

Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur

Colloque AFIRSE/UNESCO de Mai 2003

Atelier 6 : Evaluation des pratiques, des systèmes, des dispositifs de formation des enseignants

Michel Vial, Maître de Conférences, vial@romarin.univ-aix.fr

Nicole Caparros-Mencacci, ATER, caparnico@wanadoo.fr

Sciences de l'Education, UMR ADEF

Université de Provence

1, avenue de Verdun

13410 Lambesc

La notion de **situation peut-elle permettre de former ?**

Résumé

L'étude des situations d'enseignement ou de formation montre que, outre des savoirs théoriques exogènes, antécédents, formalisés et stockables (Jobert, 2000), les enseignants et les formateurs engagés dans l'action mobilisent, pour l'efficacité de celle-ci, d'autres types de savoirs sur lesquels veut se pencher cette contribution.

Ce sont les « savoirs produits dans et pour l'action » (Jobert, 2000, p. 19), par le praticien. Ils « s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent » (Mosconi, 2001, p. 29), sont incorporés et peu abstraits, sous tendus par une pensée très peu dissociable du faire – en partie non verbale et souvent non consciente –, laquelle mobilise la personne à la fois dans son expérience, dans son « (corps)soi » (Schwartz, 2001, p. 89), dans ses fondements identitaires, mais aussi dans « ses secrets de fabrication ». Nous les appellerons « savoirs agis ». Parmi eux, peuvent être identifiées certaines habiletés : d'une part des tours habiles, c'est-à-dire des ruses relevant de la pensée Mètis, et d'autre part des habiletés prudentes, qui procèdent de la capacité du praticien à saisir l'occasion, propre à l'intelligence du Kairos.

L'intention de cette contribution est d'abord de proposer, à partir de l'analyse d'un fragment d'entretien mené avec un formateur de DESS, quelques catégories de tours habiles et habiletés prudentes, et un entendement de l'impact qu'ils ont eu sur la situation de formation évoquée.

Elle est ensuite de poser la question d'un dispositif de formation à ces « savoirs agis », qui ont une importance centrale dans la pratique et qui pourtant sont peu – ou pas – pris en considération dans la formation d'enseignants et de formateurs.

Mots clefs : situation – formation – habiletés – compétences en actes

La notion de situation peut-elle permettre de former ?

Michel Vial, Maître de Conférences, vial@romarin.univ-aix.fr

Nicole Caparros-Mencacci, ATER, caparnico@wanadoo.fr

Sciences de l'Éducation, UMR ADEF

Université de Provence

1, avenue de Verdun

13410 Lambesc

L'étude des enseignements ou des formations montre que, outre des savoirs objectivés, institutionnalisés ou institués, les enseignants et les formateurs engagés dans l'action mobilisent, pour l'efficacité de celle-ci, d'autres types de savoirs. Mais encore faut-il s'entendre sur ce que peut être une « situation » de formation. L'intention de cette contribution est de proposer, à partir de l'analyse d'un fragment d'entretien mené avec un formateur de DESS, quelques exemplaires de tours habiles et d'habiletés prudentes mis en œuvre dans cette situation. Il s'agira ensuite de poser la question d'un dispositif de formation à ces « savoirs agis », qui ont une importance centrale dans la pratique et qui pourtant sont peu – ou pas – pris en considération dans la formation d'enseignants et de formateurs.

1 SITUATIONS DE FORMATION

On appellera situation

- un épisode avec un début et une fin, découpé dans une durée qui le dépasse, dans une intrigue narrative ou pouvant être narrée (elle est « descriptible ou racontable », diraient les ethnométhodologues (Coulon, 1987), mais pas seulement par le sujet qui le vit : ce peut être par un autre qui l'étudie). C'est donc une *fiction*. Il s'agit ici « de comprendre comment l'activité fait histoire. » (Schwartz, 2000, p. 46). Et c'est parce qu'elle est fiction organisée que le sujet qui l'interprète (la lit) peut y apprendre quelque chose. Toute situation est donc *une situation d'apprentissage* (Vial, 1998). L'épisode qui « fait » situation, est un fragment d'une activité.

- L'activité comporte des *actions* réalisées prescriptibles ou non, un ou des *actes* (organisation signifiante des actions —et pas seulement signifiante par rapport à la « finalité de la tâche » : l'activité peut ne pas être téléologique (orientée vers la fabrication d'un produit¹) mais être un Agir en soi signifiant—) et *un ressenti de l'acteur* engagé dans cette activité. Toute activité est incarnée dans un sujet-corps phénoménologique (cf. Fornel et

¹ Toute situation professionnelle n'est donc pas une situation de travail.

