

ACTES DU COLLOQUE UNESCO-AFIRSE "LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES EDUCATEURS : UNE PRIORITE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR"

AVANT PROPOS

par Jacques Ardoino et Guy Berger

Dès sa création (1990)¹, l'AFIRSE se donnait pour visées principales une réconciliation, à partir d'une articulation plus exigeante en termes de **complexité**, des différentes disciplines de recherche, relevant aussi bien des sciences dites de l'**explication** (physique, chimie, biologie, physiologie...), selon la distinction désormais classique de Dilthey, que d'approches **compréhensives**, caractérisant également les sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, économie, droit, anthropologie, psychologie sociale, psychologie...), sans exclure la réflexion **philosophique**, pouvant, à des titres divers, contribuer à l'intelligibilité des **processus éducatifs** regardés explicitement sous de multiples aspects, éventuellement contradictoires (finalités, valeurs, objectifs, programmes, institutions, systèmes, pédagogies, expériences subjectives et interactions intersubjectives...). Cette transformation d'optiques plus traditionnelles impliquait notamment la prise en compte et la reconnaissance, de parti-pris épistémologiques et paradigmatiques alternatifs aux côtés des classiques "questions de méthodes".

Outre sa vocation francophone, et, par conséquent internationale, ainsi maintenue, l'AFIRSE entendait désormais, par là, se différencier d'autres associations françaises ou internationales, également intéressées par la **recherche en éducation** ou par les **recherches sur l'éducation**² en visant explicitement la mise en évidence, et surtout la « mise en débats », de la multiplicité des paradigmes ainsi qu'en accordant une importance particulière à la réflexion épistémologique.

Dans la décennie qui a suivi, et jusqu'à maintenant, une quinzaine de manifestations scientifiques, organisées à l'initiative de l'AFIRSE International³, sans préjudice d'une dizaine d'autres réalisées par des sections nationales (principalement portugaise⁴, mais aussi mexicaine⁵ ou brésilienne⁶...) témoignent de la ténacité et de la vitalité d'une telle perspective comme de l'entreprise qui la supporte. Le réseau inter-universitaire ainsi constitué s'appuie essentiellement sur des universités locales, françaises ou étrangères (mais ouvertes à la culture française et à la francophonie). D'autres secteurs de l'activité économique et sociale (santé, travail social, administrations ou entreprises) peuvent, en outre, se trouver plus ponctuellement associés à de tels échanges. Les "sciences de l'éducation" se sont implantées progressivement dans les universités et dans l'enseignement supérieur, si l'on fait l'exception de l'Allemagne où ce champ de travail était traditionnel, dans la seconde moitié du vingtième siècle, parfois étayées et relayées par des associations à buts non lucratifs et des regroupements professionnels. Leurs problématiques plus larges et plus contrastées ont peu à peu assimilé les préoccupations pédagogiques ou didactiques qui les précédaient. C'était au moins l'une des intentions du passage des écoles normales d'antan aux

IUFM d'aujourd'hui, en ce qui concerne la France, et du processus général d'**universitarisation**, initié au Canada et aux Etats-Unis et généralisé aujourd'hui à la plupart des pays du Nord, mais aussi du Sud.

Aussi bien en fonction des exigences propres de la démocratie (ouverture et partage des savoirs offerts au plus grand nombre) qu'à partir des crises économiques et sociales de plus en plus nombreuses et fréquentes entraînant une prise de conscience croissante de la complexité et des contradictions entre les différents systèmes de gestion, l'éducation retrouve paradoxalement, dans les temps modernes, une place tout à fait centrale (parts de plus en plus importantes des budgets qui lui sont dévolus, exagération parfois fantasmagique des attentes quant à ses rôles, ses fonctions et ses tâches) tout en "perdant son âme" à travers le jeu des procédures et des techniques mis en oeuvre pour en contrôler l'efficacité. A ce jeu, le quantitatif l'emporte de plus en plus souvent sur le qualitatif, les finalités se perdent à travers les objectifs, les programmes et les plans. Le sens fait ainsi place à l'insignifiance.

Se pose, de la sorte, la question évidemment centrale, de l'objet même du colloque : la contribution spécifique éventuelle des établissements d'enseignement supérieur, voire des universités, à la formation initiale et continue des enseignants de tous ordres. Comme l'intitulé même du colloque le fait bien apparaître, il ne s'agit pas, pour autant, d'un inventaire des contenus programmatiques de telles formations, ventilées au besoin entre formation des instituteurs, formation des enseignants du second degré ou formations des enseignants du "supérieur", ou, encore, distribuées et réparties en fonction des disciplines académiques effectivement enseignées (qui ne coïncident évidemment pas avec les dites "disciplines de recherche"). C'est bien l'éducation, et non seulement l'instruction ou l'enseignement, qui caractérise le mieux notre projet ; d'où l'énoncé : "formation des enseignants et des éducateurs" (qu'il soit question d'enseignants auxquels on demande aussi d'être éducateurs ou d'éducateurs distincts venant compléter le travail spécifique des enseignants). Ces contenus programmatiques sont ainsi inscrits dans une conception de l'éducation considérée comme un tissu processuel et par conséquent, interactif, de liens proprement intersubjectifs. (qu'il s'agisse des relations entre les élèves ou les étudiants eux-mêmes, plus paritaires, ou des relations entre maîtres et élèves, plus hiérarchisées, et, enfin, des relations entre les enseignants eux mêmes au sein des établissements, sans omettre, bien sûr, les relations impliquant à la fois enseignants, élèves, parents, et personnels administratifs.

