

## **LE CARACTERE ENIGMATIQUE DES INGENIOSITES EDUCATIVES DE L'INSTANT**

Cette contribution souhaite prolonger une recherche – objet d'une thèse (2003) –, qui a identifié et caractérisé chez des enseignants et des formateurs expérimentés, des savoirs d'action (Barbier, 1996) particuliers. Ces savoirs ont été nommés ingéniosités éducatives, et ont été compris comme une combinaison de tours habiles et d'habiletés prudentes. Ce sont des savoirs de l'instant, purement pratiques, des *savoirs du cœur du métier*, acquis avec l'expérience. Ils se spécifient en ce qu'ils sont *endogènes*, c'est-à-dire en ce qu'ils ont été inventés, construits, créés, par les praticiens eux-mêmes *dans l'action, par l'action et pour l'action, et partiellement non conscients*. Au contraire de *savoirs théoriques*, académiques, savants, scientifiques, qui eux sont *exogènes*, autrement dit qui sont générés par d'autres, et sont donc objets d'appropriation, le plus souvent hors action, et sont pleinement conscients.

Les ingéniosités éducatives dont il est ici question sont liées aux situations problématiques. Elles peuvent être repérées en situation, à ces instants précis où les praticiens accompagnent des élèves et des formés qui sont confrontés à une question qui fait problème pour eux, et les oblige à faire autrement voire autre chose que ce qu'ils savent déjà faire. Autrement dit à ces instants précis où les apprenants ont quelque chose de nouveau à apprendre et doivent remanier des savoirs antérieurs afin d'en acquérir de nouveaux. Ce qui entraîne chez eux une déstabilisation, plus ou moins grande, mais toujours une déstabilisation.

### **1. Trois couples de compétences contraires pour accompagner des apprenants en situation problématique**

L'analyse de séquences concrètes vidéoscopées et d'entretiens-post, a montré que, pour accompagner les apprenants, le praticien expérimenté met en œuvre trois couples de compétences contraires.

- Le premier couple de compétences contraires consiste à *déstabiliser les apprenants tout en les contenant*. En effet, à elle toute seule, la formulation du problème ne déclenche pas toujours chez les apprenants, la déstabilisation nécessaire au remaniement des connaissances. Le plus souvent, le relais de l'enseignant ou du formateur est nécessaire : autrement dit ce dernier doit y mettre du sien, et plus précisément de « soi » (Schwartz, 2004). Pour ce faire, il va, à un certain degré, contribuer à la déstabilisation, en bousculant

les certitudes des apprenants de sorte qu'ils puissent réorganiser leurs connaissances antérieures, par élargissement ou par rupture avec des connaissances anciennes. Il a été montré que les praticiens, lorsqu'ils sont expérimentés, ont développé toute une série d'habiletés qui consistent par exemple à créer le désordre, à semer le doute. Certains même disent « Je vais mettre un peu la pagaille dans ce qu'ils savent. », ou encore « Je vais semer la révolte. » Mais dans le même temps, tous soulignent qu'à partir du moment où ils déstabilisent les apprenants, il y a de l'inquiétude qui naît, qui monte. Et que l'inquiétude ne doit pas être trop grande, parce que sinon les élèves n'arrivent plus à apprendre. Ainsi, les praticiens expérimentés développent en même temps d'autres habiletés qui ont des effets contradictoires à celles de la déstabilisation, et qui sont des habiletés pour contenir les apprenants, les rassurer, faire baisser la pression.

- Le deuxième couple de compétences contraires consiste à *susciter la capacité des apprenants à poser le problème et à le construire sans pour autant se précipiter sur la recherche de la solution, tout en maintenant cette dernière en perspective*. Les professionnels expérimentés disent : « Je les fais mijoter, je les fais mariner, je crée le suspens ou je maintiens le suspens. ».
- Le troisième consiste à *contraindre les formés à apprendre sans pour autant leur imposer une trajectoire* tout faite.

