

# LES ÉTATS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE<sup>1</sup>

Texte<sup>2</sup> communiqué par

*Jacques DEJEAN*

Psychosociologue, consultant et formateur<sup>3</sup>  
PARIS  
1996

---

## UN MODE D'UTILISATION DE CET INSTRUMENT D'ANALYSE EN FORMATION

### QUELQUES DÉFINITIONS

#### LES ÉTATS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE (grille)

#### LES ÉTATS

#### QUE PEUT PRODUIRE L'UTILISATION DE CES ÉTATS ?

#### A QUI PEUT SERVIR CET INSTRUMENT D'ANALYSE ?

#### CONCLUSION

---

J'ai eu l'occasion d'animer de nombreuses sessions de formation regroupant des professionnels exerçant une fonction éducative dans le cadre de professions et de contextes très divers : ce pouvait être des formateurs (d'adultes ou de jeunes), des instituteurs en établissements spécialisés, des animateurs en foyers de jeunes travailleurs, des assistantes sociales, des éducateurs techniques ou spécialisés, des infirmiers en foyers de post-cure... Il s'agissait de personnes exerçant des métiers différents ; certains ne se définissaient d'ailleurs pas comme étant d'abord des professionnels de l'éducation ou de la formation, même s'ils reconnaissaient exercer une fonction éducative dans leur travail.

Tous étaient en cours d'emploi et venaient se former dans un centre de formation d'animateurs et de travailleurs sociaux, en participant à des formations longues préparant à un diplôme du centre (assimilé par la suite à un diplôme d'état), ou à des stages courts à thèmes proposés par ce centre pour la préparation de ce diplôme d'état (le D.E.F.A.-Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation).

Les principaux objectifs de ces sessions (d'une semaine en général) étaient de permettre aux participants d'*analyser leurs pratiques (d'éducation ou de formation)*, et de *réfléchir à leurs références pédagogiques (explicites ou implicites)*. Nous avons en particulier recours pour cela à des grilles d'analyse existantes, qui pouvaient s'avérer pertinentes pour certains membres du groupe mais rarement pour l'ensemble : si nous utilisons la classification distinguant les pédagogies traditionnelles des pédagogies actives, non directives ou institutionnelles, cela pouvait satisfaire les enseignants mais

---

<sup>1</sup> Cet outil d'analyse a été élaboré au cours des années 1970 - 1980.

<sup>2</sup> Ce texte est extrait de l'ouvrage *L'analyse des pratiques professionnelles*, coordonné par C. Blanchard-Laville et D. Fablet, L'Harmattan, 2ème éd., 2000, [www.editions-harmattan.fr/](http://www.editions-harmattan.fr/)

<sup>3</sup> "Jacques Dejean est aussi directeur de recherche du DHEPS (Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales) à Paris III ; il est l'auteur de *Analyse des pratiques d'éducation et de formation*, L'Harmattan, 1991."

pas les éducateurs. Si nous reprenons la distinction opérée par Marcel Lesne entre les trois modes de travail pédagogique<sup>4</sup> (distinction qui me paraît d'un intérêt capital pour identifier les diverses fonctions sociales de la formation), nous pouvions satisfaire les formateurs mais non les travailleurs sociaux...

Il nous fallait donc un outil d'analyse qui permette à des professionnels issus de contextes ou métiers aussi différents de réfléchir en commun sur leurs pratiques éducatives.

C'est ainsi qu'à partir :

- de l'analyse de ces pratiques éducatives,
- d'échanges avec certains de mes collègues,
- et bien sûr de mes propres références théoriques d'alors,

j'ai été amené à élaborer et à utiliser dans ces formations une grille d'analyse des pratiques d'éducation et de formation que j'ai appelée "*les états de la situation éducative*". Elle peut être utilisée dans le cadre de formations pédagogiques bien sûr, mais aussi par toute personne, tout groupe ou toute équipe éducative souhaitant répondre aux questions suivantes :

- *sur quoi s'appuie-t-on* (sur quels états) pour rendre une situation éducative?
- *qu'est-ce que cela permet* pour ceux à qui cette situation est destinée et pour ceux qui la mettent en place, de s'appuyer sur tel ou tel état?
- *quels sont les risques* qu'il y a à s'appuyer sur chacun de ces états?

Répondre à ces questions, c'est aider à clarifier les hypothèses pédagogiques auxquelles tout "éducateur"<sup>5</sup> se réfère dans son travail (même si ces hypothèses sont souvent implicites) : elles lui servent à orienter son comportement et à construire des situations pédagogiques qu'il proposera à ceux qui se forment ou s'éduquent (et que les Québécois appellent de façon dynamique les "s'éduquant").

## **I - UN MODE D'UTILISATION DE CET INSTRUMENT D'ANALYSE EN FORMATION**

Avant de présenter cet outil d'analyse, j'exposerai brièvement le déroulement pédagogique que j'adopte en général dans les sessions où je l'utilise comme support de la réflexion collective.

1 - Dans un premier temps, je propose aux participants un travail de groupes. Chaque sous-groupe doit rapporter en séance plénière une "situation éducative" vécue par l'un de ses membres dans son activité professionnelle et indiquer :

- pourquoi cette situation est qualifiée d'éducative,
- "ce sur quoi s'est appuyé" l'éducateur pour que son action soit éducative, pour rendre la situation éducative.

2 - La synthèse qui suit permet alors une première réflexion sur ce que les participants entendent par "situation éducative": on travaille donc sur leurs représentations de l'éducation.

Puis l'analyse en commun des productions des sous-groupes permet en général de faire apparaître que dans les situations éducatives retenues, les éducateurs utilisent :

- le registre *relationnel* ou *affectif*,

---

<sup>4</sup> M. Lesne, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, P.U.F., 1977.

