

Former des consultants chargés de missions d'évaluation ?

Interview avec Michel Vial, enseignant-chercheur à l'Université de Provence et responsable d'un master en évaluation.

Propos recueillis par Marlis Krichewsky.

(extrait)

-Tu es responsable d'un Master professionnel dans le cadre de l'Université de Provence, en Sciences de l'éducation, où se forment des intervenants en organisation chargés de missions d'évaluation. Quelle est l'origine de ce diplôme ? Et sa spécificité : les contenus, les passages obligés, les épreuves ?

Je crois que le diplôme existe depuis 1985. L'origine en est que l'évaluation était la spécificité du département, et notamment au niveau des recherches. Donc, c'était tout naturel qu'on ait un diplôme de formation d'évaluateurs. Depuis, les choses ont évolué puisque le département s'est diversifié et que l'évaluation est devenue une composante parmi d'autres. J'ai pris la responsabilité du diplôme en 1995. Au début le diplôme s'intitulait "Consultant dans la fonction publique" parce qu'il y avait une opportunité avec le Rectorat de formation d'enseignants pour faire travailler les équipes d'établissements. C'était seulement centré sur l'Education nationale. Il s'agissait donc de former des enseignants qui devenaient consultants internes dans leur structure. Après, le diplôme s'est ouvert aux consultants dans les entreprises... et quand j'ai repris le diplôme, j'ai ajouté comme débouché la Santé, car je m'intéresse particulièrement à la Santé. Donc aujourd'hui on forme des gens qui peuvent travailler soit dans la fonction publique, soit dans les entreprises soit dans la santé.

-Comment les étudiants dans cette formation arrivent-ils à articuler leur projet personnel avec le projet global du diplôme ? Est-ce qu'il y a une différenciation selon les intérêts dans le groupe ?

[...] Par exemple, les gens qui viennent de la santé, qui ont déjà une expertise dans la santé, par exemple ils ont été infirmiers pendant 20 ans, viennent dans ce diplôme en fait pour élargir leur horizon. Se retrouver dans un groupe "Santé", ne les intéresse pas. Ils sont au contraire friands de découvrir l'entreprise, de découvrir la fonction publique, bref, de sortir de leur domaine.

- Renouveler leur regard en se décentrant de leur domaine d'origine ?

Voilà ! Faire des détours par d'autres domaines pour éventuellement revenir dans le leur, mais différencier les groupes selon leur origine ne fonctionne pas. Donc, j'ai abandonné l'idée de faire des parcours spécialisés. J'ai donc mis ces unités d'enseignement en options, et ils devront choisir celle qu'ils veulent suivre.

- Et quels sont les passages obligés, quel est le tronc commun pour tous les étudiants ?

Le tronc commun est autour de la connaissance des modèles, des dispositifs d'évaluation qui ont été créés au fil de l'histoire. Donc une histoire de l'évaluation et la mise à jour de dispositifs disponibles, sachant que *tous les modèles ont redéfini l'évaluation à leur usage*. On a donc plusieurs définitions de l'évaluation possibles qui sont explicitées aux étudiants. Le but c'est, en fait, que la connaissance des courants de l'évaluation devienne pour eux une sorte de boîte à outils dans laquelle ils pourront choisir LE dispositif qui leur paraît

pertinent à l'intervention qu'ils veulent faire. Et au projet qu'ils ont dans cette intervention-là.

