

Groupes d'adultes en formation : contenus et relations

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 35-49.

Il s'agit ici d'un des chapitres 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> >

Gérard PIROTTON

Docteur en Sciences Sociales de l'UCL (Information et communication)
Conseiller à la Formation à la Fopes (UCL) - Enseignant en Promotion Sociale

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

Cet article se donne pour objet la *relation*, un terme que l'on va très classiquement distinguer ici du *contenu* de formation. Cette relation sera abordée du point de vue d'un acteur spécifique qui occupe, dans le dispositif ¹ de formation qu'est la Fopes², une place singulière : le Conseiller à la Formation. ³

Dans la mesure même où pour tous les acteurs concernés, cette place n'est pas donnée d'emblée, y compris pour lui-même, dans la mesure aussi où, les acteurs changeant, cette place est sans cesse à rappeler, à préciser, à reconstruire, elle se présente donc

comme une invitation incessante à réfléchir sur la manière d'exercer cette fonction, sur le sens qu'elle peut avoir. Cette interrogation peut porter bien sûr, non seulement à un niveau général et sociopolitique, mais aussi au niveau de chaque groupe concret en formation. Dans un tel contexte, cette capacité à réfléchir à ce qu'on fait, et comment on le fait, individuellement et collectivement apparaît alors, à un haut degré, comme une condition même d'exercice de la fonction.

La structure de l'article pourra surprendre, il importe d'autant plus de l'annoncer. On va tout d'abord présenter un quasi « programme officiel », par lequel on peut rendre compte, en des termes généraux, du rôle de conseiller à la formation. On va aussi décrire quelques anecdotes, ce qui devrait donner un peu de chair à l'exposé. Elles vont fournir aussi l'occasion de s'interroger sur la mise en œuvre de cette fonction, avec des personnes bien

¹ Voir: Le Dispositif. Entre usage et concept, Hermès, N. 5, CNRS-Éditions, Paris, 1999.

² www.uclouvain.be/opes

³ Le Conseiller -ou la Conseillère- à la formation, ci-dessous appelé.e C.F. Voir, dans ce même numéro d'Éducation Permanente : l'article de Bernadette Bailleux: "La Fopes et ses "nouveaux" professionnels : les conseillers à la formation." Pages 21-34.

concrètes, qui se saisissent à leur manière des diverses opportunités que leur présente le cadre de la formation. Pour le dire autrement. Cette contribution se compose de trois parties, articulées. L'une consiste en un exposé suivi, de portée générale, au fil duquel le développement de l'argument va être présenté. Deux éléments viennent s'insérer dans cet ensemble. Tout d'abord un encadré, dont l'objet est de présenter une distinction théorique, issue des sciences de la communication, et qui va permettre de décrire pour le conseiller une zone d'intervention. Ensuite, des illustrations raisonnées, dont l'intention est de donner

à voir la façon dont se vivent les choses, en situation. Elles sont décrites « à la première personne », sous la forme d'un récit et d'une méditation, d'une note de réflexion adressée à son équipe de paires par un conseiller à la formation, à des fins d'échanges d'expériences. En retour, ces illustrations permettent de réinterroger les considérations premières et fournissent l'occasion de reprendre la réflexion sur la formation. On soutient la nécessité d'un pôle médiateur entre les deux pôles traditionnels que sont le formateur et le(s) participant(s).

COMMUNICATION : CONTENU et RELATION

Si elle est aujourd'hui bien connue, -ou supposée telle- la distinction désormais classique entre les dimensions *Contenu* et *Relation* pour la compréhension de toute situation de communication n'a rien perdu de sa pertinence.

Dans la présentation des "axiomes de la communication", tels qu'ils sont formulés dans le "manifeste de Palo Alto", Watzlawick, Beavin et Jackson font explicitement référence à un des ouvrages de Bateson et Ruesch, au sein duquel ces auteurs introduisent la distinction entre le niveau "*indice*" et le niveau "*ordre*". Selon l'habitude de Bateson, un exemple vient illustrer ce point : "*Soit A, B, C une chaîne linéaire de neurones. L'excitation du neurone B est à la fois un "indice" que le neurone A a été existé, et un "ordre" d'excitation pour le neurone C.*" (cité par Watzlawick, et al.:49) Les informaticiens connaissent également les pôles de cette distinction, les nommant quant à eux "*données*" et "*instructions*". Ces instructions, qui sont donc "*une information sur de l'information*", "*appartiennent à un type logique plus complexe que les données ; c'est une méta-information, puisque ce sont les informations sur une information*" (:50)

Transposée à la communication humaine, cette distinction mettra en évidence le fait qu'un message, dans son aspect "*indice*", véhiculera de l'information. Ce sera le contenu informatif du message. Dans son aspect "*ordre*", le message indiquera comment il doit être entendu ; ce qui est une manière de qualifier la relation entre les partenaires. On retrouve ici l'expression désormais célèbre : "*C'est ainsi que je me vois... C'est ainsi que je vous vois... C'est ainsi que je vous vois me voir...*" (:49)

Ainsi, l'analyse pragmatique de la communication humaine a mis en évidence ce fait que des sujets inscrits dans une situation de communication s'échangent non seulement des informations mais négocient également, plus ou moins consciemment, plus ou moins efficacement, leurs positions respectives au sein de cette relation. Chacun, dans cette situation, offre ainsi à l'autre une définition de leurs relations ou, pour être plus précis encore, une définition de soi dans la relation, ainsi qu'une définition d'autrui. (Voir Watzlawick, et al.:82-88)

Appliquée à l'étude des situations de communication à intention formative, cette distinction se montre particulièrement intéressante. De façon schématique, l'aspect "*contenu*" renverrait ici au programme de cours par exemple, au syllabus, à la liste des concepts à transmettre, tandis que l'aspect "*relation*" renverrait quant à lui au style pédagogique, aux méthodes utilisées, et aux places respectives que cet ensemble attribue aux interlocuteurs. Insistons sur le caractère dialectique de cette distinction. Si ces deux aspects sont isolables, au plan conceptuel, ils sont toutefois toujours

tous deux présents, à des degrés divers, dans toute situation concrète et donc aussi lorsqu'il s'agit d'analyser des actes concrets de communication, pédagogiques en l'espèce.

Cette distinction permet de mettre en évidence une caractéristique de la communication humaine, une aptitude particulière qui consiste à échanger, moins à propos des **contenus**, mais davantage à propos de la **manière** dont se déroule l'échange. C'est ce que l'on nommera la "métacommunication", qui a donc pour objet les règles de l'interaction considérée.