<sup>5</sup> "éducateur": terme pris ici, comme dans la suite de ce texte, au sens générique de "toute personne exerçant une fonction éducative".

- les *actions* conçues pour ou avec les "s'éduquant"<sup>6</sup>,
- le rappel de *règles* ou l'élaboration de règles avec ceux-ci,
- la transmission d'un *savoir* ou d'un savoir-faire.

La plupart des groupes insistent sur l'importance de phases d'*analyse* pour que telle ou telle démarche ait un rôle éducatif.

3 - J'invite alors les personnes en formation à réfléchir en sous-groupes à *ce que peut permettre*, et aux *risques* que peut induire une éducation principalement basée sur:

- la relation psycho-affective,
- l'action,
- les règles, les institutions,
- le savoir,
- et je leur demande de préciser le rôle de l'analyse.

Je leur propose alors la grille ci-contre et leur demande de la remplir, à partir de leur expérience.

4 - Plus tard, lors de la confrontation des travaux des sous-groupes, mon rôle consiste à insister sur certaines des réflexions élaborées par les participants, à en remettre d'autres en question, à aider les personnes dans l'analyse de leurs conceptions et à chercher à leur faire percevoir à quelles théories éducatives ou à quels courants pédagogiques peuvent se rattacher leurs points de vue.

## II - QUELQUES DÉFINITIONS

J'ai appelé cette grille "les états de la situation éducative". Le contenu de ces termes mérite d'être précisé.

### 1 - La situation éducative

Pour définir ce qu'est une "situation éducative", je pense qu'il est possible de partir d'une acception assez générale du terme éducation : c'est pour moi "la mise en œuvre de moyens pour que des êtres humains deviennent pleinement hommes". Cette définition renvoie certes le problème des fins de l'éducation aux conceptions anthropologiques des éducateurs et elle recouvre un champ très large, mais elle doit pouvoir être acceptée par des pédagogues faisant leurs des conceptions aussi différentes que celles de Durkheim, Rousseau ou Paulo Freire, c'est-à-dire ceux pour lesquels l'éducation a pour fin l'adaptation de l'individu à la société, la libération de l'individu des influences néfastes de la société, ou la libération du peuple et des opprimés. Par ailleurs, cette définition doit pouvoir recouvrir aussi bien l'action d'enseignants que celle de formateurs ou de travailleurs sociaux.

Par *situation éducative*, j'entends ici toute *situation éducative construite*, et conçue par un ou des éducateurs en vue de l'éducation ou de la formation de ceux qui s'éduquent.

---

<sup>6</sup> "s'éduquant": j'utiliserai ce terme dans ce texte, au sens générique de "toute personne en train de s'éduquer" (que ce soit dans un contexte de formation, d'apprentissage, d'enseignement, de rééducation...)

## 2 - La notion d'étai

Les *étais* sont les cinq registres sur lesquels des éducateurs peuvent s'appuyer. Le Petit Robert donne de ce mot la définition suivante: "pièce de charpente destinée à soutenir provisoirement". Une charpente est composée d'un ensemble de pièces imbriquées les unes dans les autres : de même toute situation éducative comporte en général des aspects affectifs, cognitifs, institutionnels et opératoires et l'on peut penser que la situation sera d'autant plus éducative que ces divers aspects seront effectivement présents et intégrés. Une charpente est un assemblage complexe, bien des situations éducatives le sont également. Les étais dont il s'agit ici sont des pièces vivantes, évolutives, éventuellement interchangeables pendant la durée de la construction ; certes les éducateurs ont souvent tendance à se conforter en utilisant tel ou tel de manière privilégiée et plus ou moins permanente, mais le recours à des étais doit se vouloir temporaire et provisoire, comme les situations éducatives elles-mêmes.

Ces étais ne sont pas toujours mis en place de façon consciente par les éducateurs; cela peut paraître paradoxal si l'on veut garder la comparaison avec le travail des charpentiers, mais une fois que l'on est en train de bâtir un édifice, on ne s'arrête pas à tout instant pour voir de quoi sont faits les étais : l'important, c'est qu'ils tiennent, pour l'édifice lui-même, mais aussi pour ceux qui participent à sa construction. De la même manière, ce n'est pas parce que l'on fait un travail éducatif que l'on est toujours en mesure de préciser pourquoi on le dit "éducatif", ni quelles sont les hypothèses pédagogiques ou les théories qui sous-tendent son action. Et lorsque l'on y regarde de près, on constate parfois qu'une des premières fonctions des étais peut être de soutenir les charpentiers plus que la charpente elle-même... D'où l'importance de regarder à quoi ils servent effectivement.

## LES ÉTAIS DE LA SITUATION ÉDUCATIVE

grille servant à l'analyse de pratiques d'éducation et de formation

<b>ETAIS</b> <i>(ce sur quoi l'on peut s'appuyer pour atteindre des buts éducatifs)</i>		<b>CE QUE CELA PERMET</b> <i>- pour les "s'éduquant" - pour les "éducateurs"</i>	<b>RISQUES</b> <i>- pour les "s'éduquant" - pour les "éducateurs"</i>	
<b>LA RELATION PSYCHO-AFFECTIVE</b>	DUELLE <i>(éducateur - "s'éduquant")</i>			
	EN GROUPE <i>(éducateur et groupe de "s'éduquant")</i>			
<b>L'ACTION</b>	FAIRE AVEC			
	FAIRE FAIRE			
<b>L'INSTITUTION</b>	L'INSTITUE <i>(règles imposées)</i>			
	L'INSTITUANT <i>(règles qu'élaborent ensemble éducateurs et "s'éduquant")</i>			
<b>LE SAVOIR</b>	<i>1<sup>ère</sup> distinction</i>	.SAVOIR THEORIQUE		
		.SAVOIR EXPERIENTIEL		
	<i>2<sup>ème</sup> distinction</i>	.CONNAISSANCES		
		.INSTRUMENTS DE CONNAISSANCES		