C'est aussi, du même coup, un colloque sur le "sens" de **l'enseignement supérieur**, ses visées, ses responsabilités scientifiques, sociales, culturelles, politiques et éthiques, beaucoup plus encore que sur ses problèmes de gestion, si importants soient-ils, par ailleurs. Ce dernier aspect était d'autant plus manifeste que notre colloque s'est tenu moins d'un mois avant la conférence d'étape sur l'enseignement supérieur organisée par l'UNESCO (CMES + 5).. Une fois résolument écartée la réduction-décomposition quasi mécanique en fragments supposés homogènes et indéfiniment combinables (le "mécano" du "Vincennes" de 1969, imité plus ou moins du système nord-américain des « crédits », ou, plus récemment, dans une entreprise comme France Télécom, la formation dite "granularisée"), la formation continue, plus encore qu'initiale, n'est concevable qu'au sein de temporalités-durée, personnelles et interpersonnelles, collectives et groupales, reliant (en fonction des regards portés sur eux) des individus, des

personnes flanquées d'une histoire, et des sujets intentionnels. En cela, elle n'obéit pas seulement à des attentes universalistes et fonctionnalistes héritées des "savoirs", mais doit faire place aux particularités-singularités d'une casuistique. Si la réappropriation par chacun des fruits de tels échanges complexes devient explicitement l'intentionnalité forte du projet, elle ne peut que dépendre de ce jeu relationnel où viendra s'inscrire la transmission des contenus et des données.

Quant à l'organisation du colloque lui même, structuré, outre les deux tables rondes, par une répartition en huit ateliers, un tel découpage ne pouvait, à l'évidence, coïncider avec celui des contenus disciplinaires de formation que nous venons de mentionner. Chaque atelier a été au moins voulu comme global, microcosme représentatif du macrocosme, toutefois orienté par un ou des questionnements particuliers. Il en résulte un certain nombre d'ambiguïtés ou de redondances possibles dues à des zones floues, certaines "communications" pouvant notamment être rattachées à plusieurs ateliers. Un premier ensemble (ateliers 1, 3, 8) privilégie les aspects **institutionnels** de toute formation, tenant compte des contextes nationaux, des conditions socio-politiques, mais aussi de l'hétérogénéité des institutions elles mêmes (selon qu'elles sont des universités de plein exercice ou des établissements spécialisés dans la seule formation des enseignants, du type des écoles normales traditionnelles). Un second ensemble (ateliers 2, 4 et 5) porte sur les **différentes dimensions de la formation** idéale de tout enseignant (formation scientifique, formation de la personne, formation professionnelle et acquis pratiques, formation aux responsabilités sociales et politiques). Les ateliers 6 et 7 mettent à part deux types de pratiques, en réalité transversales à toutes les autres, mais qui demeurent spécifiques du fait des dimensions méthodologiques qu'elles présupposent et parfois hypertrophient, **l'évaluation**, d'une part, et la complémentarité surtout technique (quoi qu'on en dise) entre le travail individuel, l'accès à distance et l'aspect présentiel, groupal et interactif de toute formation, question simplement reprise avec le développement des technologies de l'Information et de la Communication. Il va de soi que les communications rassemblées dans ces deux ateliers auraient pu être distribuées dans les six autres, ou encore que la posture évaluative et la réflexion pédagogique sur les modalités individuelles ou collectives de la formation traversaient nécessairement toutes les autres approches. On pourrait en dire autant sur le travail sur le sens plus explicitement voulu par l'atelier 8 mais qui en faisait en même temps la trame de tous les autres.

Ce qui nous paraît au coeur du processus d'universitarisation, au delà de de l'accroissement et de l'élévation des niveaux de connaissances qu'il atteste et symbolise, élévation de niveau d'ailleurs fort aléatoire qui découle davantage de la demande sociale liée à la démocratisation plus qu'à un projet délibéré, au delà aussi, de la référence systématique aux résultats de la recherche et au progrès des connaissances, c'est que ce changement institutionnel devrait conduire à l'exercice le plus plein possible de la **posture critique**, et cela sans négliger tous les autres objectifs, mais en inscrivant ces autres objectifs dans ce qui est l'essentiel de l'héritage universitaire.

Profitons en pour choisir le terme que nous allons retenir pour désigner ce que nous entendons, ici, par activité ou démarche critique. Récusons tout de suite "fonction critique" en raison de la perspective fonctionnaliste que cette expression

pourrait privilégier. Pour des motifs analogues, "capacité" critique ou "compétence" critique ne seraient guère plus appropriés. L'idée d'une démarche critique risquerait, pour sa part, de mettre l'accent sur une méthodologie. Nous retiendrons, plutôt, "activité critique" ou "posture critique" en préférant cette dernière parce qu'elle privilégie des intentionnalités. La notion de position critique n'est pas, non plus, dépourvue d'intérêt, à condition, toutefois, qu'elle ne s'affirme pas comme seulement objective, spatiale (définie par des axes de coordonnées).