Communication et Lien social

Les divers usages que l'on fait aujourd'hui du terme « communication » contribuent à lui donner un sens de plus en plus évanescent. Utiliser les technologies de la communication, avoir une bonne communication interpersonnelle avec son enfant, faire une communication gouvernementale, des techniques de la communication efficace, construire une politique de communication, des réseaux, une éthique, des pratiques de communication... que peut-il bien y avoir en commun entre toutes ces situations, sinon l'usage qui est fait d'un même vocable que d'aucuns n'hésitent pas à qualifier d'idéologie impensée de nos sociétés avancées (*), véritable utopie de nos sociétés en mal de projet.⁴

Pour mettre un peu d'ordre dans cet ensemble, une proposition qui en vaut bien une autre. Elle est faite par Dominique Wolton⁵, qui organise le sens du mot communication en trois sens distincts, ce qui revient aussi à structurer le champ des sciences de la communication en trois domaines.

"1) La communication est d'abord une expérience anthropologique fondamentale. Intuitivement, communiquer consiste à échanger avec autrui." (p.15

"2) La communication est aussi l'ensemble des techniques qui, en un siècle, a brisé les conditions ancestrales de la communication directe, pour lui substituer le règne de la communication à distance." (p.15

"3) Enfin, la communication est devenue une nécessité sociale fonctionnelle pour des économies interdépendantes..." (p.16)

Dans ce chapitre, c'est au premier de ces sens que nous nous référerons, insistant sur le fait que la communication est en premier une expérience anthropologique fondamentale, constitutive de l'existence humaine et du lien social.

(*) Comme on le dit de certains fromages...

⁴ BRETON Ph, L'utopie de la communication, La Découverte, Essais, Paris, 1992

MATTELART A. , M., Histoire des théories de la communication, La Découverte, Repères, Paris, 199

⁵ WOLTON D., Penser la communication, Flammarion, Paris, 1997

Un cours, quelque part...

Imaginons un cours universitaire, disons, classique. Une salle de cours, un tableau, des chaises, des tables, un rétroprojecteur... Un enseignant -ou une enseignante- un ensemble d'étudiant.es, un cours qui se « donne »... voilà comment peut sommairement apparaître une séance de cours dans son déroulement. Dans son apparente simplicité, cette situation se prête toutefois à diverses approches.

Sous l'angle didactique, on s'interrogera davantage sur les moyens auxquels a recours l'enseignant.e pour présenter les contenus, les supports qu'il utilise, le schéma de cours qu'il poursuit...⁶ Sous l'angle pédagogique, on s'intéressera plus particulièrement par exemple à la manière dont les "apprenants" reconstruisent ces savoirs en se les appropriant, ou encore la manière dont les contenus présentés viennent interférer avec les représentations préalables dont disposent les étudiants.⁷

Nous allons l'appréhender ici comme une situation de communication.⁸ Sous cet angle, la situation se caractérise, dans sa caricature, par la parole de l'enseignant.e et le silence des étudiant.es.⁹ C'est l'enseignant qui remplit tout l'espace, l'attention et les regards sont censés être dirigés vers lui/elle. Pour lui donner la

⁶ Voir notamment : PREGENT Richard, *La préparation d'un cours*, Connaissances utiles aux professeurs et aux chargés de cours, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 1990.

⁷ Dans la conception du constructivisme piagétien, par exemple

⁸ Voir encadré

⁹ Voir de Saint-GEORGES P., *La loi du silence*, Feedback et méta communication dans l'enseignement universitaire, Contribution à une "pragmatique de la communication", Ciaco, Louvain-la-Neuve, 1980.

réplique : un ensemble éclaté d'étudiant.es silencieux.

Parmi les regards théoriques que l'on peut aujourd'hui poser sur une situation de communication, nous retiendrons ici un modèle qui privilégie l'interaction. Qu'est-ce que donne alors à comprendre la distinction *Contenu-Relation*¹⁰ typique de cet angle d'approche ? Sur quoi permet-elle d'insister, tant à propos de la compréhension qu'en ce qui concerne ce qu'il y a lieu de dégager comme repères généraux et pratiques ?

Abordée sous l'angle *contenu*, cette situation de communication présente toutes les apparences de la clarté. Le contenu de la communication se trouve consigné dans la parole de l'enseignant.e, les notes de cours ou le syllabus. Tout semble ainsi être dit.

Toutefois, sous l'évidente omniprésence du contenu, on se doit de dégager la dimension *relation*. Par le dispositif de communication mis en place, par les règles qui régissent les figures possibles de l'interaction, par la quasi omniprésence de sa parole, l'enseignant.e semble définir ainsi les termes de sa relation avec les étudiant - es: « *Je suis là parce que je sais, vous êtes là parce que vous ne savez pas, vous me considérez comme celui ou celle qui sait, je vous considère comme ceux et celles qui ne savent pas, je me vois comme celui ou celle qui sait, je vous vois comme ceux et celles qui ne savent pas, etc.* »

A cette proposition de règles du jeu semble bien correspondre l'attitude complémentaire des étudiant.es qui donnent toutes les apparences d'une acceptation de cette définition de la relation. Par leur contribution à cet ensemble, les étudiant-es semblent définir

¹⁰ Voir encadré

ainsi les termes de la relation avec l'enseignant.e: « *Nous sommes là parce que nous ne savons pas, vous êtes là parce que vous savez, vous nous considérez comme celles et ceux qui ne savent pas, nous vous considérons comme celui ou celle qui sait, nous vous voyons comme celui ou celle qui sait, nous nous voyons comme celles et ceux qui ne savent pas, etc.* »

Une relation de pouvoir

C'est alors assez évident. La relation dans laquelle sont engagés enseignants et étudiants peut s'analyser comme une relation dont les termes sont inégaux, expression euphémique pour parler d'une relation de pouvoir. Quelque trivial qu'il puisse être ce constat, ce fait présente toutefois un certain nombre de conséquences, qu'il n'est pas inutile de relever.

Dans un dispositif de formation habituel, cette relation génère communément, du point de vue des étudiants, des conduites concrètes où la soumission, réelle ou feinte se mêle à la contestation frondeuse. On conviendra que cette dépendance ou cette contre-dépendance est bien peu compatible avec l'encouragement à acquérir une capacité d'analyse critique et une pensée autonome. Par ailleurs, cette attitude suscite, entre autres, des stratégies de contournement, particulièrement (in)visibles au moment des examens.

