

Périsset, D. (2007). Du compagnonnage à l'alternance: une histoire sociale des stages.
Éducateur, 13 décembre 2007, 26-29.

Du compagnonnage à l'alternance : une histoire de sociale des stages

Danièle Périsset Bagnoud, HEP-VS, Universités de Lausanne et de Genève

La fonction politique des premières formations à l'enseignement

Du compagnonnage à l'alternance : les stages ont une histoire étroitement insérée dans l'histoire des formations à l'enseignement, celle-ci étant partie prenante de l'histoire des sociétés occidentales. Jadis donc, les instituteurs n'étaient pas formés – ou si peu. La formation du peuple dépendait de la bonne volonté de pasteurs dévoués, de la générosité toute relative des collectivités publiques et de l'instruction plus ou moins indigente de régents engagés au hasard de leurs pérégrinations : tous ne savent pas écrire (Prost, 1968). Il faut attendre l'apparition des régimes de *démocratie représentative* au début du 19^{ème} siècle pour que les Etats prennent en charge de l'éducation du peuple rendue nécessaire par le droit d'élire qui lui échoit.

Sont alors créées les Ecoles normales, institutions modèles « servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétence; mais aussi institution justifiée, autorisée, qui correspond à l'ordre logique », explicitement chargées de produire le personnel d'encadrement pédagogique des futurs citoyens (Delsaut, 1992, p. 7). Ainsi, des Ecoles normales s'ouvrent à Strasbourg en 1811 puis sur tout le territoire de la France dès 1833, au Québec en 1836, en Belgique en 1842. En Suisse romande, les Ecoles normales sont ouvertes en 1833 dans le canton de Vaud, en 1837 dans le Jura, en 1846 en Valais et en 1859 Fribourg rend annuel son cours estival. Enfin, Neuchâtel organise son Ecole normale en 1867.¹

L'effort principal d'éducation de la jeunesse passe par la formation des futurs enseignants « source de progrès dont bénéficiera le peuple, monument de sollicitude pour l'instruction de toutes les classes de la société »². Les Ecoles normales sont rigoureusement conçues pour que les maîtres s'imprègnent des valeurs utiles pour le peuple : « Il fallait normer les maîtres pour qu'ils norment les enfants » (Nique, 1991, p. 6). Les instituteurs sont explicitement formés dans une logique de classe afin que, lorsqu'ils retournent dans leur milieu, ils ne modifient en rien l'idéologie et la hiérarchie de la société. Le contexte politique dans lequel sont organisés les stages est dès lors donné.

Des écoles modèles pour une formation en vase clos

Il est aisé de comprendre la logique de compagnonnage qui a été celle des stages, à savoir une logique de transmission d'un savoir-faire professionnel par l'imitation d'un maître autorisé à transmettre son savoir-faire. Afin de garantir l'adéquation des stages, les Ecoles normales du 19^{ème} siècle ont mis sur pied, dans leurs propres murs, les *Ecoles d'application* ou *classes modèles* tenus par des instituteurs conformes à la norme attendue. Les classes modèles recevaient les normaliens pour deux raisons : montrer des *leçons-modèles* en tant qu'exemples à imiter, puis, sous l'œil critique des camarades et professeurs, exercer à l'enseignement

¹ Pour un panorama de l'histoire des Ecoles normales en francophonie, se référer notamment à Périsset Bagnoud, 2003.

² *Bulletin du Grand Conseil valaisan*, 1846, cité par Périsset Bagnoud, 2003.