C'est une autre question qui se posera, ensuite, celle de définir ou de caractériser ce qui est au fondement même d'une telle attitude ou posture. Dans notre tradition de pensée héritée, c'est incontestablement le **doute**, qui, philosophiquement ou scientifiquement, mais de manière chaque fois très différente, apparaît premier en s'opposant aux données immédiates de notre sensibilité (sensations, perceptions, représentations, jugements et donc affirmations spontanées de valeur). Le doute est intimement lié à la conscience malheureuse du caractère éminemment tragique de l'existant impliquant finalement l'inéluctabilité de la mort.. De ce seul fait, le doute est temporel, ce qui ne veut pas dire que ce qui est vrai par ailleurs ne se manifeste qu'à certains moments de la durée, mais ce qui veut dire qu'il est acceptation, tout à la fois combattue et assumée dans les meilleurs des cas, d'une mort inéluctable et, plus généralement, d'une finitude radicale de l'humanité marquant en profondeur les idéologies du progrès elles-mêmes.

Au plan des jugements, d'existence ou de valeur, le doute apparaît sous la figure de l'incertitude. Mais le problème rebondit et se complexifie aussitôt. S'agit-il, dans la perspective praxéologique des décideurs et des praticiens, de réduire, au besoin mathématiquement, l'incertitude à partir d'une analyse des risques et de la construction de modèles d'action et de stratégies appropriées ? S'agit-il d'une incertitude plus irrémédiable tenant à l'existence et à la conscience, ainsi qu'aux surprises nées des interactions affirmant toujours une co-présence originale de l'autre. Si la première question renvoie à un univers gestionnaire, plus rationnel, plus économique, celui de la résolution des problèmes, de l'expertise, du management et de la gouvernance, la seconde question est proprement philosophique. A vrai dire, le doute méthodique va être à l'origine des deux questions en conduisant l'interrogation sur les statuts respectifs de l'erreur et de l'illusion. Les données spontanées sont littéralement "retoquées" par une instance critique (capacité rationnelle, bon sens, "intime conviction"...) sise en notre for intérieur, mais se servant, bien évidemment de toutes les ressources extérieures possibles. L'apparence déconstruite doit ainsi céder la place à une "réalité" élaborée, à une cohérence axiomatique d'hypothèses et de lois, n'excluant même pas "l'intime conviction" d'une intuition rationnelle et réfléchie. Science et philosophie suivront ainsi leurs chemins respectifs à partir d'une telle attitude. Qu'elle soit "positive", et strictement cloisonnée en ses cantonnements disciplinaires, ou entendue de manière plus large, la science ambitionne toujours de recréer, au prix même de mutilations et de renoncements inévitables, des aires de probabilités fiables quant aux énoncés produits. Notons au passage que, chez Descartes et la plupart de ses contemporains, le doute méthodique est provisoire, le temps de refonder la légitimité de l'évidence, souvent transmuée en "clair et distinct" intronisant la philosophie ultérieure des lumières tout en perpétuant le mythe solaire le plus ancestral. Même dans la théorie poppérienne de la falsifiabilité, le doute est, certes, utilement réitéré, mais son statut reste toujours

provisoire. Au fond, Descartes, Pascal pour d'autres raisons, comme beaucoup d'autres, croient encore pouvoir douter **une fois pour toutes**. Pour la tradition philosophique classique qui va de Platon à Kant en passant par ce moment essentiel que représente Descartes, la raison d'être de l'exercice critique est de fonder une science, sinon une ontologie, qui, elle, sera certaine, et on sait que l'impossibilité pour la connaissance de dépasser le champ phénoménal sert à fonder, selon Kant, la science newtonienne. La fonction du doute (et ceci est vrai, aussi de la perspective ultérieure de Husserl), est de servir de fondement pour une théorie de la connaissance qui, une fois construite, devient la *connaissance vraie*.

Dans notre post-modernité, par contre, doute et incertitude ne peuvent plus, en dépit des échappatoires multiples, des **possibles**, du **probable**, et même du **virtuel**, ni rationnellement, ni dans l'expérience plus complexe de la conscience, être considérées comme provisoires, mais plutôt pensés, parce que vécus, et du fait du primat de l'"ici et maintenant", comme définitifs.

