

Etre formateur
Quand dire c'est écouter

COLLECTION

ÉDUCATION ET FORMATION

dirigée par
MICHEL BERNARD

RECHERCHES-ÉTUDES-PRATIQUES

Le rôle déterminant de l'éducation et de la formation est désormais unanimement reconnu.

Cependant, les questions relevant de ce champ sont complexes ; elles nécessitent donc plus que jamais des contributions majeures : et c'est l'objectif premier de cette collection d'être l'une de ces contributions.

Plusieurs aspects caractérisent la collection. En particulier :

- I. Les ouvrages retenus sont centrés, ou sur des questions relevant de la conception et du fonctionnement de l'éducation et de la formation, ou sur des pratiques et des actions relatives à l'éducation et à la formation.
- II. Les ouvrages s'inscrivent dans une perspective d'éducation permanente.
- III. La collection se situe à l'inter-face des deux versants :
 - proposer des savoirs pluridisciplinaires orientés vers l'éducation et la formation prenant en considération les développements visés;
 - contribuer aux orientations praxéologiques pour mieux concevoir et réaliser les actions entreprises dans ce champ.
- IV. La collection s'inscrit dans une perspective francophone... et progressivement internationale.

ÉDUCATION ET FORMATION comprend deux séries :

- **Références** : il s'agit de livres d'au moins 220 pages qui constituent sur une question donnée et dans un domaine donné des ouvrages de références.

- **Guides** : il s'agit de livres de 80 à 160 pages environ, destinés à devenir des guides appréciés pour auto-produire et co-produire des savoirs pluridisciplinaires et des orientations praxéologiques.

Comité d'orientation — 1994 :

Michel BATAILLE (Dijon)
Michel BERNARD (Paris II)
Marie DURU (Dijon)
Jean HASSENFORDER (INRP)
Yves REUTER (Lille)
Georges VIGARELLO (Paris V)

Christian ALIN

Etre formateur
Quand dire c'est écouter

Préface de Jean Guglielmi et Jacques Ardoino

Editions L'Harmattan
5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique
75005 Paris

L'Harmattan INC
55, rue Saint Jacques
Montréal-Québec
Canada H2Y 1K9

à Janine, Eric et Caroline.

SOMMAIRE

<i>Préface</i>	15
<i>Rencontres</i>	21
<i>Former</i>	23
<i>Introduction</i>	27
PREMIERE PARTIE : Des Enjeux théoriques	45
Discours et en-(je)ux d'existence	47
1 Pêle-mêle ; des faits et des discours	47
2 Pour une approche compréhensive et ontologique de la formation	52
Du Sujet et de l'Objet	54
De la Phénoménologie	56
De l'Herméneutique	58
De l'Herméneutique méthodique	60
Discours et communication	63
1 Enonciation et analyses linguistiques	64
1-1 Des analyses linguistiques d'un premier type	65
1-2 Des analyses linguistiques d'un second type	66
1-3 Des modèles de communication	68
1-3-1 Shannon	68
1-3-2 Jakobson	69
1-3-3 Kerbrat-Orrechioni	70
1-3-4 Palo-Alto	72
1-4 Des analyses linguistiques d'un troisième type	74
2 Vers une pragmatique de la communication discursive	78
2-1 Des situations de communication professionnelle	81
2-2 Un corpus d'incidents critiques	82
2-3 Règles de constitution du corpus d'incidents critiques	85
2-3-1 Des règles générales à l'Analyse de cas	85
2-3-2 Des règles spécifiques à notre problématique de recherche	85
2-3-3 Des règles méthodologiques	86

