

L'hétérogénéité des formations initiales et continuées (problématique d'une articulation nécessaire)

Sans préjudice, évidemment, d'antécédents plus éloignés dans notre histoire, plus clairsemés aussi, aux hasards de notre civilisation (révolution française, Marquis de Condorcet, cours publics de philosophie positive d'Auguste Comte...), l'éducation permanente, parfois appelée éducation des adultes¹, puis formation continue, émerge plus résolument, en Europe et en France, dans les années « cinquante » suivant la fin de la seconde guerre mondiale. Des courants divers, souvent hétérogènes et contradictoires entre eux, ont contribué à cette émergence : 1°) les mouvements militants de culture populaire, parfois inspirés, à tout le moins irrigués, par des colorations anarchistes critiquant l'élitisme scolaire, relayées par des préoccupations syndicales, débouchant, notamment dans les pays de l'Est sur les « universités populaires » ; 2) le développement, à partir de 1905, aux Etats Unis d'Amérique, d'une nouvelle discipline-carrefour au sein des sciences humaines et sociales, la psychologie sociale, elle même proche et parallèle de l'approche de l'école sociologique interactionniste de Chicago, venant se combiner, dans le cadre du pragmatisme anglo-saxon plus orienté vers l'efficacité et l'utilitarisme, avec les nécessités d'improvisation et d'organisation issues de la dernière guerre mondiale comme avec les révolutions industrielles jalonnant l'histoire de ce pays, aboutissant ainsi à la reconnaissance de nouveaux objets de recherche, les **interactions**, les **groupes et leur dynamique**, pouvant à l'occasion inspirer des pédagogies nouvelles ; 3) les apports spécifiques d'une anthropologie psychanalytique voulant étendre à l'intelligence du-micro social les acquis conceptuels de la cure et de la psychothérapie personnelles, venant utilement questionner les pratiques d'un système éducatif, surtout structuré par des modèles d'apprentissages très rationalisés, quant à l'importance, pour la formation des personnes et des sujets, de la prise en compte de processus interrelationnels, intersubjectifs, affectifs et, parfois, largement inconscients.

En France, la loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle continue va donner une assise institutionnelle à des pratiques en développement nées de la conjugaison de ces différents courants, mais il faudra tout de même attendre l'année 1982 pour que la formation professionnelle continue des enseignants, faisant jusque là exception par rapport au régime général des salariés, s'organise, principalement offerte aux volontariats avec les plans académique de formation des MAFPEN. Plus récemment, le Ministre Claude Allègre, qui avait déjà reconnu et distingué deux finalités spécifiques à l'école comme à l'ensemble du système éducatif : **l'instruction** et **l'éducation**, entendait regrouper au sein des seuls IUFM les formations initiales et continuées (1998). Cette lenteur quant aux reconnaissances institutionnelles n'est ni anodine, ni fortuite. Elle constitue au contraire un excellent analyseur des résistances aux changements d'une administration toujours fayolienne en dépit d'invocations réitérées à un management plus souple. Rappelons nous le temps qui aura été nécessaire pour que les militants du mouvement Freinet cessent d'être appelés « frénétiques » ou la proposition très récente de voir le système éducatif plutôt centré sur l'élève que sur le maître, alors que les origines d'une telle représentation pouvaient être reconnues au fil des mouvements militants en faveur d'une « pédagogie nouvelle », dès les années 1930.

Jusque là, en effet, l'éducation (par ailleurs, attendue également des parents) se trouve réduite, dans la tradition du système éducatif et scolaire (quasiment réservé aux plus jeunes), aux dimensions plus étriquées de l'instruction (instruction publique), de l'enseignement et des apprentissages. Les dimensions comportementales et cognitives, plus appropriées à la méthodologie de l'observation et aux conceptions positivistes, héritées des psychopédagogies ou des sociopédagogies, s'y retrouvent naturellement privilégiées. La philosophie des

