

Bernard Hérisson & Nicole CAPARROS - Mencacci

Doctorants en Sciences de l'Education
Groupe de Recherche en Evaluation et Apprentissage CIRADE
Université de Provence Aix-Marseille I

PENSEE METIS ET PROBLEMATISATION D'ENJEUX DE RECONNAISSANCE AU TRAVERS D'ACTES DE PAROLE EN SITUATION DE FORMATION**Résumé**

Cet article s'intéresse à une situation de formation professionnelle où de jeunes adultes s'initient au métier de mécanicien. Il propose une analyse d'un échange conflictuel entre le formateur et un apprenti relativement à l'identification de la dimension d'une clé. Le cadre anthropologique de la pensée Mètis permet de comprendre la pratique du formateur : « refusement », feinte, « manquement », création de la surprise sont les éléments de cette pratique qui établit les conditions du rétablissement d'une relation de reconnaissance. Cet intermède ordinaire dans le déroulement de la réalisation d'une tâche d'apprentissage fournit à la recherche une occasion de conceptualiser les enjeux de formation qui se déploient dans les interactions que la tâche fait surgir.

Mots-clé : pensée Mètis, reconnaissance, surprise, refusement, manquement.

Summary

This article is interested in a situation of vocational training where young men learn about mechanic's trade. It allows an analysis of conflicting exchange among the master and the beginner with regard to the size of a monkey wrench. The anthropologic frame of « Mètis » thought allows to understand the practice of the master : refusal, ruse, "manquement", surprise, are the elements of this practice which restore the conditions of a relation of recognition. This common interlude in the progress of a task apprenticeship realization supplies in the Research an occasion to conceptualize the stakes in training which spread the interactions that the task makes appear.

La réflexion proposée par cet article est née d'un intérêt pour les actes de parole en situation d'éducation. L'acte de parole, tel que nous l'entendons, contient l'idée que la signification d'une énonciation ne saurait être réduite à la vérité de ce qui est dit, mais se double d'une réflexion du locuteur sur ce qu'il fait, sur ce qu'il présente lorsqu'il parle (Austin – Searle)¹. Dans cette perspective, nous nous sommes penchés sur les actes de parole 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 la suivante : *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 autre monde que celui réduit aux horizons de la rationalité de la tâche dans laquelle seuls les propos directement reliés à sa compréhension et à sa réalisation ont droit de cité.* L'une des visées de cette contribution est une élucidation de ces « bruits » quotidiens, apparemment inutiles

Pour en ouvrir une intelligibilité possible, nous avons choisi de nous intéresser au formateur et plus particulièrement au mode de pensée qu'il met en oeuvre lorsque ces « bruits » sont portés à la parole. Nous cheminerons en analysant une séquence de formation professionnelle de mécanique marine concernant de jeunes adultes stagiaires. Le fragment qui suit a été enregistré par l'un de nous. Dans cet extrait est thématisée une attente de comportement professionnel concernant un stagiaire avec pour corollaire une pratique de formateur devant réagir à une remise en cause de sa position par cet apprenti. Le questionnement qui initie l'entendement des « bruits » repérés dans le procès d'interlocution s'énonce de la manière suivante : *dans une séquence d'apprentissage professionnel, quelle pensée le formateur mobilise-t-il, en situation de crise, pour faire exister et soutenir une relation de parole où se nouent et se redéplient des enjeux particuliers dans un contexte qui se détache pour partie des « à propos » relatifs à la rationalité de la tâche ?* Il est à préciser que, dans cette séquence, un chercheur est présent avec les autres stagiaires dans l'ici et maintenant des interlocutions.

(1) Pa : « Fa ! Fa ! Prends-moi la clé pour enlever là, s't plaît ! »

(2) Fa : « Une clé de combien ça ? »

(3) Pa : « Vite ! vite ! »

(4) Fa : « Y m'dit vite ! Vite ! Y m'dit la clé ! Mais quelle clé Pa ? »

(5) Nor : « Impeccable ! Eeeh impeccable ! »

(6) Fa : « Vite, vite... »

(7) Pa : « Attends, quand je te dis Fa allez va pisser, tu m'dis : « putain j'ai envie », alors je te dis : « va pisser », tu veux que je te dise d'abord « alors, tu ouvres la braguette de haut en bas ? »

(8) Fa : « Nooon, nooon ! »

(9) Pa : « Et après...Tu sors la quiquette... »

(10) Fa : (éclats de rire)

(11) Pa : « Bon, alors là j'te demande une clé Fa ! Tu es un mécano ! »

(12) Fa : (poursuite du rire et rire qui se propage).

(13) Fa : « Ca va Pa ! »

(14) Pa : « tu es un mécano ! Fa, tu regardes le boulon et boom : boulon de... »

¹ Bien que cet article se centre sur l'analyse d'interactions langagières, nous précisons cependant que, selon nous, le concept d'acte de parole ne peut être compris dans une perspective strictement langagière mais doit être étendu aux manifestations non langagières telles que le silence, le regard, les gestes...

UNE LECTURE DE CETTE SEQUENCE

Le procès d'interlocution s'est noué ici autour de la question de l'identification d'une clé à partir d'une simple perception de l'objet à démonter. Il est nécessaire de recontextualiser la scène : un atelier de mécanique marine dans lequel une dizaine de personnes sont présentes, plusieurs apprentis jeunes adultes dont Fa et Nor, le formateur Pa ainsi que le chercheur. Il y a donc un public. Il est à préciser que les apprentis sont dans le dernier tiers de leur parcours de formation.

