

Nicole BLIEZ-SULLEROT

CONFLITS DE PRATIQUES ET CONFLITS DE VALEURS EN FORMATION

Toute action de formation est porteuse de valeurs. Dans les contenus de savoirs didactiques et professionnels comme dans les démarches de travail proposées. Dans les relations instituées entre pairs comme dans les relations entre pairs et formateurs. Le plus souvent ces valeurs ne sont pas nommées, elles fonctionnent dans l'évidence, le non-dit. Elles font rarement l'objet d'un travail en tant que telles. Il peut s'agir d'une sorte de consensus, d'un impensé, d'une prise de pouvoir plus ou moins consciente rendue possible par la position institutionnelle du formateur.

Lorsque l'on participe à une activité de formation, on y est présent avec ses valeurs propres. Que l'on ait 25 ou 45 ans, on est le sujet d'une histoire personnelle et professionnelle. Cela est particulièrement vrai en formation continue ou c'est bien un enseignant, un professionnel qui se forme. Mais déjà en formation initiale, l'entrée à l'IUFM est un moment dans une histoire professionnelle déjà amorcée, du moins imaginée, voire fantasmée dans le passé d'étudiant. En formation initiale (professeurs d'école, de collège, de lycée) le stagiaire est tout près de son passé d'étudiant (et de son passé d'élève). Il a construit un certain rapport au savoir, à l'acte d'apprendre, à l'évaluation, aux pairs, aux experts. Il est amené à vivre plus ou moins consciemment des conflits de représentations portant sur ce qu'il imagine faire avec ses élèves, ou ce qu'il a déjà expérimenté ou vu faire avec des élèves en situation de stage dans les classes (stage en tutelle de professeurs d'école, stage en responsabilité de professeurs de collège ou de lycée) et ce qu'on lui propose d'expérimenter en situation de formation. Ce qui se passe en formation, qu'il s'agisse des contenus ou des démarches proposées, renvoie le stagiaire IUFM à son histoire. Il a le projet d'enseigner et des idées sur ce qu'est l'acte d'enseigner et le rapport aux élèves. Il a des idées sur le métier. Il a une certification à obtenir et des attentes concernant ses formateurs et l'institution. Ainsi, en première année de formation des professeurs d'école, il n'est pas toujours aisé de proposer à ceux qui sont encore étudiants préparant un concours de plus en plus difficile, des situations d'apprentissage où le savoir n'est pas proposé magistralement mais construit en travail individuel ou en groupes. En formation continue, il n'y a pas dans la majeure partie des cas une certification à obtenir. Les enjeux de la formation sont différents. Le stagiaire attend plus une reconnaissance, une réassurance concernant ses pratiques de classe, ses convictions, ses habitudes de travail ou ses prises de risques. Il

vient parfois avec des demandes précises portant sur des changements de contenus (nouveaux programmes), de gestion de classe (nouveaux publics). La professionnalité des maîtres fait l'objet de discours multiples. On parle de nouveau métier. Cela dynamise certains, mais angoisse d'autres. En formation continue les souvenirs d'apprentissage sont généralement plus lointains. Le passé d'élève, d'étudiant fonctionne plus dans l'ombre. C'est l'expérience la plus proche qui va être mobilisée et travaillée : la pratique de classe. On y parle des expériences réelles surtout lorsqu'on travaille en analyse de pratiques professionnelles donc au plus près du vécu des stagiaires. Cela donne une autre densité au travail, mais ne simplifie rien. Le rôle du formateur est plus imprécis : collègue ? conseiller ? expert ? Mais expert de quoi ? d'une discipline ? de la gestion de classe ? de savoirs didactiques et pédagogiques ? La nature de l'expertise est plus confuse et sa légitimité moins affirmée en formation continue. Tout cela agit sur les activités de formation et le formateur peut à tout moment être interpellé sur les contenus et les pratiques engagés. Un formateur a un projet pour chaque stage : il souhaite partager ses convictions, ses recherches. Mais chaque enseignant en stage en a également plus ou moins consciemment un également : ne plus/ne pas être en difficulté quand il retournera dans sa classe en prenant des risques par de nouvelles démarches dont il évalue encore mal les bénéfices réels. Un moment de formation est donc toujours d'abord la rencontre d'un certain nombre de projets. Prend-on toujours le temps de les formuler et de prendre la mesure de leurs écarts ? Tout stagiaire se forme donc à partir de ses représentations, ses désirs, ses projets.