3 Proposition pour un outil théorique d'analyse	87
3-1 Plan discursif	
« <i>Toute communication se fait à partir d'un arrière plan</i> »	88
3-2 Cadre énonciatif	
« <i>Communiquer, c'est parler à l'intérieur d'un cadre</i> »	91
3-2-1 Cadre énonciatif et lois du discours	93
3-3 Champ énonciatif « <i>Communiquer, c'est instaurer un rapport de force</i> »	96
3-3-1 Champ énonciatif de négativité	98
3-3-2 Champ énonciatif de rupture	98
3-3-3 Champ énonciatif d'autorisation	100
3-3-4 Champ énonciatif d'expertise	101
3-3-5 Champ énonciatif d'écoute	102
3-4 Enoncé et fonction énonciative	105
3-5 Actes de langage et Actes de discours « <i>Quand dire, c'est faire</i> »	105
3-6 Actes de discours	111
3-6-1 Acte de discours de Rationalisation ADR	112
3-6-2 Acte de discours d'Ediction de Normes ADEN	113
3-6-3 Acte de discours de Conduite Intentionnelle ADCI	114
3-6-4 Acte de discours de Conduite Justificative ADCJ	115
3-6-5 Acte de discours de Conduite d'Action ADCA	116
3-6-6 Acte de discours de Conduite performatrice ADCP	117
3-6-7 Acte de discours d'Expression ADEX	118
3-6-8 Actes de discours : conclusion	119
3-6-9 Tableau général des Actes de discours	120
3-7 Positions énonciatives « <i>Communiquer c'est prendre position</i> »	121
3-7-1 Position énonciative de Déné	124
3-7-2 Position énonciative d'affrontement	126
3-7-3 Position énonciative d'évitement	127
3-7-4 Position énonciative de laisser-faire	128
3-7-5 Position énonciative de l'inhibition	129
3-7-6 Position énonciative de la confirmation	130
3-7-7 Position énonciative de l'écoute	131
3-7-8 Remarques	132
3-7-9 Tableau général des positions énonciatives	134
3-8 Logiques d'action « <i>Communiquer, c'est adopter volontairement ou involontairement une logique d'action</i> »	135
3-8-1 Logique d'action de type Complémentaire Dominant	137
3-8-2 Logique d'action de type Complémentaire dominé	138
3-8-3 Logique d'action de type Symétrique	139
3-8-4 Logique d'action de type Paradoxal	139
3-9 Formations discursives	
« <i>Communiquer, c'est mettre en je(u) un discours référent</i> »	140
3-10 Diagramme d'interlocution	143
Modèle théorique (schéma)	144

Discours et rationalité	145
1 Des concepts clés	146
2 La pragmatique formelle d'Habermas	148
3 La question de l'implicite	152
4 Comprendre, expliquer, interpréter	152
Discours et clinique	155
Discours et analyse discursive	161
1 Qu'est-ce qu'un discours.	161
2 Des enjeux épistémologiques et praxéologiques	162
3 L'analyse de discours en analyse de pratique : nos hypothèses	164
3-1 Trois registres d'analyse	167
le registre de l'explicite	167
le registre de l'implicite	167
le registre de l'énonciatif	169
3-2 Remarques	170
4- Exemple : l'analyse discursive d'un rapport de stage	172
4-1 Le registre de l'explicite	172
4-2 Le registre de l'implicite	175
4-3 Le registre de l'énonciatif	177
l'analyse discursive : synthèse	180
Conclusion	184
DEUXIEME PARTIE : Quatre dispositifs de formation	187
Histoires de vie	189
1- Recherche et Histoire de vie	190
1-1 L'histoire de vie ou la biographie dans la pratique sociale	190
1-2 La biographie littéraire	190
1-3 L'histoire de vie sociale, les récits de pratiques	190
1-4 La biographie éducative	191
2- Méthodologie	191
2-1 L'entretien semi-directif	192
2-2 Les Pré-textes	192
2-3 L'écriture de "Parcours de vie"	193
<i>Aude</i>	193
<i>Evelyne</i>	201
Conclusion : Histoire de vie, questions théoriques et praxéologiques	213

