

Notre séminaire sur les recherches et les innovations francophones de la région en éducation et formation, au regard des sociologies de l'éducation, des organisations et du travail scientifique

Henri PEYRONIE
Professeur émérite,
Université de Caen Basse-Normandie,
CERSE EA 965

Résumé:

Cette intervention est donc celle d'un "témoin" de ces quatre journées du Séminaire régional.

Une intervention qui appelle un peu d'indulgence, parce ce qu'elle est quelque peu décalée par rapport aux référents théoriques qui ont nourri l'essentiel des communications de ces journées. Cette intervention mobilise en effet des outils conceptuels essentiellement dans le domaine de la sociologie: la sociologie de l'éducation, bien sûr, mais aussi la sociologie des organisations et la sociologie du travail scientifique.

Quatre questions sont posées:

- Y a-t-il permanence ou renouvellement des participants à ce séminaire au cours de ses dix années d'existence ?
- Que peut-on dire sur les identités des enseignants-chercheurs, des formateurs-chercheurs et des praticiens réflexifs réunis ici ?
- Y a-t-il "accumulation" des connaissances produites ou pas ?

- Que peut-on dire sur la question de la transmission intergénérationnelle ?
-

Introduction

Pour nourrir la position de "témoin" qui est la mienne ici, je me propose de mobiliser des outils conceptuels dans les champs théoriques qui sont les miens. Mon témoignage sera donc étayé par des emprunts à la sociologie de l'éducation, à la sociologie des organisations et à celle du travail scientifique.

Ce témoignage sera organisé en quatre questions:

- Y a-t-il permanence ou renouvellement des participants à ce séminaire au cours de ses dix années d'existence ?
- Que peut-on dire sur les identités des enseignants-chercheurs, des formateurs-chercheurs et des praticiens réflexifs réunis dans le séminaire ?
- Y a-t-il "accumulation" des connaissances produites ou pas ?
- Que peut-on dire sur la question de la transmission intergénérationnelle ?

1. La question de la permanence ou du renouvellement du groupe des participants

Les "listes des participants" publiées en annexe des actes de chaque Séminaire Régional, depuis l'année 2000 (Séminaire de Hanoi), constituent un petit corpus qu'on peut analyser. Je n'ai pas pu réaliser le même travail quantitatif précis que celui des travaux présentés ce matin par M. Nguyen Quang Thuan et Mme Marielle Rispaïl. Mais un balayage rapide permet de faire plusieurs constats:

- Il existe une continuité de présence (cinq participations et plus) pour un nombre important de participants (la moitié environ ?).
- Et il existe simultanément un renouvellement (un *turn over*) lent ou rapide pour l'autre moitié.
- Ce renouvellement concerne peut-être plus les participants vietnamiens que les participants des autres pays d'Asie du Sud-est: la raison en est probablement que c'est au Vietnam que se sont tenus sept des dix séminaires, mais dans des lieux géographiques éloignés les uns des autres, de Hanoi au nord, à CanTho au sud, ce qui a pu favoriser des participations locales ponctuelles.
- Et ce renouvellement concerne peut-être davantage la catégorie des participants de statut "enseignants du secondaire" ou de statut "formateurs" (ceux que l'on peut appeler "les praticiens réflexifs"¹) que les chercheurs académiques de statut universitaire ?
- Il semble y avoir la même proportion entre stabilité et renouvellement pour ce qui concerne les participants qu'on désigne parfois administrativement comme "Hors-zone" (des participants d'universités ou d'institutions de formation des enseignants de pays francophones d'Europe ou du Canada).

2. Quelques mots sur les identités des enseignants-chercheurs, des formateurs-chercheurs et des praticiens réflexifs réunis ici

Je me situe maintenant dans une continuité d'approche avec la table-ronde « la construction de l'identité professionnelle » qui s'est tenue hier. Il y a été dit que les identités professionnelles sont – en dernière instance – individuelles. Mais ces singularités

¹ Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Editions logiques.

s'adosent à des étayages culturels nécessairement partagés par d'autres. Et s'il l'anthropologie culturelle affirme qu'il existe « des fondements culturels de la personnalité »², cela signifie que les individus diffèrent plus ou moins selon qu'ils partagent peu ou beaucoup de références culturelles. Ces références partagées dessinent des sortes de "profils" ; et l'on peut dresser des "typologies" de ces profils.

