

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

## **Formateur en formation professionnelle ?**

### **Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure.**

Le thème qu'on m'a donné est : qu'en est-il du métier de formateur en formation professionnelle ? Ce thème pose immédiatement plusieurs questions :

Formateur :

Est-ce un métier ?

Quelles compétences ?

Quel référentiel de formation pour le formateur ?

et puis

qu'est-ce que la formation ?

et la formation professionnelle ?

Bref :

quelle place pour l'expertise ?

Quelle légitimité ?

De quoi le formateur est-il garant ? Quels sont ses rôles ?

Je vais d'abord penser à haute voix, vous dire ce que j'en pense, en gros, rapidement, puis dans un second mouvement j'essaierai d'être plus "explicatif".

## **I. Quelques réflexions**

### ***1/ Profession et professionnalisations***

Ces questions ne sont pas propres au corps des professionnels de la Santé : bien d'autres corps auraient à se les poser... Les enseignants, par exemple, les professionnels de la Fonction territoriale et de l'armée... C'est donc un signe résolument positif (de "bonne santé" !) que de se poser ces questions et pas du tout le signe d'une immaturité, d'une jeunesse d'une corporation qui se chercherait pour mieux s'établir. Ces questions sont si fondamentales pour faire évoluer un corps professionnel qu'elles devraient accompagner

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

chaque génération et constituer le fond d'un dialogue formatif permanent entre les générations.

Car il ne s'agit pas certainement de ces questions qu'il faudrait se poser un jour et y répondre une fois pour toutes. Ce ne sont pas des préalables à l'exercice de la fonction de formateur mais ce sont bien ces questions sans cesse présentes, qui accompagnent le professionnel tout au long de sa carrière. Ce sont des questions qui construisent la professionnalisation.

La professionnalisation est un processus du sujet inachevable, sans cesse repris, qui fait du professionnel un être en changement, en progression constante, en désir de qualité. On ne confondra pas cette professionnalisation comme projet, avec l'état stable et définitif donné à un moment T et qu'on appelle "la professionnalité". La professionnalité est un bilan, par définition statique, un état des lieux. Alors que la professionnalisation est une dynamique, un déséquilibre permanent comme la marche, une quête.

Le professionnel n'est pas le savant, il n'est pas l'expert, celui qui saurait toujours ce qu'il faut faire. C'est celui qui sait se poser des questions. Une bonne pratique est toujours une pratique problématisée. Former un professionnel, c'est l'aider à problématiser des situations de travail et non pas lui donner des certitudes.

## **2/ Formation et participation du formé**

Ensuite la formation est un dispositif, un construit, un artifice. La situation est dite "d'apprentissage", c'est-à-dire qu'elle est provoquée. Les savoirs sont dits "situés" : ils sont intentionnellement orientés vers l'accélération du changement du formé. Car le changement est déjà là, être homme et vivant, humain, c'est être en changement. Alors le changement ne s'installe pas : il se promeut, il se développe. Le formateur essaie, en formation, de multiplier le coefficient du changement qui, lui, est là chez les formés. La formation ne transforme pas, elle aide à changer. La transformation est de l'extérieur, planificatrice. Le formateur n'est pas un transformateur, c'est un médiateur—un passeur<sup>1</sup>.

Le changement, quand il est une injonction externe, risque de devenir une fuite en avant, l'obsession d'un mieux faire, forcément linéaire. Alors que le changement dont je parle en formation, est un cheminement du sujet lui-même, qui comporte des retours en

---

<sup>1</sup> Bonniol, J-J. "La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur", Aix-en-Provence : En question, Cahier n°1, 1996

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

arrières, des errances, des détours, des traverses —et des arrêts. C'est la thématique du projet professionnel propre au sujet en formation (devenir infirmier ou cadre) distingué du projet de formation (ici et maintenant, dans la formation et négocié avec le formateur)<sup>2</sup>. On parle actuellement de "constructivisme" pour désigner quelque chose de ce genre : l'Homme se construit mais pas seul, il se forme dans ses relations aux autres : auto ne veut pas dire seul mais "qui fait retour sur soi", celui qui tient la chose (laquelle passe par les autres) est celui qui en bénéficie. Ces questions sur ce que le formateur peut garantir, sont la base de l'auto-évaluation de tout formateur : se les poser, chercher à les comprendre avec d'autres concernés, c'est se former, car il n'est de formation que de soi.

De la même façon, ce n'est rien que de dire que le formé est actif : toute formation est un travail sur soi, sur ses désirs, ses manques, ses projets. Le sujet n'est pas isolé. Le rôle du formateur est là, il est le garant de l'apprentissage : il est celui qui va tout faire, tout mettre en oeuvre pour que l'autre, le formé accélère son changement mais le processus d'apprentissage appartient au sujet, il n'est pas à confondre avec le dispositif d'apprentissage. L'Autre n'est pas une pâte molle, il est doté de "négativité"<sup>3</sup>, ce pouvoir de dire non, de déjouer les impositions. Le formateur n'est pas le maître du dispositif. Il en est le garant.

Monter une formation, c'est préparer puis faire évoluer un dispositif, former c'est donc faire un pari : le pari que l'autre pour qui j'organise les événements, à qui j'impose des passages (ne serait-ce que parce qu'on ne peut pas tout faire, que le temps est limité, on doit toujours imposer quelque chose), le pari que le formé va "marcher dans la combine", coopérer, se mettre en apprentissage<sup>4</sup>. C'est faire le pari de l'auto-évaluation<sup>5</sup>.

### **3/ Formation professionnelle évidemment permanente**

Or, la formation professionnelle aujourd'hui prend des formes un peu différentes. Il s'agit, nous dit-on un peu partout, d'acquérir des savoirs (pour tenir des gestes professionnels) utilisables dans un cadre de situations données (voici située l'infirmier,

---

<sup>2</sup> Vial, M. "Faire participer les étudiants à l'évaluation de leur cursus ? Recherche sur une modalité d'évaluation : l'évaluation de groupe. Consensus forcé et projet de formation", *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 31,4, Caen : CERSE, 1998, pp. 42/69

<sup>3</sup> Ardoino, J. & De Peretti, A. *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, 1998

<sup>4</sup> Vial, M. *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?*, en collaboration avec M. Genthon et B. Donnadiou, Paris, Interéditions Masson, 1997

<sup>5</sup> Vial, M. *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan, défi-formation, 2000

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

qu'on risque alors de considérer comme une discipline à enseigner, comme les mathématiques, dans une didactique dogmatique de "la" science infirmière<sup>6</sup>). On se met alors à vouloir transmettre des savoirs objectivés, à instruire au lieu d'éduquer, alors qu'on ne forme plus des gens pour la vie mais des gens qui doivent rester plastiques, en permanence "recyclables" (?), mobiles. La reconversion professionnelle se généralise... Je ne suis pas certain qu'on ait mesuré toutes les conséquences de cette donnée de faits. Il n'y a plus de métier. Il y a des professions qui évoluent en permanence. Cela n'est pas s'en poser des problèmes au syndicalisme...

Le passage du métier à la profession n'est pas facile et je crois, sans flatterie, que le métier d'infirmière a su, mieux que d'autres, passer à la profession de soignant. Et les formateurs sont là en première ligne. C'est leur travail, ce passage. Et comme tout passage, il n'est pas sans risque.