Notre analyse nous a amenés à distinguer plusieurs phases dans cette relation de parole, puis à les nommer. Nous utiliserons donc ce biais pour faciliter la présentation de notre réflexion.

I. PREMIERE PHASE : L'ENTENTE BROUILLEE, LA DISCORDE A LA CLE.

Les six premiers tours de parole concernent des échanges rapides entre Pa et Fa. Pa adresse à Fa une requête pressée : « Prends-moi la clé pour enlever là, s't plaît ». Cependant, il s'obstine à ne pas donner l'information capitale réclamée par Fa : la dimension de la clé. Bien au contraire, il ignore les questions de Fa « une clé de combien ça ? », et continue d'insister sur la nécessaire rapidité de l'exécution. Un néophyte pourrait observer qu'un praticien réellement pressé aurait plus vite fait de fournir la dimension de la clé à l'apprenti dont l'un des rôles est de passer les pièces. Mais Pa, qui est formateur, persiste à ne lui donner aucune autre information. Autrement dit, il n'est pas réellement pressé. *Il feint l'urgence* en même temps qu'il se place dans une certaine détermination à ne pas donner l'information-solution du problème d'identification. Il souhaite plutôt *maintenir l'apprenti en situation d'être confronté au problème d'identification de la clé par la simple perception de l'objet à démonter*. C'est peut-être ce qui induit la réaction d'agacement et de désarroi de Fa qui, d'un ton qui frise la provocation, prend à partie le reste de l'assistance : « Y m'dit vite ! Vite ! Y m'dit la clé ! Vite ! Vite ! ».

I.1. LE FORMATEUR CREATEUR DE L'INCERTITUDE .

Le conflit qui concernait deux personnes est ainsi en passe de s'agrandir, de prendre une autre dimension. Il est élargi, déplacé vers le reste de l'assistance. Un tiers est ainsi introduit dans leur relation. Fa semble chercher du soutien auprès de ses semblables. Le ton monte, la pression et l'émotion également, aussi bien chez l'apprenti que chez le formateur. La situation devient alors spectaculaire, plus nettement théâtralisée. D'ailleurs une intervention de l'apprenti Nor vient ponctuer de façon narquoise cet élargissement : « Impeccable ! Eeéh ! Impeccable ! » ce qui a pour effet d'entretenir la tension. Les deux protagonistes s'interpellant mutuellement - Pa questionne officiellement une compétence professionnelle technique de Fa tandis que Fa met en cause la légitimité du rôle du formateur qui ne lui donne aucun renseignement supplémentaire - il s'agit maintenant aussi, pour l'un comme pour l'autre, de garder la « face » (Goffman, 1974) vis à vis des autres qui, se sentant appelés, attendent la suite.

A ce stade de la réflexion, plusieurs questions peuvent être posées. Qu'est-ce qui fait que le formateur feint l'urgence ? Pourquoi se positionne-t-il dans cette détermination à ne pas donner la dimension de la clé ? Pourquoi maintient-il cette incertitude chez Fa bien que celui-ci semble manifestement mal la supporter ? Pourquoi persiste-t-il à placer l'apprenti dans une situation d'attente de l'information-solution ? Pourquoi finalement cette savante mais somme toute assez coûteuse mise en scène ?

Une première réponse de surface peut-être apportée. Le formateur fait en sorte que l'apprenti mette en œuvre une compétence professionnelle « de base » pour un mécanicien, à savoir l'identification en acte de la dimension d'une clé par simple perception. Or, il n'existe aucun algorithme d'identification perceptive d'une clé pour la bonne raison que l'identification se fait « au jugé », « à l'œil », « au coup d'œil », « à vue de nez ». Et il est impossible d'établir un ensemble ordonné de procédures qui permette à un apprenti d'acquiescer à coup

sûr et de manière permanente cette capacité d'identification. Cette compétence se construit avec l'expérience « intéressée », c'est-à-dire dans ce vécu singulier où avec le temps se risque et se façonne une pratique. L'expérience aurait pu se manifester, dans ce cas précis, par la constitution d'un ensemble de repères perceptuels personnellement collectés au cours de jeux techniques que l'apprenti s'invente pour lui-même, et qui se manifestent par des tentatives répétées, des tâtonnements, essais et réajustements.... Et c'est justement ce qui semble faire défaut à Fa. Sans doute est-ce également cela que le formateur Pa veut pointer à travers cette mise en scène. Fa semble s'être constitué une expérience bien mince depuis le début de cette formation. Il n'a même pas eu le geste de prendre deux clés de taille proche pour en « jauger » la dimension et les proposer à Pa. Il semble être dans cet atelier « sans y être ». Comme s'il n'avait fait que passer dans cette formation, comme s'il en ressortait intact, sans s'être « laissé entamer ». Le questionnement qui agit le formateur et qui est adressé en soubassement à Fa pourrait être alors le suivant : « Jusqu'à quand vas-tu retarder le moment où tu vas « entrer » dans la formation ? Y a-t-il un moment où tu vas accepter de te « couler dans le personnage professionnel du mécanicien pour y créer ta propre forme » ? Je ne trouve pas ton désir. N'es-tu pas conscient qu'inexorablement le temps passe et presse ? »

I.2. LES « AGISSEMENTS » MULTIPLES DU FORMATEUR.

Cette lecture veut s'intéresser prioritairement à Pa, pour tenter une intelligibilité du mode de pensée que ce formateur mobilise en situation et qui lui permet des « agissements » multiples au travers d'actes de parole, « agissements » dont la liste qui suit n'est certainement pas exhaustive.