Du point de vue des enseignant.es, la position qu'ils/elles occupent au sein de cette relation les amènent tout aussi communément à poser un certain nombre d'actes, d'autant plus considérés comme des évidences qu'ils sont tenus pour légitimes au vu de la place qu'ils ont à tenir et à conserver dans la hiérarchie qui

organise les biens symboliques que sont les savoirs autorisés.

On voit la circularité de ce qui est montré ici. Lorsqu'ils y prennent place, les règles et les codes qui structurent la relation pédagogique préexistent aux différents acteurs qui s'y engagent. Et les manières dont ces acteurs vont interpréter leurs rôles respectifs vont davantage contribuer à la reproduction ⁽¹¹⁾ de ces règles qu'à leur transformation. Les conduites de chacun des partenaires telles qu'elles sont perçues par l'autre vont justifier à ses yeux les conduites qu'il mène lui-même. C'est en termes de récursivité qu'il faut concevoir les choses. Les modalités d'examen que mettent sur pied les enseignants sont à la mesure des tentatives de contournement que mettent en place les étudiants. Et réciproquement. Est-il vraiment fatal qu'il en soit ainsi ?

Méta-communication

Reprenons alors cette référence à l'approche de la communication que nous avons présentée ci-dessus. Ces règles qui organisent l'interaction sont susceptibles de se modifier dans la mesure où il est possible pour les partenaires de cesser momentanément d'« échanger » sur le contenu (des cours, en l'occurrence) pour faire explicitement porter cet échange sur les règles de l'interaction, sur les modalités de la relation. C'est précisément ce que l'on va appeler, dans ce modèle, la méta-communication.

C'est notamment sur ce plan que la mise en scène de la communication au sein du dispositif Fopes se distingue de la situation emblématique de cours que

¹¹ On reconnaîtra la référence à l'ouvrage classique de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron: BOURDIEU P., PASSERON J.-C., La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Parsi, Minuit, 1970.

nous avons évoquée au début de cet article. Le cadre où il va être possible de procéder à cette méta-communication, cette communication particulière dont l'enjeu explicite est de convenir des règles de l'interaction, revêt alors une importance cruciale : c'est ici que prend sa place le Conseiller à la Formation. Sa présence régulière au sein des séances de cours signifie pour chaque partenaire de l'interaction la possibilité de méta-communicer. Il se (re)présente comme une ressource à leur disposition. Cette présence est interprétable par les partenaires comme une opportunité à saisir pour que la communication entre eux puisse spécifiquement porter sur les modalités même de la communication.

L'existence du Conseiller à la Formation est le signe que cette relation foncièrement inégalitaire peut être, non pas niée ou occultée, mais au contraire explicitement gérée. Ce qui ne peut avoir lieu au sein de la relation bipolaire enseignants-enseignés peut davantage être réalisé au sein de la relation triangulaire que constitue la médiation de ce troisième acteur.

Le Conseiller à la Formation se situe en dehors de la ligne hiérarchique qui réunit les enseignants et les étudiants. C'est précisément ce statut de tiers qui offre un cadre crédible et qui permet, tant aux enseignants qu'aux étudiants, de reconnaître sa position de médiateur.¹² C'est à partir de cette position qu'il peut *intervenir* et permettre aux acteurs concernés, moins de jouer leur rôle que de s'accorder quant à la façon dont ils vont tenir ces rôles. Dans la communication qui réunit enseignants et étudiants, la relation -ou plus précisément l'espace où les modalités de cette relation peut être discutée- se présente comme la sphère spécifique de l'intervention légitime du Conseiller.

Cette médiation permet spécifiquement une évaluation, non pas de performances de l'étudiant (ce qu'il convient plus adéquatement de nommer le contrôle des connaissances), mais bien de la manière dont évolue le dispositif pédagogique et la relation enseignants-étudiants (évaluation du processus de formation)

¹² L'éthique de la médiation implique, de la part de la personne qui assure cette fonction, de ne pas se substituer aux autres acteurs, mais au contraire de les engager à tenir leur rôle.

Groupe, étudiant.es, Conseiller à la Formation : Chercher l'acteur

Contexte...

Cela se passe dans un groupe au début de sa première année de formation.¹³ Au programme d'une journée d'atelier figure un travail de groupe. Le temps imparti fut consacré, pour moitié à la vie des sous-groupes et pour moitié à la façon dont le groupe gère son programme de formation.

De retour dans mes pénates, je suis perplexe. Le constat est mitigé : le temps consacré à l'évaluation du travail en sous-groupes depuis septembre et l'échange d'expérience en la matière suscite entre eux une concentration et une qualité d'écoute unanimement remarquées et appréciées. Il en a été tout autrement pour le temps de travail consacré au groupe lui-même. Leurs constats, exprimés lors de l'évaluation finale: *«tout prend un temps énorme. Lorsqu'on fait un tour de table, chacun.e ne parle que deux minutes. En deux minutes, on ne peut pas dire grand chose. Mais quand vingt personnes ne disent pas grand chose cela donne une impression de lourdeur, de pesanteur, auxquels les un-e-s réagissent par la lassitude, les autres, par l'exaspération.»*

La « Communauté internationale

Les étudiants font l'expérience du groupe comme d'un lieu privé de ses moyens d'action, une masse informe, incapable de dégager de ses délibérations, ni consensus, ni majorités, impuissant à concrétiser des aspirations, au demeurant toujours floues, incapables donc de générer des modes opérationnels, réalistes.

Comme le signale des observateurs de la culture occidentale contemporaine, l'individu se vit aujourd'hui comme capable de s'en sortir seul ou en ayant recours à des solidarités de proximité, tandis que la société est perçue comme incapable de s'en sortir collectivement. Les motivations sur lesquelles jouent les compagnies qui offrent des « épargnes-pensions », alternatives à la formule mutualisée que nous connaissons pour l'instant sont une illustration de ce fait plus général.

Les errements de la *«Communauté Internationale»*, comme disent les journalistes, constitue une belle image actuelle de ce processus. Lorsque la conduite des uns et des autres est exclusivement mue par la recherche de son intérêt particulier, la juxtaposition non articulée de ces stratégies égotistes aboutit alors à une situation collective bloquée, handicapée.

Angoisse de morcellement ?

Rapporté au groupe des étudiants, un mécanisme comparable fait que le groupe est vécu par eux comme une entité morcelée, composée de micro-coalitions flottantes, dont le rassemblement désarticulé suscite une angoisse que le C.F. est appelé à régler, à arbitrer, à apaiser.

