

# Un métier transatlantique?

JoSuHa<sup>1</sup>

Dans sa page *lekol an ayiti* d'avril 2017, l'Éducateur a fait état de l'expérience d'une superviseuse et formatrice suisse d'enseignants en Haïti. Son travail de coopération et de conseil place régulièrement cette collègue au contact des pratiques pédagogiques locales. Son témoignage relate l'une de ces pratiques ordinaires, résumable de cette façon: Enoque – un enseignant primaire en milieu rural, chargé d'une classe de trente-cinq élèves – donne une leçon de conjugaison consacrée au verbe *appeler*; il demande aux élèves d'écrire les différents temps au tableau noir et il les efface intégralement en cas d'erreur; pour cela il consulte en permanence et scrupuleusement ses tables de conjugaison. La formatrice se demande ce qu'elle doit penser de cette manière de faire, et surtout comment elle pourrait en parler avec l'enseignant qui a l'air satisfait du résultat obtenu.

## Les fonctions fondamentales de l'enseignement

Apparemment, le travail d'Enoque et celui d'un enseignant romand sont en effet très différents. L'article publié dit d'ailleurs que «les conceptions de l'enseignant paraissent si lointaines» que la formatrice est désarçonnée par l'écart à combler: «Il y aurait tellement à refaire pour que cette leçon soit source de réel apprentissage pour les élèves.» Comme dit la sagesse populaire, des «années-lumière» (ou un océan...) semblent séparer les deux mondes: celui de la formatrice – venue de Suisse – et celui de l'instituteur haïtien. Mais si cet écart existe, c'est bien qu'existent aussi deux façons contrastées d'exercer un seul et même métier. Enoque est peut-être un enseignant sans formation, qui agit avec les moyens du bord: mais en quoi cherche-t-il à le faire malgré tout et pleinement comme un enseignant? Comparer sa pratique et les nôtres peut être intéressant, non pour établir une hiérarchie, mais pour mieux comprendre de quoi notre métier est partout constitué, quel que soit le côté de l'Atlantique considéré.

Observons donc la leçon de conjugaison d'Enoque. Que fait-il précisément? Quelles fonctions fondamentales de l'enseignement assume-t-il *devant* mais aussi *avec* ses élèves? Premièrement, il présente un savoir extrait de son contexte, qu'il expose à la classe au moyen du tableau noir. En termes savants, nous dirions qu'il «simule» la pratique sociale de la conjugaison (il ne fait pas pratiquer la langue, il fait étudier ses artefacts dans un environnement scolaire spécialement conçu pour ça), qu'il la «décompose» (présent, puis imparfait, etc.), qu'il la «fixe» en un modèle à reproduire (les élèves doivent observer et répéter ensuite à la maison ce que leurs camarades écrivent au tableau). Deuxièmement, il collectivise ce travail d'apprentissage: les élèves doivent exposer ce qu'ils pensent devant les autres, et se soutenir entre eux symboliquement (en écoutant et



«Le constat relatif à la façon dont le savoir s'est organisé dans le curriculum de l'école haïtienne est le suivant: savoirs morcelés, bachotage de notions périmées, ouvrages non contrôlés et empiriques. (...) Il faudrait dépasser la logique actuelle qui consiste à savoir pour avoir de bonnes notes, pour passer à une logique qui consiste à savoir pour reprendre sa vie, son environnement, sa société en main. Il faudrait (...) réapprendre aux enfants la curiosité, leur transmettre une culture du questionnement afin de faire un lien entre les savoirs classiques, pour leur donner un sens.»

Augustin Nelson,  
directeur d'école en Haïti  
et docteur en éducation (2012)

en restant debout jusqu'à ce que la bonne réponse soit donnée). Troisièmement, Enoque fait un geste essentiel à la constitution de la forme scolaire: il valide ou invalide (par ses effacements) ce qu'écrivent les élèves. Quatrièmement – et logiquement –, il vérifie dans son livre si ce qu'il dit est bien vrai (comme un généraliste romand consultant son corrigé, *Wikipédia* ou un dictionnaire de temps en temps). Et cinquièmement, pour que toute cette entreprise s'opère dans un minimum d'ordre, il crie «silence» et «suivez» de temps en temps, ce qui signifie bien qu'apprendre à l'école demande à la fois du calme et de la réactivité.

