
Quelle valeur accorder à une approche pluridisciplinaire et biographique pour se former à l'analyse des pratiques ?

Dans le cadre du symposium ADMEE
Continuités et ruptures entre évaluation des pratiques et évaluation de l'analyse des pratiques professionnelles

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Regina Maria CARUCCIO MARTINS

Doctorat en Sciences de l'Éducation
ATER à l'Université de la Méditerranée - Aix Marseille II,
IRT- Institut Régional du Travail
Aix-en-Provence
regina.caruccio@yahoo.fr
regina.caruccio-martins@univmed.fr

*RÉSUMÉ : Nous partageons l'idée de nos collègues de l'ADMEE, qu'une étude des situations de formation fondée sur une analyse des pratiques pose plusieurs interrogations concernant : le contenu de la formation, le public concerné, l'institution où se déroule la formation, mais ce sont surtout les compétences des formateurs et leurs domaines de connaissances que nous souhaitons mettre en cause. Cela dit, nous apportons notre réponse à l'une des questions que le groupe a posée au moment de notre dernière rencontre, qui est la suivante :
- Quel cursus, quel parcours professionnel, amènent les formateurs à être animateurs dans le cadre de l'APP ?*

MOTS-CLES : approche pluridisciplinaire – histoire de vie – se former à l'analyse des pratiques

1. Introduction

La question que je me suis posée, et qui m'a amenée à construire cette réflexion, est la suivante :

- Comment j'évalue mes expériences passées, mon parcours professionnel, et ma formation pluridisciplinaire pour intervenir dans le contexte de mon actuelle activité professionnelle qui vise l'accompagnement et l'analyse de la pratique syndicale, en situation de formation à la communication ?

C'est ce terrain de pratique, à savoir la formation à la communication, dispensée à des syndicalistes à la demande des organisations syndicales (CGT, CFDT, CGT-FO, de la région PACA) qui me pose problème aujourd'hui. J'ai le rôle de responsable de ces stages, dans mes fonctions d'ATER à l'IRT- Institut Régional du Travail, composante de l'université de la Méditerranée Aix-Marseille II. Les Instituts du Travail sont considérés comme des lieux de rencontre entre le monde du travail et la formation universitaire (enseignants-chercheurs). Je questionne cette pratique de l'IRT, car plusieurs formateurs m'ont présenté la démarche comme étant du domaine d'une analyse des pratiques professionnelles. Ce que j'observe me pose problème, car ce que je constate sur le terrain ne se situe ni par rapport à mes références théoriques ni à mes expériences (universitaires ou psychosociologiques). Une co-animation s'installe avec des intervenants extérieurs à l'IRT, un professionnel de terrain qui n'est pas forcément un formateur, et le représentant de l'organisation syndicale. Ce dernier est censé établir le lien entre la théorie présentée et la pratique syndicale. Pour développer ce travail d'accompagnement et d'analyse des pratiques syndicales, j'ai constaté un changement d'approche d'un intervenant à l'autre, qu'il soit dans l'action proposée par le consultant (ou coach), par le journaliste intervenant sur sa pratique, ou encore, par l'enseignant ou le chercheur universitaire. Mes interrogations sont fondées sur ce flou, et cette diversité d'interventions, pour considérer l'approche de l'analyse des pratiques syndicales en situation de formation.

Dans un premier moment, je vais vous parler de comment j'ai connu, et surtout vécu, la démarche d'analyse de mes pratiques professionnelles (enseignante), en étant encore au Brésil, mon pays d'origine, pendant les années 80. Cela s'est déroulé initialement à l'université, avec une formation sur l'Analyse Transactionnelle, et par la suite, dans des groupes d'analyse sur les théories comportementales.

Par la suite, je présenterai mes expériences de formation en France, dans le domaine des Sciences de l'éducation qui remontent aux années 90, à l'université de Paris X, où j'ai eu la chance de suivre une formation sur l'analyse des pratiques avec quelques initiateurs de ce mouvement en France : J. Beillerot, D. Fablet, et C. Blanchard-Laville (1996, 2000).

