

Réflexion sur la formation en Éducation spécialisée

Laïcité et espace biographique.

Introduction	3
I. Agir ou penser	4
II. La réflexion et le terrain	5
III. La réflexion et la distance	6
Mon projet	8
IV. L'annonce	8
A. Clarté et liberté	8
B. L'espace collaboratif et thème	9
V. Perte et vide dans l'espace de savoir	12
A. La peur comme levier	12
B. Les interactions entre perte et fraternité	13
C. L'élastique de la confiance et de la réticence	15
D. Distance et déstigmatisation	16
VI. Le journal	17
A. L'expérience au service de la perte	17
B. Expérience biographique, expérience dans le vide	20
C. Absorption ou construction	21
ConclusionS	23
Quel rapport entre laïcité, pensée et savoir ?	23
Apprenant-vivant	25
Bibliographie utilisée durant la période de formation au DU	27

Introduction

Je vais tenter d'aborder par mon regard les formations aux métiers du travail social, plus particulièrement du secteur de l'éducation spécialisée. J'interviens auprès d'étudiants en formation au diplôme d'AES (Accompagnant Educatif et Social) et auprès d'étudiants en formation au diplôme de Moniteur-éducateur. Je remarque que les formations en travail social fabriquent et forment des professionnels à agir en fonction du public auprès duquel ceux-ci travailleront. Les devoirs et mémoires nécessaires à la validation de ces diplômes donnent à voir trop souvent des justifications de postures professionnelles dans le cadre d'une action choisie plutôt qu'un véritable effort de penser et de réflexion sur ses actions propres. Je parle de formations diplômantes et professionnalisantes, mais ceci doit-il exclure des contenus de formation un effort de réflexion pour des métiers exerçant auprès de l'humain?

Pour certains éducateurs, cela convient. Apprendre à agir ou apprendre un savoir-faire est moins contraignant que d'apprendre à penser ou savoir-être. Cependant, lors de mes interventions j'ai remarqué que de nombreux étudiants portent en eux un effort de réflexion quant à leur pratique et à leur secteur, mais les exigences de certification leur demandent de mettre de côté (ou à plus tard) cette notion d'appréhender et de penser l'homme dans leur futur métier. Je remarque un manque de cohérence dans les formations en travail social sur ce fait : travaillant sur l'accompagnement de l'homme il manque un effort de penser (ou panser?) celui-ci dans le tout.

Cours de psychologie, handicap, précarité, échanges sur les pratiques, projet personnalisé, législation, travail d'équipe, nombreux sont les thèmes abordés par les écoles en travail social qui sont, elles, dépendantes des référentiels de formation et de la Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale, tout comme les étudiants. J'ai rencontré des responsables de formation et intervenants, la plupart soucieux du travailleur social qui sortira de leurs écoles et de la formation qui est dispensée, et beaucoup d'autres perdus dans les contenus ou dans les actions de formation à proposer ou tout simplement dans l'organisation.

Dans les institutions de formations en travail social ou dans les établissements employant des éducateurs dans lesquelles j'ai travaillé, j'ai remarqué deux types de positionnement vis-à-vis de l'« agir ». J'entends par « agir » la façon dont l'éducateur va mettre en pratique son métier (de la *pensée à l'action* mais aussi de la *formation à l'action* d'« agir »). Il y a ceux qui assignent à l'éducation une fonction exclusive d'intégration sociale et ceux qui mettent l'accent sur l'autonomie

et l'épanouissement de la personne. Ceci n'est pas pour installer un débat dans les pratiques de formation ou d'éducation mais plutôt pour indiquer que l'éducation spécialisée, de la formation au terrain, manque d'étayage et d'ouverture. Le manque qu'il y a dans dans les formations se ressent sur le terrain par la suite. Le temps de rencontre *réflexion-éducation spécialisée* ne se fait pas, ni en formation ni sur le terrain (ou très peu). Et pour un secteur qui dit avoir sa propre culture, j'ai cette impression qu'il manque un pont entre l'éducation spécialisée et l'homme. Il s'agira peut être de considérer la réflexion sur l'éducation (ou la philosophie sur l'éducation et la formation) comme un possible pont. La solution pourrait se trouver là, dans une matière qui invite au débat et à penser. La philosophie pourrait apporter une unité des formations, une unité dans les équipes et une réelle unité dans le secteur de l'éducation spécialisée, là où les diplômes et les missions professionnelles viennent cloisonner, hiérarchiser, compartimenter les tâches, et de fait, limiter les hommes.

I. Agir ou penser

L'on part de ce principe que l'éducateur veut bien faire son métier et accompagner au mieux les enfants dont il a la référence. Etre éducateur en MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) impose au professionnel d'être prêt à vivre frustré dans sa pratique. Tout n'est pas réalisable, tout n'est pas faisable, tout n'est pas possible (d'ailleurs pour être précis, les orientations de fin de placement que je préconise, placements judiciaires pour la plupart des cas, sont parfois peu ou pas considérées par le Juge lui même).

Mais il n'est pas impossible de penser. Pas impossible de vivre bien son métier et de le faire bien vivre aux autres. Comment faire pour faire se rejoindre l'effort philosophique à l'éducation, le *penser à l'agir?*

La philosophie de l'éducation spécialisée (je le précise ainsi car tout au long de la réalisation de mon écrit j'ai lutté pour trouver un axe de travail, et la précision « *philosophie de l'éducation spécialisée* » me permet d'une part de cibler ce travail sur l'axe de l'éducation spécialisée et aussi de donner au terme *philosophie* la connotation d'outil) est un sujet qui est, selon moi, trop souvent écarté des institutions éducatives ou formatrices car très vite interprétée comme menant aux questions existentielles ou à la religion. Il me semble donc judicieux et pertinent d'amener les travailleurs sociaux sur ce chemin où l'éducation spécialisée et la philosophie peuvent se rencontrer afin que nous puissions avoir les connaissances nécessaires pour comprendre au mieux l'homme dans ce tout social. Faire se rencontrer l'éducation spécialisée et philosophie dans la pratique de

l'éducateur résulte d'un cheminement individuel dans la plupart des cas, car la réalité de ce métier demande d'agir et de faire dans un temps très court qui ressemble parfois à une course, où les chemins de l'éducation, de la pensée et du bien vivre sont amenés à ne pas se croiser. Etre dans l'action, faire, agir, induit une réflexion préalable très courte. Le temps, les coûts, l'imminence des fins de placements, demandent de penser et réfléchir vite. Dans ce contexte, l'éducateur a peu de temps à accorder à la réflexion et pour cela des temps dédiés sont mis en place.

La *pensée* a donc été détachée de *l'agir* de l'éducateur, mise dans des espaces-temps collectifs d'analyse ou remis entre les mains des collègue-psychologues qui eux aussi sont soumis à la réalité du secteur. Il est très probable que l'intention soit bonne car il y a au moins un lieu où les actions réalisées seront réfléchies. Mais de fait, dans ces temps d'analyse, il est remis pour après l'idée du *penser* au présent car l'analyse porte sur le vécu des actions passées. Dans son histoire il est très probable que l'éducateur a philosophé sur plusieurs sujets. Sur la vie, sa vie, le monde, la société, les sciences, la politique, l'amour. Et dans une société vivant à toute vitesse, les efforts philosophiques sont écourtés et laissés en suspend sur un chemin à peine entamé. Personnellement, je pense que la philosophie renvoie à notre manière de voir et comprendre la vie, à nos aspirations profondes, à notre nous intérieur. Elle est propre à chacun, à son histoire, à ses croyances, etc. Elle n'est pas figée.