Il est bien sujet de sa formation, il engage ses valeurs dans les relations qui vont naître dans le cours de sa formation, les investissements qui seront les siens au cours du travail. L'enseignant par son travail a un regard sur le jeu social. Il est citoyen et œuvre à un maintien ou un changement de la dynamique sociale. Il prend position par rapport à l'idéologie ambiante. Il a des options politiques sur les missions de l'école.

C'est un professionnel de l'éducation. Il a un regard sur l'enfance, l'expertise, les enjeux de l'acte éducatif, l'autorité. C'est un professionnel de l'apprentissage. Il a des options sur l'acte d'apprendre, le rapport au savoir. C'est un professionnel de sa discipline. Il est concerné par la transposition didactique ; la constitution des corpus de savoirs qui lui sont propres, sa méthodologie, ses concepts-clés, son épistémologie.

Un acte de formation met en jeu trois pôles : des valeurs, des référents théoriques, des démarches et outils. Cela fait-il l'objet d'une explicitation au cours du travail engagé ? Je pense à ce stage Éducation Civique mené, il y a quelques années, dans une circonscription de la banlieue lilloise. Une douzaine d'enseignants sont présents venus de trois, quatre écoles de quartiers différents : ZEP et quartier « encore tranquille » (sic). Deux groupes s'organisent sur les trois côtés d'un carré dont j'occupe avec mes documents le quatrième. Les plus jeunes sur le rang de gauche, les plus anciens sur celui de droite et au milieu face à moi, un groupe qui au sens propre comme au sens figuré va jouer la liaison. Je ne verrai tout cela consciemment qu'au bout de quelques heures de travail. Le questionnement de départ semble

CONFLITS DE PRATIQUES ET CONFLITS DE VALEURS EN FORMATION

commun à tous : Comment faire de l'éducation civique de façon motivante à de jeunes enfants ? Je propose à chacun de donner un exemple de situation réussie et difficile et de formuler une question précise sur cet enseignement. Très vite un sentiment me vient à l'écoute et se transforme en hypothèse : nous sommes les anciens, les jeunes et moi-même dans une sorte de zone de proche développement les uns par rapport aux autres. Les anciens semblent avoir le même problème : « ce que je fais n'intéresse pas les élèves, la mairie, le Sénat, l'Assemblée Nationale, le tribunal, à cet âge là, ça n'a pas de sens ». Les situations proposées dans les documents des manuels sont trop lointaines de leur vie propre, le vocabulaire est trop difficile. Comment les intéresser ? Manifestement l'autre groupe semble avoir des réponses à ces questions.

Dans leur exposé, ce n'est pas la motivation qui manque mais le besoin de mieux organiser le travail avec des référents permettant de dépasser les inquiétudes concernant ce qu'on a le droit de faire en Éducation Civique avec des enfants de cet âge (respect de l'enfant, respect des différences, respect des familles). Ils travaillent sur le règlement intérieur de la classe, la mise en place de conseils d'école regroupant enfants et adultes. Ils réfléchissent sur la gestion des conflits dans la classe, la cour, la violence dans la rue, le quartier, la réalité des différences culturelles, le rôle de l'école dans leur avenir, les problèmes sociaux qui se vivent dans les familles... Eux disent que les enfants sont intéressés. Mais que faire devant la vérité et la force de leurs témoignages, devant les conflits idéologiques qui tout à coup enflamment la classe ? Jusqu'où aller dans le « vrai » ? Je vois bien alors comment proposer des groupes mixtes regroupant les uns et les autres ou ceux-ci pourraient témoigner plus précisément avec ceux-là de leurs expériences, puis un travail de formalisation ou je pourrais proposer des référents théoriques permettant d'avancer sur la question de la légitimité des pratiques déployées. Mais il n'en va pas ainsi. Je sens des résistances, ma proposition de travail en petits groupes fait fiasco sans refus clair, la distance venant surtout des anciens. « Pourquoi ne pas rester ensemble » ? demandent-ils. J'organise donc le travail en grand groupe tout en maintenant l'idée de travailler en analyse de pratiques c'est-à-dire à partir d'expériences réellement tentées dans les classes. Les jeunes s'expriment volontiers, le silence des autres devient de plus en plus lourd. Deux ou trois prennent toutefois la parole : « C'est difficile de faire ça (ce qui est exposé par les autres) avec les enfants de notre école, les familles le vivront comme une ingérence »... « Peut-on vraiment faire confiance à un jeune enfant pour participer au règlement de la classe ? »... « N'est-ce pas trop responsabilisant ? »... « Ne va-t-on pas sur des terrains dangereux ? »... « Et l'autorité du maître dans tout ça ? »... « De toutes façons on peut bien leur dire ce qu'on veut, si les parents disent autre chose après... »... « On leur apprend le respect des autres mais leurs parents n'en sont même pas capables »... « Et dès qu'ils sortent de l'école c'est la violence qu'ils trouvent dans la rue »... Je comprends progressivement que nous nous trouvons en plein conflit de valeurs : sur les modèles d'apprentissage des deux groupes d'enseignants, l'un plutôt centré sur l'enfant, l'autre sur le maître ; sur la relation à l'enfant et le rôle de l'adulte dans la classe, certains faisant le choix de la confiance d'autres plus insécurisés préférant garder toute la maîtrise de l'autorité.