L'ANALYSE

## 2 - La notion d'étai

Les *étais* sont les cinq registres sur lesquels des éducateurs peuvent s'appuyer. Le Petit Robert donne de ce mot la définition suivante: "pièce de charpente destinée à soutenir provisoirement". Une charpente est composée d'un ensemble de pièces imbriquées les unes dans les autres : de même toute situation éducative comporte en général des aspects affectifs, cognitifs, institutionnels et opératoires et l'on peut penser que la situation sera d'autant plus éducative que ces divers aspects seront effectivement présents et intégrés. Une charpente est un assemblage complexe, bien des situations éducatives le sont également. Les étais dont il s'agit ici sont des pièces vivantes, évolutives, éventuellement interchangeables pendant la durée de la construction ; certes les éducateurs ont souvent tendance à se conforter en utilisant tel ou tel de manière privilégiée et plus ou moins permanente, mais le recours à des étais doit se vouloir temporaire et provisoire, comme les situations éducatives elles-mêmes.

Ces étais ne sont pas toujours mis en place de façon consciente par les éducateurs; cela peut paraître paradoxal si l'on veut garder la comparaison avec le travail des charpentiers, mais une fois que l'on est en train de bâtir un édifice, on ne s'arrête pas à tout instant pour voir de quoi sont faits les étais : l'important, c'est qu'ils tiennent, pour l'édifice lui-même, mais aussi pour ceux qui participent à sa construction. De la même manière, ce n'est pas parce que l'on fait un travail éducatif que l'on est toujours en mesure de préciser pourquoi on le dit "éducatif", ni quelles sont les hypothèses pédagogiques ou les théories qui sous-tendent son action. Et lorsque l'on y regarde de près, on constate parfois qu'une des premières fonctions des étais peut être de soutenir les charpentiers plus que la charpente elle-même... D'où l'importance de regarder à quoi ils servent effectivement.

## III - LES ETAIS

### 1 - La relation psycho-affective

La relation éducative ne se limite pas à sa dimension psycho-affective. M. Postic l'indique bien quand il définit la relation éducative comme "l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire"<sup>7</sup>.

En parlant de la relation psycho-affective comme d'un étai à part entière, je ne nie pas ce qui précède ; mais j'isole une des dimensions qui me paraît prédominante dans la transaction éducative. Les autres dimensions me paraissent prises en compte par les autres étais. En faisant ce choix, je ne fais d'ailleurs qu'explicitier le contenu implicite du mot relation tel qu'il est employé dans le langage courant et dans certaines professions privilégiant cette dimension dans leur approche des rapports humains.

Des éducateurs se trouveront plus souvent en situation de *relation duelle* (une relation à deux personnes - l'éducateur et l'éduqué - qui peut se structurer comme la relation de l'enfant à l'un des parents), d'autres s'appuieront davantage sur le jeu des *relations en groupe* : ce sont deux façons distinctes d'utiliser l'étai de la relation psycho-affective.

### 2 - L'action

---

<sup>7</sup> M. Postic, *La relation éducative*, P.U.F., 1979.

Pédagogie de l'action, formation par l'action, méthodes actives, formation-action... nombreuses sont les expressions qui témoignent des liens entre l'action et l'éducation ou du rôle que l'action joue dans celle-ci.

Dans certains cas, il s'agit pour les éducateurs de *faire faire* quelque chose aux s'éduquant, à travers des "mises en situation", dans des situations dites "d'apprentissage", ou dans des actions collectives ; dans d'autres cas, il s'agit plus pour les éducateurs de participer avec les s'éduquant à une action commune. L'important est alors moins le *faire faire* que le *faire avec* : c'est bien ce qu'exprimait cette animatrice de club de jeunes qui affirmait "ce ne sont pas les discours qui comptent, c'est ce qu'on fait avec les gens".

### 3 - L'institution

Toute situation éducative est régie par un ou des "systèmes de règles" donc par des institutions<sup>8</sup>. La loi, les règles, jouent un rôle essentiel dans la socialisation des s'éduquant, en particulier s'ils éprouvent des difficultés d'intégration dans la société.

Mais les éducateurs jugeront-ils qu'ils doivent définir toutes les règles de la situation éducative sans se préoccuper de savoir s'ils reproduisent ainsi "les rapports sociaux dominants"<sup>9</sup> ? Nous dirons alors qu'ils s'appuient sur *l'institué*<sup>10</sup>. Ou bien, visant "une autre socialisation", tenteront-ils de mettre en œuvre d'autres systèmes de règles, en amenant les s'éduquant à instituer eux-mêmes une partie des règles dans la situation (comme c'est le cas dans les pédagogies institutionnelles), ou en élaborant des règles ou des institutions avec eux ? Ce serait une façon de s'appuyer sur *l'instituant*, forme de pouvoir qui s'oppose parfois à l'institué mais est à l'origine de toute institution.

### 4 - Le savoir

Lorsqu'on parle du savoir au singulier, on ne sait pas très bien s'il s'agit d'un hypothétique savoir avec un grand S ou du savoir que se construit chaque apprenant ; toujours est-il que le savoir constitue un élément essentiel de notre système éducatif et de notre culture. La plus grande partie de ce système éducatif semble bien basée sur l'idée que l'éducation passe principalement par la transmission de savoirs.