Dans cette logique, au sein de cette assemblée du séminaire les éléments de diversité sont forts:

- Multiplicité des contextes culturels, politiques, sociaux, démographiques, religieux: Cambodge, Thaïlande, Chine, Laos, Vanuatu, Vietnam, Canada, Belgique, France... ; mais aussi Vietnamiens de France, Français ou Belges du Vietnam ou du Cambodge, etc.
- Diversité générationnelle: on se félicite de la présence des "jeunes chercheurs" dans le séminaire ; ils sont porteurs de l'avenir, ils sont un « gage de tuilage » vient de dire Mme Régine Delamotte. Mais "les jeunes chercheurs" d'un côté et les "professeurs chevronnés" de l'autre ne sont pas seulement séparés par leur âge. Il y a ici plusieurs générations professionnelles, et humaines, qui ont connu des trajectoires sociales, politiques, psychologiques, professionnelles différentes, ainsi que ce que la psychologie sociale appelle des "cycles de vie", très contrastés. On n'est pas jeune en 2009 comme on l'était en 1970. On n'est pas ancien en 2009 comme on l'était en 1970.

Illustrons ce qui « fait » une génération, professionnellement parlant: quelles sont les expériences professionnelles essentielles qui sont partagées ?:

- Le temps de la formation professionnelle: en particulier quand l'institution de formation a non seulement des visées de

² Linton, R. (1945) *The Cultural Background of Personality*, traduit en français sous le titre: *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris. Dunod. 1959.

formation académique sur ses stagiaires mais aussi des visées de socialisation (par exemple, M. Trinh Van Minh faisait référence à la forte influence des anciennes Écoles normales d'instituteurs sur leurs élèves).

- Le poids des types de contextes expérimentés en commun dans des moments clefs des "cycles de vie professionnels"³. Par exemple, le moment de "l'entrée dans le métier", joue un rôle important dans l'orientation définitive de l'identité professionnelle⁴.
- Des moments de réformes radicales (partagés par une génération).
- Les transformations des conditions corporatives d'exercice du métier.
- L'expérience collective des transformations des jeunes élèves, de leurs valeurs, de leurs comportements, de leur culture.

Ce qui est vrai pour les enseignants l'est aussi pour les formateurs et pour les enseignants-chercheurs universitaires.

Or les pays d'Asie du Sud-est sont caractérisés par une grande répétition des bouleversements contextuels: le temps des transformations historiques y est caractérisé par un rythme très rapide. Des expériences professionnelles et des expériences existentielles successives dans "le rapport au monde", communes dans la durée, ne sont partagées que par de courtes générations.

Prenons un exemple: on peut dire que, dans cette logique, il existe trois générations professionnelles dans un Département de Français ou d'Études francophones comme celui de l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville:

³ Nous nous référons ici à une approche de psychologie sociale et à sa mobilisation dans le monde des enseignants par le chercheur Michaël Huberman dans: *La vie des enseignants. Évolutions et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris. Delachaux & Niestlé (1999).

⁴ Cf. Baillauquès, S. et Breuse, E. (1993). *La première classe, ou, Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF, ainsi que: Hétu, J.-C. Lavoie, M. Baillauquès, S. [dir.]. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles. De Boeck.

- Des "seniors", probablement entrés dans le métier avant 1975. ; sur le point de partir actuellement en retraite (et dont il vient d'être dit que c'est un gâchis en termes de compétences...); qui ont conçu le Département où ils ont souvent eu des positions de pionniers, et qui ont été les professeurs de la génération des plus jeunes formateurs.
- Une génération intermédiaire, peu représentée, parce que beaucoup de cette génération sont partis ailleurs, tôt dans leur carrière professionnelle.
- Une génération de "juniors", qui vont devoir prendre la relève.

Ce que je décris là pour une université, à titre d'exemple, est probablement représentatif de bien d'autres universités du pays⁵.

Il y a donc dans cette assemblée à la fois une très grande diversité culturelle et générationnelle. Diversité culturelle: la région Asie du Sud-est regroupe des aires culturelles (aux histoires linguistiques, politiques, religieuses...) très diverses ; et l'intersection avec les pays francophones extérieurs à la région amplifie cette diversité.

Diversité générationnelle: cette région connaît depuis des dizaines d'années des mutations socio-politiques très rapides et très répétées. Les identités professionnelles se construisent sur ce socle de diversité culturelle.

Mais un regard sociologique peut aussi identifier des profils partagés et éventuellement construire une typologie susceptible d'introduire de l'intelligibilité dans la perception de ce réseau d'enseignants, de formateurs et de chercheurs qui peut apparaître – dans un premier temps – comme une mosaïque. Le travail en cours présenté par M. Tran Chanh Nguyen en est une bonne illustration.

⁵ On pourrait prendre aussi comme exemple de référent culturel, partagé par une génération mais différent d'une génération à une autre, la langue étrangère la mieux maîtrisée.

