

LES INGENIOSITES PARTIELLEMENT CLANDESTINES DES PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION

Nicole Mencacci

Université de Nice Sophia Antipolis
Ecole Interne IUFM
89 avenue Georges V
06046 Nice
&
UMR P3 ADEF
GESTEPRO et GRAP
Université de Provence, INRP
3 place Victor HUGO
13331 MARSEILLE cedex 3
caparnico@neuf.fr

Mots-clés : ingéniosités éducatives de l'instant, corps-soi, formation.

Résumé. Cette contribution s'appuie sur une recherche antérieure qui a identifié et caractérisé des savoirs investis particuliers. Ce sont des ingéniosités éducatives, mises à l'œuvre en situation, par des enseignants et des formateurs expérimentés, à ces instants précis, successifs et fugitifs, où ils accompagnent les apprenants qui remanient leurs connaissances antérieures et s'approprient des connaissances nouvelles. L'objet de cette contribution est d'abord d'exposer les résultats de cette première recherche et ensuite de faire part de deux des axes de questionnement dans lesquels la recherche s'est poursuivie : est-il possible de former les professionnels à ces ingéniosités indispensables à l'exercice du métier ? ; peuvent-elles être retrouvées dans d'autres métiers à fonction éducative ?

1. Introduction

Une recherche antérieure (Mencacci, 2003) a identifié et caractérisé chez des enseignants et des formateurs expérimentés, des savoirs investis (Schwartz, 1998) particuliers, du cœur du métier, issus de l'expérience, purement pratiques, qui ont été nommés ingéniosités éducatives. Ce sont des savoirs endogènes de l'instant, c'est-à-dire qu'ils sont inventés, construits, créés, par les praticiens eux-mêmes, dans l'instant, par et pour une occasion particulière saisie sur le moment, et pour celle-là seulement. De plus, ils sont partiellement non conscients. Ils ne sont pas objets d'enseignement ni de contrôle institutionnel. Au contraire de savoirs théoriques, académiques, savants, scientifiques, qui eux sont exogènes, pleinement conscients, stables et sont objets d'appropriation et de contrôle, le plus souvent hors action.

Les ingéniosités éducatives étudiées ici sont spécifiques aux situations problématiques. Elles peuvent être repérées à ces instants précis où les professionnels accompagnent des élèves ou des formés, confrontés à une question qui les déstabilise, et qui les oblige à faire autrement voire autre chose que ce qu'ils savent déjà faire. Autrement dit, à ces instants précis où ils ont quelque chose de nouveau à apprendre, et où ils doivent renormaliser, c'est-à-dire remanier, réorganiser des normes antérieures – des savoirs codifiés (Schwartz, 1998) –, par élargissement ou par rupture, afin d'en acquérir de nouvelles. Or, ces instants ne sont pas programmables par l'enseignant, tant dans leur moment d'apparition que dans leur contenu. Car les apprenants procèdent eux-aussi à des arbitrages – c'est-à-dire à des choix et des décisions d'agir face à un problème – qui sont partiellement inanticipables. L'enseignant se trouve donc face à une incertitude « au carré » qu'il

doit installer, maintenir, contenir, afin de favoriser les processus de construction des élèves et leurs apprentissages : l'incertitude de l'activité des élèves et l'incertitude de sa propre activité. C'est là qu'il recourt à des ingéniosités éducatives, car elles permettent d'agir dans le flou, l'incertain. Mais il n'y a pas de « prêt à faire ». Il n'y a pas non plus de « prêt-à-dire », sauf des métaphores, par l'intermédiaire desquelles le vécu peut être verbalisé. Certaines d'entre elles, recueillies au cours de la recherche, sont rassemblées dans le tableau ci-dessous.

| |
|---|
| Faire accrocher élèves au problème |
| Faire en sorte qu'ils « lâchent les baskets au prof » |
| Tâter le terrain |
| Les faire mariner, les faire mijoter |
| Les laisser aller dans des impasses pour qu'ils les referment |
| Leur tendre des pièges |
| Bousculer les certitudes |
| Donner un coup de pied dans la fourmilière |
| Mettre la pagaille dans ce qu'ils savent |
| Installer le désordre |
| Semer le doute |
| Créer le suspens... |

Figure 1 : Des métaphores pour désigner les ingéniosités éducatives

L'objet de cette contribution est d'abord d'exposer brièvement la recherche qui a permis de repérer et de caractériser ces ingéniosités, et ensuite d'en tirer des questions qui seront débattues.

