

## **Former la jeunesse ou la déformer ?**

Présentation :

*Le processus de formation participe au développement de la jeunesse, mais il est aussi producteur de tension et de conflits. Et quand ce processus de transformation devient processus de déformation, il provoque de la violence institutionnelle. Dans ce cadre, notre communication propose de discuter des conditions favorables à la résolution de ces tensions et conflits, à partir d'un exemple de dispositif de formation qui tente de prendre en compte le sujet apprenant dans sa globalité.*

### 1. LE PROBLEME POSE.

Tout processus de formation, vise une transformation, et en cela participe au développement des sujets apprenants. Cependant la transformation fait courir un risque fréquent celui de la déformation ou de la conformation. Le problème que nous posons questionne la nature même de cette transformation. Comment la penser pour qu'elle prenne en compte un sujet apprenant, afin qu'elle participe à son développement sans le nier ? De façon usuelle, dans l'étude des processus de transmission assignés à l'école : instruire éduquer former, c'est soit sur les savoirs, soit sur les difficultés des élèves que se centrent les questions. Cependant cette attitude nous paraît éliminer un certain nombre d'interrogations sur les interactions dans le processus de formation lui-même.

De nombreux courants ont abordé ces questions. L'association des courants historico culturel, développé par Vygotski, et de la psychodynamique du travail nous paraît pertinente, pour éclairer la question du sujet en développement dans des situations professionnelles qui confrontent pour mieux les intégrer l'intelligence des situations et la production conceptuelle<sup>1</sup>.

La psychodynamique du travail insiste sur le fait qu'il existe : « (...) entre l'organisation du travail et le sujet lui-même, un travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, une recréation de l'organisation du travail par le travail d'organisation du collectif »<sup>2</sup>. Ce point de vue nous conduit à poser l'idée que de la même façon, le sujet en formation par la médiation du collectif de formation organise à son profit le dispositif. Un excès de rigidité du dispositif ne permet pas de transformer les nécessaires affrontements en processus d'apprentissage.

Que se passe-t-il alors entre le sujet en formation et la forme prescrite ? Et dans cette dynamique interactive, le dispositif de formation qui a un rôle de médiateur nous paraît essentiel pour garantir le déroulement d'un véritable processus formatif.

---

<sup>1</sup> Clot Y., 1995, La psychologie du travail Editions Point Seuil, p.175.

<sup>2</sup> Clot Y. Faïta D., 2000, Genre et style en analyse du travail Concepts et méthodes, Travailler, 4 : 7-42

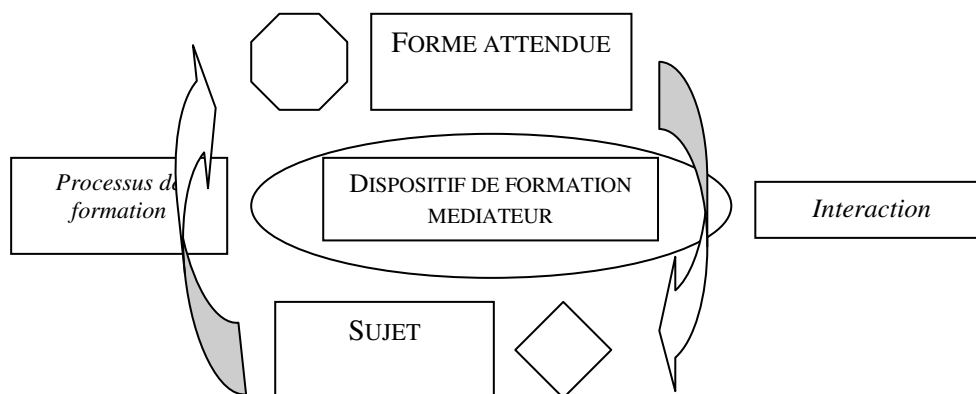


Schéma (1). Interaction entre le sujet et la forme attendue.

### 1.1 Interrogations sur le processus de formation du sujet

Le processus de formation contrairement à la déformation est un processus de développement au cours duquel, le sujet construit des règles et se confronte aux contraintes du métier. Ce faisant un savoir spécifique émerge à la fois comme objet à transmettre et moyen d'action. L'analyse du travail explore les situations en utilisant entre autres concepts, celui du « pouvoir d'agir », elle « vise d'abord à seconder (les) collectifs dans leurs efforts pour redéployer leur pouvoir d'agir dans leur milieu. »<sup>3</sup>.

Ainsi la formation donne à connaître des prescriptions des règles de métier, qui balisent l'espace professionnel, et constituent à la fois des contraintes et des opérateurs de l'action. En ce sens ces contraintes deviennent libératrices de l'action. Le formé, en s'appuyant sur ces éléments de la situation professionnelle passe du statut d'objet passif de la formation, à celui de sujet actif « de et par » la formation.

Elle renvoie donc à un processus éducatif qui a pour finalité de conduire l'être vers un état de sujet social et humain. Dans la perspective vygotkienne, l'humanisation qu'elle vise est produite par une éducation à la fois formelle et informelle<sup>4</sup>. Il y a donc de l'implicite, du non dit, voire de l'invisible à l'œuvre dans le processus de formation. C'est ce qui nous conduit à nous intéresser aux savoirs construits en situation par des sujets singuliers, et aux stratégies individuelles qu'ils développent dans le travail.

Envisager le processus de formation comme un espace de développement de l'individu conduit à le prendre en compte comme sujet apprenant dans ses multiples dimensions, avec son histoire, ses caractéristiques individuelles, sa personnalité. Il est à respecter comme « sachant », capable de mettre en œuvre des stratégies personnelles d'action et des démarches de travail qui lui appartiennent. Dans le cas qui nous préoccupe, celui qui se forme est pris dans une histoire, celle de sa propre formation qui l'émancipe pour qu'il devienne à son tour autonome dans l'analyse et le développement de ses propres

<sup>3</sup> Clot Y. faïta D., 2000, Genre et style en analyse du travail Concepts et méthodes, Travailler, 4 : 7-42

<sup>4</sup> Vygotski L.S., in Rivière A., 1990 La psychologie de Vygotsk, Mardaga Editeur.

stratégies cognitives. Ainsi l'espace de formation devient compréhensible en termes de territoire et d'intelligence territoriale.

## 1.2 Interrogations sur le dispositif de formation.

Cette perspective conduit à considérer la formation comme un espace social d'action, imbriqué dans un autre espace institutionnel prescriptif. Il est donc lui-même soumis aux effets du territoire au sein duquel il se développe et avec lequel il est en interaction.

L'intelligence territoriale repose sur les principes d'une approche systémique qui vise à comprendre et modéliser les pratiques territorialisées des acteurs. « C'est le processus cognitif que les communautés élaborent pour assurer le développement équitable de leur territoire.<sup>5</sup> ». En formation, ce concept conduit à penser des processus de production des savoirs, de ressources, voire d'un patrimoine territorial par la médiation d'un dispositif de formation fondé sur la co/construction mobilisant l'ensemble des acteurs de cet espace.

Ainsi, le dispositif de formation, en tant qu'espace d'une activité sociale, emboîté dans un autre espace prescripteur, organise la formation selon des principes qui posent la question des rapports de travail et de la répartition des rôles. Ces liens sont donc de nature politique, et si cette organisation détermine une forme de rapport aux savoirs et des principes d'enseignement, elle questionne aussi les dispositifs d'évaluation et leur finalité. Ainsi les caractéristiques d'un dispositif de formation sont en étroit lien avec le territoire social qui en a fait son outil, dans le but de transmettre des savoirs et des valeurs qu'il a fixés selon le projet de l'institution et de vérifier cette acquisition.

