

## **Atelier 8** **"FINALITÉS et VALEURS"**

*Animateur de l'atelier : Jean-Claude Filloux*  
*Rapporteurs : Jeanne Mallet et Angel Egido*  
*Secrétaires : Stéphanie Ouvry et Jacques Papay*

### **Compte-rendu des séances des 29 et 30 Mai**

L'atelier 8 portait sur les valeurs. Les débats, régulés par l'animateur de l'atelier J.C. Filloux, furent assez passionnés et les thèmes abordés nombreux : le relationnel, le sens de la vie, le rapport à l'autre, l'écoute, la disponibilité, la présence, la cohérence, la connaissance, l'explicitation, les compétences, la professionnalisation, l'éthique, le politique, le pouvoir, etc., à l'image de la vie elle-même et des valeurs que nous portons.

Les secrétaires ont choisi de rendre compte et de respecter le cours des interventions en reprenant la forme du débat et en précisant, chaque fois qu'il en était possible, le nom des intervenants. Il ne s'agit donc pas d'une synthèse « anonyme » mais bien de la mise en écriture du processus de l'échange lui-même qui a ici été privilégiée.

La première séance de travail a été consacrée à une introduction générale de la problématique de l'atelier par **J.C. Filloux**, à la présentation des différents communicants et participants et, également, à l'organisation de l'atelier.

### **Problématique de l'atelier.**

J.C. Filloux rappelle que le colloque porte sur la formation des enseignants et des éducateurs. Mais qu'est-ce qu'un enseignant ? Quelles sont ses finalités et ses valeurs, comment celles-ci s'expriment-elles dans l'enseignement à proprement parler mais aussi dans l'acte de transmission ?

Il y a une éthique enseignante et une éthique enseignée, c'est ce qui forme l'éducation. Le concept de formateur définit une place entre enseignant et éducateur. On peut observer qu'il y a plusieurs sens donnés aux termes « enseigner, former » en fonction des activités.

Pour Jules Ferry, l'éducation civique doit donner sens à l'enseignement. On peut aussi revenir à la position de Condorcet qui renvoie l'instruction civique à la sphère publique et l'éducation à celle du privé. L'éducation relève-t-elle du privé ?

Avant de s'interroger sur l'identité des enseignants, peut-être faudrait-il, continue J.C. Filloux, s'interroger sur le savoir et les finalités de l'action éducative. Il y a donc des questions qui se posent en amont et font se

demander : « Quelle est ma position épistémologique ? ». Il est fait état par un membre du groupe de ce que les finalités et les ambitions éducatives sont, ces dernières années, basées sur le savoir-faire et sont donc rétrécies dans un contexte d'efficacité économique et technologique.

### **La question des finalités doit revenir au premier plan.**

On a souvent limité le contenu de l'éducation à des perspectives purement utilitaires. Or, les finalités de l'éducation ont toujours été autres. Il ne faut pas oublier la formation de « l'Homme de bien » qui comprend les valeurs.

Aussi, si nous formons des éducateurs au sens large, la finalité doit être mise en acte par ceux qui prennent en charge une telle mission. En France, nous avons eu une compréhension tragique de la laïcité, la dérive techniciste nous a amené à réduire nos ambitions éthiques et nous nous retrouvons dans ce qui peut s'appeler une crise philosophique. Néanmoins, il apparaît que le plus important pour les formés, c'est de réfléchir sur le sens radical de la vie.

L'éducation c'est d'abord « nourrir, prendre soin » et ensuite, éventuellement « aller hors de ». Ainsi se pose la question du sacré posée dans le livre de la série « que sais-je ? »: *Philosophie de l'éducation* d'Olivier Reboul. D'ailleurs, Durckheim n'évoquait-il pas la religion de la personne humaine ?

### **Pour introduire les différents communicants, J.C. Filloux présente au groupe la note qu'il a réalisée à partir de l'étude qu'il a faite des communications prévues pour nourrir cet atelier 8.**

[voir le texte introductif de cet atelier]

Cette présentation des communicants par le biais de leurs communications clôture cette première séance de travail.