II. La réflexion et le terrain

Considéré comme base ou élément inconditionnel pour être un bon éducateur, la réflexion ou « remise en question » qui est souhaitée, et souhaitable, dans le travail d'éducateur quelque soit d'ailleurs son lieu d'exercice, est un sujet souvent rabâché mais qui vaut moins dans la pratique que dans sa nécessité. Non pas que chacun des professionnels ne s'en tiennent pas à cette prérogative mais plutôt que le temps accordé à cet effort est souvent minimisé, mis de côté inconsciemment par la place que prend le quotidien qu'impose la réalité du travail social (manque temps et de moyens, effectif, fatigue par exemple). Que signifie cette « remise en question » pour l'éducateur? Faisons simple, il s'agit de réfléchir à sa pratique. Comment? Par la mise en place d'espaces temps pour s'y consacrer. L'analyse des pratiques, ou autres temps de régulation, qui permettent de débattre sur une action faite et déjà réalisée pour éventuellement faire mieux la prochaine fois. Emettre des hypothèses, reprendre ce qui a été fait. Ce temps de réflexion est donc balisé. Est-ce suffisant? Dans

sa description il s'agit d'émettre des hypothèses ou reprendre ce qui a été fait pour ajuster sa pratique, que cela émane d'une volonté de tendre vers une pratique meilleure de l'éducateur, ceci n'est pas remis en cause, mais il en est dans la réalité de l'acte en lui même tout autre chose. Réfléchir à sa pratique est l'action de penser ce qui a été déjà fait, ce n'est pas réfléchir à ce que je fais sinon j'aurais sans doute moins besoin d'y réfléchir après. Cela tend à ne pas penser sa pratique mais plutôt à réfléchir sur un acte, un fait (de notre fait) qui est passé. Dans cette « remise en question » institutionnalisée ou parfois faite entre deux portes, il n'y a en réalité qu'un exercice de réflexion sur le passé. La tentative d'améliorer l'avenir de la pratique est un des objectifs, mais qu'en est-il du présent? De ce présent qui était, lorsque l'acte éducatif s'est déroulé? Déjà passé certes car discuté en analyse, mais présent lors de sa réalisation. Le présent est oublié par la mise en place d'un temps pour analyser le passé et en avoir un meilleur futur. Certains diront que c'est au présent que s'analyse ces situations passées, mais le vécu traité, est lui, déjà passé. C'est là où le point de départ de réflexion sur sa pratique, pour ma part, doit moins se situer dans des espaces-temps dédiés plutôt qu'en amont voire un peu avant, là où l'action se passe afin de vivre et penser au présent ; et interroger ce que l'on fait pour mieux comprendre ce qui se passe aujourd'hui est un important pour continuer de penser au présent. C'est ce que l'effort philosophique apporte dans la pratique de l'éducateur. C'est un travail, un travail de tous les jours, et éducation spécialisée et philosophie (pris sous cet angle) se conjuguent à merveille. Mon propos n'est pas de vouloir réduire l'un des deux termes pour ne plus considérer que l'autre. Prendre le temps, non pas en terme de « *ralentir avant d'agir* » mais plutôt saisir le temps pour le vivre et le penser, semble être une nécessité plus qu'une alternative.

III. La réflexion et la distance

J'ai remarqué au cours de mon travail d'accompagnateur pédagogique et de conseiller formation terrain que les étudiants étaient tous preneurs des nouvelles méthodes d'apprentissage. Pour les établissements de formation ce n'est pas le même intérêt. La formation à distance dans les métiers du travail social peine à se développer. Coût, temps et volonté également sont des arguments que les instituts de formation en travail social m'ont fait part. Les questions qui m'ont été posées portent plus sur les droits des contenus proposés que sur le contenu lui-même. Dans des formations en travail social qui tendent à évoluer et à se raccrocher aux lignes universitaires pour obtenir l'équivalence de niveau, les leviers pour y parvenir semblent encore un peu bloqués. J'ai donc

proposé cette possibilité d'apprentissage autrement, en m'adressant aux étudiants, que je considère comme acteurs de leur formation. Comment vivent-ils leur formation, que pensent-ils des sujets abordés, que leur manque-t-il comme thèmes abordés, quelles curiosités ont-ils et sur quels sujets ? Plein d'autres questionnements sont venus lors de ces échanges qui se sont déroulés sur mon temps d'accompagnement pédagogique. A l'issue de ces temps, qui étaient prévus à cet effet par les institutions, les étudiants ont décidé de faire remonter lors des bilans de fin de semestre leurs souhaits en terme de formation. La formation à distance a été le troisième sujet porté en discussion après les questionnements sur les horaires de cours et le manque d'organisation de l'organisme formateur. L'argument d'être mieux préparé au diplôme et pour leur futur métier est complété par la possibilité temporelle que propose le second semestre. C'est de cette façon, par le fait de s'intéresser au contenu de ce qui est et qui peut être appris, que l'étudiant s'investira mieux dans sa formation et sera moins soumis au stress.

Mon projet

IV. L'annonce

A. Clarté et liberté

A l'annonce de cette possibilité de formation à distance, je voulais être transparent avec la promotion que j'accompagne en terme d'objectifs personnels. J'ai pour cela énoncé très clairement mes objectifs en premier lieu afin de conserver cet esprit d'honnêteté avec le groupe et qu'ils puissent ensuite être informés des objectifs d'apprentissage qu'ils y gagneraient par la suite.

Je leur ai ensuite précisé que les objectifs de chacun (les miens et les leurs) n'étaient en rien certains d'être atteints mais que l'expérience vécue valait presque déjà, dans sa nouveauté comme dans sa mise en oeuvre, comme une finalité.

De plus, si l'intérêt individuel par une formation groupale et à distance semblait intéresser le groupe d'étudiants, sa mise en application était consécutive à un choix qui n'impliquait pas la notion d'engagement. Un choix libre de participer ou non à ce projet et aussi de s'en retirer. Ainsi fut créé un intérêt commun sur l'apprentissage pour chacun des acteurs (les étudiants et moi) et où les projets et attentes des uns furent en quelques minutes reliés et ajustés aux autres, tout en laissant la possibilité de se sentir indépendant par son adhésion libre.

Par ce fait, mon projet vient discuter l'idée d'étudier un contenu non choisi en incluant la notion de choix. Ainsi, proposer une organisation temporelle avec des séances espacées, sans murs et à libre adhésion va demander plus facilement chez l'étudiant de se rendre autonome. Sur cet aspect un parallèle peut être fait avec les travaux de J. Guillaume expliqués dans son livre « *Idées sur l'organisation sociale* » où il met en avant sa conception de l'organisation de la vie enfantine dans laquelle les enfants sont libres de « leurs jeux, leurs conférences », de « diriger leurs travaux », de « juger » eux-mêmes « leurs différends » et de désigner le « professeur » chargé de « leur donner un enseignement »¹. C'est presque dans cette façon enfantine que les étudiants de mon groupe se retrouvent par ce projet.

¹ *Idées sur l'organisation sociale*, J. Guillaume, Paris, Éditions de la Bibliothèque du travail, 1921 p. 35-36.) in Dubreucq, Éric. « L'éducation solidaire ou le sens d'une dette », *Le Télémaque*, vol. 49, no. 1, 2016, pp. 153-164

B. L'espace collaboratif et thème

Je mise sur un concept d'interactions dans lequel les productions des étudiants sont incertaines et imprévisibles. Par ces aspects elles vont affecter l'ensemble des étudiants en les surprenant ou en les contraignant à réviser leur propre production. Cette interaction entre les productions des uns et des autres permet de distinguer deux lectures de la conséquences du travail qui se fait dans l'espace d'échanges (que j'ai appelé Forum).

