



HAL
open science

Les conditions de la transmission.

Olivier Bernet, Christine Larroque

► **To cite this version:**

Olivier Bernet, Christine Larroque. Les conditions de la transmission.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00802669

HAL Id: halshs-00802669

<https://shs.hal.science/halshs-00802669>

Submitted on 20 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°208/209 – Atelier 16 : Rites de passage entre générations

LES CONDITIONS DE LA TRANSMISSION

Olivier Bernet, Sociologue, Formateur à l'Institut Formation Recherche Animation Sanitaire et Social, Toulouse.

Christine Larroque, Enseignante en ST2S au lycée SMDN, Toulouse, Formatrice d'enseignants et de travailleurs sociaux.

Résumé :

A partir d'un questionnement sur les enjeux de la transmission en période de crise, nous avons mis en dialogue deux expériences singulières de pratiques liées à la transmission. Au cœur de cette problématique, nous rencontrons l'altérité qui fonde les différences entre les générations, entre les individus porteurs de valeurs et pratiques peu élaborées collectivement. L'injonction actuelle qui nous pousserait à transmettre vaille que vaille les multiples héritages d'un monde incertain se réduit trop souvent à une forme nouvelle de management des établissements de formation. A contrario, le récit d'expérience permet de dire la diversité des pratiques de transmission qui, au quotidien, cherchent à faire advenir, puis vivre un héritage en permanente transformation.

Mots clés :

Valeur, génération, altérité, pédagogie, transformation sociale.

Si la transmission s'impose aujourd'hui comme une problématique transversale à tous les champs de la vie sociale c'est parce qu'elle cristallise à elle seule l'ensemble des interrogations relatives au changement et à la conservation qui représentent les deux faces alternatives des multiples crises que nous traversons en France et en Europe (identité, protection sociale, travail).

Ces questions se posent avec acuité dans les instances de formation. Nous avons cherché en tant que formateurs à travailler cette problématique dans nos lieux respectifs d'intervention : un centre de formation aux métiers du travail social et un lycée. Dans ces lieux dévolus à la transmission, des interrogations se manifestent de façon amplifiée au moment où les réformes sont perçues comme des éléments de transformation radicale des métiers.

Il nous a paru intéressant de faire dialoguer deux questionnements différents. Nous avons un parcours inverse sur le plan des trajectoires professionnelles qui nous ont conduits à nous poser singulièrement la question de la transmission. Dans la première expérience il s'agit de comprendre les mécanismes qui fondent l'identité de l'enseignant et, ses capacités à s'instituer tout en se transformant. La seconde renvoie à la capacité à résister à une institutionnalisation trop forte, qui tend à créer une distance peu propice à la nécessaire appropriation des savoirs transmis.

Dire que la question de la transmission fait débat dans la société relève sans doute plus d'un vœu que de la réalité. Il n'est pas évident qu'elle constitue une priorité pour les jeunes générations alors qu'elle l'est beaucoup plus pour ceux qui partiront prochainement. Les professionnels sur le départ ont été formés dans les années 70, ce sont eux qui font le bilan de leur trajectoire professionnelle et s'interrogent sur l'héritage qu'ils laissent aux générations suivantes. La question de la transmission rejoignant parfois le registre de l'incantation comme mode de défense qui voile à peine une légitime angoisse de disparition. Car n'est-ce pas quand on va disparaître que l'on tente de faire l'inventaire de son patrimoine et régler sa succession ?

L'angoisse sur ce que l'on va laisser aux générations suivantes est très forte. Cette angoisse elle-même se transmet par exemple dès l'école maternelle par une sensibilisation à l'écologie parfois ressentie par les enfants jusqu'au paroxysme : *«Les parents font mal à la planète...et la planète, elle est polluée...et on peut plus l'habiter¹...»*

L'époque sera incertaine ou ne sera pas...en conséquence la transmission devient incertaine elle aussi. En retour cette incertitude devient insupportable. Pourtant, lutter contre l'angoisse de mort en assignant aux jeunes générations l'obligation d'assimiler à tout prix ce que nous avons si peur de perdre, ne peut que les placer face à des enjeux qui ne sont pas les leurs. Toutes les générations sont concernées par la question de l'appropriation du savoir, c'est en définitive cette question-là qui devient centrale pour nous.

Classiquement la question de la transmission se pose à chaque fois que l'on opère un découpage générationnel. C'est quand une génération a laissé son empreinte dans le contexte social, politique ou culturel que l'on exhume cette interrogation, elle prend alors la forme d'une opposition entre les « jeunes » et les « vieux », avec son lot de nouvelles questions :

Qu'est-ce qu'une génération ? Quels sont les marqueurs de son existence en tant que telle ? Qu'est-ce qui la distingue des générations antérieures et postérieures ? Qu'est-ce qu'elle a fait de ce qu'on lui a transmis ? Que va-t-elle, à son tour transmettre ?

