

Contexte d'enseignement et liberté pédagogique pour une vision dynamique de l'éducation au sein d'un établissement



Sébastien Baéta:

Instituteur et père de deux enfants franco-japonais, mes expériences d'enseignant et de directeur d'écoles en Touraine et en Asie, ont nourri ma réflexion sur les systèmes scolaires et les courants pédagogiques. Celle-ci s'est enrichie d'une démarche réflexive d'explicitation des positionnements des acteurs, en lien avec les dynamiques d'établissement dans le cadre d'un mémoire de maîtrise « français langue étrangère » réalisé en 2013 à l'université de Tours. mai2seb@gmail.com

Résumé

Cet article s'appuie sur une enquête portant sur les représentations exprimées par des enseignants japonais sur leur expérience professionnelle au Lycée Konan de Touraine. L'article reprend l'interprétation des résultats à laquelle j'ai abouti concernant les spécificités d'un contexte d'établissement à l'étranger sur les dynamiques de ses acteurs et les confronte à ma propre expérience d'enseignant dans une école française au Japon. A partir d'un recueil d'expériences, mises en perspective théorique, je tente ainsi de contribuer au champ ouvert des réflexions portant sur les formes de crises traversées actuellement dans le monde de l'éducation tout en progressant sur la connaissance de mes propres représentations.

Les systèmes éducatifs des pays occidentaux se sont construits à la suite des Etats modernes et, bien que de façons différentes selon les pays, en tentant de répondre à une double attente : à la fois celle d'un besoin économique d'élévation du niveau d'éducation des employés, rendue nécessaire par les évolutions techniques et, à la fois, d'un point de vue civique, celle de contribuer à la formation de citoyens "éclairés". Mon parcours d'instituteur s'inscrit historiquement dans une phase d'accélération des échanges, souvent nommée "mondialisation", qui, dans le domaine de l'éducation, s'est traduite, au cours des vingt dernières années, par d'importantes évolutions en termes d'actes, mais surtout de représentations et d'identités professionnelles. Ces mutations, souvent vécues comme déstabilisantes par les enseignants, ont également suscité des formes d'adaptation riches et variées. Entre le niveau individuel de l'enseignement et son organisation centralisée au plus haut niveau, un échelon semble être amené à prendre de l'importance : celui de l'établissement comme lieu de mobilisation des dynamiques locales. Entre le grand projet, beau feu de paille, et le travail de fond d'une équipe qui s'épuise dans la durée, quelles sont les conditions favorables à l'émergence de véritables dynamiques innovantes ? Qu'est-ce que les contextes interculturels pratiqués dans les établissements scolaires expatriés peuvent nous apprendre sur ces dynamiques ?

Je tente dans cet article de rendre compte des éléments de compréhension issus d'une enquête réalisée auprès d'enseignants japonais exerçant en France et de l'approche réflexive qui m'a conduit à réinterroger mes propres expériences d'enseignant français au Japon.

A la croisée des chemins

Après une vingtaine d'années à exercer le métier d'instituteur en France et dans des Ecoles françaises en Asie (au Japon et au Vietnam), grâce aux divers contextes professionnels et culturels rencontrés ainsi, j'ai souhaité explorer une nouvelle branche de l'arbre enseignement en allant voir du côté du F.L.E. (Français Langue Etrangère). D'un point de vue purement professionnel, il s'agissait pour moi d'aller à la rencontre d'autres publics – moins captifs – et de me recentrer sur une seule matière : l'enseignement de la langue-culture française. D'un point de vue plus largement formatif, je cherchais ainsi à dépasser certains blocages rencontrés au sein de l'Education Nationale et, tout en tirant partie des expériences de contextes multiculturels que j'ai pu connaître, à retrouver le plaisir de l'innovation pédagogique.

Dans le cadre d'un portfolio professionnel de Master 1, j'ai choisi de réaliser une enquête sur un établissement scolaire japonais de Touraine. Il s'agissait, au travers des discours des enseignants, de dégager les éléments saillants de leur expérience, les éventuelles traces d'évolutions de leurs identités professionnelles. Par ce détour, cette plongée dans l'expérience d'autrui, j'espérais également mieux comprendre mon propre chemin d'expériences.

