

## Travail en ateliers

Dans la perspective du travail en atelier, le thème général du colloque « Former des enseignants et des éducateurs » (voir problématique générale site AFIRSE [www.afirse.org](http://www.afirse.org) ou bulletin n°35) ne peut négliger les attentes multiples et souvent contradictoires concernant les enseignants. Ces attentes émanent des différents partenaires intéressés et impliqués à des titres divers : élèves, parents, collègues, chefs d'établissement et, plus généralement, hiérarchie du système éducatif, pouvoirs publics et responsables politiques, employeurs et marché du travail.

Quelles que soient les perspectives ou les optiques, on attend de l'enseignant un ensemble de compétences. L'enseignant est censé être compétent dans le cadre de la discipline d'enseignement et de recherche à laquelle il se rattache et, plus généralement, dans le cadre des contenus de savoir qu'il est lui-même censé avoir acquis et maîtrisés. À partir de connaissances, il est supposé transmettre des contenus, au minimum des informations, des méthodes de travail, des savoir-faire. En d'autres termes, il lui est demandé de partager progressivement cette première compétence.

Mais il doit donc aussi, ce qui est assez différent, être compétent quant aux démarches de transmission de ces contenus, méthodes et savoir-faire constituant ses disciplines ou les savoirs scolaires de base. Que cette transmission de connaissance soit pensée **en tant que didactique**, plus ordonnée à la nature même de la discipline, ou **en tant que pédagogie** plus ouverte à la complexité des apports émanant des différentes sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, psychologie sociale, économie, anthropologie...) ces dernières compétences ne vont pas d'elles-mêmes et supposent bien une formation spécifique impliquant des formes de sensibilisation hétérogènes aux logiques propres des disciplines, sensibilisation aux variables de situations et aux attitudes et réactions des interlocuteurs.

On voit au passage les contradictions ou conflits qui vont en résulter dans la conception même, la gestion et l'administration des programmes de formation. Certaines approches plus subordonnées aux impératifs fonctionnels et économiques vont privilégier **la mise en trajectoire** modélisée des élèves ou étudiants (mais avec, pour conséquence, le fait que l'interruption ou la modification de la trajectoire sont inévitablement assimilées à des échecs ou à des rejets) tandis que d'autres approches, moins universelles, plus particulières et singulières préféreront **l'accompagnement de cheminements** plus personnels. Parmi ces dernières notamment les statuts d'un temps-durée, de la prise en compte des acquis antérieurs ou actuels de l'expérience tiendront une place beaucoup plus importante que dans les précédentes qui se limitent finalement à une chronologie ordonnée selon un système définissant des parcours.

D'autre part, d'un pays à un autre ou d'une région à une autre dans un même pays, il existe des spécificités, **des exceptions culturelles**, qui ne peuvent être facilement réduites par le fantasme d'une mondialisation-globalisation avec tous ses risques d'homogénéisation – par exemple, l'enseignement et les universités pensés en fonction des axes nord-sud opposant les pays en cours de développement, avec leurs priorités d'alphabétisation, de conscientisation, d'amélioration sanitaire, d'accès aux services... et les pays du nord plus riches, parfois plus stables – ne peuvent se traduire par des missions uniformes : la recherche ordonnée à des pôles d'excellence et la recherche plus soucieuse de considérations praxéologiques, voulant aider les décideurs à effectuer leurs choix et à optimiser leurs actions ne peuvent non plus être confondus.

Les exigences propres à un système éducatif d'un type ou d'un autre estompant facilement ses finalités et par conséquent ses valeurs en fonction de l'urgence de ses objectifs tendront à l'évidence et de façon probablement tout à fait légitime, à reléguer ou à remettre à plus tard l'importance d'une posture critique et d'un recul que l'enseignement supérieur et l'université devraient pouvoir apporter, au bénéfice d'une formation « maison », plus domestique.

Un autre type de compétences s'ajoute à celles que nous avons décrites en terme de connaissances, de capacité à transmettre et à faciliter l'apprentissage, de prise en compte des particularités. On attend de l'enseignant qu'il soit capable de porter des **jugements crédibles** sur lesquels le groupe social puisse fonder sa confiance et prendre des décisions, celles en particulier qui déterminent les parcours des personnes. Cette validité des jugements, aboutissant à des titres socialement reconnus – jugement sur les personnes et leurs performances attendu par les élèves, jugement d'orientation ou de sélection attendu par les parents ou jugement de qualification attendu par le monde de l'entreprise et de l'emploi – constituent certainement une autre fonction, peut-être socialement la plus importante et en tous cas la plus visible dans le champ social. Elle entraîne ipso-facto **des fonctions et des rôles administratifs** qui vont sans cesse en s'élargissant depuis quelques décennies. L'enseignant devient ainsi, dans sa propre classe, indépendamment et en sus de ses autres rôles et fonctions, le prolongement de l'administration centrale (les ministères, commissions scolaires, établissements, etc.).