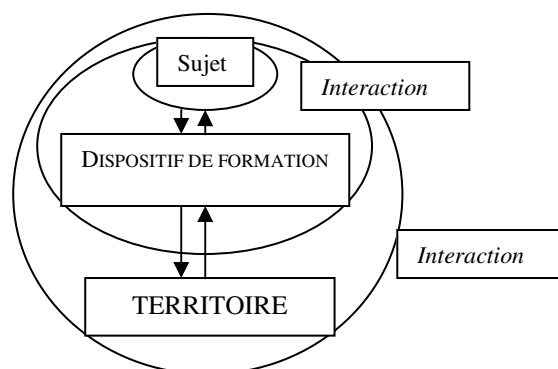


Schéma (2) Espace de formation et territoire.

Partant de là certaines questions d'évaluation se posent. Juge-t-on le sujet ou l'objet qu'il produit ? Qui juge et quelle est la place de l'évaluateur, quelle finalité vise-t-il et quelle décision prendra-t-il ? Le processus de formation laissera-t-il au sujet un espace de liberté dans la gestion de ses processus d'apprentissage ? Notre regard cherche à baliser une zone délimitée d'un côté par la recherche de la conformité à un produit qui laisse peu de place au sujet, de l'autre par la mise en œuvre d'un processus singulier de développement qui le met au centre du processus.

<sup>5</sup> Girardot J.-J., 2004 Intelligence territoriale et participation. ISDM n°16, art.n° 161

Au bout du compte nous considérons le dispositif de formation comme un système social particulier en interaction avec le territoire prescripteur où il opère. Et nous centrons l'essentiel de notre réflexion sur les interactions entre le sujet et le dispositif de formation envisagé comme un outil susceptible de créer chez lui une zone de développement (Vygotski 1997-1934).<sup>6</sup>

## 2. LE DISPOSITIF DE FORMATION COMME SYSTEME SOCIAL EN TENSION.

De ce fait le dispositif de formation est un système, dans lequel les individus agissent dans une pluralité de formations sociales. Chacun de ces ensembles ou système est porteur de valeurs et de significations dont la disparité « (...) divise (les individus) entre eux et au fond d'eux-mêmes»<sup>7</sup>. Ainsi le sujet en tant que « vivant social »<sup>8</sup> éprouve la subjectivité à travers les tensions qui opèrent entre chacune des formes sociales vécues. La subjectivité est le travail du sujet pour se mettre à distance de l'une de ces formes de vie sociale lorsqu'il est situé dans l'autre. Le sacrifice d'autres possibilités est le prix à payer pour ces identifications successives. « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées.»<sup>9</sup> Ainsi toute représentation du réel résulte d'un tri opéré parmi un ensemble de possibles.

Le système de formation est un espace topographique dans lequel le sujet en formation met en place des stratégies pour surmonter les divisions auxquelles l'exposent, les contradictions sociales entre ces diverses formes. Il représente un ensemble social en tension, associant un espace temps au sein duquel le sujet se mesure aux conflits de sa propre histoire. « Les histoires avortées, les projets suspendus ne disparaissent pas sans laisser de trace.»<sup>10</sup> Dans ce cadre, le sujet existe si et seulement si il développe le pouvoir de se déprendre de ce que les activités sociales représentent pour lui et pour les autres.

### 2.1 Un dispositif de formation producteur de conflits,

La formation en tant que processus de transformation, est productrice de conflits et d'opposition, de travail développé et d'activités réprimées, de gains obtenus et de prix à payer. Mais pour autant le conflit n'est pas destructeur. Il n'est pas la voie royale qui conduit à la violence. Certes il en a le pouvoir, mais l'associer systématiquement à la violence, est un dangereux amalgame. Le conflit caractérise la nature de situations d'opposition qui sont autant de points d'appui possibles pour construire des savoirs. Il s'inscrit dans une liaison tenace, car tout ce qui oppose fait lien<sup>11</sup>. Dans la confrontation l'agressivité s'actualise, et met en jeu des personnalités. De ce fait, si les conditions indispensables d'engagement et de décentration du moi sont assurées, elle engage l'individu dans une multiplicité de quêtes. Quête de sens, de pouvoir, de liberté, d'action, d'autonomie, de réalisation de soi.

---

<sup>6</sup> Vygotski L.S. (1997 - 1934) *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales

<sup>7</sup> Malrieu P., 1989, in Clot Y., « *le travail sans l'homme* » p160.

<sup>8</sup> Clot Y., 1995, *le travail sans l'homme La découverte Paris p.164*

<sup>9</sup> Vygotski L.S., 1925, *la conscience comme problème de la psychologie du comportement*, trad. Lucien Sève, Société française n° 50, 1994. p.41

<sup>10</sup> Clôt Y, 1995, *La découverte Paris, p162*.

<sup>11</sup> Simmel G., 1992, *Le conflit*, Saulxures, Circé

La situation conflictuelle devient alors un moyen pour atteindre un double objectif social et humain, une voie pour mesurer l'importance de l'autre, constitutive de l'affirmation de soi qui implique une opposition, un co-étayage. Celui qui s'oppose devient un point d'appui. C'est l'engagement dans un processus de développement une dynamique de vie, mobilisateur d'une énergie transformatrice. Le conflit permet le dépassement va au-delà de ce qui est attendu, possible, imaginable, pour un temps, pour un sujet ou un groupe. Ce qui caractérise l'être, c'est son haut degré de différenciation, qui en lui permettant de s'attribuer une identité humaine lui permet par conséquent de construire une identité personnelle<sup>12</sup>.

Une dialectique est à l'œuvre dans les conflits. Le processus de transformation rend mobile les rapports de forces institués pour qu'une nouvelle réorganisation, maintienne les tensions, tout en les déplaçant. Benassayag et del Rey (2007), font l'éloge du conflit, comme processus de déploiement et de développement de l'unité des contraires, ce qui dans sa gestion rend la dimension éthique première. « Apprendre que l'autre même le salaud n'est pas une souillure à éliminer »<sup>13</sup>, est une règle de base pour s'extraire de la barbarie que nous prétendons éliminer. En ce sens l'affrontement devient une réalité incontournable des rapports humains. Le conflit est donc indispensable pour apprendre, évoluer, se développer, grandir. Mais alors, comment faire en sorte que les désaccords, trouvent leur solution dans une démarche constructive, quelles conditions mettre en œuvre pour éviter la bascule vers la destruction.

## **2.2 Le conflit et la jeunesse.**

Le conflit pensé comme situation de transmission répond à la demande d'une jeunesse qui se cherche elle-même, parce qu'il permet de s'individualiser de se particulariser, de se positionner, de se repérer, parce que c'est un moyen de construire une identité culturelle à la fois comme système d'appartenance et comme système de références. Le conflit vaut la peine qu'on s'y attache dans le sens où il représente un moyen de répondre à des aspirations de la jeunesse tournée vers l'avenir et l'innovation, car il suscite des activités créatrices de culture, l'invention de valeurs de normes d'autres habitudes coopératives en accord avec les aspirations finales des individus. Le conflit (qui) « sans renier le legs reçu (culture enracinement dans un passé une civilisation) définit l'humain comme projet de dignité et de citoyenneté<sup>14</sup> ». La situation de conflit met en œuvre des processus de la socialité humaine qui règlent les rapports entre individus. Les conflits en général sont autant de situations problème proposées à la jeunesse pour grandir. Le conflit permet la transformation des états. Ils décrivent des rencontres dans laquelle un ou plusieurs individus confrontent des expériences, s'opposent sur un objet d'étude, une question problématique, une méthode, bref sur un ensemble de connaissances à s'approprier. Ce travail, qui s'opère dans le cadre de contraintes, laisse entrevoir des buts potentiels, et livre des opérateurs. Si la finalité de la formation est de devenir un outil de transformation, elle nécessite que cet outillage soit pensé en fonction d'un objectif réel, donc produit par les acteurs eux-mêmes. Elle demande donc que la mise en œuvre résulte de l'analyse