Périsset, D. (2007). Du compagnonnage à l'alternance: une histoire sociale des stages.
Éducateur, 13 décembre 2007, 26-29.

suivant la méthodologie reçue. La leçon de chaque normalien était ensuite analysée et évaluée collectivement.³

Cependant, au cours du 20^{ème} siècle, la formation pratique est élargie et des *stages dans les classes hors les murs* sont organisés en sus des leçons dans les classes modèles. Le libre passage entre l'institution de formation en institution et les classes ordinaires était cependant source de tensions de part et d'autre : Bober (1989, p. 21) relève qu'en 1876, les élèves de l'École normale de Lausanne visitaient une fois par semaine les diverses écoles primaires de la ville mais que la disposition a dû être abrogée en 1878 déjà « suite aux plaintes répétées des instituteurs lausannois qui tolèrent mal les dérangements occasionnés par ces visites ». Delsaut (1992) montre par ailleurs comment les compétences pédagogiques inculquées au travers des *leçons-modèles* et des stages en classe d'application sont à la source de désenchantement lorsque les instituteurs se retrouvent sur le terrain et ne peuvent solliciter la culture acquise en formation, perçue comme inutilisable.

Des stages pour appliquer les préceptes scientifiques

Mais la société a évolué. L'idéologie qui a prévalu dans l'organisation des dispositifs des Ecoles normales s'estompe peu à peu et les questions professionnelles se posent avec plus d'acuité. Le développement de la société industrielle, dès le début du 20^{ème} siècle, et l'augmentation des exigences scolaires qui y est liée, déplace les préoccupations des responsables politiques et institutionnels. Dès la fin des années 1960, il n'est pas une institution qui ne revoie ses dispositifs de formation à l'enseignement.

La conception qui prévaut alors est inspirée de la rationalité technique issue des sciences exactes (Gauthier & Mellouki, 2006). La recherche en éducation reste dans un monde séparé de la pratique : les chercheurs élaborent des modèles que les praticiens sont priés d'appliquer dans leur classe. Les programmes de formation deviennent dès lors « des agrégats de cours sans véritables liens entre eux » (Gauthier & Mellouki, 2006, p. 6). De fait, la formation des enseignants reste en vase clos, mais, du giron de l'idéologie politique et du compagnonnage qui y était lié, elle s'est à présent déplacée dans celui de la recherche prescriptive qui développe les dispositifs de formation sans prendre réellement en compte les besoins du terrain. Le fossé entre praticiens et formateurs institutionnels est maintenu. Mais les faiblesses des performances du système éducatif en regard des performances attendues par le secteur économique, dénoncées dès les années 1980, favorisent la création de recherches spécifiques sur les dispositifs de formation des enseignants (Gauthier & Mellouki, 2006). Dès lors, les analyses et les propositions de formation allant dans le sens de l'amélioration des performances du système éducatif se multiplient .

La question de la professionnalisation des enseignants et de la pratique réflexive

Dans le même temps, du côté des praticiens de mieux en mieux formés et ouverts aux savoirs scientifiques, l'idée de voir leur métier, plutôt applicationniste, se transformer en *profession* selon le concept de la sociologie des professions fait son chemin, appuyés par divers travaux de recherche (notamment, pour la Suisse, ceux de Philippe Perrenoud⁴). Le professionnel expert que rêvent d'être les enseignants se distingue par son expertise qui, le rappelle Tardif (2007, p. 172)

est d'abord vu comme un expert des processus d'enseignement et d'apprentissage en classe; son expertise repose sur la mobilisation d'une base de connaissances et de compétences efficaces

³ En visionner un extrait d'archive dans le documentaire de G. Mosset, *Mémoires d'école*, Ed. Montparnasse.

⁴ Pour un tour d'horizon des nombreux travaux de Perrenoud sur cet objet, nous renvoyons le lecteur au site web du chercheur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/profession.html

Périsset, D. (2007). Du compagnonnage à l'alternance: une histoire sociale des stages. *Éducateur*, 13 décembre 2007, 26-29.