Sont également participants aux discussions de cet atelier : Stéphanie Ouvry, étudiante à Paris 8 en DUFA, Valérie Huard sociologue, Jacques Papay formateur de travailleurs sociaux et doctorant à Paris 8 et Guy Avanzini, professeur émérite de l'université.

La deuxième séance d'atelier du 29 mai après-midi a commencé par la classique question sur les distinctions à opérer entre enseignement et éducation.

**René Barbier** indique que cette question recouvre une interrogation fondamentale sur le sens de la vie et renvoie à la philosophie de l'expérience, puisque les attitudes, les valeurs s'inscrivent dans la quotidienneté de la vie.

**Guy Avanzini** rappelle que les enseignants-éducateurs (ou contre-éducateurs) font de l'éducation intellectuelle. Il y a ainsi des attitudes d'esprit liées au choix des disciplines par exemple.

Ils produisent également une éducation sociale selon leurs choix et leurs manières de faire, par exemple selon la pratique qu'ils auront de l'autorité, puisqu'ils ont intégré des valeurs familiales.

La question du fondement des valeurs ramène, quant à elle, à la question du sens. La transmission des valeurs dépend des situations, des circonstances, selon que l'enseignant-éducateur se retient ou non.

On peut faire un parallèle avec l'enseignement religieux : Est-ce un enseignement sur les faits ou sur le sacré ? Ces questions soulèvent des controverses qui rappellent celles du XIXème siècle avec « l'instruction civique » et « l'éducation civique ».

**Jeanne Mallet** note que la compétitivité économique et l'éducation techniciste qui va de pair viennent actuellement relayer les douloureuses expériences du passé et participe à l'évitement d'un débat autour l'éducation. C'est la didactique qui est valorisée et on assiste à la « pulvérisation idéologique » de la population française. La question du sens est ainsi marginalisée alors que les adolescents par exemple, sont en demande de sens de par la pluralité d'idéologies de la période actuelle de globalisation. Aussi, cette question du sens touche toutes les cultures du monde.

Le groupe s'anime : la question essentielle n'est pas de « donner du sens », mais, « d'être par son attitude à donner du sens ». Si on se pose la question du sens, du sacré, on peut alors se dire qu'il y a plusieurs sens, plusieurs sacrés. Le sens est porté par l'autre et cela pose donc le problème des cultures autres que la culture occidentale, l'éducation à l'ailleurs. L'enseignant ainsi en allant vers donnera et portera du sens...  
Mais quelle langue est nécessaire pour rencontrer l'autre ?

**Guy-Noël Pasquet** lui s'interroge sur l'étrangeté et dit qu'il est nécessaire d'apprendre la langue de l'autre qui est à la base différente de la sienne propre et donc étrangère, de se risquer dans d'autres cultures. Il entend les termes « religion » « laïcité », pourquoi ne pourrait-on pas parler d'une « éthique laïque » ? Se pose également la question de la direction, des finalités, n'éduque-t'on pas vers un sens ?

Pour **René Barbier**, la religion c'est l'organisation du sacré. Le philosophe indien Krisnamurti qui pourrait être nietzschéen va très loin dans la déconstruction de toute organisation des religions au nom du sacré justement. La terminologie religieuse n'est pas utilisée et ce sont les expériences cruciales de la vie (la peur, la souffrance, etc.) qui sont mises en avant. Cette philosophie présente un intérêt pour la fonction critique de

l'éducation. En effet, en plus de la direction en éducation, il y a la signification et la sensation. Le sens se co-construit dans les échanges.

René Barbier pose deux questions :

1. « Comment faire comprendre à des étudiants la singularité de la culture de l'autre ?, par exemple le mot compassion a une multitude de sens.
2. L'enseignant a-t-il vocation à expliciter ses valeurs ou les valeurs de ses pratiques ? ».