- Il « porte avec lui » un questionnement dense.
- Il peut se livrer à une certaine duplicité en jouant simultanément sur deux tableaux : l'acquisition de compétences techniques et la formation de la personnalité professionnelle.
 - En simulant l'urgence, il pratique la feinte.
 - Il retient, suspend la réponse.
 - Il crée chez le stagiaire une situation d'attente et donc d'incertitude.
 - Il accepte le risque intellectuel et affectif de la remise en cause de la légitimité de son rôle par le stagiaire face aux autres.

I.3. LE TYPE DE PENSEE MOBILISEE EN ACTE PAR LE FORMATEUR

Quelle est donc cette pensée du formateur centrée sur l'action, qui s'accorde avec une parole parfois énigmatique pour tisser et éclairer les liens avec des réalités denses, problématiques, à multiples facettes, mouvantes ?

La pensée cartésienne ?

S'agit-il en l'occurrence de ce type de pensée avancé par Descartes depuis plus de quatre siècles, qui ne s'intéresse qu'aux objets « que nos esprits paraissent suffire à connaître de manière certaine et indubitable. » (Descartes, Règle 2 des Regulae ad Directionem Ingenii) ? Un tel mode du connaître, s'il avait été « suivi à la lettre », aurait-il pu permettre l'entrée en contact par la parole du formateur et de l'apprenti dans une phase critique de reconnaissance mutuelle ? Aurait-il pu engager ce travail de création d'un espace d'incertitude chez l'apprenti ? Un formateur agi par un tel type de pensée n'aurait-il pas dit à Fa « Un mécanicien doit obligatoirement savoir identifier une clé. Si tu n'y arrives pas, tu ne peux certainement pas être mécanicien » ? Cette affirmation, d'allure simple, teintée de propositionnalisme et entichée de déductivisme, n'a-t-elle pas la netteté et le tranchant d'un couperet qui projetterait le stagiaire Fa, déjà fragilisé, hors de la formation, et lui en fermerait la porte, peut-être définitivement ? Peut-on affirmer sans encombre que l'incapacité de Fa à devenir mécanicien est « certaine et indubitable » s'il ne sait pas identifier la clé ? Mais alors, comment comprendre la catégorie de l'esprit que le formateur Pa met en acte ?

La pensée platonicienne ?

Remontons encore plus loin dans le temps, au V^e siècle avant JC, et à Platon qui a initié un certain type de pensée. Cette dernière, tout comme celle de Descartes et sans doute de manière interreliée, influence jusque de nos jours notre pensée occidentale de façon extrêmement puissante parce que difficilement repérable. Le philosophe Meyer en a fait une analyse d'un point de vue particulier, celui de la problématologie, autrement dit de l'étude du questionnement. Il montre que l'enjeu de Platon était de trouver le moyen d'accéder à un savoir anhypothétique, c'est-à-dire exempt de questionnement, d'incertitude, de doute « afin de mettre à jour le côté apocritique (apocrisis : la réponse) de ce qui se dit au cours du débat » (1986, p.89). Autrement dit pour Platon, « le savoir vise à évacuer la problémativité » (ibid, p. 91) . Et par conséquent penser procède d'un détachement de l'incertain, et plus exactement un écrasement de ce que Meyer appelle la différence problématologique laquelle « marque des alternatives, crée un espace de relation et de sens » (ibid, p. 20).

Peut-on dire que le formateur soit un fidèle héritier de Platon ? Pa mobilise-t-il, dans cette situation, un mode du connaître qui implique une évacuation du questionnement mutuel ? L'analyse montre plutôt qu'il le maintient. La question devient alors : *un formateur peut-il s'accomoder, en acte des pensées cartésienne ou platonicienne exclusivement ? Ne mobilise-t-il pas simultanément et à son insu peut-être, une autre catégorie de l'esprit dont relèveraient les « agissements » cités plus haut et dont il s'agirait ici de poser quelques caractéristiques ?* Il est d'ores et déjà possible d'avancer que cette catégorie « ne se manifeste pas ouvertement pour ce qu'elle est, ne se montre pas au grand jour de la pensée, dans la clarté d'un écrit savant qui se proposerait de la définir. Elle apparaît toujours plus ou moins « en creux », immergée dans une pratique qui ne se soucie, à aucun moment, alors même qu'elle l'utilise, d'explicitier sa nature ni de justifier sa démarche » (Détienne & Vernant, 1974, p. 9).

La pensée Mètis

C'est en remontant encore plus loin dans le temps qu'il a été possible aux hellénistes Détienne & Vernant² de trouver des traces de ce mode du connaître dont nous tentons une approche. Nous nous sommes alors avancés, pas à pas, dans le domaine de recherche qu'ils ont initié. A partir d'écrits aussi divers que, par exemple, l'Illiade puis l'Odyssée d'Homère, ou ceux d'Oppien avec le Traité de Pêche et le Traité de Chasse, mais également à partir de mythes, de théogonies, ils ont mis en lumière « une même attitude d'esprit, un même modèle quant à la façon dont les Grecs se sont représenté un certain type d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus divers de l'action » (ibid, p. 8). Cette intelligence était représentée par une déesse grecque nommée Mètis. La légende permet d'en dévoiler les attributs. « Première épouse de Zeus, à peine se trouva-t-elle grosse d'Athéna qu'elle est avalée par son mari. La reléguant dans les profondeurs de son ventre, le roi des dieux met brutalement fin à sa carrière mythologique » (ibid, p. 17). Cependant, même maintenue dans les entrailles de Zeus - nous traduirons ici « mise à l'ombre, au secret » - cette dernière n'a cessé pour autant d'être agissante. Pendant une dizaine de siècles, la pensée incarnée par cette déesse a occupé une place de choix : « dans les théogonies attribuées à Orphée, Mètis figure au premier plan et apparaît, à l'origine du monde comme une grande divinité primordiale » (ibid, p. 17). Cependant, à partir du siècle de Platon, les philosophes qui étudiaient la pensée l'ont peu à peu mise à l'écart de leurs élaborations théoriques pour quasiment la faire disparaître. Mais, plus précisément, quelle forme de pensée Mètis incarne-t-elle ?