Le but est d'expliquer comment je suis devenue formatrice d'adultes avec une formation pluridisciplinaire, et intégrant une démarche d'analyse de pratiques en situation de formation, d'apporter aussi quelques références théoriques qui sont propres à mon parcours et à l'évolution de ma carrière, et certainement questionnables pour toutes ces raisons.

Quelle valeur accorder à une approche pluridisciplinaire et biographique en APP?

2. Retour réflexif sur la pratique

Le discours que je présente se place par rapport à une analyse de ma pratique professionnelle de 33 ans, qui a toujours impliqué une relation éducative avec un public d'adultes. Je vais vous parler de ma formation au sens large, et de mes expériences dans l'enseignement et la formation des adultes, afin d'établir certains paramètres que je juge de base pour la formation d'un formateur en analyse des pratiques. C'est à partir d'un double vécu : en situation de formation et en dehors de celle-ci, et des expériences vécues dans des groupes d'analyse thérapeutique, que je me sens aujourd'hui, en condition de pratiquer l'orientation et l'accompagnement des personnes dans leurs pratiques professionnelles en situation de formation, quel que soit le contenu de formation, le public et l'institution.

Pendant ma formation continue universitaire au Brésil, dans les années 80, j'ai eu l'occasion de suivre un cours de perfectionnement pour enseignants sur l'Analyse Transactionnelle d'E. Berne (1975). Cette découverte m'a motivée à donner suite à un travail psychothérapeutique en groupe dans une ligne analytique comportementale. Des psychologues et des psychanalystes menaient ces groupes, intéressés entre autres, par les causes du suicide chez les enfants et chez de jeunes adultes. Surtout les questions liées aux émotions étaient au centre de ces groupes de réflexions et d'analyse, constitués d'enseignants, de parents, et de professionnels de la santé, certains travaillant sur le développement psychologique des personnes, d'autres par curiosité et investissement personnel. Mon appartenance à différents groupes, et à des périodes aussi diverses, s'est prolongée jusqu'à 1988, quand je suis arrivée en France. Le contexte culturel brésilien de l'époque, pour plus incroyable qu'il puisse paraître, dans un régime militaire totalitaire, était très ouvert aux courants américains, surtout pendant la seconde phase, des vingt dernières années de dictature militaire (1964-1984).

Au début de ma carrière, le public d'adultes avec lequel je travaillais était constitué de travailleurs sociaux du plus bas niveau social et professionnel : des camionneurs, des chauffeurs de taxi, des éboueurs, des employés de maison, des employés du commerce. Tous souhaitaient compléter leur scolarité afin d'atteindre un niveau d'études suffisant pour intégrer le système éducatif général, ou passer un Bac pour s'insérer dans un travail plus qualifiant. Ils étaient originaires des favelas de la ville de Rio, fréquentant les écoles du soir du quartier de Botafogo, les mêmes où une élite envoyait ses enfants, pendant la journée, pour suivre une scolarité normale.

Mes premières expériences dans l'enseignement public, dans les cours du soir, m'ont permis surtout de connaître une misère humaine « matérielle » associée à un besoin personnel de s'instruire, et de changer de condition de vie par l'éducation. Cela m'a fait vivre des relations fondées sur la bienveillance s'agissant surtout d'un public socialement très défavorisé.

Pendant mes 14 ans d'éducation nationale au Brésil, j'ai mené d'autres activités professionnelles parallèles pendant la journée, auprès d'entreprises nationales et multinationales, afin d'assurer la formation en langue portugaise et française. Cela me permettait d'assurer économiquement ma vie. Ces deux milieux, enseignement et entreprise, on fait toujours partie de mes activités professionnelles, que ce soit au

Brésil ou en France. Ces différents contextes ont servi de lieu d'enrichissement personnel pour le métier, mais surtout de passage obligé pour débiter à 23 ans dans la carrière de l'enseignement. Cela après avoir présenté deux concours pour travailler à l'éducation nationale avec la langue portugaise et française.