Quéré, 1999) et dépendante d'un « imaginaire social créateur » (Castoriadis, 1973), signe d'une vie psychique dont on ne peut faire l'impasse, l'inconscient au travail étant une hypothèse heuristique (Kaës, 2000) . En effet, on ne peut réduire l'activité à un *agir rationnel* (Joas, 2001) car « il n'y a pas de situation d'activité qui ne fasse preuve de l'infiltration de l'historique dans le protocole » (Schwartz, 1997, p.9). Ce ressenti, distancié, peut prendre la forme d'une analyse a posteriori du sujet se voyant faire l'activité et la commentant, notamment s'il est confronté à d'autres acteurs et en désaccord avec eux sur la lisibilité d'une ou l'autre des actions. Ce ressenti est signe de *l'engagement* du sujet dans l'action (Bourgeois, 2000). Ses « investissements symboliques » (Berthelot, J.M. 1996) font qu'il n'est pas seulement dans une pratique sociale mais dans *une praxis* (Imbert, 1985). Il s'agit bien d'intentionnalité (beaucoup plus que d'intentions).

- Dans la confrontation (Clot, Y. & Faïta, D. 2000) le désaccord peut prendre les formes connues du « contrôle de l'activité » si la situation est lue par rapport à des corps de prescriptions. Il s'agit alors pour le sujet de *corriger* son dire (et pourquoi pas le faire qui viendra ensuite) pour le rendre conforme aux « normes antécédentes », aux « connexions réglées » (Schwartz, 1997, p.15) : c'est la *régularisation* (Vial, 2001 b) *dans la logique du contrôle*. Il peut prendre aussi la forme de *la régulation* proprement dite (hors de la normalisation, cette fois : une réorientation du sens de l'activité dans la logique non plus du contrôle, mais du reste de l'évaluation (Vial, 2001a). Toute situation est donc l'activation par le sujet qui la réalise ou l'étudie, *d'un processus d'évaluation*, en ce sens que « l'activité interprétative des acteurs sociaux est nécessairement mobilisée dans toute pratique d'évaluation et s'accompagne d'une part de pouvoir instituant qui participe à modeler les rapports sociaux et à construire quotidiennement la réalité » (Roelens, N. 1997, p. 49). Si la situation permet au sujet de « produire les savoirs complémentaires nécessaires à l'atteinte de la performance, et pas seulement appliquer des savoirs antécédents » (Jobert, 2000, p. 19), alors il s'agit bien pour le sujet d'y problématiser le sens, dans un travail de « signifiante » (Barthes, 1989, p. 372), puisqu'on sait que « la « motivation » ne se décrète pas, n'obéit guère à l'exhortation managériale et pas longtemps à la menace. Elle est d'abord affaire de sens » (Jobert, 2000, p. 21).

- La situation n'est pas forcément un temps court. C'est pour des soucis de commodités de l'étude ou de la recherche que se multiplient les analyses de micro-situations, qui nécessitent un appareillage moins lourd. Mais c'est toujours un épisode *représentatif* de l'objet de l'étude ou *exemplaire*² du travail (du métier exercé) où peuvent se repérer des « compétences professionnelles » de l'acteur étudié, des « intelligences pratiques produites, et non plus seulement utilisées, dans l'action » (Jobert, G. 2000, p. 19) qu'on peut nommer et

² On est bien dans la casuistique (dans la clinique) et pas dans la généralisation en série.

identifier dans l'après coup de l'étude. La situation est un fragment d'une histoire vécue par un protagoniste : elle est réalisée par un sujet ou étudiée par un sujet, et ce peut être le même (un sujet étudié et qui s'étudie et un sujet étudiant : le chercheur). La situation permet de comprendre l'action « dans l'alchimie d'*interactions* [...] entre un sujet singulier (cognitif, affectif, corporel), des objets sur lesquels agir (des choses [...]) et d'autres sujets (pairs, hiérarchie, clients... » (Jobert, 2000, p. 21).