2. L'approche méthodologique de la recherche

Une approche méthodologique composite a été construite pour une élucidation clinique de ces savoirs investis. Il a d'abord été procédé à l'enregistrement audio-visuel de cinq situations problématiques, dans l'enseignement et dans la formation universitaire professionnalisante. Des entretiens repérage-ancrage (Durrive, 2005) ont ensuite été menés avec les enseignants et formateurs. Une analyse de contenu (Bardin, 2003), a combiné trois types d'analyse – thématique, énonciation, expression –, pour traiter l'ensemble du matériau recueilli. Il s'est alors agi de mettre à l'épreuve du terrain une première caractérisation de deux types de savoirs, dont on avait fait l'hypothèse qu'ils étaient à l'œuvre chez les enseignants et les formateurs : Mètis et Kaïros.

3. Le cadre théorique

Pour cela, le choix avait été fait de recourir au cadre anthropologique de la pensée Mètis et de l'intelligence du Kaïros, et d'en articuler plusieurs travaux, afin d'établir, pour chacun de ces savoirs investis, un outil d'analyse opératoire. Concernant l'intelligence du Kaïros, les travaux de Trédé (1992) et de Schwartz (2000) ont permis de dégager les traits suivants:

| |
|---|
| Intelligence de ce qui se joue dans l'instant, de ce qui est décisif, de ce qui change le cours du problème |
| Consiste à saisir le moment opportun pour agir |
| Pensée pleinement consciente ou incorporée jusqu'à disparaître de la conscience |
| Vise l'efficacité |
| Suppose une attention sensorielle, avec des choix ciblés d'attention, de vigilance |
| S'appuie sur un répertoire de signaux constitués avec l'expérience |
| Implique des délibérations, des dramatiques d'usage de soi |

Figure 2. Une première caractérisation de l'intelligence du Kaïros

A partir des travaux de Détienne & Vernant (1974), de Fabre (1999), de Marcelli (2000), et de Mosconi (2001) une première caractérisation de la pensée M tis, pensée rusée, a également été conçue.

| |
|---|
| Intelligence engagée dans la pratique, qui vise l'efficacité et domine les obstacles sans recours à la force. |
| Consiste à se donner pour autre que ce que l'on est, sans nécessaire intention de nuire |
| Suppose duplicité, feinte, souplesse d'esprit, insaisissabilité, métamorphoses, d brouillardises. |
| Les tours habiles en sont la manifestation |
| Opère dans les domaines du devenir, du multiple, de l'instable, du flou. |
| Repose sur une expérience longuement acquise. |
| Pas d'explicitation ni de justification de la démarche |

Figure 3. Une première caractérisation de la pensée M tis

4. Etude du cas d'Eric, formateur à l'Université

Le moment transcrit à gauche du tableau est extrait de l'un des premiers cours d'un master de Sciences de l'Education (formation d'intervenants en organisation). Les étudiants ont à comprendre la posture professionnelle d'expert ou de consultant qu'ils auront à travailler toute l'année. Une trentaine d'étudiants (X) sont assis dans la salle. Eric (E), le formateur, est devant le tableau face aux étudiants. La deuxième colonne du tableau est un extrait de l'entretien-post repérage-ancrage mené avec le même formateur à propos de l'extrait de séquence. Les deux colonnes suivantes présentent une analyse simultanée des deux types de données en fonction du cadre de la pensée M tis et de l'intelligence du Kairos.