C'est un passage obligé ; l'autre passage obligé c'est - à partir de mes travaux de recherche- un travail sur le « processus de référenciation », l'étayage à des références, dans le vécu de l'évaluateur, sur ses engagements épistémologiques et leurs conséquences en termes de « postures ¹ » : ces attitudes, cette façon d'aborder les situations qui évolue en permanence et décline des variations autour d'une *figure* possible, par exemple, le vérificateur ou l'accompagnateur. Donc faire le lien entre une vision du monde et la posture choisie, ce qui conduit l'évaluateur à survaloriser une des deux logiques de l'évaluation : la logique du contrôle pour des bilans ou l'autre logique de promotion des dynamiques. Les deux postures principales de l'évaluateur, l'expert et le consultant, leur sont présentées donc comme une « épistémologie ordinaire » dans le mécanisme et la sur valorisation du contrôle vers la posture de l'expert et dans la vision du monde biologiste, la sur valorisation de l'autre logique de l'évaluation vers la posture du consultant. Les deux postures leur sont présentées comme contradictoires mais complémentaires. Il s'agit de prendre conscience que [vouloir saisir la réalité par des procédures rationnelles de contrôle ou l'approcher par une vision globale qui cherche à comprendre, sont des attitudes révélatrices d'un système explicatif du monde qui dépendent des choix profonds du sujet. La formation à l'évaluation permet de passer de ces préférences à une mise en dialectique des références]. Et en fonction du formatage qu'ils ont subi dans leur vie avant leur arrivée dans le diplôme, on leur propose d'élargir leur horizon et de s'intéresser à l'autre lignée possible pour la réhabiliter en eux, la

¹ [On appelle posture¹ un mouvement, un équilibre instable, comme la marche ; un effort et un travail dans la durée. La posture se différencie de la pose qui, elle, se reprend à l'identique comme un scénario reproductible, hors le temps (poser pour un peintre). Est en lien avec le projet qu'on porte. Une posture se joue. Est souvent confondue avec la position (être calé dans un contexte) qui, elle, se tient, une fois pour toutes jusqu'à ce qu'on change de position.].

rendre possible ou honorable. Et s'ils sont à l'aise dans l'une des deux logiques, de découvrir, et de s'essayer dans l'autre logique. Sachant qu'à la fin du diplôme, on peut parfaitement accepter que quelqu'un reste attaché à une logique qu'il avait déjà en arrivant. Ce qui aura changé pour lui, c'est qu'il aura compris que l'autre logique est aussi légitime, voire nécessaire, ce qui lui permettra de travailler avec des gens qui viendront en complémentarité avec ce que lui sait faire.

-Est-ce que le travail en groupe et en complémentarité te paraît intéressant et important dans cette formation ? Y a-t-il justement un travail en équipe ?

Oui, c'est important car on est avec un public aux origines diverses, aux parcours et aux niveaux totalement différents. C'est donc un public très hétérogène qui arrive, et le souci tout au long de l'année, c'est de faire que le groupe existe. Nous faisons tout pour que les étudiants travaillent ensemble et acquièrent la notion de « corps professionnels », d'intérêts communs à défendre.

- Il y a un problème de langage commun peut-être ?

Oui, le langage commun est à apprendre, c'est en acquérant le contenu du diplôme qu'ils l'utiliseront. Donc, cet apprentissage se fait graduellement pendant l'année. Se former c'est toujours, avant tout, apprendre une langue. C'est plutôt au niveau affectif, émotionnel, au niveau des relations qu'il faut qu'il y ait un groupe qui existe pour qu'ils puissent se soutenir les uns les autres, échanger des techniques et des lectures. C'est à ce niveau-là que ça m'intéresse.

- Comment décrirais-tu la professionnalisation d'un intervenant en organisation ?

La professionnalisation ici c'est d'abord l'acceptation de la posture de l'autre. Ce que je trouve très inquiétant chez les évaluateurs aujourd'hui, c'est qu'ils sont persuadés d'avoir LA bonne définition de l'évaluation. Et de ce fait, ils ont une sorte d'arrogance par rapport aux autres définitions qui les met d'emblée dans un combat qui me paraît absolument dévastateur, ruineux. La notion d'évaluation plurielle n'est pas encore couramment acceptée.

Donc, pour moi un intervenant professionnalisé en évaluation, c'est quelqu'un qui sait où sont ses limites à lui, et s'il a fait ses choix, s'il a pris position, il admet qu'un autre puisse en avoir d'autres.

-C'est la multitude des points de vue sur le monde qui t'importe et il me semble que dans tes cours on entend aussi parler de « multiréférentialité ». Est-ce que tu peux la distinguer de cette multitude de points de vue dans la communication ?