Lorsqu'il refuse de répondre à cette demande implicite (ce qu'il est important de faire, à mon avis) le contenu des cours, les travaux demandés et l'omniprésence de l'enseignant remplissent ce vide angoissé, au grand soulagement, notamment, de celles et de ceux des étudiant.es peu familiarisés jusqu'alors avec les phénomènes de groupe.

Ce qui renforce la « soumission » à l'enseignant, vécu comme un sauveur, celui qui permet au groupe d'éviter, soit un conflit vide de sens, soit la contemplation de son incapacité à avoir une action sur lui-même

Double message.

Plus qu'à d'autres moments, je suis frappé aujourd'hui par cette quasi double contrainte dans laquelle se trouve le Conseiller à la Formation et plus spécialement moi, en les circonstances : *faire*

¹³ On peut rappeler ici que la licence dure trois ans. Quant aux phases de l'évolution d'un groupe, on peut se référer au modèle de Gibbs, in : BRADFORD I. GIBB J., BENNE K.; T Group theory and Laboratory method, Wiley, New-York, 1964

ou *ne pas faire* quelque chose pour que le groupe soit, comme nous le disons dans notre jargon, « acteur de sa formation »

Faire quelque chose, c'est tout à la fois, à court terme, satisfaire la demande du groupe et à moyen terme, c'est le priver d'une occasion de s'organiser, d'expérimenter et de perfectionner ses propres moyens d'action. Ne rien faire, pour encourager le groupe à prendre sa place, c'est aussi courir le risque de laisser ouverte une « béance » où peuvent s'engouffrer des solutions - du type soumission aux enseignants, aux experts - certes satisfaisantes pour le groupe à court terme mais où, à moyen terme, il se vit comme n'ayant pas prise sur sa formation.

Groupe or not groupe...

Les étudiant.es vivent-ils les choses en ces termes ? Chacun.e d'eux est venu.e à la Fopes, non pour gérer un processus de formation au sein d'un groupe qu'ils ne connaissent forcément pas, mais pour apprendre quelques choses, pour comprendre quelque chose, qu'il s'agisse de leur citoyenneté, de leurs compétences professionnelles, dans leur emploi actuel ou futur, ou encore de leurs autres engagements. Dans ces circonstances, s'approprient-ils progressivement des portions de notre utopie (une alternative pédagogique vécue) ou bien est-ce que domine dans leurs perceptions le caractère frustrant de ce moment, une frustration qui s'attache nécessairement à toute expérience démocratique et incluant, quasi par définition, de l'imperfection. Dans ces conditions, comment vivent-ils le groupe au sein duquel ils « suivent » leur formation ?

D'ailleurs, existe-t-il, ce groupe ? Représente-t-il pour chacun.e des étudiant.es, individuellement, une entité qui vaille la peine que l'on renonce à une part de ce que l'on perçoit comme son intérêt personnel immédiat, dans l'espoir que le groupe, auquel on se sent appartenir, en retirera un bénéfice, qui compensera bien ce renoncement personnel ?

Provocation

Je pointais plus haut le dilemme de la position du C.F.: agir<→ne pas agir. Les étudiants ne semblent pas percevoir ce dilemme. Ne serait-ce pas parce que le groupe est une fiction dont nous avons besoin pour nous définir comme C.F. (comme acteur qui doit ne pas agir ?) tandis que les étudiant.es ne semblent pas en avoir besoin pour se définir comme étudiant.es.

Dur, dur, le rôle de C.F. !

Construction et gestion d'un projet collectif de formation

C'est un groupe de troisième licence. Au début de l'année, dans la foulée de la négociation des cours à option, j'ai proposé aux étudiants de penser l'organisation des ateliers ¹⁴ dans une perspective de cohérence d'année. Au fil des discussions, l'argument qui semble avoir emporté la conviction et la motivation des étudiants est celui-ci. Les deux premières années ont apporté des contenus, des cadres théoriques, favorisant en cela la capacité de description et d'analyse. La Fopes étant la Faculté Ouverte en Politique Économique et Sociale, notre troisième année doit adopter le point de vue politique et positionner nos acquis de formation en tant qu'instruments d'analyse critique et de soutien à la décision politique et nos rôles d'acteurs sur ce plan.

Divers éléments expliquent l'adhésion à cet argument. Ainsi, des bonnes conditions dans lesquelles se sont passées les négociations des cours à option. Ainsi encore du « panier » des cours sortis de

¹⁴ Chaque année, le groupe dispose d'un crédit-temps de formation, dont les contenus et les méthodes sont à négocier et à construire par les étudiants. Ces moments sont nommés "Ateliers".

cette négociation, au sein desquels la dimension politique est manifeste. Ajoutons que, hasard de la construction de l'horaire, les premières semaines ont concentré un cours sur les enjeux européens. Et puis, cerise sur la gâteau, cette année concentre un train d'élections, qui va amener le débat politique au centre des discussions, dans la vie sociale, les médias, et les réunions de famille...

Un petit groupe à tâche se met sur pied. Il se voit aux heures de pause et fait régulièrement état de ses progrès et de ses questions au reste du groupe, y recherchant le consensus, des orientations et un mandat pour poursuivre les travaux. Je fais partie de cette cellule. Je suggère, j'invite, j'encourage. L'ensemble débouche sur le canevas suivant.

Collecte et sélection de la documentation programmatique fournie par quatre principaux partis. Analyse critique des programmes en privilégiant quatre thèmes, sur lesquels se penchent quatre petits groupes. Un mois avant le week-end d'atelier, le travail est aussi préparé par un exposé d'un expert sur les clivages politiques caractéristiques de la société belge. Le pilotage du week-end est confié à un animateur extérieur, suggéré par deux étudiants. A la fin du week-end, les quatre groupes se présentent leurs travaux les uns aux autres et deux profs sont invités à venir compléter ou enrichir les analyses réalisées par le groupe. Plus tard, les étudiants aborderont leurs capacités à être acteurs dans cet ensemble.

Au terme de ce parcours, je suis « globalement satisfait », évidemment. Si une de mes missions est « *d'activer le groupe comme acteur de sa formation* », on trouvera sans doute dans cet exemple une illustration plutôt réussie de ce principe général. Je reste cependant sur ma faim quant à la rencontre avec les deux enseignants. A mon sens, ce moment reste le point faible de l'opération.

