

« LES ATELIERS DE PRODUCTION DE SAVOIRS »

Formateur, instructeur, éducateur, enseignant, intervenant, professeur, tuteur, coach, parrain, compagnon, maître, instituteur, animateur, accompagnant, directeur de mémoire, consultant,... la liste de ceux qui se recommandent d'une fonction de la formation ou de l'éducation est interminable dès lors qu'on y ajoute les parents, les anciens, les aînés... et ce n'est pas une hérésie de dire qu'il conviendrait de grossir cette liste avec les chefs d'équipe, les responsables de bureau, les cadres de maîtrise, etc. En effet, apparue pour la première fois dans le livre blanc de l'éducation nationale de 1993, la reconnaissance de la formation tout au long de la vie a amplifié le phénomène de l'activité éducative et, du même coup, elle a élargi à l'infini le panel des précepteurs d'antan. La loi de modernisation sociale de janvier 2002 l'a mis au cœur de la gestion des compétences et, aujourd'hui, les structures de ressources humaines développent la validation des acquis de l'expérience et la reconnaissance de l'expérience professionnelle.

Liée à l'exercice d'un métier ou non, la formation s'étend au-delà des activités éducatives instituées et s'allonge tout au long de la vie. Surgit alors un bon nombre de questions parmi lesquelles : qu'est-ce que former ? qu'est-ce qu'un formateur ? quels sont les contenus d'une formation ? Quels sont les effets éducatifs d'une activité sociale ?

Avec la montée du corporatisme et du communautarisme, la question des effets de socialisation par la formation ne se pose plus. En revanche, les acteurs des activités éducatives ont-ils vraiment conscience de la cohérence des dites activités avec leurs discours convenus en matière d'émancipation, d'autonomie et de liberté des personnes ?

En considérant ce questionnement, la formation des formateurs dans la fonction publique (d'Etat, hospitalière et territoriale) – qu'ils soient affectés ou vacataires, permanents ou occasionnels – opacifie les solutions toutes faites.

Former pour quoi ?

Que vaudrait une institution de la République susceptible de défendre ou de promouvoir les valeurs de la nation si elle n'en appliquait pas les préceptes dans ses rangs ? Cette question peut paraître, arrogante, fallacieuse, spéceuse, sournoise : elle dérange. Ce questionnement paraît ignorer, aussi, le formidable paradoxe que le soldat (fonctionnaire d'Etat) doit gérer au nom de la loi : avoir le droit et le pouvoir de tuer pour gagner la paix. Cette prérogative est inouïe, mais elle a des limites que nous rappellent la poursuite engagée contre des criminels de guerre par le tribunal de La Haye ou encore l'affaire des paillotes en Corse ou, plus récemment, l'affaire Licorne.

L'activité du soldat est inouïe. Est-elle singulière ? Dans les actes, probablement pas. Elle concerne tous ceux qui ont en charge la sécurité des personnes et des biens avec les possibilités légales d'utiliser des armes.

Est-elle singulière au regard des principes ? Certainement pas. Dans le champ professionnel hospitalier, la réflexion de madame de HENNEZEL, cadre de santé, s'interroge : « L'hôpital fait-il encore une place à l'humain ? Sous le couvert de l'évolution des techniques, des contraintes économiques et administratives n'a-t-il pas oublié l'essentiel : la dimension humaine du soin, le souci de l'Autre ? » Faut-il rappeler ici, la récente condamnation de justice d'une infirmière pour une pratique inconsidérée des techniques paramédicales ayant

entraîné la mort bien que cette protagoniste fut « major » de sa promotion. Quant aux administrateurs territoriaux de la promotion « Vercors », ils confirment, en juin 2004 : « Entre le respect de la hiérarchie et celui des valeurs républicaines...le cadre territorial est parfois appelé à trancher afin d'échapper à la confusion entre fidélité, loyauté et...aveuglement ou pire, compromission. Une voie existe, difficile, courageuse...et parfois étroite...la fidélité à ses propres valeurs ».

Nous sommes là dans des interrogations relatives à l'exercice d'un métier. Mais qu'est-ce donc un métier ? Comment définir le métier de formateur ?

Quel formateur ?

Pour y répondre, nous mettons en évidence une conception du métier de formateur dont le statut et les fonctions font généralement défaut. Dans la pratique d'un métier, force est de constater que la recherche de la performance repose sur l'efficacité pour une rentabilité. Ici, nous préférons appréhender l'efficace qui permettra de viser l'excellence avec une marge d'incertitude jamais comblée.