#### - Savoir théorique et savoir expérientiel

Le Grand Littre définit le savoir comme "connaissance acquise par l'étude, par l'expérience"; de façon implicite, c'est reconnaître l'existence d'un *savoir expérientiel* à côté du *savoir théorique*<sup>11</sup>. Privilégier le savoir expérientiel ou le savoir théorique, ou chercher à mettre en rapport ces deux types de savoirs ne produira pas les mêmes effets en termes d'apprentissage.

#### - Connaissances et instruments de connaissances

---

<sup>8</sup> Cf. revue *Pour*, n° 32, "L'analyse institutionnelle et la formation permanente", GREP, 1973.

<sup>9</sup> Cf. définition du concept d'institution in *Clefs pour la sociologie*, de R. Lourau et G. Lapassade, Seghers, 1971.

<sup>10</sup> La distinction entre l'instituant et l'institué a été introduite par C. Castoriadis en 1965 et reprise par R. Lourau dans *L'institué contre l'instituant*, Anthropos, 1969.

<sup>11</sup> Précédemment, j'avais retenu la distinction entre le savoir expérientiel et le savoir scientifique ; mais aujourd'hui je préfère parler de savoir théorique, car il me paraît parfois bien difficile, en particulier dans le domaine des sciences humaines, de distinguer ce qui est d'ordre scientifique et ce qui ne l'est pas. Plus j'avance, et plus je trouve que beaucoup de connaissances dites scientifiques sont imprégnées de croyance ou d'idéologie. Parler de savoir théorique, c'est sans doute être plus modeste : comme l'écrit L.M. Morfaux, "en biologie et dans les sciences humaines, la théorie vise à être une synthèse cohérente et explicative des faits, mais sans pouvoir prétendre à la rigueur déductive des théories physiques".

Il est une autre distinction qui me paraît judicieuse pour faire réfléchir des groupes d'enseignants ou de formateurs, c'est celle que propose M. Lesne à la suite de G. Bachelard, quand il parle d'une "pédagogie privilégiant les *instruments de connaissance* plus que les *connaissances* elles-mêmes"<sup>12</sup>. Là encore, selon que des éducateurs se centreront plus sur le développement des uns ou des autres, les résultats de leur action se révéleront différents.

## **5 - L'analyse : un étau transversal**

Un type d'activité doit être développé dans la plupart des situations éducatives, si l'éducation se veut autre chose qu'un conditionnement : c'est *l'analyse*. Le présent livre est bien une illustration du présumé selon lequel l'analyse des pratiques professionnelles permet leur évolution... Et par analyse, nous pouvons entendre aussi bien la décomposition d'un tout entre ses éléments, que celle des relations entre ces éléments ou celle de leurs principes d'organisation<sup>13</sup>.

Mais l'analyse en éducation n'a de sens et d'utilité que si elle se rapporte à ce qui a été entrepris en s'appuyant sur un des quatre autres étais : c'est la raison pour laquelle il s'agit à mes yeux d'un étau second, transversal, qui peut ou doit venir soutenir les autres étais.

## **IV - QUE PEUT PRODUIRE L'UTILISATION DE CES ÉTAIS ?**

Il n'est pas possible dans le cadre de cet article de passer en revue l'ensemble des effets que peut entraîner le recours à chaque étau dans une situation éducative<sup>14</sup>. Mais par quelques exemples, je voudrais montrer comment il est possible de relier l'expression des personnes en formation à quelques unes des références théoriques auxquelles je fais appel lorsque j'utilise cette grille d'analyse.

### **1 - La relation psycho-affective**

La relation psycho-affective est un des principaux étais sur lesquels s'appuient beaucoup d'éducateurs : ceux-ci indiquent qu'elle permet aux s'éduquant de se sentir reconnus et ainsi de reconnaître les autres, qu'elle favorise une structuration de la personne, que les phénomènes d'identification sont aussi des facteurs de développement, qu'elle est un facteur de socialisation essentiel, etc. Il sera alors possible de mettre en rapport ce qu'ils disent avec les écrits d'un Carl Rogers sur le rôle de l'écoute et de la compréhension, sur l'importance de relations interpersonnelles positives dans le développement de la personne<sup>15</sup>. Mais on pourra aussi faire part des travaux des psychanalystes, qui, à la suite de Freud, ont insisté sur les différents types d'identifications, ou sur le rôle du transfert (à la fois "obstacle au changement" et "facteur de changement"<sup>16</sup>)... On pourra aussi leur indiquer qu'Erasmus écrivait déjà "l'éducateur doit se faire aimer", et leur montrer ainsi qu'il existe des courants pédagogiques qui traversent les siècles.

Si au contraire les personnes en formation insistent sur les risques d'une relation trop proche ou trop fusionnelle entre éducateurs et s'éduquant, on se référera aux multiples travaux des

---

<sup>12</sup> M. Lesne, *op. cit.*

<sup>13</sup> Cf. à ce sujet la taxonomie de Bloom.

<sup>14</sup> Le lecteur qui le souhaite pourra se reporter à mon ouvrage *Analyse des pratiques d'éducation et de formation*, L'Harmattan, 1991.

<sup>15</sup> Cf. *Le développement de la personne*, Dunod, 1967, ou *Psychothérapie et relations humaines*, Nauwelaerts, 1962.

<sup>16</sup> D. Widlocher, *Freud et le problème du changement*, P.U.F., 1970.



psychanalystes sur ce sujet, en particulier à la suite de Mélanie Klein<sup>17</sup>, qu'il s'agisse des travaux de D. Anzieu sur l'illusion groupale ou de ceux de R. Kaës sur le désir de former...