3. Y a-t-il « accumulation » des connaissances produites ou pas ?

Rappelons quelques-uns des champs dans lesquels s'inscrivent les travaux de recherche ou d'innovation présentés dans ce séminaire:

- Didactique et pédagogie de l'enseignement du français langue étrangère et de l'enseignement en langue française en milieu non francophone.
- Sciences du langage "appliquées à..." ou "constituant un appui à...".
- Formation des enseignants et formations professionnalisantes.
- Ingénierie de la formation.
- Recherche pédagogique/recherche éducationnelle (mot québécois transposé du mot anglo-américain *educational research*).
- Technologies de l'information et de la communication en éducation [TICE].

Qui dit science dit accumulation des savoirs dans la durée. Et le modèle des "sciences dures", qui impose les normes de la légitimité scientifique, accentue cette idée ; bien qu'il existe dans les "sciences dures" comme dans les sciences humaines et sociales des "coupures épistémologiques", et bien que le philosophe des sciences Gaston Bachelard ait pu écrire que « la science est une perspective d'erreurs rectifiées »⁶. Qu'en est-il de l'accumulation des savoirs dans les champs d'innovation et de recherche travaillés régulièrement dans ce séminaire depuis dix années ?

En lisant les actes des séminaires des années précédentes, d'une part, et en participant de manière attentive à ce séminaire, d'autre part, on se trouve devant un paradoxe. A la fois:

⁶ Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

- il existe des "acquis", qui s'enrichissent d'année en année, par exemple dans le domaine de la recherche en sciences du langage appliquée à l'enseignement de la langue ;
- et l'on a parfois le sentiment d'un éternel recommencement dans la redécouverte des mêmes problèmes et des même types de solutions.

Je vois trois raisons à ce paradoxe.

La première raison est liée à la difficulté de "la transmission de l'expérience". Madame Nguyen Thi Ngoc Suong disait ce matin: « nous venons ici avec des préoccupations d'enseignants ». Ce qui signifie probablement que nous mobilisons donc prioritairement nos "savoirs d'expérience" pour réfléchir en commun, et non des "savoirs académiques". Or ces savoirs d'expérience se construisent sur toute une vie professionnelle et se transmettent très difficilement. On connaît le dicton populaire qu'utilisent parfois des anciens lorsqu'ils ne sont pas convaincus de la justesse d'un projet d'un jeune: « il faut lui laisser faire son expérience ».

Une partie des problèmes de l'enseignement, de la formation et de l'éducation se renouvellent très fortement en fonction des contextes (on en sait quelque chose dans cette région du monde). Mais dans le même temps certains problèmes ont quelque chose d'intemporel ; et il n'est pas surprenant que les plus anciens d'entre nous aient le sentiment que leurs jeunes collègues rencontrent des problèmes qu'ils ont déjà rencontrés vingt ans plus tôt.

La deuxième raison est que pour nous tous ici, nos savoirs et plus encore nos savoir-faire sont des "mixtes": des savoirs constitués "académiquement" sur le modèle scientifique et des savoirs d'expérience ou des savoirs d'action⁷. Cela est vrai pour tout le monde ici: pour les "enseignants-chercheurs", pour les "formateurs chercheurs" et pour les "praticiens réflexifs".

⁷ Barbier, J.-M. [dir.]. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Presses Universitaires de France.

Mais si les praticiens réflexifs constituent une partie du public du séminaire, et si cette partie du public est caractérisée par le renouvellement/*turn-over*, il est normal que ce groupe infléchisse les interventions des groupes de débat dans une direction qui nourrit le sentiment d'un éternel recommencement.

La troisième raison concerne les chercheurs ou les enseignants-chercheurs, pour qui les savoirs académiques constituent des références de savoir plus importantes. Je ferai trois remarques sur ce point.

La première remarque c'est que, au moins en France, comme en Asie du Sud-est (moins au Canada probablement), les chercheurs de statut universitaire, en pédagogie et en didactiques, sont eux-mêmes le plus souvent d'anciens enseignants (ou d'anciens formateurs, ou d'anciens professionnels du travail relevant des "interactions humaines" ou du "travail sur autrui"), qui mobilisent – explicitement ou implicitement – leur savoir d'expérience dans leurs recherches académiques.

Cela est vrai pour la discipline universitaire des sciences de l'éducation. Et, ce matin, Mme Marielle Rispaïl disait qu'il y a aussi des "aller-retour" incessants entre recherche et enseignement pour les chercheurs en sciences du langage, souvent dans leur propre parcours.