Le Balint ou une étrange ad-ventura théâtrale	217
1- La scène	218
2- Les acteurs	219
3- Le directeur de jeu	221
4- Les règles de jeu	222
4-1 Des principes	224
4-2 Des lois	225
4-2-1 la loi constituante	226
4-2-1 la loi du secret	226
4-2-1 la loi du silence	226
4-2-1 la loi fantasmatique	226
4-3 Des régularités	227
4-3-1 la discussion des lois	227
4-3-2 la fin du groupe	227
4-3-3 l'émergence du sens	227
4-3-4 le retour au seuil	228
4-3-5 la perlaboration	228
4-3-6 l'inconscient	229
4-3-7 le vide énonciatif	230
Conclusion : Le Balint, un dispositif de "formation en profondeur"	231
3 Je(ux) et Méta-communication	233
1 Le corps et le jeu dans la formation des adultes	234
2 Le corps et le jeu dans l'analyse de pratique et la formation	236
3 Les jeux de l'enfance...	237
4 A l'avènement du je, le jeu.	239
5 Je(u) et communication motrice	240
6 La communication motrice, dispositif de méta-communication	244
6-1 "La Marguerite"	245
6-2 Les jeux paradoxaux	246
6-3 Les jeux de dialogue tonique	248
Conclusion : Entre le Dire et le Sentir	249
4 Les Incidents critiques	251
1 Qu'est-ce qu'un incident critique ?	251
2 Notre problématique	253
2-1 Des règles d'écritures	253
2-1-1 Règles générales à l'Analyse de cas	253
2-1-2 Règles spécifiques	253
2-1-3 Règles méthodologiques	255
3 Exemples : Trois incidents critiques	257
3-1 Incident critique n°1 : "Existence"	259
3-1-1 De l'accueil du déni aux limites de la militance	259
3-1-2 Du sujet discursif à l'auteur	262
3-1-3 Synthèse	264
3-1-3 Analyse discursive : tableaux	265

3-2 Incident critique n°2 : "Illusion groupale"	267
3-3 Incident critique n°3 : "Séduction"	268
3-3-1 Du désir au plaisir de l'ambiguïté	271
3-3-2 Du sujet discursif à l'auteur	273
4 Incidents critiques : questions praxéologiques et théoriques	274
4-1 Sexualité et formation	274
4-2 Transfert et formation	275
Conclusion : Entre le dire et l'écoute	276
TROISIEME PARTIE : La Formation	279
1 Le concept de Formation : un étrange parcours	281
2 Des questions différentes	282
3-Des conceptions différentes	284
3-1 La conception classique	284
3-2 La conception didactique	286
4 L'approche compréhensive, axe stratégique de formation	290
4-1 Un volet philosophique	290
4-2 Un volet praxéologique	292
4-3 Un volet épistémologique	294
5 La formation de formateur	298
5-1 Des hypothèses	299
5-2 Le métier de formateur	300
5-3 Quelle problématique ?	301
5-3-1 L'ordre symbolique	303
5-3-2 L'ordre corporel	304
5-3-3 L'ordre spatio-temporel	304
5-3-4 L'ordre énonciatif	305
5-4 Les compétences du formateur	305
5-4-1 Le je(u)	306
5-4-2 L'écoute	306
5-4-3 La synthèse	306
5-4-4 L'opérationnalisation	307
Une problématique de formation de formateur (schéma)	308
Conclusion	309
CONCLUSION	311
Entre le deuil et la naissance	313
Glossaire	321
Fiches techniques	333
Bibliographie	347

Préface

Christian ALIN était largement prédisposé à une intelligence du métissage. Il a bénéficié, pendant son passage à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université de Caen, tout à la fois des enseignements de pédagogie expérimentale, de psychologie clinique et de psychologie sociale, et, il a enrichi sa palette en essayant de retrouver une épistémologie avec la linguistique. En outre, il trouva un terrain d'application important dans la formation initiale et continue des maîtres et des formateurs, respectivement à la Mission Académique de la Formation des Personnels de l'Education Nationale et à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Caen, et, à la Délégation Académique de la Formation Continue, sans compter ses enseignements à l'U.F.R.S.T.A.P.S. de l'Université. Il inscrit sa recherche dans une perspective multiréférentielle et montre ainsi que le pluriel n'est pas réducteur mais enrichissant, à condition de l'assortir des capacités de polyglotte sans lesquelles on resterait au niveau syncrétique.