---

<sup>12</sup> Devereux G., 1972, *Ethnopsychanalyse complémentaire*, Paris Flammarion

<sup>13</sup> Benassayag M., del Rey A., 2007, *Eloge du conflit*, Paris La Découverte

<sup>14</sup> Godinho M. 1982, *Dialogue pour l'identité culturelle Institut France tiers monde Paris Anthropos.*

d'une situation de travail réelle, et mobilise des connaissances de métier. Le but est de transformer les données du savoir en éléments d'information qui ont un sens. Le principe de réalité fixe une contrainte, celle de prendre en compte la charge émotionnelle due à l'engagement dans la situation qui perturbe le processus formel. Dans un contexte humain de travail, tout n'est pas possible, tout n'est pas acceptable. Un principe anthropologique énonce qu'il existe toujours de bonnes raisons d'être en rivalité, et que toutes les opinions ne se valent pas dans un débat<sup>15</sup>. Lors de l'analyse de la situation, les acteurs doivent en faire une des conditions préalables. Se décentrer pour accepter et gérer les réalités multiples, les siennes et celles des autres devient indispensable. C'est la gestion de cet espace complexe sous tension, par les jeunes acteurs en situation de formation qui nous intéresse.

### **2.3. Penser des situations de formation entre déformation et conformation.**

Ainsi le dispositif de formation est un espace de transformations des sujets, initiées dans le cadre d'un territoire prescripteur avec lequel il est en interaction. Ce que nous questionnons, c'est la façon de penser cet espace de transformation des sujets, sans les déformer ni les conformer, tout en servant l'intérêt collectif. Ce que nous étudions, c'est l'effet caractéristique d'un territoire déterminé, sur les activités qui s'y développent. Ce qu'il permet, ce qu'il induit, ce qu'il interdit en terme de formation. Pour poser le problème, nous considérons que la transformation du sujet produite par la formation peut conduire à des dérives opposées. Dans un sens le sujet devient objet des savoirs acquis, des situations et des tâches. Il est modelé déformé pour qu'il épouse la rigidité du moule. La formation touche au dressage et produit une déformation qui ne lui permet plus d'analyser ou d'être conscient de ce qu'il apprend, de ce qu'il met en place, de ce qu'il met en œuvre. Ici la violence institutionnelle est à l'œuvre. La déformation renvoie aux notions de défigurer, enlaidir, altérer. C'est une dégradation de la réalité de la pensée. Elle altère la bonne forme<sup>16</sup>. La déformation touche aux traits, aux signes, aux repères qui rendent toute identification impossible. Elle attaque ce qui est attendu, elle déstructure ce qui est. De l'autre côté la conformité, s'oppose à la formation dans le sens où elle renvoie à l'imitation, à la rigidité qui clôt toute dynamique de développement. La conformité c'est la mort. Elle conforme à des normes qui enveloppent le sujet apprenant, qui le paralysent au lieu de guider son action, au lieu « d'élargir son rayon d'action » au lieu de lui conférer du « pouvoir d'agir ».<sup>17</sup> La formation conduit le sujet à construire une culture de métier, des savoirs spécifiques adaptés à des situations par le sujet lui-même, des compétences, des outils, des postures. La formation se réfère à des situations qui permettent au sujet d'agir sur le monde à partir de cet ensemble de savoirs acquis. Contre cet aboutissement possible à l'inerte, le conflit impulse du débat, mais aussi de la vie sociale. Pour Bondu, le conflit en tant qu'épreuve de justification,<sup>18</sup> confronte des univers, des raisons, des valeurs d'où émergent des références collectives, des moments de vérité qui trouvent leur solution dans des principes

---

<sup>15</sup> Benassayag M., del Rey A., *Eloge du conflit*, Paris (2007), Paris La Découverte

<sup>16</sup> Nous prenons la forme au sens de moule, de modèle, de corps creusé pour recevoir un liquide qui prend la forme en se solidifiant, en se rigidifiant. Le moule permet aussi de façonner, de prendre l'empreinte. Dans cette perspective le sujet est agit, il est objet et n'engage pas sa responsabilité humaine.

<sup>17</sup> Clot Y. Faïta D., 2000, *Genre et style en analyse du travail Concepts et méthodes*, Travailler, 4 : 7-42

<sup>18</sup> Bondu D., 1994, *La recherche d'un accord : pour une éthique du conflit*, in Lesourd S., Petitot F., Protéger l'enfant en danger, Erès coll. Les recherches du GRAPE.

supérieurs communs. Chacun tenu de s'expliquer face à autrui sur le fond de sa logique propre, s'engage dans un processus de décentration par rapport à soi. Comment est il alors possible de co/construire un monde commun, d'établir un « accord vrai »<sup>19</sup> fondé sur des savoirs, des savoirs faire, des attitudes partagées ? Comment éviter les compromis et les consensus, pour se diriger vers une unité plurielle, une unité des subjectivités où chacun est amené à se décaler pour accueillir l'altérité tout en restant soi même.

Ainsi cette posture questionne le sens et la fonction des normes de formation. Pour qui, pour quoi former et qui impose les normes à quoi servent elles ?

Si le dispositif recherche la conformité à un modèle, alors dans ce cas les normes n'ont d'autre fin qu'elle-même. Elles s'imposent et le formé devient objet de la formation. Dans le cas contraire, les normes servent d'étagage elles sont structurantes et le formé devient sujet de la formation. ? Ce questionnement renvoie à son tour à la forme de l'action de formation. Soit cette action vise la transformation de l'individu et dans ce cas elle le dépoussède de sa subjectivité pour le faire entrer dans une forme, soit la transformation vise les situations et dans ce cas elle prend en compte sa subjectivité et lui donne des outils qu'il adaptera à la situation, qui lui permettront de changer de position ou de point de vue sans se déformer lui même. Le schéma (3) suivant présente les grandes lignes du problème posé.

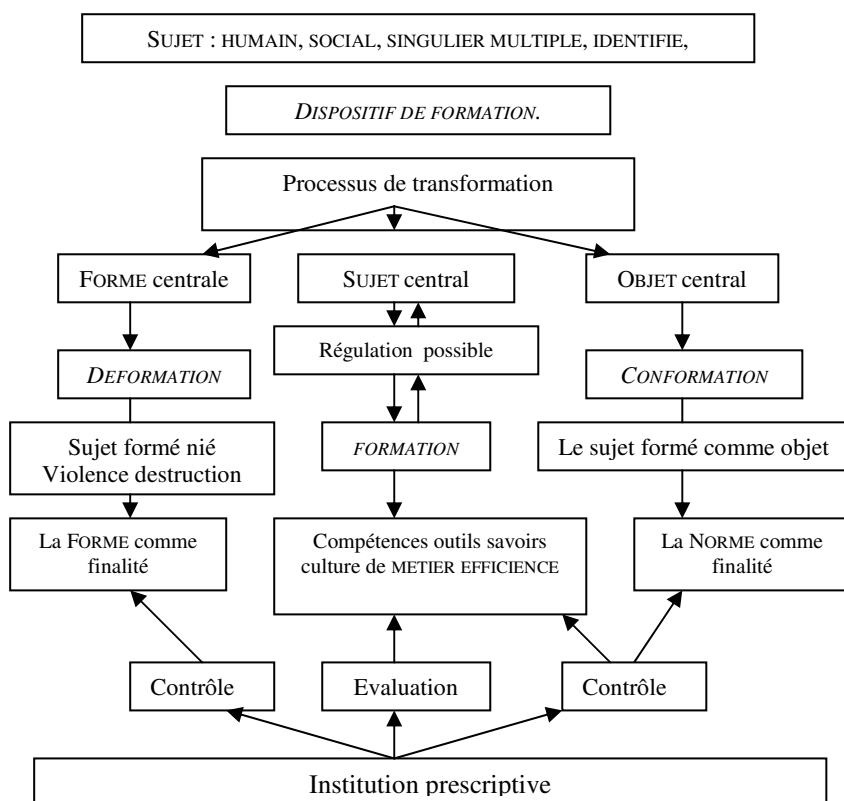


Schéma (3) : Les grandes lignes du problème posé.