issues de la recherche empirique, notamment en psychologie de l'apprentissage et en sciences de l'éducation. [...] Cependant, cette expertise enseignante est professionnelle dans la mesure où elle s'accompagne : 1) d'une formation longue (de type universitaire ou tertiaire) de haut niveau intellectuel; 2) d'une éthique ou déontologie basée sur le respect des élèves et le souci d'accroître leurs apprentissages; 3) d'une autonomie accrue des enseignants, non seulement dans la gestion des conditions d'apprentissage et le travail en classe, mais aussi en ce qui concerne leur participation à la gestion collective de l'éducation, principalement au niveau de l'établissement; 4) d'une valorisation, en termes de salaire, de statut et de carrière, de cette expertise professionnelle; 5) d'un pouvoir de contrôle plus important des enseignants sur leurs activités professionnelles et le travail de leurs pairs, notamment via un ordre professionnel. Le mouvement de professionnalisation vise aussi à améliorer l'image de l'enseignement dans l'opinion publique, à accroître son prestige social, notamment afin de recruter les meilleurs éléments pour le renouvellement de la profession.

Dans le même temps, les travaux de Schön (1983, 1987) ouvrent la voie d'un vaste champ d'exploration, à savoir celui de la formation d'experts praticiens réflexifs, capables d'autoréguler leur pratique, avant, pendant et après l'action, de faire appel à leur expérience et aux savoirs du métier (savoirs académiques et savoirs d'action), d'en créer de nouveaux et d'améliorer sans cesse les processus d'autorégulation (résolutions de problèmes etc.). Pour le professionnel, il ne s'agit pas seulement de réfléchir à sa pratique, mais de développer une manière de résoudre les problèmes selon la culture légitimée de son métier.

Ainsi, Schön (1987) souligne que les connaissances du sujet, faites de références académiques et pragmatiques, enrichissent l'interprétation des événements et la sélection des solutions pertinentes (recadrage). Il trace ainsi l'ébauche de la conceptualisation de *l'alternance entre théorie et pratique dans la formation professionnelle* : la manière dont est formé un apprenti par un professionnel averti prend ainsi toute son importance, notamment par rapport à la manière dont lui est transmise la procédure d'identification d'un problème. La formation des formateurs universitaires et de ceux de terrain à l'accompagnement, à la structuration des problèmes en vue de leur déconstruction-régulation-résolution, à l'intégration des savoirs théoriques et pragmatiques dans ce cadre, l'utilisation des études de cas et de situation en formation théorique, bref, leur formation au *coaching* autour d'un même cadre théorique – constructiviste et cognitiviste – devient essentielle (Buisse, 2007).

Désormais incontournable en formation : l'alternance théorie-pratique

C'est dire combien la recherche, la formation et la pratique professionnelle sont désormais liés. Le cloisonnement et la juxtaposition entre ces univers sont appelés à disparaître. Les professionnels du terrain ont un rôle essentiel à jouer ; les chercheurs et formateurs en tiennent dorénavant compte dans leurs dispositifs de formation, que ce soit à l'Université⁵ ou dans les HEP (par ex. Périsset Bagnoud, 2006).

Mais le champ de la formation par l'alternance est récent, et les recherches à ce sujet (notamment Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007, ou encore Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 dans le cadre de l'analyse du travail), prometteuses, n'en sont pas moins qu'à leurs débuts. Car, d'un point de vue sociologique, l'alternance implique au moins trois catégories d'acteurs – les chercheurs universitaires, les formateurs et les enseignants sur le terrain qui reçoivent les étudiants candidats à l'enseignement – qui n'ont pas de tradition commune de formation à l'enseignement. Chacun y occupe une place spécifique, et c'est inédit, désormais

⁵ Voir dans ce numéro les articles de Anne Perréard Vité et Sabine Vanhull sur les dispositifs proposés par l'Université de Genève.

Périsset, D. (2007). Du compagnonnage à l'alternance: une histoire sociale des stages.
Éducateur, 13 décembre 2007, 26-29.

d'importance égale. De nouvelles questions sociologiques se posent : quel est le rapport de chacun d'eux à son propre rôle, à celui des autres professionnels investis dans la formation ? Quel est leur rapport respectif aux savoirs universitaires, aux savoirs du métier ? A qui profite finalement l'alternance (Perrenoud, 2007) ? Ces questions demeurent ouvertes.