Nous empruntons à Ardoino la distinction entre multiréférentialité et multidimensionnalité. Les points de vue, c'est, j'allais dire, de la politesse professionnelle : admettre que ce que je ne peux pas faire d'autres peuvent le faire et que c'est aussi bien que si moi je l'avais fait. Il est vrai que l'idéal serait que tout le monde puisse faire à la fois de l'expertise et de la consultance, mais c'est au-dessus des moyens de la plupart des gens. Les étudiants n'ont pas le temps en un an de se rendre plastiques à ce point. Et certains n'y arrivent jamais, tellement ils ont été formatés pour tenir l'une ou l'autre des deux attitudes possibles. Donc, comme on ne peut pas exiger que tout le monde soit capable de tenir les deux postures, au moins que, s'il y a choix d'une posture, ce soit dans le respect de l'autre posture. Et qu'on arrête de croire que parce qu'on est évaluateur, on a accès au tout de l'objet. L'évaluation ce n'est pas un point de vue panoptique, au-dessus de l'objet, c'est au contraire

une façon d'entrer dans l'objet. Or il y a deux façons totalement hétérogènes, différentes d'entrer dans l'objet à évaluer : pour le surveiller ou pour le questionner, pour le contrôler ou pour mettre en relief ce qui importe, pour vérifier la conformité du sens donné ou pour chercher du sens. Et ces entrées sont honorables toutes les deux.

- Quand tu parles de formatage d'une part et de plasticité d'autre part, est-ce que ça veut dire que dans ton diplôme il n'y a pas de formatage, mais il y a plutôt une recherche de plasticité, de flexibilité, ce qui n'est pas la même chose d'ailleurs ?..

Oui, j'estime qu'on ne fait pas de formatage, dans la mesure où on demande à chacun d'élargir ses horizons, d'élargir ses possibles. En revanche, il y a forcément des références communes, un langage commun qui doit se mettre en place. Sinon, il n'y aurait pas formation. Donc ceux qui verraient du formatage dans ce diplôme c'est en fait qu'ils confondraient le langage employé, les références utilisées et les points de vue tenus. Pour ce qui est des références, il y a bien un point commun, un « métalangage » commun qui est nécessaire, qu'il faut apprendre et qui relève d'ailleurs d'une culture universitaire et non pas d'une culture pratique professionnelle. Mais après, il y a des façons différentes de se tenir dans ce langage. J'essaie de faire jouer cette différence.

-Il me semble aussi, en pensant aux onze pages de la bibliographie indicative de ce diplôme, que ce n'est pas un système de références fermé, mais ouvert. Il y a des références multiples, hétérogènes ; il y a parfois des tensions entre ces différentes références.

Former, c'est permettre de questionner ce qui jusque-là ne l'était pas. Cela me rappelle la phrase d'Affergan dans *La pluralité des mondes* (1977, p. 52) : « Ce n'est ni dans le jugement, ni dans la construction de nos idées que nous élaborons notre monde, mais dans le prédonné de nos croyances non questionnées, dans le naturel courant de nos préjugés ». Interroger l'élaboration de notre monde, nos préjugés pour construire nos idées, c'est le but.

Le processus d'apprentissage dans ce diplôme peut se résumer ainsi :

- 1/ Passer de structures de préférences, de croyances et de convictions à des références organisées en système avec des valeurs.
- 2/ Passer de la formalisation d'une pratique pour la rationaliser par des normes à la conceptualisation de cette pratique pour la problématiser par des références.
- 3/ Commencer à élaborer une formalisation de la pratique, conceptualisée depuis un système de références.

Pour cela, j'ai fait avec ceux qui dans le département s'investissent dans le diplôme, un gros travail que j'estime assez original d'ailleurs. On a distingué entre les savoirs de base, les savoirs fondamentaux et les savoirs de référence.

Les savoirs de base : ce sont ce qu'on a l'habitude d'appeler des **techniques** (comme la lecture rapide, l'enquête documentaire, la prise de notes etc...) qui permettent de découvrir le savoir et de le travailler. Mais on sait que ces savoirs instrumentaux sont davantage que des procédures et qu'ils entrent pour une large part dans le « style » de l'intervenant. Ils vont permettre la « mise en scène » des autres savoirs.