Dans les lieux de formation, cette volonté de transmission s'y exerce jusqu'à l'injonction. Elle se manifeste par une pression pour toujours plus d'efficacité dans laquelle s'affirme avec insistance un management issu du monde économique. Le lycée, le centre de formation, hauts lieux de la production/reproduction sociale sont pris dans cette obsession nouvelle. Elle cache mal la peur qu'inspirent les crises actuelles quant à la possibilité d'une transformation sociale de grande ampleur. Ne faut-il pas y déceler la tentation presque puérile de croire que la « crise » sera résolue si l'on transmet le monde tel qu'il l'est ou qu'il était ? En définitive, ne faut-il pas y lire une manière de traiter l'angoisse du lendemain ? Pour éviter que le monde se dégrade, on en vient à se dire : « hier était mieux qu'aujourd'hui et aujourd'hui est mieux que ce qu'on espère pour demain ».

La formation des enseignants du privé sous contrat dans un réseau congréganiste : Les Sœurs de la Charité de Nevers

Nous allons relater une expérimentation menée par un groupe d'enseignants en lycée qui appartient à l'enseignement privé sous contrat. Il s'agit du lycée SMDN à Toulouse qui appartient au réseau congréganiste des Sœurs de la Charité de Nevers. Ce réseau dispose également d'un centre de formation, l'UNAREC, missionné par la Tutelle sur toutes les questions de formation concernant l'ensemble des personnels. Cet organisme nous a confié en 2009 la responsabilité d'animer un groupe d'enseignants ayant pour objet une réflexion sur la question de la transmission du métier d'enseignants entre pairs.

¹ Propos d'un enfant de 5 ans en maternelle.

Cette expérimentation trouve son origine dans plusieurs préoccupations. La congrégation est en effet mobilisée depuis 2003 sur une «Opération relève» qui concerne autant les enseignants qu'un relais entre religieux et laïcs. Elle se sent concernée par la problématique de la transmission du métier en raison du contexte actuel dont nous relèverons les éléments principaux : le départ massif d'enseignants à la retraite² et la modification substantielle de la formation initiale.

Il faut relever que La Tutelle des Sœurs de la Charité de Nevers est soucieuse d'intégrer au mieux les nouveaux enseignants et de faire vivre les valeurs qui constituent l'identité de la Congrégation.

C'est dans ce contexte qu'un groupe d'enseignants/formateurs est chargé de réfléchir à la transmission dans la perspective de repérer les attentes et propositions des enseignants (nouveaux et plus expérimentés) pour se transmettre le métier.

Depuis 2009, le groupe d'enseignants que nous animons se réunit mensuellement. Il est constitué actuellement de 10 enseignants. Trois générations sont présentes : celle des enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience dans l'enseignement, une génération expérimentée (15 à 20 ans d'ancienneté) et enfin une génération experte proche de la retraite (plus de 30 ans d'exercice).

Il faut relever deux phases dans la vie de ce groupe de travail :

-une première phase centrée sur un échange sur l'expérience et la trajectoire de chacun qui a donné lieu à l'expérimentation d'une forme de récit autobiographique,

-une deuxième phase d'ouverture à la rencontre avec des professionnels d'autres secteurs eux-mêmes préoccupés par la transmission du métier.

Nous présenterons donc quelques éléments que ce groupe de travail en mis en évidence. Dans un deuxième temps, nous évoquerons l'évolution qui le caractérise.

- **Les principales réflexions du groupe de travail :**

A partir du récit autobiographique de chaque enseignant à propos desquels il est apparu qu'ils constituaient en eux-mêmes des témoignages qui font œuvre de transmission, le groupe a dégagé des points qui ont fait consensus.

-La transmission pose la question de l'éthique et de la responsabilité :

C'est ainsi que le groupe s'est interrogé sur l'opportunité d'un code de déontologie pour les enseignants. La réflexion s'est également portée sur ce qui peut se transmettre et il est apparu qu'au-delà de la didactique et de la pédagogie, la transmission a pour objet des valeurs. Mais de quelles valeurs s'agit-il ?

La réponse est complexe et a engendré plus de questions que de réponses : Quelles sont les valeurs qui constituent l'identité de la congrégation ?

Pour les établissements scolaires congréganistes, est-ce qu'il y a eu une transmission des valeurs qui fondent les établissements congréganistes comme une identité à part entière qui se distingue de l'enseignement public ?

N'assiste-t-on pas à une fusion des héritages et des valeurs ? Comme si la réalité du «recrutement» des enseignants conduisait à rechercher de façon pragmatique «le plus petit commun dénominateur» que l'on pourrait nommer : «patrimoine humaniste».

Est-ce que la transmission d'un héritage peut transiger ? Sinon, quel en est le prix ?

Ces réflexions conduisent à s'interroger sur la nature des valeurs évoquées. Il est établi qu'il s'agit des valeurs judéo-chrétiennes. Dans ce patrimoine, est occulté l'héritage de la révolution française et tout se passe comme si l'on était tous redevables de l'héritage judéo-chrétien. On note aussi une

² Par exemple, le lycée SMDN de Toulouse, lycée d'enseignement général, technique et professionnel, compte 120 enseignants pour 1200 élèves. L'année 2010 a vu le départ à la retraite de 16 enseignants qui ne sont pas tous remplacés en raison de l'application de la R.G.P.P prévoyant le non remplacement d'un fonctionnaire sur deux. Sur les cinq dernières années, environ un 1/3 des enseignants sont partis à la retraite.

forme de hiérarchisation voire de concurrence des héritages qui constituent le patrimoine humaniste.