Enfin (et c'est sur quoi cette communication va se centrer) la situation est constituée de *tours de mains*, de tactiques, c'est-à-dire de « « *traverses* » [qui] demeurent hétérogènes aux systèmes où elles s'infiltrèrent, et où elles dessinent les ruses d'intérêts et de désirs différents » (De Certeau, 1990, p. 57). Ces ingéniosités participent de la définition du style professionnel d'un praticien, ce sont des « compétences en actes ». On peut en distinguer de deux ordres : les tours habiles (les ruses qui relèvent de la pensée Métis) et les habileté prudentes (comme la vigilance, le flair, la discrétion...) lesquelles relèvent de l'intelligence du Kairos, ce savoir "saisir l'occasion favorable" (Schwartz , 2000, p. 35).

Ces tours de mains permettent au formateur d'être à la fois acteur, metteur en scène et observateur avisé. Ces tactiques sont mises en œuvre sans que le sujet le sache ou sans qu'il puisse en argumenter l'usage dans l'instant. C'est l'étude des situations qui permet de les repérer.

En résumé, repérer ou construire une situation peut permettre d'étudier :

L'organisation signifiante autour d'un événement³
en prenant en compte un contexte,
en identifiant des savoirs patrimoniaux, des connaissances incorporées et
des significations sociales établies qui permettent de se donner
des concepts pour agir et des figures identitaires.
Enfin, identifier des tours habiles et des habiletés prudentes.

2 ETUDIER LES SITUATIONS EN FORMATION

Ici nous allons nous centrer sur ces derniers ingrédients de la situation : les habiletés du formateur. Nous allons nous intéresser à un cas de formateur d'adultes, Eric, universitaire dans une formation professionnalisante (DESS). En peu de mots, le contexte est qu'il s'agit d'une formation pas seulement instrumentale mais où les étudiants sont appelés à conduire un travail sur soi, sur leurs références, une formation « épistémologique ». Lors d'une séquence de début d'année, Eric interpelle les formés

³ Par manque de place nous n'avons pu développer l'ensemble des ingrédients de la situation

pour que leur trajet de formation passe par un travail de questionnement de leurs propres fondements identitaires : cette exigence suscite une remise en question profonde chez les formés et donc une montée de l'inquiétude. C'est le contexte de la situation que nous allons étudier.

Le dispositif de recherche est donc le suivant : Eric a été filmé en formation, en situation de travail. C'est donc bien « un fragment d'une histoire vécue », ici une situation dans la formation considérée comme un métier. Puis le film a été visionné en entretien avec le chercheur dans une séance qui a été enregistrée : on est là dans l'étude de la situation où le formateur s'exprime à propos du fragment vidéoscopé. L'extrait étudié ici est un fragment du décryptage de cet entretien⁴. L'entretien est bien davantage qu'une simple technique de recueil de données, notre idée est ici que cette étude *est aussi une situation de formation* où le formateur s'apprend comme formateur, où il se découvre comme faiseur de tours habiles, capables de prudence.

3. ANALYSE DU FRAGMENT

3.1. des habiletés du praticien

Deux catégories d'habiletés ont été distinguées, a-t-on dit : les tours habiles et les habiletés prudentes. Les deux caractérisations, présentées ci-dessous sous forme de tableaux, permettent de les repérer dans le discours du formateur. L'une concerne la pensée mètis : elle a été établie à partir des travaux de Détiene et Vernant (1974), Marcelli (2000) et Jobert (2000 ; l'autre s'attache à l'intelligence du kairos, et s'appuie sur les travaux de Trédé (1992), Jobert (2000), Schwartz (2001), et Vial (2001).

UNE CARACTERISATION DE LA PENSEE METIS DU FORMATEUR⁵ :

La pensée Mètis se caractérise comme un ensemble complexe et cohérent d'attitudes mentales et de comportements intellectuels, une forme d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant, pour obtenir le succès dans l'action.
Elle opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, de l'illimité, de l'opinion biaisée et flottante.
C'est une pensée qui consiste, pour le praticien, à se donner pour autre que ce qu'il est, ou sensé être, et ceci dans une intention précise.
C'est une combinaison de duplicité, de feinte, de souplesse d'esprit, d'insaisissabilité, de métamorphoses, de débrouillardises.

⁴ Dans le cadre de la thèse de Nicole Caparros-Mencacci – travail en voie d'achèvement –, sur l'intelligibilité des situations de confrontation à un problème dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante.

⁵ Résultats du travail pour la thèse de Mencacci

Elle produit des habiletés, des tours de main, l'adresse, les stratagèmes, les expédients.
Elle relève de l'expérience longuement acquise, de l'efficacité.
Elle apparaît « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie à aucun moment, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche. Il n'est pas de considération pour des fins morales ou éthiques.
Elle est incorporée par son détenteur jusqu'à disparaître de sa conscience, ce qui assure son efficacité mais fait obstacle à sa mise en mots, à sa symbolisation par le langage.