Le débat repart sur ces valeurs. Les valeurs ne sont-elles pas toujours transmises, par exemple dans le cas d'un enseignant méprisant avec ses formés ? Qu'en est-il de ces valeurs qui passent sans argumentation ? Peut-être est-il nécessaire de passer de l'implicite à l'explicite. L'explicitation en effet dépasse les institutions. Peut-être que l'explicitation de valeurs pourrait être internationalisée (référence faite aux Droits de l'homme) ?

Il y a une dialectique entre le sacré et la langue. Ce qui est sacré est dans les textes. La langue, elle, n'est pas stable. C'est à présent la transmission et donc la relation qui intéresse le groupe.

**François Sentis** dit que la transmission se fait dans la relation, que ce soit en relisant des textes ou bien en écoutant les langues. La globalisation met en place une synchronie et c'est cette synchronie qui pose problème puisqu'il y a toujours de la singularité. Cela amène la question du tragique puisque cela renvoie à sa propre étrangeté ; or, comment traiter de cette question tragique ? En effet, être formateur peut revenir, si on n'y prend garde, à formater. Être formateur, c'est aussi écouter les pratiques du sujet et cela renvoie ainsi à la subjectivation. L'importance du relationnel et de l'affectif qui va avec l'intelligence de cœur dont parle Jeanne Mallet est à prendre en considération dans la transmission.

En fait, dans le travail social, les textes ne suffisent plus, c'est avec un travail et une réflexion sur la pratique que l'on peut mettre l'accent sur les effets de formation, sur les espaces informels de la formation. Qu'est-ce que le formé peut en dire ? De quoi peut-il témoigner ?

Dans la formation des travailleurs sociaux, les textes sont épuisés. On passe sans cesse de la déconstruction à la reconstruction par l'écoute, la disponibilité. Alors, du sens se construit, les langues se mélangent. Soutenir la question du sujet et accorder de l'importance au temps, tel semblent être les outils nécessaires en formation. Le lien n'est-il pas formation même si l'amour du formateur n'est pas un objectif de la formation. Un échange se crée autour d'une expérience de formation d'aides-éducateurs de **Jacques Papay**. Il est essentiel de s'appuyer sur les terrains professionnels, de rendre l'importance de l'échange et de remettre en question les cadres trop formels du secondaire ou de l'université puisque l'enseignement y est d'une certaine façon calibré. Le travail du formateur est un travail d'élucidation des enjeux

personnels : « Qui parle à qui ? », « Quoi parle à quoi ? » L'autre renvoie à ma propre étrangeté et donc à l'aspect critique.

**Guy Noël Pasquet** précise qu'il peut y avoir simulacre de relation. Il peut y avoir quelque chose qui sonne différemment. C'est d'abord moi qui suis étranger. Il y a du transculturel mais aussi du métaculturel. Qu'est-ce qui parle ?

Est ce que l'étrangeté est toujours à l'extérieur de soi ? Elle est aussi en soi.

La relation en formation est importante, mais il est dit par **René Barbier** qu'il ne faut pas la réduire à transfert et contre-transfert. Il y a aussi la notion de « Présence ». On se sent dans la relation, on se vit dans une interaction. Le sens se co-crée dans et par le groupe. C'est la question de la pédagogie active qui crée des interférences.

**Maria Gaïo Alves** exprime l'idée que la relation se joue entre formés, du point de vue de l'enseignant, mais que la sociabilité entre formateurs est également importante, on peut alors parler de soutien (**Angel Egido**). C'est là un espace informel d'éducation. Les espaces informels en pédagogie active s'étendent hors murs scolaires.

Les échanges du groupe se centrent à présent sur le rôle que l'institutionnel joue dans la relation. En effet, la relation se joue à tous les niveaux ; le relationnel peut être lié à l'organisationnel.