Dire que tant qu'elle n'est pas trop encombrée, voire détournée par des objectifs économiques plus immédiats (marché du travail, compétence, excellence, emploi, concurrence..., ou par des consensus quant à la transmissions de valeurs stables) la valeur poursuivie par l'université est, de tout temps, et dans tous les domaines, l'usage de la posture critique, ainsi comprise, n'a rien d'excessif. C'est, du même coup, l'ouverture à la reconnaissance de la légitimité d'un pluriel, à l'existence d'une pensée dialogique et dialectique également heuristique et créatrice, aux vertus d'une polémique (l'université siège de la *disputatio*) et, à partir du deuil nécessaire du fantasme originel de toute puissance (*qu'on me donne un point fixe et je soulèverai le monde* déclare Descartes à la suite d'Archimède, poursuivant le projet de rendre l'homme *maître et possesseur de la nature*) comme de la quête de l'absolu qui l'accompagne, l'intuition de la relativité. L'empire de la rationalité trouve ainsi ses limites, qui sont aussi les nôtres propres. L'université ne se réduit pas, non plus, à la séduction de l'universel qu'elle porte en elle. Les matériaux qu'elle travaille tiennent autant à la particularité et à la singularité, selon le triptyque hégélien, qu'au "général" et au "spécial" d'une systématique plus aristotélicienne, ou encore à l'opposition très économiste du centre et de la périphérie (local). La distance, celle-là même dont on attend l'objectivité, est, sous des formes très changeantes, au fondement même de la posture critique. Mais cette distance n'est pas seulement spatiale et mesurable comme on a affecté longtemps de le croire. C'est aujourd'hui la distance radicale de l'autre en tant qu'**hétérogène** qui en devient le modèle. Demander à l'université de contribuer à la formation des enseignants n'est donc, en aucun cas, lui demander l'administration pure et simple d'un modèle qu'il s'agit de reproduire et auquel on se conformera le plus possible, auquel on s'ajustera, en fonction des besoins non contestés d'un système, mais bien plutôt de retrouver, avec cette posture critique, la distance, plus encore temporelle que spatiale, qui permettra l'ouverture au pluriel, à la complexité des casuistiques, aux surprises....

La posture critique ne s'épuise donc pas dans le doute philosophique ou scientifique, mais représente à nos yeux une posture permanente conduisant à récuser, en particulier, la possibilité d'une distance radicale entre le sujet connaissant et l'objet de la connaissance.

On peut relever une autre acception de cette notion de distance, qui est à l'origine de ce qu'on pourrait appeler, cette fois légitimement, la « fonction critique » de l'Université.. Le dispositif des écoles normales et de la formation des enseignants du secondaire associait étroitement la formation des maîtres et le fonctionnement « normalisé » du système d'enseignement. C'étaient les pairs et le corps des inspecteurs (donc les représentants de l'autorité de tutelle) qui avaient la responsabilité majeure de la formation professionnelle et l'appel aux connaissances issues de la recherche avait une fonction de légitimation bien plus que de mise en question des pratiques jusque là dominantes. L'enseignement supérieur, plus qu'un « niveau », représente une certaine « extériorité » par rapport au système général de l'école, d'où les notions, d'ailleurs bien fragiles et ambiguës, d'autonomie et de « libertés académiques » Le processus d'universitarisation est donc le signe de la mise en cause d'une formation purement adaptative, interne au système, domestique et que nous avons désignée, dans la problématique générale, sous le terme de « formation maison ».

Cette extériorité permet aussi d'examiner de manière différente l'ensemble des « demandes » qui sont adressées à la formation des enseignants et plus précisément aux enseignants eux mêmes. Le texte intitulé « problématique des ateliers » met en évidence la multiplicité et parfois les contradictions de ces demandes, selon qu'elles procèdent des pouvoirs publics, des élèves, des parents, des entreprises et du marché de l'emploi. La posture critique représente ici la volonté de reconnaître la multiplicité et la conflictualité de ces demandes, le refus de s'en tenir, en fonction des circonstances ou des modes, à une seule d'entre elles, tenue pour la « demande vraie », comme on est tenté aujourd'hui de le faire à propos de l'emploi ou des compétences professionnelles, et donc à proposer un « travail critique de la demande » et non une simple soumission à celle-ci.

En opposition avec ces vues, cependant, la tentation dominante en de nombreux milieux (pouvoirs publics, opinion publique, monde de l'entreprise, chercheurs eux-mêmes) est celle de privilégier la notion de professionnalisation.

Celle-ci présente l'intérêt de recouvrir un double processus: un processus sociologique de constitution d'un champ et d'un corps professionnel, processus qu'évoquait le colloque de la Commission nationale française en 2001, et sa publication correspondante "enseigner, un nouveau métier", et un processus psycho-sociologique de construction d'une nouvelle identité professionnelle, et, même, d'un nouveau mode d'acculturation. Mais elle n'en reste pas moins à l'origine d'une triple ambiguïté qu nous souhaitons rapidement creuser.

Dans son acception anglo-saxonne, les notions de professionnel, de profession et de professionnalisation intéressent surtout spécifiquement les professions libérales, caractérisées par un haut niveau de compétence et de culture déjà spécialisée qu'elles supposent, par la capacité de ces professions de produire elles mêmes des savoirs nouveaux et par leur propre prise en charge des actions de formation. L'élévation globale du niveau de formation, symbolisée précisément par le processus d'"universitarisation", l'émergence et le succès pour le moins suspect de l'expression de "praticien réflexif", elle-même au départ des multiples formes d'analyse des pratiques qui fleurissent dans la plupart des départements d'éducation semble confirmer la pertinence de cette acception. Cependant une

description, même rapide des conditions d'exercice de l'enseignement en comprenant parmi ces conditions les rémunérations qu'elles permettent et les statuts symboliques qu'elles confèrent, manifeste tout au contraire qu'à part peut-être les modèles culturels de référence, les pratiques concrètes comme les idéologies sont profondément différentes sinon opposées entre les enseignants et les professions libérales.