Détienne & Vernant parlent de mètis³ comme d'une pensée intelligente qui « 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. » (ibid, p. 10). Elle opère sur des terrains aussi divers – dans le monde grec antique comme de nos

² Détienne & Vernant sont également philosophes.

³ A l'exemple de Détienne & Vernant, nous emploierons dorénavant le substantif mètis pour désigner le type de pensée incarné par la déesse Mètis.

jours d'ailleurs – que le « piège pour la chasse, un filet de pêche, l'art du vannier, du tisserand, le flair du politique, le coup d'œil expérimenté du médecin [...] » (ibid, p. 8). Cependant, l'étendue du domaine où mètis est à l'œuvre n'est pas considéré comme clos par les deux hellénistes. Bien au contraire, disent-ils, « ce terrain comporte de vastes zones vierges qui devront faire l'objet de prochaines investigations » (ibid, p. 7).

L'une des ces zones, plus particulièrement sociale et éducative, a été investie par le psychiatre Daniel Marcelli⁴ (2000 a) qui a mis en exergue la présence de mètis dans les jeux de surprise entre une mère et son bébé. Ayant remarqué, principalement lors de changées, que « de temps en temps, la mère⁵ s'offre avec son bébé des petits moments de surprise, de provocation, de tromperie. Elle joue à la petite bête qui monte, à la chatouille, au jeu du coucou » (Marcelli, 2000 a, p. 156), il a ensuite montré l'importance de la surprise dans le développement cognitif et affectif du bébé. Si mètis est à l'œuvre dans les interactions ludiques mère-bébé, notre ambition est de montrer qu'elle l'est également en éducation, dans les interactions enseignant-élève ou plus globalement formateur-formé. Plus précisément, notre intention est de prendre appui sur l'interprétation des jeux de surprise faite par Marcelli pour élaborer une intelligibilité de « certaines interactions » formateur-formé, telles que celles entre Pa et Fa.

D'aucuns diront que la comparaison est osée, audacieuse voire « tirée par les cheveux ». En effet, qu'y a-t-il de commun entre des jeux de surprise mère-bébé et des interactions formateur-formé dans un atelier de mécanique ? Apparemment peu de choses, certes. Mais ce « peu de choses », que nous allons élucider ici, permettra pourtant de tisser certaines analogies entre les deux situations.

II. DEUXIEME PHASE : LA SURPRISE DU « CHEF ».

Marcelli note l'apparente inutilité et gratuité de ces jeux - pourtant extrêmement répandus car « presque toutes les mères y jouent » (ibid, p. 148) – qui ne sont cependant pas de l'ordre du soin et ne participent pas directement à la survie du bébé. Ce caractère à la fois apparemment futile, gratuit, fréquent et éphémère est, comme nous allons le montrer, retrouvé dans ce qu'on va provisoirement appeler un « épisode de provocation » auquel le formateur Pa va se livrer dans les interactions 7 à 14. D'autre part, comme dans le cas des jeux de surprise, l'épisode déborde les enjeux initiaux : il ne vise pas directement la réalisation de la tâche « identifier une clé par perception ». Pour des commodités de lecture, nous en reproduisons les interactions.

(7) Pa : « Attends, quand je te dis Fa allez va pisser, tu m'dis : « putain j'ai envie », alors je te dis : « va pisser », tu veux que je te dise d'abord « alors, tu ouvres la braguette de haut en bas ? »

(8) Fa : « Nooon, nooon ! »

(9) Pa : « Et après...Tu sors la quiquette... »

(10) Fa : (*éclats de rire*)

(11) Pa : « Bon, alors là j'te demande une clé Fa ! Tu es un mécano ! »

(12) Fa : (*poursuite du rire et rire qui se propage*).

(13) Fa : « Ca va Pa ! »

(14) Pa : « tu es un mécano ! Fa, tu regardes le boulon et boom : boulon de... »

II.1. LE FORMATEUR AUX MULTIPLES FACETTES.

A première vue, on pourrait dire que le début de l'intervention de Pa n'a rien à voir avec la problématique d'identification de la clé [7, 9]. On peut facilement être étonné de cette intrusion. Et c'est sans doute ce à quoi Pa veut arriver. On dira plus exactement, en suivant Marcelli, qu'il veut créer la surprise. Pour cet auteur, « la surprise provient de l'écart entre ce que le sujet attend, ce qu'il a dans la tête, ses pensées, et ce qui se produit dans la réalité des

⁴ Daniel Marcelli est professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent au CHU de Poitiers.

⁵ Mère est entendue ici comme fonction maternelle.

événements, de la relation qui n'était pas exactement prévue de cette façon. La surprise correspond à un instant de déséquilibre, de fragilité, de vulnérabilité ; surpris et trompé dans ses attentes, le sujet doute, s'inquiète, s'ouvre à cette intrusion » (2000 a, p. 50). Or « l'attaque par surprise, la brusque saisie » (Détienne & Vernant, 1974, p. 29) sont des armes de la déesse Mètis. Car elle est une « puissance de ruse et de tromperie. Elle agit par déguisement. » (ibid, p. 29).