Cette introduction s'impose pour justifier les origines d'un positionnement éthique que j'ai toujours développé avec le sujet en formation, fondé sur une relation adulte-adulte. Quel que soit le savoir à transmettre, j'ai toujours engagé des rapports qui valorisent l'harmonie dans les relations, la recherche de respect à l'autre et de dialogue. Il me semble correspondre et s'imposer comme quelque chose d'essentiel, visant un refus de toute relation de pouvoir et de rapport de forces.

Mes origines brésiliennes, avec un passé universitaire marqué par un régime politique autoritaire, de dictature militaire, peuvent justifier ce qui vient d'être dit, ainsi que mon désir de venir en France. Ici, j'ai souhaité combler un vide dans ma culture, par une constante recherche du savoir, parfois de façon compulsive même. La pluridisciplinarité et la liberté que l'institution universitaire m'a donné pour constituer mon cursus universitaire, d'après des choix personnels, me sont apparues comme une réponse idéale à ce sentiment de vide que je ressentais dans ma culture générale. Cela contribuait aussi pour mon perfectionnement dans le métier d'enseignante ou de formatrice. Ainsi, j'ai touché à presque tous les domaines des sciences humaines et sociales, depuis mon arrivée en France, en 1988 (quatre ans après l'ouverture politique dans mon pays). La philosophie morale a été ma dernière découverte pour la réalisation de ma thèse de doctorat. Il me semble que ma maturité intellectuelle peut justifier ce choix tardif.

2.1. La pluridisciplinarité en formation

Après l'obtention d'un congé sabbatique payé (« licença prêmio »), de l'éducation nationale brésilienne, comme prix pour mes 14 ans d'activité sans absence au travail, je me suis inscrite en Sciences de l'Education à l'université française, et au bout de trois années, j'ai signé l'abandon de mes deux postes au Brésil pour pouvoir rester en France.

Ici, j'ai découvert d'autres disciplines qui viendront compléter mon processus de formation, permettant une meilleure compréhension des réalités vécues au Brésil, surtout par la réflexion vécue en formation et la distanciation du pays et des activités.

Mon expérience concernant un travail personnel d'analyse de mes pratiques professionnelles, remonte au début de ma formation en France en Sciences de l'éducation, encore au niveau Licence (1989-1990). J'ai remis complètement en cause mon comportement d'enseignante au moment d'être confrontée à des théories comme celle de C. Rogers et les travaux de Ph. Merieu. Ceux-ci m'ont beaucoup marquée à l'époque, puisque j'ai été formée aux théories du conditionnement (Pavlov et Skinners) des années 70, du Brésil de la dictature.

Tout a commencé vraiment à basculer quand j'ai été mise en contact avec des références psychosociologiques. Le cursus de formation au niveau Maîtrise (1990-

Quelle valeur accorder à une approche pluridisciplinaire et biographique en APP?

1994) pour lequel j'ai eu une totale liberté de choix pour le constituer, m'a permis de me lancer aussi dans la Psychanalyse et la Psychologie Cognitive, que j'avais considérées à l'époque comme des domaines complètement nouveaux pour moi. J'ai eu l'occasion de développer un travail comparatif entre la psychologie comportementale et la psychanalyse, à partir de mes expériences personnelles et en rapport à des concepts qui m'ont été proposés en formation. La lecture de l'ouvrage de Freud, la « Gradiva », m'a permis de faire un lien avec des expériences passées, et vécues dans le cadre des thérapies de groupes comportementales. C'est un lien que j'avais réussi à établir à cette occasion, avec mon activité professionnelle du tout début, dans un rapport à des sentiments de toute puissance et de pouvoir. Le travail que j'avais choisi de réaliser avait beaucoup plu au professeur (un psychanalyste de renommée et professeur à l'université) par la nouveauté apportée à la discussion de groupe. Le fait de me sentir sur un « piédestal », phénomène vécu dans mon analyse comportementale, je l'ai associé à la « statue grecque » de « Gradiva ». Ce symbole m'a apporté des souvenirs et des réminiscences passées.