On pourra aussi leur conseiller de se reporter aux écrits de l'Ecole de Palo Alto pour leur suggérer que l'analyse de relations (duelles ou groupales) peut être éclairée par une approche systémique<sup>18</sup>. Mais on pourra également, en se référant aux travaux des institutionnalistes, et en particulier à ceux de Gérard Mendel sur la régression du politique au psycho-familial<sup>19</sup>, souligner comment la relation psycho-affective peut être un refuge et à quel point les pratiques pédagogiques valorisant cette dimension (ou son analyse) au détriment d'autres peuvent servir à occulter les rapports de pouvoir qui existent dans les situations éducatives comme dans les autres situations de la vie sociale.

## 2 - L'Action

Si des éducateurs valorisent la pédagogie de l'action, on pourra souligner que leur position s'inscrit dans la suite de celle d'auteurs des siècles passés comme J.J. Rousseau qui écrivait : "mettez toutes les leçons des jeunes en action plutôt qu'en discours, qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner"<sup>20</sup>.

Pour des auteurs plus récents, l'action est un des éléments :

- de la démarche de conscientisation mise en œuvre par Paulo Freire au Brésil. "C'est l'action qui éduque" écrit M. Séguier, qui ajoute "mais les actions sont toujours particulières et limitées. (...) Pour qu'elles se matérialisent au niveau de la conscience, il faut aider à déchiffrer dans le langage même du peuple ce que contient chaque action engagée"<sup>21</sup>,

- ou d'une démarche d'alternance qui, si elle veut être une "alternance réelle", doit permettre aux personnes en formation "de construire elles-mêmes leur projet d'action, de le mettre œuvre, puis d'opérer un recul réflexif sur cette mise en œuvre"<sup>22</sup>. Comme le dit A. Bercovitz à propos de la formation de formateurs, "on devient formateur en pratiquant la formation (...) encore faut-il que l'action soit soumise à la critique"<sup>23</sup>, et il précise plus loin "action et analyse formalisée doivent être conçues comme une seule et même démarche".

Si beaucoup de mouvements d'éducation populaire prônent la pédagogie de l'action, c'est parce qu'elle peut permettre de transformer la société collectivement et qu'elle peut véhiculer une autre conception du rapport au savoir que la pédagogie traditionnelle, qu'elle peut être porteuse d'un projet de socialisation différent des s'éduquant. Encore faut-il que l'action dont il s'agit soit en lien avec la pratique sociale réelle des s'éduquant ou partie intégrante de celle-ci et qu'elle ne se limite pas à des "mises en situation" ayant pour seul objectif l'apprentissage de gestes ou de "comportements observables" prédéterminés, acquis par l'imitation ou la répétition dans le cadre d'une pédagogie qui peut se révéler très modélisante (en particulier si aucune place n'est donnée à l'analyse de l'action).

On peut également faire remarquer que l'action est un mode d'expression et d'apprentissage beaucoup plus familier à certains milieux sociaux ou à certaines cultures que la parole et le discours, et

---

<sup>17</sup> On trouvera une excellente présentation de beaucoup de ces travaux dans le livre de M. Postic déjà cité.

<sup>18</sup> Cf. par exemple (entre autres) P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *Une logique de la communication*, Le Seuil, 1972.

<sup>19</sup> G. Mendel, *Sociopsychanalyse* n°1 et2, Petite Bibliothèque Payot, 1972.

<sup>20</sup> J.J. Rousseau, *L'Emile*, IV, Garnier, 1951.

<sup>21</sup> M. Séguier, *Mobilisations populaires, éducation mobilisante*, L'Harmattan, 1983.

<sup>22</sup> G. Malglaive, cité par M. Lesne (*op. cit.*).

<sup>23</sup> A. Bercovitz, "Le savoir est dans le discours partagé", *Education permanente*, n°49-50, 1979.

qu'en utilisant l'étai "action" on peut permettre à des gens de découvrir qu'ils "savent" ou qu'ils "savent faire" des choses qu'ils peuvent avoir du mal à nommer, ou dont ils ont du mal à parler.

Cela étant, il reste vrai qu'une des questions qui peut se poser dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'action réside dans le dosage entre le "faire faire" et le "faire avec", voire le "laisser faire". Si, comme l'indique J. Le Du en se référant à la psychanalyse, "le désir d'un éducateur se structure spontanément comme le désir du désir" des s'éduquant, il est fort possible que l'éducateur "souffre considérablement de tout ce qui s'élabore en dehors de lui, sans lui, ou à l'encontre de ce qu'il appelle son projet"<sup>24</sup>. Certains éducateurs établiront alors une très grande proximité dans l'action avec les s'éduquant et seront tentés par le "faire avec". Cette pédagogie peut sécuriser les s'éduquant ; elle risque aussi de rendre plus difficile leur autonomisation si l'attitude des éducateurs n'évolue pas à un moment vers le "faire faire".

### 3 - L'institution

Dans une perspective éducative, une des fonctions essentielles des institutions (des lois, des règles) est la socialisation. Mais ce dernier vocable peut recouvrir des acceptions bien distinctes, voire opposées, des rapports de l'homme et de la société. La manière dont les éducateurs se situeront eux-mêmes et la façon dont ils amèneront les s'éduquant à se situer par rapport aux règles et aux institutions seront des signes du type d'être social dont ils veulent favoriser le développement : capable de s'adapter aux lois existantes, voire de s'y soumettre plus ou moins aveuglément, et/ou capable de les faire évoluer voire de les contester. La façon de faire vivre le jeu des règles et des institutions dans la situation éducative témoigne du projet de socialisation dont ils sont porteurs (consciemment ou non).