La préface présentée ici se fait à deux voix, celles de deux universitaires qui ont longtemps coopéré aussi bien sur le plan de la formation des formateurs et des enseignants que sur celui de la recherche en Sciences de l'Education. Ils continuent à œuvrer dans ces domaines, l'un comme Professeur à l'Université de PARIS VIII, l'autre comme Directeur d'un I.U.F.M. Ils ont acquis la conviction qu'il y a un double jeu chercheur/praticien et praticien/chercheur, montrant qu'en éducation, comme plus généralement dans toutes les sciences humaines, il en est nécessairement ainsi, et, qu'il n'y a plus l'opposition classique entre chercheur et praticien à la façon d'Auguste COMTE. A partir de ce moment, on est bien dans le domaine où l'implication a nécessairement un statut et où il s'agit de retrouver, de renégocier en quelque sorte un rapport nouveau implication/distanciation. C'est ce que démontre tout travail sur le langage. Remarquons alors que ce travail doit normalement être une des réponses possibles, logique et naturelle à la question qui s'est toujours posée en Sciences de l'Education et qui est celle de ce que la formation plus que d'autres encore ne peut se faire qu'à travers un travail sur le langage et qui n'est pas forcément un travail linguistique parce que la première des conditions d'une formation est celle d'une réflexivité sur le langage. Quand on parle, ce qui est premier c'est le problème du sens, la référence à l'étymologie, par conséquent, le travail présenté ici ne doit pas être lu pour se donner des outils ou des panoplies mais pour nourrir une problématique. C'est ce qui jalonne les recherches sur les problèmes de l'action du maître dans sa classe ou l'intervention d'un formateur dans une situation de formation depuis un quart de siècle. Si on en voulait la preuve il suffirait de consulter les nombreuses publications et recherches répertoriées sur ces sujets.

Quand dire, c'est écouter. Etre Formateur, se situe sur le plan de l'action quotidienne, celle où s'exprime tout enseignant ou tout formateur, celui de sa pratique avec l'ambition de l'appréhender, de l'analyser, de la comprendre et de l'expliquer pour y revenir et mieux la maîtriser. On y perçoit deux aspects, celui de la recherche qui prend pour objet le discours de l'enseignant face aux situations éducationnelles, et, celui des modalités de la formation des enseignants et des formateurs s'appuyant sur un projet de formation négociée.

Quand on aborde le problème de la recherche sur la formation des enseignants, voire des formateurs, tout semble inintelligible et décousu. La première question est de savoir comment entrer dans un tel labyrinthe. Faute d'avoir su le résoudre, les futurs enseignants étaient invités à imiter le modèle du maître chevronné et à développer leur expérience sur le terrain. Or, comme l'affirme Marcel LESNE : « la formation des formateurs est une création continue, traversée par de multiples relations dialectiques qui modifient ou renversent les schémas les mieux élaborés... Former des formateurs c'est d'abord créer les conditions leur permettant de s'approprier la réalité de la formation par la réflexion théorique et l'action sur cette réalité à l'aide d'outils conceptuels et techniques, de se constituer une méthodologie d'action en développant une activité théorico-pratique continue..., c'est aussi prendre en compte les structures qui modèlent leur action pédagogique, structures qui ne se révèlent qu'au travers des pratiques pédagogiques, et vers lesquelles on ne peut remonter qu'à partir de ces pratiques, sauf à travailler sur des discours, ou à n'opérer que des discours. » Il faut observer alors que toute l'action d'un formateur ou d'un enseignant repose sur le langage, ce dernier est structurant et fondateur, par conséquent leur langage saisi dans ses enjeux de communication donnera les clés de la compréhension et de l'explication de leurs comportements dans leur action éducationnelle. C'est pourquoi, décrire la situation des partenaires de l'énonciation à la lumière de l'énoncé produit à l'occasion des situations professionnelles d'enseignement et de formation, et, caractériser l'anatomie de la communication produite par la dynamique des échanges et des discours sur ce terrain renouvellera les perspectives de la compréhension et de l'explication des travaux de recherche sur la formation des enseignants et des formateurs. Belle entreprise, dont Christian ALIN montre toutes les difficultés, tous les pièges, les détours et les contours. Ce matériau est irremplaçable car il s'est constitué par sédimentation, mélange, hiérarchisation, exclusion, sublimation et surcodage dans la pratique quotidienne des situations d'enseignement et de formation que l'enseignant ou le formateur vit et dans lesquelles il tisse leur discours et leur culture pédagogique. On sent bien alors que l'énonciation se place au cœur de la dynamique relationnelle d'une classe ou d'un groupe de formés, aussi une tentative qui caractérise une utilisation individuelle de la langue dans sa réciprocity avec le « tu » des enseignants ou des formateurs au sein des situations de communication d'ordre professionnel rendra beaucoup plus intelligible les processus d'apprentissage des situations éducatives. Or, la Pragmatique qui a beaucoup de difficulté à s'affranchir des règles de la linguistique classique pour introduire dans l'analyse discursive le rôle des interlocuteurs, le rôle du contexte, le rôle des usagers ordinaires du langage, convient bien à l'analyse des situations éducatives qui les impliquent tous, et, par conséquent, c'est en la prenant comme méthode et en l'appliquant aux situations éducationnelles que l'on comprendra mieux l'influence que le maître