| Matériau recueilli (E=formateur, X=  tudiant, C= chercheur) | | Analyse | | |
|--|---|---|--------|--|
| Transcription interactions Formateur-étudiants verbales et non verbales | Entretien-post repérage-ancrage | M tis | Kairos | |
| Non, non, on peut en étant coincé dans un paradigme, on peut être un bon évaluateur, au niveau auquel vous prétendez...Mais pour certains métiers, ils ne peuvent pas choisir. Parce que ce sont des métiers où il faut faire les deux...d'accord ? Il n'y a que au niveau des intervenants en organisation qu'on peut se spécialiser, on va dire, se réduire dans un paradigme ou dans l'autre...Mais au niveau, par exemple, un formateur, il ne peut pas choisir. Il a à tenir les deux...Un enseignant, il peut pas choisir...Il a à tenir | E. Ah oui, moi je suis compl tement dédoublé, quand je suis en cours | <i>dédoublé</i> Eric présente la capacité d'être le formateur préoccupé à la fois par des savoirs, et par autre chose. <i>Polymorphie</i> | | |
| | C Comme un acteur, quoi, finalement | | | |
| | E Totalement, pour moi c'est du...Oui, c'est du théâtre, oui...Et...c'est ça qui me plaît | | | |
| | C Et alors, pourquoi les faire rire ? Parce que en même temps tu les fais rire, pour | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>les deux...Et le drame de ces gens-là, c'est que ils n'ont pas fait ce travail sur eux, donc, y'a forcément la moitié de leur fonction qu'ils font en étant mal à l'aise...Qu'ils font à contre cœur...Et que du coup, ils font mal... Tantôt, c'est le côté contrôle, bilan, diagnostic, sélection, choix, qu'ils font de travers, et tantôt, c'est l'évaluation dite formative, d'accompagnement à l'autre qu'ils font de travers...Ca, d'après moi, ils sont pas formés en évaluation, c'est tout hein !!! Etre formé en évaluation c'est se poser cette question...</p> | <p>revenir, et on le voit bien sur l'expression du visage dans la vidéo, à la fois tu ris mais au même moment, on voit que tu es très sérieux...Et ça, justement, ça peut déstabiliser...Il rit ou il rit pas, quoi ? Est-ce que c'est pas ça justement l'effet que tu veux ? Déstabiliser ?</p> | | |
| <p>X1. Et vous pensez que c'est quelque chose qui va être à l'œuvre dans le cadre de cette formation-là?</p> | <p>E. Non, moi je dirais que, en règle générale, le rire, quand je fais exprès de les faire rire, quand je fais le comique, euh...C'est pas pour les déstabiliser, au contraire...C'est plutôt pour qu'ils évacuent quelque chose...Parce que je suis en train de dire des choses graves...qui les remettent en question...profondément...j'en suis sûr...et je sens monter une espèce de...de charge...émotive... de leur part, et je pense que si j'utilisais pas le rire à ce moment-là, ils se braqueraient</p> | <p>quand je fais le comique Eric se masque, intentionnellement : il prend le visage du comique. <i>Déguisement</i></p> | <p>Je sens monter une espèce de charge...émotive ... <i>vigilance sensorielle</i> si j'utilisais pas le rire à ce moment-là, ils se braqueraient <i>capacité d'anticipation à partir d'un répertoire de réactions possibles</i></p> |
| <p>E. Oui <i>ton grave et sûr</i></p> | <p>C Ou ça pèterait autre part</p> | | |
| <p>X1. La capacité à justement à eeeuuhhh, accéder quelque part à l'autre paradigme, celui dans lequel on n'est pas d'entrée de jeu ?</p> | <p>E Ou ils m'en voudraient, ou ils se braqueraient ils se...ils feraient trois pas en arrière...Le rire c'est une façon de les prendre par la main, et de dire, de leur dire « N'aie pas peur, je sais, ce que je dis c'est grave, mais en même temps, je sais où je vais, moi »</p> | | <p>S'appuie sur une expérience de la formation longuement acquise.</p> |
| <p>E. Je pense que si les gens finissent dans ce diplôme par survaloriser le consultant, euh, c'est une étape, c'est au mois de février. Dans leur mémoire, ensuite, y'a beaucoup de mémoires qui s'attachent à démontrer que le candidat peut être à la fois consultant et expert. <i>Le formateur se rapproche du bureau de X1</i> Donc, je pense que dans l'année, il y a un véritable chemin qui se fait, d'abord</p> | <p>C C'est pour ça que tu redeviens immédiatement sérieux</p> | | |
| | <p>E Ah, houai,</p> | | |
| | <p>C C'est-à-dire on rit pas jusqu'au bout, quoi, c'est vraiment très sérieux ce que je dis...C'est pas de la rigolade quand même non plus</p> | | |
| | <p>Ah, non, non, non, c'est pour évacuer du stress que je les fais rire</p> | | |