L'une de mes "intuitions" qui me poussait à effectuer cette confrontation d'expériences d'enseignants japonais en France avec la mienne – enseignant français au Japon – est qu'un contexte interculturel peut favoriser à la fois une plus grande souplesse des organisations (en raison du contexte "diplomatique") et également l'émergence de dynamiques d'action (à échelle individuelle ou de groupe), l'une agissant sur l'autre. Cette souplesse et cette dynamique me semblent interagir d'autant mieux que la situation au départ "fait problème". Dans un cas : des élèves japonais déracinés en France, et dans l'autre : des parents franco-japonais écartelés entre des choix contradictoires de systèmes éducatifs. Dans tous les cas, il s'agit de retourner une situation complexe, apparemment handicapante, en opportunité, par la nouveauté du regard, des approches.

Le Lycée Konan de Touraine

Mais revenons un peu sur la **démarche**, tout aussi importante que les résultats. Influencé par mes lectures et par le courant constructiviste des enseignants-chercheurs du département de sociolinguistique de l'Université de Tours, j'ai suivi une démarche qualitative et tenté pour cette enquête de mettre en pratique les outils proposés par Jean-Claude Kaufmann dans son ouvrage sur l'entretien compréhensif¹ afin d'explorer de façon réflexive mon cheminement professionnel. Profitant d'un "moment" particulier – la fermeture récente du lycée Konan de Touraine après vingt ans d'existence – j'ai réalisé une série de six entretiens auprès de cinq enseignants japonais.

Après un premier entretien exploratoire m'ayant permis d'améliorer ma compréhension du fonctionnement et de l'historique du Lycée Konan de Touraine, j'ai organisé ma grille

¹ Jean-Claude Kaufmann : *L'enquête et ses méthodes – L'entretien compréhensif* Armand Colin – collection 128 – 3ème édition 2011.

d'entretien autour du domaine professionnel (formation, expatriation, intégration, temps forts, bilan). De façon assez chronologique, les questions devaient permettre à l'interviewé de broser son parcours professionnel tout en explorant les particularités de son expérience dans cet établissement scolaire japonais en France. Parallèlement, je poursuivais le recueil de données sociologiques et culturelles sur le système éducatif japonais. Certains essais² proposant d'intéressantes comparaisons entre nos deux systèmes respectifs m'ont ainsi permis de mieux comprendre certains des avis exprimés au cours des entretiens.

Dans tous les entretiens revenait une sorte de *diamant noir* forgé dans l'instant du discours au cours d'un processus comprenant un double effort : celui de remémoration des expériences vécues, et celui d'une découverte/construction du sens de cette expérience. Ce *noyau dur* constituait un pôle magnétique du récit dont l'intensité centrifuge organisait le récit du témoin tout en permettant à ce dernier de légitimer son rôle dans une expérience aussi difficile, complexe-et longue que riche, unique et, à certains égards, étonnante.

L'apparition de ce joyau m'amena à élaguer parmi les éléments de ma problématique tout ce qui ne permettait pas directement de l'analyser. Je me concentrai donc autour de la construction de l'identité professionnelle par rapport à la notion de **contexte** en abordant deux facettes de cette réalité :

- *la spécificité d'un établissement scolaire à l'étranger ;*
- *la relation entre un acteur professionnel et l'organisation/établissement où il travaille.*

Pour broser un tableau un peu caricatural du **Lycée Konan de Touraine**, disons qu'il s'agissait d'un lycée privé japonais pour élèves issus de familles riches souhaitant offrir à leurs enfants une éducation "à l'étranger" ainsi que l'avantage d'un concours d'entrée "adapté" facilitant l'accès à l'université Konan de Kobé. La spécificité de cet établissement expatrié, à la différence des écoles françaises que j'ai pu connaître, tient dans l'éloignement plus ou moins contraint des élèves. Ces adolescents japonais quittaient à la fois leur famille et leur pays pour venir étudier dans un établissement respectant certes, en grande partie les formes scolaires japonaises, mais isolé, tel un îlot japonais en contexte socio-culturel français.

Bien qu'il ait pu exister certains projets individuels porteurs de **sens** pour une telle aventure (formations professionnelles dans les domaines de la gastronomie française par exemple), pour la très grande majorité des élèves, ce sens faisait cruellement défaut ou du moins ne pouvait s'appuyer que sur des considérations peu valorisantes : mise en pension d'un enfant par ses parents pour diverses raisons difficiles à positiver et/ou arrangement facilitant l'accès d'un élève à une université complaisante.