La première est que l'individu a forgé ses conceptions en contact avec les autres et qu'il les a adaptées à eux selon ses raisons (pour conserver la sérénité du débat par exemple). La seconde est que les confrontations des conceptions de chacun font irruption dans l'existence de l'individu. Je pourrais ajouter une troisième lectures de conséquences qui serait la croyance qui se crée au sein même du groupe, qui tendrait vers une croyance partagée ou interdépendance (mais mon projet s'étalant d'avril à juillet ne me permet pas d'en voir autant). Un phénomène de groupe que Kurt Lewin (psychosociologue) explique : *« l'essence d'un groupe ne réside pas dans la similitude ou la dissemblance de ses membres, mais dans leur interdépendance. On peut caractériser un groupe comme un tout dynamique, ce qui signifie qu'un changement dans l'état d'une quelconque de ses parties, change l'état de toutes les autres sous-parties. »*²

Dans ma volonté de proposer un enseignement à distance à mes étudiants de première année de formation moniteur-éducateur j'ai choisi le thème de laïcité. La laïcité est un sujet d'actualité et les sous-thèmes qu'il amène à savoir, les religions, les athées et les agnostiques, sont inscrits dans ce débat. Les religions comme la laïcité se veulent unissantes, pourtant, force est de constater que les réalités ne sont pas proches de leur objet dit de communion (qui relie les croyants) ou bien de fraternité (républicaine j'entends). D'ailleurs en lien avec les premiers cours de notre D.U, je reprends sur l'étymologie du mot religion dont nous avons parler et dont l'auteur Sponville donne deux définitions dans son ouvrage *« L'esprit de l'athéisme »* à savoir considérer la religion comme étant ce qui relie (religare) ou bien comme étant ce qui se « recueille et se relit » (relegere)³.

² Kurt Lewin in *« Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale »*, Gustave-Nicolas Fisher, 2015, DUNOD

³ *L'esprit de l'athéisme*, André Comte-Sponville, LGF, Poche, 2008

J'apporte quelques précisions tout de même à ce projet dont le thème n'est pas choisi au hasard. Je ne suis pas un spécialiste de la laïcité, j'ai quelques connaissances de base sur le sujet mais aucune certification ou diplôme attestant d'une étude de ce thème. La principale connaissance que j'ai à ce sujet c'est d'y être confronté tous les jours dans mon travail d'éducateur et aussi en tant que citoyen français.

D'une part c'est un thème qui concerne tous les citoyens et d'autre part, je sais pertinemment que ce thème en amène d'autres à l'esprit, dont cinq qui dans la mise en place de mon projet m'intéressent : Celui de croire, celui de ne pas croire, celui de changer d'avis, celui de cohabiter et celui construire ensemble. Ces cinq points liés au thème abordé sont parallèles à ceux des étudiants inscrits eux-même dans le projet.

En essayant formulations sur formulations pour rendre compréhensible mon propos tenu dans le paragraphe précédent, et après en être arrivé à me dire que la suppression de ce paragraphe était une solution tout à fait possible, j'ai au bout de quelques temps, je ne dirai pas combien, réussi à trouver un moyen pour l'expliquer. Un tableau, ci-dessous, qui permet de voir qu'à travers le thème *laïcité* et le projet, se jouent des points que discuteront les étudiants et d'autres qu'ils vivront.

Points Axes	Croire	Ne pas croire	Changer d'avis	Cohabiter	Construire ensemble
Le thème de la laïcité	La laïcité protège et garantie les mêmes droits citoyens de toutes confessions.	La laïcité protège et garantie les mêmes droits à ceux qui ne croient pas en Dieu.	La laïcité protège et garantie les mêmes droits à ceux qui changent de religion, se convertissent, ou ceux qui doutent.	Elle garantie le vivre ensemble.	La laïcité se veut comme l'un des principes de base de la construction de notre République.
L'étudiant dans le cadre du projet	L'étudiant qui se croie capable a toute sa place dans le projet.	L'étudiant qui ne se croie pas capable a également toute sa place dans le projet.	L'adhésion est libre et l'on peut quitter le projet à n'importe quel moment.	C'est un projet visant à créer une communauté, un village virtuel.	Le projet se veut comme un espace de création de savoirs.

Je constate que l'actualité de la laïcité est mise en corrélation avec celle de la division, alors même que les objectifs de tous les concepts invités à la table du débat sont ceux de l'union, du lien ou de

la communion. Mon projet quant à lui se situe dans la dynamique suivante : de partir d'une notion (la laïcité) qui dans son actualité nous divise, afin créer des savoirs, tisser des liens et unir un groupe. Pour faire écho à ce qu'apporte Sponville, je me dis également que parler de ce qui « divise » peut très bien amener à « relier » dans un contexte de création de savoirs et le « relire » ajoute une dimension très intéressante dans ce travail.

Si je prends des éléments de cours comme « *lorsqu'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles.* », je peux dire que la mise à l'écart de la religion dans les formations en travail social trouve en ces temps actuels son revers quant aux besoins interculturels qu'amènent les populations migratoires. Effectivement, avoir détaché l'étude de « cette cause historique » du métier d'éducateur a rendu difficile le positionnement et la réflexion que peut avoir le travailleur social dans son métier, car à l'origine l'éducation spécialisée même si elle ne portait pas ce nom était exercée par des religieux.ses.

Au sein de notre société multiconfessionnelle et multiculturelle le besoin de comprendre les enjeux qui se jouent dans les relations entre les individus est primordial pour le travailleur social.

Il y a un manque non négligeable et proposer des outils permettrait d'éviter les tensions ou les incompréhensions et pourrait tendre vers l'empathie.

Cette vacance dans la formation en travail social ne laisse pas pour autant l'espace de réfléchir sur la place que peut avoir la laïcité dans notre société, tout comme la place que peut avoir la religion dans celle-ci. Nous sommes sur un vide, dans la formation en travail social et dans lequel les établissements de formation ne s'aventurent pas.

V. Perte et vide dans l'espace de savoir

A. La peur comme levier

Ce thème vient s'insérer à merveille dans ce projet tant il peut apporter aux étudiants une réalité d'étude proche de leurs vies d'Homme, de citoyen, d'étudiant, de professionnel, et comme je vais essayer de l'expliquer avec le rapport au vide : « *Le vide reste un concept clé aussi dans les textes spirituels et religieux. Il est mis en relation avec Dieu, avec le néant, avec la vie individuelle et sociale de l'homme* »⁴.

Voyant que certains étudiants tardaient à me répondre par mail, j'en ai appelé trois qui m'avaient manifesté leurs inquiétudes vis à vis de leurs propres capacités à produire du savoir et à le retenir. La notion de *vide* était très présente dans leurs discours, même si les mots portaient sur le doute qu'ils avaient d'eux même quant à leurs capacités intellectuelles. Un doute qui pour moi n'avait pas lieu d'être car je considère l'étudiant, quel qu'il soit, tout à fait capable de produire. Et pour avoir étudié au cours de mes formations que l'environnement socioculturel de l'individu a un impact sur celui-ci, je fais très vite un lien entre leurs dires et les limites aux possibilités envisageables que va baliser cet environnement de base dans l'esprit de l'étudiant. La notion de *vide* est étroitement liée à la production l'étudiant. Plus précisément, elle est liée à la crainte de ne rien créer, à la non-productivité en terme d'expression et de savoirs.

Avec un peu d'humour je dirai que l'étudiant « se craint » capable d'un *vide* qu'il va implicitement comparer avec le contenu (pas encore réalisé) qu'il « croient capables » les autres. Pour une formation à distance que je souhaite créatrice d'espaces, cette notion de *vide* vient me contrarier si je considère que le vide peut s'interpréter ou se définir comme étant un espace où il manque quelque chose. Mon but n'étant pas de créer des espaces vides...

Pourtant, dans mon cheminement de pensée actuel je pense que le vide n'est pas si négatif que cela. « *Pour arriver à soi, à l'essentiel, à la plénitude de l'être, de l'existence, il faut pourtant passer par le vide ou mieux dire, il faut faire le vide en soi-même, se libérer du tumulte des images, des désirs ou des émotions* »⁵. Je dirais aussi que le vide permet d'imaginer un espace sans limite.

