théorie et de la pratique, participe des deux entrées précédentes. *Existe-t-il une écriture spécifique de l'expérience ? Comment la pratique quotidienne s'écrit-elle ?* interroge Mireille Cifali (1996). Si la question est simple, sa mise en œuvre en formation continue est inhabituelle tout autant que difficile. Chacun des modes d'entrée – *alternance, écriture, observation, réflexivité* – sont autant de rencontres possibles *d'Altérité*. Il me semble pouvoir conjecturer que c'est dans cet entre-deux où se découvrent chaque identité / altérité que peut émerger davantage de lucidité pour *inventer un détour dans l'entre-deux des différences*.

B – Les obstacles

Les obstacles qui peuvent surgir sont nombreux et on peut faire l'hypothèse qu'ils sont autant de manifestations d'une impossibilité, ici et maintenant, à aller au-delà de la différence. Certaines équipes se sont engagées dans le processus de formation et se sont arrêtées au terme de la première journée, c'est-à-dire au moment de quitter l'établissement pour aller en immersion dans l'entreprise. Les arguments invoqués portent sur le temps de formation (suppression de cours pour les élèves, mercredi, rendez-vous ...). En règle générale, cet abandon se produit après la fin de la première journée dans le laps de temps qui sépare celle-ci de l'observation en entreprise et rien (?) ne le laissait prévoir. *Cela devient impossible*. Une autre équipe essaie de prouver l'inutilité de l'observation en entreprise et souhaite transformer cette donnée en un échange au sein du lycée avec les chefs d'entreprise. Il n'est pas possible ici de rendre compte de la totalité comme de la diversité et de la complexité des approches toutes singulières lorsque le processus de formation se réalise car les obstacles surgissent, c'est le propre de la vie des groupes, à des moments totalement inattendus. D'autres équipes sont allées en entreprise parce qu'elles ont réussi à exprimer l'angoisse liée à la représentation de la situation. L'observation d'un poste de travail en entreprise est une situation complexe, véritable interface entre situation enseignée, situation pratiquée, imaginée. La pratique de l'*observation d'un poste de travail*, au plan individuel comme au plan collectif, peut être analysée comme une situation de mobilisation et une situation de production d'identité.

Toutes les questions, plus ou moins explicitement formulées par les différentes équipes pédagogiques, convergent vers les enjeux du pouvoir de former, le partage et la complémentarité des actes de formation entre l'entreprise et l'école et, à l'intérieur de l'école, entre chacun des acteurs.

J'ai pu successivement analyser des incidents critiques et conjecturer qu'ils relevaient chacun d'une liaison problème portant sur *la conjonction entre la représentation qu'a l'enseignant de la formation à apporter à l'élève et la réalité de la situation de travail en entreprise*. De nombreux enseignants du secteur professionnel sont issus du monde de l'entreprise. Or, *cet Autre pourrait être moi*. Il est ce que j'ai été, ce que j'aurais pu être, ce que j'ai fui ou quitté à regret ou le tout ensemble, enchevêtré mais qui en appelle aux origines. Certains enseignants du secteur professionnel s'appuient sur l'expertise technique qui est la leur pour exprimer leurs critiques : *“temps d'observation trop court, apport peut-être jugé « sommaire » dans ma partie professionnelle par rapport aux méthodes de travail utilisées = travaux réels puisés dans des documents d'entreprise (mari travaillant dans le secteur privé puis ayant créé sa propre entreprise)”*. La perception est connue d'avance, liée aux schèmes perceptifs relevant de la personnalité, des cadres sociaux et culturels, à l'histoire passée ou immédiate (Kohn, Nègre, 1991), personnelle et professionnelle. La forme en est simple, lue à partir de son sens. Loin de l'équivoque qui existe parce qu'il n'y a pas de fond, comme le dit Yves Barel, ici le fond domine et la forme complexe ne peut apparaître.

