

## Familiarité, émancipation et partenariat : former à l'éducation.

Michel Vial

### 1. Qui apprend ?

On croit souvent que seuls les formés apprennent. On oublie que les formateurs apprennent aussi. Ils apprennent à former ce public-là précis avec qui ils sont ce jour-là. S'ils le veulent, s'ils font un effort.

Tant que le formateur ne fait pas ce pas en avant vers le public formé, les étudiants n'ont rien de spécifique : ce sont des étudiants qui viennent suivre un diplôme, comme les autres. Ils sont tous pareils. Le signe que le formateur apprend, c'est que le public des formés acquiert un caractère *singulier* (Imbert, 1985). La première singularité, quand les groupes sont homogénéisés par le métier ou le milieu, étant ce milieu socioprofessionnel précis qui réunit ici et maintenant ce public-là. Former des ruraux ou des néo-ruraux, alors, ce n'est plus du tout la même chose, la même relation que de former des infirmiers ; ce n'est plus le même référentiel d'exemples, de tâches, le même « esprit », la même attitude<sup>1</sup>. Ensuite la subjectivation du public formé peut aller beaucoup plus loin, jusqu'à une sorte d'individualisation : former Hélène n'est pas former Jean<sup>2</sup>. La formation devient de plus en plus *une relation* et cesse petit à petit de n'être *qu'un rapport* de formateur à formé (Ardoino, 2000b).

Cet apprentissage de l'univers de l'autre, de ses caractéristiques, de ses problématiques, de ses références historiques et sociales ne vient pas naturellement. Il demande au formateur d'accepter le souci de se faire comprendre et pour cela le souci de comprendre d'où parle l'autre. Alors, il lui faut lire les textes officiels qui régissent la profession, lire les textes qui retracent l'évolution de ces métiers-là, apprendre leur milieu comme s'il en venait aussi : devenir familier de leur doxa, apprendre leur langue. Cette *familiarité* (Ardoino, 1988) se conquiert, c'est un travail avant pendant et après les cours.

Tant que ce travail n'est pas fait, rien ne différencie les publics : ils sont anonymés. Cette sortie de l'anonymat demande du temps et c'est bien pourquoi le formateur est obligé de se spécialiser dans l'un ou l'autre des segments sociaux quand les publics sont comme en sciences de l'éducation, variés. On ne peut être familier de trois, quatre ou cinq corps professionnels. Et c'est, pour l'universitaire, un choix à assumer pour pouvoir devenir formateur. L'universitaire qui se veut formateur ne peut rester derrière une vitre : il s'approche de son public pour l'aider à s'approprier les savoirs. Ou bien il n'est pas formateur.

### 2 L'éducation

Je voudrais ensuite redire ce qu'on peut entendre dans *l'éducation* des sciences de l'éducation. Éduquer, c'est sérieux. D'abord il ne s'agit pas de s'intéresser uniquement au monde scolaire. Ensuite, ce n'est pas seulement transmettre des savoirs académiques (ce qu'est instruire), ni même donner une culture livresque et savante, patrimoniale. Ce n'est pas

---

<sup>1</sup> Et on passe d'une logique de contrôle pour l'expertise dans le faisable à une logique de promotion des possibles (Vial, 2001)

<sup>2</sup> le souci du formateur et sa prise de risques est de savoir jusqu'où aller dans cet accompagnement de l'autre sur son propre chemin (Ardoino, 2000a)

seulement donner des modèles et des théories pour que les formés se les approprient, pour qu'ils les utilisent dans leurs pratiques, d'une façon ou d'une autre, par rapport à leur projet professionnel évolutif ; pour qu'ils se construisent à leurs manières des compétences techniques qui les rendront performants. C'est aussi gagner en humanité, conquérir à chaque génération l'humanité, autrement dit lutter contre la barbarie, sans cesse, dans la durée, par un combat toujours inachevé (Beillerot, 1998). On naît Homme, on devient humain, par l'éducation.