<sup>19</sup> Bondu D., 1994, *La recherche d'un accord : pour une éthique du conflit*, in Lesourd S., Petitot F., Protéger l'enfant en danger, Erès coll. Les recherches du GRAPE.

### 3. CONSTRUCTION DU DISPOSITIF DE LA RECHERCHE

Si l'objectif premier de la formation est celui de reconnaître et d'aider le formé en le prenant en compte comme sujet, dans le cadre de cette recherche, nous essayons de repérer les effets du territoire sur la transformation des sujets par la médiation des dispositifs spécifiques de formation. Nous mesurons les effets du territoire à partir d'une action indirecte sur les situations en termes de perspectives à long terme, d'objectifs, de moyens mis en œuvre et de contrôle.

#### 3.1 Le cadre du dispositif.

**Relativement** au dispositif de formation deux questions problématiques se posent. Induira-t-il ultérieurement une modélisation de gestes professionnels, et dans quelle mesure les acteurs en retour feront-ils évoluer les processus de formation.

#### **Le public de la formation.**

Dans le contexte de la formation des jeunes enseignants, il s'agit de prendre en compte leurs aspirations. La jeunesse est un moment de la vie qui privilégie l'ensemble de quêtes déjà évoqué, orientées vers l'avenir, vers la recherche de l'originalité, de la nouveauté, de l'ouverture, du questionnement sur sa personnalité, de l'inscription dans un groupe de référence. Face à cette énergie vitale, le dispositif de formation prescrit des tâches, sollicite des activités, mobilise du travail et fixe des règles. Ce faisant la souffrance consubstantielle à toute situation de travail<sup>20</sup> est d'abord confrontation aux contraintes systémiques et techniques<sup>21</sup>. Mais alors le dispositif de formation ne serait-il qu'un espace de contraintes de prescription voire d'interdits ? N'est-il pas en même temps un système spatial et temporel, investi par des acteurs sociaux, visant leur propre transformation, celle du groupe, celle de leur environnement dans le but de construire une plus grande équité ? Dans un sens les acteurs s'adaptent ou se plient aux contraintes du dispositif, mais dans un autre sens ces contraintes libèrent leur action, quand ils acquièrent la capacité à les transformer pour recréer des espaces où tout devient possible. De ce fait la question s'élargit à l'action de l'ensemble des acteurs de la formation sur le dispositif lui-même. Comment réorganisent-ils les lieux, les rapports humains, la redistribution des rôles, les temps ? Comment créent-ils des réseaux d'entraide, des zones de partage d'expériences, et de mutualisation des savoirs ? Sur ce point le concept d'intelligence territoriale nous a semblé un outil d'investigation particulièrement éclairant.

#### **Matériau d'étude : un dispositif de formation de professeurs.**

Notre matériau d'étude est un dispositif de formation qui vise la transformation des pratiques enseignantes. La formation comme processus de transformation et de développement de la Jeunesse, pose plusieurs questions. Quelles sont ces transformations, quel but visent-elles, comment s'opèrent-elles, par quels moyens ? Si les savoirs transmis ne sont pas séparables de leurs conditions de production, ils ne sont pas non plus séparables de leur mode de transmission. Dans ce vaste champ problématique, nous nous centrons sur la question des

---

<sup>20</sup> Dejours C., 1998, *Souffrance en France*, Paris Seuil

moyens par lesquels s'opèrent ces transformations à travers l'étude du contexte où ils opèrent.

### **Les caractéristiques territoriales du contexte du valdotain.**

Ce travail a pour but de mettre en évidence l'effet de facteurs liés au territoire susceptibles de jouer. Cette étude s'appuie sur une expérience de formation dans la région autonome Vallée d'Aoste en Italie. Les caractéristiques territoriales du contexte du valdotain jouent le rôle de facteur expérimental.

**Un public hétérogène :** Il est composé d'enseignants nouvellement titularisés, et va du débutant aux professeurs vacataires depuis plus de dix ans, de la maternelle au lycée toutes disciplines confondues. Si les stagiaires sont déjà expérimentés ils ne sont pas encore titularisés.

La caractéristique des participants qui composent les groupes permet donc de produire un matériau de travail riche. Chacun des stagiaires qui a déjà l'expérience du métier, a la possibilité de faire émerger des pratiques déjà là, des problèmes issus des réalités vécues de la classe sur lesquelles appuyer la formation. L'hétérogénéité du groupe permet de développer des interactions fructueuses et de pointer à la fois des décalages et des points communs qui autorisent la généralisation des dimensions caractéristiques de certains gestes professionnels.

**L'encadrement de la formation :** Des tuteurs qui accompagnent un stagiaire. Mais il est à noter que certains n'ont parfois pas plus d'expérience que le stagiaire qu'il accompagne. Ce qui demande une clarification de ces rapports de tutorat. La seconde année des co-animateurs valdôtains, stagiaires de l'année précédente ont participé à la formation, dans la perspective de devenir formateurs eux-mêmes. Enfin notre équipe d'intervenants constituée de 6 personnes de l'IUFM Aix Marseille Université de Provence, venant d'un territoire « étranger » a pu apporter un regard extérieur distancié.

**Le contexte de la formation.** Cette formation s'inscrit dans le contexte d'un système éducatif bilingue italien/français institutionnel et généralisé à partir de l'école maternelle jusqu'au collège, selon le modèle de l'alternance. Les enseignements disciplinaires dans les deux langues, des projets interdisciplinaires bilingues, sont également réalisés par les classes. Les écoles secondaires peuvent mettre en œuvre des projets en italien et en français, en vue de la généralisation de l'éducation bilingue à ce niveau d'école. Et ce double langage, une fois n'est pas coutume, favorise la communication.

**L'organisation des établissements.** Dans le contexte italien, un chef d'établissement du niveau secondaire, pilote un groupe d'écoles élémentaires rattachées, contrairement à la France où il n'y a pas de chef d'établissement au niveau du primaire, mais un Inspecteur de l'Éducation Nationale à la tête d'une circonscription. Si en Italie l'autonomie des regroupements d'établissements eus égard aux programmes nationaux crée une variété de contenus, de projets et de pratiques adaptés au milieu, mais cette grande diversité dans les savoirs à enseigner, fait courir un risque d'émiettement.

### 3.2 Les principes du modèle du dispositif de formation

L'objectif premier que nous avons fixé, est celui de reconnaître et d'aider le formé en le prenant en compte comme sujet. Le modèle de formation repose donc sur les principes suivants.

**La parole sur ce que fait le sujet.** Le but de la formation est de l'aider à prendre conscience de son action réelle, de comprendre la situation pour qu'il fasse évoluer une pratique qui lui appartient. Dans cette perspective commencer par lui prescrire ce qu'il faut faire ou ce qu'il aurait dû faire perd son sens. Pour nous l'espace de formation est un espace de travail liant l'activité et la conscience. Pour Leontiev (1984)<sup>22</sup> l'activité est à la source de la conscience et son analyse met à jour des zones floues, ou ignorées de cette activité. Dans cette perspective, un dispositif de formation est un moyen donné aux enseignants pour rendre conscientes « en les disant » les parties cachées de leur activité, d'investir le réel de l'activité (Clot 2001)<sup>23</sup>.

