

# Le pouvoir discret et le privilège de la discrétion

Ce texte a fait l'objet d'une publication dans la revue : « Éducation permanente » N°145, 2000/4, intitulée : *Développement des personnes et engagement des acteurs*. Des formateurs témoignent. Pages 129-136.

Il s'agit ici du chapitre constituant la conclusion de ce numéro, portant entièrement sur l'exercice de la fonction de Conseiller à la Formation, qui consiste en l'accompagnement de groupes d'adultes, suivant une formation universitaire en politique économique et sociale: la FOPES.

< <https://uclouvain.be/fr/facultes/espo/fopes> >

Ce chapitre a été co-écrit avec Georges Liénard, alors directeur de la Fopes et appuyant ses propos sur une référence à Ricoeur.

Merci de citer la signature et les références : < <https://gerardpirotton.be> >

## Spécificité du pouvoir socio-pédagogique et position du médiateur

On l'a constaté, dans de nombreuses facettes de la relation sociale, pédagogique et institutionnelle des dispositifs de formation de la Fopes, le conseiller à la formation agit comme médiateur sur une relation pédagogique qui est, en même temps, une relation de pouvoir spécifique. Entendons-nous bien, la notion de pouvoir est analytique, elle désigne une relation d'échange inégal entre des acteurs, relation dans laquelle chaque acteur utilise des moyens certes inégaux pour agir en vue d'une production, d'un but. Cependant, dans un espace de formation non-obligatoire tel que la FOPES, cette relation de pouvoir socio-pédagogique est spécifique car elle sanctionne "positivement" et "négativement" selon des critères de justice légitime propre à un espace démocratique de formation. Elle comporte certes un aspect de sélection sur base de critères légitimes mais elle est en même temps structurée par au moins un but commun : l'acquisition de compétences pertinentes en lien avec l'expérience sociale et professionnelle. Ce but n'est pas imposé mais recherché et voulu par tous les acteurs et le conseiller à la formation en est le garant.

De plus, la position d'action (et donc de pouvoir) du conseiller à la formation dans le système des relations entre les acteurs est elle-même spécifique sous une triple dimension<sup>1</sup>. D'abord, le but de mission de sa fonction vise une régulation positive du rapport socio-pédagogique et, en cela, il rejoint la construction de l'identité et de l'intérêt professionnels du conseiller à la formation. Ensuite, vu les moyens d'action dont il dispose, l'analyse et les propositions auxquelles le conseiller à la formation invite les divers acteurs, constituent une négociation orientée par une prédominance de la rationalité axiologique (les valeurs, l'argumentation, la conviction, la confiance par rapport aux contrats) chargée de mettre en perspective et d'encadrer la rationalité instrumentales centrée sur l'intérêt de chaque acteur concerné (obtenir un diplôme, mesurer l'effort à fournir, améliorer sa situation personnelle et collective).

---

<sup>1</sup> Thuderoz C., 2000, *Négociations. Essai de sociologie du lien social*, Paris, PUF, Le sociologue, 290p.

Enfin, le but professionnel et social du conseiller à la formation est atteint dans la mesure seulement où, grâce à ses pratiques de médiation, de négociation, de gestion des différends et de mise en place d'outils novateurs de coopération, les acteurs concernés, au travers des divergences, de leur diversité, des conflits, des obstacles, atteignent trois objectifs : l'augmentation de leur reconnaissance réciproque ; l'optimalisation de la régulation de la relation par l'augmentation de la reconnaissance négociée des exigences et demandes des divers acteurs ; l'augmentation des "jeux à somme positive" entre les acteurs concernés. Agir dans le cadre de cette triple dimension et tenter d'atteindre les effets attendus impliquent que le conseiller à la formation en tant que médiateur et négociateur soit présent dans le système des relations entre les acteurs selon la logique d'action dite du "pouvoir discret".