Durant la phase de préparation en groupe de l'atelier, des avis contrastés étaient formulés. Si les uns souhaitaient la présence d'un sociologue et d'un économiste pour poursuivre avec eux la réflexion du groupe, d'autres trouvaient tout ce travail inutile, s'il n'était pas évalué par des enseignants. D'autres encore craignaient ce verdict, vivant presque cette rencontre comme un examen de plus. Ambiguïté totale. Difficultés du groupe à s'assumer comme le seul juge de la qualité de son travail ? ... La discussion qui s'en suivit avait pourtant permis, me semblait-il, d'apaiser ces craintes et de cadrer le moment. Les enseignants étaient finalement considérés comme des ressources auxquelles le groupe attribue une place, en fonction de son propre projet

Je regrette par contre de n'avoir pas pu passer assez de temps pour faire, avec les deux enseignants qui ont accepté de venir un dimanche, un travail comparable sur la signification et les modalités de leurs interventions. Plutôt que de souligner le travail fait et de suggérer des pistes complémentaires, ils ont davantage proposé d'autres analyses possibles et abordé les choses avec d'autres angles d'approche. Cette attitude, qui ne s'est pas -assez- démarquée d'une position d'évaluateur a également ravivé les ambiguïtés présentes au sein du groupe lui-même, faisant surgir des attitudes d'autojustification ou de révérence, par exemple.

Ce cas me semble particulièrement illustratif de la réelle difficulté à mettre en place, au-delà des volontés explicites des uns et des autres, des relations entre étudiants et enseignants qui soient d'un autre ordre que celles exclusivement basées sur un rapport d'inégalité dans l'accès aux savoirs et leur maîtrise. Je m'interroge aussi sur ce que j'aurais pu faire, en ces circonstances, pour qu'il en soit -un peu plus- autrement. Enfin, dans les modalités d'intervention des deux enseignants, je lis pour le C.F., comme en miroir, la difficulté et tout autant la nécessité de « s'effacer » pour mettre le groupe en évidence. Ce qui représente tout à la fois un des obstacles et un des défis stimulants de cette fonction, comme si la subtilité et la grandeur de ce boulot tenait pour partie à la mise en valeur de la valeur... des autres !

Une histoire de cotes.

Proposition indécente ?

Un cours à option, en troisième année. Au début du cours, l'enseignant propose aux étudiants de se déterminer en sous-groupes quant à un travail qu'il leur faudra présenter à l'ensemble du groupe, lors de la dernière séance. L'avancement du cours correspondra à la progression dans la construction de ces travaux. De séance en séance, la réalisation des projets peut être présentée. L'enseignant fournit des références, des conseils, des critiques, des suggestions.

Autre fait déterminant de la proposition : au moment de la présentation de la version finale du travail, chaque sous-groupe aura à convaincre du bien-fondé de son projet, non seulement l'enseignant, mais le groupe des étudiants dans son ensemble. Dans la mise en scène proposée, ils constituent ainsi un jury. Mais dans les faits aussi, ce sont des évaluateurs puisque, dans la logique de son offre, l'enseignant propose aux étudiants de coter ces travaux, sur base de critères qui seront explicités en temps utile. Ils semblent pour le moins étonnés de la proposition : on en reparlera plus tard.

Rétrospectivement, je dois bien le constater : j'ai manqué de vigilance. J'aurais dû insister, amener les étudiants à expliciter les motifs de leurs hésitations, amener l'enseignant à argumenter davantage sa proposition. Je voulais laisser le cours commencer : on pourrait y revenir plus tard, plus en connaissance de cours.

Mais cela ne s'est pas passé ainsi. Intimidé peut-être par le premier refus du groupe, l'enseignant s'est fait plus direct, voire cassant dans les commentaires que lui inspiraient l'avancement des travaux ou les questions posées, tandis que pour leur part, les étudiants découvraient progressivement l'ampleur du travail demandé et qu'il leur fallait arbitrer avec les autres travaux et l'écriture de leurs mémoires respectifs.

Global refus.

Au milieu de cours, évaluation intermédiaire : l'enseignant argumente. L'obligation d'adopter une posture d'évaluation du travail des autres et la capacité de prise de connaissance rapide d'un écrit fait advenir un degré supérieur de maîtrise de l'ensemble du cours. Les étudiants manifestent à nouveau leur hésitation, qui ne s'exprime que de façon indirecte. Ici encore, j'aurais dû insister, mais je conserve de ce moment l'impression que cette évaluation à mi-parcours est vécue par eux comme une perte de temps (alors que le travail demandé par le cours est important) et comme inutile (puisque sans effet sur l'enseignant qui maintient son offre et ses exigences, dans un style très direct et sans fioritures).

Au terme d'une ultime discussion, les étudiants avancent qu'ils ne seraient pas objectifs (manque de temps pour lire à l'avance tous les dossiers des autres, en plus de la préparation, de leur propre présentation, ainsi que le coût des photocopies...) Soumise au vote, la proposition de l'enseignant sera finalement rejetée.

Lors de l'évaluation finale, la plupart des points soulevés par les étudiants portent sur le travail final (démensure des exigences et de la masse de travail,...) mais surtout sur le processus pédagogique et la relation avec l'enseignant (le ton perçu comme cassant, ironique, manquant d'ouverture à la discussion,...) Autre point : en regard des efforts consentis, les étudiants ne ressentent pas le même niveau d'exigence de l'enseignant à son propre égard.

Que s'est-il passé ?

La proposition de l'enseignant était-elle biscornue ? D'autres groupes l'ont pourtant déjà acceptée par le passé et s'estimaient contents de l'expérience. Le surcroît de travail exigé par la lecture des différents travaux ? Ce groupe est caractérisé par une interprétation à la hausse de l'exigence universitaire et il ne rechigne pas devant la masse de travail. J'aurais donc tendance à ne pas tenir la quantité de travail pour l'argument décisif et à chercher ailleurs, tant les éléments d'explication que

les pistes d'intervention que j'aurais pu/dû mobiliser. Et cet « ailleurs » me semble relever, non du contenu des arguments échangés mais de la relation, entre les étudiants et l'enseignant, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes.

Pour ma part, je trouvais cette proposition passionnante. Situait dans le groupe la responsabilité de l'évaluation, l'enseignant offrait aux étudiants la possibilité de se saisir d'un élément déterminant du pouvoir traditionnel de l'enseignant, dans l'institution universitaire : celui de la cotation. Rapportée à la situation d'enseignement, on peut y voir une illustration de ce qu'un Claude Lefort ou un Marcel Gauchet décrivent comme une évolution longue vers la démocratie. Métaphoriquement, le lieu où se situe le fondement des règles qui permettent la vie en commun n'est plus *derrière* (le passé, les anciens,...), ni *au-dessus* (les tables de la Loi, le droit divin...) mais *au milieu* de la collectivité. Une règle, une décision tient alors sa légitimité du fait qu'elle a été délibérée au sein du corps social, et non de ce qu'elle s'impose du fait de la tradition ou d'une autorité qui serait située *en dehors* du réseau des relations considérées

Peut-être ma sympathie pour la proposition de l'enseignant m'a-t-elle joué des tours. Car je craignais, en affichant ma faveur pour cette formule, de faire alliance avec l'enseignant face au groupe, mettant en péril ma position de médiateur, que ce soit dans ce cas précis ou plus généralement pour l'ensemble de la vie du groupe.