Lumières et l'encyclopédisme, prenant pour dogme la suprématie de la Raison, mettent en valeur l'**universalité** des énoncés de savoir transmis. Politiquement, la démarche est la même, en faveur des langues nationales, proprement véhiculaires, au détriment des minorités et des spécificités culturelles. Après des siècles au cours desquels, les conditions économiques s'y prêtant encore (potentiel d'offres plus large que le décompte des besoins conjoncturels), la sélection (à partir des « dons », des talents et des aptitudes plus ou moins encore supposés innés) prime largement par rapport à une formation initiale exigeante jouant un rôle seulement complémentaire (pédagogie des jésuites). Tel le « viatique » (pour la vie toute entière, ici, alors que le anciens le réservaient au franchissement du Styx), le bagage scolaire et universitaire va ainsi se gonfler considérablement à travers tout un jeu de strates (métaphore géologique) ; d'où la nature primitivement feuilletée des programmes auxquels, par la suite, les *curricula*, de conception plus anglo-saxonne, tenteront de redonner une « élasticité », sinon une réelle souplesse. Ce sont l'étalement dans un temps, avant tout chronologique (la durée et ses incidences sur la maturation et l'appropriation ne sont pas encore franchement pris en compte), et un ordre logique qui vont présider à l'administration de ces programmes et *curricula*, en fonction de la **complication** (et non de la **complexité**²) des contenus et des matières enseignés. Longtemps, même en tenant compte de leur développement considérable, au cours des dernières décennies, les formations continues (ou continuées) vont conserver ces « plis » initiaux. Les représentations, encore dominantes aujourd'hui, en font toujours une continuation quasi linéaire des précédentes toujours considérées comme une « voie » plus « noble », « normale », idéale, pour la formation des élites (rattrapage, recyclage, « seconde chance... »). Tout à l'opposé, l'intelligence des rapports entre formations continuées et formations initiales aurait du, et devra nécessairement dans l'avenir, prendre en compte et concevoir un bouleversement radical, quasi copernicien, des perspectives et des représentations, voire des « philosophies » sous-jacentes aux pratiques. Les formations continuées font intervenir explicitement le temps, la durée (individuels et collectifs, aux différents niveaux des personnes, sujets, ensembles pratiques, groupes, organisations et institutions) dans un jeu de **processus**, là où les formations initiales, plus attachées aux **procédures**, privilégiant l'universalité des savoirs, répudiaient ou minimisaient ces éléments dynamiques plus difficilement maîtrisables, intersubjectifs, tout à la fois réels, imaginaires et symboliques, en en faisant des « facteurs » ou des « dimensions » plus aisément combinables et homogénéisables. De ce seul fait, la particularité-singularité d'une perspective clinique réhabilite une casuistique longtemps méprisée. De fait, la clinique est la casuistique de la médecine et la jurisprudence est celle du Droit. Mais cette dernière peut encore être largement conçue comme application du Droit, dans une perspective hypothético-déductive la réduisant à l'exemple, ou dans une perspective co-créatrice, celle de théories et de principes juridiques toujours en devenir, jamais épuisé, en attente des surprises du terrain. En fait la jurisprudence ne se réduit jamais à n'être qu'une application circonstanciée du Droit. Elle est co-création continuée du Droit et, de ce seul fait, plurielle puisque chaque juge y influe personnellement en fonction de ses implications propres.

Tandis que les formations initiales dissociées de la conception plus englobante d'une formation continuée (*long life education*) s'adressent à des publics jeunes (élèves ou étudiants relativement captifs du système) qu'il s'agit essentiellement d'initier et de former, en quelque sorte *a priori*, en renvoyant à plus tard la validation sur les terrains de mise en pratique, les formations continuées contiennent explicitement les formations initiales comme autant de « moments » d'une progression dynamique toujours inachevée, « en cours ». Elles s'adressent à des particuliers, « sujets » plus âgés, déjà pourvus d'expérience diverses (projets, échecs, erreurs...) et de mémoire pratique. Si on sait s'y montrer attentif, on se retrouve, alors, en face de deux cultures de formation tout à fait hétérogènes, « autres » et non seulement différentes,