La question des valeurs se décline dans le groupe sur le registre de la plainte concernant la perte de ces dernières et il apparaît que la technicisation du métier n'est pas seule responsable de la dissolution de l'identité institutionnelle en opérant une «coupure de transmission».

Les valeurs innervent les pratiques et ne sont pas forcément conscientisées par les enseignants. La praxis n'est pas toujours suffisamment dépliée pour que celles-ci soient clairement identifiées mais indubitablement des valeurs se transmettent en même temps que des savoirs.

Les différentes activités de ce groupe mettent en évidence la nécessité de préciser ce qui constitue la singularité de la congrégation qui exerce la tutelle de l'établissement. Manifestement il existe un oubli relatif des valeurs historiques qui ont façonné son empreinte. Peu d'éléments sont transmis au sein du réseau sur la filiation directe qui existe entre les projets des établissements et les préconisations du père Delaveyne fondateur de la congrégation. Par exemple, le groupe a pris conscience récemment que l'un des préceptes du fondateur était la co-formation entre pairs.

-Une approche très ouverte de la transmission est nécessaire :

Le groupe a rapidement fait le constat que cette problématique de la transmission se pose dans beaucoup de domaines de l'existence. D'autres mondes professionnels ont des questions identiques. Il a semblé indispensable de rencontrer des professionnels d'horizons très différents³ afin de faire des liens et dégager peut-être des invariants sur les modalités de transmission. Ces rencontres ont mis en évidence que contrairement à d'autres métiers, la dimension collective n'existe pas ou très peu dans le métier d'enseignant. Même si son exercice ne s'absorbe pas par le seul mimétisme, il existe peu, a fortiori depuis la modification de la formation initiale, la possibilité d'être présent dans une classe en situation d'apprentissage, de «voir» le geste professionnel et d'échanger sur la réalité de la classe. L'enseignant novice a peu la possibilité d'être confronté à un panel de pédagogies ou stratégies différentes. Dans d'autres mondes professionnels, la transmission d'un panel des possibilités de «faire le métier» existe davantage (notamment par le compagnonnage). Elle permet de se dire ses savoirs et incompétences. Cela passe par des descriptions du travail sur les registres théorique et technique.

Sur ce point, le groupe a pris conscience de la nécessité de mettre en place ou de faire exister des espaces collectifs d'échange entre professionnels afin d'envisager différemment les mutations actuelles du métier. Des espaces collectifs pour faire état de l'expérience vécue et pour la garder vivante dans une sorte d'observatoire pouvant constituer une ressource pour les enseignants.

Le groupe de travail a pu mesurer, en l'expérimentant, l'importance de «refaire le métier»⁴ par les mots. L'observation geste après geste apparaît également fondamentale pour certains enseignants. Elle constitue une aide précieuse car l'activité réalisée d'une classe est d'une grande complexité. L'enseignant novice peut percevoir qu'elle est un choix qui est toujours l'issue d'une rivalité entre plusieurs possibles (Vygotski). L'observation, même si elle ne peut pas être la seule modalité d'apprentissage du métier, permet d'approcher le réel de l'activité.

Il apparaît que l'échange dans un espace collectif permet d'entrer dans une autre histoire que la sienne, évite l'internalisation excessive de l'échec quand se présente une difficulté et repousse les limites du métier. L'activité du groupe a permis de mesurer à quel point les constats de J.P Roger sont exacts. L'espace collectif de travail constitue une boussole qui permet d'enrichir la vision que chacun possède sur le métier en lui ouvrant un champ de possibles nouveau. Le dialogue après coup met l'activité en perspective en s'attaquant au «cœur du métier».

³ Le groupe a invité des artisans, boulanger-pâtissier, maçon, à venir échanger sur cette problématique. Un sociologue, Olivier BERNET est également venu témoigner de ses préoccupations sur la transmission. Cette rencontre est à l'origine de cette communication professionnelle.

⁴ ROGER, J.P, (2007) Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité, Toulouse, Ed. Erès.

Le constat a été fait que la conjoncture réclame beaucoup de responsabilité chez les professionnels, pour que le métier prescrit n'oblitére pas le développement des autres dimensions de la vie professionnelle.

Les expériences du groupe montrent qu'un métier sans répondant collectif peut dégénérer en face-à-face ravageur, entre exercice personnel solitaire, et injonctions étouffantes. Une véritable dépersonnalisation du travail peut alors en résulter comme le montrent de nombreux auteurs.⁵

Ce groupe, dans lequel un tiers des enseignants a connu les trente dernières années, peut témoigner que le monde du travail est soumis à de fortes pressions qui transforment les façons d'être et de faire. Les pratiques professionnelles voient leur efficacité s'éroder face aux changements et réformes incessants, contraignant chacun à de nouveaux actes professionnels précipités sur lesquels aucun recul réflexif n'est réalisé dans des collectifs de travail qui se délitent ou n'ont jamais véritablement existé. Le travail qu'il faut réellement faire pour assumer ce qu'il y a à faire tend à devenir socialement invisible. Ainsi, la responsabilité du travail tend à devenir de plus en plus intime et à la charge unique de celui qui l'effectue. Dans ce contexte, la santé physique et psychique sont mises à dure épreuve.⁶

L'absence d'espace collectif pose aussi la question de la formalisation et de la transmission de l'expérience professionnelle.