⁴ *Le Vide*, Alkemie Revue semestrielle de littérature et philosophie Numéro 5 / Juin 2010

⁵ *Le Vide*, Alkemie Revue semestrielle de littérature et philosophie Numéro 5 / Juin 2010

C'est en partant de ce point que j'ai pu argumenter en faveur de mon projet mais aussi en faveur de ce que je crois lors des échanges téléphoniques avec ces étudiants. Que se penser incapable de produire est déjà en soi se montrer créateur d'une pensée portant sur un vide que l'on se croit donc possible de créer. Et si l'on considère le vide comme étant ouvert à toutes possibilités, c'est en soit pas si négatif que cela. Et le mérite revient finalement à trouver un chemin qui mènera à mettre en doute son incapacité plutôt que ses capacités (je fais une parenthèse sur mon métier d'éducateur, c'est aussi de cela dont il est question dans l'accompagnement à la scolarité des enfants en difficulté. Partir des compétences de l'enfant, partir de ce qu'il sait pour l'amener vers une autre capacité tout en excluant de la relation adulte/enfant la notion d'objectif à atteindre).

Par ce paragraphe sur le vide je n'ai aucune prétention d'avoir traité le sujet mais le contextualiser dans le cadre de mon projet m'amène à partager un autre extrait qui illustre ma tentative de l'aborder en passant par l'homme et ce qu'il est dans ses possibilités : [...] *il faut choisir la nature du vide que l'on examine : le vide des physiciens, des philosophes, des poètes, [...] il faut opter pour une manière de l'aborder : scientifiquement, par des procédés constructifs ou déconstructifs d'une réalité [...] dans le but de révéler l'homme intérieur, pour lequel le vide ne serait peut-être que l'acte de veiller sur le sens caché, absent, mystérieux.* »⁶

B. Les interactions entre perte et fraternité

L'un des objectifs de ce projet est de renforcer l'esprit de communauté entre les étudiants et le formateur. En construisant à partir d'une base (ce sont tous des éducateurs en formation ou en devenir), la coopération permet d'apprendre, d'évaluer et d'améliorer les pratiques de chacun puis de constituer une mémoire collective voire d'équipe.

Je mise donc sur une valeur républicaine, la fraternité qui, dans le monde du travail social est souvent oubliée ou mise en retrait par rapport à des termes comme la solidarité, la diversité. Face à l'individualisme que met en avant « la formation individuelle », cette notion de « nous », que je souhaite faire vivre dans ce projet, permettra de reléguer le « moi, je » au second plan sans pour autant l'effacer. Le but n'est pas un épanouissement personnel lié à autrui, mais épanouissement personnel lié à l'intégration de l'étudiant dans un espace de savoirs partagés qui le soutient et l'englobe.

⁶ *Le Vide*, Alkemie Revue semestrielle de littérature et philosophie Numéro 5 / Juin 2010

La fraternité est donc pour moi à la fois une valeur et un objectif du projet. Mais en soit, la fraternité ne se décrète pas. Elle n'est pas automatique et ne s'impose pas à un groupe ou à un individu. Je pense qu'elle s'éprouve peu importe les circonstances. Et dans l'échange sur le thème de la laïcité, la fraternité est cette valeur qui germera petit à petit. La participation libre permet à cette valeur de fraternité de germer dans mon projet car c'est une communauté de destin voulue par des gens différents certes, mais capables de dépasser ces différences dans un projet commun autour d'un idéal partagé. Eric Dubreucq nous dit d'ailleurs que « *La diversité est un constat. La fraternité est un dépassement de ce constat* »⁷.

La question que l'espace collaboratif pose se situe dans le dialogue qui l'anime par une même langue. N'y t-il pas au sein d'un débat (sur un sujet de société), s'exprimant dans un langage commun un double effet : celui de *relier* pour débattre et celui de *rompre* avec son origine (langue, classe sociale...)? Il y aurait d'une part l'effet d'intérêt commun qui regrouperait les individus autour d'une discussion par la « langue de la société » (le français), et un autre effet qui viendrait mettre à l'écart la part d'origine de chaque individu qui débat.

C'est dans ces échanges et dans les écrits ce qui ressort. Chaque étudiants au fil des discussions perd petit à petit de ce qu'il était avant de rentrer dans cet espace. Ceci peut poser la question suivante : comment la perte devient nécessaire afin d'alimenter un espace initialement vide?

J'observe par deux points, qui sont celui d'accompagnateur pédagogique en situation physique et à distance, qu'être en situation de formation à distance sur le sujet de la laïcité donne aux étudiants la possibilité d'argumenter plus facilement sur la part de minorité qu'ils représentent en nuancant leurs propos afin de conserver le dialogue avec les autres. C'est dans cette nuance que Serge Moscovici nous dit que les minorités peuvent être considérée comme « *sources d'innovation et de changement social* » et que « *chaque membre du groupe indépendamment de son rang, est une source et un récepteur potentiel d'influence ; le changement social autant que le contrôle social constitue un objectif ; les processus d'influence sont liés à la production et à la résolution de conflits.* »⁸. Pour ma part je dirais que chacun des étudiants du projet est à lui seul, par son individualité, une minorité.

⁷ *L'éducation solidaire ou le sens d'une dette*, Eric Dubreucq (*Le Télémaque*, vol. 49, no. 1, 2016, pp. 153-164) (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-153.htm>)

⁸ *Psychologie des minorités actives*, Serge Moscovici, Paris, PUF, 1979

C. L'élastique de la confiance et de la réticence

Dans son livre « *La philosophie de l'éducation* », Reboul met en avant le rapport entre l'environnement familial et l'apprentissage des sentiments. Cette notion je la mets en lien avec la lecture des propos d'un auteur nommé Heggel, dont le nom ne m'était pas familier tant l'absence d'éléments philosophiques en formation en travail social se fait ressentir et dont j'ai eu connaissance lors de ma Licence. Des propos donc, qui me font croire à un pont lorsqu'il dit à son tour que « *La vie dans la famille, en effet, qui précède la vie à l'école, est un rapport personnel, un rapport du sentiment, de l'amour, de la foi et confiance naturelle* »⁹. Pourquoi ce lien?

Pour illustrer que l'environnement familiale est l'un des facteurs de compréhension des inégalités des personnes (enfants et adultes) lors de leur entrée à l'école ou en formation et aussi pour isoler le terme de « **confiance naturelle** » car tout au long de mon travail je me rends compte en écrivant ici ou là, que pour mon objet d'étude les termes de **confiance, capacité, légitimité, possibilité** sont aussi très présents.

Tout au long de l'accompagnement que je réalise auprès de la promotion, j'ai remarqué que les difficultés individuelles des élèves se révélaient. Pour certains il s'agissait de la mise à l'écrit. Pour d'autres, de la compréhension des attendus du diplôme. Pour d'autres encore, il s'agissait de s'autoriser à donner son point de vue ou à parler en groupe. J'ai tout d'abord souhaité agir de façon ciblée et individuelle afin de permettre à chacun de s'épanouir dans la formation. Le résultat ne fut pas celui que j'attendais. Je pense que par mon action personnalisée j'ai fait ressentir à la plupart des étudiants que j'avais remarqué leurs difficultés et que même si mon intention était de les accompagner, l'effet a été pour eux de ressentir que mon action mettait en évidence leurs difficultés. En ce sens, j'ai donc souhaité accompagner les étudiants de façon individuelle en partant de leurs difficultés et ceci fut une erreur. J'ai donc réajusté mon accompagnement et proposer une action plus groupale mise sur les compétences de chacun afin de d'éviter les blocages.

Réticences et démotivations sont des termes qui font échos aux inégalités d'apprentissage et aux différents profils socioculturels présents dans le groupe d'étudiants. C'est sur ces termes que mon projet vient se positionner afin d'actionner des leviers renforçant les ponts entre la recherche, la formation, l'établissement, le groupe d'étudiants et moi-même pour lutter collectivement face aux blocages individuels. Il en ressort que pour les étudiants, s'autoriser ce projet et y participer, mettait

⁹ "Discours du 2 Septembre 1811", G.W.F. Hegel, in Textes pédagogiques, trad. B. Bourgeois, Vrin, 1990 in mes cours Licence SHS-SDE, Paris8

l'envie de faire confiance sur le même plan que la réticence à se livrer dans cet espace de formation. Une sorte d'élastique qui se tend et parfois se détend dont la matière première serait faite de confiance et de réticence et qui demande à l'étudiant une réflexion constante sur son positionnement pour ne pas faire claquer cet élastique.