Le signe de ce gain d'humanité<sup>3</sup>, c'est l'émancipation. Éduquer, c'est donc aider à changer, entrer en conflit avec les évidences, les allant de soi, les doxa, les prêt à penser. Faire avec et en faire autre chose. Mettre en travail sa vision du monde, son caractère, sa personnalité. Pour être davantage au monde. C'est la dimension *éthique* de la formation à l'éducation.

C'est pourquoi, en sciences de l'éducation, la plupart de nos formations sont dites professionnalisantes et non pas professionnelles : ce ne sont pas des formations seulement instrumentales où on donnerait les outils directement opérationnels, pris dans des recettes pour labelliser au plus vite d'une marque quelconque de professionnalité mais bien plutôt des formations « épistémologiques » où se travaillent le cadre de référence, le système des références que le professionnel pourra utiliser dans ses savoirs d'action, continuant à sa façon à nourrir son processus infini de professionnalisation.

### 3 Qui former ?

Eduquer ne peut se réduire à développer la faculté d'adaptation, la conformisation aux changements déjà-là. Alors, en sciences de l'éducation, nous avons vocation à former tous ceux qui dans leurs pratiques utilisent ou visent l'éducation dans leur pratique professionnelle. Pas seulement les enseignants, ni même les formateurs mais aussi les cadres de la Fonction publique ou de l'entreprise, les évaluateurs intervenants en organisation ... et les personnels de santé, parce que dans leur pratique existe une relation éducative à côté de la relation thérapeutique (Vial, 2002). Tous ceux qui sont dans une relation dite de service, ont à tenir une fonction éducative, tous ceux qui ont à développer des compétences relationnelles dans un projet de changement. Tous ceux qui veulent s'émanciper, qui veulent (ou de qui on attend) plus de fonction critique, plus d'autonomie, plus de dynamisme, plus de souplesse, plus d'anticipation, plus d'invention.

Former les ruraux, c'est avoir décidé de changer la ruralité et non pas seulement de s'y adapter telle qu'elle est. C'est pourquoi nos formations sont forcément en alternance et *en partenariat* avec les institutions dans lesquelles travaillent nos publics. Il est nécessaire que le partenaire institutionnel décide quel type de public il lui est utile d'émanciper. Le « jusqu'où » émanciper se négociera au fur et à mesure du partenariat. C'est ce que nous avons, je le crois, parfaitement réussi à l'Université de Provence avec les personnels soignants (Vial et Thuilier, 2003). Non seulement les directions des instituts de formation mais aussi leur hiérarchie et leurs syndicats sont partie prenante de ce mouvement vers plus de compétences relationnelles et personnelles. Dans le secteur agricole, la question reste posée, de l'engagement de la hiérarchie dans ce projet professionnalisant. On est là dans la dimension *politique* de l'éducation.

Éthique, épistémologie et politique sont alors trois objets entrant dans les critères globaux du projet de former en Sciences de l'éducation. La professionnalisation inclut un remaniement identitaire qui va beaucoup plus loin que la simple acquisition de savoirs et de techniques. Ce travail sur soi pour être éduquant doit être accompagné par les universitaires qui se veulent formateurs.

#### **Bibliographie des ouvrages cités**

Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice

---

<sup>3</sup> Qui n'est pas à confondre avec le mieux-être de la relation thérapeutique.

Vial, M. (2003) Familiarité, émancipation et partenariat : former à l'éducation., Journée d'étude *La formation des formateurs, des enseignants et des éducateurs en milieu rural*, Carmejane.

Ardoino, J. (1988) Logique de l'information, stratégies de la communication, *Pour*, n° 114, pp. 59-64.

Ardoino, J. (2000a) De l'accompagnement, en tant que paradigme, *Pratique-formation-analyse* n°40, pp.5-19

Ardoino, J. (2000b) *Les avatars de l'éducation*, Paris : Puf

Beillerot, J. (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris : L'Harmattan

Vial, M. & Thuilier, O. (2003) *L'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital*, Paris : Lamarre.

Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck

Vial, M. (2002) Les sciences de l'éducation et les personnels de santé, une histoire prometteuse, *Soins cadres* N°45, pp. 29/33