Une question se pose alors. Dans quelle visée Pa joue-t-il de la surprise à ce moment-là ? Il a été montré plus haut que, depuis le commencement des échanges, le formateur s'était livré à une certaine duplicité, pratiquait la feinte, avait initié une attente chez Fa. Autrement dit, dès le début, mètis a été mobilisée.

Le formateur et le « refusement ».

Une manifestation particulière à une situation d'éducation que nous interprétons comme relevant de mètis peut être repérée ici. En effet, le formateur, retient la réponse que Fa veut obtenir - à savoir la dimension de la clé. Ce faisant, il engage un travail de ce qu'Imbert⁶ appelle le « refusement », c'est-à-dire le refus de donner « des conseils, d'apporter des solutions [...] Il s'agit là de se refuser à toutes les réponses que dicte ce « bon sens » [...] et qui s'alimentent en définitive au désir de venir à bout de l'autre : de mettre un terme à sa plainte et à sa demande, en lui fournissant des réponses toutes prêtes, des solutions clé en main dont l'objectif inavouable est de le faire taire. [...] Cela revient à surveiller sa « compulsion à donner » - à « se retenir de donner » (Imbert, 2000, p/p 158-159). Ce qui implique que le formateur questionne constamment le type de rapport qu'il entretient avec ses connaissances. En quelque sorte, l'enseignant est amené à jouer avec son « savoir ». C'est ici une des conditions de la création de l'attente, prélude à la surprise. Mais des questions surgissent alors et deviennent insistantes. Pourquoi, quasiment dans le même temps, Pa en vient-il à suggérer, dans l'esprit de chacun des participants, des images de Fa qui « putain a envie de pisser », qui « ouvre la braguette de haut en bas » et qui, « clou » du spectacle, « sort la quiquette » ? C'est que mètis sait agir simultanément sur plusieurs tableaux à la fois.

Le formateur « maître » de la situation.

D'abord, ces évocations du formateur semblent avoir l'effet d'un coup de théâtre sur la scène de la formation à la mécanique. En effet, ces images n'ont rien à voir avec l'identification d'une clé par perception. D'autre part, si ce type d'interactions est fréquent entre les apprentis, il reste rare entre formateur-apprentis. Ce contraste a pour objectif d'étonner, de surprendre, d'interloquer et pas seulement Fa. Les propos de Pa ne pourraient-ils pas être considérés comme un tantinet déplacés par certaines oreilles prudes ? Le formateur a-t-il voulu choquer Fa, le mettre dans une certaine gêne pour faire taire ses récriminations et prendre le dessus ? N'a-t-il pas frisé l'humiliation ? Est-ce une simple galéjade, un trait d'humour pour briller devant l'assistance ? Veut-il faire rire pour apaiser la tension ?

Le formateur éraste.

Ou bien alors ces allusions ne seraient-elles pas également les stigmates des rapports entre ceux qui, dans la Grèce Antique, étaient appelés l'*éraste* et l'*éromène* - c'est-à-dire ici le formateur et le formé -, rapports dans lesquels existe, comme le pointe Marcelli, une « subtile perversion toujours à l'œuvre » car ils sont « chargés de séduction » et comportent des allusions et des évocations « toutes chargées d'une symbolique plus ou moins sexuelle » (2000 b, p. 52) ? Autrement dit, à travers ces images, l'*éraste* formateur ne veut-il pas aussi s'offrir un petit plaisir ?

Ces différentes pistes interprétatives peuvent trouver une part de vérité mais n'épuisent pas, à elles seules, l'entendement de l'« épisode de provocation » du formateur. Il est cependant intéressant, à ce stade, de remarquer que la surprise provoquée par Pa diffracte sur divers plans, s'exerce simultanément de manière extrêmement souple sur des réalités multiples et disparates. Autrement dit, mètis permet de traiter sous un même jet de parole et de mettre en réseau, des niveaux apparemment hétérogènes mais entrelacés : le désir de

⁶ Francis Imbert est philosophe, psychanalyste et maître de conférences à l'IUFM de Créteil.

choquer Fa, le « succès » en public, la détente de l'atmosphère, la séduction de l'éromène. Détienne & Vernant disent d'ailleurs que « La bigarrure, le chatolement de la mètis marquent sa parenté avec le monde multiple, divisé, ondoyant où elle est plongée pour y exercer son action. C'est cette connivence avec le réel qui assure son efficacité. » (1974, p. 29).

Le formateur inventeur de ruses.

Cependant, dans cet épisode, mètis a agi sur d'autres tableaux. Revenons à l'apprenti Fa dont nous avons dit qu'il ne voulait pas entrer dans le projet de formation en mécanique. Il semble s'être constitué une orbe hermétique dans laquelle il se maintient hors de portée de toute tentative formative. En ce sens, il est inatteignable, « inentamable », invincible. Et donc, d'un certain point de vue, il est tout puissant. Ce que le formateur n'ignore certainement pas. Sans doute même est-il sceptique sur le devenir de mécanicien de Fa. Mais il n'abandonne pas complètement la partie et continue de « jouer le jeu » du formateur. Il ne désespère pas de trouver le chemin, le poros⁷, le trajet pour entrer en contact avec lui, pour ouvrir une aire de rencontre. Là encore, mètis est appelée à la rescousse. Et pourquoi mètis ? Parce que « Sa souplesse, sa malléabilité lui donnent la victoire dans les domaines où il n'est pas, pour le succès, de règles toutes faites, de recettes figées, mais où chaque épreuve exige l'invention d'une parade neuve, la découverte d'une issue (poros) cachée » (Détienne & Vernant, 1974, p. 29). Il est à noter au passage, que les hellénistes profilent ici une dimension d'importance de mètis : ce type d'intelligence serait à l'œuvre dans la découverte et l'invention, c'est-à-dire dans les processus heuristiques, là où les algorithmes - les recettes - sont inopérants ou inexistantes. Pour le cas qui nous concerne, quel poros, quel trajet, quel chemin Pa va-t-il prendre pour arriver à ses fins, quel stratagème va-t-il inventer pour que l'orbe du soit-disant formé se craquèle enfin ?

Il interpelle l'apprenti, au milieu de ses camarades, pour lui demander une clé, tout en sachant que cette tâche est difficilement réalisable pour lui. En refusant de lui donner la dimension de la clé, il maintient aussi une attente. Ce qui lui permet de poser les conditions de la future surprise : « Les jeux de surprise se construisent autour de l'attente » (Marcelli, 2000 a, p. 127). Puis lorsque la tension est suffisamment montée, il va brusquement et de manière inattendue (il ne l'avait certainement pas prévu en préparant sa séquence ni même dans l'instant précédent) déplacer la problématique sur un terrain où on ne l'attendait pas, pour retourner en fin d'échanges vers la problématique professionnelle. Il est possible ici de tisser une analogie avec les interactions ludiques mère-bébé : « Le jeu de surprise avec l'attente trompée puis ce qui en résulte, c'est-à-dire le manquement de la mère (elle n'est pas exactement là où son bébé l'attend, elle est juste à côté), ouvre précisément cette brèche, cet insaisissable de l'autre qui permet au lien de s'établir » (ibid, p 153). Le formateur ne va pas se situer là où il est officiellement attendu, c'est-à-dire sur le terrain de l'acquisition de compétences professionnelles. Il va faire un pas de côté sur un autre terrain, celui des relations père-fils. Le langage devient plus familier, la prosodie change aussi. « Attends, quand je te dis Fa allez va pisser » commence le formateur. C'est comme si Pa devenait alors le père qui enseigne à son fils, avec un luxe de détails « tu ouvres la braguette de haut en bas », les gestes quotidiens et fondamentaux de la vie. Ce *manquement* fait jaillir l'émotion avec des éclats de rire partagés. « La surprise est au cœur des émotions, des affects mais aussi de la cognition et des apprentissages » (ibid, p. 13). Mais cette surprise et ce manquement constituent également une ruse, un détour (poros) qui permet à Pa d'ouvrir subrepticement, le temps de quelques paroles, un espace d'échanges avec le stagiaire pris dans son orbe : « quand la surprise survient entre deux personnes, c'est qu'il y a un espace potentiel entre elles » dit Marcelli (ibid, p. 153). Que signifie le fait que, par le biais de la surprise, un espace potentiel existe entre l'apprenti et le formateur ?

Le formateur et les jeux relationnels.

⁷ Dans la légende Poros est fils de Mètis. Il « ne désigne pas seulement, au sens le plus concret, une route, un passage, un gué [...] c'est le stratagème, l'expédient que découvre l'astuce d'un être intelligent pour se sortir d'une *aporia* » (Détienne & Vernant, 1974, p. 149).

L'espace potentiel est une aire transitionnelle que Winnicott a distinguée respectivement de l'aire la réalité psychique intérieure ou personnelle, et de l'aire du « monde existant dans lequel vit l'individu, monde qui peut être objectivement perçu » (Winnicott, 1971, p. 143). L'espace potentiel « est défini en forme de paradoxe, espace à la fois moi et non moi tout comme l'objet transitionnel est à la fois la mère et n'est pas la mère » (Marcelli, 2000 b, p. 58). Cet espace « peut devenir une aire de séparation infinie, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, [par] l'utilisation de symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle » (Winnicott, 1971, p. 150). Le jeu créatif, l'utilisation de symboles et l'expérience culturelle sont des dimensions qui habitent l'espace potentiel et qui « relie le passé, le présent et le futur ; elles occupent du temps et de l'espace, elles exigent et obtiennent une attention soutenue et délibérée, mais sans qu'y entre pour autant ce caractère délibéré propre à nos essais et nos erreurs. » (ibid, p. 151). Cependant Winnicott ajoute : « C'est la confiance du bébé dans la fiabilité de la mère et, à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non moi » (ibid, p. 151).

En suivant Winnicott, il est donc possible de dire qu'idéalement, un apprenti mécanicien confronté au problème d'identification d'une clé, établit au moins deux espaces potentiels chevauchés et interreliés : le premier⁸ entre lui et la tâche d'identification de la clé, et le second entre lui et le formateur. Nous posons provisoirement que le second est la condition de possibilité du premier. Le second espace est constitué de ce que Marcelli (2000 b) appelle des « jeux relationnels » entre le formé et le formateur. Cet espace ne peut être conçu que comme co-investi par le formateur et le formé simultanément. Il devient une zone partagée, habitée de part et d'autre, et dans laquelle des enjeux débordent la réalisation de la tâche. Le premier est rempli de ce que nous appellerons des « jeux techniques » au cours desquels l'apprenti se constitue une expérience professionnelle, expérience dans laquelle il s'invente pour lui, peu à peu, des propres repères qui au bout d'un certain temps lui permettront de reconnaître la dimension d'une clé. Cependant, il se une telle possibilité de « s'inventer ses propres repères » ne semble être permise que par le fait que les attentes du formateur et les valeurs qui s'y greffent appartiennent à une communauté de référence à laquelle Fa devrait se sentir lié pour être « mécano ». C'est dans la relation avec Pa notamment, mais avec ses pairs également, que le sentiment d'extériorité de Fa peut être ébranlé. Tel serait le sens de l'existence de ce second espace dont les jeux possibles seraient la condition d'une brèche dans le premier.

On peut dire que pour Fa, les deux types d'espaces précédemment décrits sont manifestement bien « minces », que les jeux techniques sont peu visibles et que les jeux relationnels apparaissent pratiquement inexistant car l'apprenti est enfermé dans son orbe. Cependant, en provoquant la surprise, le formateur a créé entre lui et l'apprenti un espace potentiel. Il a initié un jeu relationnel, un court espace/temps à la fois public et privé, une zone de rencontre et d'échanges au cours duquel Pa et Fa vont pouvoir se co-délivrer des messages multiples complexes voire énigmatiques.

C'est le formateur qui a pris l'initiative. Sa parole pourrait se décliner de la manière suivante :

- Tu sembles ne pas vouloir entrer dans le projet de formation de mécanicien, ton désir ne se manifeste pas.
- Tu as acquis peu de compétences techniques (tu ne sais pas encore identifier une clé par simple perception).
- Je n'ai pas à t'apprendre à repérer la dimension d'une clé comme on apprend à « pisser » à un enfant, car tu n'es pas un enfant.
- Apprendre à repérer la dimension d'une clé est aussi facile que d'apprendre à « pisser ». Il faut simplement regarder le boulon. C'est un « jeu d'enfant », encore faut-il se prêter au jeu de l'apprentissage.

⁸ Premier et second n'impliquent pas ici une relation d'ordre.

- Jusqu'à quand vas-tu retarder le moment où tu entreras dans la formation ? Le temps passe et presse et une formation a une fin. Mais tout n'est pas encore joué.
- Quelle que soit ta décision, elle est respectable.

Le message de réponse de Fa, tout entier contenu dans « Nooon, nooon ! » et dans « Ca va Pa » pourrait être :

- Non, mon intention n'est pas que tu t'occupes de moi comme d'un enfant car je n'en suis pas un.
- J'ai bien saisi que tu voulais m'adresser des messages personnels d'importance. J'en ai reçu et compris certains, d'autres restent encore quelque peu énigmatiques pour moi et je dois y réfléchir. Je ne peux rien te dire quant à ma décision. Pour l'instant je ne peux rien faire d'autre.
- Je souhaiterais que tu arrêtes car les autres rient.

La surprise liée à l' « épisode de provocation » de Pa a été à l'origine de la création d'un espace potentiel entre le formateur et l'apprenti. Fa a été pris à l'improviste : « C'est bien dans cette rupture, dans ce que nous avons appelé le « vacillement de la relation » que l'activité subjectivante de l'autre peut apparaître » (Marcelli, 2000 a, p. 152). Sous les rets de métiers, l'orbe hermétique s'est alors entrouverte, l'espace d'un instant. Comment le comprendre ? L'interprétation de Marcelli est éclairante : « Nulle rencontre sans la surprise : la surprise préside à toute rencontre, elle en est la condition. Elle crée une brèche, une béance chez celui qui est surpris ; il se sent envahi par les émotions venant d'ailleurs et de l'autre. Pour un instant, le surpris ne s'appartient plus, l'autre est installé en lui, il s'est fait avoir. Mais cette surprise, par l'effet d'altérité qui en résulte, donne au sujet les conditions d'une prise de conscience de ses propres limites, de son quant-à-soi. Sans surprise, pas de possibilité de se connaître, c'est-à-dire de se découvrir. La surprise fonctionne dans la relation comme une découverte : mis à nu, trompé dans ses attentes, le sujet découvre les bornes de son être, de son désir, de son espoir » (ibid, p. 279). Sans doute cet épisode, peut-être douloureux, a-t-il été pour Fa un nécessaire moment de prise de conscience de ses propres limites mais lui a aussi donné « pour un bref instant le sentiment qu'il n'est pas seul, coupé des autres : il partage la condition humaine avec son alter ego [...] Renoncement temporaire à soi, la surprise est l'acte fondateur de la confiance en l'autre et témoigne de la suffisante confiance en soi : pas de surprise sans abandon, sans délégation de confiance » (ibid, p/p 279-280). La confiance dans l'autre, qui s'est jouée ici dans l'expérience de l'altérité et donc dans avec une dimension éthique, était l'un des préalables posés par Winnicott pour que puisse s'établir un espace potentiel et par suite un espace de reconnaissance mutuel.

C'est précisément dans ce sens que semblent aller les propos suivants : « Dans la relation éducative-pédagogique, comme dans les relations engagées dans les autres « métiers impossibles » (marqués à l'ordre d'une essentielle incomplétude), ce qui advient, de réussite comme d'échec, renvoie « au rapport même qui va s'établir entre l'enfant et l'adulte [le patient et le médecin, etc...], et à l'évolution de ce rapport, qui dépend de ce que l'un et l'autre en feront. Ni au pédagogue, ni au médecin on ne demande de théorie complète de leur activité, qu'ils seraient du reste bien incapables de fournir. On n'en dira pas pour autant que ce sont là des activités aveugles, qu'élever un enfant ou traiter un malade c'est jouer à la roulette. Mais les exigences auxquelles nous confronte le faire sont d'un autre ordre » (Castoriadis, 1975, p. 330)⁹. « De là, l'enjeu fondamental de la *surprise* qui concerne aussi bien la *praxis* éducative que la *praxis* analytique ou la *praxis* artistique. « Il est profitable, note Robert Bresson, que ce que tu trouves ne soit pas ce que tu attendais. Intrigué, excité par l'inattendu » » ajoute Imbert (2000, p. 82/83).