D'où un réel conflit de représentations sur ce qu'est l'enseignement de l'éducation civique, ses contenus, ses démarches, ses finalités. Pour certains d'ailleurs le conflit est interne, cela se repère aux contradictions lors des prises de paroles successives. Comment tout cela s'est-il terminé ? En faisant apparaître ce qui était finalement l'enjeu du stage : un travail sur les valeurs en jeu dans les choix des situations d'apprentissage proposées (contenus et démarches). Une fois de plus la question de la motivation des élèves était une fausse question. En faisant en partie émerger le conflit de valeurs... mais en partie seulement ; le stage était court et je craignais de quitter un groupe déstabilisé sans avoir le temps d'aider chacun à s'y retrouver sans trop malmener son identité professionnelle. Mais cette expérience m'a permis d'y voir plus vite plus clair lors d'autres situations de formation et de prendre le risque d'organiser un débat contradictoire et de lui laisser clairement une place au sein du stage même si celle-ci n'avait pas été prévue d'avance.

Les enseignants sont des individus à la fois proches et étrangers les uns aux autres, peu soumis à la confrontation des pratiques. Elle existe parfois de façon organisée (conseils de classe, concertations) mais le plus souvent elle reste informelle (cantine, salle des profs). Le stage va organiser la confrontation. C'est un lieu privilégié pour faire de la différence un objet de travail. On y échange sur les représentations du métier, des élèves, sur les référents théoriques, les outils.

Et du côté des valeurs ? Mon hypothèse est que la confrontation des valeurs reste frileuse, peu organisée. Quand l'exposé des contenus, l'énoncé des démarches proposées intègre des valeurs de référence, la confrontation va pouvoir se faire parce que la prise de conscience des différences va être possible. Il va pouvoir y avoir discussion, l'ensemble des valeurs de référence du stage va pouvoir être en partie élaborée. Et c'est là un vrai moment de formation, difficile mais riche. La tension va parfois être vive entre formés, entre formateur et formés. La confrontation des valeurs des uns et des autres va faire l'objet de formulations et de prises de conscience des différences. Cela entraîne séduction, connivence ou mise à distance voire affrontement.

Quelles peuvent être les formes de ces mises à distance ? Essayons d'opérer une identification qui ne prenne pas l'allure d'un inventaire : interpellations répétées au formateur sur le sens de l'intitulé du stage, les démarches, les contenus, les objectifs ; mise à distance : silences obstinés, lenteur à entrer dans les démarches, plaisanteries répétées freinant le travail ; non investissement dans la tâche (du retrait au sabotage) ; rapport problématique au temps de travail (non respect des horaires négociés au début de la formation) ; travaux interstage non faits (projet d'expérimentation non tenté) etc.

La formation n'est pas un enseignement. La place des valeurs n'est pas la même. Dans l'enseignement, on travaille au changement des représentations du savoir. Dans la formation, on travaille au changement des pratiques professionnelles. Le changement se fait par rapport à la construction du savoir, la relation éducative, l'acte d'apprendre, la gestion du groupe... Les valeurs engagées ne sont plus celles qui concernent les contenus de savoirs mais les savoirs pratiques. La personne y est plus engagée, cela la renvoie à ses attitudes de travail, ses actes.