CARACTERISATION DE L'INTELLIGENCE DU KAIROS :

Le Kairos est une pensée engagée dans la pratique qui permet à l'agir humain de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées.
C'est l'intelligence de ce qui se joue dans l'instant, de ce qui est décisif, de ce qui est à même de changer la destinée.
C'est une pensée qui précède la pensée mètis, l'orienté, lui ouvre des champs pour l'agir. Il y a collaboration kairos-mètis.
Elle s'impose dans des situations complexes et vise l'efficacité.
C'est une pensée parfois pleinement consciente, parfois incorporée par son détenteur jusqu'à disparaître de sa conscience, ce qui assure son efficacité. Elle passe peu par la mise en mots, par la symbolisation dans le langage, la raison démonstrative, sous peine d'altérer son efficacité.
C'est une pensée qui s'appuie largement sur l'expérience.
C'est l'aptitude assez impalpable à faire féconder en soi la rencontre de deux dimensions polairement opposées du rapport du savoir au temps.
Elle implique une attention sensorielle à la situation de formation, avec des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres, des habiletés mémorisées, des procédés ». Elle suppose la constitution, avec l'expérience, d'un répertoire de signaux, dont certains sont des signaux d'alerte qui déclenchent la mobilisation du praticien pour agir (la ruse).
C'est le choix de vigilance ciblés reposant sur un processus de référenciation élaboré dans la durée avec mobilisation de savoirs d'expérience.
Elle implique un débat entre des normes antécédentes à définir chaque fois en fonction des circonstances, et des processus partiels de renormalisations, une dramatique d'usage de soi incluant des visées éthiques ; un débat intérieur de normes institutionnelles, morales, professionnelles ; un débat de soi avec des valeurs identitaires, philosophiques, éthiques : c'est une évaluation agie.
Elle recouvre le projet d'agir du formateur et une succession de prises de décision orientées par ces valeurs. Elle est la mise en œuvre d'habiletés prudentes, la création d'un champ de possibilités d'agir ouvrant sur un répertoire de tours habiles mobilisables et posant les prémisses de la ruse. C'est l'invention du type de jeu à mener.

3.. 2. La transcription du fragment

Eric est noté E et l'interviewer est I.

			mêtis	kairos
1	E	Ah oui, moi je suis complètement dédoublé, quand je suis en cours	<u>dédoublé</u> Eric présente la capacité d'être le formateur préoccupé à la fois par des savoirs, et par autre chose. <i>Polymorphie</i>	;
2	I	Comme un acteur, quoi, finalement		
3	E	Totalement, pour moi c'est du...Oui, c'est du théâtre, oui...Et...c'est ça qui me plaît		
4	I	Et alors, pourquoi les faire rire ? Parce que en même temps tu les fais rire, pour revenir, et on le voit bien sur l'expression du visage dans la vidéo, à la fois tu ris mais au même moment, on voit que tu es très sérieux...Et ça, justement, ça peut déstabiliser...Il rit ou il rit pas, quoi ? Est-ce que c'est pas ça justement l'effet que tu veux ? Déstabiliser ?		
5	E	Non, moi je dirais que, en règle générale, le rire, quand je fais exprès de les faire rire, quand je fais le comique, euh...C'est pas pour les déstabiliser, au contraire...C'est plutôt pour qu'ils évacuent quelque chose...Parce que je suis en train de dire des choses graves...qui les remettent en question...profondément...j'en suis sûr...et je sens monter une espèce de...de charge...émotive... de leur part, et je pense que si j'utilisais pas le rire à ce moment-là, ils se braqueraient	<u>quand je fais le</u> <u>comique</u> Eric se masque, intentionnellement : il prend le visage du comique. <i>Déguisement</i>	<u>Je sens monter</u> <u>une espèce de</u> <u>charge...émotive...</u> <i>vigilance</i> <i>sensorielle</i> <u>si j'utilisais pas le</u> <u>rire à ce moment-</u> <u>là, ils se</u> <u>braqueraient</u> capacité d'anticipation à partir d'un répertoire de réactions possibles
6	I	Ou ça pèterait autre part		
7	E	Ou ils m'en voudraient, ou ils se braqueraient ils se...ils feraient trois pas en arrière...Le rire c'est une façon de les prendre par la main, et de dire, de leur dire « N'aie pas peur, je sais, ce que je dis c'est grave, mais en même temps, je sais où je vais, moi »		S'appuie sur une expérience de la formation longuement acquise.
8	I	C'est pour ça que tu redeviens immédiatement sérieux		
9	E	Ah, houai,		
10	I	C'est-à-dire on rit pas jusqu'au bout, quoi, c'est vraiment très sérieux ce que je dis...C'est pas de		

		la rigolade quand même non plus		
11	E	Ah, non, non, non, c'est pour évacuer du stress que je les fais rire		
12	I	Et est-ce que tu en es conscient ? Au moment ou tu le fais ?		
13	E	Oui		
14	I	En toute intelligence ?		
15	E	Je le décide pas de façon rationnelle, je me dis pas « là il faut que tu les fasses rire »		L'intelligence du kaïros est consciente mais ne passe pas par la mise en mots
16	I	Alors, comment ça se passe ?		
17	E	Je le sens		<i>Vigilance sensorielle</i>
18	I	Tu le sens...En les regardant ?		
19	E	Euh...Oui, en regardant leurs réactions, ou....J'ai l'impression que y'a quelque chose qui monte et s'épaissit...Ca devient lourd...Et dans ce cas-là, pour moi, c'est le signal d'alarme : il faut les faire rire...		Etat d'alerte gradué. Puis, signal décisionnel.
20	I	Intuition, ce serait le bon mot ?		
21	E	Ben oui, oui, il me va bien ce mot		
22	I	Tu emploierais ce mot-là, tu as l'intuition que...		
23	E	Oui, oui...C'est-à-dire je le sens sans avoir besoin de faire exprès de le sentir, ça vient à moi, ça vient à moi...Euh...Je suis parmi eux...C'est un peu comme si on était reliés par des fils et y'a des moments où les fils ils bougent et ça m'envoie des messages...Et je réagis en fonction de ça	Proximité sensorielle et corporelle	Proximité sensorielle et corporelle
24	I	Les fils ils bougent...ça peut être un regard, des gens qui s'affalent un peu...		
25	E	Y'a le niveau sonore...Moi, je suis très réceptif au niveau sonore...Quand...Oui, il y a un espèce de brouhaha qui monte...un bruit qui monte...Ca veut dire des choses quoi...Ca veut pas....Ca peut vouloir dire des choses différentes, selon les situations...Ca c'est un indicateur...Euh, je suis plus attentif aux effets de groupe que aux individus...Là aussi, c'est comme au théâtre...Ca veut dire que quand je suis en plein dans mon truc, que j'ai des choses difficiles à faire passer, en face de moi j'ai pas des individus...J'ai le	Le rire est pour Eric une astuce pour continuer d'avancer sur un chemin difficile.	Choix d'attention ciblés Constitution d'un répertoire privilégié de signaux (ici le niveau sonore et le groupe.) <i>Flair</i>

		groupe...Euh, je sens le groupe...	<i>Utilisation de poros</i>	
26	I	Et pourtant, j'entends parler ici et là des étudiants, puisque je suis formateur également, et je les entends dire qu'ils ont l'impression que tu t'adresses nommément à eux...		
27	E	Eh, houai, mais c'est le pied, ça,		
28	I	Ils ont l'impression que c'est à eux exclusivement que tu voulais dire ce que tu as dit		
29	E	Ca c'est bien, je suis ravi, euh...mais ça aussi, c'est comme au théâtre, le spectateur doit avoir l'impression qu'on joue la pièce que pour lui... C'est pareil...	Capacité d'Eric de présenter à chacun un visage différent. <i>Bigarrure.</i>	

3. 3. Résultats

A partir de l'analyse de cet extrait, peuvent être identifiés quatre tours habiles et deux habiletés prudentes de ce praticien, ainsi que l'impact particulier escompté sur les formés. De là, peuvent être mises en évidence plusieurs *postures* (Ardoino, 1990) d'Eric. Ces résultats sont rassemblés dans le tableau ci-dessous.