Par exemple : Connaissance des techniques de recherche documentaire, des démarches d'accès au terrain et à l'information utile., des techniques de

diagnostic et de « l'analyse des besoins », des techniques des entretiens directs, semi-directifs, d'explicitation...

Après, il y a **les savoirs fondamentaux** pour être intervenant. Ce sont des savoirs historiques, culturels, un héritage patrimonial. C'est la connaissance de notions, de concepts, de méthodes et de modèles qui viennent de plusieurs disciplines, de l'histoire des idées, de l'épistémologie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et la psychanalyse ; avec une option forte sur les Sciences de l'éducation, puisque l'intervenant qui se forme ici a une particularité : il va installer *une relation éducative* avec son client pour évaluer². Ces savoirs permettent d'initier des réflexions par lesquelles l'intervenant doit être passé, pensent les formateurs du diplôme, pour étayer sa posture professionnelle :

² C'est notre spécificité, par rapport à ce qui peut se faire comme formation à l'évaluation en psychologie ou ailleurs. [L'intervenant chargé de missions d'évaluation, en effet, installe une relation éducative, où s'articulent transmission de savoirs et accompagnement du changement. Il ne peut pas être finalisé que sur l'instruction, l'information et la formation instrumentale. Il vise l'appropriation dans l'expérience des acteurs, le changement des attitudes, des relations entre professionnels. Même l'expert formé en évaluation ne peut ignorer la dimension éducative, il l'aborde par le contrôle mais ses préconisations, au moins, tiendront compte de l'installation participative du changement. La relation éducative est une situation d'interactions entre sujets où se transmettent des savoirs (l'instruction) et où se travaille l'appropriation de ces savoirs (l'évolution ou le développement), créant ainsi du changement. Deux rôles s'y jouent : l'éducateur et l'éduqué. L'un est garant de tout faire pour que l'autre change, sans jamais être certain que cela fonctionnera ; l'autre est là, en principe, pour changer. Les deux apprennent, mais pas la même chose. L'intervenant en organisation est une figure de l'éducateur : « pour Castoriadis il ne s'agit pas de produire un sujet autonome mais de le viser comme tel et de le considérer comme l'agent principal de son autonomie [...] l'activité de celui qui vise l'autre autonome « n'est pas l'application d'une technique mais une praxis, à savoir l'action d'une personne qui se propose d'en aider une autre à accéder à ses potentialités d'autonomie. Et dans la mesure où le contenu concret de ce but n'est pas déterminé à l'avance et ne peut pas l'être, puisqu'il implique aussi la libération des capacités créatrices de l'imagination radicale chez le sujet, cette activité est création, autrement dit poësis » (Castoriadis, 1999). Les limites de cette activité pratique-poétique ne peuvent être définies qu'en référence aux exigences du développement par le sujet de son activité sur lui-même. » Giust-Desprairies, (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES, p. 93

Par exemple :Connaissance de notions, de concepts, de méthodes et de modèles de l'information et de la communication, des modèles de l'évaluation et de leurs dispositifs, des modèles du sujet , des théories de l'engagement , de la théorie des représentations sociales...

-Mais un intervenant en organisation ne traite pas forcément en priorité avec un individu mais une collectivité, même des structures d'organisation.

Oui c'est bien pour cela qu'il a besoin des savoirs fondamentaux qui lui permettent d'aborder l'organisation qui l'appelle. Mais une structure n'existe que parce que des gens la portent. Et être intervenant, c'est d'avoir à travailler avec des gens, pas simplement avec une structure. Et il y a deux façons de se présenter devant ces gens-là : en mettant entre soi et eux un référentiel, c'est le travail de l'expert qui n'a pas accès directement aux gens. Il voit les gens à travers une grille d'analyse qu'il considère être la bonne. Le consultant, lui, entre beaucoup plus en contact avec les gens pour leur faire travailler LEUR référentiel à eux. Pour cela il a besoin d'un système de références évolutifs qui s'actualise à chaque fois en fonction du projet à réaliser. Mais de toute façon, on est bien dans une relation humaine, et non pas dans l'évaluation d'objets. On est bien dans l'évaluation de la relation humaine, au travail, une relation professionnelle. Aussi on ne se contentera jamais, à la différence avec d'autres formations qui existent sur évaluation, d'analyser une structure. On aura toujours le souci de la relation humaine dans cette structure. Et c'est parce qu'on s'intéresse à la relation humaine dans cette structure qu'on a besoin d'aborder les gens avec un rôle d'éducateur et non pas de thérapeute ou de réparateur.

