

IL N'Y A PAS DE FORMATION SANS « BRUIT »

Nicole CAPARROS-MENCACCI,
Bernard HERRISSON,
GREC - CIRADE, Université de Provence, Aix-Marseille I, France



❖ I - QU'ENTENDRE PAR « BRUIT » EN SITUATION DE FORMATION ?

Notre intérêt pour les « situations » d'apprentissage nous a conduits à rendre intelligibles les perspectives des sujets agissants et parlants. Nous nous sommes ainsi penchés sur des actes de parole¹¹ particuliers, ceux qui débordent les enjeux réduits à la maîtrise des activités proposées en formation et qui, de ce fait, sont parfois considérés comme des « bruits » parasites, gênants, à négliger voire à éliminer. L'idée qui nous aiguille est que : *bien loin que d'être anodins ou gratuits, ces « bruits » sont porteurs d'enjeux particuliers qui s'établissent dans l'ici et maintenant des sujets parlants. Ils forment un monde qui dépasse celui réduit aux horizons de la rationalité de la tâche dans laquelle seuls sont pertinents les propos reliés à sa réalisation et à sa compréhension.*

Les « bruits » sont, entre autres, des manifestations d'une problématisation des liens de reconnaissance interindividuelle, autrement dit, des manifestations d'enjeux de « Formation » si nous entendons par ce terme la façon dont les sujets se conçoivent. La visée de cette contribution est une élucidation de ces « bruits » quotidiens qui sont portés à la parole comme manifestations de la « Formation » tant initiale que continue.

Les bruits sont à la fois le dicible et l'indicible contenu dans les actes de paroles. La reconstruction des perspectives des interlocuteurs opère selon un questionnement triple : Qu'est-ce qui est dit ? Pourquoi cette façon de dire à cette personne ? Que veut dire celui qui parle ?¹² Ce questionnement est une voie d'accès aux « bruits ». A leur tour, les « bruits » élucidés restituent une compréhension des attitudes des sujets face aux exigences du dispositif d'apprentissage. De la compréhension du sens de ces exigences sous l'angle privilégié d'*accomplissements*, découle la possibilité de penser la « Formation » comme un *inachèvement*. La façon dont les sujets se conçoivent suppose bien sûr la médiation de ces exigences réelles intériorisées, mais aussi une projection singulière permanente vers une idéalisation de soi, qui échappe à l'ordre des *accomplissements*. Les « bruits » qui restituent cette tension entre accomplissement et inachèvement, sont donc dans les propos quotidiens qu'échangent les sujets en situation d'apprentissage. Ils sont les manifestations de préoccupations quotidiennes que le dispositif filtre en les ramenant dans sa sphère de sens sans pouvoir totalement empêcher qu'ils surviennent et s'insèrent dans le continuum des situations qui constitue le temps d'une séquence d'apprentissage.

Nous avons choisi, pour étayer notre propos, de présenter une élucidation de « bruits » dans deux séquences d'interactions. L'une concerne des élèves de CM1 tentant de résoudre, en groupe, un

¹¹ L'acte de parole, (d'après Austin, Searle, et Habermas,) contient l'idée que la signification d'une énonciation ne saurait être réduite à la vérité de ce qui est dit (son contenu locutoire) mais englobe le sens que l'acte révèle dans son accomplissement ; c'est le sens de sa désignation par lui-même : une vraie ou une fausse promesse ; un constat négatif ou son euphémisme ; une forte injonction ou une injonction affaiblie ; un aveu qui comme les actes précédents utilisent ou pas, intentionnellement ou pas, les moyens de la duplicité. Ce sens englobé est la dimension illocutoire de l'acte de parole. La signification de l'acte de parole comprend les composantes locutoire et illocutoire qui une fois validées, permettent de restituer la perspective des sujets parlants ici et maintenant. L'attribution des caractères dicible et indicible aux « bruits » renvoie à cette double dimension de l'acte de parole. Il en est de même du concept de situation ici. Le contenu locutoire, ou thème de l'énonciation, avec son contexte, constitue l'horizon de la situation dont le centre est le monde d'où on parle, et dont le contenu illocutoire de l'énonciation rend compte partiellement. Bien que cette contribution se centre sur l'analyse d'interactions langagières, nous précisons en outre que, selon nous, le concept d'acte de parole ne peut être compris dans cette stricte perspective mais doit être étendu aux manifestations non langagières telles que le silence, le regard, les gestes...