En dépit de retours réguliers trois fois par an au Japon, les élèves vivaient souvent difficilement ce multiple déracinement et l'imposition d'une vie collective en internat. Des tensions importantes amenèrent les enseignants à exercer des fonctions d'éducateurs pour lesquelles ils n'étaient pas toujours suffisamment outillés. Du côté de la direction, la rotation importante des premiers directeurs confrontés à la fois à la difficile gestion des élèves en internat et aux relations souvent conflictuelles avec la maison-mère, à Kobé, a provoqué une

² Collectif : *Liberté, inégalité, individualité, La France et le Japon au miroir de l'éducation* – Sous la direction de Jean-François Sabouret et Daisuke Sonoyama – CNRS éditions – 2008.

Jean-Luc Azra, *Les Japonais sont-ils différents ? Collection Connaissances et savoirs, Editions Sciences humaines et Savoirs* – 2011.

succession de diverses politiques éducatives peu propices à la stabilisation de ce jeune établissement.

Mettre en mouvement : se retrouver dans l'échange

C'est d'ailleurs au cours de la direction la plus longue que des innovations importantes vont être trouvées afin de répondre à la difficile question d'une **socialisation en crise** des élèves. Ce troisième directeur va en effet développer une alternative à l'internat avec l'offre de logement chez des familles d'accueil françaises. Il va surtout faire confiance à l'un des enseignants en lui confiant la responsabilité du développement des activités d'échanges culturels de façon à ouvrir la vie de l'établissement, et donc celle des élèves, à des aspects de la vie française dans un esprit de partage et d'échanges.

Madoka Yasui, professeur de japonais spécialisé dans les textes anciens, grand connaisseur de la tradition shintoïste, était sans doute le plus à même de mettre en œuvre cette politique d'ouverture, car il avait très tôt compris l'importance, pour ces jeunes, de refaire du lien et du sens. Il s'agissait surtout dans un premier temps d'occuper les élèves afin d'éviter les dérives dues aux frustrations et aux sentiments de perte, de vide. Il fallait canaliser les énergies adolescentes en s'appuyant sur leurs centres d'intérêt : ce fut la création d'un groupe de rock qui se produisait à l'occasion de fêtes.

Pour Madoka Yasui, le principe du groupe de musique, organisé et vécu sous la forme d'un club scolaire, avait montré son intérêt, mais il cherchait à développer quelque chose de plus japonais à montrer aux Français. Ce fut l'étape suivante, la troupe de taïko : une discipline aussi mentale que physique, des créations musicales à la fois individuelles et collectives. A l'occasion d'un retour estival au Japon, des parents d'élèves font don des premiers tambours et l'aventure commence. Apprentissage, entraînements, le plaisir et l'envie pallient l'inexpérience. Dès les premiers concerts, ces jeunes découvrent la fierté de montrer une facette attrayante de leur culture et se retrouvent ainsi en meilleure position pour accepter d'aller vers l'Autre. Les fêtes et les journées portes ouvertes de l'établissement auxquelles ils participent prennent une intensité nouvelle car -la troupe y fait de l'effet, pas seulement sonore. Les cours de français, tout comme les cours de littérature et de traditions japonaises, prennent un relief nouveau. Leur situation de Japonais en France prend, elle aussi, un sens nouveau : les voilà ambassadeurs des tambours nippons !

La dernière étape consistera à faire fructifier cette belle floraison pour emmener ces jeunes vers d'autres réalisations. Si les demandes de concerts se développent et leur permettent de voyager en France et en Europe, Madoka Yasui tourne le regard de ces jeunes vers l'Afrique. La ville de Saint-Cyr-sur-Loire est jumelée avec la ville sénégalaise de Koussanar, le comité est très actif et cherche à faire participer les écoles. Un jeune de la troupe a l'idée d'organiser des concerts pour récolter des fonds à destination d'une école de Koussanar. Au-delà du beau geste humanitaire, plusieurs voyages au Sénégal vont permettre à ces jeunes Japonais de découvrir d'autres conditions de vie, d'autres traditions.

Enfin l'idée de départ, "idéaliste", des fondateurs du Lycée Konan de Touraine, s'est bien réalisée : pour beaucoup d'élèves, le passage par cet établissement leur a permis d'ouvrir leur esprit à d'autres réalités sociales et culturelles que japonaises tout en leur faisant vivre certains aspects de leur propre culture. Des liens forts se sont créés avec des familles d'accueil françaises et avec des habitants de Koussanar. Autant de graines plantées dont nous ne

pouvons connaître encore quels seront tous les fruits, mais dont nous pressentons déjà la valeur expérientielle.