- Là tu as beaucoup utilisé la préposition "dans". Qu'est-ce qui permet de ne pas être seulement dans l'implication, mais aussi de se distancier lors d'une intervention en organisation ?

C'est le troisième type de savoir - que je n'ai pas pu caser encore -, **les savoirs de référence** ! Ce sont des idées, des orientations dont l'intervenant se sert pour étayer sa compréhension de ce qu'il voit et de ce qu'il entend en situation (selon qu'il est en posture d'expert ou de consultant). Directement en prise avec l'intervention sociale dont l'intervention éducative est une variante, ces savoirs cadrent l'écoute ou l'observation. Ils permettent non seulement la réflexivité et l'autoévaluation mais aussi la « réactivité » en situation.

Par exemple : Connaissance des concepts de l'évaluant : des registres et des modes de pensée, des logiques de l'évaluation, du conflit paradigmatique comme théorie profane et épistémologie ordinaire ; des processus de conceptualisation pragmatique (dialectique - herméneutique) ; des divers processus de décision et d'orientation dans l'agir professionnel ; des notions de désir de maîtrise, d'autorité et d'emprise sur l'autre : les relations de pouvoir, de double notions comme le rallier - délier, le transfert - contre-transfert ; de doubles compétences dans l'articulation des contraires ; de la distinction entre contrôler et évaluer, entre trajet et trajectoire, entre conduire et accompagner, entre éduquer et instruire, entre projet et programme, entre action et agir, entre processus, procès et procédures, entre individu et sujet, entre référentiel et références, personne et personnage, éthique et déontologie...

C'est au niveau des références qu'on est très ouverts alors que pour les savoirs de base et fondamentaux on peut être assez sélectifs... Car l'intervenant en organisation qui se forme à l'évaluation organise **les savoirs** présentés dans le cursus et les met en liens avec son projet professionnel. **Le programme du**

master initie aux savoirs utiles à la réalisation des missions de l'intervenant en organisation formé à l'évaluation pour qu'il constitue lui-même son système de références. Pour tous les savoirs, il est très important de pouvoir citer l'auteur, de situer dans son œuvre le texte emprunté, de comprendre d'où il parle, bref de contextualiser le savoir signé. On fera tout pour que tous les étudiants lisent un certain nombre d'auteurs qui nous paraissent fournir des fondamentaux. En revanche, on essaie de pousser les étudiants à se fabriquer leurs références en lisant le plus loin possible dans l'ensemble des sciences humaines mais aussi dans les sciences du travail et dans les sciences de la gestion, en fonction du champ social dans lequel ils veulent intervenir.

Sélectionnés dans les savoirs précédents, augmentés de savoirs rencontrés ailleurs, **le système de références** (évolutif, réglable) de l'étudiant se construit à partir d'une bibliographie personnelle ; il est le but de la formation. Ce système déploie un ensemble de questions vives pour exercer le métier. Il était un ensemble de problématiques professionnelles destinées à évoluer avec l'exercice professionnel et la dynamique identitaire. Ce travail est inachevable.

Car cette formation à l'évaluation ne veut pas convaincre que telle pratique est la bonne. La culture en évaluation n'est pas finalisée seulement par la rationalisation des pratiques. Le but est de permettre à l'étudiant d'inventer une praxis à partir d'une culture en évaluation. L'évaluation est une *pratique problématisée* à chaque intervention, par l'utilisation d'une matrice de références possibles. Le but de la formation n'est pas d'obtenir une architecture conceptuelle (un référentiel, un ensemble fini de "concepts mobilisateurs") ni une "structure conceptuelle" mais *un système évolutifs de références* qui obéit aux aléas de la culture de l'acteur (à son pouvoir d'intelligibilité) et au travail sur soi qu'il accepte de réaliser, pour se rendre plus plastique.