¹² Le questionnement découle du cadre théorique de la pragmatique formelle d'Habermas, selon laquelle l'intercompréhension ou l'entente suppose une compréhension de raisons multiples. La raison qui fait que ce qui est dit est vrai (Vérité) ; celle qui fait que la façon de se lier à l'autre en disant quelque chose est légitime (Justesse) ; enfin celle qui fait que quelqu'un veuille dire quelque chose (Véridicité).

problème d'arithmétique, l'autre, des stagiaires de la formation professionnelle continue réalisant des 68 activités de dépannage dans un atelier de mécanique marine. Abstraction faite des contextes sociaux plus larges dans lesquels sont situés ces deux dispositifs¹³, il apparaît que ces deux contextes d'exigences ne sont pas dotés des mêmes caractéristiques. A la temporalité proche du devenir social du dispositif d'apprentissage professionnel, s'oppose l'éloignement temporel du devenir adulte propre au dispositif scolaire. A l'indéfinition ou degré d'ouverture des horizons sociaux pour des élèves, s'oppose la spécificité ou réduction des horizons sociaux qui caractérisent le dispositif professionnel. En outre, les oppositions entre ces exigences peuvent s'appréhender selon une optique de la reconnaissance.¹⁴ La qualité de mécano et la qualité d'élève capable de s'approprier les éléments universalisants de sa culture, renvoient à des ordres différents de considération sociale au travers desquels s'opère la socialisation des sujets en situation. Le fait que les attitudes divergentes soient plus manifestes dans la seconde que dans la première séquence d'interactions, peut trouver dans ces oppositions de dispositifs des explications pertinentes. Néanmoins, le choix de ces distinctions repose sur l'intention de montrer le caractère transcendant des enjeux de Formation.

II - UNE SEQUENCE DE RESOLUTION DE PROBLEME D'ARITHMETIQUE EN CM1

Nous nous intéresserons d'abord à une séquence d'enseignement dans une classe ordinaire de CM1. Un petit groupe de cinq élèves accompagnés de leur maître travaillent à la résolution d'un problème d'arithmétique dont l'énoncé est le suivant :

Dans une camionnette on a chargé cinq colis pesant chacun 6,4 kg et seize caisses. La camionnette qui pesait vide 1350 kg pèse maintenant 1950 kg. Quelle est la masse d'une caisse transportée ?

Rapidement, la difficulté dans ce problème s'est nouée autour de la question suivante, récurrente pour quatre des cinq élèves : les caisses sont-elles dans les colis ou pas ? Malgré diverses astuces et tentatives d'explication du maître, au 120^{ème} tour de parole, la question subsiste et résiste pour trois élèves au moins. Le maître décide alors, de manière impromptue, de demander à Rémi, qui a compris la difficulté, d'expliquer aux autres. Puis, sans vraiment prévenir, il se lève, quitte la salle disant qu'il allait « chercher des feuilles à la photocopieuse ». Le maître, interviewé à ce sujet, commente après coup cette sortie : « *je les ai laissés parce que, quand ils étaient sur une réflexion...il fallait les laisser quoi ! Il fallait les laisser entre eux, au moment où ils se mettaient à réfléchir ensemble* » et il ajoute « *Et en plus, ils ont l'art de s'expliquer les choses, des fois même d'une manière compliquée entre eux, pour toi, même à la limite, ça peut te paraître compliqué, alors que l'autre va comprendre* ». Cette sortie est, de la part de l'enseignant, une manifestation de l'intelligence du kairos, c'est-à-dire de « l'occasion, l'à propos » (Trédé, 2000), en même temps qu'une ruse, une tromperie pour arriver à ses fins dans un domaine où les recettes toutes faites ne semblent pas exister. Ce retrait dans une petite salle attenante d'où il pouvait voir et entendre les élèves, à leur insu, peut être compris comme une dissimulation¹⁵ c'est-à-dire « l'art de voir sans être vu » (Détienne, & Vernant, 1974. p36). Ce qui a permis au maître dissimulé et à la caméra d'être les témoins d'échanges inattendus, chez des élèves pourtant engagés dans la réalisation de la tâche. Dans ce court moment, des « bruits », ont pu être portés à la parole. Ces derniers sont transcrits et présentés en fin de communication.