Si certaines personnes en formation insistent sur l'aspect structurant des règles et de la loi, on pourra mettre en rapport leur expression avec les écrits des psychanalystes sur le rôle de la loi dans le développement de l'enfant et la structuration de l'individu, et sur le rôle des règles dans les dispositifs thérapeutiques ou de formation (qu'ils soient ou non placés sous la responsabilité de psychanalystes).

A l'inverse, si des éducateurs expriment leur crainte "que le cadre ne devienne un moule" et qu'une pédagogie privilégiant l'institué ne conduise à "la routine" et à "la normalisation des personnes", il sera possible de leur faire part des expériences de pédagogies institutionnelles : dans celles-ci, on fait l'hypothèse qu'en donnant aux s'éduquant la possibilité de participer à l'élaboration de lois sociales internes à l'institution éducative, on leur permet d'en percevoir l'utilité ou la nécessité. C'est l'acte même d'élaboration de règles qui socialise alors, et non le respect passif de celles qui ont été établies par d'autres, en dehors de soi. Ce fut sans doute un des apports principaux des institutionnalistes (qu'il s'agisse du courant pédagogique, du courant thérapeutique ou de celui de l'analyse institutionnelle<sup>25</sup>) d'attirer notre attention sur le fait que toute situation éducative est aussi une situation où se reproduisent des rapports sociaux existant dans la société environnante. En ce sens, M. Lesne<sup>26</sup> a montré clairement que la relation éducative est bien une relation sociale, et que la question des finalités sociales des éducateurs est une question à laquelle ils ne peuvent échapper.

C'est le même Marcel Lesne qui souligne par ailleurs que "le mode pédagogique de type transmissif" - dont on peut dire qu'il privilégie nettement l'institué par rapport à l'instituant - est "un mode fondamental sans lequel il n'est point de continuité sociale"<sup>27</sup> ; il est vrai qu'on peut difficilement

---

<sup>24</sup> J. Le Du, "Pour l'animation de groupes de jeunes", revue *Approches* n° 2, Centre Documentation Recherches, 1974.

<sup>25</sup> Pour une présentation synthétique de ces courants, cf. le n° 32 de la revue *Pour*, GREP, 1973.

<sup>26</sup> M. Lesne, *op. cit.*

<sup>27</sup> M. Lesne, *op. cit.*

concevoir une éducation dans laquelle on ne s'appuierait pas du tout sur l'institué. La question est de savoir quelle place des institutions éducatives vont laisser à l'instituant, et en particulier au pouvoir instituant des s'éduquant qui seront ou sont déjà des acteurs de la société de demain.

#### **4 - Le savoir**

Qui conteste aujourd'hui la nécessité de l'acquisition de savoirs dans l'éducation? Nous ne sommes plus dans les années 60-70, époque à laquelle en remettant en cause le savoir théorique, certains remettaient en cause un type de rapport pédagogique, voire un type de société. Mais le fait d'intégrer le savoir comme un des états de la présente grille d'analyse des pratiques d'éducateurs m'a parfois permis de sensibiliser certains d'entre eux au fait qu'ils pouvaient (ou devaient) aussi s'appuyer sur cet état : ce n'était pas toujours évident pour des gens très centrés sur la relation psycho-affective.

Cela étant, on peut s'appuyer sur cet état dans des perspectives bien différentes. Vais-je privilégier exclusivement le savoir qui vient de l'expérience, estimant comme Rogers le fit à une époque que "les seules connaissances qui peuvent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie" et que ces "connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres"<sup>28</sup>? Aurai-je une position différente, pensant avec O. Reboul que "ce qu'on apprend des autres ou de l'expérience, on l'apprend sans le comprendre"<sup>29</sup> ? Ou encore serai-je d'accord avec le point de vue de M. Mouillaud qui écrit : "dans un monde où les pratiques sont hétérogènes, la théorie est unifiante ; elle constitue la matrice d'où sortent les pratiques spécifiques ; par conséquent, l'appropriation de la théorie donne seule une mobilité non plus cette fois dans le temps, mais dans le champ des pratiques : elle permet au théoricien de circuler entre les pratiques"<sup>30</sup>.

Avec Lesne on peut être sensible au fait que "le savoir est non seulement un outil" (nécessaire à toute vie en société) "mais aussi une arme autorisant, par la possession d'un code commun, les échanges et les luttes dans les conflits sociaux".

Si l'on en vient à la distinction entre la centration sur les connaissances et celle sur les instruments de connaissance, on ne peut qu'être frappé par le développement des travaux sur l'éducabilité cognitive ces dernières années. La multiplication de formations de type ARL, PEI... témoigne d'une prise de conscience (qui n'est pas seulement celle des pédagogues) : ce ne sont pas seulement les connaissances qui sont utiles aux personnes en formation, c'est aussi l'amélioration de leur façon de les intégrer et de les construire. Apprendre à apprendre est aussi important, sinon plus, qu'apprendre. En l'occurrence, il s'agit bien ici de s'appuyer sur l'état instruments de connaissance et pas seulement sur les connaissances.

#### **5 - L'analyse**

Il me semble que l'analyse est un état dont l'utilisation est prépondérante dans les dispositifs thérapeutiques (ex: la psychanalyse, l'analyse transactionnelle), d'étude (ex: l'analyse sociologique des organisations), ou d'intervention sociale (ex: l'analyse institutionnelle) et qu'une réflexion spécifique

---

<sup>28</sup> C. Rogers, *Le développement de la personne*, Dunod, 1967.

<sup>29</sup> O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, P.U.F., 1980.