Donc trois doubles compétences ont été mises en évidence, qui exigent la mise en œuvre d'habiletés de tours habiles et d'habiletés prudentes.

## **2. Les ingéniosités éducatives comme combinaison de tours habiles et d'habiletés prudentes**

### **2.1. Pensée Mètis et tours habiles de l'enseignant ou du formateur**

Les tours habiles sont des manifestations de l'intelligence rusée (Détienne et Vernant, 1974). Dans la Grèce antique, la ruse était incarnée par la déesse Mètis, première femme de Zeus, qui avait pour caractéristiques d'être souple, ondoyante, bigarrée, de pouvoir changer de forme, de visage et donc d'être insaisissable. Ce qui inquiétait un peu Zeus, dans sa volonté de maîtrise, de planification qui a alors profité que son épouse se soit changée en un petit animal de petite taille pour la manger. Et le mythe dit qu'elle est restée dans ses entrailles, c'est-à-dire qu'il l'a intégrée en lui : il a *incorporé* toutes les capacités de Mètis en lui. En quelque sorte, Zeus était alors devenu « doué de Mètis ». Les enseignants et les formateurs étudiés ont montré qu'eux aussi étaient « doués de Mètis », c'est-à-dire qu'ils avaient recours, en situation, à un certain type d'intelligence qui se caractérise comme suit.

◆ Intelligence engagée dans la pratique, obstacles à dominer, efficacité
◆ Consiste à se donner pour autre que ce que l'on est
◆ Duplicité, feinte, souplesse d'esprit, insaisissabilité, métamorphoses, débrouillardises.
◆ Domaines du devenir, du multiple, de l'instable
◆ Expérience longuement acquise.
◆ Pas d'explicitation ni de justification de la démarche

#### Une caractérisation de la Pensée Mètis

Dans les séquences étudiées, ils ont mis en œuvre un répertoire de tours habiles, dont les principaux sont énumérés ci-dessous.

<b>La polymorphie le déguisement</b>	C'est la capacité de revêtir toutes les formes, de changer de visage, de se masquer, sans en rester prisonnier et dans une intention précise.	Le praticien joue avec son corps.
<b>Le retrait, la dissimulation</b>	C'est la capacité de se mettre en retrait pour voir sans être vu.	
<b>La séduction de l'éromène</b>	C'est le rapport de séduction entre le praticien et l'élève ou le formé qui fonde la relation pédagogique : « le maître donne son savoir et son expérience, l'élève « donne » sa jeunesse et son innocence. ».	Le praticien joue avec son savoir.
<b>Le refus d'apporter la réponse</b>	Refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. Se retenir de donner pour laisser l'initiative	
<b>Le manquement</b>	Ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté.	Le praticien joue avec les attentes des apprenants.
<b>La création de la surprise</b>	Création d'un instant de déséquilibre par l'instauration d'un écart entre ce que l'apprenant attend et ce qui se produit dans la réalité.	
<b>Le retournement</b>	C'est désarmer l'autre et profiter de cette faiblesse pour « l'attaquer » en un clin d'œil.	
<b>La sérendipité</b>	Découvrir ce qu'on ne cherchait officiellement pas	
<b>L'invention de poros</b>	C'est le stratagème, l'astuce que l'on découvre pour se sortir d'une aporie.	
<b>La bigarrure</b>	C'est la capacité d'agir simultanément sur des plans différents de la réalité.	