**Hassan Hajjaj** dit que la relation s'inscrit dans tout un système qui détermine les enjeux de la relation par exemple la relation enseignant/groupe. Que fait le formateur alors ? Accepte-t-il de transmettre un savoir déjà déterminé ? Cela pose la question qu'il y a entre pouvoir et savoir, question politique donc. Se référant à Gilles Deleuze, Hassan Hajjaj pense qu'il faut mettre le système du savoir en critique, avant même d'en arriver à l'intersubjectivité.

En cette fin de séance, diverses réflexions sont faites.

- La question institutionnelle, c'est ouvrir des espaces ; « Si le cadre institutionnel veut maîtriser le cadre, quelle est alors la marge pour le sujet ? » : le sujet est ce qu'il est et la question de l'institution c'est avant tout celle avant de le « lâcher ».
- Sur la sublimation freudienne, il y a quelque chose à dépasser face au sujet (nous sommes passés du cannibalisme au baiser).
- Le tragique n'existe pas en Orient car le tragique va de pair avec la séparation. Peut-être peut-on s'interroger sur notre philosophie de la vie et ce qu'on peut en faire, y compris dans la relation à l'autre.

La question de la finalité en formation est abordée également et ce qui paraît difficile à l'un des membres du groupe, c'est qu'elle doit transparaître dans la cohérence du projet pédagogique. Ainsi, il y a à créer les conditions d'une expérience qui permette de réfléchir à la question des valeurs et d'être

heureux avec certaines valeurs. Référence est faite aux séances de régulation au cours desquelles les valeurs s'expriment. Cela reste néanmoins le plus souvent un phénomène contre-culture.

Après ces échanges guidés par les propres valeurs de chacun des participants, la séance se termine. Le groupe se retrouvera pour une dernière séance le lendemain.

**La troisième et dernière séance d'atelier s'est déroulée le 30 mai.**

**J.C.Filloux** a repris le débat là où il avait été laissé la veille, autour de la question « Enseignement/Éducation/Formation ». L'idée, dit-il, dans l'éducation est d'instruire mais surtout de former un développement du sujet. Ainsi, une des définitions pour l'éducation pourrait être celle de E. Durkheim, « cultiver les germes d'humanité qu'il y a en vous ». Ceci étant, réduire l'éducation à une simple transmission de valeurs serait insuffisant car on pourrait alors éduquer à des valeurs fascistes comme Tolstoï le dénonçait. S'il y a transmission de valeurs, de quelles valeurs s'agit-il ? L'éducation, ne serait-ce pas faire référence alors à des valeurs éthiques. Il y a donc des questions autour de l'éthique mais aussi autour de l'intersubjectivité.

De plus, pour se centrer sur le rôle des universités dans la formation des formateurs et enseignants, on pourrait s'interroger sur ce qu'est la profession d'enseignant ? Est ce un métier ou une profession ?

**Mariana Gaio Alvès** dit qu'en Espagne, la marge de manœuvre est peut-être plus grande pour les enseignants. En effet, ceux-ci ont des relations avec l'environnement extérieur, avec d'autres acteurs de la communauté éducative. Un de leurs rôles serait la construction de l'identité personnelle des sujets plus qu'une adéquation à un système. Mais peut-on être formé à cela ? Il faut chercher à donner à la personne la possibilité d'utiliser son potentiel personnel.

**La construction de la professionnalité du formateur préfigure la professionnalité du sujet.**

**François Sentis** indique que les sujets, en occident, pour pouvoir négocier quelque chose d'eux doivent négocier quelque chose de leur existence dans le processus de formation. L'organisation du travail va donc avoir un rôle très important. Il faut penser l'organisation professionnelle sans trop densifier les choses. Il faudra prendre en compte la façon dont chacun aura investi sa fonction et l'influence des schémas organisationnels sur l'identité professionnelle. Cela pose les limites de l'enseignabilité, l'essentiel n'est pas enseignable. La formation des enseignants se trouve placée devant un double paradoxe :