D. Distance et déstigmatisation

« *Les Français (...) attribuent des cultures aux autres, mais jamais à eux-mêmes. Pour moi, la culture française, je ne sais pas ce que c'est !* »¹⁰.

Les travailleurs sociaux exercent auprès de toutes les catégories socioprofessionnelles et auprès de toutes les personnes quelques soient leurs origines. Il est donc assez facile de comprendre qu'au sein d'un groupe d'étudiants en formation en travail social se trouvent des différences (sociales, ethniques, religieuses, âge, sexe...). Chaque étudiant a son identité qui s'est façonnée à l'intérieur de son cercle familial puis par son environnement. Il a sa propre culture.

La promotion que j'accompagne est donc multiculturelle et multi-confessionnelle. Je perçois dans mon accompagnement des sous groupes qui se créent au sein de la promotion. Pour comprendre ses mouvement au sein même de la promotion je m'appuie sur Roger Mucchielli qui explique dans son ouvrage portant sur la dynamique des groupes qu'un « *agrégat de personnes n'est groupe que si des liens de face à face se nouent entre les personnes, mettant de l'unité dans leur « être là ensemble* »¹¹. Roger Mucchielli nous indique aussi que tout groupe possède sept caractéristiques psychologiques fondamentales :

1. Les interactions ;
2. L'existence de buts collectifs communs ;
3. L'émergence de normes ou règles de conduite ;
4. L'émergence d'une structure informelle de l'ordre de l'affectivité avec répartition de la sympathie et de l'antipathie, elle est dite informelle car non officielle et souvent non consciente ;
5. L'existence d'émotions et de sentiments collectifs communs ;
6. L'existence d'un inconscient collectif ;
7. L'établissement d'un équilibre interne et d'un système de relations stables avec l'environnement.

¹⁰ *Questions d'altérité*, Entretien avec Gérard Althabe réalisé par Rezki Assous (https://journals.openedition.org/jda/1624#xd_co_f=NmZkOWZjODQUMWOyYi00ZTYyLW11MTAtYzM4MDRjM2UxMmM5~)

¹¹ *La dynamique des groupes*, Roger Mucchielli, ESF, 2019

Pour autant, est-il nécessaire de souligner le face à face pour faire groupe comme le dit l'auteur? Ce que je distingue dans cette promotion ressemble plus à des sous-groupes qu'à un groupe. Je tente d'expliquer cela par ce que permet ma plate-forme comme outil proposant un moyen pour relier les sous-groupes en groupe.

Venir dans un espace où les avis se rencontrent et n'appartiennent pas à la même communauté d'origine peut représenter un risque si cet espace est considéré comme le lieu où les étudiants « cessent d'appartenir exclusivement à leur sphère familiale »¹².

Comme évoqué précédemment, mon projet vient se positionner avec une action double dans ce carrefour que propose la promotion d'étudiants, et qui reflète si bien notre société. Avec pour objectif de ne plus se voir toujours face à un monde qui a sa cohérence et qui lui est étranger, mon projet tente explicitement de permettre à l'étudiant de se construire un regard de travailleur social sur une question d'actualité (le thème de la laïcité), et tente implicitement participer à la déstigmatisation des uns et des autres au sein même du groupe d'étudiants.

En réfléchissant sur un même sujet et en fonction des séances, les avis des uns se confrontent à ceux des autres avec toutes les particularités individuelles que cela entraîne, ce qu'expliquent très bien Bourdieu et Wacquant : « la moindre réaction d'une personne à une autre personne est grosse de toute l'histoire de ces deux personnes »¹³. Le travail de chacun au sein de ce projet va permettre de créer des conditions qui vont mettre de côté la pensée du « ailleurs/ici » en favorisant celle du « ici ensemble » tout en participant à la culture-métier du travailleur social.

VI. Le journal

A. L'expérience au service de la perte

J'ai mis en place deux moyens d'évaluation pour l'étudiant et moi-même. L'un, comme évoqué dans les parties précédentes, concerne le travail d'échanges et d'alimentation du « forum », et l'autre concerne la réalisation d'un journal tenu du début de la formation jusqu'à la dernière séance à remettre.

¹² *Socialisation et identité culturelle*, Ragi Tariq In: Agora débats/jeunesses, 2003. « Les jeunes et le racisme ». pp. 4-11 (https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2003_num_32_1_2088)

¹³ *Réponses Pour une anthropologie réflexive*, Bourdieu P., avec L. J.D. Wacquant (1992) Seuil

Dans mon désir de proposer comme rendu un travail écrit sous forme de journal, je m'interrogeais sur ce que cet outil allait apporter et sur la façon dont les étudiants allaient d'une part accéder aux notions de cours, et d'autre part, comment ils allaient les mettre en lien avec les situations vécues en dehors, tout en les positionnant dans leur parcours de formation.

Il apparaît dans les rendus des étudiants que le journal propose un espace écrit dans lequel ils mêlent leurs histoires de vie et l'expérience d'apprentissage à distance. Il est, pour la plupart des écrits, possible de voir le cheminement de réflexion qui s'opère pour les étudiants, et donc de penser que l'espace biographique proposé par le journal, permet de mettre en évidence le lien qu'il y a entre l'idée de se former et l'idée d'écrire sur le vécu de cette formation.

Le journal est je trouve un moyen très intéressant de voir l'évolution de l'étudiant tout au long de la formation. Aussi exige-t-il un effort de sincérité de la part de l'étudiant dans ce qu'il écrit. Il s'agit donc pour l'étudiant de raconter dans son journal tout ce qu'il a vécu même en dehors de cet espace. Ceci lui permettra d'appréhender son cheminement à travers les séances, sa vie professionnelle, sa vie d'étudiant et personnelle. Il indiquera par exemple ce qui lui plaît sur le moment, ce qui le choque, ce qui se déplace en lui, ce qu'il vit et ressent. Il peut y inclure ce qu'il a retenu d'une journée de cours ou d'une journée de travail, un échange ou autre, en essayant de le mettre en lien avec le contexte du projet. C'est une histoire de chacun dans une histoire de tous. Le journal a également son utilité je trouve comme outil de lutte contre le *vide* car il permet d'être un témoin de ce qui est vécu (témoin de travail, de souvenir, conservation des idées, prise de recul).

Si d'une part je parle de « *pacte laïque* »¹⁴ en citant Jean Bauberot dans mon projet à distance voici « le *pacte autobiographique* »¹⁵ de Philippe Lejeune mis en action dans un projet de formation à distance : « *Pour qu'il y ait une autobiographie, il faut que l'auteur passe avec ses lecteurs un pacte, un contrat, qu'il leur raconte sa vie en détail, et rien que sa vie.* »¹⁶

Tout au long de cet entretien Philippe Lejeune « *nous montre comment le journal personnel devient une manière de remplir le vide existentiel* ». Mais ce que je dégage aussi et surtout est que « *l'autobiographie se propose ainsi d'unifier la vie pour en dégager les sens* ». Même si Philippe Lejeune préfère l'autobiographie au journal, qu'il considère comme un geste passager ou de rupture, je tiens à préciser que le terme de journal que j'emploie peut faire écho à d'autres termes

¹⁴ *Histoire de de la laïcité en France*, Jean Bauberot Que sais-je? 2017

¹⁵ Entretien avec Philippe Lejeune réalisé par Mihaela-gentiana Stănișor, in *Alkemie Revue semestrielle de littérature et philosophie* Numéro 5 / Juin 2010 *Le Vide* p151

¹⁶ Entretien avec Philippe Lejeune réalisé par Mihaela-gentiana Stănișor, in *Alkemie Revue semestrielle de littérature et philosophie* Numéro 5 / Juin 2010 *Le Vide* p151

comme un « journal intime » ou un « journal de bord ». Et c'est aussi pour moi désacraliser le mot « autobiographie » face à des étudiants qui se sentiront plus capables de réaliser un écrit appelé « journal » qu'un écrit appelé « autobiographie ». Il s'agit pour moi d'utiliser un terme rendant l'idée de la réalisation plus accessible.