parce que les représentations des partenaires en formation (élèves, étudiants, apprentis, formés, apprenants...) et, par conséquent, les présupposés, les « visions du monde » qu'elles recèlent comme les démarches pédagogiques qui en découleront, s'avéreront franchement contradictoires. Pour l'une, la plus ancienne et la plus classique, les savoirs (savoirs, savoir faire et « savoir être ») sont transmis, transférés, inculqués, en fonction de la réceptivité, de l'intelligence, de la bonne volonté et de la disponibilité des partenaires et de conditions de travail adéquates (locaux, emploi du temps, matériaux pédagogiques, homogénéité des « niveaux » des apprenants), les **trajectoires** modélisées sont privilégiées, nous restons dans le cadre d'une intelligence cartésienne plus ingénieriale et **mécanique** ; pour l'autre, c'est, plus essentiellement, en fonction des expériences déjà acquises, des **cheminements** antérieurs, des motivations propres des apprenants, donnant une large place aux conditions particulières et singulières des formations, cet attachement des connaissances à un « vécu » qui va tout à la fois faciliter et contrarier l'appropriation des connaissances et leurs transformations ultérieures ; à partir d'une intelligence plus franchement dialectique, à tout le moins **biologique**, acceptant la part de surprise et de non-maîtrise (impliquant donc le deuil du fantasme de toute puissance initial) inhérente à toute relation avec autrui. L'idée plus temporelle, plus ouverte à l'hétérogénéité, plus intersubjective, d'accompagnement se substitue ainsi à celles plus traditionnelles de « guidance », voire de « tutorat ».

Lorsqu'elles se trouveront regroupées, pour des raisons d'administration et de gestion, ces cultures hétérogènes ne devront surtout pas être supposées immédiatement réductibles, intégrables l'une à l'autre, ou pouvant être fusionnées purement et simplement entre elles, ce qui aboutirait *ipso facto* à les homogénéiser. C'est pourtant ce qui s'est à peu près partout passé, au sein des IUFM, interprétant les intentions du Ministre à partir de traditions de gestion héritées taylorienne et fayolienne tenaces. La nouvelle tâche (gestion des formations continues) a été généralement confiée à un des directeurs adjoints en toute ignorance d'une telle problématique impliquant le statut « transversal » et non « vertical » ou « pyramidal » de cette « formation continuée ». Les états-majors ministériels ne semblent guère avoir fait mieux (rapports Alluin-Cornu et « mission Brihault-Cornu » plus récente très discrets sur cette question qui devrait au contraire commander les stratégies pédagogiques, disciplinaires et éducatives des établissements)³. En effet, il découle de cette opposition de cultures des pédagogies foncièrement hétérogènes. L'expérience a d'ailleurs montré que pour des enseignants originaires d'établissements classiques, ayant acquis durant quelques années une expérience de la formation continuée des adultes et retournant ensuite dans leurs établissement d'origine, dans le cadre de formations explicitement initiales, les bénéfices au niveau des pratiques étaient considérables. L'élaboration des *curricula*, elle même peut mettre en lumière la prégnance de telles représentations : **systemiques**, ou plus traditionnellement **systematiques** ? Quand nous restons dans l'ordre hypothético-déductif classique les programmes sont construits à partir d'une représentation *a priori* des besoins et les matières sont réparties de façon chronologique et chronométrique en fonction de leur degré de complication. Dans la perspective systemique, nous l'avons entrevu, le lien entre des parties, qui peuvent demeurer hétérogènes, et l'inscription dans une durée vécue deviennent prédominants. Dès lors, les matériaux assignés aux premières années des formations dites initiales représentées dans le cadre plus large de la formation continuée doivent être littéralement choisis en fonction d'une telle perspective, en non plus selon un ordre logique. Ce sera l'expérience de terrain (réussites, échecs questions posées au fil des pratiques) métissant savoirs et connaissances, plus susceptibles de faciliter appropriation et maturation par les apprenants, qui va devenir discriminante. Des questions qui auraient traditionnellement figuré dans des programmes ne se trouveront plus inscrites aussi tôt, faute d'expérience concrète satisfaisante.