### **La médiation ou le pouvoir discret**

Par logique du pouvoir discret, il faut entendre, selon le sens étymologique du terme discret un pouvoir qui s'exerce selon les conditions et le but suivants. Le but de ce pouvoir est d'exercer une capacité de discernement dans l'espace des intérêts, des arguments, des demandes des acteurs afin de renforcer l'intercompréhension. C'est aussi un pouvoir qui ne s'impose pas directement mais qui a fonction de rappel au respect du contrat fondateur qui lie les acteurs. C'est ensuite un pouvoir qui s'exerce de façon discrète, c'est-à-dire en ne substituant pas aux acteurs concernés. C'est enfin un pouvoir qui sait garder un "secret" quand il lui est confié par un des acteurs.

Cette fonction de médiation qui était une des dimensions d'un ensemble de professions et de beaucoup de rôles sociaux est devenue une fonction et une profession à part entière. Les raisons en sont la complexité et la pluridimensionnalité des relations et rapports sociaux dans les sociétés démocratiques caractérisées d'un côté, par un moindre appel à l'utilisation directe de la force physique dans la gestion des rapports sociaux et d'un autre

côté, par une plus importante utilisation de l'argumentation, de la légitimation surtout dans les organisations et institutions où la confiance réciproque et la négociation à la fois critique, fiable et crédible sont nécessaires pour parvenir à des jeux à somme positive entre les acteurs.

### **Une fonction d'aide à la régulation démocratique des espaces sociaux**

La fonction de médiation et de négociation est aussi intimement liée au développement et à l'approfondissement de la démocratie dans les divers espaces sociaux d'une société où la division du travail social d'une part produit une hétérogénéité des individus et d'autre part nécessite, à cause de leur interdépendance effective, la prise de décisions communes portées et légitimées par l'argumentation, la coopération, le compromis. De plus, comme le signale P. Ricoeur, la fonction de médiation et de négociation vise à établir la réussite interactive et dynamique des caractéristiques qui sont essentielles pour l'approfondissement de la démocratie<sup>2</sup>. Il s'agit premièrement d'inventer les procédures permettant aux conflits de s'exprimer et de devenir négociables et argumentables selon des critères de rationalité et de justice. Deuxièmement, il faut viser à installer activement l'idéal et la pratique de la libre discussion. Troisièmement, la recherche de la participation du plus grand nombre à la fabrication de la décision doit être développée dans la logique des droits, des devoirs et de la prise de responsabilités. Quatrièmement, une vigilance intransigeante doit veiller au refus de la concentration des diverses formes de pouvoir dans une seule et même instance. Cinquièmement, l'espace doit permettre la confrontation argumentée entre des légitimités concurrentes et construire des valeurs légitimes de référence démocratique. Au vu de ces caractéristiques et de la diversité des groupes sociaux et des individus, on comprend que dans les sociétés

---

<sup>2</sup> Ricoeur P., 1985, "Ethique et Politique", in *Esprit*, N°101, mai, pp. 1-11.

démocratiques, le refus du recours à la force physique pour imposer ses vues, exige et exigera de plus en plus, non seulement l'extension qualitative et quantitative de la fonction de médiation et de négociation mais aussi l'intériorisation et l'appropriation par chacun et chacune de la compétence et de l'éthique de la médiation et de la négociation nécessaire au progrès vers la justice et l'intérêt général tenant compte de ceux qui subissent le plus les inégalités. Ce sont ces finalités fondamentales que poursuivent les conseillers à la formation dans l'espace de formation FOPES-UCL.

Pour y parvenir, ils ont besoin, nous l'avons analysé, d'un " pouvoir discret et spécifique ". Mais ils ont besoin aussi de pouvoir utiliser ce que nous désignerons comme le " privilège de la discrétion ". De quoi s'agit-il, quelle en est l'utilité sociale et pédagogique et quels en sont les effets probables. C'est ce que nous allons maintenant examiner en situant l'action des conseillers à la formation par rapport à diverses questions qui sont " en-jeu " dans l'espace et le processus de formation telles que les transformations identitaires, les idéologies ou utopies pédagogiques et les conceptions diverses de la formation et de l'apprentissage.

### **(se) former, c'est (se) transformer**

Toute formation est un projet de transformation. Explicitement ou non, une institution de formation a un projet de changement. Et ce changement est susceptible de concerner chaque participant bien sûr, le groupe qu'ils constituent, sans doute, mais aussi les lieux où ils sont et seront insérés, professionnellement et socialement parlant. On ne peut toutefois s'arrêter là. Comme en retour, ce changement concerne également l'institution elle-même dans son ensemble ainsi dans ses diverses composantes.

De manière plus ou moins délibérée, les concepteurs qui sont à l'initiative d'un dispositif de formation élaborent une

construction cohérente qui articule, pour reprendre les distinctions et la schématisation proposée par Goguelin,<sup>3</sup> les pôles interreliés que sont les Formateurs, les Participants, les Contenus et les Méthodes. Cet ensemble est lui-même relié à son environnement, au sein duquel on peut notamment distinguer les lieux, professionnels ou non, où sont insérés les participants ainsi que ce que l'on peut réunir sous le terme commode de culture: valeurs, habitudes, convictions politiques... des acteurs concernés.

Au fil du temps, la cohérence de cette architecture peut se voir interpellée, mise en cause voire déstabilisée sous les coups de divers facteurs. Ainsi des changements de contextes, économiques, sociologiques, politiques ou technologiques ou autres, qui imposent de modifier, voire de renouveler les contenus de la formation. Ainsi encore du renouvellement progressif des formateurs. Leurs histoires personnelles et leur recrutement sociologique peuvent s'avérer différents des repères que partageaient la génération fondatrice et nécessiter de la part de l'organisme un effort d'acculturation des nouveaux arrivants dans le staff des formateurs, tant quant à leur "valeurs" qu'aux méthodes qu'ils mettent en oeuvre. Ainsi enfin de l'évolution éventuelle du profil des participants aux formations, eux aussi socialisés dans d'autres contextes que ceux des participants qui fréquentaient l'organisme de formation à ses débuts et qui constituait sans doute son public privilégié.

En un quart de siècle, ce qu'il n'est décevant plus possible d'appeler une crise, comme on le faisant abondamment dans les années quatre-vingt, a conduit à des transformations considérables dans toutes les sphères économiques, sociales, ou technologiques, sans doute, mais aussi politiques (les problématiques prises en charge et les rapports avec la société) et individuelles, par exemple. D'un point de vue sociologique, il apparaît que ce ne sont pas

---

<sup>3</sup> GOGUELIN J., La formation, animation, une vocation, ESF, Paris, 1987. Voir ce schéma, cité au chapitre 3

seulement les manières d'être au monde qui se sont ainsi transformées: ce sont les repères à partir desquels ce rapport est pensé et vécu. La profondeur de ces changements peut être décrite comme une mutation du modèle culturel,<sup>4</sup> jusqu'alors marqué par les idéaux de Progrès et de Raison, hérité de la modernité et de la société industrielle. Il cède la place aujourd'hui au quasi impératif de la réalisation de soi, une réalisation problématique, faut-il le dire. A la dissolution des garants méta-sociaux et à la baisse d'influence des institutions qui s'en revendiquent, correspond la montée de la production et de la gestion de soi. Dans un monde où l'individu fait l'expérience d'appartenances à des cités concrètes multiples, la question de l'identité occupe forcément une place désormais centrale. A la fracture sociale centrale de la société industrielle se substitue progressivement une autre fracture qui oppose celles et ceux qui disposent des moyens d'une telle gestion de soi et celles et ceux qui n'en disposent (quasi) pas.

Ces considérations concernent au premier chef les organismes de formation. Cette mutation, sommairement décrite ci-dessus ne peut manquer d'influer sur l'évolution des publics qui viennent en formation. On ne peut restreindre leurs attentes à la seule volonté d'acquérir des outils à même de perfectionner leur capacité de poursuivre des activités de transformation du monde. Pourvu qu'on les écoute, ces attentes comportent aussi une demande de reconnaissance identitaire, d'autant plus prégnante qu'elle est couplée à une évolution qui se décline en flexibilités, dérégulations et autres restructurations. N'écouter les attentes que dans les catégories de l'utilité pour l'action peut alors consister, pour les personnes concernées, en une non reconnaissance de plus, mais peut aussi conduire l'organisme de formation considéré, à ne pas percevoir la nouveauté de la demande et d'amoindrir ainsi la pertinence prospective de son offre.

---

<sup>4</sup> BAJOIT G., FRANSSEN A., Les jeunes dans la compétition culturelle, PUF, Sociologie Aujourd'hui, Paris, 1995

Les transformations dont on vient sommairement de rendre compte impliquent, forcément, des modifications quant aux façons d'être acteur. Elles se présentent sous de nouvelles formes que l'on risque de ne pas reconnaître, si on les recherche dans des formes anciennes, notamment marquées par l'affiliation à de grands ensembles. On risque d'oblitérer cette nouveauté, si on recherche l'acteur dans des formes qui perdent de leur pertinence, tandis que celles qui émergent aujourd'hui expérimentent de nouveaux compromis entre besoin de reconnaissance et autonomie.

### **formation et nouvelles technologies**

Entre autres changements survenus dans l'environnement des formations pour adultes, il faut souligner la place croissante de ce qu'il est convenu d'appeler les "nouvelles technologies" et les répercussions de ce fait dans le champ de la formation. Dans ce secteur, comme dans d'autres d'ailleurs, les discours et les productions théoriques relatives à la communication et à l'apprentissage sont aujourd'hui structurés, voire saturés par le recours aux NTIC<sup>5</sup> et les déclarations les plus utopiques et catégoriques accompagnent ces nouvelles technologies, vantant les mérites du recours, qui à internet, qui aux CDROM, qui à l'un ou l'autre logiciel.

Cette fascination pour le support technologique dernier cri ne date pas d'hier. Comme on a pu le voir à propos de la vidéo, par exemple, chaque nouvelle technologie est escortée par un discours unilatéral qui encense le large spectre de ses vertus et la présente comme la solution aux problèmes et aux difficultés qu'affronte toute situation de formation et d'apprentissage.

Souhaitée par les uns, honnie par les autres, le prototype de la situation de formation ne serait plus une salle de cours, des bancs, un tableau, des élèves et un enseignant... mais un

---

<sup>5</sup> Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

"apprenant" face à son écran, utilisant sa souris, son logiciel de navigation, répertoriant des sites, téléchargeant des fichiers, cliquant d'un lien hyper-texte à un autre...

Le propos n'est pas ici d'analyser ni de dénoncer l'idéologie des nouvelles technologies <sup>6</sup> dans leur ensemble, mais de souligner l'utopie pédagogique de nombre de discours qui accompagnent leurs installation dans des contextes éducatifs et formatifs.

Car chaque nouvelle technologie est l'occasion de voir resurgir des débats théoriques et méthodologiques presque aussi vieux sans doute que l'acte d'enseigner lui-même. On peut noter toutefois une accélération du renouvellement des formes que prend ce débat, parés des nouveaux habits taillés par la dernière technologie à la mode.

Les discours qui encensent l'usage des nouvelles technologies en éducation ou en formation sont souvent le fait des personnes qui maîtrisent la dimension technologique qu'elles impliquent. Ce qui a généralement pour effet que les arguments présentés en faveur de ces technologies sont non seulement unilatéraux mais essentiellement nourris par une conception implicite de l'apprentissage marquée par cette même image technologique. On parle de l'apprentissage comme d'une phénomène individuel, marqué par l'enregistrement et le traitement des informations, pour ne pas dire des données. Cette hypertrophie de la transmission et du traitement de l'information et l'occultation corrélative des autres dimensions tendent à centrer l'enseignant sur son rôle de présentateur/montreur des savoirs.

Or, non pas tant par une réflexion théorique, qui serait pourtant une voie de contestation de cette approche réductrice de l'apprentissage, mais par la pratique, les

enseignants se rendent bien compte qui mettre leur syllabus en ligne au format html ne peut résumer l'acte d'enseigner, pas plus que la lecture d'un écran ne peut figurer l'acte d'apprendre. Dans sa caricature même, l'image de chaque étudiant isolé face à son écran manifeste, en creux, que d'autres dimensions sont cruciales. Elle fait tout autant apparaître la nécessité de consacrer attention et ressources à ces autres dimensions.

Aussi, le rôle du formateur se modifie-t-il. Ou plus précisément, la diversité des facettes de la situation de formation qui ont à être prises en charge apparaît plus nettement. En plus de l'exposition des savoirs à connaître et de l'évaluation des acquis, il s'agit encore de prendre en compte, sans que cette énumération prétende à l'exhaustivité: les raccords avec les savoirs préalables, l'articulation avec leurs usages,... mais également l'élaboration des significations, comme construction individuelle et collective, les diverses transformations, professionnelles, culturelles, sociales, citoyennes, identitaires,... qui accompagnent le travail de se former.

### **Qu'est-ce qu'apprendre ?**

Ce passage par les nouvelles technologies n'est un détour qu'en apparence. Il offre en fait l'occasion d'évoquer de conceptions différentes quant à ce qu'il faut entendre par formation et apprentissage.

Ainsi que le souligne Monique Linard, une des observatrices les plus avisées en ces matières depuis une vingtaine d'années <sup>7</sup>, tout acte d'enseigner comporte une affirmation implicite sur ce que sont l'esprit et l'acte d'apprendre. Pour contraster entre elles les conceptions en la matière, elle suggère une distinction radicale, susceptible de situer les différentes visions de la formation des adultes qui sous-tendent les contributions rassemblées dans ce volume.

---

<sup>6</sup> MATTELART A., MATTELART M., Histoire des théories de la communication, La Découverte, Repères, Paris, 1995  
SFEZ L., Critique de la communication, Le Seuil Paris, 1988

---

<sup>7</sup> voir notamment: LINARD M., PRAX I., "Images de soi...ou Narcisse au travail", Paris, Dunod, 1984.

*"Oui ou non, l'apprentissage est-il un processus strictement individuel de traitement de l'information, gouverné pour l'essentiel par les principes de rationalité abstraite et de fonctionnalités cognitives indépendantes du type d'agent, de contenus et de situation dans lequel il est en oeuvre?"*<sup>8</sup>

*Ou bien au contraire, l'apprentissage est-il l'activité significative et motivée de transformation de l'information en connaissance, par un sujet biologique et psycho-social qui se construit lui-même en construisant son savoir, à partir de ses interactions avec des objets et d'autres sujets, dans le cadre de situations déterminées?"*<sup>9</sup>

Si l'on opte pour la première branche de l'alternative, on adhère à un "modèle objectiviste de la connaissance"<sup>10</sup>

*"...une "ingénierie de la formation" est possible, au sens de traitement logico-déductif rigoureux et complet du terme."*<sup>11</sup>

Si l'on opte pour la seconde branche, les choses deviennent plus complexes. Dans ce deuxième cas,

*"Les sujets ne sont plus simplement des "opérateurs" rationnels. Ils sont des "acteurs" identifiés par un corps,*

---

<sup>8</sup> LINARD M., La distance en formation: une occasion de repenser l'acte d'apprendre, communication au colloque "Open and Distance Learning: critical Success Factors", Genève, Octobre 1994. Page 13

<sup>9</sup> Idem, Page 13

<sup>10</sup> Idem, page 13. Monique Linard fait ici explicitement référence, pour ce modèle objectiviste, à la façon dont il est décrit et critiqué par George Lakoff, in: LAKOFF G., Women, Fire and Dangerous Things, What Categories Reveal about the Mind, the University of Chicago Press, Chicago and London, 1987. (pages 157 à 218).