Selon une seconde acception, la notion de professionnalisation renvoie à une idéologie de l'expertise et de la maîtrise, manifestée, entre autres par l'importance accordée à la notion de "compétence". Cette acception est déterminante de plusieurs évolutions que nous considérons comme discutables, sinon inquiétantes: Tout projet éducatif doit être résolument fondé sur un deuil de la maîtrise, si elle suppose l'infailibilité des méthodes et des outils, plus encore si elle vise sans même toujours s'en douter, la maîtrise de "l'autre-élève". L'un d'entre nous, en 1963⁴, et Paolo Freire, en 1971⁵, ont déjà souligné ce point fondamental.

La logique de la professionnalisation conduit, en effet, inexorablement à :

une surévaluation d'un certain nombre de pratiques, certes importantes telles que l'évaluation, la production de documents, la fabrication de "dispositifs", pratiques auxquelles on tend ensuite à réduire le "savoir enseigner,

l'identification de l'enseignement à un ensemble de procédures répétées, autant que faire se peut, et dont on pourrait garantir l'efficacité;

surtout, en relation avec l'idéologie de la maîtrise, l'oubli ou le déni de la dimension essentielle de l'intersubjectivité, de la place de "l'autre-élève," en tant que sujet capable de s'autoriser et de rejeter ce qui lui est proposé, l'oubli ou le déni de la part d'improvisation et de création que nous semble impliquer toute pratique éducative réelle. L'importance récente, certes tout à fait appréciable, de la didactique nous semble relever de cette seconde acception.

Enfin, la notion de professionnalisation inscrit l'enseignement dans le modèle dominant de l'ensemble des activités professionnelles, et, donc, tant de l'entreprise que du marché de l'emploi. Ici encore il ne s'agit pas de nier l'importance de ce rappel et l'intérêt qu'il y a à retenir des notions aussi fondamentales que l'obligation de résultat dans son lien avec la reconnaissance de la responsabilité professionnelle, mais le risque est alors de privilégier, au mépris de toute perspective critique, globale et politique le seul thème de l'efficacité. Que deviendra, alors, cette dérive, lors d'une politique dite "de flux tendus", où la qualité s'abîmera aisément.

Ceci permet de comprendre pourquoi, tout en inscrivant la professionnalisation et le souci de répondre de manière pertinente à la demande sociale, dans les missions spécifiques en termes de formation de l'enseignement supérieur, nous avons tenu à re-situer ces missions dans la perspective, évidemment contradictoire, qui est au cœur même de la posture critique.

L'intérêt porté par l'enseignement supérieur à une professionnalisation de haut niveau peut légitimement constituer l'un des ses objectifs, liés à la conjoncture, mais ne saurait pour autant s'ériger en finalité tandis que la posture critique concernant la relation au Monde, à l'autre, au savoir, mais aussi à d'autres valeurs, relève bien, elle, de ce tout autre ordre.

Les organisateurs du colloque se sont donc donnés, et ont proposé à leurs différents partenaires, tout à la fois, deux objets explicites de travail :

1) **la thématique**, et les différents contenus qui en découlent, modulés en fonction de la problématique générale proposée,

2) **la rencontre elle-même**, regardée à travers ses modalités et ses chances éventuelles d'innovation (sans exclure pour autant les réserves importantes que l'on peut faire sur ce dernier terme, en fonction de ses origines essentiellement économiques et technicistes). L'hypothèse, cette fois explicite, alors que, la plupart du temps elle n'est même pas envisagée est que la forme elle-même d'un débat, traduit ou trahit le fond et que la façon dont est pensée la rencontre, avec ses modalités de travail, est une façon de développer le contenu problématique en l'actualisant et en le réalisant en acte.

Certes une telle ambition est au moins autant imaginaire que réelle et les inévitables pesanteurs de la mise en œuvre vont conduire le projet visé à « en rabattre ». C'est bien ce qui nous est arrivé car, si la plupart des amis et collègues qui apportaient leur concours à l'entreprise étaient bien, en principe, en accord avec un tel projet, dans les péripéties opérationnelles de l'action, les vieux démons des habitudes et des routines n'en réémergeaient pas moins. Tels ateliers, par exemple, qui avaient pourtant admis le principe d'une note synthétique introductive destinée à éviter le défilé des communications et à faciliter les échanges, n'en partageaient pas moins le temps imparti à ses travaux entre les intervenants en maintenant toujours dans une succession plate et linéaire. Tel participant, après avoir consciencieusement lu l'ensemble des communications de son atelier ainsi que la problématique esquissée pour le fonctionnement de celui-ci, n'en téléphonait pas moins, imperturbable, pour savoir à quelle heure précise sa communication devait être « prononcée ».

Au moment de la reprise, pour les Actes, des différents matériaux accumulés, nous étions l'un et l'autre (co-signataires de ce texte) partagés entre le sentiment d'un relatif échec, du fait de ces pesanteurs, et celui, pourtant contradictoire, d'une incontestable réussite, manifestée notamment à partir des témoignages nombreux et spontanés, émanant des participants à l'issue du colloque.

Plutôt que de lisser, d'homogénéiser, d'« emballer » selon un modèle unique, les résultats et les productions divers sinon disparates, nous avons finalement choisi d'en respecter, pour en rendre compte, l'hétérogénéité.