| | | | |
|--|--|-------------------------------------|---|
| <p>on dit « l'expert, c'est beurk caca, enfin méchant, l'expert il est barjot, voilà, donc je serai pas expert » <i>prend une voix enfantine et fait mine avec ses mains de repousser quelque chose</i>. Deuxième étape « donc je serai consultant, le consultant il est parfait, il est gentil, il aide na na na », <i>même voix enfantine avec les mimiques associées</i> et puis à la fin de l'année, ceux qui arrivent au bout, <i>reprend sa voix ordinaire</i> ben, ils comprennent que l'un et l'autre c'est faux. Voilà. Et que si on veut tenir dans ce métier, il vaut quand même mieux avoir deux cartes plutôt qu'une...<i>fait avec les mains le geste de tenir deux choses à la fois</i></p> <p>^s X1. Oui mais moi je parle des transformations euuhh, de l'individu</p> <p>E. Ben ça veut, <i>A un geste de recul et relève ses deux mains en même temps</i> ah mais moi j'les fais pas ces transformations, heein !!!</p> <p>X X X <i>Eclats de rire</i></p> <p>E. J'mets pas mes mains là'd'dans heein !!! <i>recule encore en bougeant les mains et en secouant la tête, prenant l'air de ne pas vouloir y toucher, presque effrayé</i></p> <p>X X X <i>Eclats de rire</i></p> <p>E. C'est votre travail <i>redevient sérieux et appuie</i></p> | <p>C Et est-ce que tu en es conscient ? Au moment où tu le fais ?</p> | | |
| | E Oui | | |
| | I En toute intelligence ? | | |
| | E Je le décide pas de façon rationnelle, je me dis pas « là il faut que tu les fasses rire » | | L'intelligence du kaïros est consciente mais ne passe pas par la mise en mots |
| | C Alors, comment ça se passe ? | | |
| | E Je le sens | | Vigilance sensorielle |
| | C Tu le sens...En les regardant ? | | |
| | E Euh...Oui, en regardant leurs réactions, ou....J'ai l'impression que y'a quelque chose qui monte et s'épaissit...Ca devient lourd...Et dans ce cas-là, pour moi, c'est le signal d'alarme : il faut les faire rire... | | Etat d'alerte gradué. Puis, signal décisionnel. |
| | C Intuition, ce serait le bon mot ? | | |
| | E Ben oui, oui, il me va bien ce mot | | |
| | C Tu emploierais ce mot-là, tu as l'intuition que... | | |
| | E Oui, oui...C'est-à-dire je le sens sans avoir besoin de faire exprès de le sentir, ça vient à moi, ça vient à moi...Euh...Je suis parmi eux...C'est un peu comme si on était reliés par des fils et y'a des moments où les fils ils bougent et ça m'envoie des messages...Et je réagis en fonction de ça | Proximité sensorielle et corporelle | Proximité sensorielle et corporelle |
| | C Les fils ils bougent...ça peut être un regard, des gens qui s'affalent un peu... | | |
| | E Y'a le niveau sonore...Moi, je suis très réceptif au niveau sonore...Quand...Oui, il y a un espèce de brouhaha qui monte...un bruit qui monte...Ca veut dire des | Le rire est | Choix d'attention ciblés Constitution d'un répertoire privilégié de signaux (ici le niveau sonore et |

| | | | |
|--|--|---|---------------------------------|
| <p><i>très fort sur les deux derniers mots</i></p> <p>XI C'est pas ça la question, la question c'est est-ce que la formation, un des objectifs de la formation c'est de transformer l'individu...</p> <p>E. Non !!! très ferme</p> <p>XI. ...dans ce sens-là</p> | <p>choses quoi...Ca veut pas....Ca peut vouloir dire des choses différentes, selon les situations...Ca c'est un indicateur...Euh, je suis plus attentif aux effets de groupe que aux individus...Là aussi, c'est comme au théâtre...Ca veut dire que quand je suis en plein dans mon truc, que j'ai des choses difficiles à faire passer, en face de moi j'ai pas des individus...J'ai le groupe...Euh, je sens le groupe...</p> | <p>pour Eric une astuce pour continuer d'avancer sur un chemin difficile.</p> <p>Utilisation de poros</p> | <p>le groupe.)</p> <p>Flair</p> |
| <p>E. Non !!! très ferme</p> <p>XXX Murmures et apartés que le formateur laisse se déployer sans intervenir</p> | <p>C Et pourtant, j'entends parler ici et là des étudiants, puisque je suis formateur également, et je les entends dire qu'ils ont l'impression que tu t'adresses nommément à eux...</p> | | |
| | <p>E Eh, houai, mais c'est le pied, ça,</p> | | |
| | <p>C Ils ont l'impression que c'est à eux exclusivement que tu voulais dire ce que tu as dit</p> | | |
| | <p>E Ca c'est bien, je suis ravi, euh...mais ça aussi, c'est comme au théâtre, le spectateur doit avoir l'impression qu'on joue la pièce que pour lui... C'est pareil...</p> | <p>Capacité d'Eric de présenter à chacun un visage différent.</p> <p>Bigarrure.</p> | |

Figure 2. Etude de cas, Eric

5. Les résultats de la recherche antérieure.

La recherche a permis de proposer des résultats de quatre ordres.