CONFLITS DE PRATIQUES ET CONFLITS DE VALEURS EN FORMATION

« Un vrai travail de formation ne prétend pas apporter des compétences et des savoirs en les versant dans la tête des gens. Il prétend aider les adultes en formation à construire des savoirs et des compétences à partir d'une remise en travail des représentations et des compétences qu'ils ont déjà ce qui les met mal à l'aise »

P. Ranjard¹

Mais remettre en travail ces représentations là suppose que les valeurs sous-jacentes deviennent pour le formateur et les formés de vrais objets de travail. Pour cela il faut de l'honnêteté et du courage, des pratiques de formation adaptées et du temps. L'enseignement ne demande pas tout cela. Aussi comme le dit Ranjard transforme-t-on bien souvent la formation en enseignement et l'élaboration des pratiques professionnelles en système de recettes et de « trucs ». Cela peut se faire avec la connivence des formés. Quand on vient en formation pour des « trucs » on est sur la logique de transmission, du modèle. On croit qu'on s'approprie une pratique. Et en fait on prend comme en valeur ajoutée les valeurs propres à cette pratique. Un formateur me disait récemment « ils me demandent ce que je fais moi dans mes classes et qui marche. Il m'arrive de répondre à cette demande là mais sept ans après je me rends compte que personne ne fait dans sa classe ce que je propose ». Ainsi le « que faut-il faire ? » apparaît bien comme une naïveté ou une supercherie. Car il renvoie à un « que faut-il choisir ? », « que faut-il croire ? », « Que faut-il préférer dans l'ensemble des possibles qui permet de se faire respecter, obtenir les travaux demandés, créer un climat de travail dans la classe ? » Question absurde. Toute réponse créera des résistances.

« Les pratiques professionnelles engagent les individus. Prétendre faire évoluer les pratiques c'est nécessairement à un moment ou à un autre s'intéresser à ce que la personne engage d'elle-même dans cette pratique, à la qualité des plaisirs qu'elle se donne. »

P. Ranjard²

Ce que la personne engage de ses pratiques, c'est ce qui est important pour elle, ce qui a du prix, donc de la valeur. Sous les pratiques sont les valeurs. Sous les conflits de pratiques sont les conflits de valeurs.

Mais en fait, quel sens donner au juste au mot valeur ? « C'est ce qui vaut la peine » dit Olivier Reboul. « La valeur au sens subjectif c'est l'importance qu'on attache à une chose à proportion du désir ou du besoin qu'on en a. »³ Au sens philosophique, c'est synonyme d'un bien, ce qui devrait être désiré par tous. « La valeur ne nous apparaît pas comme ce qui fait l'objet de notre désir mais qui devrait faire l'objet du désir de tous les hommes. »⁴

¹ P. Ranjard « Enseignement et formation ». Article INRP-DP4. Voir aussi « Enseignement et formation », *Recherche et Formation* 11, 1992.

² Op. cité.

³ Lercher *Les mots de la philosophie*. Belin, 1985.

⁴ F. Alquié. Cité par Lercher, op. cité.

Le travail sur les valeurs est central dans un moment de formation. Et il implique de regarder la personne en formation comme un sujet libre. On ne forme pas les personnes, elles se forment. Quelles que soient les pressions exercées sur les stagiaires, ils se forment. Avec un désir d'émancipation légitime par rapport aux formateurs. Une légitime revendication à penser par eux-mêmes en dernière analyse. Alors, comment faire d'un conflit de valeurs un objet de formation ? D'abord ne pas camoufler ce qui se passe dans le groupe. Puis essayer de dépasser l'affrontement pour organiser la confrontation. Comprendre soi-même ce qui est en train de se passer, ce qui est en jeu. Aider à l'analyse, identifier, nommer. Permettre la construction de l'argumentation : inventer les modalités de travail, organiser le débat, mobiliser les référents théoriques nécessaires. Sinon le formateur déstabilisé répond au coup par coup et prend le risque de s'enfermer dans un conflit de pouvoir voire un rapport de forces. Qui contrôle alors ce qui se passe ? Qui exerce l'autorité ? Les joutes oratoires qui s'installent à ces moments là entre formés, et/ou avec les formateurs provoquent silences amusés ou inquiets. Pour reprendre les propos de G. Waterlot⁵ « sur un fond de convictions fermes... » rendre possible « la discussion conflictuelle comme seul moyen légitime de persuader les hommes ».