Comme, jusque là, la plupart des communications étaient déjà saisies sur le site de l'AFIRSE et comme les moyens dont nous pouvions disposer ne s'étaient jamais avérés aussi bas au cours des douze années de l'existence de l'association, nous avons choisi délibérément, pour ces Actes, la forme d'un CD Rom.

Comme un texte distribué aux participants au cours du colloque, "colloques en peau de chagrin"⁶, le soulignait déjà, dans le souci de permettre aussi une réflexion collective sur ce point, nous souhaitons à nouveau insister sur les très grandes difficultés à trouver un soutien, dès qu'il ne s'agissait plus de nos partenaires immédiats. Il s'agit, rappelons-le d'un colloque international, réunissant entre 160 et 180 chercheurs universitaires, regroupant les nationaux d'une vingtaine de pays, organisé par l'UNESCO et la commission nationale française pour l'UNESCO,

conjointement avec l'AFIRSE, portant sur une question majeure et brûlante. Les décisions validant le partenariat avec l'UNESCO, d'une part, et la commission nationale française pour l'UNESCO, d'autre part, n'ont pu être prise qu'en début février 2003. Nos demandes de soutien financier n'ont donc pu démarrer qu'à cette date. En dehors d'un accueil extrêmement coopératif de l'Agence Universitaire de la Francophonie qui a pris en charge 7 voyages de nos collègues d'Afrique nous avons été éconduits de toute part ; le plus souvent, absence de réponse (Ministère des Affaires Etrangères, Région Île de France) ou regrets polis alléguant les restrictions budgétaires, outre le caractère tardif de notre demande (Direction des relations internationales et de la coopération, qui a tout de même envoyé un observateur au dernier moment, nombreuses ambassades de France à l'étranger). Un conseiller spécial du Ministre de l'Education Nationale, Pierre Saget, a néanmoins reçu l'un d'entre nous et lui a promis une aide pour nous permettre d'équilibrer notre budget (l'UNESCO a bien offert ses locaux et son aide administratives mais le personnel et de maintenance, ainsi que les repas et les collations, ou la salle pour le spectacle, restaient à notre charge*). Nous avons également rencontré le Directeur de l'Enseignement Supérieur, Jean-Marc Monteil, auprès duquel nous avons sollicité une subvention pour la réalisation des Actes. Ces demandes ont été accueillies avec bienveillance. Dans la situation d'incertitude où nous sommes longtemps restés, c'étaient les réserves de l'AFIRSE qui furent mises à contribution en risquant d'hypothéquer ses activités à venir. C'est ainsi l'occasion de souligner, que les associations scientifiques auront dans l'avenir de plus en plus de peine à proposer des activités qui ne soient pas directement prises en charge par des institution bien établies (y compris des universités), ou qui ne fassent pas partie d'une programmation publique).

Nous avons donc conservé l'économie générale de l'ensemble du colloque marquée, une fois rassemblés les textes préparatoires, par le déroulement chronologique, et par la répartition des participants et des communications en ateliers (de 1 à 8). A l'intérieur de chaque atelier nous présentons la trame de départ élaborée par les animateurs en fonction de leur lecture des communications, et, quand ils existent, les échanges proprement dits enregistrés, transcrits, synthétisés, correspondants au temps qui leur était dévolu par chaque atelier, le bilan terminal de ces ateliers, assorti ou non de recommandations, parfois recontextualisé dans le cadre d'une analyse de la dynamique du groupe, les interventions des rapporteurs, en vue de la séance plénière, voire les touches personnelles apportées par les animateurs les secrétaires ou les rapporteurs. Dans tous les cas nous nous sommes tenus soit aux documents enregistrés soit aux textes proposés par les secrétaires et mis au point par les responsables des ateliers. Les Actes comprennent aussi les éléments essentiels des deux Tables Rondes, avec les textes de départ des intervenants, l'introduction de l'animateur, les échanges des intervenants entre eux puis avec la salle. Ils comprennent aussi les séances plénières d'ouverture et de clôture.

Sans préjudice de ce qui va suivre, nous devons des remerciements à un ensemble de dévouements individuels, en particulier celui d'Habib Ghouali qui a assuré une part importante de la logistique préalable et postérieure à notre rencontre ; ceux de Corinne Moy et d'Ismaël Sow qui ont collaboré à la transcription de certains entretiens ; celui, également, des animateurs d'ateliers et de tables rondes auxquels nous avons beaucoup demandé; ceux de Stéphanie Ouvry, Jacques Marpeau, de Christiane Peyron-Bonjan (Actes), celui, enfin, des étudiants

doctorants qui ont accepté de contribuer à l'accueil et aux divers secrétariats d'ateliers. Il ne faut pas non plus oublier l'équipe de « haut niveau » composée de responsables politiques, administratifs et pédagogiques de cinq pays Brésil, Guinée, Mali, Portugal et République démocratique du Congo. Ces diverses collaborations, pour précieuses qu'elles aient été se sont surtout concentrées autour de la tenue proprement dite du colloque, mais à une plus large échelle de temps, nous avons été rarement plus de quatre et le plus souvent deux.

