



HAL
open science

Ce qui s'échange n'est pas ce qui s'échange mais il faut bien que cela s'échange, pour qu'autre chose s'échange

Richard Delafond

► **To cite this version:**

Richard Delafond. Ce qui s'échange n'est pas ce qui s'échange mais il faut bien que cela s'échange, pour qu'autre chose s'échange. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00825059

HAL Id: halshs-00825059

<https://shs.hal.science/halshs-00825059>

Submitted on 22 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°162 – Atelier 22 : Travail social et bénévolat

**Ce qui s'échange n'est pas ce qui s'échange mais il faut bien que cela s'échange,
pour qu'autre chose s'échange**

Richard DELAFOND, Formateur, Cadre pédagogique, IRTS Poitou Charentes

Résumé

Peut-on transmettre des compétences ? C'est à cette question que nous essayons de répondre dans cet article en interrogeant le concept même de transmission dans la relation pédagogique entre formateur et apprenant dans le domaine du travail social.

Il apparaît, à la lumière de notre expérience et d'approfondissements théoriques que si le formateur ne peut directement transmettre des compétences, il peut néanmoins agir sur le contexte dans lequel l'apprenant va évoluer, de manière à favoriser la mise en mouvement de ce dernier. Ce faisant il va accompagner la démarche de construction/acquisition de compétence en ayant conscience que si l'attachement aux contenus qu'il essaie de transmettre est nécessaire, ce n'est qu'un prétexte à une autre transmission, d'ordre anthropologique celle-ci.

Mots clés :

Compétence, transmission, communication, travail social, constructivisme

*« ce qui s'échange n'est pas ce qui s'échange
mais il faut bien que cela s'échange pour qu'une autre chose s'échange »¹*

Formateur dans un IRTS², nous avons pris nos fonctions peu après la réforme du Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (arrêté du 20 juin 2007). Cette réforme faisait alors basculer l'organisation de la formation vers l'acquisition de compétences après qu'elle ait été longtemps basée sur des enseignements disciplinaires. Ce changement profond a été l'objet de nombreux commentaires dans la presse spécialisée et au sein de l'équipe que nous avons intégrée, le sentiment que la formation devenait trop utilitariste était vif. Mais au delà du passage d'un paradigme essentiellement humaniste vers un autre plus behavioriste (ou vécu comme tel), nous avons pour notre part plutôt été sensible à un autre questionnement, compte tenu d'une recherche action que nous avons menée antérieurement sur les savoirs professionnels³ : peut-on transmettre des compétences ? Et surtout, comment le formateur peut-il agir pour permettre leur acquisition ?

C'est à cette question que nous allons tenter de répondre dans cet article en mêlant les constats que notre expérience de formateur nous ont amené à faire à une réflexion conceptuelle de fond.

Commençons par sortir de notre contexte habituel en nous posant une autre question : comment apprendre à quelqu'un à faire du vélo ?

Si tous les parents ont sans doute fait cette expérience, il est possible qu'ils n'aient pas pour autant réalisé la complexité inhérente à cette situation « pédagogique ». Car s'il est possible d'appréhender intellectuellement les grandes lignes de base de ce savoir pratique (qui consiste grossièrement à alterner des poussées pied droit pied gauche, la tête levée, avec une vitesse suffisante pour tenir l'équilibre) l'explicitation de l'ensemble des données à prendre en compte pour réussir à pédaler relève de l'impossible face à leur multiplicité. Il faut tenir compte de nombreux aspects du terrain (nature, inclinaison, régularité...) des conditions extérieures (vent, humidité...), de l'environnement proche (présence d'autres cycles, de voitures ou de piétons, eux même en mouvement), des impressions ressenties sur le moment (je penche trop à droite, je vais trop vite...), et activer de manière adaptée son système neuro-musculaire (doser la force du coup de pédale ou du freinage...) en tenant compte de ces éléments précités pour corriger sans cesse (même de manière infime) sa position et parvenir à maintenir son équilibre jusqu'à ce que sa destination soit atteinte. Et si une procédure analytique pouvait rendre compte de cette complexité, son explicitation serait de toute façon peu utile pour un apprenant puisqu'elle le noierait sous un flot d'information. Ne pouvant expliquer rationnellement à leur enfant le savoir pratique qu'ils essaient de lui faire acquérir et qu'ils ont eux même acquis, les parents s'y prennent sans doute tous à peu près de la même façon en lui donnant d'abord quelques conseils généraux et en l'accompagnant dans ses premiers essais. Ils vont alors surtout, finalement, agir sur le contexte de l'apprentissage plus que sur l'apprentissage en lui-même (en terme de précision de la transmission d'un contenu). S'ensuit alors une période où l'enfant tente à différentes reprises d'avancer et où ses parents vont lui donner des conseils au fur et à mesure des difficultés qui se posent et de ce qu'ils perçoivent. Enfin, sous l'impulsion de ses propres sensations et des différents conseils prodigués, l'enfant va parvenir, à son rythme, à pédaler. Avec le temps et la pratique, il rencontrera de nouvelles situations qu'il apprendra à surmonter, seul ou avec l'appui de tiers, accumulant ainsi de l'expérience et confortant son savoir faire et son assurance. Au final, peut-on considérer qu'il y a eu une transmission de savoir dans cette situation ?