Il y a un point que vient soulever ma demande de journal comme travail de vérification au delà de l'outil. Celui de l'automatisme liés au cadre de vie de l'étudiant. J'entends par là tout ce qui était et ce qui est dans l'existence de l'étudiant et qui va tout de même orienter ou baliser le travail de retour sur soi que propose le journal. L'idée ici est de me dire que la sincérité qu'elle soit nuancée ou entière, ne l'est que dans ce contexte qui est pré-défini par l'étudiant lui-même.

Christine Delory-Momberger rappelle que cet exercice peut donner un rôle de régulation d'intégration, de structuration et d'interprétation. Pour cet auteure (autrice), « *cette activité de biographisation apparaît ainsi comme une herméneutique pratique, un cadre de structuration et de signification de l'expérience par lequel l'individu se donne une figure dans le temps, c'est-à-dire une histoire, qu'il rapporte à un soi-même* »¹⁷.

Je pense alors que hors des « fragments narratifs » que peut apporter ce genre d'exercice, cet outil peut représenter une tentative de maintien à flot de soi et de retour sur soi en le contextualisant. Confirmant les déterminations des existences, je relève aussi dans son texte que selon une étude menée par le sociologue américain Sennett (2000), qu'au fil du temps les histoires de vie des personnes interrogées ne se racontaient plus en structure linéaire continue et orientée mais par « histoires plurielles » avec une difficulté à y trouver de la continuité. Sortie des « destins collectifs » des époques passées, il est maintenant à la charge de chaque individu d'avoir une histoire personnelle, une vie propre à soi dont il est le seul entrepreneur (P.4).

Ainsi le journal vient se situer sur les deux versants de l'histoire de la vie de l'étudiant. Celui de lui demander de porter un regard sur son parcours de formation et son vécu au fil du temps, et dans le même temps de construire par lui-même le sens de son activité sociale et de donner du sens à ses actions, voire plus. Ce que je veux dire, c'est qu'il est acteur par tous les fronts en ce sens où il porte un regard écrit et critique sur lui-même et sa propre évolution (retracée dans le journal).

Je me demande si cette possibilité qu'offre le journal de pouvoir relire et rattraper les moments ou fragments de sa vie afin de les conceptualiser et contextualiser n'est pas plus compliquée en cette

¹⁷ *Biographie, socialisation, formation Comment les individus deviennent-ils des individus ?* Christine Delory-Momberger (<http://journals.openedition.org/osp/251>) P.3

époque où l'homme est considéré comme étant pluriel tant il est amené à s'intéresser et à vivre dans les différentes sphères et domaines (multi-vers selon Antoine Janvier) que propose la société actuelle. La question d'un besoin autobiographique comme pansement peut aussi se poser afin justement de s'auto-rassembler si l'on considère « l'homme pluriel » (Lahire) comme étant morcelé. Ce serait une des réponses possibles à la recherche de soi-même dans sa multiple vie d'individu.

B. Expérience biographique, expérience dans le vide

Par ce sous-titre j'annonce que je considère maintenant le journal comme étant une expérience biographique. Une expérience d'écriture sur soi et sur ce qui est vécu dans la formation et par la formation, et une expérience comme forme de travail expérimental de reconstruction et de compréhension. Cette expérience vient sur papier expliquer comment l'étudiant combine sa manière d'être « affecté » par ce qu'il vit et la réponse qu'il en donne. Il s'agirait d'une relecture de ce qui a été et de ce qui est. En cela je fais un pont avec ma critique de l'analyse des pratiques en travail social qui n'agit que sur ce qui a été en le faisant passé pour ce qui est alors qu'il n'est plus. Revenons donc à cette relecture qui se veut formatrice pour soi (professionnellement et personnellement). D'une part, mes cours à distance qui sont de fait extérieurs et inconnus à l'étudiant, et d'autre part, l'étudiant qui a son environnement connu. L'idée de cette expérience biographique qu'est le journal est de venir questionner ce que la formation amène comme ne provenant pas de soi, de venant du dehors, avec sa conséquence qui est de faire émerger en l'étudiant quelque chose de nouveau qui vient se placer dans sa pensée. Quel lien peut-on faire dans ce dialogue que propose le journal avec soi et ce qui ne vient pas de soi ? Joelle Zask apporte des éclaircissements lorsqu'elle propose que « *la condition incontournable de l'expérience, donc de la continuité de l'existence et de la réalisation de soi, est de « sortir hors de soi »*¹⁸.

Ce qui serait de l'idée de sortir « hors de soi » ou du moins d'accepter de sortir de son confort propose pour moi l'idée de risque et aussi de l'idée d'aller dans un endroit que l'on ne connaît pas et qu'on ne voit pas. Comme si l'on sortait de sa bulle en y faisant sortir son pied sans voir au dehors ce qu'il y a et sans pouvoir savoir si l'on a pied. Serait-ce là aussi ce vide que l'expérience biographique par l'intermédiaire du journal vient rassurer lorsque, dans la situation de formation, le « hors de soi » prend forme ? Joelle Zask nous dit que « *l'aventure engendre à la fois le risque et la*

¹⁸ « *Sortir hors de soi* » Joëlle Zask in La voix et la vertu de Sandra Laugier , PUF, P.410

densification de l'existence » (P.415) et c'est le terme « aventure » qui cette fois-ci retient mon attention.

Pour faire le lien avec ce *vide* je dirais que s'aventurer c'est aller là où l'on ne connaît pas. Ce qui n'est pas connu avant d'être découvert n'est *rien* si l'on ignore son existence avant de le découvrir. *Rien* ne pouvant être représenté, le *vide* s'en rapprocherait dans sa description, si il y en a une! S'aventurer donc ce serait peut-être aller vers ce qui est *rien*, ce qui est *vide* ou ce qui n'est pas encore. C'est un raccourci un peu facile mais l'idée de sortir de ce qui est connu pour se diriger vers un *vide* est intéressante dans ce lien qu'elle propose avec l'expérience biographique.

Je pourrais aussi argumenter en positionnant la notion de *vide*, que je discute dans mon écrit, sur l'axe du temps. Le futur est inconnu. Le *vide* se rapprochant de ce qui est inconnu se situerait dans le futur. L'on considère le connu comme appartenant au passé car déjà appris ou vécu et donc déjà déterminé. Le futur n'existe donc pas, le *vide* n'existerait donc pas de ce point de vue, pourtant Jankelevic nous éclaire sur ce point en nous disant que l'aventure est liée au futur et qu'elle est « *un empire énigmatique des possibles* »¹⁹.

Je pourrais dire alors que s'aventurer est un pas dans un futur inconnu qui est un *vide* où tout est possible.

C. Absorption ou construction

Dans mon cours, les savoirs et les compétences que j'aimerais que les étudiants développent suivent une logique de l'expérience sans pour autant être des objectifs. Par cette expérience (le journal) l'étudiant entre dans un processus d'appropriation de type biographique. En inscrivant les contenus dans sa propre histoire l'étudiant structure ses connaissances nouvellement acquises et en ressort par écrit son jugement ou sa propre autocritique. Il dialogue avec lui-même sur le contenu par sa propre expérience de formation individuelle.

¹⁹ *L'Aventure, l'ennui, le sérieux*, Jankélévitch, Aubier, 1963, p. 10

Je nuance tout de même la notion de vide par rapport au savoir dans ce contexte car si il y a bien un vide de connaissances sur les contenus au départ, ou encore un vide vis à vis de ce qui va être découvert, toute la structure d'apprentissage dont dépend mon cours et son fonctionnement est liée à un langage et un monde social commun à l'étudiant. C'est un presque vide, un presque inconnu.

Le rôle de l'étudiant est central dans l'inscription du savoir dans son histoire afin de se l'appropriier et de le discuter avec son histoire et son environnement. Dans un ordre que j'énonce de cette façon (je pense qu'il est variable) l'étudiant est bénéficiaire puis auteur/acteur de son savoir. De plus je peux ajouter que dans les échanges entre étudiants se joue une activité de socialisation qui elle aussi participe à l'appropriation des savoirs car ils sont mis en discussion.

Je pense qu'à distance, toutes les activités sont des activités biographiques qui appuient la notion d'appropriation du savoir proposé par le cours et les séances. Même si chaque étudiant donne le sens qu'il veut au contenu par sa propre lecture ou sa propre grille de lecture, il y a une appropriation du savoir qui est en mouvement.

Au travers de ces mouvements qui constituent l'ensemble des échanges entre étudiants (par le forum) je n'ai pas retrouvé de profils trop différents d'apprenants. J'avais laissé le libre choix de participer ou non à cette formation et il n'y a pas eu de profils d'étudiants qui par exemple se posent la question du devoir à faire ou encore de la formation en général proposée. J'avais dans ce groupe des étudiants s'appropriant des savoirs et qui ne remettaient pas en question la nature et le sens de l'activité. Être à distance a induit l'effacement de certaines barrières comme celles qui sont à franchir ou que l'on croit devoir franchir dans une activité d'apprentissage et qui peuvent rendre l'appropriation du savoir comme un objectif et non comme un cheminement. De cette vision là je pense que l'aventure est plus dure.

En leur annonçant très clairement que, dans le cadre de cette formation à distance, l'évaluation que je leur demandais n'allait pas comporter d'indices de mesure d'acquisition mais plutôt que leurs journaux allaient être considérés comme étant des constructions intellectuelles trouvant leur valeur en elles-mêmes, ces barrières ne sont pas apparues ou ont disparu.

Conclusions

Quel rapport entre laïcité, pensée et savoir ?

Tout au long de mon travail je me suis posé la question du lien qui se trouvait entre les différentes parties de mon écrit. La perte, relire (et non relier), le vide, la transaction. Pour ma part, le lien que je vois se situerait dans la relecture de son histoire de formation, pour autant s'approprier les savoir qu'en éviter la perte, et relire son aventure dans l'inconnu des savoirs.

La place du savoir dans ce contexte et l'impact qu'il a sur l'étudiant quant à son évolution n'est pas selon moi à identifier comme un perfectionnement individuel même si je souhaite qu'il en retienne des éléments pour devenir un « meilleur » éducateur.

Je pense plutôt qu'au travers des échanges que représentent le forum et le journal il y a une transaction qui s'opère. J'utilise le mot « transaction » car il s'agit d'échanges (savoirs, idées, opinions, etc) et même si le terme d'« interaction » est utilisé dans le triangle étudiant-savoir-enseignant, la « transaction » illustre selon moi assez bien la notion de contenu partagé et de savoir pouvant aller dans un sens comme dans un autre. En ce sens où les étudiants sont en situation d'apprentissage dans un contexte qui leur permet d'interagir et aussi de faire des échanges.

Ce sont des échanges de mots et d'idées où ils font transiter les notions de cours sous formes de transaction. Un dire en amenant un autre, des questions en appelant d'autres, les transactions liées à la formation participative et active de chaque s'opèrent ainsi. Relire son histoire permet de porter un regard sur ces transactions comme un livre de comptes (ou contes, il s'agit des histoires de son histoire).

Il y a le moment où l'étudiant décide de mettre un terme à son journal. Il en est plus ou moins satisfait, mais en reste décideur. Ne pas avoir d'objectifs définis à atteindre permet là une décision plus facile. La transaction s'effectue dans l'échange du journal en retour du cours proposé. Cette transaction permet un certain équilibre dans le triangle du savoir et permet d'ajouter une valeur de construction au travail effectué. Par contre, l'ensemble des transactions ne semble pas répondre à un mécanisme ou à un automatisme, par exemple : une question d'étudiant n'appelle pas tout de suite une réponse d'un autre étudiant.

Le fait d'être à distance et que chacun dispose du temps qu'il souhaite pour formuler la réponse permet de dire qu'il n'y a pas d'accumulation mécanique d'échanges mais bien des transactions réfléchies entre étudiants.

Comme évoquée plusieurs fois la notion d'objectif n'entre pas dans mon projet, mais une lecture relative au perfectionnement est possible dans les écrits qui m'ont été rendus tout comme dans les échanges des forums. Ce qui ressort de ces transactions c'est la volonté des étudiants à s'améliorer dans la rédaction, dans la qualité d'expression des idées et opinions tout comme le désir d'en ressortir plus armé pour aller sur le terrain.

Le terme de perfectionnement n'est pas à prendre comme étant une recherche personnelle de l'étudiant à être le meilleur ni à devenir le parfait éducateur. Ce serait plus à comprendre dans le sens d'un vide professionnel dont l'étudiant a conscience et pour lequel il souhaite apporter des éléments de connaissances. Il y a un sorte de « réalisation de soi » désirée, et la relecture du travail de formation fait partie des moyens pour y tendre.

Il y a également l'« effort » qui pour moi met en rapport les éléments de mon projet. Chacun entre dans une dynamique d'effort. Un effort de discuter la laïcité, un effort de pensée et un effort de construction de savoir. Les ajustements faits tout au long du projet, qu'ils soient dans la prise en compte de l'autre, la reformulation ou encore la prise sur le temps personnel, montrent que l'effort est un des paramètres et un des rapports entre les coeurs de ce projet. Un autre rapport possible est celui de la technologie utilisée. On peut parler d'innovation technologique au service de la laïcité, de la pensée et du savoir mais l'innovation rend possible aujourd'hui ce qui était impossible hier : Etudier en fonction de ses obligations.

C'est bien sur une modification des usages classiques en présentiel, et une modification des habitudes d'enseignements. Il est possible de penser qu'étudier à distance permette de rendre l'étudiant plus facilement acteur de sa formation mais le terme de nouvelle possibilité me semble plus juste.

D'ailleurs le terme d'innovation se rapporterait bien à celui de création. La création du cours à distance comme un outil de transaction ou transmission pédagogique utilisable pour la formation.

Le rapport que je fais également est la place que mon projet donne à l'étudiant adulte. Ce qui m'a interpellé c'est le fait d'avoir perçu pour la plupart un positionnement en lien avec l'enfance. Je tente d'expliquer ce rapport en saisissant de nouveau l'idée d'expérience/aventure. Tout comme l'enfant mènerait une découverte j'ai trouvé que les étudiants « ressentent » avant d'avoir

« découvert ». L'enfant avant de savoir parler, ressent. Est-ce à comprendre qu'une situation de formation permet de faire surgir un état d'enfant chez l'étudiant qui serait propice à l'apprentissage ou que l'adulte ne quitte pas définitivement l'enfant qu'il a été et arrive en s'en resserrant selon les situations rencontrées?

Dans « Lectures d'enfance » Lyotard nous dit que « *l'enfance n'est pas un certain âge de la vie (...) mais plutôt ce qui n'arrête pas de nous arriver* »²⁰. Il propose que l'enfant n'est pas obligatoirement à considérer comme étant celui que l'on doit éduquer mais plutôt qu'il y a entre l'enfance et l'acte d'éduquer un lieu qui se crée et qui serait propice à l'élaboration et les décisions. Je questionne ce lieu que propose Lyotard et y trouve un rapport avec l'idée du *vide créatif* que je soutiens dans mon écrit. Et la transposition du point de vue de Lyotard sur l'enfance avec ma perception du vécu des étudiants de mon projet n'est pas à exclure dans la mesure où j'avance que ceux-ci ont montré être capables de se lancer dans une aventure, dans un lieu inconnu, donc tout en « ressentant » avant de « savoir ».

Si le rapport peut être fait comme cela, je peux aussi défendre l'idée que ce lieu est un lieu de passage, de transactions où le savoir et les attentes, si il y en a, prennent place. C'est un lieu inconnu où se trouvent l'incertitude et dont l'aventure individuelle de l'étudiant tente de donner un sens. C'est là où je pense que mon projet se trouve avec une action de formation sans objectif afin de ne pas transformer le dispositif que j'ai mis en place en « simple moyen » mais plutôt en un moyen à l'aventure.

Apprenant-vivant

Dans l'accompagnement que je propose aux étudiants Moniteur-Educateur ou AES, je mets toujours en avant qu'ils sont et doivent être acteurs de leur formation. Être acteur de leur formation ou le leur rappeler n'est pas pour faire ressentir un poids ou une pression, c'est instaurer dans cet échange que j'ai avec eux la garantie qu'ils ont d'être maîtres de ce qu'ils vivront pendant leur cursus.

Je différencie cette garantie de la motivation, car la motivation se situe plutôt en amont c'est à dire aux périodes des concours d'entrée en formation, même si elle doit être présente tout au long du cursus. Cette garantie d'être, de vivre pleinement et de manière active la formation, suggère à l'étudiant de se positionner en tant « qu'apprenant-vivant » et non en tant « qu'apprenant-subissant ». Un positionnement de départ important quant à son impact sur le déroulement de la

20 « Lectures d'enfance » Jean-François Lyotard, Galilée, 1991

formation vécue par l'étudiant et déterminant dans la qualité du travail qui sera fournie par l'étudiant.

C'est une façon active de vivre le savoir. Dans les groupes que j'anime, les savoirs et expériences passent des uns aux autres par l'échange et le partage. Les vies des uns croisent celles des autres et un savoir commun se construit petit à petit.

Il est évident que ces savoirs pratiques s'agrémentent de savoirs théoriques qui sont soit de mon ressort soit de celui des étudiants qui peuvent eux aussi proposer des ressources théoriques.

Ce que je fais généralement en amont de ces temps, c'est la préparation théorique de base en réunissant des documents ou des extraits d'ouvrages axés sur des thèmes différents qui seront ou non abordés.

Lorsque que le partage d'expériences devient trop pratico-pratique je propose d'aérer le débat par un partage de lectures récentes constituant la base théorique et qui peut se mettre en lien avec la situation exposée. L'effort d'aérer le débat est souvent complété par un étudiant dans ces moments là car les liens visibles rassurent et permettent d'oser prendre la parole. J'ai pour responsabilité les livrets de formation, la méthodologie et des guidances pour certains écrits nécessaires à la certification. Dans le rapport qui existe entre l'étudiant, la responsabilité et moi-même, je suggère à l'étudiant de ne pas croire que je détiens la finalité de son dossier quelqu'en soit le sujet. C'est d'ailleurs bien souvent dans l'incompréhension que l'étudiant se retrouve lorsque je lui dis que lui seul sait comment sera son écrit. Je lui précise aussi que je suis là pour échanger avec lui sur sa création, que je suis là pour lui proposer des idées ou des ressources, un avis seulement. Mais aussi pour lui rappeler, si il le faut, le respect des attentes liées à son devoir. Responsabiliser l'étudiant en le rendant source et finalité de son travail demande du temps. Il y en a avec lesquels je n'ai pas réussi. Trop tôt, trop tard ou pas le moment de vie pour être dans cette démarche. La qualité du lien qui se crée est déterminante pour se mettre au même niveau, l'étudiant et moi-même, face au travail à réaliser. C'est donc par la confiance, basée sur un « tout comme toi je ne sais pas, mais je vais t'aider à essayer », que l'étudiant prend le chemin de devenir un « apprenant-vivant ». Les résultats diffèrent d'un étudiant à un autre ce qui semble respecter une logique qui veut que chacun soit différent. Mais les résultats ont la particularité d'être à l'image de l'étudiant. Des résultats sincères donc, et aussi plus faciles à discuter lors des épreuves orales pour les étudiants qui me font dire que « *l'éducation n'est pas seulement affaire de connaissance, mais concerne aussi la construction d'un être humain* »²¹.

²¹ *L'éducation des adultes comme philosophie morale*. Sandra Laugier (https://journals.openedition.org/educationdidactique/1155#xd_co_f=NmZkOWZjODQtMWOyYi00ZTYyLWl1MTAtYzM4MDRjM2UxMmM5~)

Bibliographie utilisée durant la période de formation au DU

Livres, articles et revues lus

- *La philosophie de l'éducation*, **Olivier Reboul**, Que sais-je? 2018
- *L'éducation solidaire ou le sens d'une dette* **Eric Dubreucq** (*Le Télémaque*, vol. 49, no. 1, 2016, pp. 153-164) (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-153.htm>)
- *L'éducation des adultes comme philosophie morale*, **Sandra Laugier** (https://journals.openedition.org/educationdidactique/1155#xd_co_f=NmZkOWZjODQtMWQyYi00ZTYyLWI1MTAtYzM4MDRjM2UxMmM5~)
- *Socialisation et identité culturelle, Les jeunes et le racisme*, pp. 4-11, **Ragi Tariq** (https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2003_num_32_1_2088)
- *Revue semestrielle de littérature et philosophie Numéro 5 / Juin 2010 Le Vide*, **Alkemie**
- *Histoire de de la laïcité en France*, **Jean Bauberot**, Que sais-je? 2017
- *Questions d'altérité, Entretien avec Gérard Althabe*, **Rezki Assous** (https://journals.openedition.org/jda/1624#xd_co_f=NmZkOWZjODQtMWQyYi00ZTYyLWI1MTAtYzM4MDRjM2UxMmM5~)
- « *Biographie, socialisation, formation* », L'orientation scolaire et professionnelle. **Christine Delory-Momberger** (<https://journals.openedition.org/osp/251>)
- *L'esprit de l'athéisme*, **André Comte-Sponville**, LGF, Poche, 2008
- *Spinoza, traité de la réforme et de l'entendement*, présenté par **André Scala**, Editions de l'éclat, 2013
- *Spinoza et le spinozisme*, **Pierre-François Moreau**, Que Sais-Je, 2003
- *Les scepticismes*, **Carlos Lévy**, Que Sais-Je, 2018
- *Le scepticisme de Montaigne*, **Frédéric Brahami**, Puf, 1997

Livres, articles, revues et anciens cours consultés

- *La dynamique des groupes*, **Roger Mucchielli**, ESF, 2019
- *Réponses Pour une anthropologie réflexive*, **Bourdieu P.**, avec **L. J.D. Wacquant** 1992 Seuil
- *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, **Gustave-Nicolas Fisher**, 2015, DUNOD
- *Lectures d'enfance*, **Lyotard**, Galilée, 1991
- *Le Vide*, **Alkemie**, Revue semestrielle de littérature et philosophie Numéro 5 / Juin 2010
- *L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même*, **Rémi Hess, Augustin Mutuale, Christine Caille, Anne-Claire Cormery et Déborah Gentes** (<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-139.htm>)
- *L'Aventure, l'ennui, le sérieux* **V. Jankélévitch**, Aubier, 1963
- *Psychologie des minorités actives*, **Serge Moscovici**, Paris, PUF, 1979
- "Discours du 2 Septembre 1811", **G.W.F. Hegel**, in Textes pédagogiques, trad. B. Bourgeois, Vrin, 1990 dans mes cours de Licence SHS-SDE, Paris8
- *Sortir hors de soi*, **Joëlle Zask** in « La voix et la vertu », Variétés du perfectionnisme moral, **Sandra Laugier**, PUF, 2010
- « Former et apprendre à distance », *Recherche et formation* 68 | 2011, **Stéphane Simonian** <http://journals.openedition.org/rechercheformation/>