Selon nous, le concept de métier articule trois types d'excellence cumulatifs :

- l'excellence technique se définit par une mise en conformité avec une règle ou un règlement. L'imitation gestuelle ou l'exécution d'une pratique manuelle procède de l'excellence technique. La fonction d'expertise génère la pratique technique dont la caractéristique est la norme. La norme est réalisée ou atteinte par la répétition dans l'apprentissage d'une technique irréprochable. Le taylorisme sollicite l'excellence technique ;
- l'excellence d'entreprise se caractérise par l'esprit et la culture d'entreprise. Elle constitue la raison sociale de la mise en œuvre de l'excellence technique. L'excellence d'entreprise sollicite une dimension humaine circonscrite au périmètre de l'entreprise. La concurrence densifie l'excellence d'entreprise et développe le corporatisme, voire le communautarisme jusqu'à générer ce qui est convenu de nommer la discrimination économique. Ne parle-t-on pas de secteurs d'activités.¹
- l'excellence professionnelle fait de l'humanité une finalité. Elle constitue une sorte de manifeste pour une technologie au service de l'homme.² L'excellence professionnelle vise à l'épanouissement de l'homme tout en assurant le fonctionnement social des entreprises. Elle cherche à développer la responsabilité personnelle tout en préservant la promotion de la liberté individuelle inscrite dans un collectif social.

Si l'excellence d'entreprise porte en germe la guerre économique, l'excellence professionnelle vise à la paix sociale qui ne peut être appréciée que comme une utopie jamais complètement et définitivement réalisée. En ce sens, l'excellence professionnelle présente une dimension universelle qui régule la mise en œuvre de l'excellence technique dans l'espace d'une excellence d'entreprise.

L'articulation de ces trois types d'excellence définit notre conception de métier. Il ne s'agit pas de valoriser une dimension ou une autre car chacune d'elle présente un intérêt technique,

¹ MARSEILLE (J.). – *La guerre entre les deux France, celle qui avance et celle qui freine*, Plon, 2004

BRULE et DRANCOURT. – *Service public, sortir de l'imposture*, Lattès, 2004

² *Manifeste pour une technologie au service de l'homme* est le titre d'un opuscule rédigé au début du siècle par l'INPG (institut national polytechnique de Grenoble) à l'intention des élèves ingénieurs.

social et pédagogique. Ce qui nous importe est de montrer que l'activité pédagogique doit être adaptée au type d'excellence que le formateur cherche à promouvoir et qu'en conséquence le formateur devrait s'interroger sur la pertinence de son dispositif pédagogique au regard de ce qu'il entreprend. Le seul exemple de « la pédagogie par objectif » démontre que bien que ce dispositif prétend valoriser la dimension humaine en rendant les individus acteurs de leur formation, il n'est en réalité qu'un outil comportementaliste visant à les déterminer.³ L'utilisation de la pédagogie par objectif est ainsi d'une grande utilité dans la recherche de l'excellence d'entreprise ce qui pose alors la question de sa pertinence dans le développement de l'excellence professionnelle telle que nous l'avons définie.

Former à quoi ?

Il apparaît donc clairement que la difficulté pour le formateur réside dans l'appréhension de l'excellence professionnelle. Elle résulte de la pratique d'une intelligence de situation qui ne se décrète pas. La formation consiste ainsi, pour nous, à fournir un éclairage théorique (méta-cognitif) destiné aux formateurs afin qu'ils définissent, par eux-mêmes, les enjeux des stratégies pédagogiques développées dans leurs pratiques professionnelles pour réaliser leur mission d'instruction et d'éducation.

Cette assertion s'inspire du concept d'identité de la personne fourni par Hubert HANNOUN emprunté à H. Erikson⁴. C'est un système de sentiments et de représentations de soi à partir duquel la personne peut se définir, se connaître et se faire connaître. Il précise qu'une telle définition suppose trois attributs de l'identité :

- Elle est un sentiment et une représentation d'unicité. Par-delà tout ce qui me fait semblable à tout être humain issu de ma civilisation et de ma culture, j'ai le sentiment et la conscience d'être porteur de certains attributs qui font de moi un spécimen unique et irremplaçable en tant qu'ils me font moi. Il n'existe, en ce sens, aucun autre humain qui puisse prétendre être moi.
- Elle est un sentiment et une représentation d'unité. Au plan individuel, j'ai le sentiment et la conscience de ce que, par delà la diversité de mes comportements selon les situations que je vis, par-delà les rôles divers que je suis amené à jouer, c'est toujours le même moi qui agit, qui pense, qui frémit, quel que soit l'interlocuteur ; un moi que je sens - ou que je crois - identique malgré ses masques de consommateur, d'enseignant ou d'automobiliste. Le sentiment et la représentation de mon unité sont ceux d'une permanence essentielle reconnue ou tout au moins affirmée par delà la variance de mes visages.
- Elle est un sentiment et une représentation de continuité avec son passé. Affirmer mon identité, c'est me vivre comme la résultante de faits qui - même si je n'en maîtrise pas totalement la portée - font mon être présent. Je ne suis pas un orphelin du temps. Je suis un fils de mon passé. Je ne suis pas un état mais un résultat, non une essence figée mais une existence renouvelée. Mon être est en continuité avec ce dont il précède.