¹ Lerbet-Sereni F, Des paradoxes au paradoxe : la figure d'Antigone pour penser l'accompagnement, in *Penser l'accompagnement adulte*, PUF, 2007, p 205

² Institut Régional du Travail Social

³ Delafond R, *Savoirs professionnels en protection de l'enfance*, 2006, mémoire de DUHEPS

L'intérêt de cet exemple, en plus de la question qu'il pose, est qu'il nous propose une situation où il est question de l'acquisition d'un savoir faire et qu'il permet d'illustrer la particularité de son acquisition ainsi que le rôle joué par l'apprenant. C'est à notre avis une situation tout à fait représentative, par analogie, aux formations en travail social qui sont des formations professionnelles et qui doivent, à ce titre, permettre à des apprenants de construire un savoir pratique (ou savoir d'action pour reprendre les termes de Jean Marie Barbier⁴), qui devra leur permettre de pouvoir faire face à des situations aussi diverses que complexes. La présence du terrain (par l'intermédiaire des stages au cours de la formation et des lieux d'emploi ensuite) à laquelle la formation est rattachée ou, autrement dit, d'une réalité concrète (qui résiste par essence à toute tentative de formalisation) met le formateur dans une situation différente des enseignants classiques puisque son discours va être régulièrement interrogé à partir ce que vivent les apprenants praticiens. La posture même du formateur est interrogée par le contexte dans lequel il évolue et il paraît plus difficile d'enseigner uniquement des contenus disciplinaires (même si cela ne doit sans doute pas disparaître). De la même manière, si les parents veulent parvenir à ce que leur enfant fasse du vélo, ils ne peuvent se contenter de lui réciter une procédure du parfait petit pédaleur (que l'enfant pourrait bien apprendre d'ailleurs puis expliquer à d'autres sans que cela n'implique qu'il ait acquis le savoir pratique) même s'il leur faut bien donner quelques consignes de base. C'est, pour reprendre le terme mis en avant par les nouveaux référentiels de formation, toute la problématique de la compétence, qui n'est au fond rien d'autre que celle de l'intelligence opérative, c'est-à-dire du *savoir comment* ("knowing how") plutôt que du *savoir que* ("knowing that")⁵. Elle suppose, au delà de l'acquisition de savoirs formels, d'être capable, dans une situation singulière, de sélectionner les informations pertinentes et de mobiliser les diverses ressources disponibles (les « siennes » et celles de l'environnement) pour fixer une ligne d'action et mettre en oeuvre une série d'activités permettant d'atteindre l'objectif fixé.

Ainsi, comme le souligne Guy Le Boterf⁶, les compétences n'existent pas en soi, à l'état pur mais s'actualisent, en situation, dans les manières de faire, de réagir face à un événement donné. Il s'agit alors plus d'un processus que d'une acquisition définitive, processus qui combine les ressources (individuelles et collectives), les situations professionnelles (dans leur singularité) et l'articulation particulière de ces deux éléments que va proposer l'acteur dans l'ici et maintenant. Dans ce cadre particulier de la formation professionnelle, l'apprenant ne peut donc se « contenter » d'accumuler des ressources en intégrant différentes connaissances, il lui faut également apprendre à les mobiliser, à s'en servir dans un contexte professionnel donné et donc à se frotter aux écarts entre règles générales et cas particuliers, mais aussi à mobiliser celles que le contexte lui offre. De ce fait, la pertinence de l'emploi du terme de transmission, dans ce type de situation et pour caractériser l'action de ceux qui se chargent de l'apprenant, ne nous paraît pas nécessairement adaptée. En effet, la notion de déplacement, de trajet, de transfert que comporte le terme de transmission (en latin *transmissio* = trajet) et qui colle au schéma classique proposé par Shanon laisserait à penser que les termes information et savoir sont synonymes alors qu'ils sont opposés. Le travail du savoir en chacun n'est pas une simple consommation mais bien plutôt une construction, une production de sens (réduire le savoir à l'information reviendrait à promouvoir une forme de rapport au monde particulièrement superficiel). En outre, l'idée de transmission renvoie plutôt à une logique descendante, posant de manière implicite un rapport dissymétrique entre formateur et apprenant ainsi qu'une situation de passivité de l'apprenant en désignant « seulement » un passage entre celui qui transmet et celui qui reçoit. Elle emmène sur le terrain du maître et de l'élève au sens de l'instruction, d'une domination de celui qui sait, d'une position d'expertise du sachant. Cette conception hiérarchique, marchande, élitiste du savoir instaure un monde des sachants et implique une situation dommageable de sujétion.

⁴ Barbier JM, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996

⁵ Bruner J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF. 1998. p. 87

⁶ Le Boterf G, *Repenser la compétence*, Eyrolles éditions d'organisation, 2008

De plus, cette idée de déplacement nous semble également focaliser l'attention sur le transmetteur et occulter le rôle de celui qui reçoit, ce qui est discutable pour au moins deux raisons :

- La psychologie de la communication a bien montré que ce n'est pas la source qui joue le rôle majeur mais plutôt l'état d'esprit, les dispositions et l'état cognitif de la cible (ou récepteur) ainsi que l'image de la source qu'elle se construit en terme de crédibilité ou d'attractivité⁷.