Autre question en suspens : celle de la construction de l'identité professionnelle en formation. Si, jadis, il importait d'éduquer, c'est-à-dire « d'inculquer » des valeurs et savoirs-faire aux futurs instituteurs hussards de la république fut-elle catholique, les concepts de professionnalité experte et de la formation par l'alternance intègrent étroitement savoirs scientifiques et expérience sur le terrain, les uns nourrissant les autres. L'identité professionnelle est dès lors constitutive à la fois des apports de l'institut de formation et de ceux de l'expérience. Mais la dialectique est complexe.

La question centrale de la construction d'une identité professionnelle à la fois scientifique et pragmatique

Cohen-Scali (2000) montre comment la prise de contact du jeune avec un groupe professionnel marque le début du processus d'acculturation professionnelle et de construction de l'identité idoine. Le sentiment d'appartenir à un groupe et la conception de la vie future s'ancre dans les premières expériences avec le monde professionnel. L'entrée dans une formation professionnelle marque en outre les débuts de l'autonomie sociale, processus lié notamment à la séparation symbolique d'avec la famille d'origine et d'avec le cadre scolaire reliant à l'enfance et à l'adolescence. Construite en fonction de la proximité du sens, de la cohérence et de l'évolution de la hiérarchie des rôles sociaux adoptés, l'identité que se construit le jeune tient essentiellement de l'intégration de son projet de vie professionnelle à ses autres identités. La culture du monde professionnel auquel le jeune aspire possède dès lors une force d'attraction prépondérante. Dans ce sens, Cohen-Scali (2000) montre que les dispositifs d'alternance sur le terrain ne peuvent porter les fruits attendus, s'ils ne sont pas conçus et liés étroitement avec l'institution. Le simple dispositif d'alternance ne peut réduire, par sa seule existence, les dimensions paradoxales issues de l'intégration de deux cultures opposées. Il pourrait, au contraire, contribuer à accroître les difficultés d'adaptation des jeunes confrontés à ces deux cultures – terrain professionnel et institution – souvent fortement divergentes.

La question de l'alternance, incontournable aujourd'hui parce que partie prenante de la question sociale de l'efficacité des formations à l'enseignement et des systèmes éducatifs, reste entière. Plus personne ne nie que la recherche scientifique est capable de répondre à quelques questions, ou que la culture du terrain est signifiante dans le processus de construction de l'identité professionnelle. Bien des voies soient désormais ouvertes : en témoignent les récits des jeunes enseignants rapportés dans ce numéro thématique. Pourtant, nous sommes encore loin du compte, tant les enjeux sont divers et les acteurs impliqués issus de traditions parfois opposées.

Ce qui n'en rend le champ de recherches et d'interaction entre l'institution et le terrain professionnel que plus passionnant !

Périsset, D. (2007). Du compagnonnage à l'alternance: une histoire sociale des stages.
Éducateur, 13 décembre 2007, 26-29.

Bibliographie

- Bober, G. (1989). *Comment devient-on maître d'école dans le canton de Vaud ?* Morges : Cabédita, archives vivantes romandes.
- Buysse, A. (2007). *La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone*. St-Maurice : HEP-VS.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (Ed.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mehran, F. Ronveaux, Ch & Vanhull, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : de Boeck, Raisons éducatives.
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales.
- Périsset Bagnoud, D. (2006). La formation sur le terrain à la HEP-VS : le rôle des praticiens-formateurs. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique du Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 19.
- Perrenoud, Ph. (2007). *L'alternance, et alors ? Propos à l'issue de la journée de Raisons Éducatives « Alternance(s) en formation »*. Genève : FPSE.
- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : A. Colin.
- Schön, D. A. (1983/1994 pour la trad. fr.). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Ed. Logiques, coll. Formation des maîtres.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Toward a new design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tardif, M (2007). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset & M. Tardif, *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : de Boeck.