- Prendre en compte le paradoxe de transmettre de l'intransmissible.
- Avoir à se situer soi-même dans le premier paradoxe

À ce sujet, la discussion du groupe vient sur les apports possibles de la psychologie pour mieux comprendre les enjeux des situations d'enseignement et de formation. Dans le même temps, l'enseignement de la psychologie pour des enseignants, formateurs comporte elle aussi des dangers et renvoie, au travers d'interprétations sauvages à l'éthique. À ce propos, **Angel Egido** fait remarquer qu'il existe le code déontologique des psychologues qui s'appuie sur le respect à la personne. Lui est fait remarquer par certains membres du groupe que cela n'est pas là un gage du respect de l'autre.

**Jacques Papay** rapporte de son expérience de formateur qui l'a amené à « passer commande » souvent à des psychologues que la spécialisation ne protège de rien. Un enseignant, quel que soit sa formation reste un homme ou une femme et à ce titre là peut, comme les autres, se trouver inquiet par la situation d'enseignement et adopter des attitudes qui sont contradictoires avec le contenu de ce qu'il ou elle enseigne.

**Guy Noël Pasquet** pose le problème de l'humilité. Il y a une inflation de la professionnalité à un moment où les professions sont déstabilisées. Ce qui est important, c'est de produire de l'altérité. Les personnes vont bricoler la compréhension de leurs interventions. Ce n'est pas l'éthique mais l'esthétique qui doit faire référence.

**René Barbier** dit que l'interprétation est un jeu et permet de jouer avec les sens tout en sachant qu'il y a le sens de la vie. Il propose de revenir sur les notions d'identité et de personne qui renvoie bien à une culture occidentale. Au Tibet, on ne pense pas en terme de personne, l'accent est mis sur la notion de compassion. La vie, ce n'est pas la vie de la personne, c'est la vie de tout ce qui est. Il faut revenir à une question : Qu'est-ce que l'identité pour l'autre ? Et, si l'éducateur est lié à la notion d'identité, alors qu'il se pose la question de l'identité.

**Jeanne Mallet** évoque l'identité jungienne. Derrière « identité », il y a l'idée d'une stabilité et l'idée « d'indépendance du contexte ». Or, on peut voir les choses autrement, il y a direction et signification de ce processus. Les formateurs sont des accompagnateurs de processus, ils sont impliqués en termes de direction et de signification. Nous-mêmes, nous avons une évolution dans le cheminement de notre pensée et de notre action. C'est comme deux brins d'herbe étroitement liés. Les formateurs peuvent faire lire aux formés des textes très différents de ce qu'ils lisent d'habitude, de leurs croyances. Il faut donc dépasser le disciplinaire et aller vers l'interdisciplinaire, mélanger des savoirs formels et des savoirs en actes pour retrouver la dimension globale du sujet.

La philosophie est à la pointe de la réflexivité, elle est importante mais ne doit pas être coupée du reste. Il faut que les élèves aient de l'assurance et de la réassurance.

**Stéphanie Ouvry** dit que l'identité renvoie à la place. Au Japon, c'est très différent : chacun est à sa place. Pour des formateurs occidentaux, il y a urgence à travailler son rapport à la place. Le formateur, au travers de formations qui paraissent déstructurantes parce qu'elles interrogent, peut ainsi sentir où il est et se sentir bien avec lui-même et avec les autres, à sa place. Ce n'est pas dangereux si l'on sait qu'il peut il y avoir du danger. Malheureusement, très souvent, ce rapport à la place passe à la trappe.

Pour **François Sentis**, l'interprétation peut être faite, mais il faut que le sujet ait une sécurité existentielle, sinon le moi s'explode parce qu'il est trop insécurisé. Il évoque l'exemple d'un référentiel de compétences qui avait été fait pour des établissements recevant des personnes âgées. Finalement, il s'est avéré que les personnes reçues étaient pratiquement toutes en fin de vie et que les employés d'origines étrangères et de cultures différentes, en l'occurrence les personnes de cultures africaines qui elles, possédaient le patrimoine, se trouvaient les mieux à même de faire face à ces situations, en dehors du référentiel de « bonnes pratiques ». Le tragique, c'est quand cette sécurité existentielle n'est plus assurée ; sont créés alors des référentiels, des profils identitaires.