- Cela présuppose que l'esprit de celui qui apprend est une table rase, une ardoise vierge, un réceptacle attendant d'être rempli faisant fi de la question de son intentionnalité. Or comme le souligne Philippe Carré⁸, cette thèse ne peut être soutenue que pour les premières années de la vie et ne tient plus dès lors que l'enfant accède à la représentation symbolique. L'exemple de l'apprentissage du vélo montre bien qu'il n'est pas tant question de savoir comment les parents peuvent transmettre le savoir qu'ils ont eux même acquis, à leur enfant, que de savoir comment accompagner son propre apprentissage, sa propre construction de savoir même si les parents vont bien sûr s'appuyer sur leurs propres souvenirs. Le savoir expérientiel parce qu'il est le fruit d'une construction personnelle, de sa propre confrontation au réel est difficilement formalisable et donc transmissible, ce que Jacques Lambert, professeur de philosophie, illustre à l'occasion d'une conférence à l'IRTS par cette fameuse maxime : « la lanterne de l'expérience n'éclaire que celui qui la porte ». Dès lors qu'il s'agit de transmettre des compétences, il nous semble, à la lumière de ce que nous venons d'explicitier, que nous ne pouvons finalement qu'agir sur le contexte⁹ en nous efforçant de réunir les conditions favorables pour que l'apprenant élabore lui même le processus lui permettant d'agir dans au sein du tryptique situation/ressources/objectifs. De ce point de vue, il convient de renverser la perspective et d'accorder une attention plus soutenue à l'apprenant qui va devoir faire sa propre synthèse des éléments de connaissance qui lui sont proposés et des situations concrètes qu'il rencontre. Comme l'enfant va devoir composer avec les sensations qu'il ressent sur son vélo et les paroles que lui adressent ses parents. Cette situation amène nécessairement une forme de réappropriation par l'apprenant qui non seulement corrige les instructions qu'il reçoit quand celles-ci s'avèrent inadéquates mais surtout qui, vivant concrètement la situation, en découvre les ressorts par lui même, dans une expérience individuelle et singulière. En ce sens et nous retrouvons là une perspective piagétienne postulant que l'acquisition des connaissances ne consiste pas en une simple mémorisation, mais qu'elle relève bien d'une construction : « *La connaissance ne se transmet pas verbalement, elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend* »¹⁰

À chaque fois qu'un enfant apprend à faire du vélo, il découvre, nous dirions même il invente, la manière de faire du vélo. Et s'il est entouré de personnes ayant elles-mêmes déjà acquis ce savoir faire et qui peuvent mettre à disposition ce qu'ils ont « trouvé », cela ne l'empêche pas de « créer » de lui même cette pratique. A la manière dont le bébé doit créer le monde en même temps qu'il le trouve, pour reprendre les termes Winicottien, ou qu'il crée son doudou (au sens où c'est bien lui qui lui attribue une valeur particulière, une signification donnée) pourtant disposé là par d'autres que lui. Ainsi lorsque les parents conseillent à leur enfant, parti quelques mètres devant eux, de lever la tête, il se peut que l'enfant réponde à leur conseils et se mette soudain à rouler de manière plus équilibrée. Il pourrait être tentant de considérer cet apprentissage là comme un moment de transmission.

Pourtant, d'un point de vue phénoménologique et si l'on se replace au niveau de l'enfant, de sa propre perception, il nous semble que l'on peut considérer cette situation comme celle d'une découverte personnelle, d'une découverte singulière, le résultat de sa propre démarche,

⁷ Voir à ce sujet : « Qu'est-ce que transmettre ? », *Sciences Humaines*, Hors Série n°36, 2002

⁸ Carré P, Transmettre des savoirs ou des compétences : une fausse question ? in *Transmettre en éducation, formation et organisation*, Demos, 2003, p 82 à 98

⁹ Nous n'avons pas le temps de le développer ici mais la lecture des ouvrages de F. Julien nous apparaît tout à fait pertinente à ce propos, en particulier : Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement, in *Penser l'accompagnement adulte*, Boutinet et al, PUF, 2007, p 209 à 226