Avant de sortir de la classe, l'enseignant a confié à Rémi la tâche d'expliquer aux autres le problème. Mais Rémi « n'explique pas » aux autres, il commence à donner sa solution du problème, avec « les opérations à faire ». Il faut dire que ce dernier a résolu le problème depuis longtemps, contrairement aux quatre autres élèves. On peut donc comprendre que, d'une certaine manière, il soit « pressé d'en finir ». Alors, profitant du retrait de la scène du maître, il enfonce une règle posée dès le début de la séquence et qui a été l'une des bases autour de laquelle les échanges se sont antérieurement construits : il ne faut pas dire les opérations, mais il faut expliquer. Cette règle¹⁶ a reposé sur une conception¹⁷ de la RP de l'enseignant, que ce dernier a dû expliciter au groupe suite à un questionnement insistant de Virginie. « *On s'en moque de l'opération. Elle va venir toute seule l'opération, si on comprend ce qui se passe.* » lui a-t-il répondu. Mais Rémi, peut être un peu lassé par ces discussions, veut aller droit au but et commence par « dire les opérations » (tp, 120). Suivent des

¹³ En fait élèves et stagiaires ici sont du point de vue de leur origine sociale dans des situations proches.

¹⁴ Ce que Bourdieu, appelle « capital symbolique ».

¹⁵ Ce type particulier de ruse, impromptue, non planifiée, relève ainsi de la pensée Mètis, laquelle est « une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. » (Détienne, & Vernant, 1974. p10).

¹⁶ « (...) la règle représente une raison d'agir. » E. Tugendhat, « Conscience de soi et autodétermination », Paris. A Collin. 1995. p222. Il y a là un point capital pour comprendre le rapport aux exigences du dispositif qui, même quand elles se déclinent sous formes de savoir ou savoir faire sont encore des devoir être. On peut user d'une règle pour les gains symboliques que le respect de son usage procure ou les pertes que les conséquences de sont inobservance induisent sans pour autant être convaincu de son bien fondé en tant que tel. On peut aussi user d'une règle en étant persuadé de son bien-fondé. Ceci ne fait pas de son bien fondé la raison d'agir mais fait qu'elle appartient au tissu des convenances sociales intériorisées qui sont au principe de son usage ou de son non usage. Pour la suite de notre exposé nous utiliserons le terme de règle en lui conservant sa dimension normative.

¹⁷ Conception étant entendu ici comme « vision d'ensemble basée sur une perspective épistémologique » (Maggi, 2000. p2).

réactions en cascade des protagonistes. Il est d'abord interrompu par Virginie qui lui pointe en⁶⁹ chuchotant que la règle est enfreinte, puis par Laura (tp 123) qui le lui fait remarquer à haute et intelligible voix. Un timide soutien de Vincent (tp 124) est immédiatement englouti sous une vague de protestations, où est à nouveau portée à la parole - sans doute parce qu'elle questionne mais surtout parce qu'elle a été éludée - la conception du maître selon laquelle l'opération doit venir toute seule après qu'on ait compris. Rémi fait alors une ultime tentative (tp 128), qui est cette fois-ci nettement barrée par Laura (tp 129) dont il faut souligner qu'elle aussi connaît la solution du problème, mais depuis peu. Elle coupe clairement la parole à Rémi - soutenue par Estelle (tp 130) - et l'empêche d'aller plus en avant. Comme si, pour elle, le pas de la résolution complète du problème - avec les opérations - ne pouvait être franchi. On serait presque tenté de dire que les filles du groupe se posent ici comme les « gardiennes des règles » instaurées par le maître. Selon elles, même si l'enseignant n'est pas là, les règles doivent tenir, et ne pas être enfreintes par un pair. Par conséquent, elles s'emploient à perpétuer les conditions qu'il a installées. En quelque sorte, bien que Rémi ait été légitimé par l'enseignant pour expliquer le problème aux autres, les filles lui refusent la légitimité de ses propos. Laura va même plus loin, puisqu'elle pointe qu'il « dit le problème qu'il veut faire LUI ». Ce qui semblerait signifier d'une part qu'elle lui fait remarquer que sa solution n'est pas la seule possible, et d'autre part, que les autres doivent également pouvoir proposer leur solution, et parmi eux, elle-même. La construction, la compréhension, l'explication du problème restent donc quand même incontournables pour chacun des élèves, car une réponse toute faite ne peut être acceptée. Puis, suit un ensemble d'échanges sur ce qu'« on fait tout le temps » avec le maître, à savoir retenir une solution, une fois que chacun aura exposé la sienne. Un ensemble de critères sont alors rappelés et reformulés collectivement - sans Rémi qui ne dit plus rien - : la réponse retenue sera la plus simple, facile, rapide et directe.