## Les inconforts de toute formation

On pourrait juger que cette façon de faire n'est pas comparable avec celle qui domine aujourd'hui dans nos classes. Mais disons d'abord qu'une pédagogie plus interactive et participative n'exclut pas la nécessité, même pour un enseignant qualifié et chevronné, d'assumer le «noyau dur» du guidage didactique qu'incarne Enoque à sa façon. Et poussons encore le raisonnement: ne sommes-nous pas nous aussi – plus ou moins fréquemment, volontairement ou

inconsciemment – engagés dans des pratiques où le souci de l'ordre, de la conformité, de la restitution et de l'évaluation rapide des connaissances prend le pas sur l'idéal réputé plus démocratique de la compréhension? Nos élèves ont-ils, autrement dit, toujours de quoi s'approprier ce que nous savons, ou leur demandons-nous parfois de «suivre» sans trop se poser de questions? Dans ce cas, Enoque ne ferait que nous (re)mettre face à nos propres responsabilités, nos propres inconforts, les limites de notre action et de nos conceptions de l'apprentissage lorsqu'elles subissent la pression des échéances, le tranchant des évaluations sommatives, la densification des programmes et des moyens d'enseignement.

La manière d'enseigner d'Enoque est étroitement liée à son contexte. Elle relève d'une situation que les Haïtiens eux-mêmes – tel Augustin Nelson (2012) – peuvent déplorer plus ou moins vivement. Mais il nous est impossible, avec nos yeux d'Occidentaux, de porter un jugement surplombant cette action ancrée dans sa réalité. Sous nos latitudes – avec nos moyens matériels, notre histoire, notre environnement social et politique, nos coutumes et nos références théorique –, de telles manières d'agir paraissent improbables. Pourtant, les questions relatives aux «conceptions» et aux «choses à faire» se posent partout aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, comme nous le rappelle Philippe Perrenoud (1998). Comment parler du métier sans le juger trop vite («Faites ce que je dis!») ni tout relativiser («Faites ce que vous voulez!»)? Comment penser l'échange entre élèves et enseignants, mais aussi entre enseignants et formateurs d'enseignants, pour qu'il ne se réduise ni à une liste de conseils voire des recettes à appliquer mécaniquement, ni à une conversation aimable (mais sans apprentissage) nous dédouanant lâchement? N'y a-t-il pas, dans les interrogations haïtiennes, les traces d'un enjeu universel, générique, transatlantique dans la posture d'accompagnement et de formation? À l'occasion d'une rencontre à distance entre formateurs et formatrices d'enseignants en Romandie et en Haïti, nous avons pu mesurer à quel point les problèmes du métier d'ici et de là-bas se ressemblent, se font écho les uns aux autres et se nourrissent mutuellement.

«Tous les professeurs du monde savent qu'à partir de 8 ou 10 ans, lorsqu'ils proposent un travail, la première question de leurs élèves n'est pas *Est-ce important, est-ce intéressant?*, mais *Est-ce pour une note?* (...) Le bachotage est une façon honnête, mais idiote, d'être capable d'une performance d'un jour. (...) Le réalisme commande non pas d'apprendre pour le plaisir, de s'intéresser à la réalité, de se poser des questions, de réfléchir, mais d'être prêt le jour de l'épreuve décisive. (...) Il y a appauvrissement des démarches intellectuelles, de la curiosité, de la créativité, de l'originalité.»

Philippe Perrenoud,  
sociologue de l'éducation en Suisse (1998)

## Entre paternalisme et rétention d'information

Avant l'échange par écrans interposés, nous pensions découvrir un autre monde. Au fil d'une discussion de deux heures à bâtons rompus, nous nous sommes retrouvés tous très proches face aux dilemmes emblématiques du formateur d'enseignants. Il s'agit toujours de partir de la personne (ou du groupe) et de sa situation: quelles sont ses ressources, ses connaissances, ses compétences? Quelles sont les spécificités de son contexte, de son mandat, de son public? À quelles difficultés le praticien se heurte-t-il (s'il en perçoit) et quelle est sa demande (s'il en a une)? Quels sont les outils, les techniques, les savoirs qui lui seraient utiles, comment valider et reconnaître son travail, soutenir et accompagner son action, nourrir sa réflexion et étayer sa posture, comment contribuer à la consolidation d'une identité professionnelle solide et favoriser les échanges entre pairs? Autant de questions qui traversent à l'évidence les océans et les frontières. Nous avons mesuré la nécessité et les limites de l'engagement du formateur aux côtés du travailleur, engagement qui nourrit notre motivation mais qui n'est fécond que s'il évite à la fois le paternalisme et la rétention d'information. Nous nous sommes reconnus dans une communauté de pratique et de posture pédagogiques, chacun d'entre nous travaillant dans un contexte très différent (formation initiale ou continue des enseignants; scolarité primaire, secondaire, formation professionnelle ou supérieure), mais partageant les mêmes difficultés, les mêmes questionnements, les mêmes découvertes, les mêmes aspirations et remises en questions continues.