**Un outil pour aider à comprendre pour apprendre.** Apprendre c'est aussi comprendre. Dans notre perspective, former c'est aider l'intéressé à comprendre sa propre demande en étudiant son activité en situation pour la rendre consciente, questionner ce qui est fait, ce qui n'est pas fait, la problématiser. C'est interroger l'activité effective d'un acteur et la passer au crible du regard de son auteur qui l'évoque, « (...) à la frontière du discours et de l'activité » (Faïta Vieira 2003)<sup>24</sup>, pour la « (...) penser dans un contexte nouveau » (Bakhtine 1984)<sup>25</sup>

**Un sujet psychologique.** Notre intérêt se porte sur un sujet psychologique avec la part subjective qu'il engage dans son activité, et non à un sujet épistémique caractérisé par la conformité à un profil hors des réalités qui n'existe que dans des descriptions institutionnelles. J.-P. Bernié (2007) évoque la genèse de l'agir professionnel « (...) comme un processus et non comme son résultat, elle sera décrite à partir de sources documentaires nouvelles : journal de bord de l'enseignant débutant, enregistrements de moments de classe et de discussion avec les conseillers pédagogiques soutenance de mémoires professionnels, entretiens divers, etc » (Bernié 2007, p.205)<sup>26</sup>.

**La médiation par les pairs.** Dans la perspective vygotkienne l'apprentissage est un développement et les pairs font partie des éléments médiateurs de ces processus. Ainsi la ligne de partage entre formateur et formé n'inhibe plus l'ensemble des stratégies d'apprentissage qui transitent par les pairs. Le formateur étaye le formé et crée des situations interactives entre pairs qui

---

<sup>22</sup> Leontiev A., 1984, *Activité conscience personnalité*, Paris, Editions Sociale

<sup>23</sup> Clot Y (2001), *Psychopathologie du travail et clinique de l'activité*, in Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Education permanente n° 146 :2001-1

<sup>24</sup> Faïta D., Vieira, M., 2003 *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. In Paroles de praticiens et description de l'activité Sous la direction de Itziar Plazaola Giger, Kim Stroumza, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles de Boeck

<sup>25</sup> Bakhtine, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

<sup>26</sup> Bernié J.-P., (2007), *Quelques questions sur la relation entre la construction de la notion de « savoirs de la pratique et le traitement de l'activité langagière.*, Paroles de praticiens et description de l'activité Sous la direction de Itziar Plazaola Giger, Kim Stroumza, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles de Boeck

s'appuient sur les effets avérés du tutorat.<sup>27</sup> Chacun est autorisé à porter et à transmettre une partie de la connaissance collective. Cette posture permet de rendre visible à tous, ce qui ne se voit pas de l'activité, pour parvenir à prendre de la distance par rapport à ce qui est fait réellement, en décalage avec ce qui est dit qu'on pense faire.

**La constitution d'une communauté de chercheurs.** Ainsi le collectif joue un rôle d'instrument, d'outil comme moyen d'accès au savoir. Les acteurs eux-mêmes sont impliqués dans le processus de recherche, à travers une dynamique qui en fait l'objet et le moyen de leur propre développement. Cette démarche inspirée d'une méthode développée par Odone (1981)<sup>28</sup>, initiateur des communautés scientifiques élargies, considère que c'est dans la confrontation entre l'expérience du travail et les concepts scientifiques, que s'élaborent de nouvelles connaissances de métier. Les uns développent un langage conceptuel pour se dire, les autres s'éprouvent au crible du réel pour enrichir les concepts.

**Un outil créateur de ruptures de décalages et de conflits.** Ce cadre, on le voit cherche à produire du conflit en tant que « situation de rencontre », parce que le conflit est considéré comme un ressort du développement de l'activité consciente. Ce conflit inter-psychologique permet au sujet un redéploiement de son activité pour « articuler le réel au réalisé de l'activité. » (Faïta, Clot, Fernandez, Scheller 2001 ; Faïta 2007)<sup>29</sup>. Ainsi les décalages et les ruptures qui apparaissent permettent d'articuler la pensée et l'action.

**Un outil qui finalise ses apprentissages en termes de transmission à d'autres.** Considérant un stagiaire chercheur et médiateur de ses propres processus de développement, nous cherchons à aller plus loin. Si le stagiaire est un chercheur, il est aussi médiateur de ses propres processus de développement. En effet le stagiaire gagne en efficacité s'il a comme perspective de participer à la formation de ses pairs (Floro M., Barnier, 2005)<sup>30</sup>.

L'objectif est donc de le conduire à penser son action dans une perspective de transmission. Cette démarche s'appuie sur l'efficacité du tutorat entre pairs dans la formation (Barnier 1989)<sup>31</sup>, sur l'intérêt d'un dispositif, « (...) au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant » (Goodlad et Hirst 1990).<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> Cf. les travaux de Barnier G. 1996. Interactions de guidage et effet-tuteur, *Educations*, 9, 44-47 ; Barnier G. 2001. Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris : L'Harmattan ; Baudrit A. 2002. Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck. ; Plety R. 1996. L'apprentissage coopératif. PUF Lyon ; Plety R. 1998. Comment apprendre et se former en groupe. Paris : Retz.

<sup>28</sup> Odone I, Rey, A., Briante G., 1981, Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail. Paris Editions Sociales. 1981,

<sup>29</sup> Faïta, Clot, Fernandez, Scheller 2001, Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité 2002, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Education permanente n° 146 :2001-1 Faïta D., 2007, Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. Paroles de praticiens et description de l'activité Sous la direction de Itziar Plazaola Giger, Kim Stroumza, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles de Boeck

<sup>30</sup> Floro M., Barnier, 2005, *Tutorat entre pairs et violence dans le rapport au savoir*, in *Tutorer sous la dir. de Baudrit P.*, Ed. l'Harmattan

<sup>31</sup> Barnier, 1989, L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans, *European Journal of Psychology of Education*, IV, 3, 385-400.

<sup>32</sup> Goodlad et Hirst, 1990, *Explorations in peer tutoring*. New-York: Basil Blackwell.

**Un outil producteur de savoirs.** Les acteurs par la mise en commun de leurs expériences, endossent chacun à leur niveau les rôles de chercheur, d'apprenant et de guide dans un processus de formation qui vise un « (...) accroissement de potentialités d'apprentissage qui passe par l'outillage des acteurs de la formation à l'aide de méthodologie du travail et des situations. » (Rabardel, Six, 1995)<sup>33</sup>. Dans ce processus, le collectif s'empare de ces expériences et développe une conception renouvelée de l'activité singulière sur la base de savoirs nouveaux produits en commun.

### **3.3 Le dispositif du val d'Aoste**

Le dispositif est planifié en 5 étapes allant de la problématisation à l'action en situation réelle, évoquée, débattue, confrontée au collectif de formation, puis reconstruite et régulée, pour déclencher une « dynamique du sujet apprenant ».

**La première étape : scénario de projet d'action.** Le but vise la production d'un scénario de projet d'action, qui vise à mettre en œuvre une réponse aux questions que chacun des stagiaires a posées dans le contexte d'une situation décrite et problématisé. Le film issu de ce scénario sera présenté en formation. La consigne demande de projeter une réflexion dans une double perspective : pratique pour construire une solution efficace ; réflexive pour la transmettre au groupe.