Le temps de 19 tours de parole, c'est-à-dire de quelques secondes, les échanges ont « dévié », pour l'ensemble du groupe, sur une discussion portant non pas directement sur la rationalité de la tâche - à savoir ici sur la compréhension et la résolution du problème sur la camionnette -, mais sur les points suivants :

- ◆ la légitimité des propos de Rémi, qui enfreint la règle proposée par le maître ;
- ◆ le maintien des règles instaurées par le maître « sorti » ;
- ◆ la « mise sur scène » de la conception de la RP du maître ;
- ◆ la place que chacun doit tenir par rapport à l'autre, dans cette situation de RP où le maître est « absent » :
 - droit égal à chacun d'élaborer sa réponse et de la proposer au groupe,
 - obligation d'en choisir une,
 - explicitation des critères d'évaluation de la solution la meilleure (ils reprennent, en toute vraisemblance, les critères du maître : simplicité, facilité, rapidité, concision).

Un épisode de « bruits », court mais décisif, a ainsi occupé le devant de la scène, alors qu'il était attendu des élèves qu'ils construisent le problème. Comment comprendre et intermède ? Le maître étant sorti, les conditions de l'entente précédemment installées s'en sont trouvées bouleversées. Des modifications des relations entre les élèves ont eu lieu : transgression de règle par l'un, contestation de cette transgression par d'autres, re-positionnement de l'un par rapport à l'autre. L'« *état intersubjectif du groupe (c'est-à-dire) la connaissance implicite que chacun a de leur relation, le concernant et concernant l'autre, la manière dont ils travaillent habituellement, et leur manière d'être ensemble* » (Stern, 2000. p75) a donc été modifié. Le procès d'interlocutions restitue cette perturbation : il est impromptu, il ne répond pas aux attendus du maître car il ne concerne pas directement la position, la construction du problème sur la camionnette. Cependant, d'une manière qui peut paraître étonnante, il est nécessaire et incontournable pour que les élèves puissent avancer face au problème : *il fait donc intégralement partie de la situation de confrontation au problème*. Ce moment, au sens de « *courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive* » (ibid., p74), est *critique*, car la stabilité du cadre posée antérieurement par le maître a été perturbée (par ce dernier, et à dessein) lorsqu'il est sorti. Les thématiques alors portées à la parole sont la légitimité des propos tenus par un élève transgressant une règle, la volonté de maintenir le cadre instauré par l'enseignant « absent » (rappel de sa conception de la RP, de ce qui est habituellement fait avec lui...), mais aussi la nouvelle « manière d'être ensemble », et la « connaissance implicite relationnelle ». Ce moment, au cours duquel est porté au devant de la scène un horizon de préoccupations relationnelles sera appelé moment de problématisation. C'est un espace/temps où « *la connaissance implicite de chacun des partenaires est modifiée, et un nouveau contexte intersubjectif différent est créé entre eux - la relation a changé* » (ibid. p75). Il s'y élabore la transition potentielle vers une organisation relationnelle autre, qui permettra, dans ce cas précis, de soutenir de nouveau, la mise en œuvre de mouvements de problématisation.

L'analyse de la séquence complète de confrontation au problème, aurait montré que trois moments de problématisation ont fait irruption sur le devant de la scène, sous forme de bruits, dans des temps de position ou de construction du problème, avec ou sans la présence du maître, et en convergence avec une perspective de réalisation de la tâche. Autrement dit, ces bruits, qui reviennent de temps en temps, peuvent être vus comme banals. Mais une question se pose : les bruits impliquent-ils toujours une convergence avec le dispositif du praticien, comme dans le cas de ces élèves de CM1 ?

Le contexte de cette séquence est le suivant : deux apprentis, Fa et Na s'apostrophent à distance sur leur intérêt à la réalisation de leur tâche respective. Tous deux sont à leurs postes de travail respectifs situés aux extrémités de l'atelier. Au poste de Fa, son protagoniste (Al), plus actif que lui dans la réalisation d'une tâche de démontage, discute, avec le formateur (Pa) et après avoir sollicité ouvertement son aide, des liaisons d'une pièce à l'intérieur d'un moteur. C'est cette différence de dispositions entre Fa et Al que stigmatise l'apprenti Na dans le premier mouvement de la séquence. Le jeu performatif par lequel une incertitude formelle camoufle en fait une certitude, utilise, dans les relations entre les apprentis, la thématique habituelle de l'attitude vis à vis de la réalisation de la tâche. Etre dans l'atelier, et non pas en salle quand on est dans l'atelier, oppose pour les apprentis deux qualités polaires : la qualité d'un être de labeur qui est le trait dominant que les apprentis accolent au personnage professionnel qu'ils sont censés devenir ; la qualité d'un être de savoir sur le métier que sont censés présenter et représenter, les attitudes d'intérêt manifestées pendant les temps d'études technologiques et les discours sur la tâche sur les lieux et dans le temps de sa réalisation. Ces deux qualités font partie des attendus sociaux du dispositif puisque ce dernier prépare à leur incorporation. Elles constituent des points d'ancrage pour les thèmes des interlocutions qui lient les apprentis de la situation d'apprentissage professionnel. On dira ici que les bruits entrent dans le domaine du dicible. Le premier mouvement de cette séquence montre des formes possibles de thématization : l'être actif qui se définit par son lieu ou son faire et l'être social tout court comme dans l'énonciation (6) : « ...et toi t'es la secrétaire ». (ici personne chargée de comptabiliser les présences et absences en vue de la rémunération.)

