
Une démarche de construction des savoirs en formation des travailleurs sociaux

Nada Abillama-Masson

« Vous nous rendez savants », dit une étudiante lors du bilan de fin de module.

Savant. Quel grand mot qui me surprend! D'ailleurs, à propos des mots justement, voilà ce qu'un autre étudiant rapporte lors d'un autre bilan « Si l'on me questionne quant à l'évolution de ce module, je dirais tout d'abord qu'il a revalorisé l'importance du mot. Des mots qui nous semblent si simples et anodins, mais qui veulent dire beaucoup. On abandonne le jargon et l'on se questionne sur le sens des mots que l'on utilise. Qu'est-ce qu'aimer? Être en lien? Être présent? Des questions qui peuvent se décliner à l'infini. D'une certaine manière, nous avons revisité le dictionnaire et les expressions lambda avec vous. C'est ça que j'ai particulièrement apprécié : employer des mots "simples" et révéler toute leur profondeur. »

Comme j'ai, en effet, la manie de vouloir toujours chercher les définitions et les synonymes des mots pour les enrichir de leur sens, mais également pour étoffer mon vocabulaire et essayer d'être au plus près de mon idée, je lis : *celui qui a beaucoup de connaissances. Érudite*. De quelles connaissances s'agit-il? Chacun de nous connaît bien quelque chose! Cela me paraît une évidence.

Je poursuis ma recherche et je compte trente-huit synonymes pour le terme *connaissance* : *discernement, expérience, idée, faculté, culture, intuition, ressource* et bien d'autres pour enfin, arriver au synonyme *savoir* tout en bas du curseur. Le hasard d'un ordre aléatoire? Car, dans cette configuration, le *savoir* est bien éloigné de *connaissance*. Savoir.

Un « je sais » qui peut, comme nous le verrons plus loin, paraître, voire devenir péremptoire, dogmatique, écrasant, dans une vérité qui n'appartient qu'à celui qui affirme savoir. Ce savoir descendant vient d'en haut, mais ne remonte pas.

Formatrice dans un Institut régional de travailleurs sociaux (IRTS), plus précisément dans la filière Éducateurs spécialisés (ES), je tiens à ce statut et je le distingue de son synonyme *enseignant* qui lui, trouve son homologue avec *professeur*. Le professeur professe; l'enseignant enseigne; le formateur forme. Quelle banalité! Pour autant, si ces trois termes existent, il y aurait bien alors une différence entre eux. Je cherche.

Professer, c'est *enseigner* pris dans un sens scolaire; c'est *déclarer* dans le sens littéraire et *inculquer*, *proclamer* dans le sens commun. *Enseigner*, c'est *apprendre*, *éduquer*, *initier*, *montrer*, *instruire*, mais c'est également *professer*. C'est en quelque sorte ce que mon père n'a cessé désespérément de provoquer à l'enfant puis l'adolescente que j'étais.

s 68 —

Enseignant puis doyen à l'université Saint-Joseph de Beyrouth au Liban, enseignant à la Sorbonne puis professeur des universités, mon père a calqué ses fonctions professionnelles à sa fonction parentale. Il s'est comporté en professeur dont la fonction était de m'enseigner pour m'instruire et m'ouvrir au monde.

Enfant, il ne cessait de me répéter à peu près cela : « ma fille, si tu ne comprends pas, vient me voir, moi je sais, je vais te dire ». Cette phrase, de prime à bord si anodine, si bienveillante, mais si tellement répétée que j'ai fini par l'entendre ainsi : « ma fille, toi si jeune, tu ne sais pas grand-chose encore; mais moi, ton père, je sais ». Cette phrase, récurrente, s'est distillée insidieusement pour, peu à peu, m'interdire toute forme de pensée, toute capacité intellectuelle, et faire de moi celle qui ne sait pas. Par ailleurs, ce *je sais* paternel, où le doute était absent, s'invitait à tellement d'autres situations de la vie familiale qu'à mon niveau, le *je ne sais pas* s'est transformé en *je ne sais rien* puis en *je ne sais plus rien*. Le savoir est devenu fermeture.

Fermeture verrouillée lorsqu'à l'adolescence, il trouvait le choix de mes lectures peu intéressant, me suggérant régulièrement de lire un journal pour m'informer du fonctionnement du monde.

Omnipotent, son savoir dictait ma conduite sans que je ne puisse avoir une marche de liberté ou d'initiatives, aussi minime soit-elle. Plus

qu'un savoir, il devenait consigne. Lorsque j'émettais un avis, les sourires gentiment moqueurs ratatinaient la tentative d'ailes déployées. Comble de la déroute : lors de mes premières études universitaires pour obtenir mon diplôme d'éducatrice « option primaire » – c'est ainsi qu'il est reconnu, mais il s'agissait de devenir institutrice appliquant la méthode Montessori – je suis, avec mes grandes lunettes au bout du nez, traitée avec une amicale et affectueuse moquerie de *maalme* (en libanais, qui veut dire à la fois professeur et enseignant).

Institutrice ! Ironie des circonstances, je me retrouve à devenir institutrice, moi qui aie détesté l'école et ses cours magistraux. L'école, ce n'est vraiment pas pour moi. Dès le Cours préparatoire, j'ai déjà des cours particuliers d'arabe, cette langue, la mienne en principe, étrange et étrangère, dont aujourd'hui je ne comprends pas tout, que j'annonce quand je la lis, arrivant à peine à la déchiffrer, une langue que j'habiterai de moins en moins, mais que j'aime entendre pour lui rendre visite et voguer dans le flot de ses mots et sa musicalité. Plus tard, au lycée, des cours particuliers, à nouveau. Supposés m'aider, ils renforcent en moi cette impression de ne rien comprendre, de ne rien pouvoir comprendre, cette conviction d'être cancre, totalement cancre, au bord du précipice et de ce désespoir de ne pas pouvoir y arriver, de ne jamais pouvoir y arriver. Fermeture à double tour. Hermétique. L'infiltration douce et insidieuse, progressive, d'une certitude d'être bornée, pire, limitée intellectuellement.

Lorsque, lors d'un exposé, mon professeur de philosophie affirme mes dons pour transmettre un cours, je ne souhaite absolument pas l'entendre. Lorsque, perdue dans mes choix d'orientation, il m'est proposé des études pour enseigner en primaire par la suite, il n'en est tout simplement pas question. Pas question de retourner à l'école, d'une façon ou d'une autre. Par contre, la perspective alléchante d'une maîtrise au Canada me fait réviser mon refus catégorique, et je débute mes études en Sciences de l'Éducation « option primaire » avec cette perspective d'un départ à l'étranger. La France n'était pas dans le programme.

L'enseignement d'une pédagogie autre, sous-tendue par les approches nouvelles, me réconcilie un petit peu avec cette transmission dogmatique à laquelle je me suis peu à peu totalement fermée. Trouver

des moyens pour permettre à l'enfant de comprendre, et surtout d'y arriver est le début d'un long processus de réconciliation avec mes capacités à penser. « Vous nous avez rendus acteurs de ce cours et de notre formation », me dira une autre étudiante.

J'ai tenu trois années. Les deux premières furent extraordinaires, mais je fus chassée de l'école tenue par des religieuses comme la plupart des écoles au Liban. J'ai été jugée inapte à mettre au pas un groupe de trente enfants où la circulation dans la classe entre les pupitres pour un travail individualisé et autonome générait du chahut et du désordre, où les fous rires secouaient la porte fermée. De plus, les sanctions étaient bannies au profit de discussions. Ce beau foutoir, agrémenté de tenues vestimentaires jugées indécentes (une robe à bretelles) ont fait oublier tout l'intérêt des nouvelles pédagogies et méthodes éducatives apprises pendant trois années de formation. Mettre l'élève au centre de sa formation, et l'impliquer dans son processus d'apprentissage bousculaient trop les habitudes. J'ai alors gentiment été invitée à aller voir ailleurs. La troisième année, je ne supportais plus d'avoir à tenir une classe. L'envie de mettre un enfant à la porte ou de le renvoyer chez la surveillante s'invitait de plus en plus. Le vent qui était le mien tournait vers la sortie de l'institution scolaire, cette fois-ci de manière définitive. Enseigner des mathématiques et du français, cela a fonctionné les deux premières années; la troisième fut de trop. Je confirme : impossible de rester à l'école.

Cette institution qui se veut transmission de savoirs fut, conjointement aux apprentissages paternels, une machine à laminer l'élève que je devenais et m'installais dans la catégorie des « cancre » pour ne pas dire des bornées. Certains professeurs estimaient inutile de m'appeler pour réciter ma leçon : ils savaient d'avance que je ne la connaissais pas. Inutile d'insister, de perdre son temps. Le comble, c'est qu'ils n'avaient pas tort. Hermétique à tout savoir, j'avais abdiqué. Bizarrement, je n'ai jamais redoublé de classe. J'ai eu mon brevet. J'ai eu mon baccalauréat du premier coup. Et j'ai osé aller en thèse et l'obtenir. Mon père n'était plus là pour assister à ma soutenance.

À l'âge où il a estimé que j'étais digne d'être écoutée pour un avis demandé, je n'y croyais plus moi-même. À cette période, j'avais plus de trente ans, je préparais ma thèse et il en était fier. Mon niveau de

connaissances et de réflexion était équivalent au grade de doctorant. Encore aujourd'hui, je ne sais toujours pas, encore aujourd'hui, comment j'ai réussi à obtenir mon baccalauréat « L » du premier coup. Je ne sais toujours pas, encore aujourd'hui, comment j'ai parcouru ce long chemin. Sans doute, sans le savoir, je savais quand même des choses, à mon insu... à l'instar de tous ces jeunes âgés de 8 à 19 ans, placés en internat, qui ont permis de finaliser ma thèse et d'être à l'origine de l'ouvrage « En mal d'un chez soi. À l'écoute des jeunes de l'ASE ». Leur témoignage constitue sa trame, et le cœur palpite autour de leur parole qui vient soutenir, appuyer ou contredire les lectures théoriques et les savoirs conceptuels. Ceux-ci s'incarnent et prennent sens dans le savoir expérientiel de ces jeunes qui, comme dira l'un d'eux, ont répondu à ma requête pour m'aider. En effet, sans ce savoir qu'ils acceptaient de dévoiler, de transmettre et de partager, mon travail ne connaîtrait pas de suite. Ensuite, une fois la thèse achevée, à qui servirait-elle au final si ce n'est aux bibliothèques des universités ? Transformer ma thèse en ouvrage en vue d'une publication était une manière d'élargir l'écoute de cette parole et de ce savoir que ces jeunes m'ont transmis, voire légué.

Par contre, je sais que c'est dans le regard confiant de mon professeur de thèse que j'ai réussi à arriver au bout de celle-ci. C'est également dans le regard de ces quelques-uns qui ont cru en moi qui m'a permis de ne pas lâcher les rebords de ce précipice auquel j'étais désespérément agrippée, me tendant leur bras pour avoir entendu mon appel muet, le temps de pouvoir me hisser pour qu'à mon tour je puisse permettre aux boiteux et aux chancelants de prendre confiance en eux, de consolider leurs forces et d'asseoir leurs assises pour qu'à leur tour... et ce, dans une cordée où l'humanité peut s'enraciner dans l'histoire de chacun.

Entre temps, les chemins empruntés me conduisent à l'éducation spécialisée. Pour un temps. Assez rapidement, j'ai occupé le poste de formatrice qui, jusque-là encore, me convient. De ses différentes définitions, je rejette *corriger, dresser, façonner*. J'en ai fini avec *Enseigner, instruire*. Et j'adhère à *former, cultiver, guider, développer*; ils correspondent aujourd'hui à ce qu'il est communément appelé *accompagner*. Ma manière de faire et d'agir est totalement dépendante

et imbriquée à ma manière d'être. Ma posture professionnelle est habitée par mon parcours de vie qui m'a constitué et fait de moi la formatrice que je suis. C'est ainsi que je conçois et habite ma fonction de formatrice auprès d'étudiants âgés de 18 à 50 ans le temps d'une rencontre autour d'un objet d'étude. J'en connais les contours et le contenu, mais je ne les dévoile jamais tout de suite. Je pars du postulat que les étudiants savent, et pendant de nombreuses années, je les considérais comme de futurs collègues.

À partir de différents moyens pédagogiques (films, documents, textes), je pratique la maïeutique et les questions pour relancer la discussion et les échanges, pour pousser la réflexion, les amener à trouver par eux-mêmes le contenu des savoirs et faire de la connaissance leur connaissance. Dans des moments de doute, de questions du genre, *mais où elle veut nous amener?* d'incertitudes et de grandes hésitations avant de se lancer et d'oser s'exprimer, ils construisent le cours avec leurs mots, leurs expressions. Lorsque le terme savant arrive, loin d'être dogmatique, il a pris une forme accessible pour ces étudiants au parcours scolaire, pour la plupart, douloureux. Refaire l'école ne correspond pas au fonctionnement actuel instauré dans la filière des Éducateurs spécialisés. Mais si les pratiques actuelles venaient à changer, le vent me soufflera, une fois de plus, une autre direction à prendre.

Être formatrice, c'est d'abord pour moi habiter les mots et les concepts chargés d'émotions et d'images pour pouvoir ensuite les incarner, les intégrer, les intérioriser avant de les transmettre. Sans cette traversée du vécu, je peux réciter mon cours, débiter leur contenu, la dynamique du vivant est absente.

Par ailleurs, ce cours, ce contenu, les étudiants peuvent très bien aller le chercher et le trouver eux-mêmes. Je ne suis d'aucune utilité si ce n'est celle d'autoriser la pensée, de créer des conditions pour l'analyse et la réflexion des situations vécues sur les terrains de stage, mais aussi... dans la vie en général. Certains étudiants disent être *chamboulés* par la formation. Elle les touche, les atteint, les agite profondément. Certains l'interrompent. D'autres métamorphosent leur apparence physique qui vient révéler des changements intérieurs, pour le meilleur ou le pire.

Être formatrice, c'est essentiellement leur donner envie de... se former c'est-à-dire d'être curieux et d'avoir envie d'en savoir encore davantage, de ne pas se contenter des premières réponses ou solutions, de ne pas être rebuté par la complexité des savoirs, voire de leurs contradictions et conflits. Lorsqu'une étudiante exprime l'intérêt trouvé dans l'obligation de rendre compte d'un ouvrage – j'autorise la lecture de romans ou de biographies – « vous m'avez donné envie de lire », ou qu'un autre rapporte « ça a ouvert les champs de réflexions. Je me demande même si je n'ai pas envie de continuer à creuser ces questions après le diplôme, à la fac. par exemple », j'ai gagné mon pari.

Et enfin, il m'arrive de solliciter des étudiants fraîchement diplômés à faire part de leur expérience de formation et leur prodiguer, si ce n'est des conseils, au moins des invitations à prendre ou à laisser. Comme dans mon parcours j'ai rencontré des personnes qui, dans leur regard et leur accompagnement, m'ont permis de gratter la chape qui m'écrasait et m'inhibait intellectuellement, mon principal objectif est de permettre à l'étudiant d'oser se penser savant. Cela n'est possible que quand les deux protagonistes n'oublient pas de rester humbles pour que chacun puisse accueillir l'autre.

— s 73

Des savoirs en formation, c'est reconnaître qu'il en existe plusieurs qui se croisent, se mêlent, se confrontent et s'affrontent, se rencontrent entre le maître et l'élève, le professeur et l'étudiant, le formateur et l'apprenant autour d'objets d'étude où l'un transmet et l'autre découvre, sauf si l'on considère que *construire des savoirs en formation* c'est d'abord reconnaître que ces savoirs sont tous équivalents en valeur et vient modifier le schéma classique d'une salle de cours où, du haut de sa chaire, l'enseignant – ou le professeur – dicte et l'élève note.

Si dans les différents synonymes du terme formateur, on retrouve l'enseignant, retenons l'*éducateur* que je qualifie de passeur où le formateur-éducateur-passeur crée un espace où puissent se forger de véritables liens avec les étudiants sous-tendus par l'échange, la réciprocité et l'implication réciproque entre les protagonistes.

Nada Abillama-Masson est formatrice à l'IRTS Paris Parmentier.