La deuxième remarque porte sur les contextes de l'enseignement et de la formation: ceux-ci évoluent tellement vite que le rythme d'obsolescence des savoirs scientifiques et des savoirs scientifiques appliqués est lui-même très élevé (M. Éric Delamotte a parlé ce matin des "savoirs dépassés"). L'actualité des savoirs scientifiques appliqués ne dépasse guère une génération (soit 20 à 25 ans). Par ailleurs une observation sociologique du fonctionnement des institutions scientifiques montre que les instances d'évaluation de la science et des chercheurs en sciences humaines et sociales ont tendance à dé-légitimer les références

anciennes, sur le modèle de fonctionnement de l'évaluation des sciences dures (par exemple: dans une bibliographie de thèse les références « doivent être » majoritairement récentes) – ce qui tend à limiter l'accumulation des savoirs à environ une génération: on peut penser que cela nourrit également aussi un sentiment « d'incessant recommencement » pour celui qui a la mémoire des travaux de la génération précédente.

La troisième et dernière remarque revêt la forme d'une hypothèse. Elle concerne très directement la région Asie du Sud-est, et plus particulièrement le Vietnam, à cause du projet de formation d'un nombre important de docteurs dans un nombre d'années limité. Si la légitimité des références scientifiques en Sciences humaines et sociales est de l'ordre d'une génération, il faut s'attendre à ce que les jeunes néo-docteurs formés à la recherche au niveau doctoral, dans des laboratoires universitaires de pays du Nord, reviennent avec des univers scientifiques de référence très significativement différents des univers scientifiques des professeurs-chercheurs chevronnés. Des tensions pourraient apparaître, entre les jeunes, contestant le savoir scientifique des anciens au nom de sa vétusté, et les anciens en situation d'autorité institutionnelle. Mais cela n'est qu'une hypothèse, dont nous sommes loin: l'idée d'une situation de consensus intergénérationnel dans ce réseau a, au contraire, été évoquée plusieurs fois ces jours-ci.

4. La question de la transmission intergénérationnelle

Il n'est pas certain que le monde universitaire des sociétés "du Nord" soit épargné par les processus de rivalités intergénérationnelles.

Pour un témoin du fonctionnement de ce séminaire, une des observations qui s'imposent ici c'est quelque chose comme le constat d'une certaine douceur dans les relations intergénérationnelles.

Mais qu'en est-il de la "transmission" d'une génération à l'autre ?

Comme toute expérience existentielle, l'expérience professionnelle se transmet difficilement – nous l'avons rappelé.

Mais, dans le champ de l'éducation, cette transmission ne peut pas seulement se faire en termes d'accumulation des savoirs scientifiques et de savoir-faire techniques: elle relève aussi du domaine des éthiques, des systèmes de valeurs, de la qualité des relations humaines, interpersonnelles et de groupe, des richesses culturelles, des sensibilités aux formes de la littérature...

Et j'ai une certitude avec la fréquentation de ce séminaire: à la différence de nombreux réseaux scientifiques que je fréquente en Europe (qui sont très marqués par la mobilisation sur des enjeux fonctionnels et par le sceau de la compétition), ces dimensions-là sont à coup sûr très présentes dans le réseau de la recherche francophone dans la région Asie Pacifique. Et au-delà des objectifs affichés dans les dispositifs de formation professionnelle, il y a des effets très forts de transmission de ces valeurs et de ces attachements dans les processus de socialisation intergénérationnelle: on peut penser que les *curricula cachés* assurent des transmissions intergénérationnelles sur lesquelles échouent partiellement les *curricula théoriques* des institutions et des réseaux.

Et de la sauvegarde du mode de transmission de ces valeurs par ces processus implicites de socialisation (ce qui en dit l'importance: ce sont des "allant de soi"), vous devez être remerciés.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

- Baillauquès, S. Breuse, E. (1993). *La première classe, ou, Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Barbier, J.-M. [dir.]. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Callon, M. Latour, B. [dir.] (1991). *La Science telle qu'elle se fait*. Paris. La Découverte.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.
- Héту, J.-C. Lavoie, M. Baillauquès, S. [dir.]. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? de transformation ?* Bruxelles. De Boeck.
- Huberman, M. (1999) *La vie des enseignants. Évolutions et bilan d'une profession*. Neuchâtel et Paris. Delachaux & Niestlé.
- Linton, R. (1945) *The Cultural Background of Personality*, traduit en français sous le titre: *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris. Dunod. 1959.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et manière d'être au métier*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Revue *Le Télémaque – Philosophie, éducation, société*. (2004). n° 26: « La Transmission ».
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal. Éditions logiques.