Nous tenons aussi à remercier la secrétaire du secrétariat général de la Commission nationale française pour l'UNESCO, et la secrétaire du secteur "Formation des maîtres" de la Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO qui ont pris en charge certaines documentations ou les négociations avec les différents services de l' UNESCO.

A la date de cet envoi aux participants, tous les textes attendus ne nous ont pas été retournés en temps convenu, soit par des secrétaires, soit par des animateurs, soit par des rapporteurs ou des intervenants. Nous avons préféré, tous les deux, de notre côté, tenir ponctuellement notre engagement de produire les actes, en l'état, dans les trois mois suivant la fin du colloque en prenant ainsi acte de ces carences. A l'impossible, nul n'est tenu, Nous n'avons évidemment pas la maîtrise de nos différents partenaires, et c'est très bien ainsi.. Le CDROM définitif sortira vraisemblablement en octobre, mais peu de modifications seront désormais possibles

Le choix du CD Rom correspond donc plus à un souci économique qu'au souci de faire appel, de manière originale, aux technologies de l'information et de la communication, ce qui aurait ajouté un objet de plus à ceux que nous avons retenus. Ce CD Rom, remis à chaque participant, au titre d'Acte du colloque, sera en outre vendu par l'AFIRSE, aux bibliothèques, aux Centres de documentation, aux institutions et aux particuliers qui souhaiteraient l'acquérir. Son contenu sera reporté sur le site de l'AFIRSE afin de susciter cette fois des interactions et d'alimenter, le cas échéant des forum qui poursuivraient, par d'autres démarches les travaux menés en préparation et durant le colloque.

Nous nous sommes autorisés à ces propos en tant qu'acteurs, parmi les plus permanents et les plus constants de cette aventure. L'AFIRSE, de par les rôles et fonctions que nous y exerçons, s'y retrouve également impliquée, mais il va de soi qu'en raison de l'étendue et de l'importance de leurs responsabilités, notamment représentatives, ces considérations ne sauraient, pour autant, engager, de quelque manière que ce soit, nos deux partenaires institutionnels, au delà de ce dont nous sommes explicitement et contractuellement convenus au cours des séances des comités scientifiques et d'organisation préparatoires au colloque..

Notes

(1) voulue par Jacques Ardoino et Gaston Mialaret, ses premiers promoteurs, dans le cadre de la refondation d'une association de recherche plus ancienne, l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française (AIPELF), et concrétisée à l'occasion d'un colloque international, tenu à Alençon

sur le thème des *Nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir* (Matrice, PI, Paris, 1990).

(2) Après le VI^{ème} congrès international de l'AISE (Association Internationale de Sciences de l'Education), organisé à Paris, en 1973 (cf. *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Actes EPI, Paris, 1976), par une équipe dont il faisait partie, sous la direction de Gaston Mialaret, Jacques Ardoino a été, entre 1975 et 1990, secrétaire général, puis vice-président, de l'Association de Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE), dans le cadre de laquelle il a notamment organisé, déjà un peu dans la même optique, un colloque national à Paris, en 1983 : *Sciences anthroposociales, sciences de l'éducation* (Actes AECSE, Paris, 1984). Il faut encore mentionner, pour la même association, le colloque national "Culture et formation", tenu à Paris, en 1987 (Actes AECSE, PUN, Nancy, 1991 et *Pratiques de formation-analyses*, numéro 17, Paris, 1989). Tout au long, Guy Berger était associé, à des titres divers, à ces différentes manifestations avant de devenir l'actuel président de l'AFIRSE.

(3) **1990, Alençon**, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir* (Actes publiés chez Matrice-Andsha, 1990)

1991, Paris-Sorbonne, *Anthropologie du sport, perspectives critiques* (Actes publiés chez Matrice-ANDSHA, 1991)

1991, Carcassonne, *Les Evaluations* (Actes publiés aux PUM, 1992)

1992, Lyon, *Le temps en éducation et formation*, Université de Lyon II (Actes publiés par l'AFIRSE-France, en 1993)

1993, Caen, *Temps, Histoire et Société*, AFIRSE-CERCE, 1994

1994, Aix-en-Provence (Congrès), Université d'Aix-Marseilles, *Recherche scientifique et praxéologie*. Actes non aboutis.

1995, Angers, *Le sujet en éducation*, Institut des sciences de l'éducation d'Angers,UCO, 1995-1996.

1996, Québec, *La recherche en éducation, la personne et le changement social*, Les cahiers du LABRAPPS, vol 23, Québec, 1997.

1997, Rabat, *Education et interculturalité* (Actes restreints publiés chez L'Harmattan, coordonné par Mohamed Derrij et Louis Marmoz, *L'interculturel en questions, l'autre, la culture et l'éducation*, en 2001).

1998 Lisbonne (Congrès), *Education et politique* (Actes publiés par l'Université de Lisbonne en 1999).

1999 Mexico, *La recherche en éducation devant la mondialisation*, Actes coordonnés par Patricia Ducoing, Mexico, 2003.

2000 Rennes, *L'universel et le singulier, l'éducation comme dialectique : expériences et recherches* (Actes publiés par AFIRSE-France et l'Université Rennes-2, en 2001).