Le formateur comme « homme aux mille tours »

Dans cette séquence, Pa ne s'est pas conduit comme l'enseignant rationnel qui déroule inexorablement le dispositif qu'il a auparavant préparé, de la même façon qu'on exécute un algorithme. Le formateur nous est apparu plutôt comme « le polutropos, l'homme aux mille tours » qui à l'exemple d'Ulysse, tourne « vers chacun un visage différent » (Détienne & Vernant,

⁹ C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Esprit, Seuil, 1975, p. 330.

1974, p. 47). Et ceci parce que la situation de formation le confronte 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 » (ibid, p. 10). L'exemple en est cet apprenti qui reste dans son orbe, hors d'atteinte de toute tentative formative.

Dès le début du procès d'interlocution, mètis entre en jeu. Le formateur veut poser les conditions pour provoquer la crise, bref, il tend un piège à Fa. Il interpelle le stagiaire au milieu de ses camarades, lui demande d'exécuter un acte professionnel de base pour un apprenti mécanicien, ce que Fa ne sait pas faire. Pa veut mettre le stagiaire face à ses manques. Il feint alors l'empressement, pratique la duplicité, s'inscrit dans le *refusement*, maintient l'apprenti dans l'attente et dans une incertitude difficilement supportables pour Fa qui semble tant redouter de se voir dans le regard des autres. Les interactions 1 à 6 montrent que le formateur a posé les conditions pour que l'entente ne soit pas établie.

Puis lorsque « la sauce est suffisamment montée », lorsque la « victime » est prête, il l'attaque par surprise. En se retournant sur un autre plan que celui sur lequel il est officiellement attendu, en adoptant une familiarité peu habituelle (vocabulaire, prosodie), il se met dans le *manquement*, là où la relation vacille. Cette position lui permet d'agir simultanément sur des réalités disparates. Il montre à l'assistance différents visages. Ce qui permet d'entrevoir un autre trait de mètis, à savoir la *polymorphie*. En effet, dans la face publique de son intervention, il est celui qui brille par son esprit, celui qui fait rire, mais aussi celui qui ne se « laisse pas faire » et qui interloque les autres. Bref, *il est celui qui contrôle la situation, qui en a une certaine maîtrise*. Sur un autre plan, il se profile aussi comme l'*éraste* qui ne dédaigne pas à goûter un certain plaisir « sur le dos » de l'*éromène* Fa. Ce faisant, *il pose les conditions de la relation pédagogique* : « Le rapport de séduction érotique entre le maître et l'élève ne date ni d'hier ni d'aujourd'hui, il fonde la relation pédagogique : le maître donne son savoir et son expérience, l'élève « donne » sa jeunesse et son innocence. » souligne Marcelli (2000, b, p. 53). Et enfin, dans un autre feuillet de la réalité, il œuvre, par le biais de la surprise, pour que l'orbe de Fa se fendille l'espace d'un instant, pour qu'ils puissent entrer en contact de manière personnelle, privée, quasi énigmatique et se co-délivrer des messages. Autrement dit, il crée un espace potentiel entre lui et l'apprenti en difficultés. *Il est alors ici, dans cette situation de crise - qu'il a dans ce cas lui-même provoquée -, celui qui questionne, problématise et mobilise des ressources interprétatives*. Ce qui lui permet, par la suite, en revenant dans l'espace public, d'apaiser la tension, de maintenir une certaine harmonie dans les relations, et d'autre part de retourner à une problématique professionnelle.

III. CONCLUSION

Nous avons tenté, tout au long de cette contribution, d'élucider au pas à pas quelques unes des manifestations que nous avons identifiées comme relevant de la pensée Mètis de ce formateur. Nous avons pu repérer dans cette courte séquence, et principalement à partir des travaux de Détienné & Vernant et de Marcelli, des agissements de l'ordre de cette intelligence rusée tels que la duplicité, la feinte, le *refusement*, le *manquement*, la création de l'attente, la surprise, la ruse, la polymorphie, l'invention de poros...

Mètis, ainsi mobilisée dans le domaine de la relation éducative, a été la ressource qui a permis au formateur, tant par « sa souplesse et sa malléabilité » que par sa « bigarrure », de faire face à des épreuves où se jouaient par le biais d'actes de parole, l'entrée en contact avec le désir – ou plutôt l'absence de désir - du formé, l'attente de reconnaissance mutuelle des identités autant de la part du formé que du formateur - attente faite de la perception positive de ses capacités et qualités au travers du regard effectif ou intériorisé des autres (Honneth, 2000) -, mais aussi la construction de l'estime de soi qui n'est autre que la réfraction de l'estime des autres en soi. Nous posons que ces interactions sont le quotidien d'un formateur comme le sont les agissements que nous avons pu attribuer à la pensée Mètis.

BIBLIOGRAPHIE

DESCARTES, R. : *Règles pour la direction de l'esprit*, Librairie philosophique J. Vrin, Ed, 1996.

DETIENNE & VERNANT : *Les ruses de l'intelligence, la mètis des grecs*, Champs, Flammarion, 1974.

GOFFMAN, E. : *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1974.

HONNETH, A. : *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf, 2000.

IMBERT, F. : *L'impossible métier de pédagogue*, Pédagogies, recherche, ESF, 2000.

MARCELLI, D. : *La surprise chatouille de l'âme*, Albin Michel, 2000

MARCELLI, D. : « La relation maître-élève : une subtile perversion toujours à l'œuvre », p/p 51/62, *Le Télémaque*, 17, 2000.

MEYER, M. : *De la problématologie*, Philosophie, science et langage, Poche, Essais Biblio, 1986.

WINNICOTT, D. W. : *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, NRF, Editions Gallimard, 1971.