Cette question met sous tension les rapports entre générations, il faut considérer que la transmission peut être non seulement un moment de formation des jeunes entrant dans le métier mais aussi une ressource pour l'enrichissement de l'expérience des anciens.

Ceci conduit à s'interroger sur les invariants du métier, sur ses dimensions impersonnelle et transpersonnelle, que l'on peut comprendre comme une sorte de «caisse à outils» au contenu hétéroclite élaboré par le milieu de travail qui définit les diverses façons admissibles de se comporter en tant que professionnel. Ce stock ou panel diversifié de «mises en mots» est un prêt-à-servir qui préfigure l'action, s'il n'est pas entretenu, il peut rester en jachère voire disparaître. Avec les mutations actuelles, la capacité de ce panel à faire ressource pour l'action personnelle semble problématique.

De plus en plus, il apparaît que le professionnel est pris dans un grand écart entre ce qu'il pense qu'il faudrait faire et ce qui lui est prescrit, ou ce que permet l'organisation du travail. Le groupe a fait le constat que le modèle du praticien réflexif⁷ malgré sa pertinence ne règle pas tout. Comme le souligne F. Saujat⁸, il ne faut pas sous-estimer l'importance du «partage émotionnel» du métier. Développer le métier, c'est aussi avoir la possibilité de partager le patrimoine des grands noms de la pédagogie⁹, et de mesurer l'actualité des propositions théoriques face aux défis ou questions inédites qui se posent aux enseignants.

-La transmission ne requiert pas seulement une formalisation au sein de dispositifs :

Faut-il créer de nouveaux dispositifs¹⁰ qui formaliseraient la transmission? Telle est la question qui se pose au groupe depuis le début. Il semble en premier lieu pertinent de «revivifier» ou promouvoir des dispositifs existant tels que les GAPP, qui sont des véritables lieux de transmission quand ils sont menés au sein de groupes hétérogènes. L'intérêt de ce type de dispositif n'est pas toujours suffisamment perceptible pour les professionnels. Par ailleurs, l'expérimentation menée par le groupe le conduit à s'interroger sur l'opportunité de créer un nouveau dispositif qui serait

⁵ Cf. notamment les travaux de Y. CLOT, C. DEJOURS et F. LANTHAUME.

⁶ Les cas d'abandon d'enseignants stagiaires sont moins rares que ne le disent les statistiques ministérielles et laissent généralement totalement impuissants, cela a déjà été le cas dans notre établissement dès la première année de la réforme.

⁷ D.A. SCHÖN, (1993), Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Éditions Logiques.

⁸ LES "RENCONTRES DE PRINTEMPS 2008" DE L'ISPT : « La transmission du métier » - 29/03/2008.

⁹ Idem, F. SAUJAT : « qu'un métier ne se développe pas en tournant le dos à son histoire. Il s'agit bien de "se servir de la tradition pour répondre aux problèmes nouveaux", en y "mettant du sien pour développer le métier".

¹⁰ AGAMBEN G, 2007, Qu'est-ce qu'un dispositif ?, éd. Payot.

caractérisé par une poly-fonctionnalité¹¹ de ses objectifs, ce pourrait être plus adapté à une fonction de veille et d'innovation pédagogique indispensable.

Enfin, la question de la formalisation d'une transmission rejoint une autre problématique d'actualité, celle de l'établissement formateur. Dans ce cadre-là se pose une question plus large sur ce qui constitue (ou pas...) le caractère hospitalier et «nourricier» des établissements scolaires. On touche là à des dimensions fondamentales au cœur de l'organisation. Tout ne peut pas être organisé et un équilibre doit être trouvé entre ordre et désordre¹² afin que puisse naître et se développer l'innovation.

Ce constat pose donc celle de la qualité du «climat» institutionnel, qui lui-même autorisera une qualité des échanges et une coopération entre les membres d'une organisation. Cela implique une forme de management des établissements dans le cadre duquel, les chefs d'établissements doivent créer les conditions du développement des personnes en habilitant ou réhabilitant comme le dirait Y. Clot, leur «pouvoir d'agir».

- **Bilan sur le fonctionnement du groupe de travail :**

Le démarrage de ce collectif de travail s'est inauguré par la mise en récit de l'expérience professionnelle¹³ vécue par chaque membre. Les pratiques d'histoires de vie ont montré comment la mise en dialogue des récits de l'expérience vécue permet une distanciation critique, en révélant les points aveugles et les conditionnements des points de vue particuliers.