<sup>30</sup> M. Mouillaud, "Enseignant et enseigné", *La pensée*, n°118, 1964.

mérite d'être poursuivie sur la place qui lui est faite dans les dispositifs éducatifs, en particulier autour des trois questions suivantes :

- Cet étoi est-il *second* ? Il est clair que certains dispositifs éducatifs ou de formation (comme des groupes d'analyse des pratiques précisément) sont basés essentiellement sur cet étoi. Mais l'analyse ne prend alors de sens que si l'action des s'éduquant reste première. En hypertrophiant la place de l'analyse dans un dispositif éducatif, on peut amener un groupe ou des individus à considérer que tout phénomène (de groupe par exemple) doit être envisagé comme un "problème". Dans certains cas, ce sont ainsi des personnes ou des groupes qui seront plus ou moins culpabilisés de ne pas être en mesure de traiter leurs problèmes (alors que ce qu'ils vivent ne sont peut-être, pour reprendre une expression de Watzlawick qu'une <<"difficulté", soit parfaitement inaltérable, soit inexistante>><sup>31</sup>).

Comme formateur d'adultes je sais d'expérience que c'est souvent à partir de l'analyse de situations vécues par les s'éduquant que pourront se développer chez eux le désir d'apprendre, de savoir, de changer. Mais j'ai aussi rencontré des personnes qui exerçaient leurs capacités d'analyse sur les autres et très peu sur eux-mêmes<sup>32</sup>, et des personnes en formation pour qui le recours systématique à l'auto-analyse étoi utilisé comme moyen de défense contre le changement personnel. Dans certaines formations de développement personnel par exemple, certaines personnes réagissent dès qu'elles entendent d'autres s'exprimer sur leur propre comportement (que ce soit en termes neutres, positifs ou négatifs) et répondent "oui mais c'est parce que...(parce que je suis comme ci, parce que j'ai ai été élevé comme ça...)". Le recours à l'analyse leur sert alors à ne pas entendre quelque chose qui risquerait de les pousser à changer s'ils l'écoutaient et l'entendaient réellement, et/ou à se trouver de bonnes raisons pour ne pas changer.

Les éducateurs qui s'appuient sur cet étoi doivent aussi veiller à ne pas être pris eux-mêmes dans le fantasme de vouloir tout expliquer; comme le fait remarquer judicieusement J.F. Carporzen, "à tout expliquer, on risque de ne rien comprendre"<sup>33</sup>.

- Cet étoi est-il *transversal* ? Est-il utilisé pour comprendre ce qui se joue sur le plan de la relation psycho-affective, sur le plan institutionnel ou sur celui du savoir, dans le domaine de l'action, ou encore pour analyser les relations entre les différents étai? Ou bien l'analyse de tel ou tel champ est-elle évitée, et pourquoi?

- Cet étoi est-il *pluriel* ? A-t-on recours à tel type d'analyse et pas à d'autres? Pour analyser, il faut des références, des clés de lecture. Et dans une situation éducative, s'il est quasiment impossible de conduire au même instant plusieurs analyses selon des éclairages différents, on ne peut plus se contenter d'un seul type d'éclairage pour aider des s'éduquant à comprendre, à interpréter, à appréhender ce qu'ils vivent. Certes, dans des formations sur des problèmes humains ou organisationnels, le fait de conduire un travail d'analyse à partir d'approches théoriques diverses rend parfois plus difficile pour les personnes en formation la tâche d'intégration et d'élaboration d'un savoir personnel, car cela les oblige à effectuer leur propre synthèse, mais cela permet aussi d'éviter de donner l'illusion qu'il n'y a qu'une vérité dans des domaines où une telle affirmation relèverait de l'escroquerie<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> ...et qui dit problème dit solution ou recherche de solution. Or nous savons que dans certains cas, "le problème, c'est la solution" (cf. P. Watzlawick, *Changements*, Le Seuil, 1975).

<sup>32</sup> On rencontre sans doute plus souvent ces personnes chez les éducateurs eux-mêmes...

<sup>33</sup> J.F. Carporzen, "Délégation: modes d'emploi", revue *Connexions* n°39, 1983.

<sup>34</sup> J'ai souvent été frappé par la tranquille assurance avec laquelle certains intervenants, au cours ou à l'issue de discussions sur des problèmes humains, étaient capables de déclarer sur un ton qui ne témoigne d'aucun doute :

## V - A QUI PEUT SERVIR CET INSTRUMENT D'ANALYSE ?

La grille des états peut donc servir à des formateurs qui veulent *aider des éducateurs*<sup>35</sup> à *analyser leurs pratiques éducatives*. J'ai exposé plus haut comment je l'avais utilisée initialement dans des groupes hétérogènes. Elle a été utilisée depuis dans des groupes homogènes de formateurs, d'enseignants, de monitrices en écoles d'infirmières, de tuteurs... Si un formateur poursuit des objectifs spécifiques d'approfondissement de telle ou telle dimension de l'éducation ou de la formation, il peut inviter le groupe à réfléchir sur l'un ou l'autre des états en y intégrant éventuellement d'autres catégories. On peut par exemple faire travailler un groupe sur l'utilisation de l'état action en rajoutant des catégories telles que "faire pour", "faire à la place", "regarder faire", "laisser faire"...

Cet outil peut servir de référence *lors de l'élaboration de projets éducatifs* : quelle place respective donnera-t-on à l'action, au savoir, à l'analyse...? Voudra-t-on s'appuyer sur tous les états ou sur certains seulement? Pourquoi? Est-ce justifié par rapport aux s'éduquant, à leurs capacités, à leurs difficultés?

Dans le même esprit, cette grille pourra être utilisée *pour l'évaluation de projets éducatifs*. Des éducateurs peuvent évaluer la façon dont ils se sont servis ou non des différents états, et par là, repérer des manques éventuels. Ils peuvent aussi réfléchir avec les s'éduquant, par exemple au cours d'une formation, sur la façon dont les états sont utilisés ou non dans le cadre de la dite formation, et sur les effets qu'entraîne cette utilisation.