Toujours en termes de conjectures, il me semble possible d'avancer l'hypothèse que la professionnalité sûre d'elle-même exclut l'*Autre*, *l'imprévisible*, *le doute*. Il n'y a pas de problèmes, ni de mises en problèmes. *Dans une perspective aux bords lisses, comment introduire la possibilité d'un Autre qui puisse s'interroger ?* Dans un autre cas, un enseignant montre son regret de ne pas avoir de modèle. Les jeunes collègues du secteur professionnel ont valorisé leur technicité par l'usage des mots, des mots qui servent alors de mur-coupure mais servent également de protection. Cet *Autre* dont on peut être tenté de se protéger, est multiple : il est collègue d'enseignement général, ou technicien de l'entreprise, ou chef d'entreprise ou Inspecteur. Une jeune enseignante traduit la complexité d'assumer tout à la fois l'initiation au métier et l'immersion dans la filière professionnelle en spécifiant « sous la tutelle d'un maître de stage, carnet de stage ... ». Dans le cadre de ce dispositif, l'expérience d'observation en binôme renvoie au même partage du pouvoir de former mais entre les disciplines. Chacun s'étant au fil du temps approprié un terrain qu'il est bien difficile aujourd'hui de partager. Le questionnement ne va pas unilatéralement interroger la pratique de l'Autre – ici l'entreprise, les tuteurs... – mais globalement tout ce qui est *différence*.

C – Quelques éléments pour une réflexion

L'action porte sur le flou de l'entre-deux pour tenter d'y trouver un lieu de rencontre. L'anecdote suivante illustre cette conjecture. Au retour d'une observation en binôme d'un poste de travail portant sur l'entretien des locaux, dans le secteur hospitalier, les enseignants ont pris conscience de deux problématiques : *Comment réduire l'écart entre travail prescrit et*

travail réel ? Comment introduire la dimension humaine dans les apprentissages très techniques de jeunes élèves qui sont confrontés à la maladie et la mort ? Les techniques enseignées au lycée, à la pointe du progrès sont souvent éloignées de la pratique ordinaire. On aurait pu assister ici au développement de toute une argumentation sur ce vieux débat qui anime les relations école / entreprise traduisant l'opposition entre production et formation. Les enseignants se sont intéressés au travail de l'écart, sans rejeter la responsabilité sur l'autre mais en pensant l'espace de la différence.

L'an passé, au colloque de l'AFIRSE, Max Pages soulignait la fragilité de la complexité. Cette réflexion va dans le même sens. Ce travail est une construction humaine. Il n'existe que parce que des volontés ont essayé de dépasser leurs différences. Il ne s'agit en aucune manière d'un modèle reproductible. Il me semble cependant que l'on peut y trouver quelques éléments pour réfléchir une conception de la professionnalité enseignante qui ne se réduiraient pas à une adaptation à des tâches largement prédéfinies et inclurait un apprentissage à travailler l'entre-deux de la différence et la complémentarité comme un élément essentiel et premier de la formation, ce qui signifie également que la recherche et la formation ne peuvent se dissocier.

Bibliographie

- Ardoine, Jacques, 1990, L'analyse multiréférentielle des situations sociales, Psychologie clinique n° 3
- Baillon, Robert, 2002 3^{ème} édition, *La démocratie au lycée*, Paris, ESF
- Dewey, John, 1947, *Expérience et éducation*, Paris, Bourelle, 95 p., pp. 92-93
- Donnadieu, Bernard, « Alternance : pour éviter la confusion des rôles et des postures », p. 169-179, in Lhez, Pierrette, Millet, Dominique,
- Dubet, François, Duru-Bellat, Marie, 2000, *L'hypocrisie scolaire Pour un collègue enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- Geay, André, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 193 p.
- Guillaumin, Catherine, coordinatrice, 2002, *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*, Paris, L'Harmattan
- Kohn, Ruth Canter, Nègre, Pierre, 1991, *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, introduction d'Yves Barel, Paris, Nathan.
- Le Moigne, Jean-Louis, édition 1993, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 178 p.
- Lerbet-Sérénis, Frédérique, 1994, « Multiréférentialité et auto-référence : quel dialogue pour quelle production de sens ? » in *Recherche scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Congrès A.F.I.R.S.E., p. 142-145.
- Liiceanu, Gabriel, édition française 1997, *De la limite Petit traité à l'usage des orgueilleux*, 192 p.

Daniel Sibony, 1991, *Entre-deux l'origine en partage*, Paris, Points Essais

ⁱ Dans une entreprise du secteur professionnel considéré, par exemple des enseignants qui interviennent en baccalauréat professionnel plasturgie observeront des opérateurs-régleurs adultes salariés de l'entreprise, c'est-à-dire les postes de travail pour lesquels ils forment leurs élèves.

ⁱⁱ Philippe Perrenoud (1996, p. 196) distingue dix dispositifs susceptibles de favoriser la prise de conscience et les transformations de l'habitus.