Cette phase du travail a été particulièrement riche en émotions et découvertes. L'entrecroisement des récits de vie professionnels a permis tout à la fois un renforcement de l'identité professionnelle, et une émancipation de chacun par une forme de plasticité acquise sur les différentes déterminations dans lesquelles s'est forgée la personne, dans son rapport au métier.

Ce groupe représente une instance de médiation dans laquelle chaque individu peut revendiquer sa place, mais également coopérer à l'élaboration d'une dynamique collective. En ce sens il pose les bases d'un travail collectif intra-institutionnel.

Il faut ajouter que les liens qui y sont créés permettent une renégociation du sens de l'action et la mise en évidence des valeurs qui l'orientent. C'est une des conditions de la mise à plat de l'implication professionnelle¹⁴ de chacun.

Le groupe permet de donner une signification à ce qui fait sens pour un sujet. Autrement dit la qualité du contenu que nous pouvons envoyer à autrui ne prend sens pour soi-même, que si l'autre a pu donner une signification à ce contenu : c'est la base de la communication établie entre individus, et cela paraît primordial dans une perspective de co-formation ou formation réciproque.

Cette expérience de groupe permet également un travail sur la mémoire, un travail de mémoire. Il s'agit de prendre en compte les conditions socio-historiques de l'exercice de la profession. Il s'agit de revenir sur son passé professionnel en balisant ce qui peut être utile à la compréhension actuelle du métier d'enseignant. En marquant notre appartenance groupale, nous faisons mémoire en portant un registre de valeurs re-connues, explicitées, partagées. Ce partage fonde tout autant l'appartenance à un corps professionnel que l'utilisation d'une langue propre. L'échange a permis de vérifier à maintes reprises que la mémoire va avec son corollaire, l'oubli : on ne peut se souvenir de tout. Pour agir il faut accepter un nécessaire oubli, pour changer, durer et se trans-former.

Ce groupe a une fonction de reviviscence : l'évocation du passé professionnel permet de revivifier l'exercice professionnel en lui donnant une densité plus profonde. Il s'agit d'une mémoire affective qui donne de la chair aux événements passés par leur évocation et le partage collectif.

¹¹ J.M BARBIER évoque la poly-fonctionnalité des dispositifs de recherche, et de la recherche comme outil de formation et de développement. EDUCATION PERMANENTE, n° 177, décembre 2008 (pp. 49-66)

¹² MORIN E., (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris: Seuil.

¹³ -C. MIAS, l'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation, revue l'orientation scolaire et professionnelle, (en ligne) 34/1, 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009. URL : <http://osp.revues.org/index538.html>)

¹⁴ MIAS C., 1998, L'implication professionnelle dans le travail social. Paris, l' Harmattan.

Cette remémoration ne modifie pas le passé mais le rapport qu'on entretient avec lui. Ce retour sur le passé permet à chacun un travail de reconstruction qui donne du sens, dégage une continuité et permet de se projeter dans la suite d'un parcours professionnel.

Le vécu de ce groupe permet donc à ses membres:

- d'appréhender différemment sa réalité professionnelle dans la confrontation avec autrui, et d'y accorder un sens nouveau,
- d'établir des repères qui permettent de négocier son passé, d'y retrouver les linéaments des valeurs dont il est porteur. Cela permet de subjectiver sa place au travail,
- d'avoir un sentiment de contrôle grâce au travail de mémoire qui permet de se situer dans son histoire personnelle et, plus largement dans une histoire commune.

En conclusion, nous soulignerons que ce groupe a eu essentiellement une fonction d'étayage et de réassurance qui a développé chez ses membres un sentiment d'appartenance à un collectif. Il n'est pas encore véritablement un collectif de travail qui fonctionne sur le mode de la «dispute professionnelle». Il lui reste à rechercher ses désaccords car si l'on suit toujours Y. Clot, la coopération suppose de rechercher les désaccords qui surgissent de la confrontation au réel, à ce qui échappe.

- **Les évolutions actuelles du groupe de travail :**

Ce groupe évolue dans ses intentions. Il a pour objectif l'élaboration d'un projet de recherche-action¹⁵ pour lequel il est en recherche de financement. Le thème retenu porte sur la co-formation et la réciprocité.¹⁶

La recherche-action aura pour objectif de répondre aux interrogations sur les dispositifs de formalisation de la transmission, en produisant des connaissances transférables dans d'autres contextes institutionnels analogues. Le groupe fait le pari qu'en impliquant d'autres enseignants dans la recherche-action, il pourrait se produire un changement de dynamique et un développement organisationnel indispensables pour faire face aux défis qui se posent à l'éducation.

Pour G. Lapassade, la recherche-action est d'abord un dispositif d'action qui sert des fins telles que l'éducation ou la formation, cet axe est prioritaire pour le groupe de travail. Ce dispositif peut également rendre visible certains phénomènes et proposer des clefs pour l'action. Ce type de recherche a d'abord une visée pratique mais elle a aussi une visée plus théorique, destinée à retourner à la pratique pour l'éclairer.

Cette démarche participative semble d'autant plus pertinente dans un contexte en profondes mutations. L'action est de plus en plus complexe et impose de créer des situations d'élaboration de projets communs.