Confrontation et retour d'expérience

Pour tenter de tirer quelques "enseignements" de cette aventure, pour mes propres expériences et de façon plus générale, j'ai d'abord analysé le rôle particulier du **projet**, sa valeur fédératrice et dynamisante.

Un projet n'est qu'un moyen mis au service d'une idée, elle-même issue de conceptions de l'éducation, et plus largement du monde et de la place de l'homme dans celui-ci. Il se trouve des moments, souvent critiques, où des visions pourtant différentes peuvent se retrouver autour d'une même idée concrétisée dans une réalisation. C'est cette étape, bien souvent difficile à déterminer précisément, de négociations, d'avancées, de reculs, celle des premiers pas, qui fait que l'on nomme a posteriori cette démarche tâtonnante "projet". Dans le cas du lycée Konan, il fallait trouver de nouvelles formes de socialisations sans remettre en cause les rituels scolaires. La marge de manœuvre s'est dégagée d'elle-même : il fallait utiliser les temps de clubs qui, dans le système japonais, sont assez importants. La direction va "donner carte blanche" à l'enseignant qui y était déjà bien impliqué et qui partageait avec le directeur une conception de l'éducation accordant autant de valeur aux savoirs académiques qu'à l'expérience vécue en-dehors des cours. Pour Madoka Yasui, il s'agissait clairement d'ouvrir la conscience des élèves à l'appréhension d'autres cultures pour qu'ils soient en mesure de mieux comprendre leur propre culture – sa valeur et ses limites – et d'être ainsi mieux équipés pour affronter leur future vie d'adultes.

L'action de cet enseignant-moteur est révélatrice à plus d'un titre des **modalités d'action** d'un acteur engagé au sein d'un collectif d'enseignement : il comprend de l'intérieur les forces de résistance au sein de l'établissement, mais sait les contourner. Sa propre expérience, atypique, d'élève insoumis, lui a appris depuis longtemps à ne pas se laisser "dérouter" par l'incompréhension première que ses choix peuvent provoquer. Il a confiance dans son jugement, dans la valeur de sa démarche et même si elle ne peut être acceptée par tous, les résultats qu'il obtient lui garantissent une certaine reconnaissance. Il est probable qu'il détient cette capacité rare dont parle Elisabeth Kubler-Ross : « *Si l'on sait écouter sa voix intérieure et son propre savoir intérieur, qui par rapport à soi est plus important que tout autre savoir, on ne se trompe pas et l'on saura ce que l'on doit faire de sa vie.* »³ Il sait aussi s'appuyer sur les personnes qui, soit par leur dynamisme, leur envie d'essayer, soit par leur compréhension de sa démarche, sont prêtes à le suivre.

Si une force de conviction est essentielle dans la réalisation d'un projet, c'est surtout me semble-t-il, au travers des liens relationnels que se tissent les chances de réussites. Je crois qu'il est possible d'évoquer -une forme d'intelligence d'action se traduisant par la capacité d'un acteur social à rassurer ses partenaires sur la solidité de son engagement – et ce n'est évidemment pas sans lien avec celle de ses convictions – mais aussi à disposer d'une vision suffisamment englobante de la situation (cela comprend à la fois le diagnostique du problème,

3 - *La mort est un nouveau soleil*, Ed. Livre de Poche, 470 - Cité par Marie-Michelle dans l'article *Produire sa vie avec des temps longs...* - chapitre 1 de l'ouvrage collectif « *Moments de formation et mise en forme de soi* » L'Harmattan, 2011.

mais surtout la compréhension du terrain avec ses zones "dures" et d'autres plus meubles, susceptibles d'évoluer).

Tout se passe comme si un établissement comprenait au départ autant de facteur d'inertie que de dynamisme. Même si les moyens matériels ne sont pas négligeables, il m'apparaît aujourd'hui que l'essentiel se joue dans l'humain, dans la force de vision de certains membres du collectif de travail et dans leur capacité à tirer le meilleur parti des ressources, humaines ou matérielles, à leur disposition, c'est à dire à *mobiliser*⁴.

Cette compréhension nouvelle, vient bousculer certaines de mes conceptions professionnelles construites de longue date dans la défiance vis à vis des "recettes managériales" usant, (abusant ?), d'éléments de langage souvent piégés : *projet, partenariat, mutualisation, évaluation...* Mais, à l'issue des résultats de cette enquête, elle m'aide à mieux analyser ma propre expérience de directeur d'une école française à Kyoto. Si la situation était relativement différente par bien des aspects, j'y ai bel et bien vécu une réelle dynamique d'équipe entre contraintes, oppositions et réussites.