¹⁰ Piaget Jean, *Psychologie et pédagogie*, 1968, p 142

l'aboutissement de son implication dans cette situation. Qu'il s'appuie pour cela sur les ressources de son environnement (dont les parents et leurs conseils font partie) en plus des siennes ne change rien à l'affaire, puisqu'il est bien, au final, l'acteur principal d'un processus de sélection et de traitement des informations à sa disposition, de manière tout autant sensible que rationnelle. De la même manière que l'apprenti grimpeur se surprend lui-même à comprendre *en le faisant*, dans le moment même de la mise en acte, pourquoi son entraîneur lui disait de lever son pied ou de prendre une prise d'une certaine manière. Si l'information avait bien été transmise (voire répétée de nombreuses fois) et si elle avait bien été reçue et intégrée intellectuellement (l'apprenant pouvant répéter la consigne avant de s'engager dans la voie), ce n'est que quand elle s'est concrétisée qu'elle a pris sens, que sa signification est apparue littéralement, qu'elle a pris toute son épaisseur. Ce n'est qu'une fois qu'elle a fait ses preuves, qu'elle a passé le test de son utilité et de sa réelle adaptation à la réalité, que la sensation a rejoint l'intellect, que la connexion s'établit entre connaissance abstraite et réalité concrète, qu'elle est intégrée et appropriée. Bien que l'explication rationnelle ait été entendue, reçue et comprise, il y a comme une surprise au moment de son application, une découverte personnelle, une sorte de révélation individuelle. Alors l'apprenant pourra à son tour répéter à ses pairs qu'il faut « monter les pieds » ou qu'il est possible de prendre une prise d'une certaine manière. Pour lui, son explication sera alors incarnée, habitée tandis qu'elle restera virtuelle pour les autres, ceux qui n'ont pas encore pu la mettre à l'épreuve. Nous avons tous en tête, sans doute des exemples de ce type de situation ou après avoir vécu cette découverte, nous répétons à l'envie et avec une conviction nouvelle le même conseil qui quelque temps avant ne faisait pas sens, pour nous, à ce point. Il était jusque là encore celui d'un autre, alors qu'après l'avoir nous-même découvert il est devenu le notre dans une appropriation qui nous émancipe en quelque sorte de celui qui pourtant n'a eu de cesse de nous le répéter, et nous pouvons alors le porter, authentiquement.

Nous avons nous-même souvent été frappé par la conviction d'étudiants nous expliquant avec force des éléments de connaissance que nous avons eu l'occasion d'aborder en cours avec eux (et qui n'avait manifestement pas fait sens immédiatement) mais qui nous étaient ré-expliqués comme si ce sujet n'avait jamais été abordé entre nous, comme s'il s'agissait de leur propre découverte, de leur propre invention. Et nous pensons que c'était effectivement le cas, le cours n'étant qu'un élément du contexte parmi tant d'autres ayant permis au final une appropriation qui est l'objectif du processus de formation. Et puisque nous revenons, presque naturellement, à la question de la formation en travail social, il convient d'ajouter aux éléments déjà évoqués le fait que les adultes qui entrent dans ce processus ne sont pas vierges d'expériences préalables, de connaissances, ni de convictions.

L'appropriation que nous venons d'évoquer se fait également en lien avec ce dont la personne est déjà porteuse et en particulier la vision du monde qu'elle a construite tout au long de son parcours. Cela revient en partie à ce que Jean Piaget désigne sous le terme d'assimilation, processus qui consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants (l'accommodation ayant lieu lorsqu'un conflit apparaît entre les deux et nécessite un réaménagement des schèmes de pensée), si l'on ajoute aux fameux schèmes le filtre des représentations de la personne. Cet élément est d'autant plus important à prendre en compte dans le domaine d'une formation qui tourne autour des relations humaines, domaine sur lequel chacun dispose d'une expérience importante singulière et, pour reprendre la belle formule de Marie-Christine Thibaut, de savoirs existentiels.

Tous ces éléments nous amènent naturellement à nous situer dans une perspective résolument constructiviste de l'apprentissage basée sur l'idée que l'apprenant est un sujet actif qui sélectionne et transforme l'information, élabore des hypothèses, prend des décisions, relie et organise le fruit de cette élaboration par rapport à son propre cadre de référence. Ainsi, les différentes convictions personnelles construites par l'apprenant, à travers ses diverses expériences, mais aussi son origine sociale, son habitus ainsi que l'intention dans laquelle il se trouve, infléchissent ses manières d'interpréter le réel, de décoder les messages, et de se construire des manières de penser qui

orientent, filtrent, voire déforment les informations qu'il reçoit et donc, entre autre choses, les cours qui lui sont dispensés. C'est toute la question du prisme de la perception dès lors que l'on s'écarte de la perspective positiviste et que l'on considère la réalité non seulement comme un construit social mais plus encore comme une donnée purement individuelle. Ce que Watzlawick¹¹ nomme notre image du monde, qui n'est pas le monde mais l'interprétation que l'on en fait, la signification que l'on donne aux objets perçus à partir de myriades d'expériences qui alimentent nos opinions et notre jugement. Ainsi, un petit enfant pourra percevoir un feu rouge tout aussi nettement qu'un adulte, sans pour autant savoir qu'il veut dire : "Ne traversez pas". La réalité objective (de premier ordre dit l'auteur) ne dit rien de sa *signification* ni de sa *valeur*.

Ce long développement nous a permis de faire émerger la complexité inhérente à l'idée même de transmission et de mettre en évidence la dimension interactionnelle de l'apprentissage et le rôle central de l'apprenant dans cette situation. Poussant cette logique au bout, Philippe Mérieu va même jusqu'à penser qu'il n'y a d'apprentissage véritable qu'en autoformation¹².