Dans le second mouvement, Fa interpelle un autre apprenti (Nor) « Alors y démarre ton moteur » selon un rituel par lequel l'énonciateur apprenti s'investit ironiquement des attentes légitimes du formateur tout en raillant la difficulté d'un de ses alter ego dans la situation apprentissage. Le jeu est ici proche du jeu précédent mais se fait de manière plus feutrée. Les bruits sont alors indicibles en ce sens que le thème de l'interlocution s'éloigne au plan formel d'une thématique de l'être quelqu'un. En feignant de s'intéresser à un état particulier de la tâche de Nor, c'est en fait la qualité d'un être compétent que Fa rend problématisable dans la relation qu'il noue avec Nor. Au thème explicite de l'investissement dans le travail du premier mouvement succède le thème voilé de l'être efficient dans la réalisation. On voit encore ici en quoi les attendus du dispositif se réfractent dans le quotidien des échanges. La parole, dans la réalisation de la tâche, exprime de manière médiate ou immédiatement une socialisation en cours dont les formes tangibles convergent ou divergent avec les formes instituées dans le dispositif. Quand Fa fait part à Nor (9) d'une intention d'agir manifestement éloignée de la réalisation de la tâche, c'est ce propos, l'apostrophe du mouvement précédent, leur renvoi à une disposition déviante installée qui permettent de comprendre la réaction du formateur dans le tour de parole (10). Ce dernier se fait, à l'adresse apparente de l'apprenti actif (Al) mais en fait aussi à l'adresse réelle de Fa, narrateur d'un événement fictif dans lequel ce dernier aurait émis un avis intéressé à la réalisation. La duplicité contenue dans cette adresse indirecte est subtilement revêtue des habits du discours narratif. Fa souvent interpellé sur son comportement par ses pairs, comme par le formateur, se voit faussement et intentionnellement reconnu en qualité d'un être apprenant conforme aux attendus du dispositif d'apprentissage ; c'est, encore une fois, le fait d'être dans la réalisation, d'émettre sur elle un avis pertinent directement utile à sa poursuite. La signification de ce pseudo récit est bien sûr de souligner tout ce qui l'en éloigne en même temps qu'une incitation à adopter une disposition qui converge avec les exigences du dispositif. Faute de pouvoir l'obtenir immédiatement, c'est sur le mode de l'apostrophe directe (12) et de la stigmatisation non moins directe d'un comportement déviant (14) que le formateur réagit. Ce que révèlent les réactions de l'apprenti en (13) et (15) clôt cette séquence sur une tension au sein de ses attitudes entre le maintien d'une opposition : elle se traduit dans la fausse adhésion au fait de posséder un poste ou de se couler dans le rôle de celui qui l'occupe, et donc de continuer quand bon lui semblera à ne pas l'occuper ; et la difficulté d'assumer une telle opposition qui l'amène à faire quelques concessions aux exigences de labeur qui participent elles-mêmes, des règles du milieu. De là le fait que la question qui clôt le précédent paragraphe en appelle une autre : comment comprendre si ce n'est comme Formation les effets de convergence qui, dans la même personne, accompagnent les dispositions divergentes ?

IV - CONCLUSION

Les attendus des dispositifs se déclinent très souvent sous forme de comportements obéissant à des règles (procédures) épurées de normativité,¹⁸ qui renforcent l'illusion de tenir pour des *accomplissements* les comportements effectifs des sujets en formation. Quand le langage courant dit : « atteindre un objectif *c'est être capable de* » il oublie - en même temps qu'il relativise la signification d'être au profit de ce qui succède à la préposition *de* - tout simplement la dimension du devoir être. C'est précisément cette dimension du devoir affectée à l'être et au pouvoir être qui restitue *l'inachèvement* de la Formation. Avec Tugendhat, (1995) nous dirons qu'obéir à une règle et obéir à une norme impliquent en même temps qu'un pouvoir, un devoir être.¹⁹ Ce devoir-pouvoir être

¹⁸ Elles demeurent le plus souvent implicite sauf dans le cas précédent de l'énonciation (14).