- *Qui sont les employeurs ou commanditaires susceptibles de faire appel à ces étudiants une fois qu'ils sont diplômés ?*

Je suis toujours heureux quand l'étudiant m'apprend qu'il a été embauché mais ce n'est pas ce qui guide la formation. Par exemple, il est clair que les stages ne sont en aucun cas l'exercice grandeur nature de compétences professionnelles stables ou maîtrisées, puisque les étudiants sont en cours de formation, en cours de professionnalisation. Le stage est un cas d'expérience professionnelle, un essai, une occasion permettant de s'exercer à tenir les postures professionnelles attachées aux métiers de l'évaluation. C'est pourquoi l'accompagnement et la régulation faite à l'université sur les stages, portent sur ce que l'étudiant a appris en stage, sur les processus de son projet professionnel et non pas sur la fabrication d'un produit pour l'organisation qui le reçoit. Ce produit est de la seule responsabilité de l'étudiant.

Ce Master n'est pas un diplôme professionnel. On n'est pas dans une formation professionnelle. On n'est pas là pour former des gens à un niveau prédéterminé de professionnalité pour les adapter à un poste de travail prédéfini. Notre formation n'est pas d'abord une réponse au monde du travail. Nous sommes à l'université ; nous faisons une formation professionnalisante. L'université ne fabrique pas directement des professionnels adaptés à un poste, comme peuvent le faire les organismes de formation professionnelle. L'idée de « *préparation à* » un ou des métiers ou à des activités professionnelles plutôt que « *formation à* » est importante. Autrement dit, nous travaillons dans l'idée de « *processus de professionnalisation* » plutôt que de *mécanisme d'obtention d'un état de professionnalité*. Nous avons comme ambition de faire aussi changer les postes de travail et non pas seulement d'adapter nos étudiants à ces postes. Dans l'écart entre l'enseigné et le requis par l'exercice professionnel se jouent d'autres objectifs, d'autres enjeux touchant à l'éducation de l'étudiant qui

rendent légitime l'université : sa fonction de développement de la fonction critique, de transmission d'une culture faite de méthodes, de modèles, de théorie et de références savantes plurielles, de débats. Autant de choses qui ne sont pas attendues des organismes des formations professionnelles qui visent, elles, l'opérationnalité, la professionnalité mesurable en niveaux prédéterminés, la certification, au service de l'entreprise notamment.

De ce fait, les décideurs sont davantage des partenaires que des commanditaires. Ce sont davantage des gens avec qui les étudiants devront travailler que des patrons ou des employeurs. L'autonomie de l'éducateur, elle est là ! L'intervenant en organisation ne peut pas simplement être quelqu'un qui répond à une commande, il doit aussi l'interpréter ! L'important n'est pas de se rendre conforme mais de travailler les valeurs³. Et la garantie de cette zone de créativité, c'est que le commanditaire n'est pas associé étroitement au diplôme, bien que certains viennent faire des cours, mais pas trop longtemps ! Quand je fais venir des professionnels, mon souci - et ce n'est pas toujours faisable - c'est qu'ils viennent d'ailleurs et qu'ils viennent parler *cet ailleurs* ! À partir du moment où ils ont acquis notre langage, c'est fichu ! Ce ne sont plus des intervenants professionnels.