La méthodologie de la recherche-action devrait également favoriser l'élaboration d'un cadre de références communes pour construire la formation entre pairs, en prenant de la distance pour gagner en perspicacité et acuité. Elle est une autre façon de se former et de se transformer.

¹⁵ ARDOINO J., (2003), « La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne », in Mesnier P.M. et Missotte P. (dir.), *La recherche-action, une autre manière chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, pp.41-49

¹⁶ GALVANI P., 2008, *Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires ?*, Universidade Católica de Brasília. <http://www.catolicavirtual.br/citce/index.php>

La transmission, l'épreuve du temps, et l'institution :

- **De la marge...au cœur de l'institution**

“Le sociologue, les prostitué(e)s et les travailleurs sociaux”, tel était le titre de la première intervention que j’ai conduit en 2000 dans un centre de formation d’éducateurs spécialisés de Toulouse.

Agé à l’époque de 32 ans, j’étais en train d’effectuer une recherche sociologique et anthropologique sur les phénomènes de prostitution de rue dans une grande ville du sud de la France. Impliqué depuis 1997 dans un travail de terrain, auprès d’une association qui faisait de la prévention du VIH et de l’accompagnement social dans la rue, j’avais le désir de porter le témoignage de cette expérience auprès des travailleurs sociaux en formation.

Tout m’apparaissait comme évident malgré mon inexpérience totale de la situation d’enseignement. L’âge et le parcours universitaire me rapprochait de nombreux étudiants. Le caractère novateur et urgent des actions sanitaires et sociales mises en place dans les années 1990, pour lutter contre le SIDA, légitimaient la tenue de cette intervention pour le centre de formation. Enfin ma complète ignorance du cadre pédagogique de la formation d’éducateur spécialisé affermissait ma conviction que le point de vue de la sociologie, en l’occurrence celle que l’on nomme compréhensive dans notre jargon, ne pouvait qu’être bénéfique à de futurs travailleurs sociaux, confrontés au quotidien à la vie réelle d’usagers généralement éloignés des normes sociales dominantes.

Mon âge, l’actualité de cette recherche, le contexte de l’intervention furent autant d’éléments catalyseurs qui marquèrent mon rapport à l’enseignement, aux étudiants, à mes collègues et à mes propres connaissances que je cherche à transmettre depuis maintenant 12 ans. Mais 2012 n’est pas 2000, l’enthousiasme des premières expériences pédagogiques a été remplacée par la routine du métier, le travail social a continué ses grandes transformations. Il m’arrive souvent aujourd’hui d’être deux fois plus âgé que les étudiants...

Cette transmission si fluide en apparence est devenue, au fil des saisons, problématique. Des enjeux invisibles pour moi se sont petit à petit révélés. En passant d’un statut d’intervenant très occasionnel à celui d’enseignant/formateur (en presque 10 ans tout de même et, de nombreuses étapes dans les méandres du statut de vacataire), je ne suis plus de passage dans l’Institution. J’ai découvert nolens volens que j’avais envie d’y laisser une trace et de prendre place.

Pour ce faire je me suis décalé de l’activité pratique du sociologue en recherche, de ce que je pouvais restituer des mondes sociaux de la pauvreté et de la marginalité, pour aller vers une synthèse panoramique des grandes institutions de socialisation que sont l’école, la famille, la ville, le groupe de pairs. Cela a eu pour effet de produire une mise à distance progressive et réciproque entre les étudiants et l’enseignant. L’intégration institutionnelle semblait être à ce prix.

L’éloignement d’avec les étudiants, et son corollaire, mon institutionnalisation du côté des formateurs ont fait émerger pour moi cette singulière problématique de la transmission, au moment où transmettre s’avérait difficile. J’étais devenu un étranger pour les étudiants et pour moi-même. C’est à partir de cette expérience de l’altérité dans la formation que j’ai essayé de construire à nouveau des manières de faire et d’être présent en cours avec les étudiants, ce qui à défaut de rendre le processus de transmission fluide, permet de comprendre comment quelque chose de soi peut être proposé à autrui.

- **Prendre la mesure de la différence pour se rapprocher**

La transmission devient une source de questionnement quand on prend conscience de la distance qui nous sépare, et les étudiants en ont toujours une conscience plus aigüe que nous, tant ils nous demandent quotidiennement un minimum d’effort de rapprochement, à la fois sur les contenus de cours pour les rendre accessibles et, sur les règles minimales de l’institution peu favorable à

l'appropriation des multiples formes de savoirs enseignés¹⁷. En somme beaucoup de revendications étudiantes pourrait se résumer par cette phrase : "Je voudrais le faire par moi-même". Il s'agit ici d'une figure inverse de celle de Bartelby le scribe¹⁸, répondant systématiquement à toute sollicitation par un : "Je préférerais ne pas le faire".