Je comprends mieux aujourd'hui pourquoi celle-ci a pu être vécue de façon très conflictuelle. Dans le cas de l'école de Kyoto, le problème n'était pas tant un manque de socialisation des enfants, que l'équilibre des aspects culturels chez certaines familles franco-japonaises. Ces familles importaient leur conflit interne à l'école en espérant que celle-ci offre "la solution". Pour ma part, partagé entre des demandes diverses de la part des familles (plus d'enseignement du japonais ou plus d'enseignement de l'anglais par exemple), contraint par le manque de moyens d'une école encore fragile sur le plan financier et par mes obligations institutionnelles (l'école était conventionnée avec l'AEFE⁵), il me fallait définir une direction, tenir un cap qui n'était pas forcément celui qui convenait le mieux à mes représentations comme à mes envies professionnelles, mais qui m'apparaissait comme étant le plus viable- pour l'école. Face à quelques parents fondateurs de l'école et la considérant parfois comme leur bébé, acceptant les financements de la France sans toujours se soumettre aux contreparties demandées, il fallait en passer par une étape de sevrage afin de dégager une marge d'autonomie lui permettant de grandir dans le réseau des écoles françaises en Asie au sein de l'AEFE.

J'ai donc moi-même vécu une contradiction interne, source de tensions. En effet, alors que j'avais pu vivre auparavant l'institution comme une source de limitation des possibles, je me retrouvais dans la situation inverse d'avoir à la servir et même à la défendre bec et ongles afin de consolider les structures de cette jeune école.

Je m'appuyais pour cela sur une **conviction** acquise alors : les élèves doivent pouvoir bénéficier d'une scolarité vécue dans un système scolaire cohérent. Cela ne signifie pas qu'une école française doive restreindre son ouverture à la culture du pays d'accueil (à l'enseignement de la langue et de la culture japonaises dans notre cas), mais que cette ouverture doit se faire dans un même **esprit** que pour les autres enseignements. Il en va de la cohérence du modèle scolaire dans lequel l'élève se construit. J'ai défendu cette conception en m'appuyant sur des parents d'élèves qui étaient conscient du risque qu'il y avait à établir une école franco-japonaise hybride, certes originale, mais ne répondant qu'imparfaitement à la fois aux attentes

4 - Le contexte d'établissement et les notions de mobilisation et de stratégies ont été analysés en France par un sociologue de l'éducation comme Mohammed Cherkaoui et par un sociologue des organisations comme Michel Crozier entre autres.

5 - L'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger qui gère le réseau des écoles françaises dans le monde.

variées de parents et à celles des deux systèmes scolaires référents, avec le risque de ne former au final qu'assez mal dans les deux systèmes.

A la différence de la formation d'une troupe de taïko par Madoka Yasui, activité seconde de son travail d'enseignant, il m'a manqué la *vision englobante*, cette dimension de l'intelligence d'action procurée par la distance et des temps de recul. Heureusement que parmi les personnes ayant partagé cette lutte avec moi, certaines, par leur expérience, leur maturité, ont su conserver une juste distance leur permettant d'avoir une vue plus dégagée sur la situation.

Si j'ai vécu de façon conflictuelle cette nécessaire étape de fondation de l'établissement, ce n'est donc finalement pas tant en raison de la très importante implication qu'elle m'a demandé (c'est, je crois, le lot de toute aventure professionnelle) que du **positionnement** qu'elle m'a fait prendre. Alors que Madoka Yasui a pu s'appuyer sur une structure stable, un lycée Konan relativement rigide dans ses rituels de par sa culture scolaire d'origine, les conditions particulières de cet établissement expatrié ayant à former un public d'adolescents en manque de repères lui ont permis de dégager un champ de possibles qu'il n'aurait peut-être pas eu au Japon et ainsi de mettre en œuvre ce pour quoi, profondément, il aime ce métier : l'accompagnement des adolescents vers une meilleure compréhension de la diversité des cultures et de leur importance. Pour cela, sa propre ouverture aux autres comme sa liberté d'esprit lui ont fourni le meilleur des sésames.