**La seconde étape : confronter sa solution à la réalité de la classe et produire un matériau de travail en formation.** Cette étape est la mise en œuvre « accompagnée par le tuteur », de la solution projetée, mais hors du regard du formateur. Le stagiaire se confronte seul à ses difficultés. La solution sous forme de séquence filmée produit du même coup un matériau qui sera soumis à la double analyse, du stagiaire et du collectif. Dans cette situation le stagiaire est préservé des enjeux risqués d'un jugement institutionnel, qui aurait des allures de contrôle et engagerait sa future carrière. Elle lui permet de prendre des risques et de donner à voir certaines erreurs.

**La troisième étape du dispositif : trouver son style présentation analyse de son action rectifiée.** La séquence vidéo va témoigner de la mise en œuvre dans la classe de la solution au problème. Ce matériau est explicité et analysé. Le travail porte sur la mise en débat de la solution. Ces « résultats initiaux » sont passés au crible des regards croisés des membres du groupe dans le but de créer une prise de distance du stagiaire sur sa propre activité. L'auteur est conduit à la décrire avec précision à l'explicité dans un récit personnel. Ecart, ruptures, décalages entre le prévu et le réalisé, apparaissent. Analysés collectivement ils fondent la reconstruction de nouvelles solutions. Ce travail engage le sujet auteur dans une démarche d'analyse critique de sa pratique, enrichie d'autres points de vue, et permet de développer simultanément ses propres compétences et celles des membres du groupe, autrement que par un cours magistral.

---

<sup>33</sup> Rabardel P., 1995, Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains, Paris. Armand Colin.

**La quatrième étape : apprendre en régulant son action.** Elle s’articule autour d’une seconde mise en œuvre, après une transformation de la séquence initiale passée au double crible, du terrain et des regards croisés du groupe de formation. Le but est de développer la compréhension des situations, de les penser dans un contexte nouveau, de s’engager dans un processus d’analyse de sa pratique toujours recommencé pour l’améliorer, l’enrichir, avant de rendre compte du nouveau résultat au groupe et participer à la construction d’un corpus de savoirs professionnels.

**La cinquième reprend le crible du terrain et amorce une boucle de développement** Ce développement sera d’autant plus efficace qu’un ensemble de productions matérielles se crée au cours de ce processus dynamique. Un sujet seul ne peut rien s’il n’est inséré dans un réseau d’entraide fondé sur un maillage professionnel. Le but final recherché est de parvenir à l’émergence de nouveaux formateurs, à la production de matériel d’étude et de formation, à l’élaboration d’un corpus de recherche, à des questions problématiques de métier, à des dispositifs d’évaluation qui viennent alimenter et soutenir les dynamiques individuelles. Le schéma suivant rend compte de cette spirale de la formation.

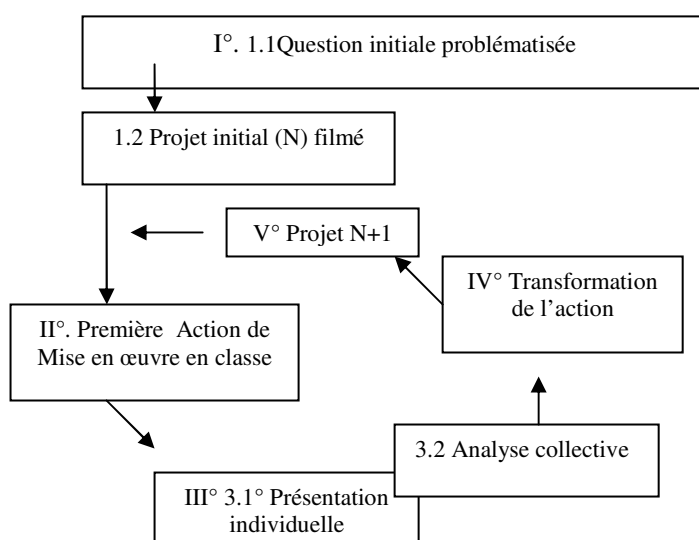


Schéma (4) Boucle de développement de la formation

### 3.3 Résultats produits par ce dispositif

Quels sont les effets au niveau du territoire sur le dispositif de formation ?

Nous présentons deux types de résultats. Ceux qui portent sur la structure de la formation, et ceux qui touchent aux pratiques et aux gestes professionnels des sujets.

#### 331. Résultats portant sur la structure de la formation.

L’étude de l’interaction entre la structure de la formation et la nature de l’action formative qui, rappelons le, vise l’analyse de pratique a permis deux choses : la constitution de ressources humaines et la production de ressources matérielles.

### **Le développement de ressources humaines**

Un des effets du territoire est de permettre de développer l'encadrement de la formation. La première année, l'ensemble des acteurs était composé des stagiaires en formation à titulariser, des tuteurs, et des formateurs. Mais ces ressources humaines se sont développées avec l'engagement des « co-formateurs valdotains » stagiaires l'année précédente, impliqués l'année suivante dans la formation. Ce résultat prouve qu'il est possible de penser une formation de formateurs adaptée à la demande et au milieu de travail, dans et par le collectif. En cela, le territoire participe et oriente la formation de formateurs. Si ce dispositif produit un corpus d'expériences, il produit en retour une culture trans/générationnelle autour des pratiques de formation qui développe l'autonomie du territoire.

**La production de ressources matérielles** comme matériau de formation. Les vidéos produites si les accords de diffusion sont acceptés constituent une ressource en formation d'enseignants et de formateurs. Le dispositif est donc un outil producteur de ressources et de questions. Le corpus d'expériences devient un matériel de recherche et de formation. Il répond aux prescriptions du territoire en produisant du matériel d'évaluation, point sur lequel nous reviendrons, mais en retour il produit des problématiques de métier, qui alimentent la dynamique du système de formation/recherche, et questionne aussi le territoire avec lequel il est en interaction sur le stockage, l'étiquetage, la transparence et l'accessibilité à ces ressources.

### **332. Résultats portant sur des dimensions constitutives des gestes professionnels face aux difficultés des élèves.**

L'étude de la nature des productions met en évidence certaines dimensions constitutives des gestes professionnels pour comprendre les difficultés des élèves.

**Développer la relation professeur élève :** Pour 50% des stagiaires, la relation professeur élève est centrale pour comprendre les difficultés des élèves. Elles s'ancrent dans un travail sur la compréhension des différences interindividuelles. Ces problématiques abordent des questions de valeurs. Ce qui réunit ces travaux c'est comment mettre les enfants en confiance, en développant le respect de chacun, quelles que soient ses différences : physiques, culturelles, intellectuelles, psychologique, psychomotrices, religieuses. D'autre part l'histoire de chaque élève est à prendre en compte. Ce travail fait apparaître les effets de l'attitude professorale comme un miroir, dans lequel la compréhension des difficultés des élèves entre en compte.

<b>Pour comprendre les difficultés des élèves</b>	
<b>La relation professeur élève :</b> Mettre les enfants en confiance, développer le respect de chacun quelles que soient les différences.	
gérer les différences : physiques	1
gérer les différences culturelles	1
gérer les différences intellectuelles	1
gérer les différences psychologiques	1
gérer les différences psychomotrices	1
gérer les différences religieuses	1
Prendre en compte l'histoire des élèves	2
La relation comme miroir de l'autre	1
<b>Total</b>	<b>9/18=50%</b>

Tableau (1.1) : Pour comprendre les difficultés des élèves, la relation professeur élèves.