Cela implique à mes yeux qu'en tant que formateur il faut se saisir de toute attente ou initiative étudiante qui vise à s'appropriier les contenus, compétences et savoirs faire mis en œuvre dans la formation. Il s'agit de s'inscrire dans un double geste où l'activité pédagogique serait le témoin de ce passage pour les étudiants d'un état à un autre. Ainsi, la transmission ne nous renvoie plus au problème de la distance que nous entretenons avec les autres membres de l'institution, mais à celui la mise en œuvre d'une proximité favorisant l'appropriation par les étudiants de ce que nous pensons détenir en tant que formateur.

La transmission, si elle existe, ne peut reposer sur la seule obligation d'accepter ce qui est donné par celui qui détient institutionnellement le savoir, la compétence. Nous ne serions que dans une relation binaire dominée par le couple donner/recevoir, sans avoir la possibilité d'introduire le troisième terme qui altère le statut des uns et des autres et qui se manifeste par l'obligation de rendre¹⁹ marqué ici par la transformation des méthodes et contenus pédagogiques.

Dans sa mise en actes concrets cette position implique au quotidien, la recherche d'alliances partielles avec les étudiants autour du sens de l'Institution, la mise en place de coopération dans la préparation des cours, dans leur animation.

- **Les petits combats du quotidien**

Je vais décliner ici quelques tentatives que j'ai pu mener au cours de ces deux dernières années pour réduire cette distance instituée entre étudiants et formateurs. Je commencerai par les petites luttes quotidiennes sur le sens de l'institution. Dans une grande partie des interactions quotidiennes les plus routinières l'idée même de transmission est absente, ou s'efface au profit d'un ensemble d'actes qui concourent principalement à la reproduction des positions de chaque membre. En quelque sorte l'ordinaire de l'institution c'est la réaffirmation de son existence sur les bases établies précédemment. Ce qui circule ici c'est le cadre dans son immuabilité et son imperméabilité au contexte.

Des règles de civilités ordinaires aux emplacements des uns et des autres, toute la vie ordinaire du centre de formation nous rappelle la place de chacun et les distances qui la symbolisent. J'ai pris le parti depuis le début de tutoyer les étudiants en espérant que cette différence que propose le vouvoiement entre les membres d'une même institution ne puisse pas jouer en faveur d'un renforcement des positions établies et séparées. D'autant que le tutoiement est de rigueur entre formateurs. Je suis également attentif à ne pas instaurer une barrière physique trop importante en me postant systématiquement devant le bureau en situation de cours. Ce symbole de la séparation entre le maître et l'élève représente la frontière à traverser entre deux continents du savoir pas si opposé que cela dans les faits puisqu'un savoir n'a d'existence que s'il est partagé. Enfin j'essaie, quand l'occasion se présente de mettre à disposition la logistique technique dont seuls les formateurs bénéficient d'ordinaire. Une formation se construisant aussi sur des éléments de réalisation très matériels comme le papier, l'encre ou l'ordinateur en bon état de marche.

Cette volonté de réduire les distances sociales instituées avec les étudiants renvoie à la première phase de l'alliance évoquée plus haut. Elle est une préparation du terrain pédagogique, là où se joue la scène véritable de la transmission.

¹⁷DUBET F., 2002, Le déclin de l'institution, Paris, Ed. du Seuil.

¹⁸MELVILLE H., 1996, Bartelby le scribe, Paris, Ed. Gallimard.

¹⁹MAUSS M., 2007, Essai sur le don, Paris, PUF.

- **Une initiative pédagogique pour aller plus loin**

Le jeu qui va s'y dérouler implique une triple intention de donner, recevoir et rendre. Je prends ici à titre d'exemple une séquence pédagogique de trois cours/TD mise en œuvre cette année. Lors de la première séance j'ai présenté le thème des trois cours, les nouvelles configurations familiales, fait un exposé de trente minutes qui problématise d'un point de vue socio-anthropologique la thématique. Cette première partie c'est clos par un jeu de questions réponses sur cette problématisation, autour des choix théoriques et des petites ficelles du métier permettant de produire un ensemble cohérent malgré les antagonismes et contradictions propres à l'activité de pensée. Dans un deuxième temps nous avons collectivement recherchés des textes pouvant être support d'une présentation en cours, avec pour objectifs de sélectionner 4 textes pour les étudiants et 2 pour moi. Les deux séances suivantes les six textes sont exposés, commentés, analysés au regard des éléments problématiques précédemment travaillés. A la fin de la dernière séance, les étudiants font une synthèse des acquis de leurs lectures, puis je propose une reformulation de la problématique de départ révisée et augmentée du travail fourni lors de ces séances. Transmettre renvoie ici à une production originale, fruit du va et vient entre transmission et appropriation. Ce n'est dès lors plus le contenu de départ qui circule de l'un aux autres, mais ces multiples transformations qui en renforcent la valeur des deux côtés.

Cette forme pédagogique n'est en soi pas une nouveauté puisque je la pratique pour tous les enseignements dit méthodologiques, c'est à-dire qui renvoient aux apprentissages de pratiques comme celle de l'observation, ou bien du récit de vie. Ce qui change ici c'est que le savoir, la connaissance antérieurement constituée est soumis au même processus de réinterprétation/transformation que l'acquisition d'une compétence pratique. Elle doit faire ses preuves dans le contexte dans lequel elle s'exprime.