Tout cela fait partie des expériences de formation qui m'ont aidé à me construire à cette époque autant personnellement que professionnellement. Les limites entre ces deux niveaux me semblent difficilement identifiés car je trouve que l'un ne va pas sans l'autre.

Par la suite, l'expérience négative vécue pendant la réalisation d'un DESS de Chef de Projet Pédagogique (1994-1996), en Sciences de l'éducation, m'a laissé un goût amer. En effet, un problème s'est interposé entre le professeur (consultant, intervenant et extérieur à l'université) et moi. Il aurait dû orienter mon travail de mémoire, mais il ne l'a pas fait. Ce type d'événement peut avoir plusieurs types de conséquences dans la vie d'une personne : celle-ci peut soit être propulsée vers l'avant, soit être écrasée et se décourager pour la suite. Je reconnais que mon « sentiment d'efficacité personnelle » (A. Bandura, 1977) était assez développé pour ne pas perdre la confiance en moi, et me sentir capable de reconnaître, après coup, une part de responsabilité dans cet événement. Ma faute a été de ne pas avoir cherché à discuter ou à questionner le directeur de mon mémoire sur les conditions de déroulement du processus. Le fait de rester sur le non-dit a été la pire des solutions face aux difficultés rencontrées pendant les échanges.

Malgré tout, je me suis lancée après, dans deux formations se déroulant presque en même temps, comme pour pouvoir me dire que j'étais capable ; et encore plus, pour assurer mon image d'étudiante exemplaire face aux autres, mes amis et ma famille surtout, et ainsi de ne pas « perdre la face » (Goffman, 1974). Ces deux diplômes de même niveau, obtenus par la suite, sont : un premier DEA en Sciences du Langage, plus proche de mon domaine initial de formation, en Lettres Modernes; et le second, en Recherches dans la formation des adultes, pour finaliser mon parcours en Sciences de l'éducation, interrompu avec le DESS mal réalisé. Ces formations m'ont apporté des compétences pour constituer le cadre théorique de ma thèse de doctorat. Le DEA, sur l'analyse du discours, m'a permis de traiter les données de ma thèse où j'ai développé une problématique éthique pour évaluer, rencontré chez les formateurs (psychologues, psychosociologues, psychanalystes, consultants, formateurs d'adultes, enseignants) intervenant dans l'accompagnement du Projet Personnel et Professionnel des étudiants universitaires.

2.2. Choix du parcours de formation

Pour revenir encore au parcours de formation en Sciences de l'éducation, certaines formations étaient obligatoires dans le cadre de ce cursus, et parfois même réalisées à l'extérieur de l'université (payées par l'étudiant) comme a été le cas du stage sur la « Dynamique de groupes » (les groupes restreints sur Bion) que j'ai suivi en 1991, organisé par l'ARIP - Association sur la Recherche Institutionnelle et Psychosociologique. Cela a été le cas aussi pour le stage de « Sensibilisation aux communications dans les groupes », en 1995, dans cette même institution. J'ai cherché d'autres formations pour constituer mon curriculum universitaire, comme pour « Les groupes d'entraînement à l'expression et à l'animation » (en AES, niveau Licence de RH, en 1994). À ces formations, s'est ajoutée l'expérience enrichissante de la vidéo formation, réalisée dans ce même espace universitaire. Cela venait compléter la démarche « analytique » qui était prévue à l'université pour la formation d'un « formateur de formateurs », dans ce contexte, et à cette époque.

Quand j'ai commencé à vivre les expériences d'analyse de mes pratiques professionnelles en situation de formation à l'université française, j'étais beaucoup plus à l'aise que certains collègues. Ceux-ci présentaient des difficultés à s'investir et à se remettre en question, surtout à sentir en confiance vis-à-vis du groupe de formation.

Les stages en entreprise que j'ai choisis de réaliser pendant le cursus de Sciences de l'éducation, m'ont permis de participer à quelques actions d'interventions, dans différents domaines, allant du conseil à l'ingénierie de la formation, soit dans des services de formation des entreprises soit dans des cabinets conseil. Par exemple, j'ai participé à l'analyse de besoins en formation de divers publics cadres et cadres supérieurs, de différents services et secteurs (audiovisuel, aéronautique, bancaire, juridique, chimie, agro-alimentaire, etc.), ou encore à l'élaboration d'un plan de formation de l'entreprise dans le cadre de la restructuration du temps de travail des établissements du milieu hospitalier, aéroportuaire et audiovisuel.