Cotation démocratique ?

Sur le plan du « débat démocratique », je pense que le groupe n'a pas voulu affronter le risque de révéler, nommer et gérer des inégalités en son sein, abandonnant ce soin à une personne dont il s'agit, certes, du rôle fonctionnel et rassurant, mais qui acceptait pourtant de mettre en débat cette facette de son rôle. Car c'est bien de pouvoir dont il s'agit ici. Et dans le cadre universitaire, la cotation représente le geste du pouvoir par excellence, celui qui sanctionne la réussite ou l'échec. La vie ou la mort, en quelque sorte.

Toutefois, aussi (in-)intéressants qu'ils soient, de tels commentaires ne débouchent guère sur une conduite à adopter. Avec le recul, je vois dans les attitudes respectives de l'enseignant et du groupe un jeu d'escalade qui aurait demandé de ma part une autre attitude que la seule écoute isolée des doléances respectives. A la limite, cette attitude a même pu apparaître, non seulement comme réceptive mais peut-être même approbatrice et donc jouer comme un renforcement. A la méfiance des étudiants à l'égard de la proposition qu'ils perçoivent, tant comme un surcroît travail que comme un piège, répond un style incisif de l'enseignant, que les étudiants interprètent alors comme de la rigidité ils ont l'impression de ne rien pouvoir négocier et y trouvent matière à justifier leur refus.

Jeu de miroirs, renforcements de représentations tranchées, où évitements et insistances se renforcent : telles seraient les règles de la relation qui s'est instaurée. Un indice parmi d'autres : cette affirmation d'une étudiante : « Nous, on veut bien être exigeants et beaucoup travailler à condition que le prof le soit aussi pour lui-même ! » Du point de vue des étudiants, l'attitude de l'enseignant telle que perçue ne serait pas congruente avec ses intentions. Ce serait à cette dissonance que les étudiants répondraient par de la méfiance. Réciproquement, cette attitude des étudiants conduit l'enseignant à plus de crispation face au groupe. C'est alors bien les images mutuelles des protagonistes qui peuvent être le champ de l'intervention.

Une élucidation de ces images et de leur usage dans ces règles du jeu relationnel aurait alors représenté une tactique d'intervention. Cela n'aurait pas nécessairement exigé une mise en présence les parties prenantes : cela aurait pu se faire à l'occasion de rencontres séparées.

Mais voilà, pour cette relation-là, c'est trop tard, même s'il reste possible d'en parler après-coup, avec les personnes concernées.

On ne peut pas être bon tout le temps...

Réguler la procédure

Un groupe de deuxième année, l'année du choix négocié des cours à option. Cela représente un nœud dans la vie d'un groupe. Dans ce cas, j'ai opté pour entamer très tôt cette procédure, qui s'est

donc étalée sur plusieurs mois. Elle a commencé par une réflexion personnelle (*ma/notre troisième année sera réussie, si... + le choix argumenté d'un seul cours*), suivie de l'identification avec le groupe des critères communs qui émergent des arguments avancés au cours de cette phase. Une première liste de cours se dégage, qui alimente des réflexions personnelles, par paires, en sous-groupes... Plus tard, un vote indicatif individuel permet de faire apparaître un palmarès provisoire, simple addition des souhaits personnels. C'est alors sur cette base que peut avoir lieu la négociation plénière finale dans laquelle réinterviennent les critères communs dégagés plus haut. Après le vote final sur la liste définitive, on procède (évidemment) à l'évaluation avec le groupe de son degré de satisfaction, par rapport à la liste obtenue ainsi que par rapport au climat et à la procédure telle qu'elle a été mise en œuvre. Au terme de ce parcours, je voudrais me/vous livrer (à) cet exercice de réflexion écrite qui consiste à mettre de l'ordre dans des impressions, tout en apportant ainsi une contribution à notre « intelligence collective ». ¹⁵

Prendre le temps

De premier abord, la durée du processus peut surprendre. Au lieu de permettre la discussion dans un climat globalement serein au dire des étudiant(e)s, cette durée aurait pu en exaspérer plus d'un(e). Ce ne fut pas le cas. Je propose d'examiner cette question.

Entre autres avantages, la durée du processus a permis une lente maturation de la question, une relativisation des enjeux, des interventions moins crispées sur une obligation de résultat immédiat.

Autre avantage : les capacités des uns et des autres à analyser une situation et à réagir rapidement en négociation sont, c'est un fait d'observation courante, assez inégalement réparties. Dès lors, la « lenteur » annoncée du processus laisse la place à celles et ceux qui présentent cette caractéristique de moindre rapidité d'appréciation et de réaction

La nécessité d'argumenter ses préférences constitue également un atout de la formule. L'expression des raisons de leur choix par les uns fait apparaître pour les autres des aspects de la question auxquels ils n'avaient pas pensé. Ou encore, tel cours que les un(e)s n'avaient pas relevé apparaît dans la discussion mieux correspondre à leur projet de formation qu'un autre cours initialement pointé dans leur liste.

Enfin, cette nécessité d'argumentation oblige à procéder à ces choix de façon plus raisonnée, alors qu'au début du processus par exemple, tel cours n'avait été choisi par l'un(e) ou l'autre que sur base d'un mot « séducteur » figurant au sein de l'intitulé du cours !

La procédure dans sa durée me paraît encore laisser la place à un autre avantage auquel, pour ma part, je tiens beaucoup : celui de la décentration. L'étape qui consiste à formuler globalement des indices de réussite de la 3ème année, puis, sur cette base, à formuler des critères généraux d'évaluation de l'année permet, vers la fin du processus de choix des cours, de procéder à une décision finale qui s'appuie sur une double base :

- ♦ est-ce que j'y retrouve mes choix (du point de vue individuel)
- ♦ est-ce équilibré (du point de vue du groupe dans son ensemble).