Ceci ne remet pas en cause pour autant l'importance du formateur, quelque soit sa place (à l'école ou sur le terrain professionnel) car il reste une personne importante de l'environnement de l'apprenant et parce que, comme le dit Gilles Herrero, : « *le voyageur a besoin, pour un long déplacement, de cartes, de repères que le tiers peut lui fournir* »¹³. Mais cela nous invite à envisager son rôle sous un angle plus large que celui du passeur de connaissances et à nous dégager quelque peu du contenu pour nous intéresser au contexte et à la relation.

En effet, est c'est là le noeud de notre propos, son point central, l'acte de formation est essentiellement, dans sa réalisation concrète, un acte de communication. « *Enseigner, n'est-ce pas d'abord entrer en communication et (faire) vivre une relation ?* »¹⁴

Quelques soient les modalités pédagogiques mises en place, qu'il s'agisse de cours magistraux, de travaux pratiques ou dirigés, d'échanges inter-individuels, apprenants et formateurs sont pris dans une dynamique communicationnelle. Ceci même lorsque sont proposées des plages d'auto-formation puisque les objectifs de celles-ci vont être commentées, explicitées et si ce ne devait pas être le cas, l'absence d'indication restera une donnée signifiante, un élément de communication comme le montrent fort bien les théoriciens de l'école de Palo Alto. Or et pour reprendre les propos de P. Watzlawick toute communication implique nécessairement deux niveaux, le contenu et la relation. C'est à dire que dans toute situation d'interaction entre au moins deux personnes, on pourra distinguer le message, qui est le contenu explicite de la communication, du (des) méta-message(s) qui, essentiellement à un niveau non verbal, porte(nt) sur la nature de la relation entre les interactants.

En situation pédagogique, le formateur délivre à la fois un message explicite, un contenu de formation et en même temps d'autres messages, plus implicites, par son attitude et par l'intention qu'il manifeste et qui « émane » de sa manière de se positionner dans la relation aux étudiants. Ce deuxième niveau nous paraît fondamental à examiner car il importe au moins autant que le premier sur le processus de formation, car il fait partie du contexte qui vient entourer la situation d'apprentissage.

¹¹ Voir Watzlawick P, *Le langage du changement*, seuil, 1980 et *La réalité de la réalité*, 1978, Points Essais

¹² Nous tenons ici à préciser que, pour nous, le terme d'auto-formation doit être entendu comme la dynamique dans laquelle se trouve un apprenant qui, dans un contexte le lui permettant, se met en marche et construit son propre savoir. Nous ne pouvons par ailleurs souscrire avec des pratiques de l'auto-formation qui consistent essentiellement à alléger la charge de travail du formateur en laissant l'apprenant se débrouiller au prétexte qu'il est adulte et que le chemin qui mène à la connaissance est nécessairement difficile et douloureux.

¹³ Herreros Gilles, *Pour une sociologie d'intervention*, Erès, p 96-97

¹⁴ Vieille-Grojean H., *De la transmission à l'apprentissage : contribution à une modélisation de la relation pédagogique*, l'Harmattan, 2009, p 17

Et s'il nous semble que cet aspect mérite d'être souligné c'est que nous pensons qu'il n'est pas un simple succédané mais qu'il est possible d'agir sur cet élément, d'en faire un véritable pilier de la pratique professionnelle d'un formateur. Car si l'on accepte que l'apprentissage n'est pas le résultat d'une simple transmission du sachant vers l'apprenant mais qu'il est plutôt le fruit de la reconstruction/appropriation que va opérer l'apprenant, l'enjeu principal va être de permettre à cette dynamique de s'installer, de déclencher ce mouvement. Et pour atteindre cet objectif, nous pensons que ce que va impulser le formateur par son attitude a un rôle majeur.

D'abord par le regard qu'il va poser sur ceux qui apprennent. Comme l'a fort bien montré E.M. Lipiansky dans son ouvrage *Identité et Communication*¹⁵ c'est au travers des interactions quotidiennes et des images qu'elles nous renvoient que se construit peu à peu l'image que nous nous faisons de nous : la représentation et l'estime de soi découlent pour une large part du "miroir d'autrui", des retours aux messages que nous envoyons.

De ce point de vue, toute communication comporte nécessairement des enjeux identitaires :

- Parce que c'est lorsqu'il va s'adresser directement et personnellement à un étudiant que le formateur va le faire exister (non pas qu'il n'existait pas avant mais qu'il existe dorénavant clairement pour le formateur). Cela passe par le regard, par le fait de connaître les noms et prénoms des personnes (les étudiants témoignent régulièrement de l'importance que revêt pour eux le fait que leur formateur connaissent leur prénom) mais aussi par l'écoute qui sera proposée et qui se traduira par un intérêt manifeste pour ce qui est dit et par la capacité à s'en souvenir plus tard. À l'occasion le formateur ré-évoquera la conversation passée, permettant à la réflexion de se poursuivre et témoignant ainsi à l'étudiant de la permanence de sa préoccupation à son égard. Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant n'ait pas le sentiment d'être un individu anonyme parmi tant d'autres mais bien une personne, connue et reconnue.