Développer l'attention au monde

Il est possible qu'avec plus de recul, par une meilleure appréciation de la situation, j'aie pu canaliser les énergies qui s'opposaient dans le conflit en cours entre deux visions de l'école française de Kyoto. S'il était nécessaire, je le pense toujours, d'affermir dans un premier temps les bases structurelles de l'école sur un schéma classique d'école française à l'étranger, relativement proche du système scolaire français dans son esprit et pour une grande part de son organisation, de ses rituels, rien n'empêchait d'imaginer, de réfléchir collectivement aux formes d'adaptation au contexte japonais, et ce, bien au delà de l'enseignement de la langue.

C'est d'ailleurs ce qu'un événement original m'a fait comprendre de façon rétrospective. A l'occasion d'une sortie pédagogique dans les montagnes proches de Kyoto, j'ai alors connu avec ma classe un "bonheur pédagogique", peut être cette sorte de *kairos* dont parle Pascal Galvani⁶.

Pour cette sortie, les douze élèves de notre classe unique élémentaire étaient accompagnés par leur maître français et par leur maîtresse de japonais. Le contexte de découverte d'un nouveau lieu permettait à la fois à l'enseignant responsable de la classe d'avoir recours aux connaissances et à la compétence de l'enseignante japonaise tout en conservant le choix des modes d'approche. Ainsi, après un pique-nique suivi d'un jeu en haut de la montagne gravie dans la matinée, le groupe est redescendu jusqu'à un grand temple niché à mi-hauteur et formant une large esplanade. Après avoir donné les consignes d'observation (chaque enfant, muni d'une tablette et d'un crayon devait faire le croquis accompagné de notes explicatives d'un ou deux éléments marquants du temple), j'ai pu observer les enfants déambuler en paix dans cet espace dégagé, s'arrêtant longuement devant ce qui leur parlait. Ma position en retrait

6 - Moments d'autoformation, *kairos de mise en forme et en sens de soi*, article paru dans l'ouvrage collectif « Moments de formation et mise en forme de soi » L'Harmattan, 2011.

me permet de prendre des photos, celle de ma collègue japonaise d'être disponible pour répondre aux questions de tel ou tel élève sur le nom ou le sens de tel élément architectural. Il me semble qu'en ce lieu d'attention au monde – extérieur mais également proche en cela du cadre scolaire – s'est réalisé un équilibre efficient entre une approche pédagogique qui me convenait et l'ouverture à la culture japonaise cohérente avec le contexte d'école française au Japon.

Ce type de démarche pédagogique que Dominique Cottureau nomme *pédagogie de l'imaginaire*⁷ a pour objectif général d'établir une rencontre émotionnelle heureuse avec un milieu. Pour cela, elle fait le choix de méthodes laissant place à l'imaginaire et aux désirs des enfants. Ces méthodes passent par l'immersion des enfants dans un site cadré avec une liberté d'action et l'utilisation d'outils favorisant l'activation de l'imaginaire (photos, dessins, poèmes...)

L'interrogation de soi

Il m'apparaît aujourd'hui que les changements que connaît le monde de l'éducation, prennent la forme d'une crise des représentations qui touchent tous ses acteurs (institutions, parents, élèves, enseignants). Cette crise est révélatrice d'un changement de paradigme dans la relation au savoir. Comme d'autres, elle remet en cause les certitudes et dessine de nouvelles voies :

- une plus grande autonomie accordée aux établissements et à leurs équipes favorise la mobilisation de ceux-ci, permettant une meilleure analyse de la situation locale et du champ des possibles ;
- le développement des relations entre divers partenaires locaux démultiplie les points de vue et donne une plus grande souplesse d'action ;
- l'accroissement rapide de la complexité des situations humaines à prendre en compte (sociales et culturelles) peut conduire les acteurs et les décideurs à revaloriser les innovations pédagogiques susceptibles de donner du sens aux apprentissages, d'améliorer les aspects sociaux et environnementaux de ceux-ci, encore trop souvent marginalisés.

Dans ce bouillon d'informations et d'idées qui compose la formation d'une personne en même temps que celle de son environnement, un équilibre est à trouver sans cesse entre le stable et l'instable, entre traditions et renouveau, entre adaptation aux situations et principes à défendre.

Formateurs et enseignants, et avec eux tous les métiers de l'humain, spécialistes de l'imprévu, seront peut-être parmi les personnes les plus à même de trouver des réponses originales aux nouveaux défis de l'éducation qui est appelée à se réinventer, à condition d'en passer par l'interrogation de soi.



7 - *A l'école des éléments – Ecoformation et classe de mer. Préface de Gaston Pineau – Chroniques sociales - Lyon, 1994.*