Sans exagérer la portée de la chose, je voudrais pointer que cette capacité de décentration, c'est-à-dire être capable d'apprécier les choses à partir d'un autre point de vue que le sien est une compétence capitale du point de vue de l'éducation démocratique alors que les valeurs contemporaines nous pousseraient à réduire l'intérêt général aux intérêts particuliers¹⁶

¹⁵ LEVY P., *L'intelligence collective*. Anthropologie du cyberspace. La Découverte, Science et société, Paris, 1994.

¹⁶ Pourtant, comme ne cesse de le rappeler Edgar MORIN, le tout est plus que la somme des parties. Raymond BOUDON illustrerait le propos en expliquant que, à partir de son intérêt individuel, chacun prend sa voiture, par exemple pour aller plus vite. Or l'addition de tous ces comportements individuels isolément "raisonnables" aboutit à une impasse, un effet pervers non désiré, ce que l'on nomme généralement "un bouchon"!

Le rôle du conseiller

Forcément, une telle description devait amener à une petite réflexion finale à ce propos.

L'accent majeur, dans le chef du conseiller à la formation me semble être ici, dans sa définition quasi caricaturale, la directivité sur la forme et la non-directivité sur le fond. En effet, c'est précisément parce que, du point de vue du groupe, il n'a pas d'enjeu quant à ce que seraient les cours choisis que la « directivité » du C.F. sur la procédure est, non seulement acceptée, mais aussi souhaitée par les étudiants comme la garantie du climat de la discussion et de l'équité de la décision finale.

On sait que l'accent sur la procédure implique classiquement l'annonce des différentes étapes du parcours, l'accord explicite et formel sur l'ensemble avant sa mise en œuvre ainsi que le maintien de ces conventions sur la durée du processus.

Mais on pourrait ajouter un autre niveau, distinct de celui où se gèrent le respect du calendrier, de la procédure de vote ou des tours de parole. Ce deuxième niveau concerne davantage la régulation fine de la communication au sein du groupe.

Un exemple permettra d'illustrer la chose. Lors d'une des discussions, une personne affirme sur un ton péremptoire qui prétend ne souffrir aucune discussion : « *Moi, je veux des cours économiques purs. Tous les cours qui sont cités ne sont pas économiques, moi, je veux tel cours.* »

Remous en sens divers. Le C.F. intervient aussitôt pour dire (en s'adressant au groupe) « L'avis qu'exprime X est un avis et donc, en tant que tel respectable. Cependant (se tournant vers X) en utilisant ce ton, tu génères une réaction d'opposition proportionnelle, ce qui est apparemment contraire à ton objectif. Il serait plus adéquat de dire (s'adressant au groupe) : « *Moi, je tiens à ce que tel cours soit dans la liste, parce qu'il est plus nettement à orientation économique* ». Ceci étant dit, est-ce qu'il y a d'autres avis ? »

Ce genre d'intervention porte donc, non plus sur la procédure, au sens habituel du terme, mais sur le mode d'expression et de communication au sein du groupe. Tout en interrompant assez tôt un processus d'escalade, nuisible à une prise de décision plus pesée, tout en cherchant à expliciter sommairement le mécanisme à l'œuvre et à proposer une formulation alternative, cette intervention se veut également formative.

La personne qui a ainsi expérimenté et décodé les aspects négatifs de son mode habituel d'intervention dans un groupe, sur le registre revendicatif, peut voir dans ces circonstances les effets d'une autre façon de faire et donc diversifier ses modes d'intervention.

De son côté, le reste du groupe a ainsi pu éviter de partir dans une escalade symétrique non productive. Il peut aussi tirer parti de l'expérience pour gagner en lucidité sur son mode de fonctionnement habituel.

Autorégulation

Un des éléments déterminants de cet accroissement de lucidité du groupe est l'évaluation que le C.F. propose de faire au terme de processus, une évaluation qui porte non seulement donc sur le résultat atteint (mes cours sont-ils dans la liste) mais aussi sur le processus suivi (en tant que groupe, avons-nous piloté cette négociation de façon satisfaisante...)

J'évoquais dans l'introduction une réflexion portant sur les moyens que se donne le groupe pour « se piloter » lui-même, ce que, dans un autre cadre conceptuel, on appellerait volontiers de l'autorégulation.

Or conclure ces lignes par une réflexion sur le rôle du Conseiller à la Formation fait inmanquablement penser à une injonction paradoxale¹⁷ dans le style « *Je vais vous auto-gérer* ». Peut-être d'ailleurs la FOPES dans son ensemble n'est-elle pas très loin d'une injonction du même type qui pourrait se formuler par : « *Vous devez être autonomes, et votre Conseiller(e) est là pour le contrôler* ».

¹⁷ Voir l'incontournable : WATZLAWICK P., FISCH R., WEAKLAND J., Changements, Paradoxes et Psychothérapie, Seuil, Points, Paris, 1975

Il me semble que les "anecdotes" racontées ici illustrent une manière de « s'arranger » avec cet état de fait, une manière qui revient à définir, comme champ privilégié d'intervention du Conseiller à la Formation, celui de la procédure, au double sens illustré ici.

Être considéré comme tiers est pour le Conseiller la condition primordiale de son intervention et de la légitimité. Si l'anecdote racontée ne donne forcément qu'un aperçu (étalé sur quelques mois, malgré tout) c'est toutefois dans la durée que la portée de ce type d'intervention trouve ses effets. En faisant du processus (et non du produit) sa sphère d'intervention ou, pour le dire avec une distinction qui appartient au cadre conceptuel de la pragmatique psychologique systémique, en intervenant sur la relation (et non le contenu), le C.F. peut faire progresser le groupe, dans sa façon de réguler les éléments qui le traversent.

On pourrait d'ailleurs dire avec quelque perfidie, que c'est précisément au cours de sa troisième et dernière année qu'un groupe atteint ce stade, soit à un moment qui le rapproche de la fin de son existence en tant que groupe.

Peut-être le rappel de cette fin prochaine est-elle précisément pour le C.F. une occasion de se rappeler à une certaine modestie.

Interrogations abyssales

Au terme de cet article, on va pointer quelques éléments de réflexion, quant aux contraintes, dilemmes et autres paradoxes associés à l'optique qui vient d'être développée.

La posture choisie ici tend à ne pas adopter sur les acteurs un point de vue de surplomb et d'analyse distanciée, mais davantage à se placer à leurs côtés, comme facilitateur, encourageant l'expression et l'action. Aussi sympathique qu'elle puisse apparaître, il faut avoir la lucidité de reconnaître que cette attitude est fondée sur une croyance, de type rousseauiste, selon laquelle l'acteur serait le mieux placé pour comprendre sa situation et agir sur elle, ce qui est assez congruent, bien sûr, avec une valorisation du groupe et des pratiques d'animation non directives.