Cela pose toujours la question des valeurs. Ainsi, pour **Guy Noël Pasquet**, il y a une langue des institutions mais c'est la personne qui choisit en fonction de ce qu'elle aime. Qu'est-ce que la pédagogie ? Est-ce traduire une langue par une autre ou bien parler une langue porteuse de valeurs, de cultures, etc. ?

**Jeanne Mallet** soulève la question de savoir si les universités doivent être engagées dans des processus de professionnalisation (autres que ceux des avocats ou médecins). Celle-ci doit, en tout cas, faire avec l'injonction de professionnaliser. Cela entraîne des rivalités institutionnelles et cela change dans le même temps le contenu de l'université. Cela génère des savoirs que l'université n'avait pas.

**Martine Lani-Bayle** précise que ces processus de professionnalisation à l'université pose le problème de la professionnalisation du savoir et celui de la hiérarchisation des savoirs. Elle fait référence au mépris de certains professeurs représentants d'une certaine hégémonie du savoir. Or, il est important de ne pas déconnecter les connaissances de la vie qui reste toujours présente. Il faut différencier savoir et connaissance.

Pour **Ana Luisa De Oliveira Pires**, il convient de dépasser les polarités simples et binaires de l'occident. En effet, c'est la rationalisation qui stigmatise des niveaux de savoir. Il faut dépasser les visions et prétentions objectives parce qu'elles sont illusion. La notion de compétence est trop mécaniste. Elle dit que nous avons été formatés dans la dualité et qu'il faut créer une nouvelle dialectique de la compréhension, avoir une vision plus holistique, plus globale.



**Guy Noël Pasquet** dit que l'on est embêté avec la notion de compétence. Quand on fait une chronique du monde ouvrier, le mot compétence existe, mais il a un autre sens. Comment trouver les mots pour le dire ? Le monde ouvrier a été dépossédé de sa langue. Au travers du concept de compétence, l'idéologie est de transformer les systèmes éducatifs pour une meilleure efficacité. Mais pour qui ? et pour quoi ? Cela amène quantité de questions : les compétences sont-elles transférables ? Les personnes doivent-elles changer si les compétences changent ?

**Valérie Huard** évoque ce qu'elle appelle « le modèle pragmatique de compétence » et préférerait un modèle plus réflexif et centré sur la personne. Quand on parle de compétence, on atteint rapidement des limites.

**François Sentis** souligne l'importance de l'écrit, il faut apprendre quelque chose de ce que l'on fait.

**Hassan Hajjaj** dit qu'avant de convoquer l'autre, il faut s'interroger sur l'épistémologie. Le savoir nous échappe, la société nous échappe.

**J.C. Filloux** reprend la parole et dit que tout cela pose question. Écrire sur ses pratiques, c'est réfléchir sur ses valeurs. Le travail sur les écrits permet la réflexivité.

**Guy Noël Pasquet** répond que l'on est sûrement auteur, bien sûr acteur, mais aussi agent. Les questions que nous débattons sont aussi économiques et politiques. La question des finalités et des valeurs est une question majeure posée au politique : est-ce que l'éducation doit avoir des finalités et des valeurs ?

**Ana Luisa De Oliveira Pires** ajoute que la question des compétences est indissociable de celle des finalités et des valeurs. On voudrait faire passer les critères de connaissance sur des compétences afin de les instrumentaliser.

Mais tout dépend de nous, c'est nous qui choisissons. Tout dépend des valeurs sous jacentes que nous développons. Sont-elles de fermeture ou d'ouverture éducative ? Cette responsabilité est aussi à renvoyer sur les enjeux politiques du pouvoir. Cela renvoie également au concept d'entreprise apprenante.