5.1. Repérage de l'usage de Mètis et Kairos en situation éducative

Le premier résultat de l'analyse combinée des divers matériaux recueillis est qu'en situation problématique, le professionnel peut avoir recours à la pensée Mètis et à l'intelligence du Kairos pour susciter et soutenir la disposition des apprenants à cheminer vers le nouveau, à remanier des normes antérieures.

5.2. Identification et caractérisation d'habiletés prudentes et de tours habiles

Il a été montré que Mètis et Kairos se déploient sous forme d'habiletés, c'est-à-dire sous forme de savoirs efficaces finement ajustés qui permettent au professionnel expérimenté de taper juste,

d'arriver aisément à ses fins, d'une manière furtive et clandestine évitant l'usage de la force. Deux types d'habiletés distinctes ont été identifiées. Les premières relèvent de l'intelligence du Kairos et ont été appelées « habiletés prudentes ». Les deuxièmes, nommées « tours habiles » ont été rattachées à la pensée Mètis. Une variété d'habiletés prudentes et de tours habiles ont été distinguées, ce qui a permis de les regrouper sous forme de catégories qui vont être exposées ci-dessous.

| | |
|---|---|
| <i>Vigilance sensorielle</i> : attention sensorielle continue à des signaux, considérés comme des indicateurs à partir desquels des évaluations de la situation sont possibles. | <p>Le praticien est un observateur prudent et averti.</p> <p>Il mobilise constamment son corps, sensoriellement attentif aux variations de la situation.</p> <p>Il prend une succession de micro-décisions : décision d'agir, et décisions sur le « comment agir » (la ruse) dans l'instant, pour préparer ou réguler la situation.</p> <p>Collaboration kairos-mètis</p> <p>Son agir professionnel est imperceptible, et apparaît seulement lorsqu'il cesse.</p> |
| <i>Flair</i> : identification de signaux d'alerte puis de signaux décisionnels, lesquels obligent la prise de décisions. | |
| <i>Autonomie</i> : action sur les « règles du jeu » en vue de poser une règle différente des règles antérieures. | |
| <i>Anticipation</i> : suppositions sur ce qui va arriver, et adaptation par avance de l'action. | |
| <i>Discernement</i> : retenue judicieuse en situation, dans les paroles et dans l'agir, pour prendre une série de micro-décisions concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier. | |
| <i>Accroche</i> : ré-invention, en situation, d'un discours prévu, en prenant prioritairement en considération les réactions instantanées des apprenants, de manière à réguler son exposé quitte à le recomposer en partie. | |

Figure 4. Quelques catégories d'habiletés prudentes

| | |
|---|--|
| <i>Polymorphie, déguisement</i> : revêtir toutes les formes, sans rester prisonnier d'aucune, dans une intention précise. | Le praticien joue avec son corps |
| <i>Retrait, dissimulation</i> : mise en retrait, pour voir sans être vu. | |
| <i>Refus de donner la réponse</i> : refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. Se retenir de donner pour laisser l'initiative. | Le praticien joue avec son savoir |
| <i>Manquement</i> : ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté. | Le praticien joue avec les attentes des apprenants |
| <i>Création de la surprise</i> : création d'un instant de déséquilibre par l'instauration d'un écart entre ce que le sujet attend et ce qui se produit dans la réalité. | |
| <i>Retournement</i> : laisser l'apprenant déployer ses certitudes et en profiter pour compromettre le préconstruit. | |
| <i>Bigarrure</i> : agir simultanément sur plusieurs plans de la réalité. | |

Figure 5. Quelques catégories de tours habiles

5.3 Formalisation de la coordination et de l'agencement de ces habiletés dans l'instant.

Une formalisation de la manière dont Kairos et Métis se coordonnent en situation, et d'autre part, de la façon dont différentes catégories d'habiletés peuvent être mobilisées dans l'instant a également été proposée.