Il nous faut pourtant reconnaître que la parole libre peut souvent ressembler au café du commerce et qu'en fait d'analyse, on constatera davantage des jugements catégoriques et des affirmations normatives que des usages raisonnés d'outils théoriques.

Ce n'est pas tout. Cette croyance en la valeur indéfectible de l'acteur peut nous conduire à sous-estimer, voire à occulter ce qu'il peut y avoir de violence dans les groupes. A se centrer sur la violence qui sourde dans les relations hiérarchiques, en l'occurrence enseignants-enseignés, on risque de ne pas voir la souffrance qui peuvent engendrer les « relations horizontales », entendons pas là entre étudiants, donc.

Si ces considérations ont quelque fondement, elles ne sont pas sans implications quant à cette posture. S'agit-il alors d'intervenir, non exclusivement comme régulateur d'une parole inconditionnellement posée comme bonne et légitime, mais comme rappel d'outils d'intelligibilité construits et distancés? Le rôle prend alors une dimension formative, responsabilité qui revient pour l'essentiel aux enseignants...

Autre question, non moins redoutable : s'agit-il d'intervenir comme protecteur du groupe contre les blessures mesquines ou les exclusions caractérisées qu'il peut générer en son sein? Sans doute une parole authentique ne peut-elle s'exprimer sans que le cadre soit défini.

Mais surtout ne faut-il pas que la confiance existe en l'intervention protectrice du garant, de la hiérarchie, de l'autorité ? Mais alors, à occuper cette place de gardien et au besoin d'exécuteur des règles, ne prive-t-on pas alors le groupe de l'expérience démocratique de base qui consisterait à élaborer tant ses propres règles que ses modalités d'application et de contrôle ?

Contenu-Relation : le retour.

Il y a donc une fonction à assurer au sein des groupes en formation, une fonction de reliance, de régulation, de valorisation.

Sans assumer le rôle d' « arbitre », le conseiller peut parfois se définir comme observateur privilégié d'un processus complexe d'échanges et d'interactions au sein duquel il s'agit d'intervenir -ou de ne pas intervenir- dans l'optique d'un renforcement constant de la capacité et des ressources de chaque individu et de chaque groupe. Il est ainsi présent au cœur d'un processus et d'un cadre de formation institutionnellement dirigés vers l'acquisition d'outils, mais qui se façonnent notamment par le fait même de la participation à ce processus de transactions et d'échanges, de coopération et de conflit, de relations entre acteurs. Ce dont permet de rendre compte -c'est du moins ce que nous avons voulu montrer ici- la distinction Contenu/Relation.

Pour pertinente qu'elle soit, la distinction utile pour l'examen de toute situation de communication (sous l'angle interactionnel) est toutefois loin d'être une évidence, quand il est nettement plus habituel de ne prendre en compte que la dimension « Contenu ». La difficulté éventuelle à cerner les contours de la fonction de C.F. est à la mesure de la difficulté à percevoir cette dimension

« Relation », au sein de toute situation de communication.

Reconnaissons-le : s'il n'est pas toujours simple, pour les autres acteurs impliqués, de saisir les contours de la sphère d'intervention de ce (non) acteur singulier qu'est le C.F., il n'est parfois pas simple non plus, pour la personne qui assure cette fonction, de décider de l'attitude adéquate à adopter dans telle ou telle circonstance concrète. Il s'agit alors de s'imposer une vigilance critique sur ses propres interventions et interprétations. Entretenir cette capacité de distanciation réflexive représente tout à la fois une compétence utile pour s'engager dans cette fonction et une condition nécessaire à son exercice. Le Conseiller se doit donc de disposer d'un certain nombre d'atouts et de les cultiver.

Entre autres ingrédients précieux, on retiendra une distance critique, une « méfiance méthodologique envers l'urgence » et une capacité d'anticipation des éventuels effets pervers de certaines interventions, surtout lorsqu'elles sont perçues *a priori* ou spontanément comme les plus opportunes... Mais un Conseiller ne peut sans doute réunir ces conditions... sans les autres C.F. ! C'est ici que prennent sens les partages en « *intevision* » avec les collègues. Ces moments contribuent à donner un statut effectif et une forme de garantie institutionnelle à cette position de distance et de réflexion critiques. Les conseillers qui travaillent ainsi à la FOPES dans le cadre d'une équipe de conseillers, forment eux aussi une manière de sous-groupe, lieu d'accumulation et de partage d'expériences diverses indispensables.

Une salle de cours, un tableau, des chaises, des tables, un rétroprojecteur... Un enseignant -ou une enseignante- un groupe d'étudiant.es, un cours qui se « donne »... Telles semblent être les

différentes briques qui composent l'édifice. Une construction prévisible, dont les règles, explicitées ou non, assurent la reproduction et la stabilité de l'ensemble. Pour peu que l'on s'interroge sur la fonction sociale de cette reproduction et qu'il apparaisse important de négocier une modification de ces règles du jeu, apparaît alors la nécessité de garantir un espace où cette négociation soit possible. Si les briques restent là, si c'est bien elles que l'on aperçoit en jetant un œil distrait sur la construction nouvelle, c'est parce qu'un espace peut exister, dont le C.F. est le garant.

Cet espace, c'est en quelque sorte le ciment -souple- entre les briques...

Gérard PIROTON ■

Références

BATESON Gregory et RUESCH Jurgen: 1951, Communication : The Social Matrix of Psychiatry. Trad. Franç. *Communication et Société*. Seuil, Paris, 1988.

BOURDIEU P., PASSERON J-C., La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970.

BRETON Ph, L'utopie de la communication, La Découverte, Essais, Paris, 1992.

de Saint-GEORGES P., La loi du silence, Feedback et méta communication dans l'enseignement universitaire, Contribution à une "pragmatique de la communication", Ciaco, Louvain-la-Neuve, 1980.

MATTELART A., M., Histoire des théories de la communication, La Découverte, Repères, Paris, 1995.

PREGENT Richard, *La préparation d'un cours*, Connaissances utiles aux professeurs et aux chargés de cours, Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 1990

WATZLAWICK Paul, J. Helmick BEAVIN, J Don J. JACKSON: 1967, Pragmatics of Human Communication. A study of interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. Trad. Franç. *Une logique de la Communication*. Seuil, Paris, 1972, (Points, 1979)

WOLTON D., Penser la communication, Flammarion, Paris, 1997