Par exemple, il y a risque puisque le choix d'une profession est conjectural, que les motivations des futurs soignants ne soient pas aussi profondément ancrées qu'autrefois dans un imaginaire professionnel nécessaire, utile à l'exercice de "bonnes pratiques". Quand on sait l'importance de l'élémentiel (le sang, la merde, la mort) dans le quotidien de l'infirmier, on peut s'inquiéter de voir venir à cette profession des gens qui n'ont pas ce qu'on appelait "la vocation" (?), qui n'ont pas fait le travail sur soi indispensable. Or il faut du temps pour faire ce travail et si la profession d'infirmier n'est qu'un moment dans la vie professionnelle, le professionnel risque de vouloir "zapper" d'une profession à l'autre sans jamais se donner les moyens d'y être pleinement : de là à n'avoir une activité professionnelle que pour des raisons financières, il n'est pas loin. Alors, avec la fin des métiers, arrive la fin de l'être dans la relation professionnelle. La profession risque de n'être plus qu'un simulacre du métier. On parle alors de "crise des valeurs". La formation doit provoquer ce travail sur soi et l'accompagner, sans être assuré que certains "ne passent au travers" et débouchent sur le marché du travail sans avoir même commencé une "(re)structuration psychique"<sup>7</sup>, dont l'absence risque de les entraver. C'est tout le travail sur les valeurs professionnelles<sup>8</sup> dans les formations professionnelles, et donc sur

---

<sup>6</sup> Fortin, F., *Le manuel de recherche en sciences infirmières*, Bruxelles, De Boeck, 1996

<sup>7</sup> toute formation digne de ce nom est l'occasion d'une crise psychique Cf. Kaës, R. "Le travail psychique en formation", Barbier, J-M; (direction) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 139/154

<sup>8</sup> Vial, M. *Mettre en travail la question des valeurs dans la formation professionnelle*, Aix-en-Provence : En question, cahier n°24, 1999

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

l'imaginaire<sup>9</sup>. du sujet<sup>10</sup> en formation. Ce travail risque d'être évité en survalorisant la technicité de gestes professionnels au détriment du rôle relationnel. Opter pour l'un, c'est perdre de l'autre côté. Le formateur doit se situer dans ces risques. Il ne peut se contenter de renvoyer le formé à ses "projets" ou à son manque de motivation.

Parallèlement, et à plus forte raison, le métier de formateur n'a jamais existé et n'existe pas. C'est une fonction (tout cadre doit aussi assurer une fonction de formation), une posture (une attitude). On ne "fait" pas formateur (comme on fait boulanger) on est formateur, temporairement<sup>11</sup>. Mais cet être là n'a plus rien à voir avec la permanence d'un caractère donné une fois pour toutes<sup>12</sup>, c'est une fonction qui se construit, c'est pourquoi je préfère le terme de "une posture"<sup>13</sup>. Mais là aussi, tenir une posture, savoir en jouer, y être à l'aise, y prendre du plaisir demande du temps, de la durée. Quand on n'a pas ce temps de maturation, on risque de survaloriser encore une fois la technicité, l'universel, le contrôlable. La "traçabilité" des gestes professionnels, au lieu de n'être qu'un des indicateurs de la qualité, devient l'essentiel, au détriment d'autres dimensions, tout aussi fondamentales. On passe son temps à rédiger des traces pour contrôle et on n'a plus le temps d'être avec l'autre. On s'informatise au lieu de se servir de l'informatique pour provoquer ou alimenter la communication. L'outil prend le pas sur la relation. C'est bien un risque : celui de privilegier, sans s'en rendre compte, la poïésis sur la praxis<sup>14</sup> : le fabriqué sur l'agir et le contrôle sur le reste de l'évaluation...

---

<sup>9</sup> —Ardoino, J., "Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation", préface à Morin, M. *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Paris : Gauthier-Villars, 1976, pp.I /XXXIX —Ardoino, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985, b

—Castoriadis, C., *L'institution imaginaire de la société*, Paris : seuil, 1973

<sup>10</sup> —Dany-R; Duffour, "Les deux sujets en éducation", dans Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris : l'Harmattan, 1996, pp. 29/44 —Dupas, R. "A propos du sujet", Recueil des cahiers de l'année 1998, Aix-en-Provence, *En question*, 1999, pp. 13/27

<sup>11</sup> quand on est que ça. Pour perdurer "formateur" doit se coupler avec une autre fonction : administrateur, gestionnaire, consultant, chercheur...

<sup>12</sup> Simonian, C. "Projet individuel, projet institutionnel et identité collective", *Gestions hospitalière* n° 316, 1992

<sup>13</sup> Ardoino, J. "Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international de l'AFIRSE, Paris : Matrice Andsha, 1990, pp.22/34

<sup>14</sup> —Imbert, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice, 1985 —Imbert, F., *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Éducation*, Vigneux : Matrice PI, 1992

"la praxis n'a pas d'autre fin qu'elle-même : elle consiste en l'usage et en l'exercice même de l'action, d'où résulte le perfectionnement de l'agent et non un ergon qui serait extérieur. La praxis, en tant qu'elle ne s'épuise pas sur une production, mais demeure tout entière dans le sujet, et dure aussi longtemps que celui-ci vit, est "acte" (Imbert, 1990). La praxis, c'est Agir orienté par un projet, dans une pratique questionnée, problématisée, "a lucidité nécessairement relative" (Lerbet 1997, p 41), qui se réfère non plus à une norme du

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

#### **4/ Légitimité et légalité**

Je pourrais continuer ainsi à dire ce que je pense, ce que je crois et je vous demanderais de me faire crédit, parce qu'il y a maintenant plus de dix ans que je travaille à comprendre ce que formation veut dire. Puisqu'en fait je suis ici en posture de consultant : vous m'avez consulté, j'ai écouté pour comprendre où vous semblez en être puis je donne mon avis. Un avis, pas un jugement : l'avis, c'est ce que je pense, aujourd'hui et qui évoluera. Le jugement lui est définitif et absolu.

Vous m'auriez choisi , vous m'auriez demandé de venir vous parler parce que "j'ai des choses à dire sur le sujet " ; vous auriez décidé que j'en ai le droit : c'est la légalité.

Parce que je suis enseignant chercheur, j'ai ce statut, cette fonction sociale qui me donne le droit d'être là devant vous sur une estrade, avec un temps de parole alloué dans lequel je fais (presque) ce que je veux : j'ai le droit d'avoir un espace de parole (un temps, en fait) et de l'investir, donc de vous l'imposer, d'en profiter pour vous former, ou essayer. Légalité. Le formateur évolue dans un cadre légal : n'est pas formateur qui veut, il faut avoir montré patte blanche, avoir été labellisé, avoir fait preuve de compétences contrôlées (plus ou moins) avoir tel diplôme et pas tel autre. Avoir fait des études, avoir été qualifié. Mais la qualification n'est pas la qualité.

Ce qui est vrai de l'universitaire ne l'est pas encore totalement pour le formateur : la compétence acquise est encore avant tout cherchée dans la profession à laquelle il va former. Avoir été soignant, avoir été enseignant et puis devenir formateur de soignants, d'enseignants. Le bon soignant fait-il automatiquement un bon formateur ? Nous sommes quelques uns à en douter, depuis longtemps. Le "savoir être formateur" n'est pas contenu dans le "savoir faire la profession". Avoir été immergé ne fait pas qu'on sache apprendre aux autres à nager. Il y a des compétences spécifiques à la fonction de formateur. On commence à l'entendre, on commence à exiger (légalité) non seulement d'avoir été soignant mais d'être cadre et même d'avoir, parallèlement à l'école des cadres, "fait" une licence, soit dans le sanitaire et le social soit en SdE, une licence de formateur. Et puis il y a l'expérience, la familiarité avec la posture de formateur qui elle se fait ... en faisant fonction.

---

vrai mais à "une norme de faisabilité" (Le Moigne, 1995 a, p. 41) au service d'une finalité, ou plus exactement d'un projet, ici "prendre soin". Cet Agir est orienté par (porté par, habité par) des "visées éthiques, politiques et sociales" (Ardoino, 1986 et 1992). La poïésis ou le Fabriqué en reste à la technique et au schéma moyens-fin.