- Parce que toute parole est émise d'une "place" et qu'elle assigne dans le même temps une place corrélative à celui qui la reçoit (proposition que E.M. Lipiansky reprend à F. Flahaut¹⁶). La manière dont va se positionner le formateur vis-à-vis des apprenants va naturellement induire, pour partie, la manière dont ils vont eux-mêmes se positionner. A une attitude professorale et unidirectionnelle répondra une attitude passive et attentiste alors que l'engagement qui sera mis à aller vers eux, à leur demander leur avis produira en retour de l'implication et de la participation.

Bien sûr les conditions d'exercice du métier auront également un effet, la taille des promotions facilitant ou non l'échange et la reconnaissance inter-individuelle. Mais si l'on veut faciliter la mise en action des apprenants et favoriser leur propre mouvement, il convient de ne pas ignorer l'impact de notre propre positionnement à leur égard. Il importe, selon nous, que le formateur implique, de toutes les manières possibles, un rapport quasi égalitaire avec ceux qu'il est chargé de suivre dans une relation d'être humain à être humain. Dans cet esprit il semble préférable de ne pas occuper de manière exclusive le rôle d'intermédiaire entre les apprenants et le savoir mais de venir le plus souvent possible se positionner à leurs côtés, dans un effort commun pour décoder et faire quelque chose de la complexité à laquelle ils sont confrontés. Il s'agit donc, au travers de sa manière d'entrer en relation, de faire exister l'autre et de l'inviter à une place d'acteur, démarche qui convoque une posture humble s'appuyant sur la conviction que l'on ne peut rien sans l'étudiant. Cela ne va pas sans, parfois, inquiéter quelques peu les apprenants qui peuvent (en particulier les formations initiales) avoir besoin de mettre le formateur en position d'expert. En supposant, implicitement, qu'il existe un savoir « total » qui pourrait apporter des réponses à toutes les questions les rassure sans doute à un moment de leur parcours où ils n'ont jamais été aussi près de la vie professionnelle et où, pour une fois, les savoirs ne se suffisent pas à eux-mêmes. Le formateur est alors convoqué à la place du Sujet Supposé Savoir. Or, comme l'indique J Lacan, « Dès qu'il y a

¹⁵ Lipiansky E.M., *Identité et Communication*, PUF, 1992

¹⁶ Flahaut F. *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil, 1978

quelque part le sujet supposé savoir [...] il y a transfert »¹⁷. De fait, l'apprenant semble trouver un certain confort à se soumettre « par avance » aux dires et aux jugements du formateur qui est sensé savoir ce qu'il ignore et qui est sensé dénouer les noeuds qui ne manquent pas de se constituer pendant son apprentissage, dans ce moment particulier qu'est la socialisation professionnelle. En ce sens, il lui fait confiance et met ses espoirs en lui, cette illusion constituant un moteur puissant pour affronter la situation dans laquelle il se trouve.

C'est ce « par avance », comme le montre F Roustang¹⁸, qui constitue le transfert qu'il s'agit ensuite de résoudre dans « l'après coup », de sorte que l'élève n'ait alors plus besoin de s'en remettre à un autre et puisse assumer la force de ses propres paroles : « *la dissolution du transfert suppose de croire par avance pour ne plus croire après coup* »¹⁹. Mais cette deuxième partie du processus n'est pas simple à faire advenir car on devient et on reste élève pour s'éviter le risque de penser et de parler pour son propre compte. Et en cela, la position d'élève est redoutable là même où elle paraît protectrice car, pour reprendre et compléter les propos de Gilles Herrero : « *le voyageur a besoin, pour un long déplacement, de cartes, de repères que le tiers peut lui fournir. Par contre, s'en remettre à lui de façon fidéiste au prétexte qu'il possède des attributs de compétence [...] c'est comme accepté d'être conduit les yeux bandés* »²⁰. Cette situation est tout aussi redoutable pour le formateur car s'il est nécessaire, pour créer les conditions favorables à l'apprentissage, de susciter un transfert positif de l'élève²¹, il est également nécessaire de maîtriser un transfert excessif de l'élève sur l'enseignant. Il ne s'agit pas pour autant de craindre les manifestations du transfert mais de savoir comment agir sans séduire, sans exercer d'emprise sur l'apprenant. Convoqué à la place du Sujet Supposé Savoir, le formateur a tout intérêt à ne pas se prendre pour le sachant et croire qu'il pourrait satisfaire la demande (combler le vide) qui lui est adressée. Il lui faut également prendre garde à son propre désir et ne pas se laisser tenter par une situation qui pourrait l'amener sur le terrain de la séduction ou de la domination.

Il ne pourra toutefois pas non plus renvoyer d'emblée et de manière abrupte les apprenants à leur condition, risquant de les fragiliser et d'enrayer dès le départ le processus qu'il souhaite enclencher.

Il lui faudra donc, à la manière décrite par Paul Fustier²², s'efforcer de se dégager en douceur et avec une grande bienveillance, de cette position. Pour cela il faudra à la fois :

- accompagner le désenchantement qui va naître lorsque l'étudiant commencera à comprendre qu'un certain nombre de questions resteront sans réponse et que d'autres lui demanderont un mouvement important et coûteux.