<sup>11</sup> Idem, Page 13

*un psychisme, une histoire, un rôle et un contrat particuliers et par les potentiels et les limites de leur constitution biologique. Ces acteurs ne sont plus, en conséquence, des calculateurs parfaits, mais des vivants recherchant des compromis acceptables."*<sup>12</sup>

L'opposition est nette, sans appel ni moyen terme. Son caractère tranché tient au statut que Linard entend donner à cette distinction. Elle fait écho à une opposition paradigmatique en sciences humaines: d'une part une conception objectiviste-positiviste de la connaissance et d'autre part une conception constructiviste-interactionniste de cette connaissance. La rapportant aux théories et aux pratiques de formation, Linard en fait une dichotomie entre deux modèles, une opposition à même de clarifier, ici les nuances, là-bas des différences plus radicales entre les options théoriques autant que pratiques prises par exemple par des concepteurs de logiciels éducatifs, ou par des responsables de programmes de formation ou encore par des professionnels de la formation et de l'éducation.

On ne sera pas surpris de lire que la seconde branche de l'alternative permet de regrouper les options qui sont illustrées dans les diverses contributions de cet ouvrage.

### **Observer les changements, interroger, refléter et proposer : grâce au privilège de la discrétion**

Le discours contemporain autorisé insiste sur la nécessité de se former, comme stratégie d'adaptation à un monde en mutation. Ce discours dissimule mal ses a priori qui entendent faire reposer sur les seules épaules de celles et ceux qui seraient mal formés, la responsabilité d'être des laissés pour compte des mutations en cours.

---

<sup>12</sup> Idem, Page 13

On a adopté ici un point de vue différent. Lorsqu'un organisme de formation recherche, non pas tant à adapter ses stagiaires à un monde en transformation mais à leur fournir des moyens d'y être davantage acteurs et d'infléchir ces évolutions, cet organisme a tout à gagner à exercer et à entretenir sa vigilance à l'écoute de ces signaux, tant qu'internes qu'externes. Ce qui peut lui permettre de dégager les pistes de perfectionnement, soit de ces pratiques concrètes voire de son dispositif général. Ce qui suppose alors d'affecter à cette vigilance des ressources suffisantes et de se donner une organisation interne qui permette la disponibilité à ces variations de l'environnement.

Telle qu'elle a été présentée et illustrée ici, la fonction de Conseiller à la Formation n'est pas aussi fortement structurée que celles d'enseignants ou d'étudiants, par exemple. Loin d'être un désavantage, c'est tout au contraire ce qui lui permet notamment d'être plus sensible aux évolutions qui se manifestent notamment au travers des publics.

Les contributions rassemblées ici sont autant d'invitations, adressées aux organismes de

formation, aux centres d'enseignements, aux responsables de formation, ainsi bien sûr qu'aux formatrices et aux formateurs eux-mêmes. Une invitation à repérer, prendre en compte et gérer des dimensions qui sont habituellement négligées, voire ignorées, dans le processus complexe et multidimensionnel qu'est une formation.

Et si ces dimensions ont pu être identifiées et travaillées ici, cela peut certes tenir à la qualité d'observation, à l'expérience et à la vigilance des auteurs, mais également à la singulière position qui leur est dévolue dans un dispositif de formation particulier.<sup>13</sup>

Ils y jouent un rôle particulier qui ne se situe pas sur le devant de la scène pédagogique. Il s'agit tout autant d'un poste d'observation que d'une condition d'exercice de la fonction.

En ce sens, c'est surtout un privilège: le privilège de la discrétion.

Georges Liénard et Gérard Pirotton ■

---

<sup>13</sup> décrit au chapitre 1 de ce numéro d' "Education Permanente"