- *C'est la tension entre les deux qui t'intéresse ?*

³ [Le travail de l'intervenant sur lui-même consiste à articuler et hiérarchiser les valeurs en fonction de son projet et donc de savoir quelle est son *échelle de valeurs*. L'expert ne veut pas que ses valeurs interfèrent avec les normes qu'il utilise pour contrôler : c'est ce qu'il appelle « être objectif ». Le travail du consultant est d'aider le commanditaire ou les acteurs de l'organisation à prendre conscience de leurs valeurs et de les aider à les incarner dans leurs pratiques. Il est au service du commanditaire et du système de valeurs de celui-ci, si ses valeurs à lui ont permis d'accepter le contrat. Cela ne l'empêche pas, à l'occasion, de se situer en tension avec les valeurs du commanditaire. Mettre en question et se laisser mettre en question fait partie de la relation de travail entre commanditaire et consultant. Une des tâches du consultant est de rompre les tabous et de dynamiser ce qui est figé : mais pas n'importe comment].

Oui, parce que la fonction des gens qu'on forme là-dedans ce n'est pas d'être subalternes dans une organisation. On veut des gens qui sachent dire non à l'organisation ; qui sachent dire : "Non, votre problème ce n'est pas ça, mais c'est ça !". Et pour obtenir cette *autorisation*, pour que les étudiants l'apprennent, il ne faut pas que d'emblée dans la formation on leur donne un moule dans lequel ils n'auraient qu'à se couler pour être conformes à ce que le terrain attend.

- De là on peut caractériser le « bon » intervenant en organisation comme quelqu'un qui a la colonne vertébrale solide, qui peut s'opposer, qui a beaucoup de personnalité et peut se bagarrer quand il le faut ...

Oui, je crois qu'une des thématiques fondamentales de cette formation est *le conflit*. Réhabiliter le conflit comme étant d'une part l'état normal de l'être humain. Deuxièmement, l'état normal des relations des êtres humains au travail, sous la forme de jeux sociaux. Arrêtons de croire que le pouvoir est toujours coercitif et distinguons *l'autorité* qui se reconnaît de l'emprise sur l'autre qu'on subit. Alors, à partir de là, faire avec le conflit : ce n'est pas seulement savoir « gérer des conflits » pour qu'ils disparaissent, contrairement à ce qu'on entend un peu partout, mais c'est aussi, parfois, savoir provoquer un conflit, et plus souvent encore créer une tension féconde en sachant dire non. On ne confondra pas conflit et combat ! La tension est la dynamique même des relations humaines, elle est synonyme d'un effort et non pas forcément d'une douleur.

- La disparité des points de vue peut aussi faire naître une dynamique ...

Oui. C'est toute l'importance de la divergence ! Il faut qu'il y ait des décalages, des divergences, des tensions pour qu'il y ait dynamique. C'est le fondement même du diplôme !

- Et est-ce que tu leur apprends cela de façon théorique ou tu les entraînes à cela ?

(Rire amusé) ... Je crois qu'on essaie de le leur dire de toutes les manières possibles ! Il y a d'ailleurs des manières qui leur sont difficiles à supporter. (Rire !) Car on le met en scène, on leur fait vivre ... on fait les deux, je crois. À la fois, par exemple, je fais des interventions dans le diplôme sur la validité du conflit. C'est un thème de cours.

- Et tu te bagarres aussi pendant les cours ?

Oui, et à la fois, je le mets en scène, c'est-à-dire que je provoque des conflits, soit avec certains particulièrement mous qui à mon avis ont besoin d'être un peu secoués, soit avec le groupe entier que j'institue ainsi en groupe, même si c'est (provisoirement) contre moi. Je joue à créer des discordances pour provoquer la parole, pour provoquer le dialogue et pour qu'ils prennent position. Parce que dans la façon qu'ils auront de prendre position, il y a pour eux l'occasion d'essayer l'une ou l'autre des postures.

Former c'est toujours aller de la déstabilisation jusqu'à la contenance, faire le va-et-vient entre déstabiliser et contenir., c'est mettre en situation de déconstruire et de reconstruire.

- Et le rôle des soutenances de mémoires par rapport à ça ?

C'est un moment fort qui condense tous les points fondamentaux de la formation. Une scène.

- Et notamment entrer en conflit et tenir dans la tension ?