	Identification de l'habileté	Impact sur les formés	Posture du formateur
Tours	<p><i>Polymorphie</i></p> <p>C'est la capacité du formateur de ne pas rester strictement dans la transmission du savoir, et d'être, presque simultanément par exemple, le proche qui entre en contact étroit avec le groupe des formés, avec leur état émotionnel.</p> <p>C'est donc savoir « se métamorphoser » intentionnellement, sans rester prisonnier de cette forme.</p>	<p>Le formateur crée une certaine proximité avec les formés, dans une sorte de corps à corps, lequel vise l'instauration d'un « espace d'intimité » destiné à contenir l'incertitude liée à la crise.</p>	<p>Le formateur joue avec son savoir, mais aussi avec son corps : il est acteur. En outre, lorsqu'il crée cet espace d'intimité protégée, il est également metteur en scène.</p> <p>L'espace de confiance et de</p>
	<p><i>Déguisement</i></p> <p>C'est la capacité de changer momentanément de visage (par exemple prendre le masque du comique, faire le comique), dans une intention précise.</p>	<p>Il s'agit ici pour le formateur de canaliser la</p>	

habiles.	<i>Invention de poros</i> C'est pouvoir utiliser des astuces, expédients et stratagèmes puisés dans l'expérience (comme le rire), pour se sortir d'un passage difficile et continuer d'avancer dans la formation.	décharge émotionnelle des formés.	fiabilité proposée peut alors devenir, si les formés acceptent le jeu, un espace potentiel de créativité communément partagé.
	<i>Bigarrure</i> C'est agir de façon que chaque formé puisse interpréter le message comme précisément émis pour lui. Mais c'est également agir simultanément sur plusieurs plans : la transmission de savoirs et la régulation de l'état émotionnel du groupe.	Instaurer et maintenir le contact avec chacun des formés.	
Habiletés prudentes	<i>Vigilance sensorielle</i> C'est exercer une attention continue à un ensemble non clos de signaux émis par les formés, que le formateur perçoit par les sens et privilégie (ici le niveau sonore du groupe). Ce répertoire, personnellement constitué au fil du temps, est considéré par le praticien comme une série d'indicateurs.	Eric a exercé une intelligence de ce qui se jouait dans l'instant. Il a perçu que la déstabilisation des formés était trop importante : il fallait la contenir.	Le formateur est ici un observateur avisé et prudent. Ses agissements s'appuient sur une expérience longuement acquise. Ils préparent des décisions qui, pour impromptues qu'elles soient, ne doivent pourtant rien à l'impulsivité.
	<i>Flair</i> C'est identifier les signaux, selon leur graduation, et en particulier les signaux décisionnels, c'est-à-dire ceux qui, d'après l'expérience du praticien, indiquent que quelque chose d'essentiel pour le futur arrive et qu'une décision doit être prise.	Il a donc pris une série de micro-décisions (faire rire les formés) et a ainsi ouvert à métier un champ de possibilités pour l'agir	

A l'aide de ces tactiques le praticien formateur instaure autour des formés, un climat particulier. Il se montre étonnamment proche d'eux. Cette proximité permet à Eric, non seulement de provoquer le changement, la déstabilisation nécessaire au remaniement du soi et des connaissances antérieures, mais aussi de créer une sorte d'espace d'intimité protégée grâce à laquelle les sujets peuvent supporter l'incertitude liée à la crise. Ce qui peut leur permettre de se laisser aller jusqu'à une régression vers de l'ancien pour trouver des bases plus assurées qui leur permettent d'aller vers le nouveau : « face aux

menaces concernant l'identité, dans la perspective des remaniements attendus, la régression se présente non seulement comme un retour vers l'ancien mais comme un recours à l'ancien (Kaës) afin de trouver ou de retrouver des bases plus assurées parce qu'elles auront été réévaluées à l'aulne de situations novatrices ». (Ridel, 2002, p. 102).

4. . DES PISTES POUR UN DISPOSITIF DE FORMATION AUX HABLETES DU PRATICIEN

4.1. Précautions liminaires

Les quelques tours habiles et d'habiletés prudentes mis en évidence à partir de ce fragment d'entretien, ne constituent en aucun cas une liste exhaustive des habiletés des formateurs praticiens. D'autres habiletés peuvent être mises à jour à partir d'autres expériences de terrain⁶.

De plus, ces habiletés ne sont pas des modèles « prêts-à-porter » pour la pratique. C'est un ensemble non clos de références dont les liens sont peu formalisés. Ce sont des références qui ne sont pas destinées à être additionnées, ni combinées : elles énoncent les contours d'habiletés ainsi que leurs caractéristiques. Cette énonciation ne présente donc pas une organisation figée, mais des esquisses de personnages à incarner.

Autrement dit, il est important de barrer immédiatement la route à la dérive techniciste qui voudrait que ces catégories d'habiletés ainsi dégagées puissent constituer une recette pour des formés. Elles ne s'apparentent en aucun cas à un algorithme résolutif prêt à être appliqué quelque soit le praticien. Une telle dérive, qui conduirait à la rationalisation des pratiques, condamnerait ces catégories à l'inefficacité, à l'inutilité.