Ma double casquette a toujours été dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation continue (en langue Portugaise) depuis le Brésil, ce qui m'a toujours demandé des connaissances en sociologie des organisations, en formation des adultes (politiques, ingénierie, conseil), en psychologie, en psychosociologie, etc. Par la suite, je suis allée chercher dans le cadre d'un DEA réalisé au CNAM, toute complémentarité de savoirs du domaine de la recherche en formation des adultes.

2.3. Lien entre théorie et pratique

Ma pratique professionnelle s'est développée en alternance avec un choix théorique, construit personnellement, et à travers une formation initiale universitaire. Ceci m'a permis une démarche réflexive sur ma pratique depuis ces débuts. L'environnement de mon travail ou de mon activité professionnelle a toujours été, pour moi, un lieu d'expérimentation de nouvelles approches, et de nouvelles applications, qui deviendront ainsi de nouvelles compétences. Ce dialogue théorie-pratique semble inévitable tout au long de la vie de l'enseignant ou du formateur s'il

Quelle valeur accorder à une approche pluridisciplinaire et biographique en APP?

souhaite accompagner les changements de son temps, et surtout des personnes en formation.

Par la suite, je vais essayer de reprendre tous ces paramètres qui me semblent pouvoir constituer la pratique et la théorie appliquées au champ de la formation des formateurs d'adultes. Celles-ci demandent avant tout, une remise en question du formateur sur son propre fonctionnement. Cela me semble une attitude incontournable pour l'exercice de toute pratique professionnelle. Analyser ses pratiques, c'est encore une autre dimension à prendre en compte dans le problème qui se pose d'analyser la pratique des autres. En tant que formateurs, nous aurons à nous demander : comment procéder à l'analyse de la pratique de l'autre sans avoir jamais vécu notre propre processus analytique ? De quelle analyse de notre pratique parlons-nous ? Ce sont les réponses que j'essaierai d'apporter à partir de cette réflexion sur mon parcours.

3. Proposition d'un cadre théorique

Je commencerai par ce que je comprends d'une analyse de sa propre pratique. Pour beaucoup, le mot à employer sera la « clinique », définie par Y. Clot (1996, 82), comme « quelque chose qui ne vient pas simplement d'un psychologue ni l'adoption d'une théorie clinique en psychologie, mais clinique au sens où la connaissance qui va être utilisée dans les résultats que je présente », dit-il, « est une connaissance d'une certaine manière coproduite ». Il est connu qu'Y. Clot se réfère à l'analyse des situations de travail. Je souhaite transposer cette définition au contexte que je vais traiter : celui des situations de formations où le formateur est censé s'auto analyser ainsi qu'apporter un regard personnel sur son expérience, et sur les situations vécues dans ses activités de formateur. Avant tout, il s'agit d'être en situation d'analyser la pratique professionnelle de la personne en formation qu'il accompagne.

Il ne s'agit pas d'une production, comme dans le milieu du travail, mais il y a quand même une production d'un savoir dont les deux parties peuvent profiter : le formateur et les sujets en formation.

La question qui se pose est de quelle connaissance « construite » parlons-nous ? Cette connaissance « coproduite », ou co-construite, à laquelle je donne préférence sera la connaissance de soi construite avec l'autre, permettant aussi la connaissance de l'autre. Aucun travail sur soi n'est possible sans le processus de réflexivité engagé par le professionnel sur sa propre pratique. Divers travaux de chercheurs en Sciences de l'éducation font référence à cette réflexivité, dont A. Jorro (2004, 33-47), pour n'en citer qu'un parmi d'autres, pour son approche employée dans le cadre de l'évaluation, un thème qui m'est très cher.