2001 Natal, *Hétérogénéité, culture , éducation* un CD Rom publié UFRN NATAL/RN

2002 Pau *Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation*

(4) Cf. Jacques Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, Collection Travaux et documents, Publication de l'Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Bordeaux, n° 3, 1963, pp.69-70, réédité par Gauthiers Villars, collection Hommes et organisations, en 1965, jusqu'au 20^{ème} mille, traduit en japonais, espagnol, portugais, P. 70, réédité en 2003 par l'Harmattan, collection Diagonale critique.

(5) Cf. Paolo Freire, "Quelques idées insolites sur l'éducateur", document de la commission internationale sur le développement de l'éducation, série opinions, n° 36, UNESCO, Paris, 1971.

(6) "COLLOQUES EN "PEAU DE CHAGRIN" : Les organisateurs de ce colloque doivent évidemment un certain nombre de remerciements à tous ceux sans l'aide desquels , il n'aurait pas été possible :

-en premier lieu à l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) qui, en dépit de délais très brefs, a pris en charge le transport, l'assurance et les frais de séjour de sept de nos collègues africains.

-le Cabinet du Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, qui ,malgré un contexte peu favorable, a immédiatement manifesté son intérêt et nous accordé, non sans difficultés, une subvention.

Par contre, nous croyons qu'il est aussi de nos responsabilités d'attirer l'attention de nos collègues, étrangers et français, sur le fait qu'il deviendra sans doute de plus en plus difficile, sinon impossible, dans l'avenir, d'organiser des congrès ou des colloques indépendants (non initiés, ou non « supportés » d'emblée par des institutions bien installées, ou par des appareils d'Etat). En dehors de très rares accueils témoignant un intérêt pour la thématique du colloque, ou pour nos méthodes de travail, en dépit de l'apport prestigieux que représentait l'implication sans réserve de l'UNESCO et de la Commission Nationale française pour l'UNESCO, nous avons, à peu près partout, trouvé porte close dès qu'il s'agissait de solliciter un soutien matériel ou une contribution intellectuelle. Nous avons pourtant effectué nos démarches à partir de janvier. Qu'il s'agisse des "Affaires étrangères" ou des services directement intéressés à la "coopération internationale", qu'il s'agisse des directions qui, de par leurs compétences, auraient pu s'intéresser à une telle problématique, les arguments les plus souvent rencontrés portaient sur l'"assèchement" ou le "gel" des crédits, mais aussi sur la mention d'activités immédiates qui interdisaient la possibilité même d'une rencontre, au cours de laquelle nous aurions présenté nos dossiers ; tel chef de bureau nous téléphonant, un vendredi soir, pour souligner la nécessité d'une rencontre urgente tout en nous annonçant, en même temps, qu'il quittait Paris

pour une mission de deux semaines (nous ne l'avons, d'ailleurs, toujours pas rencontré).

Il ne s'agit pas pour nous, à travers ce témoignage, d'exprimer acrimonie ou doléances, parfaitement inutiles, mais de proposer une réflexion collective sur le statut des associations à projet scientifique et sur le risque que nous croyons les voir courir de ne plus exister qu'en s'appuyant sur des sponsors ou des institutions de tutelle. En ce qui concerne l'AFIRSE, nous savons que nous ne pourrions échapper à un déficit compromettant l'équilibre de notre budget, et cela malgré les dévouements déjà évoqués et l'aide très réelle de nos partenaires immédiats, c'est pourquoi nous avons tenu à en informer la communauté des chercheurs et des universitaires.

Pièce jointe : le budget prévisionnel du colloque (voir en annexe).

ANNEXE

Budget prévisionnel au 27 05 03

RECETTES

	Inscriptions colloques	15.000 euros
	Participation repas	1.600
	Subvention MEN	6.000
	Prise en charge billets d'avion par l'AUF	9.000
TOTAL		31.600 euros

DEPENSES

	6 réunions préparatoires rep et transp	600
	Frais postaux	300 euros
	Frais informatiques	1.200
	Cassettes audio	200
	Reproduction programme et achat papier spécial	400
	Edition Bulletin et Programme	700
	Secrétariat (saisie)	900
	Remboursement frais étudiants	600
	Voyages collègues africains	9.000
	Personnel complémentaire (UNESCO)	4.500
	Facture cafétéria UNESCO, repas et pauses-café	6.930
	Théâtre et location salle	2.610
	electricien, théâtre	200
	Frais réception, vins, invitations	1.800
	Taxis, transports	400
	Imprévus	900

ACTES

	Saisie cassettes audio	350
	50 exemplaires papier de pré-actes	1.800
	envois mail groupés	500
	Réalisation cédérom-actes	1.500
	Reproduction 500 CD	2.500
	Expédition CD	800

TOTAL arrondi à **39.000 euros**

Ce budget ne comprend pas les apports de la Commission Nationale Française pour l'UNESCO ni ceux de l'UNESCO : préparation de la duplication des communications (40.000 pages), préparation des dossiers (fourniture des dossiers, badges etc.), prêt des salles : salle de conférence, salles pour les ateliers. Il ne chiffre pas, non plus, l'important travail bénévole des collègues qui ont réalisé les dossiers et assurés les tirages, et des étudiants qui accompagneront le colloque pendant son déroulement.