Préface

ou le formateur exerce sur le système d'enseignement et de formation en intervenant sur les comportements des élèves. Elle marque à n'en pas douter, l'importance du discours dans la relation pédagogique et la nécessité de sa compréhension et de son assimilation par l'élève avant toute acquisition didactique.

Dans le choix d'un modèle, Christian ALIN opte pour ceux qui sont en rupture radicale avec les schémas linéaires du type Stimulus/Réponse. Ils s'exposent en général sous la forme de modèles métaphoriques plutôt que sous la forme de modèles figuratifs. Ils conviennent au plan pratique car les phénomènes d'équilibre et de rupture au sein des groupes sont au cœur de leur conception ; ils conviennent au plan théorique car il prennent en compte l'interdisciplinarité, la clinique, l'approche systémique, et la logique mathématique. Il en résulte pour les apports à la compréhension du discours que la rétroaction prend une large place au sein du groupe, que le sujet n'est pas à l'origine du discours mais est déterminé par la logique du système qui conduit à provoquer l'attention à l'implicite c'est-à-dire l'accent sur la modification réciproque. Somme toute les modèles proposés ici pourraient s'inscrire dans celui d'une pragmatique de la communication discursive qui caractériserait le comment réel et concret limité aux traces verbales et discursives des énonciations dans des situations d'enseignement et de formation. Le corpus est ainsi constitué des situations professionnelles des enseignants et des formateurs, celles qui les mettent en relation avec d'autres agents du système éducatif dans une situation de communication professionnelle qui met au centre des échanges un contenu propositionnel directement lié à la situation pédagogique, objet social institutionnel de travail qui lie les acteurs de l'échange. Il fallait débrouiller cet imbroglio, avec patience et minutie, Christian ALIN a mis de l'ordre dans cet écheveau langagier qui est la base, la pierre angulaire de la pédagogie, de la formation des enseignants et des différents apprentissages que tout enseignant, formateur, élève, étudiant et formé ont à vivre.

La lecture du travail est attachante et montre le souci de l'auteur de faire participer son lecteur en l'invitant à coopérer au travail critique de l'élaboration du modèle qui se fait progressivement. Tout au long du propos apparaissent des concepts importants qui jalonnent le texte et qui constituent un lexique spécialisé nécessaire à la construction compréhensive de la démarche. Ils montrent que la culture pédagogique d'un enseignant ou d'un formateur est déterminée et se construit au contact des situations. Les incidents critiques, proposés par l'auteur en constituent l'illustration. Cette remarque appelle deux commentaires : tous les enseignants et tous les formateurs devraient avoir lu ce livre et avoir réfléchi à leur action ; le modèle proposé ici, devrait être mis en relation avec la théorie générale des systèmes pour bien identifier les entrées et les sorties en les caractérisant par les catégories mises en évidence par l'auteur. On peut penser en lisant ce qui avait été repéré, « *Actes de langage, actes de discours* », que Christian ALIN peut réussir dans l'analyse des styles de la classe ou des styles de la formation, car, les catégories du modèle qu'il a réalisé sont valides, fidèles et sensibles. Quand on évoque ces différentes