Quand une personne est touchée dans son système de valeurs tout se passe souvent comme si elle était touchée dans sa valeur propre. Il faut alors dédramatiser, clarifier, travailler essentiellement à la prise de conscience. Vient un moment où quelque soit le thème de la formation, ce travail est clairement identifié comme étant de nature philosophique. Les valeurs sont des concepts philosophiques. Elles n'ont pas le statut d'idées scientifiques. Elles sont soumises au doute. Ni démontrées, ni démontrables, ce sont des postulats que l'on demande à l'interlocuteur de recevoir le temps de l'argumentation. Car il faut bien commencer quelque part. Kant parle d'hypothèses transcendantales, de postulats de la raison pratique. Nous n'attendons pas qu'elles soient validées pour les mettre en acte. De quoi parlons-nous ? de l'éducabilité, de la liberté du sujet apprenant, de la reconnaissance de l'altérité et de l'accueil réfléchi et sensé des différences, du respect inconditionnel de la personne... Ces hypothèses là orientent les choix de pratiques sociales et la formation en est une. Ce sont des principes régulateurs de la raison ;

« Toute expérience est enfermée dans ses limites. Les principes régulateurs permettent de poursuivre et d'élargir l'expérience le plus possible. Ce sont des principes d'après lesquels aucune limite empirique ne peut avoir la valeur d'une limite absolue. L'intérêt de ces principes est empirique. »⁶

Il s'agit alors d'assumer comme le dit Paul Ricoeur « l'intention éthique ». Les valeurs ne se transmettent pas dans des discours. Elles permettent d'opérer des choix de pratiques. Elles s'éprouvent dans les situations de travail. C'est pour cela qu'elles agissent souvent de façon imprévue dans les formations. Elles ne sont pas des contenus d'enseignement et ne sont pas dans le champs de la preuve cela rend souvent difficile le dépassement du conflit. « *La philosophie ne produit pas le vrai.*

⁵ G. Waterlot « La tolérance et ses limites : un problème pour l'éducateur. », *Spirale* 21 « Les valeurs en éducation et en formation » (1).

⁶ Kant *Critique de la raison pratique*.

CONFLITS DE PRATIQUES ET CONFLITS DE VALEURS EN FORMATION

Elle peut produire le juste. »⁷ Le juste c'est ce qui peut permettre la croissance de chacun dans le respect du bien du groupe. C'est une thèse pour agir. « *L'attribut vrai implique un rapport à la théorie. L'attribut juste un rapport à la pratique.* »⁸

Lorsque le conflit peut devenir un objet de travail, les stagiaires peuvent prendre le temps d'identifier ce qui vaut pour eux, pour chacun comme personne, repérer comment leurs valeurs s'organisent ou non en un système cohérent, se confronter avec les autres en prenant acte de la part du semblable et celle du différent. La valeur est une thèse qui fait agir, quelque chose qui dépasse le faire quotidien. C'est en les incarnant de façon raisonnée dans des choix de pratiques que nous pourrons les valider en fonction de que ces pratiques produisent au sein de la classe. Ainsi renvoient-elles chaque enseignant, chaque formateur à ses limites... Dans la mesure où il s'agit de postulats, il me paraît essentiel de laisser en formation une place au doute, à l'incertain et d'assumer le risque du désaccord.

Terminons avec Kant : que puis-je savoir ? que dois-je faire ? oui mais aussi : que m'est-il permis d'espérer ? Ces trois questions nous sont régulièrement posées sous cette forme ou sous une forme voisine en formation. Il s'agit de choisir ses contenus de savoir et ses démarches de travail. Il s'agit de se déterminer, de prendre des risques. La raison pure, la raison pratique ont leurs limites. Pour Kant, au delà de ces limites, il y a place pour une autre catégorie de concepts : ceux qui nous permettent de faire des paris.

Nicole BLIEZ-SULLEROT
IUFM Nord-Pas-de-Calais

⁷ Althusser *Philosophie et philosophie spontanée des savants*. Maspero, 1967.

⁸ Op. cité.