Notamment ! Et plus les gens me paraissent solides, plus ils me paraissent matures, plus on va y aller ! (Rire). Là je parle dans le diplôme rêvé quoi, le diplôme tel qu'on le veut. Après, dans une promo réelle, il y a —comme dans toutes les formations— des cas particuliers qui débordent ce projet-là en haut ou en bas. Il peut y avoir des gens qui ont besoin de plus que ça, qui ont besoin d'être mis par terre, une fois dans leur vie, d'être déconstruit. Et d'autres qui ont besoin de plus d'attention, de valorisation, de remise en forme identitaire. La difficulté est de déterminer ce besoin chez l'autre, (et ça s'éprouve plus que ça se décide) ; la solution est de toujours pouvoir dire qu'on s'est trompé, qu'on a cru bien faire, que c'est un jeu, que c'est un exercice de formation et que leur personnalité est hors champ : que leur clôture identitaire, leur souci de cohérence les regarde, que moi je m'intéresse à leur dynamique, à leur plasticité. Pouvoir en rire avec eux, parfois tout de suite, parfois très longtemps après. Et pendant ce temps accepter d'être leur « objet transitionnel », leur nounours, leur poupée, leur doudou à qui ils font soit trop de bisous, soit des misères. Savoir attendre qu'ils reconstruisent leur image au reflet de celle qu'ils croient être la mienne (et je parle là pour tous les enseignants-formateurs du diplôme) alors que ce n'est qu'une construction, une fiction, un rôle comme dans la comédie dell'arte, que je joue. Et je leur dis que je joue, qu'ils ne savent rien de « ce que je suis ». La formation est une relation humaine limite, très riche —où rien n'est vrai, éternel, intemporel : c'est une aventure dans la durée où s'inventent des histoires qui doivent permettre au formé de s'essayer à faire le professionnel. Ce n'est pas une simple rencontre de personne à personne, « authentiques »,

d'êtres finis, bétonnés dans leurs caractères, engoncés dans l'illusion du moi. C'est un jeu dangereux où ce qu'on peut perdre, eux et moi, ce sont des illusions —et c'est ce dont il est le plus difficile de se départir. La formation est un sport de l'extrême. On y travaille ses limites.

Mais attention, je mets ici en **relief des moments rares et intenses**, si toute formation peut être lue comme un jeu entre « contraindre et contenir », comme dirait Nicole Mencacci, parce que l'essentiel est d'y faire un *travail sur soi*, il ne faudrait pas croire qu'on passe son temps à remuer les étudiants par des conflits ! Ce serait épuisant ! Trop de conflit tue la vertu du conflit. J'ai appris aussi à valoriser la bienveillance, l'écoute du formé, l'accueil de sa différence, la surprise et le plaisir de le voir s'ouvrir, se développer, changer sans avoir l'impression d'y être pour quelque chose. Le retrait, le laisser-faire est aussi une stratégie de formateur, une habileté qui elle aussi ne se décide pas rationnellement mais qui se fait en situation.

D'autres moments forts (pour montrer qu'il n'y a pas que des conflits) c'est le jeu que j'ai institué depuis trois ans maintenant de renvoyer au bout de quelques mois une image d'animal qui représente, à mon avis, la dynamique singulière du groupe. Je leur propose un totem : « Vous êtes des grenouilles » et je décline les traits distinctifs qui me le font dire. Ça m'est venu un jour, en cours, ça c'est imposé à moi comme un moyen de leur dire des choses essentielles sur leur fonctionnement. Il y a eu depuis les oursons et les écureuils. Et je commente les caractéristiques, tantôt positives, tantôt négatives de l'animal qui me semblent être le leur en tant que promotion, de façon humoristique d'abord, comme s'il existait une personne-groupe. Le plaisir pour moi, c'est quand ils reprennent à leur compte le totem pour parler d'eux-mêmes en tant que groupe puis en tant que personne formée ici, comme membre d'une tribu. Et ce peut être des mois après que j'aie lancé la proposition. Et quand je sens que ce n'est pas simplement phatique, qu'il y a de la reconnaissance, de l'édification identitaire qui se joue, derrière la boutade. C'est un autre moment fort de la formation, tout en nuance et légèreté, sur le ton de la plaisanterie... sérieuse.