4.2. Quelques éléments pour un dispositif de formation à ces habiletés

Ces précautions prises ne signifient pas pour autant qu'il faille renoncer à envisager toute formation à ces habiletés, et partant, se résoudre à laisser cela à la charge entière du praticien, au gré de son expérience. La question d'un dispositif de formation demeure donc.

Mosconi pose une première avancée à la question de l'apprentissage de ces savoirs : « Pour les apprendre, il n'y a pas d'autre manière que de faire. Ainsi se trouve-t-on devant un paradoxe : il faut savoir faire pour pouvoir faire, mais pour savoir faire, il faut d'abord faire et sans savoir faire. Tel est le paradoxe que rencontre tout débutant ou tout novice dans un métier. » (2001, p. 29). S'il apparaît indéniable que se former à ces habiletés passe irréductiblement par le faire, cet exercice peut être fécondé, avant coup et après coup, par une organisation de savoirs formalisés.

⁶ C'est l'un des objets de la thèse de Nicole Caparros-Mencacci.

L'idée est de permettre à des praticiens d'analyser, en groupe, plusieurs séquences concrètes (filmées) de formateurs de préférence pris hors du groupe. Il s'agit d'observer et de comprendre les jeux réciproques du praticien et des élèves – ou des formés. C'est-à-dire d'une part comment le praticien est – ou n'est pas – le metteur en scène d'un jeu avec les élèves ou les formés ; comment il joue – ou ne joue pas – avec son savoir, avec son corps, et avec les attentes des formés ; et comment en observateur avisé il saisit – ou ne saisit pas – l'occasion.

La visée est multiple :

- que les praticiens en formation puissent se reconnaître eux mêmes comme « faiseurs » – actuels ou potentiels – de tours habiles ;
- qu'ils reconnaissent que cette activité est cardinale dans la pratique ;
- qu'ils puissent comprendre que les catégories d'habiletés peu à peu dévoilées ne sont que les contours de savoirs pratiques lesquels doivent nécessairement être investis (incarnés, combinés, utilisés à certaines occasions) ;
- et que de ce fait, ces savoirs garderont une part irréductible de secret ;
- que ces habiletés ont un impact identifiable sur la mise en œuvre du processus d'apprentissage ou de formation.
- que par le biais de ces savoirs pratiques, un entendement approfondi de ce qui se joue dans ces moments, peut être élaboré. Une ouverture vers de nouveaux tours habiles peut alors être entrevue. Mais pas seulement. Le praticien peut également avoir accès à une plus grande compréhension de son propre soi-enseignant ou soi-formateur : « Par un retour sur la pratique que la nécessité de la verbalisation transforme en récit à l'adresse des membres du groupe d'analyse des pratiques, le praticien donne forme et sens à l'expérience vécue de ses pratiques et de ses actes. » (Mosconi, 2001, p. 31).

Les situations étudiées peuvent être relatées oralement ou par écrit, en auto-confrontation croisée (Clot & Faïta, 2001) suite à un enregistrement audio-visuel, ou suite à une observation directe sur le terrain, ou encore suite à un rappel d'expérience vécue... : « Il ne s'agit pas seulement de faire retour sur la pratique et l'expérience passées, mais aussi d'ouvrir sur l'avenir, de dégager des possibilités de pratiques nouvelles, d'autoriser la créativité » (Mosconi, 2001, p. 32). Il est nécessaire de s'arrêter sur l'importance du travail sur l'expérience vécue laquelle « reste inscrite dans les mémoires, à commencer par celle du corps, et dans les affects. Son récit ni ne l'annule au profit d'une construction rhétorique actuelle, ni ne la fait revivre telle qu'en elle-même. Il la transforme, l'enrichit de sens et de perspectives insoupçonnées, lui ouvre des alternatives qui avaient été bouchées ou impensées. » (Jobert, 2000, p. 26). En ce sens, cette analyse de pratiques s'apparente plus à de *l'évaluation de pratiques* qui autoriserait différentes régulations et des problématisations, et conduirait à mettre en évidence « des

marges de liberté inaperçues et des variations possibles, des souplesses dans les manières de faire et les réponses données aux situations rencontrées. » (Mosconi, 2001, p. 31).