Cela pose le problème de la privatisation de l'enseignement supérieur et l'on revient à la question du pouvoir et du politique. Politique est ici entendu au sens d'institution, à l'échelle des pays et de la planète d'où l'intérêt de structures comme l'Unesco ou bien l'ONU qui permettent un débat international et qui seraient un contre-poids à des objectifs purement utilitaires.

L'éducation ne serait-elle qu'un instrument ?

**Hassan Hajjaj** se demande si les finalités et valeurs se trouvent déplacées à un autre niveau, celui du politique et de l'économique.

Pour **François Sentis**, c'est le choix qu'il y a à faire entre entrer dans le système des compétences ou bien donner une valeur à la vie qui est profondément tragique.

**Jacques Papay** prend l'exemple d'un référentiel commandé par le ministère sur les compétences des éducateurs de la petite enfance qui a été refusé parce qu'il était trop complexe. Le ministère voulait que les futurs jurys de validation des acquis de l'expérience n'aient : « pas trop de mal à comprendre ». Il y a donc des jeux de force qui empêchent de prendre des positions justes. Ce sont aux enseignants et formateurs de faire leurs propres choix et de les défendre.

**Angel Egidio** précise qu'à la notion de compétences sont maintenant ajoutées celles d'aptitude et de connaissance. Il rappelle que les compétences sont extrêmement bien définies et qu'il existe même des logiciels de compétences.

À propos des connaissances, il est dit par un membre du groupe qu'à présent la question de compétences est indissociable de celle des finalités et des valeurs puisqu'on assiste à une réelle évolution de l'éducation en passant de logique des connaissances à celle des compétences. Les compétences semblent aider à une construction sociale. L'éducation serait ainsi un but instrumental parce que les finalités de l'éducation tendent à être conditionnées par le biais des compétences.

Un membre du groupe se pose la question de savoir si l'enseignement supérieur a quelque chose à apprendre au politique, si le monde politique est éduicable. Il en doute.

L'exemple de créations d'écoles à la campagne est analysé par **Guy Noël Pasquet**. Celles-ci sont majoritairement liées à la question de l'emploi et se font dans l'optique de faire venir des gens dans des régions dépeuplées. Or ces budgets des régions et départements consacrés à l'action sociale peuvent représenter jusqu'à 60 % de leur budget total.

Dans la même lignée, **Carlota Guzman** prend la parole et explique que la plupart des petites universités privées mexicaines seront confrontées à l'implantation, à partir de l'année prochaine, d'universités américaines qui auront leur propre programme. Il semble évident que les Mexicains seront tentés d'aller dans ces universités dont les diplômés leur permettront peut-être de trouver du travail aux États-Unis. Se pose le problème des valeurs, quelle sera l'influence des valeurs de ces universités futures qui ne seront pas celles du Mexique ?

Se pose à nouveau la question du savoir et du pouvoir. **Hassan Hajjaj** fait référence aux NTIC et nous informe que dans le monde, il y a treize ordinateurs racine qui sont reliés à un ordinateur-mère qui se trouve dans la chambre de commerce de la Maison Blanche. Le savoir est à présent diffusé mais il faut garder à l'esprit que lorsque le savoir est contrôlé, c'est aussi le pouvoir qui est contrôlé. Il y a donc, au-delà des enjeux économiques de la compétence, des enjeux idéologiques du pouvoir.

**René Barbier** relève qu'excellence et performance riment avec compétence. Ces termes sont à présent inscrits dans le capitalisme. Il remarque que ce sont des valeurs d'Orient qui ont été laïcisées avec un sens purement technique. En Chine, historiquement, la performance n'est pas liée à la rentabilité économique, au capitalisme. La valeur n'est pas dans le profit, l'excellence dans les arts martiaux se pose à un tout autre niveau. À présent que le capitalisme est arrivé, des ouvriers sont renvoyés et, ainsi, les valeurs profondes de la Chine sont perturbées. En effet, dans la logique interne de la Chine, il y avait une « performance sociale ». C'est-à-dire que les gens étaient inscrits dans un collectif.