Instruit de cette nouvelle expérience pédagogique, j'ai décidé de faire à nouveau l'exposé de ma recherche sur la prostitution de rue. Mais 2012 n'est pas 2000 ...j'ai revisité la présentation en insistant sur les aspects les plus personnels du travail, ce que nous appelons le rapport au terrain. Cela m'a semblé être la partie qui résistait le mieux au temps. Certainement par ce qu'il s'agit de mon expérience propre en tant que chercheur, celle que j'ai réinterprétée, réactualisée en situation tout au long de ses douze années. Pour le dire autrement c'est le cœur principal de mon identité professionnelle. Mais aussi parce qu'au final ce que l'on cherche à transmettre c'est une petite partie de soi, qui pourrait vivre et s'épanouir malgré le vieillissement, malgré l'institution, malgré la nécessaire obsolescence des résultats d'une recherche. Cela renvoie à exposer tout ce qui peut continuer à exister quand tout se transforme...nous dit-on.

Pour conclure :

De cette confrontation d'expériences, nous avons pensé pouvoir dégager des éléments de réflexion nouveaux susceptibles d'enrichir l'analyse de nos pratiques professionnelles respectives.

Avant tout, il nous est clairement apparu que la transmission ne peut se réaliser qu'en s'appuyant sur l'altérité présente dans toute situation de formation. La mesure de cette altérité peut être résumée par ce constat implacable : quand, nous enseignants, gagnons une année d'âge et d'expérience, les élèves, les étudiants avec qui nous travaillons tout au long de notre carrière, restent les mêmes en âge et en génération.

La transmission renvoie au patrimoine qui circule entre les générations et interroge de ce fait sa nature. Est-il un objet sacré, sacralisé qui reste clos sur lui-même ou est-il une valeur en soi susceptible d'être reconstruit, recréé? Se poser cette question souligne l'interaction nécessaire entre l'héritage et l'héritier -voire l'intervention de l'héritier- sur le patrimoine afin que l'œuvre de transmission (s') opère. Car ce n'est pas dans la conservation de leurs pratiques et de leurs pensées héritées que les humains manifestent la pérennité de leur culture mais dans leur manière propre et originale d'inventer de nouvelles pratiques et façons de concevoir les choses. Autrement dit,

l'expérience ne recouvre pas seulement ce qu'on sait faire mais également les possibilités qu'on a - ou pas- de se défaire d'une situation, de s'en affranchir, de s'en détacher pour affronter d'une façon inédite le présent.

Au final, ce qui interroge, c'est la formalisation de la transmission. Ne faut-il pas plus agir sur le «mycélium», sur le «climat» des institutions pour que se créent les conditions rendant possible une transmission? Est-ce qu'il n'y a pas un forçage improductif à vouloir être trop volontariste en la matière? Est-ce que ce désir de vouloir toujours plus créer des dispositifs ne fait pas collusion avec l'idéologie de la transparence et de la maîtrise qui gouvernent déjà nos existences au travail (comme nos vies intimes)?

Par ailleurs, toute expérimentation ou innovation est dépendante du climat institutionnel dans lequel elle se développe. Ce «climat» étant lui-même fortement conditionné par la forme de management actuel qui traverse et malmène l'ensemble des institutions publiques qui se trouvent ainsi nappées et colonisées par le marché (la formation reste «rentable» a fortiori depuis qu'elle est annoncée «tout au long de la vie»). Etre trop volontariste ce serait également croire que la formation pourrait tout régler, nous relevons que c'est un discours dominant dans notre société actuelle. La transmission se fait aussi sans la savoir et sans le vouloir...à tout prix. Le groupe de travail du lycée SMDN en a fait l'expérience, c'est en s'interrogeant sur la transmission que quelque chose s'est transmis.

BIBLIOGRAPHIE :

AGAMBEN G., (2007), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Ed. Payot.

ARDOINO J., (2003), « *La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne* », in Mesnier P.M. et Missotte P. (dir.), *La recherche-action, une autre manière chercher, se former, transformer*, Paris, Ed. de L'Harmattan.

DUBET F., (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Ed. du Seuil.

GALVANI P., (2008), *Quelle formation pour les formateurs transdisciplinaires ?*, Universidade Católica de Brasília. <http://www.catolicavirtual.br/citce/index.php>

LOURAU R., (1971), *L'analyse institutionnelle*, Paris Ed. de Minuit.

MAUSS M., (2007), *Essai sur le don*, Paris, PUF.

MELVILLE H., (1996), *Bartleby le scribe*, Paris, Ed. Gallimard.

MIAS C., (1998), *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris, Ed. de l' Harmattan.

C. MIAS, (2005), *L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation*, in : L'orientation scolaire et professionnelle, mis en ligne le 28 septembre 2009. URL : <http://osp.revues.org/index538.html>

MORIN E., (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris Ed. du Seuil.

ROGER, J.P, (2007), *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité*, Toulouse, Ed. Erès.

SCHÖN D.A., (1993), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éd. Logiques.