Pour les élèves, ceci se traduit par une attente forte d'un enseignant **juste**. Ce goût de justice peut être décliné sous trois formes, celui du rapport de l'enseignant avec un élève, élève individuel, mais aussi celui du rapport avec un collectif d'élèves qui manifeste le fait que le travail de l'enseignant est constitué d'une dynamique interactive intéressant des collectifs et des groupes. Mais la justice se définit aussi dans le rapport de l'enseignant avec le monde extérieur et la façon dont, à la fois, il le représente et il le renseigne. La notion de justice dans cette triple acception est donc constituée à la fois d'une justice intellectuelle (ou « justesse ») qui est sur la

voie de la rigueur, mais aussi d'une justice au sens de la justice morale, éthique, politique.

Élèves et parents attendent aussi de l'enseignant du **respect**. Il s'agit cette fois de la **relation à l'autre**, impliquant davantage les aspects intersubjectifs, humains et sociaux. Le respect de l'autre, chez l'enseignant, et non pas seulement de la part de l'élève à l'égard de l'enseignant, comme traditionnellement attendu, apparaît comme une dimension cette fois proprement pédagogique, très difficile à prendre en considération et à réaliser à l'intérieur des systèmes organisationnels du fait même de la forte pente de ces dernières vers la bureaucratie. Sous ce regard, enseignants et élèves sont des **partenaires**, ce qui n'a que peu à voir avec les déformations contemporaines des **partenariats**, limités trop souvent à des partenaires institutionnels, voire à des sponsors financiers.

On peut, d'ailleurs, ajouter que cette notion de respect, historiquement, était d'abord, un rapport de personne à personne, considéré dans son universalité, comme on le voit très bien dans la pensée kantienne. On peut voir aujourd'hui, une autre attente du respect quand ce respect est requis vis à vis du groupe, du collectif, et parfois des communautés. La première forme spectaculairement exprimée porte sur le respect des filles, regardées sous l'angle de l'altérité. Le mouvement féministe a souligné cette exigence encore trop souvent bafouée, y compris à travers des dispositifs de sélection ou d'orientation. Mais se pose aussi, aujourd'hui, le problème du respect d'un certain nombre de communautés culturelles qui peut, lui-même, entrer en conflit avec la définition interpersonnelle du respect ; si bien que lorsque les enseignants privilégient le respect de la personne abstraite, on a des sources de conflits tout à fait nouvelles. Le refuge dans la notion de tolérance n'est pas toujours une solution. Un simple regard porté sur la tolérance physiologique, biologique, et même physique (tolérance à la tension d'un métal), on souligne le caractère de contrainte que la notion conserve dans son acception morale. C'est parce que nous nous considérons comme civilisés que nous sommes capables de tolérance, mais ceci sert de preuve au fait que ce sont nos valeurs qui sont les seules acceptables. Plus que la tolérance ce sont la reconnaissance et le respect de l'autre en tant qu'autre qui deviennent les fondements essentiels d'un tel questionnement.

Ce rapport à l'autre en tant qu'autre est fondateur d'une nouvelle contradiction que nous symboliserons par l'opposition de l'**étonnement** et de la **surprise**. On considère depuis Aristote (*Politique*) que la science serait née de l'étonnement, par la contestation des évidences premières, et la stimulation de la curiosité que celle-ci rend possible. Dans le droit fil de cette acception, certains (Louis Legrand, ...) ont élaboré des « pédagogies de l'étonnement ». La surprise est d'un tout autre ordre et exprime l'imprévisibilité radicale de l'autre fondée sur sa capacité de déjouer et nos prévisions et les dispositifs que nous pourrions mettre en oeuvre pour le contraindre à entrer dans nos visées. La rencontre avec l'autre et la

« réalisation » de ce dernier est d'un tout autre ordre que l'étonnement et constitue une **situation existentielle** plus qu'un **état** au statut avant tout ontologique. Du point de vue épistémologique, nous ne sommes plus du tout dans le même paradigme. Aucune préparation, aucune connaissance, aucune compétence, même liées à l'expérience ou à l'habitude, ne nous protège de la surprise et ne nous permet d'en faire l'économie. Dans cette surprise, l'autre vécu, ressenti est toujours présent. Comment former dans cette perspective, à l'imprévu et à l'improvisation qui en découle inévitablement ? Or, cette formation à l'inconnu est au cœur de toute formation pédagogique. Cela supposera certes un apprentissage de l'écoute, la capacité d'analyser sur le champ des situations et ses propres réactions, c'est à dire ses pratiques, mais exigera de l'enseignant, le choix du processus de l'« autorisation », et donc du pouvoir de surprendre à son tour.

De tels apprentissages s'éloignent progressivement des compétences cognitives, praxéologiques, des savoirs pratiques et des savoirs d'action évoqués au début. Ils ne font plus qu'un avec le développement de la personne de l'enseignant en tant que **sujet**, sujet individuel, sujet social, sujet politique. Ceci renvoie plus au statut symbolique de l'enseignement supérieur en tant que lieu de la pensée critique, mais aussi bien de la critique de toute pensée constituée que d'un ensemble de procédures de formation et, plus encore, d'un programme.