**Les savoirs comme rapport au réel 49%.** Le travail du groupe fait ressortir qu'on apprend des situations elles mêmes. Un thème majeur est développé, celui du rapport à la réalité. Plus de la moitié des problématiques conduisent les élèves à mettre des mots sur les choses, même loin de nos réalités. Elles concernent l'ensemble élargi du règne vivant. Elles vont des dimensions culturelles, aux dimensions animales des êtres. Ces problématiques visent à mettre le monde en mots, à présenter des savoirs qui donnent sens à la réalité, qui l'expliquent, mêmes si ces savoirs sont transformés par la médiation des stéréotypes nécessaires pour le comprendre, pour une lecture de la réalité, qui vainc les illusions. Si la réalité permet de construire des savoirs, les savoirs permettent de reconstruire la réalité quitte à utiliser son corps. Les savoirs sont des réponses à des questions pertinentes difficiles à poser. Apprendre c'est se confronter au réel, c'est solliciter l'ensemble de ses sens, pour construire sur le monde un langage commun.

<b>Pour comprendre les difficultés des élèves</b>	
<b>Les savoirs comme rapport au réel. :</b> Conduire les élèves à mettre des mots sur les choses de la réalité, mettre le monde en mots.	
Par la médiation de la culture	1
Médiation de stéréotypes	2
Savoirs qui donnent sens et expliquent la réalité	4
Lire la réalité, pour vaincre les illusions.	1
<b>Total</b>	<b>8/18=49,5%</b>

Tableau (1.2) : Pour comprendre les difficultés des élèves, les savoirs comme rapport au réel

**Les lois de la classe.** Un seul stagiaire a développé la problématique du rapport à la loi fondé sur des valeurs qui déterminent certes un ensemble de lois indiscutables à l'école mais aussi des règles de fonctionnement de la classe qui peuvent être démocratiquement débattues pour décider par exemple d'un ensemble de travaux ou de certains contenus. Ce qui ne peut être réalisé dans le cadre français dans lequel les contenus sont prescrits au niveau national. Dans le contexte italien, opposé au contexte français, il semble que ce ne soit pas la priorité.

<b>Les lois de la classe :</b> travailler sur les lois et les règles comme élément premier.	1 =0,5%
<b>total</b>	<b>1/18=0,5%</b>

Tableau (1.3) : Les lois de la classe.

### 333. Résultats portant sur des dimensions constitutives des gestes professionnels, en ce qui concerne les moyens en œuvre.

L'analyse du travail du groupe fait aussi ressortir que le métier d'enseignant rend nécessaire la construction de situations.

**Construire des situations de mise en activité 33%.** Elles ont comme caractéristiques de rendre les élèves acteurs dans la construction du sens des activités scolaires. Ces situations doivent se référer à la vie quotidienne de chacun comme élément d'une histoire qui parle de l'élève, de son vécu, d'éléments projetés dans son avenir personnel ou professionnel. Une des conditions se trouve dans la présentation des savoirs.

<b>Caractéristiques essentielles des moyens</b>	
<b>Construction de situations et mise en activité.</b> Référence à la vie quotidienne comme élément d'une histoire qui parle de l'élève comme	
Sollicitation de l'ensemble de ses sens	2
construction sur le monde un langage commun	1
élément du vécu	1
élément projeté dans son avenir personnel ou professionnel	1
une des conditions de l'action, la clarté du cours	1
<b>Total</b>	<b>6/18=33%</b>

Tableau (2.1) : Caractéristiques des moyens. Construction de situations et mise en activité.

### Approches spécifiques 33%.

Ces situations développent des approches pédagogiques spécifiques qui s'appuient sur des expérimentations l'expression des sens, prennent en compte l'espace, optent pour des démarches inductrices, ou selon une méthode d'enquête, adaptées au milieu et au contenu.

<b>Approches spécifiques.</b> Ces situations développent des approches pédagogiques spécifiques	
Démarches expérimentation, enquête, démarches inductrices	4
Prendent en compte l'espace, le milieu	2
<b>Total</b>	<b>6/18=33%</b>

Tableau (2.2) : Caractéristiques des moyens. Approches spécifiques

### Créer de l'interaction 33%.

Les situations pertinentes mobilisent des savoirs interdisciplinaires, dans des situations organisées. Dans ce cadre apprendre pour poser des problèmes aux autres élèves est une démarche développée. Une mise en œuvre efficace, s'appuie sur l'interaction entre cognitif et social, ou des interactions entre pairs qui renvoient à une problématique de prise de risque.

<b>Créer de l'interaction</b> dans des situations qui	
mobilisent des savoirs interdisciplinaires	2
Problèmes et prise de risques	2
font interagir cognitif et social	1
font interagir les pairs renvoient à une problématique de	1
<b>Total</b>	<b>6/18=33%</b>

Tableau (2.3) : Caractéristiques des moyens. Créer de l'interaction.

#### 4. CONCLUSION

A travers l'exemple Valdôtain, nous avons questionné la formation en nous demandant comment penser des situations qui offrent au sujet des possibilités de transformations sans déformation ni conformation. Il apparaît que les dispositifs de formation sont des espaces de développement des individus, et doivent prendre en compte le sujet apprenant dans sa globalité. Dans ce système, le sujet est en interaction avec le dispositif de formation considéré comme espace de transformations, et emboîté dans un territoire prescripteur avec lequel il est en interaction. Le dispositif est inévitablement sous tension, la formation est aussi un espace de contradiction et de débat. Et les situations de conflits y jouent le rôle de moteur des processus d'apprentissage. En questionnant la façon de penser cet espace, nous avons particulièrement étudié l'effet caractéristique du territoire prescripteur.

Notre démarche d'investigation suivant un principe éthique nous conduit à agir penser l'action sur les situations. La transformation sur les individus qui opérera par la médiation de la formation si elle soit avoir lieu sera de leur responsabilité.

##### **4.1. Un dispositif de formation modélisant**

Dans le cadre du collectif de formation, l'émergence des problématiques fait apparaître que, pour vaincre la difficulté des élèves, l'action professorale dépasse le simple geste technique. Notre interprétation des résultats nous conduit à penser que le dispositif de formation est modélisant dans la pratique du métier en général et pour certains gestes professionnels en particulier. Le modèle de formation induit des attitudes professorales qui placent l'élève au centre des préoccupations du professeur. Plus de la moitié des stagiaires questionnent des attitudes et s'attachent d'une façon ou d'une autre à comprendre quelles sont les dimensions de l'élève en jeu dans le processus d'enseignement. Chercher le sens des savoirs à transmettre dans le rapport au réel, c'est se préoccuper de l'élève psychologique et se décentrer par rapport à un élève épistémique parfois bien commode. Les moyens évoqués questionnent les savoirs et les concepts transmis dans la perspective de comprendre le réel. Ils font apparaître des formes pédagogiques multiples qui mettent en scène un rapport pratique à l'activité. La gestion de la classe dans la dimension du rapport à la loi est inexistante, car la question est posée en terme de connaissance des individus de construction des situations comme autant de moyens d'action. La question n'est posée en terme de discipline / sanction, mais en terme de discipline / savoir.

##### **4.2. Résultats Qualitatifs.**

La prise en considération des sujets acteurs permet de développer leur conscience des processus d'enseignement/apprentissage appuyés sur des savoirs déjà là, et les fait entrer dans les tâches liées à leur propre formation. Le partage des savoirs de métier, de savoir faire qui touchent à la « métis » implique les acteurs dans des situations intelligibles pour eux. La demande du formé, prise en compte à l'état brut, devient un matériau de travail. Il s'avère qu'une formation efficace organise un discours sur l'activité, puis une problématisation. C'est ainsi que les difficultés les manques, les obstacles, sont travaillés comme des points d'appui de la formation, et non comme des alibis ou des fardeaux.