Ce concept corrobore le concept de *Bildung* tel que le décrit W. BÖHM dans une intervention intitulée « les origines culturelles de la *Bildung* allemande. » Il considère « la *Bildung*, en tant qu'accomplissement par soi-même de celui qui se forme, peut être à la rigueur aiguillonnée de l'extérieur, appelée, occasionnée, stimulée, mais jamais elle ne sera produite avec une assurance cautionnée par la science. Elle est liée à l'opinion et à la liberté de l'homme, et l'on peut disposer de l'une et de l'autre directement de l'extérieur qu'en les anéantissant. Ce que

³ HAMELINE (D.). – *Les objectifs pédagogiques, en formation initiale et en formation continue, suivi de l'éducateur et l'action sensée*, Paris, E.S.F., 1993, 11^e édition, 224 p.

⁴ HANNOUN (H.). – *L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration*, *Penser l'éducation*, n°2, 1996, p. 61.

l'on tient pour vrai, il n'est pas possible de le transmettre, et l'on ne peut obliger quelqu'un à être libre. »⁵

Selon Michel Soënard, la *Bildung* est difficilement traduisible en français dans la mesure où ce concept inclut tout à la fois un état culturel, un consensus socio-politique et la référence avérée à des valeurs morales.⁶

Former comment ?

Malgré toute la bonne volonté de vouloir former, il faut se rendre à l'évidence de la portée toute relative des effets de la relation pédagogique si ce n'est celle de faciliter la reconstruction des savoirs par les bénéficiaires, pour des applications nouvelles, dans des situations toujours imprévues.

Cette architecture conceptuelle met en évidence l'universalité de la singularité des individus ; ce qui nous incite à considérer qu'indépendamment des applications techniques dans l'exercice des métiers, des préoccupations communes animent tous les formateurs. Les processus d'acquisition de connaissances, liées pour l'essentiel à la nature humaine, et les procédures d'enseignement, qui sont du ressort du formateur, constituent, en effet, deux vecteurs convergents de la relation pédagogique.

Les ateliers de production de savoirs consistent alors :

- à confondre collectivement les points de vue subjectifs sur un questionnement ouvert, au regard de la dimension universelle que constitue la singularité des individus ;
- à fournir des savoirs expérimentés et scientifiquement avérés sans intention d'en exiger intégralement la restitution ;
- à laisser la liberté aux participants de comparer les effets d'une application des savoirs reconstruits avec ce qu'ils en attendaient individuellement.

Cette démarche pédagogique repose sur le concept d'expérience sous deux volets : l'apprentissage expérientiel et l'expérience vécue⁷. Pratiquée dans le stage des formateurs de l'armée de terre, elle a été confirmée dans le séminaire des formateurs de la Défense de 2005 organisé dans le cadre du comité de coordination de la formation du ministère de la Défense, sur le thème « apprendre par l'expérience ». Il a réuni dans une phase décentralisée puis dans une deuxième phase centralisée des formateurs des trois fonctions publiques.

En faisant appel à la comparaison⁸, mais en incluant le respect de la singularité (donc le droit à l'erreur) comme élément de médiation, cet outil permet de déconstruire des notions qui font obstacles au passage du sentiment à la raison. Ainsi, il ne s'agit pas tant d'opérer un choix dans une démarche de différenciation en considérant des oppositions que de nourrir l'activité intellectuelle en considérant la diversité de différentes notions telles que : le déductif et l'inductif, le rationalisme et l'émergence, le peuple des citoyens au peuple des ancêtres, la nation élective à la nation ethnique, la volonté politique à la nature organique ou les trois types d'excellence dans la compréhension d'un métier.

⁵ BÖHM (W.). – *Theorie der Bildung* in : *Nicht Vielwissen sättigt die Seele*, 3. Würzburger Symposium, Ernst Klett Verlag, 1988, p. 25-48.

⁶ SOËNARD (M.). – *Education et formation chez Pestalozzi à la lumière du concept allemand de Bildung*, *Penser l'éducation*, n° 2, 1996, p. 92.

⁷ FINGER (M.). - Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? In la revue *Education permanente*, décembre 1989, pp. 39 à 46.

⁸ GROUX (D.) et PORCHER (L.). – *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997, 152 p.