- favoriser toutes les situations permettant à l'apprenant de percevoir ses propres capacités jusqu'à ce qu'il puisse assumer lui-même la propre conquête de son savoir.

Dans cette dernière optique, on retrouve les travaux de Bandura²³, et sa théorie de *l'auto-efficacité*. Les croyances d'un individu au sujet de son efficacité personnelle, quant à une tâche à accomplir, jouent un rôle fondamental dans sa motivation. Si le sujet entretient des doutes sur ses capacités à accomplir une tâche, son implication dans celle-ci sera moindre que s'il croit en ses aptitudes à réussir. Évidemment les expériences antérieures de l'apprenant quant à sa capacité à réussir ce qu'il entreprend ainsi que les évaluations portées par les professeurs ou différents adultes de référence qui ont accompagné son parcours influencent cette croyance. En effet, les autres forment des « miroirs sociaux » dans lesquels l'individu se regarde pour se faire une idée de l'opinion qu'ils ont

¹⁷ Lacan J, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Le Seuil, 1973, p 210

¹⁸ Roustang F, *Un destin si funeste*, les éditions de minuit, 1976, chapitre 2 : Par avance, p31 à 54

¹⁹ Ibid, p 35

²⁰ Herreros G., *Pour une sociologie d'intervention*, Erès, p 96-97

²¹ Voir à ce propos l'article de Janine Filloux : Sur le concept de transfert en situation pédagogique, *Revue Française de pédagogie*, 1989, p 59-75

²² Fustier P, Le deuil du plein, *sauvegarde de l'enfance*, n°2, 1992

²³ Bandura, A. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2003

de lui. Cette opinion est ensuite incorporée dans la perception de soi. Ce qui amène naturellement à postuler que le sentiment d'auto-efficacité des élèves s'améliore dans la mesure où les « *autrui significatifs* » le considèrent comme étant capable. Mais il faut également que l'apprenant dispose d'une « *sécurité psychique de base suffisante* »²⁴, sécurité qui s'enracine dans son histoire précoce même si elle peut se renforcer tout au long de la vie.

Agir pour favoriser ce sentiment devient alors un axe essentiel du travail du formateur qui se perdrait à essayer de transmettre là où la difficulté réside d'abord dans le rapport au savoir de l'apprenant. Et l'une des manières pour le faire n'est autre que de croire soi-même authentiquement aux capacités de l'étudiant de sorte que l'attente que nous plaçons en lui se produise dans une sorte de prophétie auto-réalisante plus connue sous le nom d'effet pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968)²⁵.

Là encore ce n'est pas tant le contenu ni une logique de transmission qui importe mais bien la dimension relationnelle qui s'invite de fait dans la situation de communication dans laquelle sont pris apprenants et formateurs. S'il ne peut bien sûr pas prétendre maîtriser tout ce qui passe dans la relation, le formateur peut néanmoins essayer de réfléchir, au-delà des contenus qu'il est chargé de dispenser, à l'intention qu'il a à l'égard des étudiants et à ce qu'il souhaite méta-communiquer.

Pour notre part, trois éléments nous semblent primordiaux, à savoir : le sérieux, le plaisir et la bienveillance.

Le *sérieux* se trouve dans l'attention portée aux contenus et dans le fait de ne pas lâcher sur l'exigence pédagogique. Il doit à la fois attester du respect que l'on a pour l'auditoire (et dans ses capacités) mais également faire passer l'idée que le travail auquel il se prépare demande de la rigueur. Car apprendre est un acte difficile qui demande de la persévérance et qui expose à des remaniements internes, des conflits sociocognitifs (puisque le sujet doit intégrer dans sa propre structure cognitive ce qui vient de l'extérieur) des dissonances ou des inconforts qu'il ne faut pas éluder. Pour le dire autrement, apprendre suppose d'accepter de se laisser transformer par ce qu'on reçoit. Il s'agit de lutter contre l'illusion de ceux qui voudraient tout savoir sans rien apprendre ! En outre, en faire l'expérience peut être un élément intéressant pour de futurs professionnels se destinant à accompagner des personnes en difficultés.

Dans le même temps que le formateur communique, à un méta-niveau, l'exigence que requiert l'entreprise d'apprendre, doit se manifester le *plaisir* qu'il ressent à l'égard des savoirs qu'il essaie de transmettre. Ce plaisir doit venir irriguer ses interventions ou les échanges interindividuels qu'il peut avoir avec les apprenants. Car si le savoir est une chose sérieuse et exigeante, dont la quête nous renvoie régulièrement au manque ou à l'impuissance, c'est aussi une aventure magnifique et enthousiasmante. Sans ce plaisir, difficile de déclencher l'appétence et l'envie qui viendront soutenir l'apprenant dans les moments de doute et lui donneront la force d'aller au bout de sa démarche : « *le plaisir que prend l'enseignant à enseigner est un élément clé de son succès dans la mesure où ce plaisir se communique à l'élève avant toute connaissance. [...] Pour qu'un élève ait envie d'acquérir une connaissance, il faut qu'on puisse imaginer avoir du plaisir à s'en servir. Et l'une des conditions importantes de ce plaisir réside dans le fait de voir quelqu'un l'utiliser avec plaisir* »²⁶. Ici, c'est le désir (du formateur) qui sera lui-même transmis (et dans ce cadre le terme de transmission nous paraît, cette fois-ci, approprié) comme l'a montré René Girard avec la notion de désir mimétique²⁷. Ce dernier nous invite en effet à renoncer à l'idée que nous sommes autonomes dans nos désirs mais bien plutôt d'accepter l'hypothèse que le désir, par sa nature imitative, ne nous fait désirer que ce qui nous est déjà désigné par le désir d'un autre. Désirons-nous les choses parce qu'elles sont bonnes ou sont-elles bonnes parce que nous les désirons ?