**Valérie Huard** complète en disant que cela pose la question de la transmission des expériences. Peut-on avoir une transmission des compétences ? Elle prend l'exemple de la formation institutionnalisée des exploitants agricoles où la dimension affective, imaginaire de l'expérience de pratiques enracinées culturellement n'est pas inscrite. Cela pose le problème de décontextualisation. Primerait aussi chez les exploitants agricoles la transmission de père en fils, même si le fils est plus diplômé, il lui reste tout de même à trouver sa place par rapport au père.

**René Barbier** interroge la propre expérience de chacun des membres du groupe et se demande comment on fait passer ses valeurs ? René Barbier dit qu'il use des moyens habiles tels qu'exprimés dans le bouddhisme. Il passe par le philosophe Krisnamurti dont la valeur centrale est le développement de la fonction critique sur le sens de la vie qui est, quant à lui, le fondement de l'éducation :

- Le maître peut avoir quelque chose à dire, c'est la transmission du savoir mais cela ne suffit pas.
- Il y a l'appropriation du savoir par le formé, qui va mûrissant. Cette appropriation du savoir est, selon lui, facilitée avec un dispositif pédagogique entre pairs puisque le savoir est ainsi discuté. Là, le pouvoir s'efface. Partir de l'expérience personnelle du formé permet la dimension cognitive, groupale et affective dans le processus d'appropriation. Il y a bien une médiation, le savoir sur Krisnamurti, mais avec toujours en rapport avec son expérience personnelle.
- C'est le savoir collectivisé qui permet de se transformer. L'éducation est ainsi à la transformation dans la relation aux autres et au monde.

**Hassan Hajjaj** trouve que la tendance est d'aller trop vite vers le chemin de l'appropriation. Il faut d'abord passer par l'écoute et ensuite aider le formé à

agir. Il faut que quelque chose viennent inquiéter le formé. Quand il y a cette inquiétude, le formé peut alors choisir.

Pour **Guy Noël Pasquet**, la fonction critique est fondamentale. Il souligne l'importance de prendre en compte l'existence de mondes différents comme ceux, par exemple, de l'autiste, du trisomique, et s'interroger sur ce qui résiste.

**Jeanne Mallet** dit qu'il est besoin d'une clarification individuelle et collective et donc d'ouvrir le débat. Si la question des finalités est soulevée, elle renvoie à l'équipe. De plus, il est nécessaire qu'il y ait concordance entre ce que l'on donne à voir et ce que l'on met en oeuvre.

Après ces échanges animés et constructifs, il fut un peu difficile pour l'ensemble du groupe de trouver un terrain d'entente pour les recommandations qu'il pouvait formuler en guise de conclusion de ce colloque. **Jean-Claude Filloux** fut d'un grand secours et voici donc les recommandations suivantes :

Le groupe recommande :

- D'expliciter et de témoigner de ses valeurs.
- De mettre en acte ses valeurs au niveau individuel et collectif.
- De ne pas renoncer dans nos imperfections ;
- De réinterroger ses valeurs.
- D'accepter que ses valeurs soient interrogées par d'autres.

Le temps imparti à l'atelier s'est achevé par des remerciements de **Jean-Claude Filloux** aux communicants et aux participants pour la grande qualité des échanges. Ceux-ci l'ont à leur tour remercié tout particulièrement pour l'animation qu'il a réalisée, très empreinte de respect de la parole de chacun et témoignant aussi de l'important travail de lecture qu'il avait effectué avant le travail de groupe de l'atelier.

**Jean-Claude Filloux** a souhaité que cet atelier reste pour nous tous un souvenir, nous l'avons applaudi longuement et chaleureusement.