Plus localement encore, les réunions « transversales » de la direction de l'enseignement supérieur traitent isolément, comme autant de points séparés, dans leurs « ordres du jour » : « la prise en compte des acquis professionnels non académiques », « le problème des formations initiales et continuées dans les IUFM », « la formation continuée dispensée à des clients extérieurs » par des services communs de formation continue universitaires, (comme par des GRETA, dans l'enseignement secondaire), « les questions relatives au contrôle ou à l'évaluation des performances des étudiants ou des enseignants », des « politiques ou des programmes », alors qu'il ne s'agit, en fait, que de la même problématique (ce qui dispense, au passage, de s'interroger profitablement sur le caractère naturel, « normal », de la formation continuée éventuelle des universitaires, mais aussi, tout autant, des administrateurs de haut rang, des Recteurs d'Académie, des Inspecteurs Généraux, des directeurs d'IUFM... , qui intégrerait de la sorte, pour cette « consommation à l'interne », les produits d'exportation habituels de l'Education Nationale). La « reconnaissance » et « l'harmonisation » des diplômes, à l'international, notamment dans nos relations avec les pays d'Amérique latine, supposerait, de même, cette forme de philosophie plus franchement qualitative, y compris pour des raisons politiques, venant relativiser l'attente plus rigide des « équivalences » ou des « homologations » (voire des « accréditations » et des « certifications ») fondée sur une vision plus réductrice de la qualité *a priori*, à travers les jeux contemporains des normes ISO 9001 à 9004 (qualité des **produits** confondue avec la qualité des **services**).

La question qui nous occupe est donc tout autre chose qu'une variante dans une combinatoire de possibles, ou une banale question de méthode. Il s'agit essentiellement d'une différence, ou mieux d'une altérité, paradigmatique, c'est à dire épistémologique. Elle interroge en conséquence le statut de l'hétérogénéité⁴, au même titre que celui du temps. Ce ne sont pas, ici, des contenus de connaissance qui se trouvent en cause mais des modalités de la connaissance, des formes de pensée, des « visions du monde », soulignant, au passage, l'importance de la prise en compte de la durée et de la temporalité au niveau des processus et des pratiques dans l'entreprise éducative. Il est souhaitable, selon nous, que la haute administration de l'Education Nationale en soit dûment avertie et s'en inspire dans ses perspectives de gestion.

Comment corriger, transformer, infléchir, influencer, « altérer », cet état de chose, si tant est que cette analyse rejoigne les propres constats des lecteurs ? 1°) En premier lieu, tout en assumant la reconnaissance d'une telle hétérogénéité et les particularités d'administration que celle-ci pourra entraîner, réhabiliter la formation continuée, au sein du système éducatif, en brisant son caractère de linéarité subalterne et en lui conférant la possibilité de « créditer » (au sens anglo-saxon du terme) ses produits par rapport aux itinéraires propres des formés. Cette reconnaissance et ces « crédits » n'ont pas besoin, pour autant, d'être conçus à l'identique sur le modèle des formations initiales classiques, ni d'être pensés en termes d'homogénéité. Une telle mesure, que nous avons déjà préconisée, avec François Pluvinage, dans le rapport de mission que nous avons produit à l'intention de Madame la Directrice de l'Enseignement Supérieur (1999)⁵, doit être institutionnelle (décret, lettre d'intention ou note d'orientation, au niveau du Ministre ou de la Direction de l'Enseignement Supérieur). 2°) En second lieu, il conviendrait de « sensibiliser » à une telle optique, par des actions de formations appropriées, les directeurs, les directeurs adjoints, les secrétaires généraux et les formateurs d'IUFM, au même titre que les autres partenaires concernés, au niveau de l'administration centrale, à partir du moment où cette optique serait effectivement considérée pertinente.

Jacques Ardoino (pour Madame Francine Demichel), 11 juillet 2000).

Notes

- (1) Cf. Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation, introduction à l'éducation des adultes*, Université de Bordeaux, coll. Travaux et documents, Bordeaux 1963, réédité en 1966 par Gauthier-Villars, coll. Hommes et Organisation, 20^{ème} mille, 6^{ème} édition, 1978 (traduit en espagnol : Rialp, en japonais : Presses universitaires de Tokyo).
- (2) Cf. Jacques Ardoino, « Complexité », contribution à l'ouvrage collectif : *Relier les connaissances*, sous la direction d'Edgar Morin, Seuil, Paris, 1999.
- (3) Très récemment (23 juin 2000), dans son « discours à la Conférence des directeurs d'IUFM », Jack Lang mentionne une seule fois, sans leur accorder aucun développement, « la formation initiale et la formation continue », sur 4 pages et demie, 210 lignes de 85 caractères, 1870 octets.
- (4) Cf. Jacques Ardoino et André de Peretti, *Penser l'hétérogène*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998.
- (5) Jacques Ardoino et François Pluinage, Chargés de Mission, « Rapport à Madame la Directrice de l'Enseignement Supérieur » : *Les formations continuées et initiales et les formateurs en IUFM* (mai 1999).