²⁴ Tisseron S, Sur la transmission, in *Transmettre en éducation, formation et organisation*, Demos, 2003, p 40

²⁵ Voir à ce propos : Bressoux P., Mansu P., *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, 2003

²⁶ Tisseron S., Éducation : la place des individus in *Transmettre en éducation, formation et organisation*, Demos, 2003

²⁷ Girard R, *Les origines de la culture*, Ed Desclée de Brouwer, mars 2004.

Si nous ne sommes pas certains que le formateur puisse maîtriser ce phénomène, l'expression de son désir et la perception que peuvent en avoir les autres lui échappant largement, il nous semble important qu'il en ait conscience et qu'il s'efforce de le donner à voir.

La *bienveillance* pour finir car il ne faut jamais oublier que nous avons nous-mêmes été dans cette situation d'apprenant et que nous devons toujours nous rappeler combien l'estime de soi de chacun est mise à l'épreuve à ce moment là. Car la démarche essais/erreurs est le propre de tout apprentissage. Et si nous accompagnons de nombreuses promotions d'étudiants, et que nous recommençons donc régulièrement, c'est à chaque fois, pour eux, la première fois.

Enfin, au moment de clore cet écrit, il nous paraît nécessaire d'ajouter (ou de souligner plus explicitement) que la question du manque doit être sous-jacente à l'ensemble de l'accompagnement formatif. Sans cela l'illusion dans laquelle se complairaient formateur et apprenant serait des plus inopportune.

C'est sur cette question que le formateur devrait à notre sens achever son accompagnement et, en réécrivant quelque peu Pierre Kammerer²⁸, il pourrait s'adresser aux apprenants en ces termes :

« Vous avez maintenant reçu tout ce que vous pouviez attendre du dispositif de formation. Nous avons essayé, avec l'aide des formateurs de terrain de vous armer pour la vie professionnelle comme nous le pouvions. Maintenant, partez avec ce que vous avez reçu et allez à la conquête de ce qui vous manque encore... Et si vous ne l'obtenez pas, rappelez-vous que vous pourrez vous en passer, car nous savons bien qu'il vous manque et qu'il vous manquera toujours beaucoup. Mais il y a des objets qui ne seront jamais apportés par les autres, ils ne peuvent être que des objets de conquête, alors allez les conquérir ! Et comme nous même, qui avons également dû affronter cette quête, vous n'y parviendrez sans doute pas totalement. Ce manque, c'est la condition humaine et c'est aussi la source du désir de chacun ! »

²⁸ Kammerer Pierre, Adolescent dans la violence, Gallimard, 2000, p31

Bibliographie

- Barbier JM, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996
- Bandura, A. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2003
- Boutinet et al, *Penser l'accompagnement adulte*, PUF, 2007
- Bressoux P., Mansu P., *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF, 2003
- Bruner J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF. 1998
- Carré P, Transmettre des savoirs ou des compétences : une fausse question ? in *Transmettre en éducation, formation et organisation*, Demos, 2003
- Fustier P, Le deuil du plein, *sauvegarde de l'enfance*, n°2, 1992
- Girard R, *Les origines de la culture*, Ed Desclée de Brouwer, mars 2004.
- Herreros G., *Pour une sociologie d'intervention*, Erès,
- Kammerer P., *Adolescent dans la violence*, Gallimard, 2000
- Le Boterf G, *Repenser la compétence*, Eyrolles éditions d'organisation, 2008
- Lipiansky E.M., *Identité et Communication*, PUF, 1992
- Piaget Jean, *Psychologie et pédagogie*, 1968
- Postic M, *La relation éducative*, PUF, 1979
- Roustang F, *Un destin si funeste*, les éditions de minuit, 1976
- Rouzel J, *Le transfert dans la relation éducative*, Dunod, 2005
- Tisseron S., Éducation : la place des individus in *Transmettre en éducation, formation et organisation*, Demos, 2003
- Vieille-Grojean H., *De la transmission à l'apprentissage : contribution à une modélisation de la relation pédagogique*, l'Harmattan, 2009
- Watzlawick P, *Le langage du changement*, Seuil, 1980
- Watzlawick P, *La réalité de la réalité*, Seuil, 1978
- « Qu'est-ce que transmettre ? », *Sciences Humaines*, Hors Série n°36, 2002