Nous n'avons pas tous les mêmes modes d'accès au savoir. Pour les uns, la relation établie avec l'enseignant, le formateur ou le groupe sera primordiale et conditionnera tout apprentissage ultérieur. Pour d'autres, peu attirés par une pédagogie de transmission et les échanges conceptuels, ce sera l'action qui permettra la conceptualisation. D'autres n'auront le sentiment d'apprendre que lorsqu'on leur enseignera des connaissances ou lorsqu'ils manieront des concepts... Bref, *les états peuvent être envisagés comme des vecteurs de l'accès au savoir* et les éducateurs pourront essayer de repérer lesquels de ces vecteurs permettent le mieux l'apprentissage de tel ou tel apprenant. Ils pourront également se dire que si les modes d'accès au savoir sont divers pour les membres d'un groupe, le fait d'utiliser les différents états peut être une façon de favoriser l'accès au savoir du plus grand nombre.

Cet outil peut également *servir à des utilisations autres que celles pour lesquelles il a été conçu* :

- *lors de réflexions sur des pratiques thérapeutiques* en premier lieu : il m'est arrivé, au cours de formations d'infirmiers psychiatriques, de l'utiliser pour indiquer à ceux-ci qu'ils pouvaient s'appuyer sur la plupart des états présentés ici dans une perspective de thérapie et de socialisation.

---

"le vrai problème, c'est..."

A l'heure où se développent des travaux sur la complexité et sur la pensée complexe, certaines prises de position et certaines querelles me paraissent d'un autre âge ; il y a trois ans, en participant à un colloque regroupant des chercheurs et des praticiens de la formation, j'ai été stupéfait d'entendre le président de ce colloque, une sommité de la psychologie sociale française, mettre en cause l'intérêt de recherches sur les démarches individuelles d'apprentissage sous le prétexte qu'"en formation d'adultes, le problème essentiel n'est pas du côté de la cognitivité mais de la motivation"... et que des recherches avaient "montré" depuis longtemps que le principal facteur de motivation pour l'apprentissage était, disait-il, la situation de groupe !

<sup>35</sup> Ce terme d'éducateur est toujours pris dans l'acception définie page 2.

- lors de réflexions sur des pratiques de management : au cours d'une formation de directeurs d'établissements pour handicapés, nous avons mis en évidence le fait que ces directeurs doivent faire travailler ensemble des personnels principalement centrés sur la relation psycho-affective et l'analyse (psychologues et psychiatres), d'autres sur la relation et l'action (éducateurs et moniteurs-éducateurs), d'autres sur le savoir (instituteurs), etc. Et le fait que chacune de ces catégories d'acteurs privilégie l'appui sur tel ou tel étau peut être à l'origine d'incompréhensions ou de conflits que doit gérer le directeur.

Cette grille a également été employée dans la formation au management de directeurs d'entreprises d'insertion (en complément d'ailleurs d'une grille du management situationnel) : ces directeurs peuvent aussi s'appuyer sur chacun des étais pour favoriser l'insertion sociale de ceux pour qui leur entreprise est un sas entre l'exclusion et l'insertion sociale.

Peut-être d'autres cadres pourraient-ils se demander si leur management est éducatif ou formateur, par exemple si la délégation est un moyen de faire faire pour ne pas avoir à faire..., si leurs subordonnés ont l'occasion d'exercer leur pouvoir instituant sur une partie de leur activité, et sur laquelle..., s'ils prévoient les savoirs que leurs collaborateurs pourraient ou devraient acquérir..., si des temps d'analyse de l'action sont programmés ou non, si cette analyse ne s'exerce qu'à sens unique (du haut vers le bas)...

Mais en posant ces questions, on s'intéresse sans doute déjà moins à des étais de situations éducatives qu'à des modes d'exercice du pouvoir pour un cadre.

## VI CONCLUSION

Si je n'avais qu'une remarque à formuler en guise de conclusion, ce serait la suivante : **tout système d'éducation qui veut aider des hommes à devenir aussi pleinement hommes que possible doit s'appuyer sur tous les étais présentés précédemment.**

En pédagogie, tout l'art des bâtisseurs que sont éducateurs et s'éduquant réside dans l'articulation entre les différentes pièces de la charpente : l'utilisation d'un seul étau risque de conduire à la mise en place d'une éducation déséquilibrée, limitée, voire mutilante. Une éducation aura plus de chances d'être complète si les éducateurs utilisent les différents étais, en s'efforçant de choisir les plus appropriés selon le moment, le lieu, les personnes et les institutions concernées, les objectifs poursuivis..., bref, l'ensemble des variables de la situation éducative elle-même.

Ces dernières réflexions pourraient donner à penser que les fruits d'une formation ou d'une éducation dépendent essentiellement de la pédagogie mise en œuvre par les éducateurs. Je ne pense pas qu'il faille céder à cette "illusion pédagogique". D'abord parce que chacun d'entre nous s'éduque, se forme, apprend dans bien des situations qui n'étaient pas prévues pour cela, mais parce que l'éducateur n'est qu'un des éléments d'un dispositif éducatif. Si nous avons tendance à l'oublier, il suffirait de nous référer à l'étymologie du mot pédagogue : elle nous rappelle en effet assez plaisamment que pour les Grecs, si le pédagogue était quelqu'un qui conduit l'enfant, ce conducteur était *un esclave* ... qui avait pour mission de conduire l'enfant au maître chargé de l'enseignement.

**DÉBUT**