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

Etre à l'aise c'est autre chose que d'avoir les passeports requis. Qualification et expérience, expertise et familiarité : deux types de savoirs. Ainsi, l'expertise dans les savoirs de la profession, qui devraient permettre de savoir ce qu'il faut faire, ne donne pas immédiatement la familiarité avec l'exercice de cette profession.

Si vous acceptiez ce jeu où je dispose d'un temps de parole et que nous le jouions simplement, sans rechigner, sans arrière pensée alors je serais par vous reconnu comme ayant des choses à dire qui peuvent vous intéresser. La reconnaissance s'attribue. Vous me donneriez votre accord. Puis vous "feriez votre marché" en prenant des idées pour vous les approprier et en faire votre référent. Je serai alors rendu légitime. La légitimité s'attribue.

Reconnaissance, contrat de parole, accord : légitimité.

Avec le risque que je puisse poser des affirmations qui demanderaient que vous me croyiez "sur parole". En fait alors vous me donneriez votre parole<sup>15</sup>. La légitimité repose sur la confiance : la parole donnée. Mais on sait que la parole alors peut être une parole volée. Que je parle à votre place, en votre nom. Ce n'est pas mon projet... Mais il faut sans cesse le redire. Etre formateur, c'est courir ce risque de "formater" l'autre, c'est se mettre en danger.

### **Conclusion**

Car il y a toujours des risques ou des "enjeux". Le formateur est sans cesse en équilibre instable entre ceci et son contraire, sur le fil du rasoir, entre Charybde et Scylla, risquant de tomber d'un excès dans l'autre. Le pire des excès étant de prendre une seule vision de la chose et de foncer. Choisir est une maladie trop largement répandue, une maladie de la rationalité<sup>16</sup>. Choisir irrémédiablement pour une thèse contre une autre, et se battre pour la faire entendre, devenir militant. La pensée unique nous guette tous, on a été formé à confondre les valeurs avec les convictions. C'est difficile de rester pluriel et d'en faire un atout<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Imbert, F., "L'image ou la parole", Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris : l'Harmattan, 1996, pp.147/180

<sup>16</sup> par la rationalisation des pratiques par la seule "prise de décision rationnelle"

<sup>17</sup> C'est le modèle de la Pensée complexe Cf. Morin, E., "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris : Seuil, 1990, pp.254/268

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

Alors j'arrête de dire les conclusions. Je reprends en essayant de dire d'où je parle, je remonte à la source. Je suis contraint d'expliquer, je ne peux pas seulement interpréter.

## **II. Elaborer un système de références pour devenir formateur**

En l'état des connaissances, autant que je puisse le dire, il n'est de toutes façons pas de réponse unique et qui se donnerait comme définitive à ces questions. Aussi je ne vais qu'essayer de les *formuler* de façon à laisser à chacun la possibilité d'y répondre.

Je ne peux parler de ces questions que vous m'avez posées, je crois, qu'en passant par la différence et la mise en liens entre former et aider à se former, entre professionnalisation et professionnalité, entre transformation et changement, entre métier et profession, expertise et familiarité, qualification et expérience, légalité et légitimité, poïésis et praxis, fabriquer et agir...

Ces doublets, ces couples de contraires irrémédiablement liés, ont des points communs, il font "paradigme"<sup>18</sup>, un double paradigme, deux paradigmes en conflit sémantique :

le stable et le dynamique, le cristal et la fumée (titre de Atlan, 1979), le rationalisme et le holisme.

### **1/ La double vision du monde**

"Il n'est pas de connaissance sans le truchement de signes pour interpréter le réel" (Besnier, 1996, p.15) et nous donnons pas statut de signe à n'importe quoi : "la connaissance est sous-tendue par un "engagement ontologique" —ou, si l'on préfère, une définition de ce que l'on admet pour réel— qui en conditionne les contenus : ainsi n'est-il pas sans conséquences, dans le contexte des dialogues platoniciens, d'avoir pour interlocuteur un disciple de Parménide, convaincu du caractère foncièrement immobile du

---

<sup>18</sup> Ici, après bien d'autres (Ardoino, J. & Berger G. - 1986 - 1989 - Berbaum, J., 1982 - Morin, E., 1973) paradigme<sup>18</sup> sera donc employé dans le rapport avec la *vision du monde* qui agit le sujet, aux marches de la raison ; qui s'exprime par des images, plus que par des démonstrations : on exsude une vision du monde, on ne sait pas forcément qu'on y est. Aussi propose-t-on ici d'assumer le paradigme comme un lien culturel "vertical" qui nous agit et qui croise l'axe syntagmatique "horizontal", des règles sociales d'intelligibilité. Le tout construisant la vision du monde du sujet.

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

réel, ou bien un émule d'Héraclite persuadé du contraire." (<sup>19</sup> p. 23). Notre vision du monde est sociale, culturelle.

On peut identifier, dans notre civilisation occidentale, deux grands types de façon d'être au monde, d'attitudes devant le "réel" : la vision mécaniciste<sup>20</sup> qui voit le monde comme un moteur, que l'Homme (avec l'aide ou non des dieux) peut démonter, réparer, reconstruire. Puis une vision "biologique" qui met en avant le Vivant, parfois dite *Holistique*, qui survalorise l'impression globale et rejette en arrière fond l'analyse des détails, des parties : ce qui importe, c'est l'impression, le climat général.

On a donc, dans notre culture, "deux ensembles épistémologiques respectivement cohérents mais pourtant irréductibles l'un à l'autre" (<sup>21</sup>, p.25). Cette opposition entre deux attitudes devant la vie donne lieu à des "constellations sémantiques" (Ardoino, 1998, p.25) qui sont alimentées par des idées "philosophiques" : des idées générales que les gens ont sans trop savoir pourquoi et sur lesquelles ils fonctionnent à l'évidence. Du côté de la mécanique, on est volontiers dans *l'essentialisme*, cette philosophie de la nature humaine qui postule qu'une chose est définissable par des caractères permanents, éternellement vrais, hors du temps, idée de la clôture identitaire intemporelle. Tandis que de l'autre côté, on adhère volontiers à une philosophie personnaliste, et on fait l'apologie du Vivant, du vécu et du ressenti dans un cosmos où règnent les *énergies* et où on postule que n'existent que des passages éphémères, qu'il n'y pas de permanence, que nous ne sommes qu'éléments transitoires, en changement et en évolution, en éternel devenir, aux frontières instables. "En effet, les philosophes et les penseurs grecs, en général, et pas seulement eux, voient le monde sous forme d'antinomie assez claires : il y a d'un côté ce qui est immuable, de l'autre ce qui est passager ; d'un côté ce qui est un, de l'autre ce qui est multiple ; d'un côté ce qui est intelligible, de l'autre ce qui est sensible. Bref, il y a le monde humain du devenir où rien n'est sûr, où tout passe, où tout est éphémère, où il n'y a pas de calcul exact, comme disait Kyoré, le monde de l'à peu près ; et puis il y a le monde des mathématiciens, des philosophes qui essaient de définir des essences immuables : l'un, l'être, l'absolu s'opposant au relatif" <sup>22</sup> p.70).