¹⁹ « (...) la règle représente une raison d'agir. » E. Tugendhat, « Conscience de soi et autodétermination ». Paris. A Collin. 1995. p222. Il y a là un point capital pour comprendre le rapport aux exigences du dispositif qui, même quand elles se déclinent sous formes de savoir ou savoir faire sont encore des devoir être. On peut user d'une règle pour les

est proprement une qualité. Ainsi, la qualité de devoir-pouvoir dire oui, ou devoir-pouvoir dire non, est-elle tout⁷¹ simplement une qualité *critique*. Ici, la règle selon laquelle, dans la théorie du maître « on ne dit pas l'opération d'abord, mais on la laisse venir » est un temps des échanges par lesquels les élèves prennent implicitement ou explicitement position par rapport à elle, et par voie de conséquence, par rapport à son énonciateur privilégié : le maître. Le fait que son inobservance ait des effets sur la confrontation au problème ne fait pas de la rationalité des effets et de la règle, la rationalité pertinente pour comprendre son observance ou son inobservance. L'une et l'autre concernent aussi un jeu morale-éthique au sein du soi des sujets élèves ou apprentis. Le jeu est dans le décalage toujours possible entre le *devoir-pouvoir être* des attentes normatives qui s'actualisent et se spécifient dans les attitudes des autres sujets de la situation, et le *vouloir-être* au principe de la singularité du sujet. Sous cette forme, c'est un jeu critique incessant et le plus souvent indicible. En déjouant la règle sans en payer le prix du point de vue de sa rationalité instrumentale, l'élève Rémi occupe à ce moment une position extrême dans ce jeu. Et l'une de ses pairs, Laura, prend la position opposée en reprenant les exigences du dispositif telles qu'elles s'incarnent dans la personne du maître.

Les bruits rappellent ce jeu dans les actes de parole. Le rappel est incessant dans la séquence des apprentis puisque qu'ils en constituent les thèmes : « être dans l'atelier », « être intéressé dans la réalisation ». En déjouant les règles d'action et les normes du rapport au travail, l'apprenti Fa tourne résolument le dos aux exigences du dispositif. La tension en lui entre vouloir être et les devoir-pouvoir être qu'il recueille, dans les regards et les propos des autres, permet en retour de comprendre l'irritation ressentie à l'apostrophe d'un de ses pairs comme sa déclaration d'intention ambiguë de revenir, après l'apostrophe du formateur, à des attitudes qui convergent avec le dispositif.

Une telle tension est au cœur d'un *rapport pratique à soi*,²⁰ qui est une évaluation de l'estime de soi en tant que sujet parlant ou agissant dans un processus d'*auto-réalisation*.²¹ La signification d'un tel processus est que les sujets développent des capacités d'agir et des qualités qui leur sont associées, donc des *pouvoir être*, dans des conditions liées aux attitudes des autres à leur égard, quand ceux-ci ont incorporé ces mêmes exigences. C'est au travers de ce tamis que la communauté de référence leur renvoie des marques de considération qui structurent le sentiment de leur valeur propre. La communauté de référence privilégiée peut être la communauté des sujets de la situation. Mais, celle-ci perd son privilège dès lors que ce n'est pas en son sein que les sujets peuvent éprouver un tel sentiment. Dans la mesure où le processus d'auto-réalisation s'établit dans le cadre intentionnel d'un dispositif d'apprentissage, c'est à dire dans un cadre construit *en vue de développer des pouvoir être* - élève de CM1 ou mécanicien -, il s'opère dans un renforcement de l'ordre de considération qui affecte les performances des sujets se formant au sein du dispositif. On peut alors comprendre que ce rapport pratique à soi que chacun éprouve à travers les autres, sous une forme ou une autre, se révèle dans des interlocutions. C'est alors le cas des situations d'apprentissage professionnel étudiées, où les « bruits » qui en sont des manifestations sont les plus explicites. Mais c'est aussi le cas de la situation où Laura, à l'adresse de Rémi accentue son « tu », et de la sorte, stigmatise un comportement répréhensible dans les attentes du maître, sans que son comportement ne traduise une dérive majeure pour les exigences du dispositif. C'est cette nuance dans la divergence qui caractérise l'extériorité de Rémi et celle de Fa. C'est à travers leur point de vue reconstruit par la recherche que l'on peut illustrer le plus manifestement l'incomplétude ou l'inachèvement qui demeure, entre le rôle que l'on endosse ou tente d'endosser à travers tous les accomplissements (capacités) que vise le dispositif, et les accomplissements idéalisés au principe d'un vouloir être.

Aussi, l'intelligibilité des bruits, ou élucidation des enjeux de Formation, est-elle moins dépendante de la spécificité de tel ou tel dispositif que de la possibilité de penser l'inachèvement. Au dispositif formel colle toujours l'illusion que son pouvoir de changement réalise, à titre de fins, les accomplissements dont il est doté sous le modèle de la *tekhné*. Alors qu'en son sein, les pratiques qui se développent entre les sujets en situation sont des pratiques sociales à propos de pratiques de réalisation de tâches pour lesquelles le modèle de la *tekhné* convient le plus souvent, et avec lui, celui d'une rationalité instrumentale. Mais le dispositif vécu est un milieu de pratiques, de pouvoir-devoir être²² et de vouloir être, qui échappe à la logique des fins ou des accomplissements. En son sein, c'est une rationalité morale-éthique qui enveloppe toutes les pratiques instrumentales, qui légitime les relations entre sujets de la situation d'apprentissage. C'est bien ce qu'illustre l'intermède critique sur la règle de résolution du problème d'arithmétique insérée dans un contexte de préoccupations relationnelles.²³ C'est encore ce qu'illustrent les apostrophes sur les attitudes des uns relativement aux attendus de labeur et

gains symboliques que le respect de son usage procure ou les pertes que les conséquences de son inobservance induisent sans pour autant être convaincu de son bien fondé en tant que tel. On peut aussi user d'une règle en étant persuadé de son bien-fondé. Ceci ne fait pas de son bien fondé la raison d'agir mais fait qu'elle appartient au tissu des convenances sociales intériorisées qui sont au principe de son usage ou de son non usage.

²⁰ L'idée de renvoi à la tension entre la volonté générale intériorisée au sein du Moi et les exigences de l'individualisation. A. Honneth, « La lutte pour la reconnaissance ». Paris. Cerf. 2000.

²¹ op cit. 6

²² On ne peut être un mécano ou un élève sans réaliser (faire) les activités qui définissent ces rôles.

²³ Si, sous l'angle d'une rationalité instrumentale, le parcours de confrontation à un problème peut donc être décrit sous forme de trajectoire (position, construction et résolution du problème sont des dimensions bien plus que des étapes de la confrontation au problème ; elles peuvent être effectives dans cet ordre sous forme de routines), le concept de trajet montre en quoi la non linéarité du circuit position, construction, et résolution du problème se conçoit avec la question des enjeux relationnels constitutifs de la problématisation. Le trajet comprend la tension entre vouloir-être et pouvoir devoir être en faisant quelque chose et aucun comment faire n'est immunisé par la possibilité critique de poser la question de son bien-fondé. Partant cette possibilité est constitutive de l'ouverture de l'espace relationnel qui est milieu moral-éthique de la confrontation.

attendus scolastiques qui thématisent, renouvellent et organisent l'espace de ces relations comme milieu moral-éthique. Dans la perspective des sujets des situations, ni les rôles à occuper aux travers leurs attributs pratiques, ni les rôles occupés, ne sont des moyens d'un devenir qui s'épuise sans cesse en eux. Ils ne peuvent non plus être des fins parce qu'aucun des désirs qui les portent ne peut s'y arrêter.²⁴ L'intelligibilité des « bruits », la façon dont les sujets se conçoivent, sont alors et avant tout, dépendantes de la possibilité de saisir dans une raison « à plusieurs voies », des rationalités aussi différenciées que celle qui s'attache aux enjeux de Formation et celle qui s'attache à la seule logique instrumentale des dispositifs formels, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue.