3.1. La formation à la construction du *Projet Personnel et Professionnel*

Plus tard, j'ai vécu une nouvelle étape de mon processus réflexif. Il s'est mis en route à nouveau, quand j'ai choisi de suivre la formation au *Projet Personnel et Professionnel* au CNAM. Avant de me lancer comme formatrice dans le milieu universitaire sur la formation au *Projet*, j'ai voulu passer par cette expérience de construction de mon futur projet d'engagement dans la recherche, pour l'élaboration d'une thèse, visant à une réorientation professionnelle, et le passage du domaine linguistique au domaine des Sciences de l'éducation et de la formation des adultes.

Afin de me sentir en meilleure condition pour travailler avec cette démarche de construction d'un Projet Personnel et Professionnel, et pouvoir l'adapter au milieu universitaire, alors que je réalisais encore le DEA du CNAM (« Recherches en formation des adultes »), j'ai mené une recherche-action sur ce terrain de formation au Projet, avec l'observation initiale du travail d'un psychologue. Cela a servi pour un premier recueil de données pour le DEA, et pour donner suite à un travail d'intervention sur ce sujet à l'université, pendant 5 ans, comme chargée de cours. Ce terrain de pratique à la formation au projet personnel et professionnel - découvert au cours de mes activités de formation linguistique à l'université de la Sorbonne Nouvelle Paris III – a suscité ma réflexion sur une approche éthique en évaluation, développée dans ma thèse de doctorat. La philosophie morale est ainsi devenue un dernier champ théorique de mon parcours de formation, un nouveau défi pour arriver à l'élaboration de ma thèse.

3.2. Pour une démarche réflexive à tous les niveaux

Encore une fois la démarche analytique et réflexive sur la pratique professionnelle s'est montrée efficace dans le cadre de cette formation au projet Personnel et Professionnel suivi entre 1998-99, avec professeur Liethard, du CNAM. J'ai constaté l'importance de donner toujours du « sens » à tout projet qu'on engage, surtout s'agissant d'une réorientation professionnelle, comme dans mon cas. Le travail personnel sur une nouvelle identité professionnelle en construction, et la représentation de soi doit changer. J'ai été avertie de ce fait pendant la formation du CNAM. Je me souviens très bien des commentaires de J.-M. Barbier pendant ses cours. Il fallait se rappeler, disait-il, que notre objet de recherche devrait nous correspondre, et qu'il fallait le porter toute notre vie. Il est vrai que, seulement presque à la fin de ma thèse, je me suis rendue compte du lien entre le sujet que j'avais choisi (de façon inconsciente à l'époque et parfaitement explicable aujourd'hui) avec mon choix de travailler avec une éthique pour évaluer. L'éthique que j'ai traitée pour évaluer le projet, et qui est représentée dans le discours de mes collègues formateurs à la construction du Projet, correspond parfaitement à des événements vécus dans ma vie d'étudiante adulte. Pendant le déroulement de ma thèse, j'ai de nouveau vécu des moments me rappelant des situations passées, dans les échanges avec mon directeur de thèse. J'ai pris le soin de les régler d'une autre façon, et dans les limites de ma dépendance à cette personne. Il fallait ne plus vivre les situations précédentes, et les vivre le plus consciemment possible, et arriver au terme du travail malgré les difficultés rencontrées par manque de communication, et fondées sur des rapports de force et d'autorité.

Je pourrais affirmer aujourd'hui, que grâce à toutes ces expériences passées et à mes connaissances du domaine de la psychologie comportementale, je suis en condition d'identifier certains éléments de la relation et de la communication qui relèvent des concepts très utilisés en Analyse Transactionnelle (les états du Moi), des échanges fondés sur une relation en manque d'équilibre adulte-adulte, et qui par l'absence d'une tierce personne, reste une relation de pouvoir. J'aurais à proposer que tout travail de recherche ait à se développer entre trois personnes ou plus, comme dans d'autres pays : quelqu'un qui soit responsable de la démarche méthodologique, un autre d'un domaine précis de spécialité, et un troisième chargé des aspects formels