Alors, la pensée rationalisante, logique, la pensée dite formelle, analytique, avec ses principes d'identité, de tiers exclus et de non-contradiction et le positivisme qui en découle

---

<sup>19</sup> Besnier, J-M., *Les théories de la connaissance*, Paris : Flammarion, 1996

<sup>20</sup> bien que tout rationalisme ne soit pas mécaniciste (cf Spinoza)

<sup>21</sup> Ardoino, J. & De Peretti, A. *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, 1998

caractérise un certain type de formateur et d'évaluateur : "La conception mécaniste correspond à une explication du complexe par le simple, à une réduction des phénomènes à un ensemble d'événements élémentaires. La composition des événements élémentaires serait essentiellement additive ; il y aurait juxtaposition des éléments simples. Le déterminisme régissant les faits que l'on observe serait essentiellement de type logique. A une telle conception correspond, du point de vue de la recherche, un recueil des données selon une démarche analytique en fonction d'un découpage logique de la réalité" (23, p.43). Ce type de formateur volontiers "rigoureux", qui survalorise l'analyse, la fonctionnalité, la gestion va s'opposer à ceux qui fonctionnent plus volontiers dans la pensée magique avec son registre mythique, où toute chose peut être en même temps autre chose (dieu et homme, mort et vivant)... et qui, eux, revendiqueront le relationnel, le qualitatif.

Notre éducation nous a donc donné des idées générales, des règles de pensée, des symboles qui alimentent ces deux types d'attitudes : du côté mécanique, l'Homme est maître de l'outil, le monde est un territoire à conquérir, le réel existe, l'univocité est possible. Du côté holistique ou biologique, règnent la poésie, l'évanescent, l'insaisissable, l'émergent, l'imprévisible, le mouvant voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'Homme, au monde. L'évaluateur penche vers "la fermeture ou l'ouverture du sens" (selon les termes d'Edgar Morin<sup>24</sup>). Le sujet considère comme évident soit le presque rien de la taxonomie systématique, soit le n'importe quoi du sens proliférant. Ce sont des "investissements symboliques"<sup>25</sup> du sujet.

Mais rares sont ceux qui se construisent avec une seule de ces lignées et qui arrivent parfaitement à refouler l'autre. Tel féru de statistique refusera de passer sous une échelle, on le sait. Et tel inconditionnel de l'empathie ne concevra l'auto-évaluation que par le moyen des "grilles d'évaluation". Nous sommes plutôt dans l'un ou plutôt dans l'autre de ces deux paradigmes pour construire notre vision du monde.

Ces deux paradigmes naissent dans l'imaginaire ; ce ne sont pas des savoirs transmis, appris (comme de considérer la terre ronde et non plus plate) mais des choses sues (comme le désir de maîtrise ou le sentiment de l'éternel retour), ce ne sont pas des savoirs objectivables mais des matrices de motifs, de convictions, de certitudes.

---

<sup>22</sup> Vernant, J-P. *La volonté de comprendre*, Paris : L'aube, 1999

<sup>23</sup> Berbaum, J., *Etude systémique des actions de formation*, Paris : PUF, 1982

<sup>24</sup> Morin, E., *La méthode*, tome 1, *la nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977 ; rééd. Fayard, Paris, 1981

<sup>25</sup> Berthelot, J-M., *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

Mais nous sommes prêts à ne revendiquer qu'une partie de cette idéologie : on se croit encore obligé de choisir entre le chiffre et le poème, entre la raison et le coeur. Tel formateur prônera la rigueur de l'analyse par objectifs alors que tel autre ne jurera que par le climat de convivialité, la satisfaction du formé et l'empathie... La plupart du temps le formateur sera mal à l'aise, dans un dilemme: faisant du mécanique, il regrettera de ne pouvoir faire du biologique dans le holisme ; prenant une voie, il appellera l'autre. Le formateur-évaluateur est en conflit<sup>26</sup> paradigmatique. D'autant plus que les repères invoqués ne sont pas issus d'une solide culture dans les champs de savoirs experts mais des reliquats plus ou moins idéologiques qui se rattachent à des bribes de savoirs approximatifs amalgamés.

---

<sup>26</sup> La notion de conflit a été longtemps confondue avec celle de combat : le conflit alors consistait à nommer un ennemi et à se donner les moyens de le mettre à mort. On était là dans l'obsession des identités meurtrières. Aujourd'hui, comme le dit Beillerot pour l'éducation : "il n'y a plus d'ennemi avec et contre qui se constituer une identité collective et nationale. [...] On est en train de passer de l'ennemi-objet-extérieur, au conflit. Conflit intra-social et intra-individuel, c'est-à-dire une réalité où il devient, enfin, presque impossible de fantasmer et de mettre en oeuvre la mort de l'ennemi. Aujourd'hui, ce que les individus les sociétés et les éducations qu'elles offrent, doivent élaborer, ce sont des finalités de paix et de *reconnaissance des conflits, comme structures irréductibles de la personnalité et de la société*" (1998, p99). Accepter les conflits comme source du dynamisme est un travail.

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

Echelle	mot-étiquette possible :	
	Paradigme mécaniciste	Paradigme biologique
inspiration philosophique	idéalisme essentialisme nature humaine	holisme personnalisme énergétisme vitalisme
rattachement épistémologique revendiqué	positivisme nominalisme déterminisme rationalisme	dans la mode actuelle du "constructivisme " partout opposé au béhaviorisme. dans le mysticisme consensuel
mode de raisonnement survalorisé	disjonctive : le "ou" réduction - isolement analytique atomisme le fabriqué le faire	conjonctive : le "et" correspondances synchrétique confusionnisme le senti le verbe
figure tutélaire invoquée	Parménide	Héraclite d'Ephèse
symboles générique affectionnés	l'horloge le moteur l'objet le cristal l'ordinateur	le texte le vent, le fol, le tors le sujet la fumée le tourbillon
statut du discours prépondérant	Ration convaincre argumentation technique information explicatif rapports de forces logique formelle	pathos et mythos suggérer, émouvoir poésie fantasmatique, communication symbolique ruses de sens associations analogiques
méthode de recherche privilégiée	l'expérimentalisme	la clinique
type de relation formative induite	le magister le guide le maître	la convivialité l'empathie le maternage
esthétique	Le classicisme le raide - le dépouillé- le clean	Le rococo l'échevelé, l'enjolivé, le filigrané
en résumé :	Le brin rationnel	Le brin du Reste (tout ce qui n'est pas le rationnel)
formes dégradées	de la Raison	et du Sacré

Le conflit paradigmatique dans la vision du monde  
- la tresse dépliée : le sujet est le troisième brin -

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

Remarque 1 : il s'agit "d'un dualisme de référents", et non pas de substances !<sup>27</sup> Ce sont deux champs *sémantiques* symétriques, non pas une simple opposition : "une dualité sémantique exprimant une dualité de perspectives" -"deux perspectives hétérogènes : non réductibles l'une à l'autre, non dérivables l'une de l'autre"<sup>28</sup>.

De même ceux qui se sont intéressés à la notion de "rapport au savoir" ont attesté de ces deux lignées, ces "deux univers sémiotiques". Ainsi Dufour (1996<sup>29</sup>) signale que "lorsqu'on considère le savoir non plus sous le rapport de son usage externe mais sous celui de sa cohérence épistémologique, il apparaît tout de suite qu'à l'intérieur de ce qu'on appelait tout uniment "le savoir", il existe une irréductible fracture. [...] A la place de cette unité, on trouve une division dont je m'empresse de dire qu'elle n'est pas neuve, loin de là, puisqu'elle traverse l'histoire de la pensée depuis l'établissement des sociétés démocratiques. Les premières sociétés démocratiques de la Grèce du V<sup>e</sup> siècle de notre ère se sont en effet construites à partir de la différenciation de deux modes de penser, de deux formes de savoirs, impliquant des modalités différentes d'être-soi et d'être-ensemble, qu'on identifie très classiquement sous le nom de mythos d'un côté et de logos de l'autre. [...]. La notion de "jeux de langage", due à Wittgenstein et récemment réactualisée par Lyotard, me semble particulièrement utile pour montrer l'actualité de la coupure mythos versus logos dans le rapport au savoir. [...] Il existe en somme deux grandes modalités de discours : l'une renvoie au monde du mythe et de la croyance et l'autre au monde de la vérification, de l'expérimentation et de la démonstration. Ces deux univers de discours sont évidemment profondément imbriqués en fait , c'est-à-dire dans la pratique, mais ils n'en doivent pas moins être soigneusement distingués en droit. [...] Il n'y a aucune raison de croire que les conflits psychocognitifs internes à l'individu confrontés à ces deux types de savoir, c'est-à-dire à ces deux mondes, à ces façons de "faire sens", soient de moindre intensité que les conflits historiques, et en fin de compte civilisationnels, survenus entre le mythos et le logos".

---

<sup>27</sup> Une longue tradition d'oppositions systématiques appuie cette dualité dynamique : on peut se rapporter aux courants principaux de la pensée esthétique que Brandi a pu distinguer (1989), aux deux traditions scientifiques exposées par Pourtois et Desmet (1988) ou par Capra (1983)... Au paradigme mécaniciste correspond le "savoir-épistémé" de Lerbet (1995) et au paradigme biologique le "savoir-gnose".

<sup>28</sup> Ricoeur, P. *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle*, dialogue avec Changeux, J-P., Paris : Odile Jacob, 1998

<sup>29</sup> Dufour, D-R. "Les deux sujets de l'éducation", Bouchard, P. *La question du sujet en éducation*, Paris : l'Harmattan, 1996, pp. 29/44

Ces deux paradigmes prennent en occident une tournure particulière que Beillerot partage ainsi : "En Occident, le mythe de l'éducation s'est enrichi de l'évolution des connaissances et des savoirs ; non tant la connaissance de soi-même comme dans d'autres cultures, mais la connaissance des autres et de la nature. Il s'agit moins de la formation morale et intellectuelle de soi, dans une conquête cosmique de la sagesse, que de l'éducation des autres. Pour survivre et moins souffrir, l'Occident choisit la maîtrise, y compris bien sûr celle des autres hommes, plutôt que le stoïcisme. Certes, il y a toujours eu une autre tradition, minoritaire, celle d'assumer l'état des choses et en particulier la souffrance [...] Les spiritualités diverses renvoient le sujet à lui-même et la rationalité moderne à la transformation du monde" (<sup>30</sup>, p. 30/31).

Remarque 2 : peu importe le mot-étiquette dont on se sert pour désigner une lignée paradigmatique : le propre d'un paradigme, c'est que *n'importe quel mot de l'échelle peut à son tour devenir le mot pour désigner l'ensemble*. Ainsi il n'est pas inexact de parler de "paradigme rationnel" ou de "paradigme holiste" en lieu et place de mécaniciste et de biologique. C'est l'attitude propre à chacune des lignées qu'il importe de reconnaître (et d'abord en soi), plus que tel ou tel échelon qui chapeauterait les autres. Les éléments tiennent les uns aux autres, de telle manière qu'entrer par l'un, c'est avoir à faire avec tous les autres de la même ligne. C'est ce type particulier de lien, qui n'est pas hiérarchique, d'une filiation, que la notion de paradigme permet de signifier<sup>31</sup>.

Selon le paradigme qu'on préfère, que notre éducation et "les hasards de la vie" ou "la force des choses" nous fait préférer, on ne répondra pas de la même façon aux mêmes questions parce qu'on ne les aura pas posées de la même façon. Nos problématiques sont surdéterminées. S'en apercevoir, permet d'essayer de relativiser, de dédramatiser nos prises de position. Cela permet d'identifier sa préférence pour tenter de ne pas s'y enfermer : d'élargir son horizon en se réconciliant avec la lignée paradigmatique qu'on a tendance à refouler, à dénigrer, "d'éprouver l'aptitude à l'ouverture sans trop de crainte d'effraction de soi" (<sup>32</sup>p. 84). Revenir sur sa propre histoire, la revisiter. Se situer dans les

---

<sup>30</sup> Beillerot, J. *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, 1998

<sup>31</sup> enfin nous ne parlons pas encore de cet "ordre du biologique bien compris (non minéralisé ni organicisé)" que réclame Ardoino (1998, p.31) car il est le résultat d'une articulation travaillée des deux paradigmes. Le bien compris en la matière résulte d'un travail sur soi fort important. Voir partie III

<sup>32</sup> Beillerot, J. *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, 1998

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

paradigmes, savoir de quel côté on penche, c'est interpréter, construire du sens car "le sens de l'action n'est pas immédiat, il se construit et c'est pourquoi il me semble plus judicieux de parler d'interprétation plutôt que de compréhension" (<sup>33</sup>p. 59).

## **2/ Assumer deux logiques pour évaluer**

Car disons-le, pour moi qui suis spécialiste d'évaluation, le thème que vous m'avez proposé est une des thématiques de l'évaluation. Parler de "compétence", de "qualité", de "traces" et de "bonnes pratiques", c'est être dans le champ de l'évaluation. L'évaluation de et dans la relation humaine, bien entendue, pas l'évaluation des objets mais l'évaluation du formateur. Alors les deux paradigmes qui donnent le positionnement épistémologique du sujet se prolongent chez le sujet évaluant par les deux logiques de l'évaluation.

L'évaluation comporte deux logiques contradictoires<sup>34</sup>, opposées, symétriques, antagonistes : la vérification et l'interprétation (selon le vocabulaire d'Ardoino & Berger<sup>35</sup>) ou le Contrôle et puis cet autre versant qui est beaucoup plus difficile à définir et que je désigne par "le Reste", ce qui permet de s'en tenir à des choses vagues *parce qu'elles doivent rester vagues, pour ne pas en clôturer le sens, le travail d'interprétation*. Car, autant le Contrôle demande d'être précisé, instrumenté, clarifié, autant le contrôle vise à la transparence, autant le Reste n'a pas besoin de transparence et se fait dans l'ambiguïté des rapports humains.

L'utilité de cette distinction est de montrer d'emblée le contrôle comme nécessaire puisque nous en sommes pétris, et heureusement, car sans cela, il n'y aurait pas de socialité. Il ne s'agit donc pas de jeter l'anathème sur le contrôle même si nous sommes en butte sans cesse à des demandes qui ne s'expriment que dans la logique de contrôle, émanant de décideurs non formés à l'évaluation. Le contrôle social est aujourd'hui plus exigeant que jamais, tant et si bien qu'on pourrait croire qu'il n'y a que le contrôle qui existe, qu'il n'y a que le contrôle qui ait de la valeur. Le contrôle n'est dangereux que quand il est obsessionnel, quand il veut occuper toute la place de l'évaluation.

Par logique de contrôle, on n'entendra pas seulement le fait de noter ou de sélectionner ou de trier, ce qui est un type particulier de contrôle ; la normation. Est dit

---

<sup>33</sup> Pastré, P. "Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action", Barbier, J-M; (direction) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 45/60

<sup>34</sup> Vial, M. *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997

<sup>35</sup> Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, pp.120/127

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

appartenir au contrôle tout acte réalisé dans un esprit de comptabilisation, par la constitution d'une mémoire fixe, en quête d'une stabilité. L'effet particulier du contrôle, c'est de rendre rigide, solide. L'attitude de contrôle, c'est la volonté d'avoir à faire à du stable, du récurrent. Enfin, c'est l'ordre : le contrôle s'appuie sur l'ordre, le génère, le prône, c'est pourquoi on a tendance à le confondre avec la maîtrise, d'autant plus que "la pédagogie de maîtrise" reste encore vivace dans les milieux de la formation (<sup>36</sup>, p.24-25).

Or, Ardoino (<sup>37</sup>) a distingué deux sortes de maîtrises : une maîtrise en terme d'expertise qui est celle que nous connaissons le mieux, qui est dans la logique de contrôle, et puis il nous rappelle qu'il ne faudrait pas oublier qu'il existe un autre type de maîtrise dans notre culture : la maîtrise qui s'obtient, non pas dans l'expertise mais dans la familiarité avec la chose que l'on fait. Un exemple de cette seconde maîtrise : celle de l'artisan, du compagnon qui "sent" la pierre, qui est sculpteur, qui ne travaille pas seulement *sur* de la pierre avec des gestes normés, mais qui vit une *aventure avec* la pierre. Donc, cette familiarité-là dessine une maîtrise "artisanale" par opposition à une "expertise industrielle de série" du côté technologique. Du côté du paradigme biologique et de la logique du Reste, on attend de l'évaluateur qu'il ait de l'inventivité dans les gestes et cette invention des gestes professionnels lui vient de *la familiarité*, de l'aisance qu'il a dans la relation. Or, on peut facilement remarquer que la formation par exemple aux métiers de l'enseignement ou de la santé a plutôt tendance à aller chercher des modèles du côté de l'expertise industrielle et donc de la logique de Contrôle et a tendance à oublier que les personnes sont capables d'une autre forme de maîtrise, celle qu'Ardoino appelle *la familiarité*.

Le contrôle, attitude de l'Homme rationnel, plus facilement exprimable, volontiers universaliste tend toujours à éclipser ce qui lui est étranger, pour ne réserver le terme d'évaluation qu'à la vérification, par exemple des acquis. Le contrôle n'est pas à confondre avec l'Institution. Le contrôle est structurant bien qu'il soit *par là-même* aussi desséchant, d'autant plus qu'il règne en maître. Il nous faut réhabiliter le contrôle et le reconnaître à l'oeuvre. Ne plus en avoir honte mais ne plus le déguiser en procédures de bonne volonté : l'amélioration des pratiques est un objectif du contrôle, l'aide à la réussite de gestes professionnels est du contrôle, la remédiation des erreurs dans l'acquisition de compétences référentielles est du contrôle.

---

<sup>36</sup> Scallon, G. "L'évaluation formative : entre la docimologie et la didactique", *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal : ADMEE, 1992, pp.23/30

<sup>37</sup> Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, pp. 59/64

Et puis il y a l'autre logique beaucoup plus difficile à parler, qui s'approche par le flou du contraire du contrôle. Une logique appelée d'abord "formative" puis "formatrice" : tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle et que j'ai appelé la logique du Reste. D'abord, dans une première approche, c'est l'attitude d'évaluation à laquelle on retranche le contrôle (la logique du Reste est alors seulement le reste d'une opération de soustraction). C'est une première approximation encore rassurante et qui voudrait assimiler le reste à un résidu plus ou moins encombrant, intraitable, ingérable (et dans le regret de ne pouvoir le gérer). La même opération mais avec des affects inversés voudrait faire de cette seconde logique le "supplément d'âme" : le reste, survalorisé, qui ferait la différence entre l'humain et les autres, dans une envolée lyrique, voire même métaphysique. Puis enfin, le reste est tout simplement ce qui ne se réduit pas, justement, par des opérations logico-mathématiques : une attitude facilement confondue avec le vague "relationnel", le "pédagogique" ou rejetée dans le privé de la personne, voire sous un Auto-quelque chose (auto-formation, -régulation, -nomie...) qui serait magiquement "libre, authentique et vrai" — mais hors d'atteinte. Cette attitude vise à promouvoir les capacités de l'autre, à promouvoir son trajet, sur sa propre voie. Le résultat d'un pari (d'ordre philosophique) en l'humanité, non comme panacée universelle mais comme confiance en l'autre, comme rapport à l'autre de confiance — parce que l'autre résiste toujours à nos entreprises. Cette logique de promotion des capacités de l'autre est essentielle dans le rapport de formation qui ne se réduit pas à la transmission d'un savoir objectif et au formatage de l'extérieur d'un formé passif.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> C'est le sens qu'il faudrait accorder aux expressions "logique formative" ou "monde formatif" si on pouvait les employer aujourd'hui sans les confondre avec le dispositif "d'évaluation formative" qui est lui finalisé et surdéterminé par le contrôle (dans la thématique obsessionnelle de la réussite obligatoire, de l'atteinte obligée des objectifs imposés). Le terme de "logique formative" fait embarras parce que cette lexie, cette expression toute faite, partout posée comme valeur absolue, rédemptrice, désigne une mode d'évaluation et non pas une logique. C'est une des raisons qui font qu'il sera parlé *de logique de contrôle (et de situation de bilan) et "du reste"*, pour marquer que si le contrôle se veut dans la transparence, la technicité, l'outillage, le reste est dans le flou, le mal discernable, l'opacité des relations humaines.

L'évaluation comme processus social appris  
2 attitudes contradictoires:

Logique de contrôle	Logique du Reste
<p><b>Gestion de stratégies pour fabriquer les produits attendus : auto-contrôle</b></p> <p>Vérifications par le réalisateur de la conformité de ses traitements : dans le sens donné</p> <p><b>Quête des bonnes procédures</b></p> <p><b>Dispositif instrumentation</b></p> <p><b>Intention rationalisation des pratiques prise de décision rationnelle résolution de problèmes programme cohérence distanciation externalité</b></p> <p><b>Quête de réponses</b></p> <p><b>Etablissement de normes</b></p>	<p><b>Valorisation des fulgurances, des bouillonnements, des questions du Sujet : auto-questionnement</b></p> <p>Utilisation du doute, du soupçon pour être -au-monde : recherche de sens</p> <p><b>Constructions provisoires de significations</b></p> <p><b>Projet parole</b></p> <p><b>Intentionnalité interprétation inachevable symbolisation problématisation visées pertinence assumer dans le détachement</b></p> <p><b>Jeu de questions</b></p> <p><b>Fondations de règles</b></p>

le jeu des deux logiques

### **3/ A métiers impossibles, choix impossible**

On nous a fait croire que devant une opposition, il n'y avait qu'une chose à faire : choisir l'un des deux termes contraires et rejeter l'autre. Autrement dit toute contradiction est immédiatement transformée en alternative ! C'est ce qu'on entend dans le sens commun par "dépasser une contradiction" : la dissoudre par une alternative. Quitte ensuite à regretter de ne pas avoir fait le bon choix et transformer l'alternative en dilemme. Problématiser, ce n'est pas fonctionner ainsi.

La contradiction n'est pas ici une simple opposition. L'opposition induit l'acte qui consiste à poser *devant soi* deux termes symétriques pour choisir entre eux le meilleur. La contradiction permet l'acte qui consiste à prendre *avec soi*, à se mettre *dans la relation entre deux termes symétriques*, inverses, antinomiques. La contradiction est un type de lien, de rapport avec lequel il nous faut apprendre à faire : une tension. On résout une opposition par un choix, on peut assumer une contradiction, la "faire travailler". La résoudre arrêterait la dynamique de la tension. On ne sort de la contradiction que par une réduction, en évaluation comme en éducation : "Parce que l'éducation se déploie dans la tension d'une contradiction, il est constamment et toujours tentant de réduire les contraires, en les niant ou en les déniaient, et en rendant absolue l'une des finalités au détriment de l'autre." (Beillerot, 1998, p. 86). Les deux paradigmes et les deux logiques servent le formateur s'il les met en dialectique.

Par exemple, le contrôle<sup>39</sup> n'est pas à affecter d'un coefficient négatif, le positif étant alors réservé au Reste, ce qui empêcherait de les accepter tous deux. De toutes façons, ces affects sont de l'ordre de l'imaginaire et l'évaluateur *formé* sera averti de leur existence, il s'en méfiera.

Etre averti de la possibilité des deux logiques issues des deux lignes paradigmatiques, ne pas s'en croire exempté, c'est pouvoir être vigilant sur la posture qu'on

---

<sup>39</sup> Le contrôle (quand on l'isole pour le reconnaître) est de l'ordre de ce que Imbert appelle la poiésis, cette fabrication : "une activité technique de production et de transformation nourrie de la croyance en une efficacité sans reste" (Imbert, 2000, p.47) ; alors que ce qu'il nomme la praxis est de l'ordre de l'articulation (assumée) entre Contrôle et logique du Reste. "Nous partons de l'opposition praxis/poiésis, mais cette opposition est à comprendre comme contradiction (nous nous référons ici à la distinction produite par Hegel, dès ses cours de Iéna de 1802, entre la diversité (verschiedenheit) que saisit une réflexion extérieure aux choses elles-mêmes ; l'opposition (gegensatz) qui consiste en une relation entre deux termes qui sont l'un par l'autre (deux termes qui s'affrontent sans s'altérer l'un l'autre) ; la contradiction (widerspruch), enfin qui est l'opposition devenue intérieure à chaque terme (où chaque terme a son autre en lui-même)" (Imbert, 2000, p.44). Là est le travail sur soi : passer de l'opposition à la contradiction, faire travailler la contradiction, assumer les deux logiques : "il y a une distinction préalable à observer à partir de laquelle, seulement, peut se penser la nécessaire articulation des deux termes" (Imbert, 2000, p.46).

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

prend. Abandonner le désir, même inavoué, d'affecter des valeurs positives à la quête du sens et négatives à sa vérification, c'est refuser de penser les deux logiques (du contrôle et du reste) comme des directions que pourrait prendre la pratique. Acquérir les vertus de l'incertitude<sup>40</sup>.

Les deux logiques de l'évaluation ne sont pas des voies, les branches d'une alternative, ce sont des orientations internes à l'évaluation, antagonistes et complémentaires. Ce sont des "ruses de sens", des brins d'une même tresse : le sujet. Il n'est pas de choix tenable entre les deux logiques.

La formation si elle est éducation et pas seulement instruction, fait partie des "métiers impossibles" repérés par Freud<sup>41</sup> — comme le soin ! Intenables, parce qu'ils sont inconfortables. Le désir de former l'autre se travaille<sup>42</sup>. Il faut avoir été averti de l'inachevable de ce travail. C'est aussi ce qui fait l'intérêt de cette posture.

### III Conséquences pour le devenir du formateur.

#### ***1/On peut maintenant transformer la thématique en problématique.***

On a deux champs sémantiques contradictoires et qui pourtant sont complémentaires.

<b>Mécanicisme</b> <b>rationalisme (trionphant)</b> <b>la raison, le profane</b> <b>la trouvade</b> <b>prise de décision rationnelle</b>	<b>Biologisme</b> <sup>43</sup> <b>Holisme (échevelé)</b> <sup>44</sup> <b>le sacré</b> <b>la quête</b> <b>l'agir communicationnel</b> <sup>45</sup>
<b>Le Fabriqué</b> <b>la technicité</b> <b>l'information</b> <b>les objectifs</b> <b>les programmes</b>	<b>l'Agir</b> <b>le relationnel</b> <b>la communication</b> <b>le projet</b> <b>les finalités, les visées éthiques</b>

<sup>40</sup> Berthelot, J-M., *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris : PUF, 1996

<sup>41</sup> Cf. Imbert, F. *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000

<sup>42</sup> Cf. Filloux, J. *Du contrat pédagogique*, Paris : Dunod, 1974

<sup>43</sup> le souligné englobe son contraire, quand on a mis les deux lignées en dialectique, quand on n'est pas tombé dans le piège de l'opposition systématique ou du choix définitif.

<sup>44</sup> les parenthèses qualifient le paradigme quand il se veut le seul valable

<sup>45</sup> Cf. Habermas, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard, 1987 — Hadji, C., *L'évaluation des actions éducatives*, Paris : PUF, 1992

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

les procédures la régularisation	les processus la régulation
Logique de contrôle le stable le récurrent le transparent le dévoilé, le révélé le clair le simple, l'univoque le prouvé la vision le construit l'ordonné, le classé, la série, le typé le planifié le voulu le manqué (le troué) à remplir la faute l'achèvement la correction, la remédiation le produit	l'autre logique d'évaluation le mouvant, le dynamique l'imprévu l'opaque l'élucidé l'ambigu le compliqué, le polysémique l'éprouvé <u>l'écoute</u> l'élaboré le désordre, le tourbillon l'unicité, la singularité l'improvisé <u>le désiré</u> <u>le manque (irréparable division du sujet)</u> l'erreur, l'écart <u>l'inachevable</u> la création, la médiation l'oeuvre
Les <i>compétences</i> la qualification le diplômant la maîtrise-expertise les savoirs dits formels	l'expérience l'acquis professionnel <u>la plasticité, le transfert</u> la maîtrise-familiarité les savoirs situés, en situation de travail
la légalité imposée les discours	<u>la légitimité</u> donnée la parole
l'acquis la certification la norme	l'appris l'autorisation la divergence
l'avoir avoir de la distinction (naturelle) l'identifié l'attestation le récompensé l'élu la transformation qualifié	l'être être distingué par quelqu'un l'attribué la reconnaissance dans l'estime le pensé le choisi <u>le changement</u> <u>qualité</u>
le référentiel le dispositif les listes le pain le résolu la signification la professionnalité	<u>le système de références</u> les situations le reste le sel <u>l'assumé</u> <u>le sens</u> <u>la professionnalisation</u>

Le formateur ne peut refuser l'une ou l'autre de ces deux lignées. Il doit savoir quand il est dans l'une et quand il est dans l'autre —et le faire savoir. Travailler pour s'assouplir et s'essayer à être à l'aise dans les deux logiques. Les deux champs se contredisent mais ne s'excluent pas.

Ils s'englobent parfois, se hiérarchisent mais ne se mélangent pas (sinon à faire du "New age", comme nous en avertit Ardoino). Ainsi les mots soulignés permettent aussi de mettre leur contraire en acte : assumer permet de résoudre certaines questions, avoir un système de références fonde un référentiel... Faire des erreurs, c'est parfois faire des fautes à corriger et parfois simplement constater un écart auquel on n'avait pas pensé et l'exploiter. Le sens se construit quand on connaît la signification des mots, et il s'élabore dans l'action. La communication entre sujets s'établit à partir d'un échange d'informations... La professionnalisation comme processus inachevable permet d'être identifié comme ayant tel degré de professionnalité...

Travailler l'un en perspective avec l'autre. Mettre en dialogie<sup>46</sup>. Faire des liens, rendre intelligible la pratique, c'est aussi le travail du formateur. C'est ce qui fait de la formation une éducation —et pas seulement une transmission de savoirs. La "compétence"<sup>47</sup> majeure du formateur est d'articuler les contraires.

## **2/ le statut du formateur en formation professionnelle**

L'orientation fondatrice du formateur (comme de l'évaluateur qu'il est aussi) est le projet d'éducation. Ne pas se restreindre à une instruction, à la transmission de gestes normés qui donneraient automatiquement les "bonnes pratiques". "L'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoirs-faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'expression de la Culture d'une Société, et, à ce titre, implique des valeurs, une "vision du monde", des "modèles" implicites souvent inconscients, débordant très largement les "humanités" de la "culture cultivée", parce que

---

<sup>46</sup> Le dialogisme consiste à associer deux éléments en une seule visée, de façon inséparable, complémentaire tout en les concevant aussi comme concurrents et antagonistes. C'est donc un principe qui permet non pas l'association des contraires dans un tout où ils se fondraient mais qui permet l'articulation des contraires ; par exemple, les notions d'ordre et de désordre sont dans un rapport dialogique : on ne peut penser l'un sans penser aussi l'autre.