Un point est cependant à souligner ici : travailler sur ses propres savoirs-faire ou savoirs pratiques implique de travailler sur la manière dont on les incarne, et donc sur des investissements personnels qui engagent le praticien dans ses fondements identitaires, dans son « (corps)soi » (Schwartz, 2001, p. 89), mais aussi dans « ses secrets de fabrication ». Se former à ces savoirs peu tangibles et pourtant indispensables pour la pratique, est sans nul doute plus coûteux personnellement qu'apprendre des savoirs disciplinaires classiques, et demande en conséquence, de la part de ceux qui encadrent ces apprentissages – animateurs et formateurs de groupe d'analyse et d'évaluation de pratiques professionnelles – une formation spécifique sur laquelle la réflexion doit se porter.

CONCLUSION

Enfin, cette étude des situations en formation ne peut s'exercer qu'à condition d'entendre par « formation » *l'accélération d'un changement déjà-là* et non pas l'instrumentation d'un agent pour une quelconque expertise. Alors les habiletés, comme les autres ingrédients de la situation, peuvent devenir plus conscientes, raisonnées (mais jamais totalement maîtrisées) : il s'agit simplement « d'en jouer, au lieu d'en être le jouet » (Ardoino, & De Peretti, 1998). On dit alors qu'il y a élucidation et élaboration d'un projet, lequel n'est absolument pas réductible à une liste de buts à atteindre (Ardoino, 1986).

Bibliographie

- Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer.
- Ardoino, J. (1986) "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour*, n°94, pp. 5-8.
- Ardoino, J. (1990) "Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Paris : Matrice Andsha, pp. 22-34.
- Barthes, R. (1989) "Théorie du texte", *Encyclopedia universalis*, pp. 370-374.
- Berthelot, J.M. (1996) *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2000) "Le sens de l'engagement en formation", Barbier, J.M. sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 87-106.
- Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000) "Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes", *Travailler* n°4.

Clot Y & Faïta D, Fernandez G, Scheller L : Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Clinique de l'activité et pouvoir agir, Education permanente*, n° 146, 2001, pp 17-27

Coulon A. (1987) *L'ethométhodologie*, Paris : PUF, Que sais-je

De Certeau, M. (1990) : *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Folio, Essais

Détienne M. & Vernant J.P. (1974) : *Les ruses de l'intelligence, La mètis des grecs*, Champs Flammarion

Fornel, de, M. & Quéré, L. (1999) *La logique des situations*, Paris : Raisons pratiques .

Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice

Joas, H. (2001) « La créativité de l'agir », *Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-44.

Jobert, G. (2000) « Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes », *Education permanente* n° 143, pp.7-28.

Kaës, R. (2000) *L'institution et les institutions*, Paris : Dunod.

Lerbet, G. (1991) "Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes", Aubégnny, J., *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, Orléans : Université Rabelais de Tours, pp. 18 - 38.

Marcelli, D. (2000) : *La surprise chatouille de l'âme*, Albin Michel.

Mosconi, N. (2001) : « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? » *Sources théoriques et technique de l'analyse des pratiques professionnelles*, sous la direction de Blanchard-Laville et Fablet, Savoir et formation, L'Harmattan, pp 15-34.

Ridel, L. (2002) : « La formation des adultes : processus identificatoires et projet identitaire. Processualité et parcours de formation. » *Actes du X^e Congrès international de l'AFIRSE Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, Atelier 2, « De la trajectoire scolaire au cheminement personnel dans la formation. La « forme scolaire » et l'historicité de la personne »*, Pau, mai 2002, pp 101-107.

Roelens, N. (1997) « Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social ? », *Education permanente* n°133, pp. 47-63.

Schwartz, Y. (2001) : « Théories de l'action ou Rencontres de l'activité », *Théories de l'action et éducation*, sous la direction de Baudouin et Friedrich, De Boeck Université, pp 67-92.

Schwartz, Y (1997) « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », *Education permanente* n° 133, pp. 9-34

Schwartz, Y. (2000) "Discipline épistémique, discipline ergologique", Maggi, B. sous la direction de, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, pp. 33 - 68.

Trédé, M. (1992) : *Kairos, L'à propos et l'occasion (Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J .C.)*, Editions Klincksieck.

Vial , M. (1998) *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?* », en collaboration avec M. Genthon et B. Donnadieu, Paris : Interéditions Masson.

Vial, M. (2001 a) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université.

Vial, M. (2001 b) "Evaluation et régulation", participation à l'ouvrage collectif de Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, Bruxelles : De Boeck, pp. 68/78.