FRAGMENT I : SEQUENCE CMI RESOLUTION DE PROBLEME D'ARITHMETIQUE

- 118) Rémi : « *Eh ben la masse d'une caisse transportée. Pour le savoir on sait déjà...* ».
- 119) Maître : « *Attends, allez, vas-y, continue Rémi, parce que vous êtes ensembles... Je vais juste chercher des feuilles à la photocopieuse derrière* ». Le maître se lève, ouvre la porte et sort de la salle. Les élèves continuent de travailler au problème.
- 120) Rémi : « *Le camion vide fait 1350 kg. On sait qu'après qu'on a rajouté les 16 caisses et les cinq colis, il fait 1950 kg. Et pour savoir combien pèse une caisse... Déjà on additionne 6,4 c'est le poids d'un colis, on le fait fois cinq* ». Tout le monde écoute attentivement Rémi... Vincent tapote la tête de Rémi.
- 121) Virginie : « *Mais là, tu nous as dit l'opération* ». En chuchotant, comme si elle voulait cacher une transgression de Rémi.
- 122) Rémi : « *Ouais, mais...* ».
- 123) Laura : Silence... A haute voix après réflexion ... « *T'es en train de dire l'opération...* ».
- 124) Vincent : « *Eh ben on dit les additions* ».
- 125) EEE : Brouhaha... Un ensemble de protestations.
- 126) Virginie : « *Elle est venue toute seule, l'opération, hein, c'est comme toi Estelle* ».
- 127) Estelle : « *Moi, je l'avais pas cherchée l'opération, hein* ».
- 128) Rémi : « *On trouve le résultat. 1350 plus quelque chose, c'est le résultat de l'addition que j'ai faite. Après on voit combien il reste* ».
- 129) Laura : « *Non, mais là tu es en train de dire tout le problème que TU veux faire toi...* » Laura insiste sur le TU.
- 130) Estelle : « *Eh ouais, elle a raison* ».
- 131) Vincent : « *Mais après on donne tous ses avis. Toi tu vas donner ton avis, ton avis, mon avis et ton avis* ». Vincent désigne d'un geste successivement chacun de ses camarades... « *Après on verra ce qui est le mieux. Mettons, on comprend tous...* ».
- 132) Laura : « *Mais non, mais non. Il faut faire le problème en premier et après on regarde ce qui était le plus simple. C'est ce qu'on fait tout le temps* ».
- 133) Virginie : « *Ce qui était le plus simple ça veut dire laquelle de nos opérations qui a fait le plus simplement le problème* ».
- 134) Laura : « *Oui, qui a fait le plus rapidement* ».
- 135) Vincent : « *Ben, c'est ce que j'ai dit* ».
- 136) Estelle : « *Oui, le plus facilement* ».
- 137) Laura : « *Oui, le plus rapidement. Toi, tu l'as dit directement* ».
- 138) Virginie : « *Non, souvenez-vous* ».
- 139) Laura : « *Tu as dit qu'on faisait pas le problème avant* » ... Le maître revient et dépose des feuilles sur une table à côté.

❖ FRAGMENT II : SEQUENCE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

- 1) Na : « *Fa !* » (du fond de l'atelier)
- 2) Fa : « *Quoi ?* »
- 3) Na : « *T'y es dans l'atelier ?* »
- 4) Fa : « *Hein !* »
- 5) Na : « *T'y es dans l'atelier ou en salle ?* »
- 6) Fa : « *L'atelier... et toi t'es la secrétaire...* »
- 7) Na : « *Hein ?* »
- 8) Fa : « *La secrétaire toi...* » (après cette réplique à un interlocuteur éloigné de son poste, il entame un nouvel échange avec un interlocuteur (Nor) situé sur le poste jouxtant le sien)
- 9) Fa : « *...tu vas voir ce soir ce que je vais faire un peu ...* »
- 10) Pa : « *D'après ce que dit Fa là y en a un....* » (ironie)
- 11) Al : « *Ah ! celui-là là aussi ?* »
- 12) Pa : « *Ouais... parce que celui-là, regarde, je le démonte y traverse... tu en as un derrière donc y faut que tu enlèves la pompe à alimentation, donc tu dis... Fa ! Fa ! Tu as un poste de travail !* »
- 13) Fa : « *Ouais j'ai un poste de travail Pa...* » (haussement du ton)
- 14) Pa : « *Mais ça fait quinze fois que je te vois partout dans l'atelier...* »

²⁴ On doit ces deux arguments reformulés ici, à Castoriadis, se référant lui-même à Maurice Merleau-Ponty. C. Castoriadis, « L'institution imaginaire de la société ». Paris. Seuil. 1975. p104.

BIBLIOGRAPHIE

CASTORIADIS, C.

(1975) - « *L'institution imaginaire de la société* ». Seuil : Paris. p104.

DETIENNE, ; VERNANT,

(1974) - « *Les ruses de l'intelligence, la mêtis des grecs* ». Champs, Flammarion : Paris.

HABERMAS, J.

(1987) - « *Théorie de l'agir communicationnel* ». Fayard : Paris.

HONNETH, A.

(2000) - « *La lutte pour la reconnaissance* ». Cerf : Paris.

STERN, D.

(2000) - « *Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite : quelques implications de l'observation du développement sur les psychothérapies d'adulte* ». Filiations psychiques. Le fil rouge. PUF : Paris.

TREDE, M.

(1992) - « *Kairos. L'à propos et l'occasion* ». Ed. Klincksieck : Bruxelles.

TUGENDHAT, E.

(1995) - « *Conscience de soi et autodétermination* ». A Collin : Paris. p222.