classes d'analyse, c'est aux différentes synthèses de l'ouvrage auxquelles il faut faire référence, elles regroupent des catégories d'actes du langage et des positions énonciatives. Si on étudie leurs conditions et les règles de leur émergence, on dénombre celles qui prennent tout leur sens dans les deux plans généraux discursifs d'opposition et de négation, ou bien celles qui se situent dans un champ énonciatif qui établit des règles de jeu dont elles sont la traduction énonciative. L'analyse des discours produite à l'occasion des incidents critiques permet d'identifier sept positions énonciatives, du déni – prise de position qui vise à nier l'interlocuteur, le contenu propositionnel abordé ou la situation même d'échange, ou bien l'affrontement – à l'écoute en identifiant d'autres positions remarquables comme l'affrontement et l'évitement qui est recherche systématique de mise à distance du problème posé par la situation de communication et la mise en place d'une énonciation de retrait dont l'objectif est de se retirer le plus possible de l'échange.

Rentrer dans un tel travail suppose qu'on ne fasse pas l'économie de cette première partie qui va jusqu'à l'analyse du discours en analyse de pratique et qui montre de manière vivante comment fonctionne le modèle à partir d'exemples. L'analyse discursive tire sa force de sa rigueur méthodologique à articuler les données hétérogènes issues des différents registres du discours explicite, implicite, et énonciatif, ce n'est pas une application à un texte dont on analyse la structure ou dont on cherche le sens caché mais comme une « pratique d'interlocution » dont on décode les mécanismes et les stratégies et qui, de fait, est radicalement liée aux modalités de son énonciation et aux conditions socio-historiques de sa production. Elle est insérée dans la dynamique de la relation humaine. L'analyse discursive est une posture, un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires des situations, des objets, dans le cadre des recherches des pratiques sociales, et de plus une posture multiréférentielle. Quand on lit ce que Christian ALIN a produit, et si on persévère, on est conduit inmanquablement à imaginer et à valider, d'une part ce que chacun de nous joue ou serait en mesure de jouer face à une classe, face à une situation d'enseignement, ou face à une situation de formation, d'autre part la cohérence qu'il est en mesure de lui donner dans l'instant et dans la durée, la maîtrise de son jeu, l'expression de son je, et, l'interprétation des enjeux qu'il aurait été amené à rencontrer.

Un tel travail ne pouvait ignorer l'histoire de chacun pour en éclairer le style et la démarche. Il se poursuit par l'approche biographique dans le champ ouvert par les biographies éducatives. Leur recueil s'est organisé autour des thématiques comprenant entre autres les voies d'indépendance ou la prise d'autonomie par rapport à la famille d'origine, ou bien, le cursus scolaire ou les étapes officielles de la formation. A l'histoire de vie vient s'ajouter le Balint, qui privilégie l'écoute qui « *...flotte sur l'imaginaire de l'instant présent et se met en suspens à la venue d'un accident du langage* ». Il en ressort de plus en plus qu'« *aujourd'hui les histoires de vie ne s'analysent pas, elles se recueillent, s'accueillent. Elles se disent, s'écrivent, s'entendent, se vivent... elles flottent dans l'espace magique qui lie l'auteur au lecteur, l'orateur à l'auditeur. C'est dans leurs conditions d'énonciation, d'émergence, d'accueil et d'écoute que se situent toute leur force, tout leur sens* ». On constate alors que par ses travaux, Christian ALIN pose un problème déontologique, identique à celui du médecin, avec l'histoire de vie comme avec le Balint, on