<sup>47</sup> Compétence comme qualité sont des mots difficiles parce que beaucoup employés, sans grand effort de problématisation. Par manque de place, ici on ne les traitera pas en détail. cf L'énigme de la compétence en éducation, *Raisons éducatives* N°2, 1999 (De Boeck)

plongeant leurs racines dans l'imaginaire social où ils puisent aussi bien les énergies créatrices que destructrices, les "projets" que les mythes, les leurre et les chimères. En ce sens, l'éducation est "savoir-être", formation du sujet, élaboration de la relation à soi et au monde, autant, sinon plus qu'acquisition de "savoir" et de "savoirs faire" étroitement entendus." (<sup>48</sup> p.14).

D'autant plus, qu'on retrouve ici une caractéristique déjà rencontrée : former aux soins, c'est de l'éducation "au carré" : former est éduquer, soigner aussi !. L'éducation ainsi conçue se rencontre dans tout un ensemble de pratiques sociales mais particulièrement dans les pratiques de Santé. Il ne peut y avoir soins sans projet d'éducation, si on veut encadrer une équipe, il faudrait avoir été formé à la relation éducative, à assumer une fonction-formation : projet, relation et formation relèvent des problématiques travaillées en Sciences de l'éducation. La Santé est (aussi) une pratique éducative.<sup>49</sup>

Dans ce contexte, s'interroger sur les rôles du formateur nécessite une série de précautions (et ce seront mes "préconisations" finales) :

1/ Ne pas s'enfermer dans une liste de savoirs spécifiques, dans une didactique des soins : ne pas s'obnubiler sur les savoirs formels (médicaux, biologiques, physiologiques) dans une épistémologie qui se réduirait aux gestes professionnels techniques qui sont attachés à l'exercice des soins, vaguement modélisés. Ne pas restreindre la formation à ces savoirs plus ou moins objectivés qui constitueraient une "science infirmière", tristement au singulier. Avoir aussi des savoirs sur les organisations et leur fonctionnement, sur les groupes humains, l'encadrement, l'évaluation, les théories de l'apprentissage qui donneront de la hauteur de vue... Ne pas confondre former et enseigner.

2/ Ne pas s'enfermer dans la définition étroite de compétences dans un référentiel dogmatique. Ce qui ne veut pas dire de ne pas constituer un référentiel . Mais savoir que le désir du référentiel est inscrit dans la logique de contrôle et vise la normalisation et ne peut rendre compte à lui seul de la richesse ni de l'exercice infirmier, ni de la formation. Le référentiel de compétences du métier n'est qu'une base de dialogue, de discussion que l'expérience de chacun doit pouvoir remettre en question. Le référentiel risque d'empêcher

---

<sup>48</sup> Ardoino, J & Lecerf, Y., "L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", *Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, 1986, pp.11/20

les acteurs de problématiser leurs situations de travail. De leur faire croire qu'ils ne rencontreront que des problèmes à résoudre rationnellement, ce que l'expérience de l'exercice professionnel dément tous les jours. Ne pas tout légaliser, laisser la place à la légitimité, à la reconnaissance par des pairs dans l'exercice de la profession.

3/ Former à la problématisation des situations de travail, ce qui passe par la conceptualisation<sup>50</sup> individuelle des actes professionnels. Conceptualiser n'est pas abstraire, la conceptualisation, n'est pas seulement la prise de conscience en fonction de réglages actifs comportant des choix intentionnels pour concevoir l'action faite (<sup>51</sup>). C'est aussi avant et pendant l'action cette figuration de l'action, pas forcément délibérée, qui permet de s'orienter et d'effectuer (plus que poser) des choix. La conceptualisation est "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux *et avec l'action*" (<sup>52</sup>). La conceptualisation accompagne le processus de l'appropriation (<sup>53</sup>), cette transformation par le sujet de ce qu'il rencontre : "Ce qui est d'abord reçu est réélaboré par le sujet pour être conçu par lui. [...] ce processus fait passer de la représentation au concept, du social au personnel. [...] un acteur amené, par suite de circonstances, à changer de contexte, réélabore ses compétences en leur donnant une nouvelle forme" (Pastré, 2000, p. 50). Cette réélaboration qui est l'appropriation des savoirs pour en faire de la connaissance et cette réélaboration de "compétences" qui est le phénomène complexe du transfert des apprentissages<sup>54</sup>, passent par la conceptualisation dans l'action.

En ce sens, la conceptualisation peut être objet d'apprentissages. La conceptualisation est donc une affaire de sujets et non pas une question de logique rationnelle dite formelle, ascendante, vers une théorie métaphysique ou une méta-science

---

<sup>49</sup> Vial, M. "La recherche en Sciences de l'éducation et la Santé", *Spirale n°25*, Lille, numéro spécial Education et santé, 2000, pp. 119/142

<sup>50</sup> Cf. Barbier, J-M. "Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation", Maggi, B., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 2000 c, pp.70/89

<sup>51</sup> Piaget, J. *La prise de conscience*, Paris : PUF, 1974

<sup>52</sup> Vergnaud, G., "Au fond de l'action, la conceptualisation", *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Sous la direction de Jean-Marie Barbier, PUF, Paris, 1996, pp.275/292

<sup>53</sup> Lesne, M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris : Edilig, 1984

<sup>54</sup> qu'on ne réduira pas à un transport mécanique mais dans lequel se joue, au contraire, la mobilisation du sujet et donc la transformation des apprentissages transportés (Genthon, 1997) par contamination. Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence : *En question, Mémoire I*, 1997

Vial, M. (2000) "Formateur en formation professionnelle ? Entre légalité rationnelle et légitimité relationnelle, pour une dialogie : l'articulation des contraires, une compétence majeure", Colloque CEFIEC (Comité d'entente des formations infirmières et cadres de Santé) *Le métier de formateur, aujourd'hui, demain, Saint-Malo, actes pp.37/58*

---

dont le produit ne serait qu'une épure abstraite et générale. Conceptualiser n'est pas abstraire l'essence, ni computer, c'est rationaliser et symboliser *pour s'orienter dans/pour l'action* : se construire un ensemble de repères temporaires (les concepts) pour être dans la praxis avec un projet : avoir un système de références, évolutif.

Seule une (solide) culture dans les sciences humaines peut permettre de construire cette dynamique que j'ai appelée "la référenciation"<sup>55</sup>.

4/ Enfin avoir du temps, se donner du temps. Il n'y a pas d'urgence (en formation) il n'y a que des gens pressés, on le sait. Que le formateur ait le temps de se familiariser avec l'expérience quotidienne de la formation. Qu'il soit sous contrat et pas à mi-temps praticien et à mi-temps formateur. Qu'il puisse se former à la formation, en permanence. Former, coordonner, accompagner prend du temps, de l'énergie. Qu'il puisse s'initier à la recherche. La qualité n'est pas une donnée, mais un désir qui s'élabore. Pour qu'il puisse s'autoriser<sup>56</sup> à être formateur —ce qui reste la clef...

---

<sup>55</sup> Le processus de référenciation est la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur, à nous inscrire dans un système de références, une communauté, une lignée. Il recouvre : 1/ s'appuyer sur la pensée d'autres auteurs : citer, 2/ utiliser une théorie : emprunter, s'étayer aux textes des autres 3/ privilégier une lecture, un angle de prise de vue sur un objet, (l'évaluation, la didactique, l'apprentissage) pour pouvoir en parler, 4) (s'im)poser un cadre de pensée : choisir ou s'insérer dans un modèle.

<sup>56</sup> L'autorisation, c'est se mettre à l'origine de sa propre parole, parler en son nom, oser innover, s'interroger, se questionner.(Ardoino, 1993)