| |
|--|
| Savoirs d'action endogènes, incorporés beaucoup plus qu'abstraits, sous-tendus par une pensée très peu dissociable du faire, en partie non verbale et souvent non consciente. Ils sont acquis avec l'expérience, ils visent la réalisation aisée des fins, et l'efficacité. |
| Ils sont incarnés de manière unique par chaque praticien. Le praticien en mobilise certains d'entre eux dans l'instant, et les agence sur le mode intégratif et non pas additionnel. Ils constituent une signature professionnelle. |
| Habiletés prudentes et tours habiles se combinent chaque fois de manière nouvelle et partiellement imprévue, pour constituer une ingéniosité de l'instant. Il y a antériorité de kairos sur métis |

Figure 6. Une formalisation de la coordination des habiletés dans l'instant

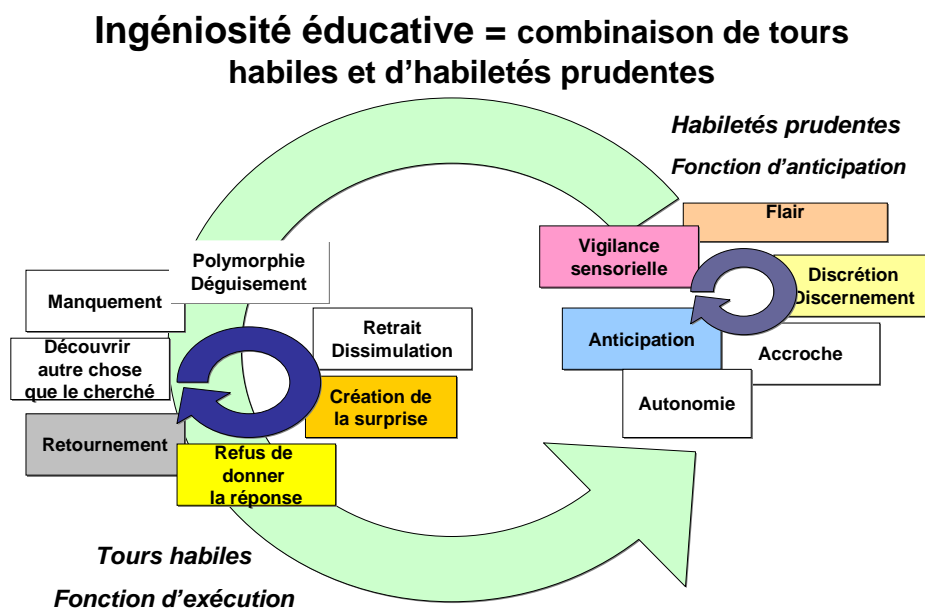


Figure 7. Une formalisation de l'agencement des habiletés dans l'instant

5.4 Proposition d'un modèle de professionnalité de l'enseignant et du formateur

Ici, le professionnel n'apparaît pas seulement comme un expert de la transmission des savoirs, ni seulement encore comme celui qui est capable d'analyser ses pratiques ou de résoudre des problèmes en recourant à un raisonnement intellectuel conscient passant par le verbe. Le professionnel est aussi et en même temps celui qui, lorsque des interstices – des trous de normes (Schwartz, 2000) – sont laissés dans l'ombre par la prescription, va jouer avec son savoir, avec les attentes des apprenants, va laisser son corps-soi (Schwartz, *ibid.*) prendre le relais, pour exercer

une intelligence autre de la situation. Par ce biais, une attention continue est portée aux variations incessantes de la situation, une variété de savoirs sont mobilisés afin de prendre une série de décisions et inventer ou ré-inventer une manière d'agir propre à l'instant.

6. Questions et perspectives en termes de recherche et de formation.

Quelques unes des questions suivantes pourront être débattues lors de cette communication.