#### Répertoire de tours habiles

### 2.2. Intelligence du Kaïros et habiletés prudentes de l'enseignant et du formateur

Mais l'analyse des séquences a montré que l'intelligence rusée n'était pas la seule à l'œuvre. Un autre type d'intelligence a été mis en évidence : celle du Kaïros (Trédé, 1992). Ici encore, recours est fait à la mythologie grecque. Kaïros est le fils d'Athéna, petit fils de Zeus et Mètis. On le représente comme un jeune homme ailé en pleine course. Kaïros c'est l'occasion, le moment opportun, qui passe et il faut savoir le saisir. Ce jeune homme tient dans la main une balance qu'il observe pour peser le pour et le contre. Dans d'autres représentations, l'autre main, il a un rasoir effilé : ce rasoir lui sert à trancher. C'est que l'intelligence du Kaïros est aussi l'intelligence de la décision, de ce qui se joue à l'instant, de ce qui est décisif, de ce qui relève de la destinée de l'intervention. Les tableaux suivants

exposent une caractérisation de cette pensée ainsi qu'un répertoire des habiletés prudentes qui la manifestent.

◆ <b>Intelligence de l'instant</b> : destinée de l'intervention en jeu
◆ <b>Pensée pleinement consciente ou incorporée</b>
◆ <b>Efficacité</b>
◆ <b>Attention sensorielle</b> , avec des choix ciblés d'attention, de vigilance
◆ <b>Répertoire de signaux d'alerte et de signaux décisionnels</b>
◆ <b>Débat de soi avec des valeurs identitaires</b> , philosophiques, éthiques : évaluation agie
◆ <b>Habiletés prudentes</b>
◆ <b>Collaboration kairos-métis</b> : ingéniosité

**Une caractérisation de l'intelligence du Kairos**

◆ <b>Vigilance sensorielle</b> Attention sensorielle continue à des signaux, considérés comme des indicateurs à partir desquels des évaluations de la situation sont possibles
◆ <b>Flair</b> Identification de signaux d'alerte puis de signaux décisionnels, lesquels obligent la prise de décisions
◆ <b>Autonomie</b> Action sur les « règles du jeu » en vue de poser une règle différente des règles antérieures
◆ <b>Anticipation</b> Suppositions sur ce qui va arriver, et adaptation par avance de l'action
◆ <b>Discrétion, discernement</b> Retenue judicieuse en situation, dans les paroles et dans l'agir, pour prendre une série de micro-décisions concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier
◆ <b>Accroche</b> Ré-invention, en situation, d'un discours prévu, en prenant prioritairement en considération les réactions instantanées des personnes, de manière à réguler son exposé quitte à le recomposer en partie.

**Répertoire d'habiletés prudentes**

**3. Les questions que posent l'évaluation et la formation à ces habiletés**

Sachant que ces habiletés sont endogènes, qu'elles se différencient de techniques – ce ne sont pas des gestes professionnels –, sachant ensuite que ces habiletés sont incarnées, constamment agencées sur un mode intégratif et non additionnel, de manière unique, chaque fois en situation, sachant enfin qu'elle conservent de ce fait un aspect inanticipable et énigmatique, plusieurs questions se posent.

- *Ces habiletés* sont essentielles à l'exercice du métier et pourtant elles *ne font l'objet d'aucun apprentissage*. Non seulement parce qu'elles sont méconnues de ceux qui les pratiquent – ils les pratiquent à leur insu –, mais aussi parce qu'elles ne peuvent être enseignées tel quel. Il n'en reste pas moins que tout un pan du métier d'enseignant et de formateur n'est pas enseigné dans les instituts. Néanmoins, si on ne peut les enseigner tel quel, peut-on pour autant les travailler avec les futurs enseignants et formateurs ? Et comment ?

D'autre part, « c'est le caractère à la fois spécialisé, très articulé et intégré qui font [de ces habiletés] des ressources que les sujets mettent en œuvre pour traiter des situations de travail. » (Samurçay et Rabardel 2004). Et par conséquent, les découpages en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être dont pourraient être l'objet ces habiletés, notamment pour outiller les pratiques de bilan, peuvent apporter l'idée assez simpliste que ces dimensions pourraient être observées et construites indépendamment. Si catégories d'habiletés peuvent, avec plusieurs précautions, constituer des référentiel d'évaluation de pratiques enseignantes, peuvent-elles pour autant constituer des référentiels de formation ?