Cette expérience commune a fait remonter la question qui hante tout éducateur, tout formateur, tout enseignant: comment faire pour bien faire, donc sans imposer à autrui une conception du bien à laquelle nous tiendrions tant qu'elle lui échapperait complètement? Durant ce moment d'échange, nous avons interrogé la complexité du travail d'enseignant, ses tensions, ses controverses et ses enjeux. En effet, ce travail demande une formation, et former les professionnels de l'école est un travail à son tour complexe, qui demande d'articuler des notions qui, en fonction du contexte, peuvent être contradictoires et parfois antinomiques. C'est à partir de cette posture délicate, instable et constamment changeante, que nous avons dégagé deux enjeux constitutifs de l'activité de formateur d'enseignants.

## Tous égaux? Deux tensions

La première tension est inhérente à la nécessité d'outiller l'enseignant dans sa pratique quotidienne, et à l'impératif de soutenir par ailleurs son autonomie. Le dilemme consiste à «offrir», «fournir» ou «donner» des réponses tout en encourageant et en valorisant la réflexivité, donc la capacité de juger soi-même en situation. En d'autres termes, comment coconstruire depuis une position en partie asymétrique? Sur ce plan, l'échange Suisse-Haïti nous a rendus attentifs à la nécessité d'adopter une position située, à la recherche d'un juste milieu entre aide et écoute, guidage de l'enseignant dans sa démarche pédagogique et prise en compte de sa vision de l'enseignement et de l'apprentissage. La part éventuellement normative et prescrip-

tive du discours du formateur doit être comprise, intégrée et validée par l'enseignant si le but est de renforcer son propre contrôle sur sa pratique. La décentration des parties est donc indispensable, à surveiller attentivement et jamais acquise.

La seconde tension concerne plus largement la disparité des ressources dans une relation de partenariat, pas seulement entre personnes, mais entre espaces culturels plus ou moins contrastés. Toutes les pratiques de coopération au développement (économique, social, culturel, pédagogique, etc.) font face à cette difficulté: reconnaître le partenaire comme un *alter ego*, mais accepter que lui-même exprime des demandes, des requêtes, une forme de dépendance plus ou moins affirmée vis-à-vis de ce que le visiteur pourrait lui apporter. Dans une «société des égaux», dit Pierre Rosanvallon, les valeurs de singularité, de réciprocité et de communalité sont à cultiver. Cela signifie que chacun a droit au respect de sa subjectivité, que ce respect est facilité s'il est réciproque, mais aussi que la réciprocité implique un monde commun à se donner. En d'autres termes, la dynamique de formation, que ce soit à Haïti ou en Suisse, dépend de la constitution d'un espace de confiance qui reconnaît l'altérité, mais où les préoccupations, les savoirs et les attentes ne sont pas interchangeables. La rencontre réclame à la fois de reconnaître le

travail et les conditions de travail de chacun, d'accepter l'exposition des expériences, et de postuler pour cela l'existence d'un métier partagé. À méditer lorsque nous sommes tentés par le repli sur nous-même, au motif que nos collègues s'obstinent à ne pas nous ressembler. •

<sup>1</sup> JOnction SUISSE-HAÏTI. Le collectif d'écriture est composé de: Séverine Cerf (IFFP), Patrick Chapuis (DIP GE), Carine Maffli (Eirene Haïti), Anne-François Martinon (HEP VS), Olivier Maulini (UNIGE), Mauro Mercolli (EESP VD HES-SO), Céline Nerestant (Eirene Haïti), Danièle Périsset (HEP VS), Slavka Pogranova (UNIGE) et Aline Zum (DIP GE). Il s'est constitué dans le cadre du *Master of advanced studies* «Théories, pratiques et dispositifs de formation des enseignants»: [www.unige.ch/formcont/masformateureenseignants](http://www.unige.ch/formcont/masformateureenseignants).

### Références

- Nelson, A. (2012). *Rapport(s) au(x) savoir(s) scientifique(s), situations didactiques et modes d'interactions en salle de classe en Haïti. Étude exploratoire auprès d'élèves de la fin du secondaire de la zone métropolitaine de Port-au-Prince*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.
- Nerestant, C. (2017). «Chouette, de la conjugaison!» (*lekol an ayiti*). *Educateur*, 4, 37.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Paris: Seuil.