6.1. User de la ruse en éducation ?

Comment justifier de l'usage de la ruse en éducation ? Comment, par exemple, comprendre le mensonge, la duplicité, la feinte... en situation éducative et pour éduquer ? N'est-ce pas contraire à une posture éducative ? A l'instar de cet enseignant en éducation technologique, qui a mis un groupe d'élèves face à une tâche dont il sait que des solutions existent et qui pourtant leur dit : « Peut-être que vous allez arriver à la conclusion qu'il n'y a pas de solutions ! Mais c'est un peu tôt ! Vous n'avez pas encore regardé de près tout ça pour affirmer qu'il n'y a pas de solution. Quand quelqu'un a une idée, exposez la aux autres et débattiez de cette idée. » L'hypothèse est que si une ruse est éducative, alors les élèves et les formés n'en sont pas entièrement dupes. Sinon, la ruse n'est pas éducative. Autrement dit, l'enseignant qui ruse par le mensonge, agit de telle façon que les élèves ne croient pas « jusqu'au bout » à ce qu'il dit, mais y croient quand même suffisamment pour « faire comme si » c'était vrai. Ce qui importe à cet instant, est que tous – enseignant et élèves – entrent dans le jeu pour la mise au travail. Dans le cas évoqué ci-dessus, l'entretien-post montre que l'enseignant en technologie, par ce faux-mensonge, a signifié aux élèves son refus de donner la réponse – malgré leurs tentatives – pour sortir du pilotage par la réponse et entrer dans le pilotage par l'activité (Ginestié, 2005). La ruse éducative supposerait donc la création, hic et nunc, d'un espace commun de confiance et d'illusion consentie, plus ou moins consciemment. Ce qui d'une part explique qu'une ruse n'est réussie que si elle reste partiellement clandestine, et d'autre part pose la question de la posture éthique du professionnel, dont le corps-soi doit constamment « veiller » à rester dans le « faux-mensonge » qu'il a mis au point.

6.2. Le Kairos éducatif a-t-il des particularités ?

Le Kairos de l'éducateur est-il identique à celui d'autres professionnels, comme par exemple celui du ferronnier ? En effet, la plupart du temps, le ferronnier qui ne saisit pas le bon moment pour faire volute d'un bâton de fer rougi « à point », doit arrêter l'opération et abandonner le matériau – car la volute risquerait alors de casser. En est-il de même pour le professionnel de l'éducation ? La non-saisie du Kairos par l'enseignant, entraîne-t-elle l'arrêt et l'abandon des renormalisations en cours des élèves ? N'y a-t-il plus aucune chance pour que le Kairos réapparaisse, ou bien peut-il survenir plusieurs fois pour le même objet ? En d'autres termes, en éducation, le Kairos est-il irréversible comme il l'est pour le ferronnier ?

6.3. Peut-on parler d'ingéniosités de la relation éducative ?

Les ingéniosités éducatives telles que caractérisées ici sont-elles spécifiques aux enseignants et aux formateurs ? Peuvent-elles être retrouvées chez d'autres professionnels de la relation éducative (travail social, cadres de santé, consultants, coachs ...)

6.4. Peut-on apprendre à être ingénieux ?

Comment faire pour que les ingéniosités éducatives puissent être acquises, autrement que de manière informelle, c'est-à-dire autrement que suite à un apprentissage non planifié, non institué, souvent solitaire, parfois non conscient, et faisant suite à une expérience souvent longue ? Comment ces savoirs habiles qui ne s'apprennent pas en cours, peuvent-ils devenir « objet de cours » ? Qu'est-ce qui s'apprend ? Qu'est-ce qui ne s'apprend pas ? Qu'est-ce qui se travaille ? Quelles précautions, quelles mises en garde ?

7. Références et bibliographie

- Bardin, L. (1997) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003)
- Détienne, M. & Vernant, J.P. (1974) *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Durrive, L. (2005). L'expérience des normes, Formation, éducation et activité humaine, thèse de doctorat, ULP, Strasbourg
- Fabre, M. (1999) *Situations-problèmes et savoirs scolaires*. Paris : PUF
- Ginestié, J. (2005). Résolutions de problèmes en éducation technologique. *Éducation technologique*, 28, 23-34
- Marcelli, M. (2000) *La surprise chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel.
- Mencacci, N. (2004) Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème dans l'enseignement et dans la formation universitaire professionnalisante, ANRT, Presses Universitaires de Lille.
- Mosconi, N. (2001) Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? Blanchard-Laville et Fablet. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan, pp. 15-34.
- Schwartz, Y. (1998) <http://www.humanite.presse.fr/journal/1998-07-02/1998-07-02-419550>
- Schwartz, Y. (2000) Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia,. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Sous la direction de Maggi, B. Paris : PUF, pp. 33-68.
- Trédé, M. (1992) *Kairos, L'à propos et l'occasion, Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.* Paris : Klincksieck