#### 4.3. Les acteurs en retour font évoluer les processus de formation.

En deux ans le dispositif Valdôtain a évolué. Le dispositif classique avait prévu un tuteur pour accompagner chaque stagiaire. Mais la fonction du tuteur n'était pas clarifiée. La première mise en œuvre de la formation les a impliqués dans le filmage de la séquence que le stagiaire met en œuvre. A ce moment il étaye son stagiaire sur ce projet filmé, dans un contexte qui les place tous les deux hors du regard et du jugement institutionnels. Cette situation permet deux choses : au stagiaire de prendre le risque d'expérimenter, de tâtonner, d'essayer, à la relation tuteur/stagiaire d'être activée.

Cette démarche favorise par ailleurs la production de ressources : ressources matérielles locales, ressources territoriales à réinvestir, savoirs partagés inscrits dans une histoire trans-générationnelle régionale, réseau de pairs et réseau de personnes ressources. Si la première année a permis d'initier la démarche et d'impliquer les tuteurs, la seconde année de formation s'est appuyée sur des co animateurs valdôtains. Ainsi le système est en évolution constante et questionne la formation de formateurs et le dispositif d'évaluation.

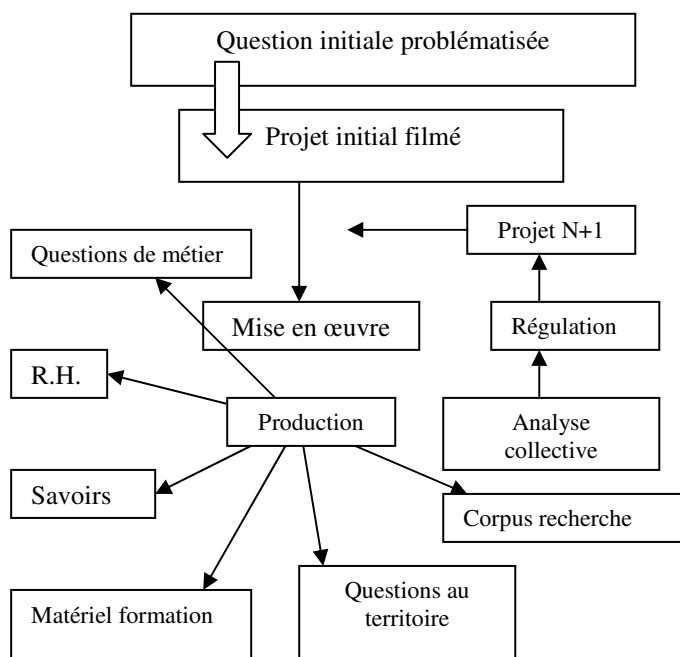


Schéma (5) Les productions du dispositif de formation.

#### 4.4. La question de l'évaluation.

Le problème posé par l'évaluation risque de transformer le processus de formation en processus de déformation. La prise en compte du sujet dans le dispositif de formation et la vigilance relative au processus de déformation renvoie à un ensemble de questions problématiques dans le domaine de l'évaluation. Cette question permet de distinguer la formation des autres types de transformation. D'une part l'évaluation accompagne le développement alors que le contrôle par rapport à une norme le clôt. D'autre part l'évaluation essentielle est en rapport avec l'évolution du formé. C'est bien lui le premier

concerné par l'efficacité de la formation. Mais dans les faits, c'est l'institution qui sollicite une évaluation qui en revanche ne témoigne pas toujours des progrès du formé. Il apparaît donc un décalage entre l'objectif visé par l'institution et l'objectif de développement des compétences annoncé qui peut aboutir dans certains cas à de la violence institutionnelle. Le territoire dans sa dimension prescriptive permet le choix de la méthode mais induit une forme éducative contradictoire avec la logique de développement associée à la méthode qui se centre sur l'étayage de l'individu, l'analyse de sa pratique bref le conduit à de l'autoévaluation. Ces ruptures et tensions, si elles insufflent de la vie dans les systèmes et sont créatrices, rappellent aussi que le sujet au travail, n'est pas un simple opérateur, mais qu'il peut ressentir des difficultés dans l'action qui ne peuvent être passées sous silence.<sup>34</sup> Et dans ce cas, une formation réussie est celle qui accepte d'être transformée à son tour par les sujets, en espace pour dire ces difficultés et les travailler.

### Bibliographie

- Bakhtine, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Barnier, 1989, L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec des pairs de 6-7 ans, *European Journal of Psychology of Education*, IV, 3, 385-400.
- Barnier G., 1996. Interactions de guidage et effet-tuteur, *Educations*, 9, 44-47 ;
- Barnier G., 2001. Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris : L'Harmattan.
- Baudrit A., 2002. Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck. ; Plety R. 1996. L'apprentissage coopérant. PUF Lyon ;
- Benassayag M., del Rey A., 2007, *Eloge du conflit*, Paris La Découverte
- Bernié J.-P., (2007), *Quelques questions sur la relation entre la construction de la notion de « savoirs de la pratique et le traitement de l'activité langagière.*, Paroles de praticiens et description de l'activité Sous la direction de Itziar Plazaola Giger, Kim Stroumza, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles de Boeck
- Bondu D., 1994, *La recherche d'un accord : pour une éthique du conflit*, in Lesourd S., Petitot F., Protéger l'enfant en danger, Erès coll. Les recherches du GRAPE.
- Clot Y., 1995, *Le travail sans l'homme* La découverte Paris
- Clot Y., 1995, *La psychologie du travail* Editions Point Seuil
- Clot Y. Faïta D., 2000, *Genre et style en analyse du travail Concepts et méthodes*, Travailler, 4 : 7-42
- Clot Y ; 2001, *Psychopathologie du travail et clinique de l'activité*, in Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Education permanente n° 146 :2001-1
- Dejours C., 1998, *Souffrance en France*, Paris Seuil
- Devereux G., 1972, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris Flammarion
- Faïta, Clot, Fernandez, Scheller 2001, Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité 2002, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Education permanente n° 146 :2001-1

---

<sup>34</sup> Dejours C., 1998, *Souffrance en France*, Paris Seuil. cf. le Tripôle : travail-activité- souffrance-action.

- Faïta D., Vieira, M., 2003 *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. In Paroles de praticiens et description de l'activité Sous la direction de Itziar Plazaola Giger, Kim Stroumza, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles de Boeck
- Faïta D., 2007, Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. Paroles de praticiens et description de l'activité Sous la direction de Itziar Plazaola Giger, Kim Stroumza, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles de Boeck
- Floro M., Barnier, 2005, *Tutorat entre pairs et violence dans le rapport au savoir*, in *Tutorer sous la dir. de Baudrit P., Ed. l'Harmattan*
- Girardot J.-J., 2004 *Intelligence territoriale et participation*. ISDM n°16, art.n° 161
- Goodlad et Hirst, 1990, *Explorations in peer tutoring*. New-York: Basil Blackwell.
- Godinho M. 1982, *Dialogue pour l'identité culturelle Institut France tiers monde Paris Anthropos*.
- Leontiev A., 1984, *Activité conscience personnalité*, Paris, Editions Sociale
- Malrieu P., 1989, in Clot Y., *le travail sans l'homme*, p160.
- Odone I, Rey, A., Briante G., 1981, Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail. Paris Editions Sociales.
- Plety R.,1998. Comment apprendre et se former en groupe. Paris : Retz.
- Rabardel P., 1995, Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains, Paris. Armand Colin.
- Simmel G., 1992, *Le conflit*, Saulxures, Circé
- Vygotski L.S., 1925, *la conscience comme problème de la psychologie du comportement*, trad. Lucien Sève, Société française n° 50, 1994. p.41
- Vygotski L.S. (1997 - 1934) *Pensée et langage*, Paris, Editions Sociales
- Vygotski L.S., in Rivière A., 1990 *La psychologie de Vygotski*, Mardaga Editeur.