Quelle valeur accorder à une approche pluridisciplinaire et biographique en APP?

de la thèse. Cela se justifie par le fait que le sujet de thèse peut parfois ne pas correspondre complètement au domaine de spécialité du directeur de thèse, surtout s'agissant de thèses avec des approches pluridisciplinaires, comme du domaine des Sciences de l'éducation. Certainement il y aura d'autres difficultés à gérer car l'être humain n'est jamais simple et il faut savoir vivre cette complexité, néanmoins les relations de pouvoir seront minimisées. Plusieurs sont les doctorants qui vivent très mal ce processus, et arrivent parfois à l'abandonner, car l'idée d'une souffrance « initiatique », plus valorisée que celle du « plaisir » trouble ce processus d'apprentissage à tous les niveaux.

4. En guise de conclusion

J'ai eu envie de présenter des questions qui touchent les limites de toute intervention de formation qui implique une analyse des pratiques professionnelles en situation de formation et en dehors de celle-ci.

Tout d'abord il faut se demander sur la formation de ce formateur qui pratique l'analyse de la pratique professionnelle. Il me semble que la pluridisciplinarité est devenue le mot d'ordre pour la formation de ces formateurs, par la complexité de toute action de formation. Comment former, ou même vouloir intervenir de façon si profonde sur l'autre, dans des formations sur le développement des compétences concernant un savoir être et un savoir faire, visant le développement personnel ? Il semble indispensable un minimum de connaissances sur la psychologie de l'adulte en situation de formation (le motif qui les amène à s'investir et à s'engager en formation), sur la psychosociologie (pour établir les liens entre le social et le sujet), sur la psychologie cognitive (pour ce qui est du conflit cognitif pour apprendre), sur la psychologie sociale (les différents rôles à vivre dans une société), et enfin... d'avoir entendu ou rencontré des situations dans sa vie qui relèvent de tous ces courants ?

Je voudrais affirmer que le vécu du formateur, en situation d'expérience thérapeutique ou autre, où il est question d'une dynamique de groupe et d'un travail sur ses propres émotions, ne peut que constituer un élément central de sa formation personnelle et professionnelle. Il est presque impossible de pouvoir comprendre ce qu'on fait vivre à l'autre en situation de formation sans qu'on soit déjà passé par là. Tout le reste est du domaine de la rationalisation. Il est bien possible de rationaliser sur tout ou rien, seulement après avoir rassemblé tous les paramètres possibles et réalisables. Il ne faut pas oublier ce qui relève de la subjectivité du formateur dans son interactivité avec le sujet en formation, car connaître les difficultés vécues dans son passé permet d'avancer dans sa connaissance à l'autre, et arriver à mieux le comprendre.

Remerciements

L'auteur tient à remercier le laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, pour son soutien à la diffusion de cet article.

5. Références bibliographiques

- Bandura, A. (1977-2002). *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : de Boeck.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : Harmattan, 27-49.
- Bion, WR (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : Harmattan.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1996). Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Rencontres Pluridisciplinaires autour du Travail. *Les Cahiers du Laboratoire Georges Friedmann*, n° 2, p. 81-99.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : Harmattan.
- Feldman, J., Kohn, R. (coord.) (2000). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris : Harmattan.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris : Dunod.
- Fischer, G.-N. (1997). *La psychologie sociale*. Paris : Le seuil.
- Fond-Harmant, L. (1996). *Des adultes à l'université, cadre institutionnel et dimensions biographiques*. Paris : Harmattan.
- Gadamer, H.-G. (1982). *L'art de comprendre – Ecrits I – Herméneutique et tradition philosophique*. Paris : Aubier.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Herméneutique et philosophie*. Paris : Beauchesne
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation, dans les pratiques enseignantes. *Mesures et évaluation en éducation*, vol. 27.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Suisse : L'âge.
- Lucas, P. (1982). Il ne suffit pas d'appeler un groupe *Balin*. *Connexions*, n° 36, 111-118.
- Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (1999). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. In Ph.Carré, P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de formation*, pp. 307-327. Paris : Dunod.
- Schon, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques.