UFR Psychologie et Sciences de l'Education

Ecole Doctorale : Cognition, Langage et Education (ED356)

Aix-Marseille Université

Département des Sciences de l'éducation

Equipe d'Accueil 4671

Apprentissage, Didactique, Evaluation et Formation

THESE

pour obtenir le grade de Docteur de l'université d'Aix-Marseille I

Présenté par Bruno GOLOUBIEFF

Identifier les entraves à l'activité de problématisation en formation.
Quelle auto-évaluation pour se professionnaliser ?

Thèse dirigée par

Michel VIAL
Professeur des Universités
Université de Provence

Soutenue publiquement le 25 mars 2013

Jury

- **Jacques AUDRAN**, Professeur des Universités, INSA, Université de Strasbourg.
- **Chantal EYMARD**, Maître de Conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Université de Provence.
- **Christian GERARD**, Maître de Conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Université de Nantes.
- **Michel VIAL**, Professeur en Sciences de l'Education, Professeur des Universités, Université de Provence.

UFR Psychologie et Sciences de l'Education

Ecole Doctorale : Cognition, Langage et Education (ED356)

Aix-Marseille Université

Département des Sciences de l'éducation

Equipe d'Accueil 4671

Apprentissage, Didactique, Evaluation et Formation

THESE

pour obtenir le grade de Docteur de l'université d'Aix-Marseille I

Présenté par Bruno GOLOUBIEFF

Identifier les entraves à l'activité de problématisation en formation.
Quelle auto-évaluation pour se professionnaliser ?

Thèse dirigée par

Michel VIAL
Professeur des Universités
Université de Provence

Soutenue publiquement le 25 mars 2013

Jury

- **Jacques AUDRAN**, Professeur des Universités, INSA, Université de Strasbourg.
- **Chantal EYMARD**, Maître de Conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Université de Provence.
- **Christian GERARD**, Maître de Conférences, Habilité à Diriger des Recherches, Université de Nantes.
- **Michel VIAL**, Professeur en Sciences de l'Education, Professeur des Universités, Université de Provence.

A Michèle et Christian

Remerciements

Il existe certains mots qui éveillent notre curiosité. La contradiction en fait partie. Il m'est difficile de savoir si la découverte de cette thématique était une ouverture à une autre façon de concevoir le réel ou si j'étais devant un terme qui d'une certaine manière faisait écho à ma singularité. Déjà présente avant d'entreprendre des études universitaires, la contradiction a sans aucun doute contribuée à me pousser vers la recherche.

Parmi les rencontres qui ont été déterminantes, ce sont d'abord les Sciences de l'Education elles-mêmes que je veux saluer. Grâce à leur approche plurielle, elles m'ont permis de renouer avec les études, car enfin les savoirs prenaient corps dans des questions professionnelles vivantes où de surcroit mon métier d'éducateur spécialisé pouvait théoriquement s'étayer et prendre un souffle nouveau.

Au travers des Sciences de l'Education, c'est l'équipe d'enseignants-chercheurs d'Aix-Marseille I que je tiens à remercier et plus particulièrement Christine et Eric Poplimont pour leur disponibilité et confiance, ainsi qu'Anne Jorro et Chantal Eymard qui, les premières ont su me dire que mon questionnement était digne d'intérêt. Chacun des enseignants-chercheurs, formateurs, par leurs remarques et leurs questions, ont attisé ma réflexion et permis malgré les doutes d'aller plus avant.

Mes remerciements iront ensuite à l'AVEPH, association d'entraide aux personnes handicapées. Grâce à la compréhension de la direction et de mes collègues du Service d'accompagnement à la vie sociale où je travaille, j'ai pu mener de front recherche et emploi par une organisation bienveillante de mon activité professionnelle.

Je souhaite également saluer les personnes qui se sont formées à mes côtés à Lambesc que j'ai côtoyés pendant plusieurs années. Parmi celles-ci, je remercie vivement Pâquerette Villien et Santiago Olaria pour les passionnantes régulations que nous avons eues. Je n'oublierai pas Patrick Tonelotto qui m'a ouvert la voie à un terrain d'investigation ainsi que Vivette Chomat et Valérie Guillemot qui par la richesse de leur questionnement professionnel, se sont rendues disponibles pour apporter leur concours à ma recherche.

Pendant la durée de la thèse, j'ai eu par ailleurs la chance de rencontrer des doctorants qui sont devenus à force d'échanges de vrais camarades de réflexion. Je tiens à remercier Evelyne Simondi qui par sa sérénité a su me rassurer dans les moments de doutes. Je pense à André Lorillard, professionnel de terrain expérimenté dans le secteur de l'autisme à l'impressionnante culture théorique, dont j'ai regretté l'absence dans ma dernière année de

recherche. Merci à Claire Hintzy qui, par sa proximité et ses encouragements a su me soutenir aux moments où j'en avais le plus besoin et cela jusqu'au bout de cette aventure. Armand Mamy-Rahaga aura constitué pour moi le renfort inattendu, celui qui peut faire la différence entre la détresse et l'espoir. Son engagement et son acuité littéraire force mon respect et marquera l'issue de mon trajet d'apprenti-chercheur d'une indéfectible gratitude à son égard.

Enfin, c'est à Michel Vial que je veux adresser mes plus vifs remerciements. Il a sans aucun doute été la rencontre la plus importante de mon parcours d'étudiant. Avant cela, je m'étais déjà familiarisé à ses ouvrages et ses interventions ne m'avaient pas laissés indifférent. Contre toute attente, j'ai d'abord découvert un formateur hors pair avant de rencontrer l'enseignant-chercheur. Sans savoir si la rencontre était le fruit du hasard ou de la nécessité, l'intérêt que je portais à la contradiction nous a rejoint. C'est avec lui que j'ai appris les bases du métier d'enseignant-chercheur. J'ai eu l'opportunité d'être chargé de cours à l'université, d'encadrer des mémoires de Master, d'être initié à l'écriture d'articles, de participer à des séminaires, des colloques et divers chantiers de recherche auxquels j'ai été convié. De cette rencontre s'est peu à peu structuré un projet professionnel en parallèle de mon métier d'éducateur, une aventure à vivre pleine de doutes, d'incertitudes mais aussi porteuse d'un effort à exister, à grandir là où d'autres ont opté pour l'immobilisme.

Je ne sais s'il existe un chemin. Je crois davantage avec Antonio Machado (1917) que le chemin se fait en marchant. Aussi, c'est avec fierté que je souhaite regarder derrière moi lorsque le poids des ans aura gagné sur moi. C'est encore la question du sens de l'existence et de la trace laissée qui se posent. La rencontre avec Michel Vial est un point clé intense dans mon trajet de formation, celle qui oriente et frappe la conscience au coin de l'autre comme un point de non retour. Je tiens à lui témoigner ici toute ma gratitude et lui faire savoir que le côtoyer pendant toutes ces années à été pour moi un privilège et un honneur. Quoi qu'il advienne, le souvenir de ces moments m'accompagnera pour longtemps.

Table des matières

Sommaire des tableaux p 13
Sommaire des schémas p 15
Sommaire des annexes tome 2 p 16
Introduction p 18

Première partie
La formation professionnelle aux métiers de la relation éducative implique-t-elle un apprentissage spécifique ?

Chapitre premier : Relation éducative et formation professionnelle p 22

1.1. Se former dans les métiers de l'humain p 22

1.2. Les particularités de la relation éducative p 25
1.2.1. Quelles spécificités pour ces métiers ? p 25
1.2.2. Education et relation p 26
1.2.3. Le travail de la relation éducative en formation p 27

1.3. La formation professionnelle p 31
1.3.1. Avènement et contexte de la formation professionnelle p 31
1.3.2. Les différentes logiques de la formation p 33

1.4. Quels modèles pour la formation ? p 37
1.4.1. Différentes conceptions du changement p 37
1.4.2. Des modèles de la cohérence en formation p 39
1.4.3. L'altération en tant que peur du changement p 40
1.4.4. Dérive de la rationalité instrumentale p 42
1.4.5. La formation comme pari complexe p 43
1.4.6. Un regard particulier sur la professionnalisation p 44

1.4.7. L'intention et l'intentionnalité : deux concepts à distinguer p 46
1.4.8. L'activité professionnelle entre la prescription et la réalisation p 47
1.4.9. Un travail sur l'écart entre prescrit et réel p 50
1.4.10. Le projet professionnel en formation p 51

Chapitre deux : La phase exploratoire p 54

2.1. Préalables méthodologiques p 54
2.2. Présentation des catégories p 55
2.3. Les entretiens exploratoires p 58
2.3.1. Entretien sujet 1 p 58
2.3.2. Entretien sujet 2 p 81
2.3.3. Entretien sujet 3 p 93

2.4. Synthèse des résultats de l'enquête exploratoire p 108
2.4.1. Synthèse dimension maîtrise p 108
2.4.2. Synthèse dimension conformisme p 110
2.4.3. Synthèse dimension politique p 111
2.4.4. Synthèse dimension implication p 112
2.4.5. Synthèse dimension émancipation p 113
2.4.6. Synthèse dimension idéologique et/ou confusion p 114
2.4.7. Synthèse dimension articulation p 116

2.5. Une modélisation des résultats de l'enquête exploratoire p 119
2.5.1. Modélisation à partir des critères théoriques d'analyse p 119
2.5.2. Lecture du modèle p 120

2.6. Interprétation des résultats p 121
2.6.1. L'habitude du guidage p 121
2.6.2. Un besoin de maîtrise face au changement p 122
2.6.3. Des contradictions à l'œuvre dans la professionnalisation p 123
2.6.4. Des risques de blocages et de confusions dans l'apprentissage p 123

2.7. Envisager le futur dispositif de la recherche p 124

2.8. Des concepts issus de l'enquête exploratoire p 125

Deuxième partie

Approche théorique

Chapitre trois : Le paradoxe et ses domaines d'utilisation dans l'histoire des idées p 130

3.1. Lexique à partir des notions de sens commun p 130
3.2. Imaginaire social et mythes fondateurs p 138
3.3. Esthétique et paradoxe p 141
3.4 Le paradoxe face à la raison en philosophie p 144
3.5. L'étude du paradoxe par les mathématiciens p 147
3.6. Le paradoxe dans le champ des sciences sociales p 150
3.6.1. Une évolution des conceptions vers le vivant p 150
3.6.2. Interprétation du paradoxe dans le modèle de la systémique p 153
3.6.3. D'une quête de l'ordre à un ordre questionné p 155

3.7. Le paradoxe en linguistique p 157
3.7.1. Des débats autour de la conception du signe en linguistique p 157
3.7.2. L'ambiguïté du signe p 159
3.7.3. Le paradoxe du signe p 160
3.7.4. Distinguer contradictions pragmatiques et logiques p 162

3.8. Le paradoxe dans le champ de la communication p 167
3.8.1. Un champ issu de la théorie de l'information p 167
3.8.2. Trois types de paradoxes en communication p 168
3.8.2.1. Le paradoxe logique p 169
3.8.2.2. Le paradoxe sémantique p 170
3.8.2.3. Le paradoxe pragmatique p 171

3.9. De l'utilisation du paradoxe par la thérapie brève p 173
3.9.1. Rappel des principes de la thérapie brève p 173

3.9.2. Interprétation du modèle de la thérapie brève p 177

3.10. Le paradoxe, une référence pour l'apprentissage p 182
3.10.1. Un défi pour la pensée p 182
3.10.2. Le caractère structurant et déstructurant du paradoxe dans l'enseignement p 184
3.10.3. Vers un paradoxe existentiel p 187
3.10.4. Interprétation du modèle de la complexité des systèmes p 189

3.11. Retour sur le paradoxe : quel usage en formation ? p 191
3.11.1. Evolution du paradoxe dans l'histoire des idées p 191
3.11.2. Un discours affilié aux sciences mères p 194
3.11.3. Une volonté d'assujettissement à un ordre p 196
3.11.4. Quels modèles de pensée pour le paradoxe ? p 198
3.11.4.1. Un rappel des modèles de pensée p 199
3.11.4.2. Une lecture du paradoxe au travers des modèles de pensée p 202
3.11.5. Quelle temporalité pour le paradoxe ? p 204
3.11.6. Des repères spatiaux pour une fabrication d'images p 207

3.12. Un paradoxe inavoué : le paradoxe idéologique p 210
3.12.1. Avènement du paradoxe idéologique p 210
3.12.2. Une modélisation du processus de formation du paradoxe idéologique p 212
3.12.3. Positionnement à l'égard du paradoxe dans cette étude p 217

Chapitre quatre : Dialectique et Formation professionnelle p 219

4.1. Contradiction et travail du temps p 219
4.2. Origine du concept p 220
4.3. La dialectique dans l'antiquité p 222
4.4. Hegel et le renouveau de la dialectique p 225
4.5. Le travail comme médiation chez Marx p 227
4.6. Sartre et la dialectique p 229

4.7. La dialectique et la psychanalyse p 231
4.7.1. La quête humaine d'une Unité p 231

4.7.2. Le désir comme origine et garant du sujet divisé p 232

4.8. La dialectique, entre raison et imaginaire p 235
4.9. Distinguer l'opposition et la contradiction p 236
4.10. La dialectique postmoderne et l'évaluation située p 238
4.11. Retour sur la pensée dialectique p 241

4.12. Problématique de la formation professionnelle p.242
4.12.1. Le travail des différentes logiques en formation professionnelle p 242
4.12.2. Articulation des contraires en formation p 243

4.13. Le processus de problématisation p 245
4.13.1. Les différentes appréhensions du mot problème p 245
4.13.1.1. La conception spatialisante p 245
4.13.1.2 La conception centrée sur la temporalité p 245
4.13.1.3. Un résumé des conceptions du problème p 246
4.13.1.4. Le problème exprime un triple mouvement dialectique p 247
4.13.2. L'approche problématologique p 248
4.13.2.1. Un art du questionnement p 248
4.13.2.2. L'indifférenciation question-réponse p 250
4.13.2.3. La différenciation question-réponse p 250
4.13.3. Les phases du processus de problématisation p 251
4.13.4. Une évolution du processus p 252
4.13.5. Des problèmes résolubles p 254
4.13.6. Des problèmes sans solutions p 255
4.13.7. Problématique de l'évaluation située p 256
4.13.8. Hypothèses de la recherche p 257

Troisième partie

Approche méthodologique

L'enquête de terrain

Chapitre cinq : la mise à l'épreuve par le terrain p 260

5.1. L'objet étudié p 260

5.2. Présentation du terrain de recherche p 262
5.2.1. La durée de l'investigation sur le terrain p 262
5.2.2. Le choix du terrain de recherche p 263
5.2.3. Caractéristiques de la population p 263

5.3. Le dispositif de la clinique des situations p 264

5.4. Le choix de l'analyse de contenu p 266
5.4.1. L'analyse catégorielle p 266
5.4.2. L'analyse thématique p 266

5.5. Des instruments au service de l'analyse p 267
5.5.1. Premier instrument : caractérisation des pratiques de différenciation et d'indifférenciation question-réponse p 267
5.5.2. Deuxième instrument : caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation p 268
5.5.3. Troisième instrument : caractérisation des trois dimensions du processus de problématisation p 268
5.5.4. Des critères discriminatoires pour l'analyse p 269
5.5.5. Présentation des catégories d'entraves p 269
5.5.6. Définitions des catégories d'entraves p 270
5.5.6.1. Entrave de conceptualisation p 270
5.5.6.2. Entrave de perception p 270
5.5.6.3. Entrave de traumatisme p 271
5.5.6.4. Entrave d'exclusivité p 272
5.5.6.5. Entrave d'expérience p 272

5.5.6.6. Entrave paradoxale p 273
5.5.6.7. Entrave temporelle p 273
5.5.7. Présentation des séquences filmées p 274

5.6. Extraits significatifs de l'analyse par catégorie d'entrave p 277
5.6.1. Entrave de conceptualisation p 277
5.6.1.1. La recherche de solution dans le mélange des concepts p 277
5.6.1.2. Une profusion théorique nuisible p 279
5.6.1.3. Un paradoxe dissimulé dans la conceptualisation p 281
5.6.1.4. Synthèse de l'entrave de conceptualisation p 284
5.6.2. Entrave de perception p 287
5.6.2.1. Une remise en question de la formation p 287
5.6.2.2. L'importance présumée du choix de la thématique p 289
5.6.2.3. Un paradoxe imbriqué dans l'entrave de perception p 291
5.6.2.4. Synthèse de l'entrave de perception p 294
5.6.3. Entrave de traumatisme p 297
5.6.3.1. Une dérive de la formation vers le pathologique p 297
5.6.3.2. Des blessures insinuées dans des problèmes professionnels à l'origine de paradoxes en formation p 302
5.6.3.3. Synthèse de l'entrave traumatologique p 304
5.6.4. Entrave d'expérience p 306
5.6.4.1. L'influence des normes du milieu professionnel p 306
5.6.4.2. Le déni de l'expérience en formation p 313
5.6.4.3. Des injonctions paradoxales ou des contradictions à travailler ? p 315
5.6.4.4. Synthèse de l'entrave d'expérience p 317

Chapitre six : interprétation des résultats de l'analyse, questions et perspectives p 322

6.1. Examen d'ensemble p 322
6.2. Le devenir des catégories d'entraves p 323
6.2.1. Les catégories subsistantes p 323
6.2.2. Les catégories disparues p 324
6.2.2.1. Evolution de l'entrave d'exclusivité p 324
6.2.2.2. Evolution de l'entrave paradoxale p 325

6.2.2.3. Evolution de l'entrave temporelle p 326

6.3. Approche globale des catégories d'entraves p 328
6.3.1. Un rappel des définitions p 328
6.3.1.1. Entrave de conceptualisation p 328
6.3.1.2. Entrave de perception p 329
6.3.1.3. Entrave de traumatisme p 329
6.3.1.4. Entrave d'expérience p 330
6.3.2. Synthèse générale des catégories d'entraves p 331

6.4. Essai de caractérisation des entraves en formation p 333

6.5. Des glissements entre les entraves p 335

6.6. Quels enseignements tirer du paradoxe et de son étude ? p 340
6.6.1. Identification des critères du paradoxe dans le champ de la formation professionnelle p 340
6.6.2. La pré-problématisation p 342

6.7. Quels usages pour les professionnels de la formation ? p 344
6.7.1. Approche méthodologique sur la problématisation p 344
6.7.1.1. Le risque d'institutionnalisation de la problématisation en formation p 345
6.7.1.2. Se doter de référentiels contraires en formation p 346
6.7.1.3. Pour quels types de formation travailler sur les entraves ? p 347
6.7.2. Identifier les entraves pour soi par l'auto-questionnement p 348
6.7.3. Des propositions pour travailler sur les entraves p 349
6.7.4. Instaurer des repères problématologiques en formation p 352
6.7.5. Des entraves à questionner en formation p 353

6.8. Vers une autre recherche p 355
6.8.1. Un intérêt scientifique ? p 355
6.8.2. Des spécificités à explorer p 356

Oral de soutenance p 358
Index par auteurs p 372
Bibliographie p 377

Sommaire des tableaux

Tableau 1 : Des dérives particulières à chaque dimension p 121

Tableau 2 : Repérage des notions p 137

Tableau 3 : Situer les priorités du champ paradoxal en thérapie brève p 181

Tableau 4 : Entre antiquité et époque contemporaine : le paradoxe dans la connaissance p 193

Tableau 5 : Les modèles de pensée en évaluation p 199

Tableau 6 : Des analogies qui évoquent des figures du paradoxe p 203

Tableau 7 : Distinguer opposition et contradiction p 237

Tableau 8 : Distinguer la contradiction de l'opposition p 238

Tableau 9 : Résumé des approches dialectiques p 241

Tableau 10 : Des implications pragmatiques et professionnelles p 243

Tableau 11 : Réseaux sémantiques autour de « problêma », d'après Mencacci p 247

Tableau 12: Des repères pour caractériser les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999) p 252

Tableau 13 : Des repères pour distinguer les différentes dimensions du processus de problématisation, d'après Mencacci p 253

Tableau 14 : les trois dimensions du processus de problématisation (Vial, Mencacci, 2007, p 234) p 254

Tableau 15: une caractérisation des pratiques de différenciation et d'indifférenciation question-réponse (D'après Mencacci, 2003, p 152) p 267

Tableau 16: Caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation, d'après Mencacci p 268

Tableau 17 : Des dérives contraires au sein des entraves p 269

Tableau 18 : Calendrier des séquences filmées p 276

Tableau 19 : Répartition des thématiques dans l'entrave de conceptualisation p 284

Tableau 20 : Répartition des thématiques dans l'entrave de perception p 294

Tableau 21 : Répartition des thématiques dans l'entrave de traumatisme p 304

Tableau 22 : Répartition des thématiques dans l'entrave d'expérience p 317

Tableau 23: Des dérives contraires au sein des entraves p 324

Tableau 24 : Formes des entraves actualisées par le critère temporel p 327

Tableau 25 : Se situer professionnellement dans les entraves p 334

Tableau 26 : Une première combinaison simple d'entraves
de conceptualisation et d'expérience p 335
Tableau 27 : Une seconde combinaison simple d'entraves
de conceptualisation et d'expérience p 336
Tableau 28 : Une troisième combinaison simple d'entraves
d'expérience et de conceptualisation p 336
Tableau 29 : Une quatrième combinaison simple d'entraves
de traumatisme et de conceptualisation p 336
Tableau 30 : Une première combinaison multiple d'entraves
d'expérience, de conceptualisation et de perception p.337
Tableau 31 : Une seconde combinaison multiple d'entraves
de perception, de conceptualisation et d'expérience p 338
Tableau 32 : Une troisième combinaison multiple d'entraves
de traumatisme, de conceptualisation et de perception p 338
Tableau 33 : Des critères contraires pour des logiques
du paradoxe et de la dialectique p 341
Tableau 34 : Identification des enjeux pour une problématisation
en formation professionnelle p 343
Tableau 35 : Illustration d'un travail d'auto-évaluation en formation p 354

Sommaire des schémas

Schéma 1 : Articulation des logiques en formation, d'après Fabre p 35
Schéma 2 : Articulation en formation épistémique, d'après Fabre p 36
Schéma 3 : Articulation en formation psychosociologique, d'après Fabre p 36
Schéma 4 : Articulation en formation professionnelle, d'après Fabre p 37
Schéma 5 : Matrice conceptuelle de professionnalisation de la relation éducative p 119
Schéma 6 : Un référentiel linguistique pour situer le paradoxe pragmatique p 165
Schéma 7: Le processus de formation du paradoxe idéologique p 216
Schéma 8 : Les dimensions du processus de problématisation (Fabre, 1999). P 251
Schéma 9: Le processus de problématisation, d'après Mencacci p 252
Schéma 10 : Intégrer la phase de pré-problématisation au processus de problématisation p 342

Sommaire des annexes

Tome 2

1. Analyse des entretiens p 4

1.1. Entrave de conceptualisation p 4
1.2. Entrave de perception p 21
1.3. Entrave traumatologique p 38
1.4. Entrave d'expérience p 46

2. Les expériences de terrain p 63

2.1. Premier épisode (Octobre) p 63
2.1.1. Transcription de l'extrait 1 de cours avec le formateur 1 p 63
2.1.2. Transcription de l'entretien post-film avec le formateur 1 première partie p 65
2.1.3. Transcription de l'extrait 2 de cours avec le formateur 1 p 80
2.1.4. Transcription de l'entretien post-film avec le formateur 1 deuxième partie p 85

2.2. Deuxième épisode (Novembre) p 97
2.2.1. Transcription de l'extrait de cours avec le formateur 1 p 97
2.2.2. Transcription de l'entretien post-film avec le formateur 1 p 108

2.3. Troisième épisode (Novembre) p 140
2.3.1. Transcription de l'extrait de cours avec la formatrice 2 p 140
2.3.2. Transcription de l'entretien post-film avec la formatrice 2 p 150
2.3.3. Transcription de l'entretien post-film avec l'étudiant A p 190

2.4. Quatrième épisode (Janvier) p 226
2.4.1. Transcription de l'extrait de cours avec le formateur 1 p 226
2.4.2. Transcription de l'entretien post-film avec le formateur 1 p 235
2.4.3. Transcription de l'entretien post-film avec l'étudiant M p 289
2.5. Cinquième épisode (Février) p 323
2.5.1. Transcription de l'extrait de cours avec la formatrice 2 p 323
2.5.2. Transcription de l'entretien post-film avec la formatrice 2 p 334

2.5.3. Transcription de l'entretien post-film avec l'étudiante N p 384

2.6. Sixième épisode (Mars) p 414
2.6.1. Transcription de l'extrait de cours avec le formateur 1 p 414
2.6.2. Transcription de l'entretien post-film avec l'étudiant C p 423
2.6.3. Transcription de l'entretien post-film avec le formateur 1 p 483

3. Extraits du cahier des charges de la formation p 534

4. Entretiens exploratoires p 539
4.1. Entretien sujet 1 p 539
4.2. Entretien sujet 2 p 561
4.3. Entretien sujet 3 p 599

Introduction

Les métiers de la relation éducative ont à assumer des situations dans lesquelles il n'existe pas toujours de solutions pour répondre aux problèmes. Ces situations sont faites d'imprévus, d'incertitudes et les professionnels se doivent d'y faire face et tenter de les problématiser. Pour cela, la formation professionnelle est un moyen de continuer de se professionnaliser afin de questionner la pratique et lutter contre l'usure professionnelle. Or, de manière moins évidente se former suppose également un travail sur soi, un processus à l'œuvre où l'apprenant accepterait de cheminer sans savoir où il va. C'est alors un remaniement identitaire important ainsi qu'une introspection sur les mobiles et le sens prêtés à l'agir professionnel qui est amené à être questionné.

A partir de là, le projet de formation engage une dimension d'évaluation où chaque apprenant va devoir s'auto-évaluer. En évaluation située, cela nécessite de se repérer dans les logiques contraires pour les articuler en situation dans un débat de valeurs. Cette visée ne va pas toujours de soi, l'auto-questionnement peut être empêché parce qu'un tel travail ne peut se réduire à de l'autocontrôle par l'acquisition de savoirs savants prêt à l'emploi. En effet, dans certains cas, *« il n'existe pas* […] *de corpus de savoirs définitivement reconnu et enseignable comme tel, de cogito ex datis, qui permettrait une fois pour toutes de résoudre les problèmes posés* » (Danino, 1999, p 9). C'est alors une logique d'auto-questionnement qui est invitée à être mise en œuvre pour servir une problématisation dans laquelle l'apprenant ne peut faire l'économie d'une introspection et d'une recherche sur les enjeux, afin de dépasser la sidération occasionnée par l'apparition de certains problèmes. Il se meut alors à travers un jeu de contradictions sans connaître à l'avance l'issue de son questionnement. Si l'auto-évaluation appelle un tel travail, la question cependant se pose de la manière dont les apprenants vivent ce processus en formation professionnelle et s'il a nécessité à être accompagné.

Cette thèse s'intéresse aux *entraves* à la problématisation. Si l'étymologie évoque le fait d'être attaché et/ou de porter un poids, le terme d'entrave s'est élaboré à partir des travaux sur la gestualité psychique (Lesourd, 2009). Il s'agit d'une forme archaïque et non verbale de communication avec soi-même qui fournit au jeune enfant un étayage, une réassurance et une pré-compréhension des situations incertaines. Par la suite, ces gestes ne restent pas archaïques. Ils se développent et restent mobilisables face à des situations complexes où l'incertain, le flou sont centraux tels que les transformations existentielles chez l'adulte. La

formation répond à un tel contexte. Les entraves à la problématisation sont alors une impossibilité provisoire ou durable à s'étayer psychiquement en formation.

La formation professionnelle aux métiers de la relation éducative sera la pratique questionnée dans cette étude. Elle est supposée permettre aux formés une professionnalisation suffisante pour exercer. Le projet de cette recherche relève donc du champ de la didactique professionnelle.

Cette étude sera structurée en trois parties. La première partie sera composée de la problématique de la recherche et de son contexte. La deuxième exposera le cadre théorique et la revue de questions. La troisième constituera l'approche méthodologique, les résultats et les pistes de réflexion en termes de perspectives.

La première partie comportera deux chapitres.

En chapitre un, le travail commence par la constitution de la problématique de recherche pour tenter de cerner les enjeux d'une formation professionnelle dans les métiers de la relation éducative. Ce chapitre vise à comprendre les spécificités de la relation éducative. Elles sont interpellées en fonction du projet de formation professionnelle à mettre en œuvre. Cette première approche met en jeu l'importance du modèle que le projet de professionnalisation va promouvoir par l'entremise des problématiques du changement, de l'incertitude, des errances qu'implique tout trajet de formation révélant la part d'intentionnalité et la singularité du questionnement de l'apprenant.

Le second chapitre concerne l'enquête exploratoire au cours de laquelle sont recherchés les problèmes qui se posent en formation en termes de professionnalisation. L'enquête a pour objectif d'identifier certaines tendances dominantes relatives aux attitudes des apprenants. Trois entretiens sont menés auprès de formateurs aux métiers de la relation éducative afin de recueillir leur témoignage et dégager des éléments théoriques à étudier. Les thématiques du guidage et du changement font apparaître l'importance des conceptions et des postures pour se professionnaliser. Du point de vue des formateurs, l'apprentissage de la problématisation apparaît comme une question vive en relation avec la présence de contradictions non travaillées.

La seconde partie concerne la construction de l'objet de recherche. Elle se divise en deux principaux chapitres. Au cours du premier chapitre, la construction théorique majeure s'élabore à partir du thème du *paradoxe* au travers de ses différentes formes et représentations dans l'histoire des idées en fonction des disciplines et des champs qui l'ont investie. L'analyse

des références permet de cerner la portée et les limites du paradoxe. Ensuite, il est tenté de situer le paradoxe dans les modèles de pensée en évaluation afin d'en extraire des critères significatifs. Enfin, en transposant le concept à un agir professionnel et une évaluation située, le paradoxe est reconsidéré en fonction du projet professionnel de la formation et du modèle de l'évaluation.

Le second chapitre aborde la contradiction sous l'angle de *la dialectique*. Cette approche procure une alternative à la pensée paradoxale. Au travers des différentes formes de dialectiques dans l'histoire des idées et des questions qu'elles suscitent, une dialectique postmoderne est proposée pour rendre intelligible le processus de professionnalisation et son incomplétude dans le modèle de l'évaluation située, pour la praxis éducative. Cette dialectique postmoderne est questionnée dans sa capacité à favoriser l'apprentissage de la problématisation. Un rappel théorique sur la problématisation permettra de comprendre qu'un tel processus suppose d'accepter une forme d'errance et d'imprévu hors des sentiers balisés par l'instruction. La question de son accessibilité se pose. A partir de ces éléments, il est formulé des hypothèses dont la principale permettra de défendre la thèse de l'existence d'entraves à la problématisation chez certains apprenants.

La troisième partie présente la méthodologie de recherche, la mise à l'épreuve par le terrain et les résultats. Elle comporte deux chapitres. Le premier chapitre présente d'abord le terrain de la recherche dans sa pertinence et ses contraintes. Dans un second temps, est précisé en quoi le cadre de la clinique des situations et la technique d'auto-confrontation croisée dont cette recherche s'inspire sont pertinentes à l'objet de recherche pour recueillir des données. La suite de ce premier chapitre présente le traitement des données par une analyse de contenu. Elle permet de dégager des catégories signifiantes par l'entremise des analyses catégorielle et thématique. Des instruments théoriques fournissent des repères problématologiques pour servir d'appui à l'analyse du chercheur. Les catégories d'entraves sont ensuite présentées avant d'être mises à l'épreuve à partir d'extraits significatifs dégagés au cours de l'analyse.

Le second chapitre concerne l'interprétation des résultats de l'analyse, les questions et les perspectives. Dans cet ultime chapitre sont rapportés le devenir des entraves précédentes. Elles sont réinterprétées en fonctions des résultats et questionnées dans leur pertinence et limites en vue d'une possible utilisation comme outil d'autoévaluation dans la formation professionnelle. Enfin, une conclusion invitera le lecteur à partager le questionnement du chercheur face à ces résultats.

PREMIERE PARTIE

La formation professionnelle aux métiers de la relation éducative implique-t-elle un apprentissage spécifique ?

Chapitre 1 : Relation éducative et formation professionnelle

Chapitre 2 : La phase exploratoire

1. Relation éducative et formation professionnelle

1.1. Se former dans les métiers de l'humain

La question motivant ce travail puise ses origines dans une problématique professionnelle. En tant que professionnel de la relation éducative, diplômé à la suite d'une formation, nous nous demandions si cette dernière nous avait suffisamment préparé à l'exercice professionnel. Si cette question a retenu notre attention, c'est parce qu'elle concerne aussi l'ensemble des formés qui souhaitent un jour devenir éducateur, consultant, enseignant, coach, formateur… bref, tous ces métiers, qualifiés d'impossibles[1] par Francis Imbert (1985) après Freud, justement parce qu'il est illusoire d'éviter les imprévus, les surprises, les situations inconfortables qui échappent à la maîtrise totale. Cette problématique concerne également tous les professionnels en poste qui reviennent à la formation pour continuer de se professionnaliser.

En ce sens, bien qu'ayant satisfait aux critères d'exigences de la formation, il nous apparaît encore aujourd'hui difficile de savoir si les formations professionnelles sont vraiment adaptées, appropriées au métier du relationnel. Dans ce cas, comment travailler sur soi (Schwartz, 2000), devenir compétent, au mieux s'épanouir dans une profession et saisir le temps de la formation pour se professionnaliser ?

Aussi dérangeant que cela paraisse, les métiers impliquant une dimension éducative puisent leur richesse de leur incomplétude, de leurs limites à maîtriser autrui, de leur impossibilité à faire le tour de la question ou de mettre un point final à un agir professionnel toujours en proie aux débats, aux contradictions, au questionnement éthique et aux visées politiques, parce qu'il s'agit du devenir (d') autrui. Ceci n'est pas sans poser certaines difficultés professionnelles et questions éthiques.

Si dans de nombreux métiers ou professions, il est plus facile d'identifier les compétences dont doit faire preuve un professionnel et les moyens d'y parvenir, les métiers de l'humain semblent se trouver devant une première difficulté.

Non seulement les dites compétences sont souvent vagues et générales car elles reposent sur la relation, mais les moyens de développer certaines d'entre elles sont encore plus difficilement identifiables. En ce sens, en dehors des techniques, les dites compétences à développer relèvent davantage d'un processus singulier, secret, opérant en situation en

[1] Pour Ardoino, la thérapie et le gouvernement des hommes appartiennent à cette forme de « *métiers impossibles* » (Ardoino, Lourau, 1994, p 17).

résonnance à une histoire, un parcours dont il est serait vain de prétendre réussir à le rendre transparent par la transposition d'une opération, d'une taxonomie ou d'un algorithme logico-mathématique.

Une seconde difficulté, notamment dans le secteur social, est que ces métiers ont toujours eu des difficultés à mesurer le fruit de leur labeur. Si des outils ont peu à peu émergés par rapport à un souci praxéologique grâce à la volonté politique, la quantification du travail éducatif continu de poser problème malgré les lois récentes en matière de réforme sociale. Cette difficulté implique une problématique d'évaluation. Le travail éducatif ne veut être réduit ni confondue à une logique de contrôle sans réifier l'éducation et annihiler la fonction émancipatrice du projet de la praxis éducative. En revanche, il est assujettit à une dimension économique. Cette dernière s'insinue dans le travail éducatif jusqu'en dans le vocabulaire (gérer). La question de la rentabilité devient de plus en plus forte. La démarche qualité et autres dispositifs est à ce titre une gestion économique des problèmes éducatifs par les pouvoirs politiques.

Une troisième difficulté ou du moins particularité des métiers de l'humain, mais que l'on retrouve également dans le champ sanitaire, est que ces professions ne produisent pas, à proprement parler, de richesses. Elles ne produisent rien au sens matériel du terme. Au contraire, elle coûte de l'argent au contribuable, en s'inscrivant dans une tradition sociale et démocratique dont les fondements reposent sur un principe de solidarité. Elles sont formatrices en soi et non productrices. En dehors de la recherche qui reste somme toute minoritaire dans ces secteurs, bon nombre de professionnels travaillent sur un programme politique visant à sauvegarder une stabilité sociale et économique sur les plans de la santé, de l'éducation ou de l'adaptation socioprofessionnelle. En d'autres termes, une part du travail de ces professionnels consiste en un travail de normalisation d'autrui.

Certains l'ignorent ou ne souhaitent pas le reconnaître. Cet aspect est dans le meilleur des cas en complémentarité avec une visée d'autonomisation d'autrui, ce qui suppose un procès dialectique entre contrôle et émancipation pas toujours présent. En cela, la plupart du temps, les raisons qui ont amené ces professionnels à exercer ces fonctions reposent sur une certaine vocation, une vision humaniste, un projet altruiste d'entraide envers son prochain et non une volonté de contrôle social. C'est ce qui motive l'entrée dans la formation et le choix du métier. S'il est très facile de faire reconnaître aux professionnels de ces secteurs leur engagement altruiste à l'égard d'autrui, il est en revanche, plus difficile de parler de la facette *contrôle social* sans provoquer une certaine gêne ou malaise dans la discussion. L'évocation des termes de normes, de contrôle semblent être tabous, comme s'ils récusaient la bonne foi,

égratignaient les motivations d'un être cherchant à préserver le prestige d'une noble fonction, voire d'un idéal professionnel. Ces mobiles sont-ils travaillés, questionnés par la formation ?

Pourtant, se poser la question de ce qui anime un tel projet est d'importance, parce qu'il permet d'éviter de tomber dans les dérives de la conviction, du pouvoir de la posture liée au statut et à la fonction de ces métiers. La formation professionnelle est une opportunité pour mettre en travail la problématique du désir et questionner les enjeux des formés.

Pour toutes ces difficultés et pour d'autres plus opaques, situer la relation éducative en s'efforçant de la rendre intelligible n'est pas chose aisée pour la formation, parce que de tels métiers ont d'abord besoin de formaliser leur travail, le rendre plus accessible et diffusable, mais également de donner à voir leurs façons de prendre le métier, leurs postures en situations, le travail sur soi-même, la capitalisation de l'expérience professionnelle, tout cela en lien avec les visées d'un projet éducatif. La formation professionnelle peut-elle répondre à cela ?

Aussi, choisir d'étudier la professionnalisation, c'est s'intéresser à cette opportunité qu'à le formé de se professionnaliser en situation par l'entremise d'un dispositif qui le permette. C'est alors se demander si le temps de la formation permet à la fois de se professionnaliser par l'appropriation d'un référentiel métier, tout en mettant en travail et en questionnement les problèmes professionnels pendant le procès de la formation.

Ce choix n'est pas gratuit. L'idée sous-jacente est que la formation professionnelle engendre un processus de professionnalisation propre au formé, en relation avec le genre du métier à s'approprier, mais également avec l'engagement du formé au regard de ses mobiles et de son histoire.

A partir du moment où les compétences à développer reposent en partie sur l'aspect relationnel du métier, il est question d'appréhender les spécificités des formations préparant à l'exercice professionnel des métiers de la relation éducative. Mais il est aussi question de questionner les visées politiques du projet éducatif. Education et politique semblent liées anthropologiquement et le projet d'éducation implique toujours une vision politique particulière. L'éducation, la place qu'elle occupe ou qui lui est assignée, la forme qu'elle prend dans la société, sont dépendantes d'enjeux politiques. Il semble capital de ne pas faire l'économie de cette dimension et de lui confronter notre questionnement de départ : comment se former dans les métiers de l'humain ?

1.2. Les particularités de la relation éducative

1.2.1. Quelles spécificités pour ces métiers ?

Peut-on se former à la relation éducative ? La relation éducative s'apprend-elle ? Derrière cette question essentielle se cache un des enjeux de la formation professionnelle :

1. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle à la relation éducative ?
2. Quelles en seraient les particularités ?
3. Comment former les futurs professionnels aux métiers de la relation éducative ?

L'intérêt ici est de voir (savoir) si la relation lorsqu'elle est éducative et professionnelle, est dotée de particularités ou de spécificités[2] Ces traits s'ils existent, permettraient peut-être par leur identification, de préciser et de mieux situer les professions qui l'exercent par rapport à d'autres.

L'enjeu est de faire reconnaître la relation éducative comme un travail de soi à effectuer sans cesse par le professionnel. Contrairement à un modèle de pensée fonctionnaliste, la relation éducative ne se réduirait pas à une approche comportementale de type stimulus-réponse, ni à un modèle linéaire présent dans le schéma moyen-fin ou encore à un modèle de causalité circulaire. La relation éducative ne serait pas non plus le fruit déterministe d'une conception génétique ou d'une philosophie de la nature humaine. Elle n'est donc pas exclusivement une qualité intrinsèque individuelle, même si ce point de vue n'est pas à exclure sur le plan neurobiologique.

La relation éducative est à appréhender dans son aspect multiréférentiel (Ardoino, 1993). Elle semble d'une complexité peu rassurante et nécessite une pluralité de points de vue pour être approchée. Eclaircir sa teneur, ses fondements, ses particularités et spécificités sur un plan professionnel pour la rendre intelligible requiert de partir de plusieurs points de vue sur les concepts centraux et de ne pas se limiter à leur définition présente et actuelle, mais d'y introduire une dimension épistémologique pour les mettre en débat.

Il s'agit aussi de parvenir à caractériser quelles notions, concepts sont mobilisés dans la pratique professionnelle et si leur mise au jour permettrait d'envisager, si cela est possible

[2] Le terme de spécificité renvoie au niveau étymologique au mot dépit (12e siècle), famille d'une racine indo-européenne *spek* : contempler, observer utilisé notamment dans l'observation des espèces. On trouvera tout un réseau sémantique s'appuyant sur la vision, le regard : regarder vers, tout autour, de haut en bas, à travers, à l'intérieur, de loin en avant, en rapport avec la perspective et même *perspicas* « *clairvoyant* ». D'autres dérivés apparaîtront, toujours en rapport avec l'idée de regarder, d'examiner.

et à certaines conditions, de prendre en compte certaines compétences et problèmes relationnelles pour (se) préparer à l'exercice professionnel.

La suite de ce travail tentera de mettre au jour les fondements de tels métiers. Il s'agira de centrer la réflexion avant tout sur les spécificités de la relation éducative. Ainsi, d'autres professions tels que formateur, consultant, enseignant pourront trouver un intérêt à être confrontées et mis en débat autour de certains traits communs propre à la dimension relationnelle

1.2.2. Education et relation

Éduquer provient d'une double origine latine *educare*, signifiant « *nourrir* » mais aussi *educere* signifiant « *(faire) sortir de* ». Il peut s'agir de développement moral, physique ou intellectuel. Le terme renvoie ainsi à conduire et ses dérivés. Il est également utilisé dans un sens biologique, anatomique : abduction, adducteur et technique : adduction (transport des eaux) Enfin, il prend la signification de *conducteur*. (Picoche, 1994, p 127)

Selon Hubert Hannoun (1997), toute éducation est, par essence « *contre nature* ». En cela, il s'agit d'un combat contre le naturel. L'éducation en termes de projet et de contenu a préoccupé les philosophes qui, depuis Platon jusqu'à Kant en passant par Rousseau ont relié ce terme à un projet d'humanitude, en ce sens que l'individu se doit d'atteindre au cours de son existence un optimum d'humanité. Depuis le XXe siècle, les principes de l'éducation se sont vus étayés par les travaux de la psychologie, en psychosociologie qui pose entre autres, le problème de l'équilibre à trouver entre autoritarisme et permissivité (Durozoi, Roussel, 1997, p 122). L'éducation n'est pas une chose donnée, innée pour l'être humain. L'être est, pour reprendre l'expression de Charlot (1997) *néoténique*. Il vient au monde de façon prématurée. Il est une espèce qui se doit d'apprendre dans un projet d'humanitude. Ainsi, l'éducation « *apparaîtra finalement plus riche, parce que plus apte à comprendre des aspects pluriels, hétérogènes (économiques, sociologiques, psychosociologiques, psychologiques…), au besoin contradictoires entre eux* » (Ardoino, 2000, p 112).

Aussi, semble-t-il pertinent d'interroger préalablement les fondements de ces métiers parce qu'ils semblent recouvrir des particularités qui les rendent à la fois complexes et riches. Ceci veut dire de manière sous-jacente que ces métiers impossibles ont été choisis par vocation et que ce qui est d'ordre vocationnel ne pose ni question ni problème, mais qu'ils s'exécutent par adhésion automatique. La simple idée de vocation suffirait à remplir tous les vides et les manques, de taire la frustration en la soumettant à l'idéologie chevaleresque. Or, si les métiers de la relation éducative sont associés à l'idée de vocation, c'est parce qu'en

France, ils ont puisé leurs origines à partir du milieu associatif. Les familles, parents, amis en souffrance, touchés par différentes formes de maladies, de handicaps, se sont peu à peu organisés pour introduire une dimension professionnelle et ainsi travailler ce problème. Pourtant, il reste au jour d'aujourd'hui une représentation orientée sur le caractère vocationnel et quelque peu amateur des professionnels qui exerce de tels métiers.

La vocation[3] présente un caractère péjoratif parce qu'elle s'oppose à la raison. Elle est également décriée en ce qu'elle fraye avec une tradition religieuse catholique. La vision de l'humanité développée peut rapidement être confondue avec le devoir de charité chrétienne. Si le professionnel n'y prend pas garde, cette charité peut influer sur sa pratique, pour peu que ce dernier n'en n'ait pas conscience. Il peut alors pérenniser une relation qui n'a plus lieu de l'être, parce qu'il justifie inconsciemment le besoin de sa présence auprès d'autrui. Se professionnaliser c'est aussi se poser la question des raisons qui nous agissent.

Se professionnaliser, c'est aussi comprendre que les métiers de la relation éducative sont un travail et non une rencontre hasardeuse ou une acquisition supposant l'autosuffisance des origines vocationnelles.

La formation impliquerait donc un passage de la vocation à la professionnalisation. Or, nous pouvons nous demander ce que perd et ce que gagne le formé en se professionnalisant. Y perd-il des choses auxquelles il tenait ? Ce lâcher-prise se fait-il sans peine ? Que gagne-t-il dans ce travail ?

1.2.3. Le travail de la relation éducative en formation

L'origine du mot travail apparaît au XIIe siècle : « *tourment, souffrance* » provient de *tripalium* « *instrument de souffrance formé de trois pieux* » (Picoche, 1994, p 407). Il implique un effort, une peine (*ponos*) et donc un apprentissage pour œuvrer (*bienergon*). Or, la posture éducative ne vise pas un objet à produire, mais un sujet en devenir. Les compétences ne sont plus seulement techniques, mais relationnelles.

Il importe de préciser ce point, car cela n'implique pas les mêmes enjeux et responsabilités quant au devenir professionnel portant sur la relation éducative. En effet, si la relation est perçue comme une qualité intrinsèque individuelle ne nécessitant aucun travail spécifique, la formation professionnelle conduisant à ces métiers pourrait se contenter d'une transmission de savoirs canoniques et « *le reste* » serait confié au bon soin de l'usager. Tout

[3] Vocation (XIIe S). Sens religieux. Le terme a deux origines : en grec, la voix (ce qu'on dit ; ce dont on parle) et en latin : « *sons émis* » vocare « *appeler* », d'où vocatio « *invitation* » et evocare « *appeler à soi, attirer* » (Picoche, 1994, p 586).

ce qui relève du processus interne des étudiants en formation n'intéresserait pas le dispositif de formation ni les formateurs, parce que cette question ne se poserait même pas. Les divers questionnements et problèmes individuels ne mériteraient pas d'être abordés en formation.
Or, le projet d'éducation présente deux facettes. D'un côté se situe la dimension de contrôle. E*ducare* ; c'est-à-dire nourrir, implique une socialisation pour satisfaire aux critères sociaux et à la norme établie. Sur son autre versant, l'éducation implique une émancipation : *educere*, ou « *sortir de* ». Autrement dit, la visée est ici d'amener autrui à s'autonomiser. De l'étymologie du mot éducation, peuvent être dégagés deux dimensions.

La relation éducative implique ainsi un projet double doté de deux dimensions contraires. Si la première privilégie l'entrée et le respect de la loi, l'autre implique une transgression, une remise en cause de l'ordre établi. Dès lors, il s'agit de relier la dimension praxéologique à la dimension praxistique, entre *praxis* et *poïesis*. Cette tension motrice en éducation crée un mouvement dialectique, c'est à dire une forme de pensée où les contraires sont nécessaires l'un à l'autre et produisent un mouvement. Il s'agit alors d'appréhender les deux facettes de ce projet. Il semble donc qu'un aspect fondamental de cette relation renvoie à un travail postural. Cette compétence se caractérise par la capacité à changer de regard pour passer d'une logique de contrôle à une logique d'accompagnement et vice versa en fonction de la situation. En quoi ce travail est-il important professionnellement ? Pourquoi est-il nécessaire pour intervenir ?

Si la question des postures est posée, c'est parce que celle qui est adoptée volontairement ou pas, selon l'instant, engendre un regard particulier et un impact sur le devenir d'autrui, son destin. La manière d'appréhender une situation ou un problème dans l'exercice du métier est déterminante, car elle met en jeu la capacité à distinguer lorsqu'il s'agit de donner des repères, guider, conseiller, et lorsqu'il est question de laisser autrui cheminer, se questionner. Encore s'agit-il de reconnaître qu'il existe différentes façons d'aborder un problème en fonction de la posture adoptée lors de l'intervention et de savoir situer chacune d'elles dans le spectre de la relation éducative.

L'appréhension d'un problème est à ce titre problématique dans une relation éducative, car il sous-tend de multiples enjeux. Le professionnel se doit d'élaborer une réflexion sur ses implications[4] face au problème de l'autre. Il semble donc qu'un aspect fondamental de cette relation renvoie à un travail postural. S'agit-il d'un problème qui *me*

[4] « *On n'explique pas l'impliqué. Au mieux, on le « comprend ». L'implication, qui nous reste le plus souvent opaque, alors que nous l'imaginons volontaire, est justement ce par quoi nous tenons vraiment à l'existence* » (Ardoino, 2000, p 144, 145).

concerne, *me* touche de près ou pas ? En ce sens, il s'agirait sans cesse d'être en capacité de voir quelle distance *je* mets entre le problème de l'autre et *moi-même*, pour que cela ne devienne pas *mon* problème. Il semble donc qu'un aspect fondamental de cette relation renvoie à un travail postural. Cette question est loin d'être évidente, car elle met en jeu des postures et compétences différentes. Plus encore, on peut récursivement envisager que c'est la posture qui peut décider au préalable de la façon dont le problème sera traité. Certains fondements peuvent orienter la pratique : *l'autre est capable ou non de se prendre en main. Le problème identifié est urgent ou pas.* Le professionnel peut se référer à la déontologie pour situer les limites du métier. Identifier les aspects contraires de la relation éducative et les deux postures qui en découlent, revient à questionner les logiques activées. Cette première posture renvoie à une logique du contrôle, à la gouvernance, aux normes, aux règles. La seconde posture quant à elle, viserait l'émancipation d'autrui[5].

La relation éducative impliquerait donc des compétences contraires en fonction de la posture adoptée en situation. En ce sens, ne pas savoir que ces deux postures existent, ne pas savoir les distinguer, c'est se risquer à prendre l'une pour l'autre, à choisir l'une quand l'autre serait pertinente. La formation professionnelle ne vise-t-elle pas à donner aux formés la compétence pour faire cette distinction ?

Aussi, le terrain de la pratique professionnelle n'est pas à l'abri de générer de telles confusions, en particulier lorsque le terrain est éloigné des préoccupations théorico-conceptuelles et que la pratique n'est pas suffisamment étayée théoriquement. Les confusions, les contre sens, les convictions, les pièges, les illusions, les paradoxes ont maintes occasions de se manifester. Elles risquent même de se perpétuer au niveau des routines, des habitus sans que les professionnels en aient conscience. On retrouve ces logiques contraires en formation professionnelle, à ceci près que ce n'est plus le même lieu et le même public[6].

D'un côté, la formation professionnelle implique en partie une appropriation des savoirs savants, des techniques et le respect des normes. Indirectement, cela renvoie au contrat didactique et à son acceptation. En dehors des formations dites informelles ou par expérience, toute formation professionnelle est établie à partir de textes officiels qui

---

[5] Elle est aussi appelée *accompagnement* (Vial, Mencacci, 2007). C'est « *une pratique d'étayage de l'autre* » (Vial, Mencacci, 2007, p 36) particulière qui se veut la moins impositive. L'idée est de cheminer, d'être à côté de l'autre, de se tenir en retrait afin que l'accompagné construise lui-même son propre trajet en respectant sa singularité. L'accompagnement dans la relation éducative vise un processus d'autonomisation que l'accompagné évaluera lui-même. Cette visée doit « *permettre à chacun de se situer par rapport à son entourage professionnel, de faire évoluer son dispositif de représentation mentale, de connaître ses moteurs, ses freins et ses limites pour se remettre en route et tracer son chemin* » (Forestier, 2002, p 15).

[6] Il existe quatre types de publics qui participent de cette problématique : 1-formateur. 2-formé. 3-professionnel. 4-client, bénéficiaire ; ce qui constitue quatre niveaux logiques d'appréhension.

définissent les actes et l'exercice professionnel en question. Cette dernière a pour finalité l'élaboration d'un projet professionnel par l'apprenant où l'idée de se mouler dans un cadre prédéfini doit permettre à « *tout professionnel … de se substituer à n'importe quel autre pour assumer les mêmes fonctions* » (Donnadieu, 1998, p 23). En ce sens, « *l'institut de formation comme représentant de l'institution*[7] *est garant de la transmission de cette figure légale du professionnel à l'étudiant* » (Ibid, p22). Cette figure est une image du professionnel, une représentation de ses fonctions et de la manière dont l'activité s'exerce. Ainsi, la formation professionnelle vise de ce point de vue un certain formatage, une conformation à ses règles et à ses contenus. Elle impose donc des contraintes qu'il convient de respecter pour se professionnaliser.

Néanmoins, cette dernière vise aussi d'un point de vue psychosociologique un processus de changement de la personne, ce qui implique un remaniement des identifications et des représentations (Fabre, 1994). La formation professionnelle dispose d'un projet reposant sur des options politiques et institutionnelles que l'apprenant devra s'approprier. Or, les acquis de l'expérience peuvent aussi constituer un obstacle pour de nouveaux apprentissages. Ainsi, « *pour qu'un apprenant- enfant ou adulte- s'approprie un morceau de savoir, une véritable déconstruction de ses conceptions s'impose* » (Giordan, 1998, p 125). Les représentations sociales préalables issus du sens commun peuvent ainsi jouer contre les nouveaux apports en formation (Bourgeois, Nizet, 1997).

Tout formé est doté d'un parcours, d'une histoire qu'il a construite au fil du temps. Il a plus ou moins tiré partie de ses expériences, en a plus ou moins souffert. Cette histoire a sûrement des incidences sur la professionnalisation. La culture professionnelle est-elle positivement accueillie et reconnue par les formés ? Comment est vécue cette rencontre ? Cette piste sera à questionner.

On retrouve donc deux dimensions contraires à la fois au niveau professionnel (guidage-accompagnement) et au niveau du projet de formation professionnelle (contrôle, *genre* du métier-émancipation, *style* professionnel) (Clot, 1998). Il s'agira pour le formé comme pour le professionnel, ainsi que le formateur de tenter d'articuler ces deux logiques en formation.

[7] Il s'agit d'une organisation comprenant des *acteurs* (Crozier M, Friedberg E, 1977) incarnant l'institution, partageant les mêmes valeurs et conformant leurs conduites à ces mêmes valeurs.

1.3. La formation professionnelle

1.3.1. Avènement et condition de la formation professionnelle

C'est la professionnalisation par la formation professionnelle qui intéresse cette étude, même si la formation ne peut s'y réduire en embrassant d'autres formes (dites informelles ou par expérience). Lorsque le terme formation sera abordé, il s'agira principalement de formation professionnelle aboutissant à un diplôme national reconnu, les autres *visages* (Fabre, 1994) seront évoqués pour effectuer une distinction. L'intérêt de cette partie est de comprendre quelle place elle occupe dans la société et ce qu'elle implique en termes de remaniements identitaires.

En revenant à l'étymologie du terme (Picoche, 1992, p 222), la formation renvoie au mot *forme* d'origine médiévale, issue à la fois du grec *morphé* signifiant « *forme* » et du latin *forma* « *moule* » ou « *objet moulé* », ce qui souligne à la fois la forme endogène, constitutive et la dimension d'une modification exogène en tant que résultat. Il est très difficile d'en délimiter les contours ou de donner une définition qui ne soit pas réductrice. Actuellement, le terme de formation est doté d'une polysémie conceptuelle à laquelle vient s'ajouter une certaine confusion, dans la mesure où celle-ci relève d'une sémantique de l'encyclopédie.

L'avènement de la formation continue correspond à une époque où l'âge adulte autrefois stable, est en proie à l'incertitude d'une société en pleine mutation (Pichon, Coute, 1981). Alors qu'il était autrefois facile de réduire le pôle professionnel à un état stable (illusoire), tel un acquis donné une fois pour toute (celui qui sait), la professionnalisation apparaît comme le mouvement nécessaire et inachevable pour exercer une fonction ou même en changer. Il s'agit d'un processus, c'est à dire ce qui ne peut être décrit, visible, c'est « *la fiction, l'imaginaire, le désordre : la vie* » (Bonniol, 1996, p 17). Se professionnaliser est « *un phénomène évolutif…un continuum qui va du pôle occupationnel fondé sur les bons sentiments et le dévouement au pôle professionnel* » (Jobert, 1990, p 112). A travers le contexte socio-économique, la formation réintroduit la question du changement et de l'entièreté de l'homme (Honoré, 1990). De plus, *Former* semble revêtir de multiples sens et visages mais tous posent à leur manière « *la question de la valeur formatrice de l'activité* » (Fabre, 1994).

Dans la mouvance du contexte socio-économique, un tel phénomène suscite un engouement et apparaît comme une réponse à toutes les interrogations, face au désarroi individuel et social, à un moment où il est difficile de raisonner en termes de carrière professionnelle. D'aucuns pourraient voir à travers cela un simple effet de mode, mais il s'agit

de plus que cela. Le contexte socio-économique a fait de la formation un moyen de régulation sociale face à l'incertitude des nouvelles contraintes ainsi qu'un moyen d'adaptation face aux changements du monde du travail. Comme le souligne Claude Dubar (2000), la formation continue est devenue une dimension essentielle des mutations sociales : « *la formation intervient sous des modalités très diverses, pour tenter de répondre aux multiples problèmes engendrés par ces mutations* » (Dubar, 2000, p 3). Ainsi, au niveau économique, la formation adulte touchait environ sept millions de personnes au début des années 90, ce qui représentait environ 1% du produit intérieur brut.

Avec l'allongement de la vie, l'âge adulte autrefois hors des préoccupations intellectuelles et scientifiques est devenu une longue période de questionnement. Depuis une trentaine d'années, la plupart des sociétés sont lentement passées d'une société de consommation à une société de communication, dans lesquelles il est devenu difficile de maintenir les cadres de référence à partir desquels l'humain pouvait penser son existence. La famille, le travail, le religieux, les idées en général, sont remis en question.

L'instabilité liée à la crise économique soulève d'énormes interrogations pour l'individu quant à son devenir. L'adulte n'est plus *pris en charge* paisiblement jusqu'à sa retraite. Cet âge n'est plus considéré comme celui de l'évidence où tout apparaissait clair. Voici peut-être pourquoi l'âge adulte suscite désormais un tel engouement vis-à-vis d'une culture postmoderne. Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation ajoute ceci : « *Par rapport aux autres âges de la vie, la vie adulte a toujours représenté, pour une culture donnée une image composite mais relativement cohérente d'un idéal auquel on aspire, image faite de croissance achevée, de développement à son apogée, d'équilibre subtil entre des tendances contraires.* » (Pichon, Coute, 1981, p 43).

Trois caractéristiques ou critères fondateurs de l'être adulte sont dégagées de cet ouvrage : « *1) la maturité acquise et vécue ; 2) la normalité qui sert de continuelle référence ; 3) le modèle idéalisé auquel s'identifient jeunes et vieux sur un mode anticipateur pour les premiers, nostalgique pour les seconds.* » (Ibid, 1981, p 43).

Malgré certains contours flottants et imprécis en fonction des sociétés, apparaît un concept relativement homogène en se tenant à ces critères. *Cohérence, croissance achevée, apogée, équilibre, maturité, normalité* : de ces termes, il ressort que l'image de l'adulte renvoie symboliquement à l'idée de finalité, d'accomplissement, de plénitude, d'unité. Ces images sont quelque peu en décalage avec la réalité actuelle dans laquelle le « *jeunisme* » prend la relève de la « *maturité* » et on ne peut que constater l'écart signifiant entre cette conception et ce que vit une large partie des personnes.

Ainsi, avec ces quelques repères socio-économiques, force est de constater que la formation n'est pas seulement un moyen de perfectionnement[8] individuel. L'humain livré aux différents changements est contraint de faire face et tente de s'adapter. Cette remise en question touche alors de près son identité en interrogeant sa place dans la société et dans le monde, à fortiori lorsque persiste une image stéréotypée d'un adulte imperturbable. Et, face à un climat socio-économique incertain, il est possible que la formation apporte une sécurité, une protection voire qu'elle corresponde à une attente politique de ce type, ce qui peut peut-être orienter les dispositifs de formation.

Après avoir porté l'attention sur le contexte socio-économique d'émergence de la formation professionnelle, il semble intéressant d'interroger les différentes logiques sous-jacentes qui la constitue et ce qu'ils privilégient en termes de démarche.

1.3.2. Les différentes logiques de la formation

D'emblée, le concept de formation renvoie donc à la problématique du changement et du devenir, de l'interaction, de l'entrelacement entre la vie et les processus cognitifs, affectifs et l'image de soi. Pour en donner une idée suffisamment large, elle est définie ainsi : « *Ensemble des activités et des processus qui ont pour résultat spécifique la production de nouvelles capacités ou de nouvelles dispositions chez un public qui, à l'issue du continuum de la scolarité, a connu ou connaît une expérience d'exercice ou de recherche d'une activité professionnelle ou sociale.* » (Pichon, Coute, 1981, p.45). Une enquête lexicographique réalisée par Pierre Goguelin (1987) met en avant quatre pôles sémantiques de la formation.

-D'abord le pôle « *Éduquer* » du latin « *educare* », signifie nourrir mais aussi faire sortir de « *educere* »[9]. Il peut s'agir de développement moral, physique ou intellectuel.

-Le deuxième pôle se rapporte au terme « *enseigner* », du latin « *insignare* » qui signifie mettre une marque, où l'intention est de transmettre un contenu. Il se distingue de la formation qui s'intéresse évidemment à l'activité des formés et des acteurs[10] en général.

-Le troisième pôle « *Instruire* » du latin « *instruiere* » bâtir, passe par l'idée d'outillage intellectuel à transmettre. « *Insignare* » pourrait ainsi se traduire par in-scrire un sens, une signification, et instruire, une action visant à remplir un contenant, c'est-à-dire son contraire.

---

[8] Il peut s'agir de formation initiale ou de réorientation professionnelle.
[9] Selon Hannoun (1997), toute éducation doit être, par essence « *contre nature* ».
[10] Selon le concept de Crozier et Friedberg (1977), il s'agit ici de personnes ou de groupes de personnes gardant toujours un minimum de liberté à l'intérieur d'un système.

-Le dernier pôle « *former* », du latin « *formare* » implique une organisation et, au sens fort, une action profonde de transformation de l'individu. Mais sur un plan global, former est aussi une action portant sur les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Goguelin (1987) émet l'idée de son intégration à la vie par sa mise en pratique.

Enfin, former signifie aussi bien l'influence exercée sur le formé, ce qui se rapproche de la notion de formatage, que du développement de la personne se formant, récursivement. De ce point de vue, la formation produit un « *quelque chose* » ou plutôt un « *quelqu'un* » d'équivalent, d'identique, mais ce dernier a peut-être un rôle à jouer en retour. Quelle est la part de formatage présent en formation, quelles postures adoptent-elles, sous quelles formes se traduisent-elles en tant que jeu d'influence avec le formé ? Si la formation peut être interrogée en tant que système du côté de son dispositif et également en termes de qualification du point de vue du résultat ou du cursus, l'attention sera portée sur la dimension du processus[11]. Le travail réalisé par Michel Fabre (1994) semble intéressant pour aborder la dimension psychologique de la formation en tant que travail sur les représentations.

Pour en cerner le concept, l'auteur la caractérise ainsi (1994, p 39) :

-Par une triple orientation (ou logiques) : didactique, psychologique et d'adaptation socioculturelle.

-Par une logique dominante et donc par un problème fondamental à résoudre : rapport du sujet au savoir, rapport du sujet à la société, rapport du savoir et des professions.

Ces logiques sont liées mais réparties différemment selon l'intention, qu'il s'agisse de construction de savoirs (logique épistémique), de développement personnel (logique psychologique) ou de préparation à un métier (logique d'adaptation socioprofessionnelle). Dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1996), la formation comprend trois logiques : enseigner, former et apprendre. Ces trois pôles pédagogiques fonctionnent sur le principe du tiers exclu. Ils « *supposent en acte, deux sujets et une mort* » (Fabre, 1994, p 63), car tout dispositif en les articulant va choisir son approche et en privilégier deux aux dépens du troisième. Les travaux de Michel Fabre (2000) ont dégagé une structure à trois termes concernant le questionnement sur le sens. Le sens, ce serait à la fois *le projet, le code et le*

[11] En ce sens « *Former, comme processus, c'est toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose* » (Fabre, 1994, p 25).

contexte (Fabre, 2000, p 128), formant ainsi les trois référentiels[12] en formation. La proposition logique se déploie ainsi. La quête de sens s'inscrit dans cet espace tridimensionnel appelé aussi par la philosophie du langage : « *la référence, la signification et la manifestation (Deleuze, 1968)* ». (Ibid, 2000, p 129). « *Dans ce modèle chaque formation se construit donc à partir d'une logique dominante, d'une logique dominée et d'une logique marginale* » (Ibid, 2000, p 134). Chaque dimension renvoie nécessairement aux autres, ce qui rend impossible la réduction du sens à l'une ou l'autre de ses dimensions.

D'après le modèle de Fabre (2000, p 133) :

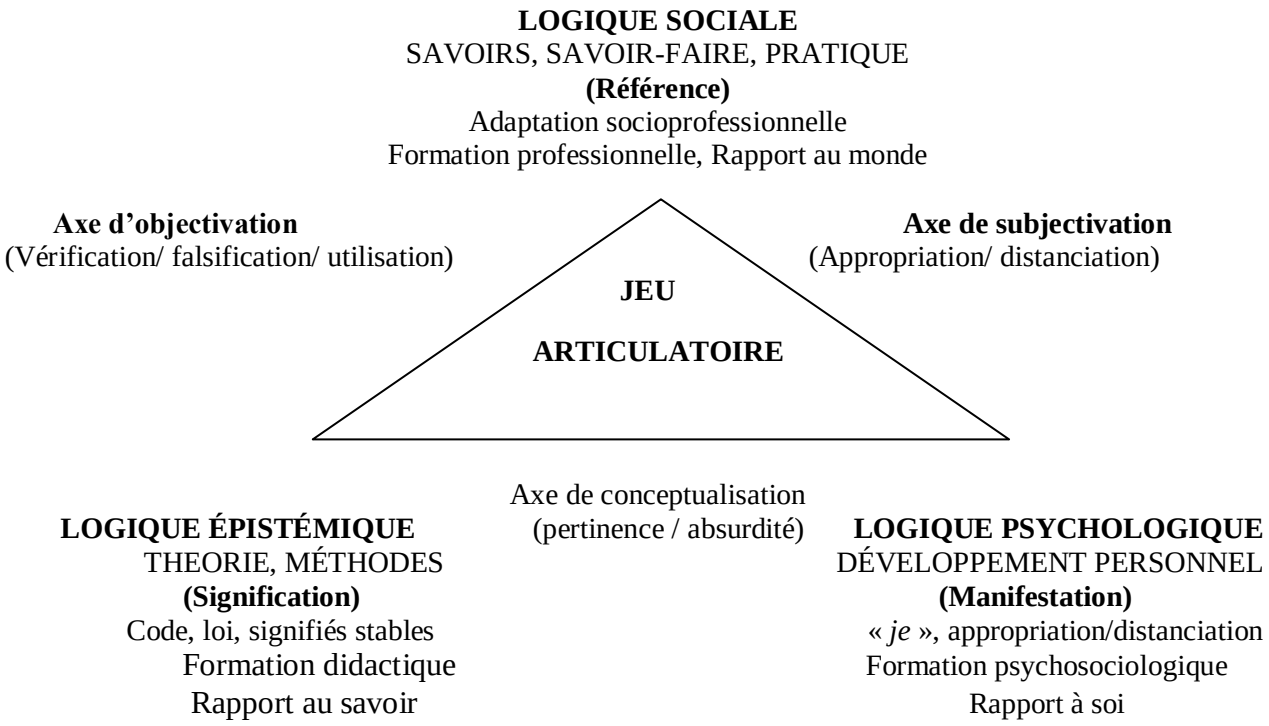


Schéma 1 : Articulation des logiques en formation, d'après Fabre.

Mais, selon l'auteur le sens peut être appréhendé d'une autre manière : lorsqu'il y a *perte de sens*, c'est à dire quand le sens est précisément de l'ordre du problématique, dans un moment de crise quand l'une ou l'autre des dimensions font problème. Il s'agit bien là d'un questionnement pédagogique, caractérisé par l'ouverture d'un triple questionnement, *définis comme vigilance au sens* (Fabre, 2000, p 134).

[12] L'idée de sens est ici liée à celle de référentiel pluriel comprenant tout d'abord le sujet dans sa projection (Fabre, 2000, p 128).

La difficulté est donc d'articuler les différentes logiques sans écraser la logique dominée ni exclure la logique marginale, sachant que chaque dimension porte en elle des valeurs en opposition avec une autre dimension. Ainsi, chaque formation (professionnelle, épistémique et psychosociologique) en fonction de sa logique dominante va engager « *une dimension privilégiée du sens* » comprenant une « *problématique spécifique* ». (Ibid, 2000, p 132).

A partir du modèle de Fabre (2000, p 133), voici une modélisation résumant les problématiques d'articulation des logiques en fonction du type de formation :

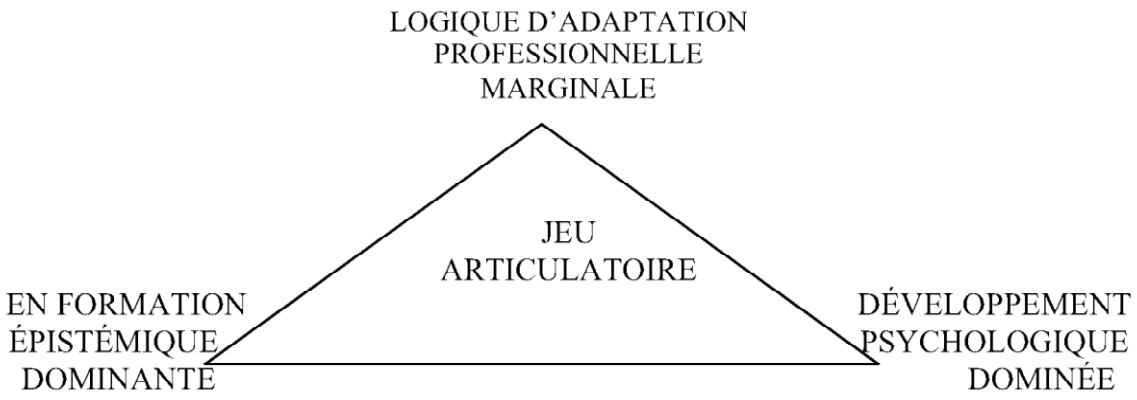


Schéma 2 : Articulation en formation épistémique, d'après Fabre.

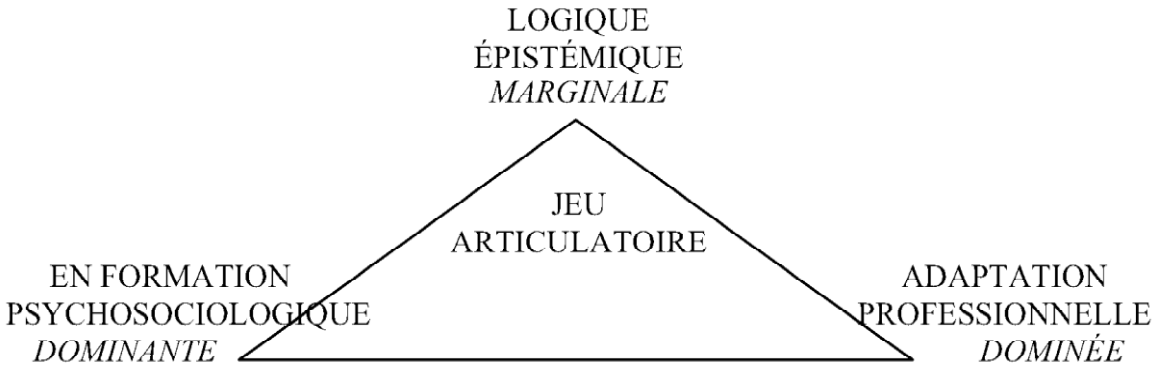


Schéma 3 : Articulation en formation psychosociologique, d'après Fabre.

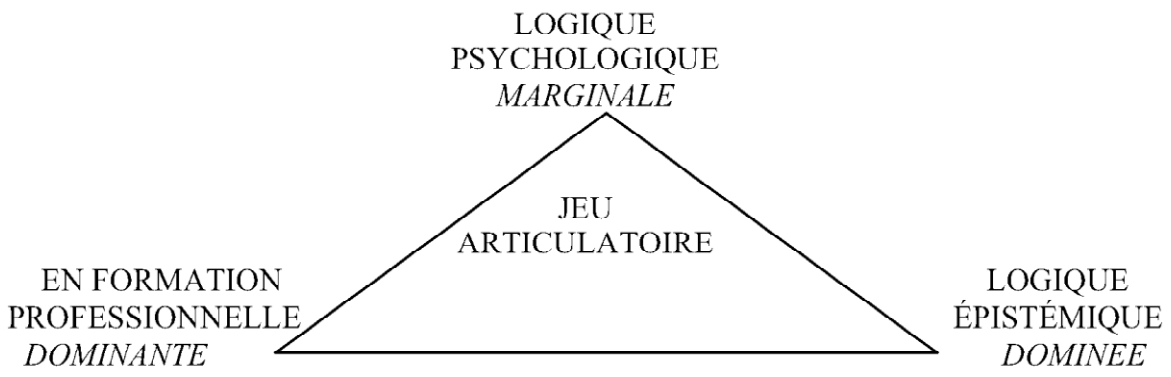


Schéma 4 : Articulation en formation professionnelle, d'après Fabre.

Le principe du tiers exclu est-il incontournable ? La formation peut-elle être conçue en échappant à ces choix logiques ? Si les formations diffèrent par le statut qu'elles accordent au savoir (fin ou moyen), elles se rejoignent néanmoins par leur effort d'articulation théorique face aux problèmes. Le problème questionne les pratiques et permet de donner du sens à la formation.

Le jeu articulatoire de la formation renvoie à une vision du monde politique. La formation est donc soumise à une délicate articulation des logiques épistémologique, psychologique et professionnelle. Selon ce qu'elle privilégie, son projet sera différent. Or, quels modèles de la formation sont privilégiés ? S'il est possible en référence à une approche épistémologique de la formation, de voir s'il existe une tendance générale et dominante de la formation, alors cela présenterait l'intérêt de comprendre les intérêts et limites d'une telle conception pour le champ professionnel. En cela, situer la formation en référence à l'histoire des idées revient à établir une relation entre ces dernières afin de voir en quoi les représentations actuelles sur la formation sont fondées par une vision paradigmatique, sans que chacun en ait forcément conscience. Quelles modèles de la formation dominent ? Permettent-ils un changement, une professionnalisation ?

1.4. Quels modèles pour la formation ?

1.4.1. Différentes conceptions du changement

Si la formation en tant qu'*objet complexe* (Morin, 1977) comporte deux visées contradictoires et complémentaires, d'*Instruction* et d'*Émancipation* (Vial, 1997 a, p 25),

pourquoi ne pas imaginer que le formé en devenant *acteur* (Crozier, Friedberg, 1977) de la formation, vive à son niveau une expérience comportant des visées contradictoires.

S'interroger sur les effets de la formation sur le formé implique une réflexion sur la notion de changement. Elle est utilisée par le sens commun, tout comme par de nombreuses disciplines scientifiques, pour lesquelles elle ne signifie sans doute pas la même chose.

La formation a le pouvoir d'agir sur la conception individuelle du monde. Pour Michel Fabre, former est avant tout « *induire des changements de comportements, de méthodes, de représentations, d'attitudes*» (Fabre, 1994, p 31). Ce serait « *une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être* » (Ibid, 1994, p 30). La vision de Fabre (1994) sur le changement reflète-t- elle ce que vivent les sujets en formation ? Parler de *transformations de la personne* ouvre un questionnement sur la dimension idéologique du changement (exagération des effets). La formation révolutionne-t-elle la vision du sujet en le formatant sans en tenir compte ? Le peut-elle vraiment ? A quel prix pour lui ?

Les discours de la formation sur le changement ont développé leur argumentation à partir de la *physique* d'Aristote. Ils serviront de base à différentes conceptions rationalistes, dont l'apogée se situe au 17ème siècle avec Descartes (1973) et ses préceptes d'*évidence*, de *causalité*, de *réductionnisme* et d'*exhaustivité* (Lemoigne, 1990). Ces discours se positionnent du côté de la philosophie de la nature humaine, prêtant à l'humain un caractère déterminé et permanent. De ce point de vue, le changement ne fait donc pas partie de la vie puisqu'il est considéré comme un accident. Cette pensée parménidienne[13] semble difficilement compatible avec l'idée même de formation, même si cette dernière insiste. Penser le changement en tant qu'anomalie, c'est vouloir surtout contrôler, manipuler des données et risquer de rigidifier les pratiques de formation. En ce sens, la logique aristotélicienne opte pour l'idée d'alternative, de choix à effectuer en cherchant à unifier dans la cohérence.

Le changement est ici *processus* (Bonniol, 1988), faisant partie du vivant et qui ne peut ni ne doit être maîtrisé, mais accompagné. Il s'agit donc d'une dynamique qui s'appuie sur l'histoire de la personne-sujet et qui évolue vers l'incertain. Le changement est toujours présent et fait partie d'un projet singulier à vivre parce que « *nous sommes une forme qui se crée au fur et à mesure qu'elle avance* » (Vial, 2000, p 12).

[13] De Parménide, (v. 515 – v. 450 av J-C) « *philosophe grec. Son poème De la nature, première théorie philosophique de l'être que revendique notre culture occidentale, unit de façon mystérieuse l'éternité, l'immuabilité et l'unité de l'être avec la variété de l'opinion humaine. […] La doctrine parménidienne de l'être,… s'oppose à la doctrine du devenir d'Héraclite* » (Julia, 1984, p 209).

Le changement n'est-il que pur changement ? Si cela était possible, il ne pourrait être qu'en mettant un terme à la part de dynamisme. Il deviendrait alors subitement non-changement. Cette perspective abolirait le mouvement pour se figer dans un autre état. Le mouvement de la contradiction se verrait ainsi annihilé.

L'ontologie du changement d'Aristote (1961) s'oriente vers une théorie du changement ou de la causalité dont peuvent être dégagés « *deux modèles de la causalité* » (Fabre, 1994, p 129). L'un est technique, l'autre biologique. Ils sont en dualité, opposés. Ces deux modèles se retrouveront dans les conceptions futures.

1.4.2. Des modèles de la cohérence en formation

Le structuralisme né de la linguistique (De Saussure, 1972) apportera l'idée de *structure*, mais sans penser le vivant, en réduisant le réel à une structure permanente, à des *schémas conceptuels invariants* (Lévi-Strauss, 1975), ou encore chez Piaget (1974) à des *stades de développement* correspondant à certaines structures conceptuelles.

Le modèle cybernétique[14] quant à lui, fonctionne avec le principe de rétroaction (feedback), grâce à une régulation pour contrôler et s'adapter, tel un thermostat. Parallèlement, la théorie de l'information (Shannon, Weaver, 1975) se développe, considérant le sujet comme un système de traitement de l'information, cette dernière se déplaçant de l'émetteur au récepteur selon le principe cybernétique de rétroaction dont elle constitue le prolongement. Le but est ici d'optimiser la transmission des messages.

De ces deux modèles seront tirés une conception de l'apprentissage et de la formation en fonction d'un projet où la mise en conformité et la remédiation tiendront une place importante avec des objectifs d'efficacité par rapport à des contenus programmés (Meirieu, 1988). Mais, ils trouvent cependant leurs limites à travers une vision mécaniciste finalisée dans une perspective d'efficacité[15] (trajectoire prévue), d'alternative rejetant la contradiction du vivant, refusant le jeu des imprévus.

Le courant systémique émergera des précédents. Il privilégiera les interactions et les échanges entre les éléments du système. Appliqué à l'apprenant, ce modèle met ainsi l'accent sur les notions d'auto-organisation basées sur le concept d'autonomie en faisant évoluer sa constitution interne.

La théorie des systèmes évolue vers le modèle des systèmes complexes (Lemoigne, 1990) ajoutant encore de la confusion due en grande partie à deux aspects distincts de la

[14] Du mot grec *kubernân*, diriger, gouverner.
[15] Vision qui peut être affiliée au paradigme de Parménide.

complexité[16] des systèmes et des organismes vivants (Vial, 1997 a, p 90), ce qui rejoint les deux modèles *technique* et *biologique* (Fabre, 1994) de la causalité aristotélicienne comme origine.

Pourtant, chaque modèle ne peut à lui seul tout expliquer et c'est peut être le problème de la pensée systémique à vouloir saisir le réel. Quoi qu'il en soit, en réduisant la réalité à des schémas analytiques la pensée systémique risque la *simplification* (Vial, 1997 a, p 90) ou la *mutilation* (Morin, 1991 b, p 265). « *Avec cette volonté, la connaissance scientifique se donnait pour mission de dévoiler la simplicité cachée derrière l'apparente multiplicité et l'apparent désordre des phénomènes* » (Ibid, p 80). Sa tentative d'unification rejette les notions de contradiction, d'antinomie et s'appuie résolument sur un principe quelque peu implicite et pourtant absolu de cohérence qui veut (et peut) tout expliquer.

De ces courants de pensée, sera retenue l'idée qui consiste à ramener les choses au domaine du connu, à ce qui est explicable, à une logique rationnelle, à l'*Ordre-Roi* (Morin, 1977, p 33). De cette vision sur le changement peut découler un ensemble d'artéfacts visant à nier ou à museler son caractère inépuisable. Ce dernier ne pouvant être ni maîtrisé ni prédictible, peut conduire tout sujet (formé et formateur) à adopter un comportement de contrôle « *abusif* », donc une attitude contraire (vis à vis du changement) risquant par-là une *dérive de logique*, en particulier une « *perte de la visée formative* » (Vial, 1997 a, p 101).

L'intérêt serait alors de développer une réflexion sur le changement et sur les visées d'un projet professionnel pour éviter les pièges de sens (considéré comme acquis) et de conformisme en niant l'altérité, ainsi perçue comme une menace.

1.4.3. L'altération en tant que peur du changement

L'*altérité*, du latin alter, est le « *processus à partir duquel un sujet change (devient autre) sans, pour autant, perte de son identité, en fonction d'influences (qui peuvent évidemment être perçues tout à la fois comme négatives ou positives) exercées par un autre (ou par d'autres)* » (Ardoino, 2000, p 195). Cette *inquiétante étrangeté* (Vernant, 1996) puise aussi sa force dans l'imaginaire. Le mythe grecque de Gorgô en tant que figure extrême de l'altérité illustre bien ce processus : « *quand je regarde Gorgô dans les yeux, c'est moi que je vois, ou plutôt ce qui en moi est déjà l'autre…la mort en face* » (Vernant, 1996, p 91). Alors, il est compréhensible que le changement, en renvoyant consciemment ou non à l'altération et

[16] D'où le défaut originel dont « *souffre* » la pensée complexe d'Edgar Morin.

à la mort[17] prochaine du sujet, soit perçu comme un phénomène à contrôler et à redouter comme une aliénation (les deux termes sont proches) voire une dépravation ou une corruption. Parallèlement, l'altération est aussi un concept issu de la thermodynamique[18] et exprime le caractère irréversible du désordre de tout système.

D'après les modèles précédents, le regard dominant porté sur le changement viserait à le contrôler pour éviter l'incertitude qu'il pourrait susciter et peut-être la peur de l'inconnu à laquelle il renvoie. La cohérence rassure. Si dérive de ce type il y a, elle évoluerait peut-être plus facilement du côté du programmable. Si la part d'incertitude et de changement est réduite à des visées de transformation et de prévision, il est possible d'envisager un dispositif aménagé en conséquence avec peu de place pour la question du sens, les désirs, l'imaginaire et les débats. En l'occurrence la question du sens et ses errances, le contradictoire, les processus se trouvent au cœur de l'humain et cela quel que soit le dispositif de formation. « *Dans la mesure, cependant, où il n'existe pas de méthode d'intervention ou de formation qui ne soit nécessairement fondée sur une certaine dose d'ambiguïté qu'il est impossible d'éliminer totalement, et que, dans ces conditions, la recherche d'une cohérence et d'une rigueur absolue ne peut être qu'illusoire, l'attitude consistant à les condamner en bloc, ainsi que ceux qui les pratiquent, ne peut traduire qu'une recherche utopique de pureté, et conduire à un dogmatisme stérile, sinon à un intégrisme* » (Lévy, 1999, p 93).

En considérant toute *dérive de logique* (Vial, 1997 a, p 101) comme un processus normal en formation et même incontournable, il s'agit d'un parti pris consistant à reconnaître l'existence de la contradiction et son caractère heuristique en formation. C'est peut-être déjà faire un pas en faveur de l'articulation des contraires pour comprendre ce que cela peut apporter.

Travailler à la mise en valeur des logiques contraires et particulièrement à celle du sens à construire, de l'imprévisibilité et du désordre, permettrait de considérer la contradiction comme élément moteur en formation. La reconnaître comme une ouverture au dialogue revient à changer le regard porté sur l'interaction, le conflit, la confrontation en plaçant l'intersubjectivité au cœur du débat en permettant l'autorisation de chacun.

---

[17] « *Tout système est condamné à périr, même le plus statique et, à fortiori le plus clos (car il ne peut se restaurer en puisant de l'énergie et de l'organisation à l'extérieur)* » (Kaës, 2004, p 19).

[18] *Il s'agit du concept d'entropie issu du deuxième principe thermodynamique de Bolzmann désignant « une tendance irréversible à la désorganisation, propre à tout système et être organisés. Elle représente une tendance universelle, c'est-à-dire non pas limitée aux trop abstraits « système clos », y compris les êtres vivants* » (Morin, 1977, p70).

1.4.4. Dérive de la rationalité instrumentale

En l'état actuel de la réflexion sur la formation professionnelle, le projet et le changement, il semble que *l'articulation des contraires* (Vial, 1997 b) dans une vision dialectique de la formation est d'abord à interroger du côté du dispositif de formation. Il a été dit que la dérive de logique menaçait toujours le terrain de la formation, de perte de sens, en l'occurrence une « *perte de la visée formative* » (Vial, 1997 a, p 101).

Ce type de dérive semble tendre vers une logique dominante issue d'une pensée rationnelle (croyance en une maîtrise) dont la pensée *instrumentale* n'est que le déploiement actuel et peut « *s'interpréter comme une régression de la raison, liée à ses contradictions internes* » (Giust-Desprairies, Lévy, Nicolaï, 1997, p 7), thèse défendue par des auteurs tels que Horkheimer, Adorno, Habermas, Morin, Castoriadis.

La rationalité instrumentale, fondée sur le principe de distinction entre la fin et les moyens, est un modèle fiable pour la prise de décision. Dans certains domaines tels que l'économie, elle semble pleinement justifiée comme le fait remarquer Godbout (1997). Mais, elle devient problématique avec la généralisation du marché conduisant à « *une contamination de la fin par les moyens et à un renversement de leur ordre logique* » (Godbout, 1997, p120).

L'argent est le meilleur exemple de « *promotion psychologique des moyens au rang des fins* » (Simmel, 1987, p 278-279). Godbout (1997) ajoute l'idée que cette *contamination* affecte notoirement les rapports sociaux par la rationalité instrumentale aussitôt que cette dernière s'installe comme intermédiaire entre le producteur et l'usager. Ainsi, y compris dans le domaine de la philanthropie[19] ou le modèle marchand ne devrait pas s'appliquer, « *l'esprit* » du moyen utilisé (commercial) tend à envahir[20] l'ensemble du système du côté des valeurs et du vocabulaire.

Ce phénomène touche de près non seulement les sciences ou les différents secteurs d'activité (économie, culture, éducation, relations interpersonnelles) mais aussi la vie privée et peut-être le milieu de la formation. Cette problématique semble donc revêtir un caractère universel d'où l'intérêt d'une mobilisation multidimensionnelle des approches. En outre comme tout phénomène, l'*emprise de la rationalité instrumentale* (Giust-Desprairies, Lévy, Nicolaï, 1997) présente ses propres limites[21]. Elle finit par conduire à une remise en question

[19] C'est le cas des associations loi 1901 à but non lucratif.

[20] Cette *contamination des fins par les moyens* ou *renversement* ne s'effectue pas subitement ou brutalement (Godbout, 1997, p 120).

[21] « *Or, que les « objets » soient des « sujets » ouvre une nouvelle dimension, celle où les causalités, loin d'être linéaires, sont multiples, croisées et contradictoires, où la complexité est telle qu'en émerge la liberté, celle que ne peut cerner la rationalité parce qu'elle la laisse sans voix. La pluralité des déterminants ce sont les brèches ouvertes pour le désordre mais aussi pour des choix qui ne sont plus du domaine du prédictible ni d'une logique*

de sa propre logique dominante. Sur le plan de la formation, une telle dérive peut conduire à rencontrer des dispositifs purement démonstratifs dont la réflexion sur le changement, sur les imprévus et le contradictoire sont absents ou faibles. Dans cette optique, il serait intéressant d'observer et d'étudier les postures des formateurs ou celle des formés en rapport avec les contenus de formation et le diplôme préparé du point de vue de l'articulation. De quels contraires à articuler pourrait être envisagée la formation ?

Peut-on envisager la formation professionnelle autrement ? Une formation préparant aux métiers de la relation éducative ne se doit-elle pas d'innover pour introduire l'imprévu et le travail sur soi ? La contradiction a-t-elle une place à occuper en formation ? Peut-elle être investie professionnellement et de quelle manière par le formateur ?

1.4.5. La formation comme pari complexe

La formation en tant que concept, n'a pas d'existence propre. En reprenant les modèles développés par Gilles Ferry (1970, 1983), Michel Vial (1997 b) retrouve une *même matrice de fonctionnement* qui s'actualise différemment en fonction de l'âge du public, de l'institution, de l'importance donnée aux contenus, de la hiérarchie privilégiée entre une didactique, une dimension psychologique et une adaptation socio-culturelle. (Vial, 1997 b, p 19).

Une des conséquences est de ne pas considérer la formation d'après des *valeurs manichéennes* réductrices (Vial, 1997 a), et ainsi de ne pas concevoir la contradiction comme une anomalie. Un tel statut est-il le signe d'un conditionnement véhiculé par la majorité des types de dispositifs déclinant les directives ministérielles prescrites ? Ces programmes n'incluent pas l'incohérence. Au même titre, la contradiction (tout comme le paradoxe) n'intéresse pas le législateur[22].

Pour dépasser cette vision, la formation est à concevoir comme un pari *complexe* (Morin, 1977), afin de s'inscrire dans le changement. Le *pari* qui est fait porte sur

---

extérieure. Certes le sujet peut vouloir mettre de la rationalité dans ses choix, s'inscrire dans une logique propre pour échapper au déterminisme et au non-sens, parce que justement il a besoin de se donner du sens, mais il est la référence de ces raisons et de ces logiques où l'imaginaire et le désir ont leur part » (Barus-Michel, 1997, p 67).

[22] « *Dans le domaine de l'éducation, c'est justement cet ancrage anthropologique, culturel, par conséquent historique, impliquant des « visions du monde » et des valeurs, qui constituera l'origine et la ressource d'une praxis non entièrement asservie à une poïesis autonomisée. Il convient donc de reconnaître et de revendiquer cet enracinement, au lieu de vouloir lui substituer des modèles techniques rationnels et abstraits. Le fabriquer-faire, poïétique, économique, celui d'une production instrumentée et technique, de la mise en œuvre d'une force de travail, fait alors place, ici, au « se faire soi-même » (accomplissement plus que production), à la notion de travail sur soi, à la première personne du singulier ou du pluriel (je ou nous) [ ] l'homme se fait toujours plus ou moins à travers ce qu'il fait : autrement dit, qu'il se travaille aussi en travaillant* » (Ardoino, 2000, p 62, 63).

l'émancipation de l'autre et de soi-même[23] par l'auto-évaluation grâce en partie à un dispositif permettant d'organiser la formation en dépassant l'aspect structural et mécanique pour orienter et rendre lisible les pratiques sociales de formation et inclure l'incertain à son projet (Vial, 2000).

La notion de pari relaie donc celle d'*objet complexe* car elle met davantage en avant l'aspect humain de la formation. Dans un tel travail, l'équivocité n'est plus une anomalie. Elle crée une dynamique à partir d'un conflit qui peut être « *interne à un sujet* » (Ibid, 1997 a, p 68) en formation, provenant d'enjeux contradictoires.

Alain Bercowitz (2003) remarque aussi qu'une première contradiction pour le formateur tient à son *double rôle* vis-à-vis des apprenants, « *pour les aider à construire ou perfectionner des compétences* » et « *évaluateur*[24]*, c'est-à-dire représentant l'institution, opérant des contrôles ponctuels, incarnant l'obstacle à franchir* » (Bercowitz, 2003, p 279), d'où la difficulté à réajuster la « *distance* ». Ces visées contradictoires conduisent à penser que le formé sera pris au moins entre ces deux logiques en formation et qu'il va devoir les articuler.

1.4.6. Un regard particulier sur la professionnalisation

Sur un plan professionnel, il n'est pas rare de rencontrer des pratiques tissées par des idées reçues de sens commun. Ces pratiques peuvent être victimes des idées toutes faites et entrer dans une forme de rigidité déterministe et de confusions sémantiques[25]. Certaines d'entre elles peuvent à un moment se révéler inopportunes voire dangereuses. Cependant, d'autres peuvent également se trouver en accord avec les savoirs scientifiques, le sens commun n'est pas toujours erroné, c'est le cas des savoirs expérientiels[26] qui sont incorporés, insu et implicites. Le formé ne sait pas qu'il sait.

La rencontre avec la formation commence par un travail de distinction et d'articulation sur les concepts et les théories. Elle permet la réactualisation des pratiques par leur remise en question : « *la théorie permet de se dégager du sens commun, des idées toutes faites (...) pour*

[23] Les espoirs placés dans les savoirs et les risques (libération ou domination) réactualisent la question du pouvoir en interrogeant les fondements de la pédagogie en termes de vigilance à requérir (Beillerot, 1982).
[24] Même si Bercowitz (2003) semble assimiler l'évaluation au contrôle, la contradiction est tout de même présente chez les sujets et illustre le conflit inhérent à la formation.
[25] Cette confusion est en grande partie due à la polysémie des mots renvoyant à des sens multiples.
[26] L'expérience la plus développée, c'est la plus *incorporée*. Elle l'est d'abord dans les gestes professionnels (ce sont les *concepts quotidiens* chez Vygotski (1997), développés avec la vie, non-conscients), mais aussi dans un corps social, dans un *genre* professionnel (Clot, Faïta, 2000) au sens symbolique du terme, c'est-à-dire plus ou moins stabilisé dans un collectif disposant d'une histoire partagée.

proposer une compréhension provisoire et toujours en question de ce qu'est apprendre » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998, p14).

Si l'expérience professionnelle n'est pas remplaçable, elle peut être enrichie par le point de vue théorique qui reste *falsifiable* (Popper, 1985), afin de développer un esprit critique et favoriser le questionnement[27]. « *Connaître ces théories, c'est se donner une culture utile pour continuer à se professionnaliser* » (Donnadieu, 1998, p 15). La formation s'intéresse avant tout au *personnage* professionnel (Ibid, p 23), elle a par conséquent besoin d'interroger la professionnalisation et l'activité professionnelle.

Il est important de distinguer la formation initiale de la formation continue, dans la mesure où cette dernière fait appel à des publics dotés d'une expérience professionnelle. En cela, ils sont donc capables de référer explicitement leurs activités de formation aux situations, aux problèmes, aux itinéraires professionnels, sociaux ou personnels dans lesquels ils sont engagés, et d'assurer le *transfert* (Genthon, 1983) de leurs acquis. Cette différence peut avoir des conséquences sur le déroulement et les choix logiques de la formation. En effet, le risque idéologique de *dérive de logique* (Vial, 1997 a) est peut-être plus important en formation initiale, parce le manque de contact et d'expérience avec une pratique professionnelle peut limiter l'esprit critique des sujets, donner l'illusion d'une réalité cohérente sans écart avec ce qui est prescrit, tenter le formateur du côté de l'instruction-contrôle et le formé vers la conformation-validation.

En dehors des formations dites informelles ou par expérience, toute formation professionnelle est établie à partir de textes officiels qui définissent les actes et l'exercice professionnel en questions. La formation professionnelle a pour finalité l'élaboration d'un projet professionnel par l'apprenant où l'idée de se mouler dans un cadre prédéfini doit permettre à « *tout professionnel* […] *de se substituer à n'importe quel autre pour assumer les mêmes fonctions* » (Donnadieu, 1998, p 23). En ce sens, Bernard Donnadieu écrit que « *l'institut de formation comme représentant de l'institution*[28] *est garant de la transmission de cette figure légale du professionnel à l'étudiant* » (Ibid, p22). Cette figure dit-il, est une image du professionnel, une représentation de ses fonctions et de la manière dont l'activité s'exerce. D'après l'auteur, l'activité professionnelle est pourvue de gestes, d'habitus, de routines instrumentées par des outils constitutifs de l'image du professionnel jusque dans ses moindres comportements.

[27] Selon Bakhtine (1984), le vécu est une confusion et n'existe en soi que s'il est possible d'en faire un objet de pensée, donc un objet d'expérience.

[28] Il s'agit d'une organisation comprenant des *acteurs* (Crozier, Friedberg, 1977) incarnant l'institution, partageant les mêmes valeurs et conformant leurs conduites à ces mêmes valeurs.

Il s'agit bien d'une culture propre, chargée d'une histoire collective du métier, vécue par l'ensemble des acteurs et dotée d'un ensemble de normes, de modèles, de textes, de représentations, de traditions et de règles, de rôles et d'habitudes, constituant le *cadre* de la formation. Le *cadre* peut être entendu comme « *l'édification d'un espace transitionnel, d'un entre-deux entre rupture et suture, entre crise et solution, ...suffisamment stable pour pouvoir contenir et gérer l'angoisse du groupe, son agressivité, ses fantasmes projectifs. Seul un tel dispositif peut permettre aux formés de vivre l'angoisse comme phase nécessaire de la formation et de la dépasser dans la rencontre, le partage et le projet* » (Fabre, 1994, p 83).
Que peut-il y avoir de commun et de singulier pour le sujet en formation professionnelle ?

1.4.7. L'intention et l'intentionnalité : deux concepts à distinguer

Il semble important de noter que l'intention se prête davantage aux modèles de la cybernétique[29] et de la systémique[30], en permettant au sujet d'agir en situation et de se construire dans une (et/ou des) intention(s) dont la finalité « *caractérise toujours un projet identifiable par son achèvement au moins dans le temps de la vie du système et dans ses différents états* » (Donnadieu, 1998, p 14, 15). L'intention apparaît clairement dans une perspective fonctionnaliste. Elle se donne à voir. Elle dessine le professionnel, au regard des textes institutionnels prescrits à interpréter et à concrétiser dans une démarche de projets.

Pourtant, si la législation transmet une certaine image du professionnel et de l'exercice du métier en se référant aux textes politiques en vigueur, ainsi qu'à l'histoire d'une *praxis* (Imbert, 1985) professionnelle collective, elle n'est pas la seule source puisqu'une certaine liberté[31] d'interprétation existe. Le sujet en s'appropriant les textes, interprète un rôle[32] où il introduit un sens nouveau et singulier (Donnadieu, 1998). L'interprétation n'est plus seulement la restitution d'un rôle professionnel mais fait apparaître un sens nouveau où l'acteur-sujet est également *auteur* (Ardoino, 2000).

Il s'agit bien aussi d'un « *processus qui, à partir du personnage et en s'éloignant du rôle prescrit, construit une personne professionnelle dans un processus d'appropriation qui est aussi projection de soi dans l'univers de l'autre* » (Donnadieu, 1998, p 23). Si l'intention apparaît comme la partie visible et la volonté affichée du professionnel en action en référence

[29] Le modèle cybernétique conçoit l'intention comme « *volonté consciente et affirmé de faire apparaître ou de transformer quelque chose dans le monde par son action* » (Donnadieu, 1998, p 13).
[30] Le modèle de Jean-Louis Lemoigne (1990) propose un système lui-même finalisant, c'est à dire capable de définir ses propres intentions par rapport à l'environnement. Il se modifie en vivant et réciproquement (Lemoigne, 1990, p 40).
[31] En sociologie des organisations, Crozier et Friedberg parleraient de *marge de manœuvre* de l'acteur (1977).
[32] Ce terme est à entendre dans le sens théâtral de l'acteur qui interprète un rôle (Donnadieu, 1998, p 23).

à une conception collective, elle est sous-tendue par l'intentionnalité secrète, renvoyant à la quête permanente du sens. La finalité relèverait alors d'une interrogation sur soi comme dans la *pensée par projets* (Vial, 2000).

Pour l'apprenant, la formation suppose aussi une démarche *herméneutique*[33] impliquant une appréhension du concept d'*intentionnalité*[34], fondé sur le principe de la récursivité[35] dépassant ainsi une approche fonctionnaliste du projet. En ce sens, l'intentionnalité suppose un questionnement sur sa propre place dans le monde constituant en cela un projet existentiel singulier. Cette question fondamentale traverse la vie du sujet[36]. La remise en cause de tout acte reste à la fois une ouverture et un inachèvement que l'engagement en formation induit grâce à un contexte approprié et un projet institutionnel adéquate.

L'intentionnalité se conjugue donc au singulier, elle ne peut être en aucun cas une expérience collective. Dans *la pensée par projets* (Vial, 2000), elle renvoie à une dimension *imaginaire* en référence à un vécu, une histoire, des fantasmes, une *temporalité* (Ardoino, 2000) ne pouvant être expliquée, mais explicitée et élucidée par un « *travail sur les implications* » dans « *une démarche herméneutique* » (Ibid, p 212).

Le processus de professionnalisation en formation s'inscrit dans une *démarche de changement* (Vial, 1996) plus qu'une mise en conformité. Il ne s'agit pas d'une transformation[37], « *avec une certaine idéologie du changement* » (Vial, 1997 a, p 154), mais d'un cheminement vers *une façon de prendre le métier* avec l'intention collective, dans un rapport particulier, singulier sous-jacent et porteur d'une intentionnalité. L'intention et l'intentionnalité seraient deux concepts à distinguer, mais également à articuler. Quelle relation dialogique en formation ?

1.4.8. L'activité professionnelle entre la prescription et la réalisation

L'articulation entre les dimensions pratique et théorique est une des difficultés dont l'apprenant devra s'acquitter en formation. En concevant la formation comme *objet complexe*

---

[33] Du grec *hermeneuein*, interpréter ; à l'origine il s'agit de l'exégèse des textes bibliques, élargie à une réflexion philosophique en terme de quête existentielle et de projection de soi : « *A l'horizon toujours changeant, brouillé et flou mais toujours visible de l'intention, l'intentionnalité substitue l'inachèvement nécessaire dans le manque qui n'est pas le défaut ni la défaillance d'un objet toujours convocable ou imaginable, mais bien la conscience de cet objet perçu comme une quête toujours inachevée* » (Donnadieu, p 16).

[34] « *L'intentionnalité sort donc le sujet de soi en vue d'un remplissage existentiel* » (Ibid, p 13).

[35] « *Les produits et les effets générés par un processus récursif sont en même temps co-générateurs et co-auteurs de ce processus* » (Morin, 1991 a, p 80).

[36] Honoré interroge à travers la formation cette dimension du sens de l'être inscrit dans la temporalité : « *Le dévoilement met en lumière le cheminement de la mise en œuvre dans l'œuvre* » (Honoré, 1990, p 245).

[37] Ce terme s'applique davantage aux matières qu'à l'humain.

(Vial, 1997 a, p 26), le travail d'articulation entre le théorique et le pratique bouscule tout d'abord une hiérarchie politique issue des valeurs dont l'instruction représente la quintessence : « *dans notre société, les valeurs sont hiérarchisées dans le sens d'un axe privilégié au sommet duquel l'intellectuel domine* » (Ardoino, 1978, p 49).

Pour cerner ce double projet antagoniste et complémentaire de conformation et d'émancipation, l'articulation pratico-théorique trouve une place judicieuse si la formation considère le réel des situations comme normalement contradictoires et incohérentes (Vial, 1997 b). Dans ce cas, il devient intéressant de comprendre comment l'activité professionnelle est travaillée par l'articulation entre la pratique et la théorie au-delà d'une pensée disjonctive et si elle présente des aspects contradictoires.

Pour cela, l'activité professionnelle nécessite des tâches et des actions en fonction de visées concourant à sa réalisation. Ainsi, comme l'a souligné Clot (1999), il existe plusieurs manières de faire en fonction du sens que tout un chacun attribue aux choses. Ces gestes sont déterminés par les objectifs et le sens, c'est à dire la manière dont le sujet s'y prend. L'intention à ce titre reste toujours la partie visible.

Si le moindre geste ne se comprend donc qu'avec le *sens*[38] de l'activité, l'auteur aborde avant tout l'activité professionnelle sur un plan pragmatique pour penser le sens. Ce dernier est aussi à concevoir avec le concept d'intentionnalité[39] comme conscience orientée, c'est-à-dire une herméneutique qui justement sans cesse se dérobe au sens et qui trouve dans le projet un lien indéfectible vers « *la quasi fiction et ne brise jamais ses liens avec l'imaginaire et l'inconscient* » (Donnadieu, 1998, p17). Cette dimension imaginaire sera à prendre en considération.

Yves Clot (1999) met ainsi en avant l'idée que la formation est un lieu où se communique et se transmet le rôle (sens théâtral) *prescrit* de l'activité professionnelle.
En formation continue, contrairement à la formation initiale professionnelle ou de réorientation, le formé est déjà détenteur d'une expérience à laquelle il se réfère et permet de faciliter les transferts d'apprentissage (Genthon, 1983). La prescription est donc modérée par

[38] Pour Barbier (2000), le sens est « *une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures…Il s'agit d'un travail mental, c'est-à-dire d'opérations de transformation de représentations* » (Barbier, 2000, p 69, 70). Bien que réductrice, parce qu'elle met de côté la dimension imaginaire, les émotions et les affects, cette définition provisoire permet d'une part, de saisir le lien existant entre le sens en tant que construction singulière du sujet par rapport à son histoire et la formation comme expérience du sujet au monde.
[39] Malgré tout, les limites de l'intentionnalité semblent marquées par la subjectivité qui « *s'éprouve entre les formes sociales comme, médiateur actif* » (Clot, 1998, p 161), assujettie par ces dernières et, en même temps le lieu où se révèlent leurs contradictions. Choisir entre elles ou les rendre compatibles nécessiterait « *un effort pour prendre conscience des refoulements, des méconnaissances que le sujet opère pour se défendre des angoisses que suscitent ses divisions internes* » (Canguilhem, 1983, p 265).

le regard issu de la pratique et dépend plus généralement du style de formation. Le risque idéologique d'une modélisation monolithique[40] semble à priori moins grand[41]. Selon Clot (1999), l'apprentissage passe par la transmission et l'appropriation de gestes traditionnels, de règles déontologiques, de lois et de protocoles insufflés par une volonté politique et institutionnelle. Cette dimension procédurale varie bien sûr en fonction des métiers, certains nécessitent un travail sur soi où la dimension du processus est plus importante. D'une certaine manière, les procédures sont une base conceptuelle commune à tous les professionnels, un cadre de référence collectif constitué de normes permettant de construire le *personnage* institutionnel (Donnadieu, 1998). Il est plus aisé de comprendre ainsi pourquoi la formation implique une part de formatage. Mais un *énoncé des valeurs et des normes professionnelles* (Vial, 2000, p 18) ne peut suffire. Pour être en projet, l'apprenant doit avoir une possibilité d'expression sur son projet professionnel. Cela comprend le rapport qu'il entretient avec les normes et les valeurs du métier, c'est à dire l'occasion de parler du sens qu'elles prennent pour lui, de ses *visées* (Ardoino, 2000), ce qui rejoint le concept d'intentionnalité énoncé précédemment.

Contrairement à l'activité prescrite, l'activité *réalisée*, selon Clot (1999) traduit ce que le sujet fait vraiment sur le terrain avec ses limites et ses imprévus, c'est à dire plus que le réel observé. L'activité réalisée présente une face visible (observable directement) et une autre invisible, c'est à dire ce que le sujet fait, dit et pense mais aussi ce qu'il ne peut pas faire, ce qui est accidentel, ce qu'il aurait voulu faire, bref ce qui est *contrarié* ou *empêché* (Clot, 1999). L'activité est donc toujours débordante. Elle n'est pas saisissable directement. Elle est traversée par des conflits nécessitant peut-être des choix à faire. C'est toute la question. De plus, ce qui est vécu est à rendre problématique. Cela requiert une mobilisation et un travail sur soi. Tout l'intérêt d'une expression sur le projet professionnel est donc de remonter jusqu'au concept en explicitant l'activité ou la situation pour parler du sens et prendre une certaine distance. En passant par la formulation du concept, s'effectue ainsi un lien entre le geste et le sens.

Comment le formé peut-il articuler prescription et réalisation ? Ne risque-t-il pas de privilégier une dimension au détriment de l'autre ? L'abandon ou la négligence de l'une de ces dimensions ne compromet-il pas la professionnalisation ?

---

[40] Il s'agit d'un objet qui présente sous l'aspect d'un bloc homogène, rigide où il n'y a pas de place pour la contradiction.

[41] Nous émettons quelques réserves à ce sujet. Pourquoi l'expérience ne pourrait-elle pénaliser dans certains cas la professionnalisation ?

1.4.9. Un travail sur l'écart entre prescrit et réel

Selon Clot (1999), il existe donc toujours un écart entre les deux aspects de l'activité professionnelle. Le projet institutionnel via le processus de professionnalisation se doit de tenir compte de cet écart entre la dimension prescrite et la réalité toujours infiniment plus complexe. A ce titre, l'ouvrage de Destienne et Vernant (1974) emploie le terme d'*intelligence des situations*, en référence à une réalité non conceptuelle et empirique. Il montre à quel point il faut faire preuve d'habileté pour trouver une solution pratique, la simple application conceptuelle ne suffisant pas. C'est la raison de la distinction que ces auteurs font entre la *Métis des Grecs* ou intelligence pratique de la ruse et l'*épistèmè* représentant le savoir conceptuel, le devenir, applicable au domaine de l'abstrait seulement. Cette différenciation aboutit à une impasse réduisant l'une et l'autre par un affaiblissement mutuel lorsque les dimensions prescrite et réalisée se nient réciproquement ou s'éloignent trop. Les limites sont ainsi rapidement atteintes lorsque ce lien est absent, car le geste devient mécanique et aveugle ou tout simplement impossible à appliquer à la lettre (grèves du zèle). En ce sens, les dimensions théorique et pratique prises isolément ne permettent pas un travail sur le sens. Ainsi et c'est tout l'intérêt de la philosophie de la pédagogie de l'alternance, il n'existe pas d'un côté la pratique et de l'autre la théorie, chacune peuvent être mobilisées indifféremment selon le lieu (école ou terrain).

L'idée d'articulation est d'établir un rapport dialectique à partir des contraires, de « *mettre en perspective le discours de la discipline avec celui d'une praxis* » (Donnadieu, 1998, p 31). Ce travail ne va pas de soi, car un apprenant peut négliger l'un des deux contraires, dans une vision disjonctive, une compartimentation pouvant impliquer un rejet de l'un des deux ou les considérer comme des opposés. Potentiellement, cette vision implique des valeurs manichéennes qui peuvent augmenter les *dérives de logique* en formation (Vial, 1997 a, p 101). L'idée de dérive ne semble pas être considérée comme un processus « *normal* », mais comme un accident. La vision disjonctive empruntée au rationalisme cartésien a pu contribuer à véhiculer un regard négatif de la tension des contraires. La formation professionnelle en tant qu'*objet complexe* (Morin, 1977), de par son projet double d'instruction et d'émancipation, est exposée à la *dérive de logique*, car toute visée glisse vers son contraire (Ibid, p 102).

Que se passe-t-il lorsque l'écart entre prescrit et réel est trop important ? Quelle alternative à l'écart à combler est envisageable pour la formation ?

1.4.10. Le projet professionnel en formation

Le projet de formation offrirait la possibilité de travailler sur l'écart entre ce que Clot (1999) dénomme *l'activité prescrite*, c'est-à-dire ce que l'on doit faire professionnellement, ce qui est pourvu de règles, de lois, de traditions, de normes et *l'activité réalisée*, représentant ce qui est fait vraiment en tenant compte du contexte et d'autres probabilités. En concevant le projet d'abord comme « *une approche, un processus, une façon d'être, bien avant de pouvoir être une démarche, un ensemble d'objectifs, de procédures et de stratégies* » (Vial, 2000, p 17), le formé via son projet de formation, peut questionner les liens et les écarts entre la norme, la prescription et la construction de sens que ce dernier vit, les questions qu'il se pose. Dans le va-et-vient pratico-théorique, le modèle de *l'alternance réversibilité*, où le terrain et la formation sont conjugués, permet la production de savoirs partagés (Lerbet, b 1995), en passant par l'écrit et la prise en considération de l'intentionnalité du sujet singulier. Cela suppose « *que l'imbrication complexe des objets de l'expérience dans la réalité vécue soit perçue et conceptualisée grâce aux référents théoriques et méthodologiques maîtrisés* » (Donnadieu, 1998, p 26) en vue d'une modélisation. L'écriture en formation professionnelle permettrait d'aboutir à cela en permettant un travail de distanciation du sujet-formé. Il s'agit bien là d'un *projet professionnel* comprenant un va-et-vient récursif entre objectifs et projet (moyens et fin), c'est à dire une mise en perspective des objectifs du sujet avec les *critères de professionnalité* (Donnadieu, 1998, p 28). Dans cette production de savoirs, semble se jouer des rapports dialectiques, entre centration et extériorisation selon le modèle du *système personne* (Lerbet, 1993) et en tant que *mise en intrigue* de *l'identité narrative* par le récit de soi où cohabitent *mêmeté* et *ipséité* (Ricœur, 1990).

La professionnalisation (Donnadieu, 1998) en formation est un processus et un travail de distinction entre le personnage professionnel et la personne privée. Bien sûr, les différencier n'est pas évident. L'auteur apporte une réponse en distinguant la professionnalité qui « *serait plutôt du côté du contrôle, de la maîtrise de soi dans la peau du personnage (institutionnel)* » (Ibid, p 24) ; soit un travail de *référentialisation* (Figari, 1992), c'est-à-dire que l'apprenant est évaluateur et travaille à l'élaboration de son projet[42]. Il s'agit d'une démarche d'investigation. Trouver des références pertinentes à l'objet et à son contexte, choisir ce qu'il doit savoir et retenir, repérer parmi la totalité des textes théoriques un système de références à construire, à s'approprier peu à peu, tel est le projet institutionnel visé par la formation. De ce projet institutionnel se dégage une dimension collective, en référence aux

[42] A condition que le projet en question ne tombe pas lui aussi dans le piège idéologique du simulacre issu de la mode instrumentale consistant à produire pour produire.

textes, à des normes de la profession à acquérir (Vial, 2000, p 18), relevant d'une politique et/ou d'une philosophie incarnée par différents acteurs. En ce sens, le dispositif de formation s'appuiera sur les textes officiels et un cadre (Fabre, 1994, p 83) permettant la garantie d'un travail de problématisation et de professionnalisation en évitant les phénomènes de groupes mondains ou les dérives de la pensée commune.

La professionnalisation se situe dans la logique de l'évaluation, du côté des *valeurs fondatrices*, du processus de *référenciation* (Vial, 2000). Ce projet implique la création d'un sens nouveau à partir des textes de la loi, donc d'une interprétation qui se veut singulière en s'éloignant du rôle prescrit et construisant ainsi la singularité professionnelle qui se distinguera des autres.

Le projet de formation va rencontrer une somme d'individualités jouant leur personnage en fonction d'une intentionnalité singulière, de questions personnelles, particulières, ne serait-ce que par le vécu, la vision du monde ou encore les désirs respectifs. Ainsi, ce processus attire l'attention sur l'intérêt « *à accorder une place privilégiée dans l'analyse à l'histoire particulière et à l'itinéraire singulier des individus, qui permet de distinguer la formation comme phénomène collectif (ou offre sociale) et l'engagement en formation comme phénomène individuel, relevant d'une décision individuelle* » (Kaddouri, 1996, p 138). De ce projet double doté de deux visées antagonistes le formé tentera de les assumer. Ainsi, la formation professionnelle, à travers son projet pose la question de l'articulation de ses énoncés contradictoires d'un point de vue dynamique, autant que la recherche de solutions, parce qu'elle évolue constamment et qu'elle est exposée à la *dérive de logique* (Vial, 1997 a).

Il semble que la dimension procédurale, regroupant « *la législation, la remise en ordre de l'unité, le gommage de ce qui est étrange, étranger* », (Bonniol, 1988, p 132), c'est-à-dire la maîtrise, le prévisible, la technique et la référence soient la visée du projet la plus visible en formation (Vial, 1997 a, p 33). L'autre visée faite d'incertitude, de processus, de désordre, de rencontre, de questionnement de sens et d'imprévisibilité dans une *praxis* (Imbert, 1990) est difficilement décelable. Est-elle pour autant minoritaire ? Cette question paraît intéressante à partir du moment où la visée de « *l'incertitude et de l'imprévisibilité* » (Imbert, 1990) impliquant « *la non-maîtrise du sens* » (Vial, 1997 a, p 33) est considérée comme le cœur des interactions et des situations de formation, particulièrement lorsqu'il s'agit de former dans le champ de la relation éducative.

Ce premier regard sur la formation professionnelle montre que la formation est un lieu propice à un changement identitaire. Cette professionnalisation ne va pas de soi, car elle implique une exposition à l'altérité et une adhésion au contrat didactique. Par ailleurs, les logiques contraires exercent chacune à leur manière une force, génératrice de tension qui peut être vécu difficilement. Ces contraires se retrouvent en particulier dans les compétences visées par la formation aux métiers de la relation éducative. Parce qu'il s'agit de relation de sujet à sujet, l'imprévisible, l'inattendu, la surprise font partie de ces métiers. Aussi, peut-on se demander comment est accueilli ce paradigme de l'incertitude par les formés. Cette dimension est-elle acceptée, assumée ? Par ailleurs, ne mobilise-t-elle pas des compétences particulières pour être capable de l'habiter ? Comment ?

Ces éléments semblent impliquer un travail sur les limites de la rationalité. Les futurs professionnels de la relation éducative se trouvent donc dans une position délicate. Ils doivent être capables de manier deux logiques contraires (contrôle et émancipation) afin d'acquérir les compétences qu'elles impliquent.

En cela, d'un côté la formation doit les préparer sur le plan déontologique à connaître les règles du métier, le genre professionnel, de manière à résoudre les problèmes qui le permettent. Mais ils doivent également savoir problématiser les situations éducatives à partir des problèmes imprévus rencontrés. Dans ce cas, il apparaît important de comprendre comment les formés appréhendent la formation professionnelle au regard de ces deux paradigmes du contrôle et de l'imprévisible. Quels sont leurs difficultés ? Quels problèmes se posent à eux ?

La partie suivante mettra à l'épreuve à partir d'entretiens auprès de formateurs la façon dont les formés vivent leur formation professionnelle afin d'en identifier les difficultés.

2. La phase exploratoire

2.1 Préalables méthodologiques

Se former aux métiers de la relation éducative implique une appréhension des deux visées contraires du projet de formation, a-t-on dit. Ces deux dimensions mettent en œuvre des compétences distinctes. L'enquête exploratoire va donc tenter de comprendre comment les formés vivent cet apprentissage des visées contraires. Il s'agit de voir quels en seraient les difficultés et écueils. Pour comprendre comment les étudiants vivent leur formation professionnelle, trois formateurs en exercice ont donc été interviewés afin de recueillir leur témoignage et regard sur cette problématique de l'apprentissage professionnel.

L'enquête exploratoire se présente ainsi :

Dans un premier temps et dans un souci de lisibilité sont présentées les catégories extraites des entretiens analysés. Ces catégories sont nommées *dimensions*. En cela, chacun des trois entretiens a été découpé en catégories correspondant à des dimensions de la relation éducative à la fois du point de vue de la pratique des formateurs interviewés et du côté de l'apprentissage des formés. L'ensemble de ces dimensions forme une matrice conceptuelle de la relation éducative.

Dans un second temps, sont présentés trois entretiens menés auprès d'intervenants formateurs aux métiers de la relation éducative. Après retranscription et description des entretiens, des extraits significatifs ont été choisis et décrits pour illustrer chaque catégorie. Le discours a été ensuite analysé et interprété. Les phases de description, d'analyse sont effectuées pour chaque entretien par catégories.

Dans un troisième temps, une interprétation des résultats a été réalisée au moyen de la matrice conceptuelle dégagée et présentée pour tenter de répertorier un certain nombre de points fondamentaux et par la suite d'entrevoir les investigations théoriques et les répercussions méthodologiques futures sur le dispositif de recherche à envisager dans cette étude.

L'analyse de contenu a permis de décrypter le discours (Bardin, 1977). La grille d'analyse et son codage ont été élaborés à partir d'une lecture flottante pour être répartis dans les catégories ci-dessous.

Les interventions ont lieu sur des terrains distincts. Il peut s'agir de formation initiale, de formation professionnelle, du lieu de travail. C'est la relation éducative en tant que problématique et profession qui les rassemble.

2.2. Présentation des catégories

Chaque catégorie renvoie à une dimension signifiante. La structure du sens repose sur une double articulation du langage « *impliquant l'intégration paradigmatique d'une « histoire » comme succession syntagmatique de séquences dans un « discours codé » qui la constitue en « système signifiant ».* » (Demazière, Dubar, 2004, p 95). Ces dimensions ne sont pas absolues. Elles ne se suffisent pas à elles seules. L'hypothèse développée progressivement pose ici une première élaboration dont les différentes dimensions dégagées servent à identifier des positionnements des apprenants au regard de la pratique éducative.

La catégorisation s'est élaborée en considérant le débat philosophique sur les catégories (Quéré, 1994) de manière à prendre en compte la conception aristotélicienne appelée « *représentationniste* », pôle empiriste de la connaissance, opposée à la conception dite « *paradigmatique* » dérivée de Kant, pôle rationaliste de la connaissance, mais également présente dans toute les pratiques langagières et dans les entretiens de recherche (Demazière, Dubar, 2004, p 68). « *La catégorisation, dans son sens le plus large, est la réduction de la complexité du réel dans des « catégories » qui l'organisent, le divisent et le classent* ». (p 68). « *Une catégorisation est à la fois un principe de division du monde perçu et un schème classificatoire permettant de ranger les éléments* » (Ibid, p 68).

L'hypothèse à cette étape du travail engagé, suppose que la pratique éducative est constitutive de ces dimensions. Certaines d'entre elles peuvent s'articuler, c'est-à-dire de passer d'un positionnement à son contraire pour un formé. Cependant, il est supposé qu'elles ne s'exercent pas en même temps, sauf en cas de confusion. Les formés peuvent en changer régulièrement ou persister dans l'une de ces dimensions avec les risques que cela présente en termes de dérives. Nous verrons au cours de l'analyse quelles seront les étayages et les dérives occasionnés par une inscription à l'intérieur de chaque dimension.

-Catégorie 1 : DIMENSION MAITRISE

Critères de la catégorie : rigidité, fermeture, simplification

Repérage conceptuel : Il s'agit d'une tendance à la fermeture théorique et conceptuelle des formés, qui peut être qualifiée de rigidité ou d'adhérence à un modèle de pensée particulier. Cette catégorie témoigne d'une tendance à la fermeture. Elle peut-être plus ou moins subie et consciente. Cette catégorie regroupe un découpage des propos des interviewés portant sur l'expérience d'une attitude fréquemment observée chez certains formés au cours du processus de professionnalisation. Ce moment peut être passager, fluctuant ou durable, mais il semble compromettre le processus de formation et d'apprentissage en limitant la formation à un programme autosuffisant à suivre.

-Catégorie 2 : DIMENSION CONFORMISME

Critères de la catégorie 2 : adhérence, références aux contenus, aux normes, aux apports, à la tâche prescrite.

Repérage conceptuel : cette catégorie regroupe une tendance au conformisme chez les formés en situation de professionnalisation. Elle revêt une dimension de conformation à la tâche prescrite et au dispositif. La normalisation est privilégiée par les apprenants.

-Catégorie 3 : DIMENSION POLITIQUE

Critères de la catégorie 3 : institution, implicites sociopolitiques

Repérage conceptuel : cette catégorie rassemble les propos du sujet portant sur la dimension institutionnelle et sociale de la pratique d'intervention et/ou d'enseignement. Elle fait référence aux déterminants sociopolitiques en tant que système contraignant contenant des différences se traduisant scolairement et socialement en termes d'inégalités. Celles-ci renvoient à la compréhension d'un niveau implicite des attendus en classe ou/et en formation. Le modèle du formé évoqué est épistémique.

-Catégorie 4 : DIMENSION IMPLICATION

Critères de la catégorie 4 : le problème pour soi, implication, sens, origines

Repérage conceptuel : elle rassemble les propos recueillis portant sur l'implication des apprenants en formation ou en situation de professionnalisation sur le terrain. Il s'agit de

préoccupations existentielles. A l'origine d'un problème, un événement[43] est sous-tendu. Il nécessite un retour à soi préalable et par la suite une explicitation des enjeux et du sens.

-Catégorie 5 : DIMENSION EMANCIPATION

Critères de la catégorie 5 : émancipation, ouverture, errance, lâcher-prise, élucidation, changement

Repérage conceptuel : elle rassemble les propos recueillis portant sur les apprenants se trouvant dans une attitude d'accueil à la découverte et à l'inconnu. L'attitude dont il est question permet un lâcher-prise par rapport au contrôle et implique un questionnement, une remise en question professionnelle et identitaire afin de permettre le travail des implications.

-Catégorie 6 : DIMENSION IDEOLOGIE ET/OU CONFUSION

Critères de la catégorie 6 : idéologie, confusion, absolu, sectarisme, réification, reproduction

Repérage conceptuel : elle rassemble les propos recueillis portant sur les formés se trouvant dans la confusion et/ou dans l'idéologie. Ces deux éléments appartiennent à la même catégorie pour l'instant, préalablement à la partie théorique à venir. Toutefois, ils ne sont pas confondus dans la modélisation établie à partir des critères théoriques. Cela suggère l'idée qu'ils sont constitutivement différents et que leur apparition survient à des moments distincts qu'il conviendrait de situer et de rendre intelligible.

-Catégorie 7 : DIMENSION ARTICULATION

Critères du discours : articulation des contraires, contradictions, hétérogénéité

Repérage conceptuel : cette catégorie supplémentaire rassemble les propos recueillis portant sur les contradictions identifiées par les formateurs interviewés à propos des formés. Il est tenté de rendre intelligible ce sur quoi portent ces contradictions. Il peut s'agir d'articulation pratico-théorique, de logiques contradictoires en évaluation, de positionnements contraires entre intervenant et apprenants.

Pour illustrer la présence de contradictions, des extraits ont été sélectionnés. Une première séquence d'extraits porte explicitement sur la thématique de la contradiction. Une

[43] « *Elément qui organise la situation… fait irruption… bouleverse le cours de l'activité entreprise* » (Eymard, Thuilier, Vial, 2004, p 118).

deuxième séquence rassemble et recompose le discours porteur de contradictions à un niveau implicite.

A l'intérieur de chaque séquence se trouvent deux ou plusieurs catégories enchaînées différemment. Le repérage des enchaînements permet de voir comment les catégories s'articulent dans le discours des interviewés, quelles en seraient les plus fréquentes et comment interpréter cela. Afin de rendre plus lisibles les contradictions, la police a été changée pour favoriser la visualisation des différentes catégories.

2.3. Les entretiens exploratoires

2.3.1. Entretien sujet 1

Le sujet interviewé intervient auprès de futurs enseignants préparant le concours pour être professeur des écoles à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), ainsi qu'à l'université en master professionnel 1 et 2.

L'étape de description a été réalisée dans un premier temps. Des extraits exemplaires de chaque catégorie ont été choisis et présentés ci-dessous pour illustrer ce travail. Pendant l'étape d'analyse, il sera fait référence à d'autres extraits pour étayer les propos. Les phases de description, d'analyse et d'interprétation sont effectuées pour chacune des catégories.

-DIMENSION MAITRISE

Critères de la catégorie 1 : rigidité, fermeture, simplification

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« dès que tu leur amènes quelque chose qui les.. qui leur posent question ils se disent : « *bon bien je ne peux pas le traiter* ». Pour moi ils ne rentrent pas dans quelque chose de formateur. Ils restent dans leur point de vue préconçu ». (T p 9).	Lorsque les formés tentent de résoudre un problème à partir des acquis issus de leur point de vue préconçu, ils ne se forment pas.
« cela dépend beaucoup de ce que la personne est venue y faire. Si elle est dans une vision utilitariste, si elle est dans une vision : je dois avoir un master pour faire pour évoluer professionnellement, avoir tel ou tel poste etc. » (T p 12).	La problématique des enjeux de la formation influence la façon d'appréhender la formation, selon si la personne s'inscrit dans une logique utilitariste.
« *moi je me centre sur une question et pas ce qui me vient en*	En se focalisant sur une question

dernier », bon bien tu te fermes un peu… les yeux. Tu restes dans un schéma un petit peu simple de.. justement : « *je vais résoudre cette posture-là* », en ignorant tout ce qui peut venir perturber ma réflexion » (T p 20).	tout en évacuant les remises en question, le formé s'enferme dans une vision simplificatrice de résolution.
« Il y a déjà quelque chose de canonique (…) que l'on peut répondre déjà par oui ou par non, parce que souvent le canonique, cela revient à cela. C'est-à-dire quand ils pensent qu'il y a déjà une réponse existante, c'est que… Tu dois répondre « *oui ?* » ; « *oui un peu ?* » ou « *non pas du tout ?* » Tu ne peux pas répondre autre chose quoi ! » (T p 26).	Les étudiants s'attendent à une réponse fermée prédéterminée en lien avec des savoirs canoniques à laquelle ils doivent répondre.
« la contradiction, tu ne peux pas le voir comme un danger, comme un risque, parce que sinon cela veux dire que tu as une pensée un peu à l'aide de docte, tu vois ! (…) de ne pas rentrer dans des trucs idéologiques ou de docte » (T p 46).	Voir la contradiction comme un risque ou un danger conduit à une pensée quelque peu dogmatique voire idéologique.
« des étudiants qui refuseraient de voir qu'il y autre chose que la manière dont il pense un problème, pour moi c'est.. là c'est pour moi c'est l'échec de la formation. (…) Mais tu ne dois pas ignorer que tu en laissé d'autres de côté quoi ! Sinon tu es vraiment dans un dogme » (T p 53).	Les étudiants qui nient d'autres conceptions que la leur à propos de problèmes, mettent en échec la formation. Ignorer l'existence d'autres points de vue est dogmatique.

B. *Analyse dimension maîtrise*

Une prégnance synchronique

Le sujet utilise à plusieurs reprises l'adverbe *déjà* (T p 13, 14, 21, 26). Il signifie à cet égard l'attitude de fermeture de certains formés et la trajectoire prévisionnelle qu'ils conçoivent de leur formation (T p 21). En outre, le synonyme le plus signifiant et usité de *déjà* est *maintenant*. Autrement dit, le temps du présent tendrait à réifier ou du moins à illustrer la réification d'un cheminement potentiel pour le formé. L'entretien encourage ainsi l'idée qu'une vision synchronique prégnante ne prendrait pas en compte le processus et la maturation nécessaires à la compréhension en privilégiant une approche spatialisée, spatialisante des phénomènes. Or, si la synchronie permet de saisir visuellement et stratégiquement les relations et contrôler par une fonction bilan le cours des événements, elle se révèle insuffisante à elle seule pour être à l'origine d'une dynamique ou d'un mouvement processuel. « *Ils pensent de toute façon ils ont déjà tout ce qu'il faut pour produire le produit qu'ils ont déjà pensé* » (T p 14). L'idée d'exhaustivité traduit l'attitude autosuffisante de certains formés, nuisible au questionnement ainsi qu'à la problématisation en formation.

Par ailleurs, la prégnance synchronique tend à mettre entre parenthèses le travail des implications des formés : « *Si tu n'a pas fait ce retour par ce qui t'a concerné personnellement dans ta vie, pour moi tu restes dans une accumulation sans réelle appropriation. C'est un peu réciter un problème* » (T p 18). Cette hypothèse est à

approfondir, car il semblerait opportun de distinguer les implications de départ de celles qu'il s'agit de mettre en travail durant la formation. Autrement dit, le travail des implications se distingue des implications, en ce qu'il active une vision diachronique, temporelle du sujet nécessaire au processus de problématisation.

Un rejet de la contradiction

La contradiction surviendrait lorsque les formés découvrent d'autres façons de penser, de concevoir les phénomènes. Tenir à un point de vue parce qu'il est familier et s'y tenir avant même d'en découvrir d'autres est une façon de ne pas mettre ce dernier à l'épreuve et du même coup soi-même. Là revient la problématique des enjeux et une certaine tolérance ou accueil à l'imprévu. Le sujet évoque la peur de l'inconnu des formés (T p 25). L'accueil de la contradiction implique une *altération* rendue plus difficile (T p 21) parce que le savoir déjà-là procure un confort et une sécurité somme toute valorisés par une tradition politico-sociale, épistémologique même, alors que la contradiction, si elle peut être comprise n'en est pas moins éprouvante en formation (T p 46).

Les limites de l'application

Se défendre de la nouveauté peut se révéler provisoire (T p 9). Le sujet interviewé relie ce mécanisme de défense à une approche nourricière du savoir : « *et ne pas rester receveur de connaissances sans vraiment se les approprier par rapport à un objet personnel* » (T p 9). Le thème de l'application sera à nouveau abordé (T p 29, 39, 94, 95). Le sujet utilise par là-même son expérience de la scolarité pour témoigner de l'idée qu'un formé ou un élève peut trouver la bonne réponse et résoudre, sans réellement se préoccuper de la question du sens et cela jusqu'à un niveau scolaire élevé (T p 39).

La problématique des limites de l'application subsiste sur le mode affirmatif. Il semble bien que ce mode de pensée présente l'avantage de l'efficacité comme critère prépondérant. Donc, il fonctionnerait logiquement lorsqu'il s'agit de problèmes à résoudre ou plus subtilement lorsque le formé ou l'élève se positionne sur ce mode-là d'un point de vue stratégique, mais cela sous-entend qu'il a conscience de ne pas comprendre qu'il existe d'autre manières de réfléchir, d'autres compétences.

Il est intéressant de noter que le sujet voit une nécessité à être impliqué par le jeu des questions et des problèmes (T p 11). Il resterait sans doute à approfondir les caractéristiques de cette implication qui semble convoquer l'histoire personnelle (voir dimension implication).

Attendus ou malentendus ?

Il est difficile de savoir si certains formés croient simplement qu'il existe des réponses prédéterminées attendues parce que leur expérience ne leur a pas ouvert à une autre façon de concevoir l'apprentissage, ou si certains préfèrent le croire par commodité : « *Ils sont persuadés qu'il y a des réponses attendues et que si tu n'amènes pas ces réponses-là tu va les pénaliser, sanctionner* » (T p 23).

On peut sans doute facilement faire un amalgame entre deux formes de fermeture décelées : l'une porterait sur la fermeture théorique, celle du point de vue en train de se fermer sur lui-même (T p 53) et l'autre sur la croyance en une bonne réponse, une solution préexistante (T p 23). Toutes deux semblent liées. Cette double fermeture du point de vue et de la croyance en une solution est préalable à la formation et correspond généralement à son début. Cette double fermeture semble être le fruit d'un mode de raisonnement scolaire, labellisée, voir d'une préférence et tend vers l'exclusivité (T p 53)

Le mode négatif est utilisé par le sujet pour signifier cette première fermeture : « *qu'ils ne veuillent pas en sortir* » (T p 13) ; « *qui ne vont pas se laisser altérer* » (T p 21) ; « *Tu ne comprends pas* » (T p39) ; « *ne pas pouvoir te décoller de ce qui se joue* » (T p 41) ; « *tu ne peux pas le voir comme un danger* » (T p 46) ; « *si tu ne le sais pas* » (T p 53). La forme négative traduit le refus, le déni ou l'économie d'un travail à effectuer en formation. Il est renforcé par les expressions de certitudes (« *déjà tout, savent déjà…* ») repérées précédemment (T p 13, 14, 21, 26). Il semble que ces deux aspects (négations et certitudes) se complètent pour préserver une vision homogène et cohérente permettant la prévision et l'application d'un programme, d'un produit prévu qu'il suffirait de concrétiser : « *ils ont déjà en tête et il suffit de le matérialiser concrètement* » (T p 14). Cette deuxième acception conduirait les formés à utiliser un discours généraliste, plutôt théorique (« *on préfère rester dans des sortes de généralités, des lieux communs* » T p 32) en croyant faire l'économie du travail sur les implications (T p 26).

Cette tendance se trouve légitimée par la tradition politico-sociale : « *Non, parce que l'on est aussi élevé comme ça ; dans un modèle d'efficacité* » (T p 26). Par conséquent il sert de preuve et de justification, voir de conviction en une logique de résolution de problème pour guider avec fiabilité et garanties sa conduite vers la « *réussite* ». La croyance en une solution, quant à elle, viendrait seconder cet habitus scolaire, car elle porte sur les attendus prétendus de l'intervenant. (T p 22).

Le rapport au contrôle semble donc dominant chez les formés, particulièrement chez les étudiants en IUFM, contrairement à ceux qui ont une expérience professionnelle. Pour ces

premiers, il s'agit de difficultés rencontrées dans le milieu scolaire consistant à sortir de la logique de contrôle et s'autoriser à faire autre chose. En ce sens, les étudiants croient qu'une bonne réponse préalable, générique existe alors qu'ils doivent apporter leur contribution.

Il est difficile de distinguer ces deux aspects de la fermeture, d'autant plus que tout deux pourraient se confondre si l'observation s'arrêtait au discours des formés à un instant *t*. La première fermeture sur un point de vue méthodologique ou théorique semble mener à l'idéologie. En revanche, la fermeture reposant sur la croyance en une solution préexistante pourrait logiquement faire dériver les formés vers la confusion.

-DIMENSION CONFORMISME

Critères de la catégorie 2 : références aux contenus, aux normes, aux apports, à la tâche, adhérence.

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et pour moi évidemment ça a des répercussions pragmatiques, mais ça doit déjà être compris théoriquement » (T p 8).	Pour le sujet la théorie est un préalable nécessaire à la compréhension ayant des effets pragmatiques.
« tu t'autorises quand même à rentrer dans une espèce de capital commun ou dans une institution commune. Et ça il faut le faire voir ! » (T p 36).	Se conformer aux savoirs reconnus socialement ou institutionnellement est une nécessité dont il faut faire preuve.
« Et la grande difficulté, bien comme je disais, c'est de sortir de la paraphrase, que ce soit dans la synthèse à proprement parlé, ou après dans la discussion avec le jury » (T p 39).	Une difficulté majeure consiste pour les candidats au concours d'enseignant à ne pas s'enfermer dans les contenus des épreuves.
« il y a un moment donné où justement tu ne peux plus tu ne peux faire ce que tu faisais quand tu étais enfant, c'est-à-dire qu'enfant tu peux avoir des bonnes notes sans avoir rien compris, parce que tu sais appliquer » (T p 39).	A un moment de la scolarité, l'application ne suffit plus comme dans l'enfance, mais nécessite une compréhension du problème.
« pour moi la résolution cela nécessite à un moment donné de se conformer à des attendus quand même. C'est une façon de pratiquer le contrôle » (T p 47).	La résolution de problème est une pratique de contrôle qui nécessite une conformation aux attendus.
« il y a un moment donné où il faut absolument où tu dois faire le choix de reclasser, de re-catégoriser, de territorialiser un petit peu les séries de questions » (T p 52).	Il existe un moment où le contrôle est un choix nécessaire pour mettre de l'ordre dans ses idées.

B. *Analyse dimension pragmatique*

Comprendre le sens des apports théoriques

La capacité à problématiser est une nécessité que le sujet se donne en tant qu'objectif dans ses interventions et une question qu'il se pose en tant que problème pour lui-même. (T p 89). Dans cette dimension, le sujet présente brièvement les différents publics avec lesquels il travaille ainsi que les contenus de formation (T p 1) et apporte davantage de précisions sur les contenus en fonction des publics. L'événement, en tant qu'instrument méthodologique du point de vue de l'intervenant, permet de réinterroger la pratique, de faire rupture pour modifier les représentations et les conceptions antérieures à la formation (T p 4).

L'intervention du sujet, passe par un cours théorique où de nombreux apports sont délivrés, dans un but de repérage. Certains concepts peuvent être utilisés pour aborder un problème de départ et par la suite problématiser. Le regard est chez le sujet une pratique de sélection qui a des conséquences sur la pratique : « *parce que pour moi décrire, c'est déjà faire des choix* » (T p 8). La compréhension théorique est ici un préalable nécessaire à la pratique (T p 8).

En distinguant le dire et le parler, ce dernier ouvre par là-même la problématique du sens et de l'implicite présents dans les propos des formés : « *Mais le sens que cela prend pour la personne c'est quelque chose de très implicite, de très latent et j'essaye de m'appuyer sur cette intuition-là* » (T p 15). Le sujet met en avant l'importance de la posture et l'intuition qui l'amène à faire dire, faire se questionner, interpeller, « *piquer* » pour permettre aux formés de développer eux-mêmes par la suite leurs questionnements. Il repositionne ainsi les propos des formés théoriquement et sur la conscientisation du choix des mots utilisés, pour ouvrir à d'autres regards. Questionner la question est une démarche d'appropriation qui fait partie des visées de l'intervention, afin que les formés se situent et se repèrent dans leurs préoccupations et évitent de s'en tenir à un seul point de vue : « *Mais en tous cas, ne pas s'en tenir à quelque chose de fermé en fait !* » (T p 16).

Les apports théoriques pluriels servent alors à questionner en ouvrant les formés à une pluralité de points de vue. Ces apports sont essentiels car ils convoquent une dimension sociale susceptible d'être intéressante pour la communauté scientifique ou pour l'institution (T p 35). La conformation aux normes, aux règles est donc une étape obligatoire (T p 36). Le sujet illustre les conséquences de cet impératif sur un plan pragmatique et méthodologique en formation. « *Il faut faire voir dans ta copie, dans ta production peu importe, il faut faire voir que ce passage-là tu t'y es conformé quelque part* » (T p 36).

Des préalables théoriques

Dans cette catégorie, on peut remarquer une association de deux éléments contradictoires constitutifs de l'intervention. D'une part, le recours essentiel aux apports théoriques généraux (T p 2, 5). D'autre part, la convocation d'un évènement singulier propre à chaque formé (T p 4). Ces deux éléments sont constitutifs d'une méthodologie de l'intervention. En cela, le recours à l'implication du formé résonne en tant que méthode ou moyen pour solliciter, attirer son attention, mobiliser un discours, une parole singulière permettant d'aller au-delà des difficultés en terme de dépassement de la conformation aux normes.

Dans un premier temps, l'afflux d'apports théoriques est requis : « *il y a un moment donné où il faut absolument où tu dois faire le choix de reclasser, de re-catégoriser, de territorialiser un petit peu les séries de questions* » (T p 52). Cela permet de « *nourrir* » les formés, de renforcer la culture, de montrer l'existence de différents points de vue, de repérer et de se situer théoriquement et de renvoyer aux implications dans la pratique.

L'application comme mode opératoire semble renvoyer les formés à une logique de résolution de problème. En effet, s'il s'agit d'un problème à résoudre, l'attitude correspondante, adéquate se voudra extérieure, désincarnée, logiquement mécanique puisque la résolution renvoie en formation à une référencialisation (Imbert, 1985) qu'il s'agit d'appliquer. Elle est au service du contrôle (T p 47). Ce contrôle nécessaire permet de rassembler les propos et les apports de façon cohérente.

Dépasser le conformisme

La conformation et le respect des normes sont une nécessité en formation comme dans toute école ou institution. Cette conformation semble étroitement liée à la résolution de problème, dans la mesure où celle-ci instaure une logique rationnelle, se rapproche de l'imitation voir de l'applicationisme. Il s'agit alors de mettre en ordre, de diminuer les aléas et donc de contrôler pour satisfaire aux exigences institutionnelles. « *« Il faut que je montre que je suis capable de me conformer à des normes ». Donc pour moi la résolution elle serait là-dedans* » (T p 48).

Or, cette logique semble insuffisante pour aborder des problèmes complexes qui articulent théories et pratique. La difficulté répandue chez les formés tient aux limites d'une logique de l'application (T p 39). La culture bien qu'importante à la réflexion, à la problématisation ne suffit pas. Il conviendrait alors de distinguer la *chose en soi* et ce que tout sujet peut en faire. « *Tu es obligé de montrer que cette culture tu en fais quelque chose, que tu*

prends certaines choses, que tu laisses d'autres, que tu mets en tension les choses les unes par rapport aux autres » (T p 42). La culture pour ce qu'elle représente, isolée d'une dimension pragmatique s'essouffle vite et se risque à une dérive explicatrice, démonstrative si elle n'est pas reliée à l'implication, afin de construire un sens au regard du vécu professionnel.

L'expression « *à un moment donné* » (T p 47, 50, 52) montre que la référencialisation est relative à son inscription dans le temps, pertinente à un moment et déplacée ou stérile par excès, à un autre. Cet excès peut signifier une non distinction ou un non repérage des enjeux de compréhension de la tâche effectuée (voir catégorie 1, t p 41). Par conséquent, le contrôle ne peut qu'être intermittent, alternatif pour rester contrôle et non pas devenir maîtrise (voir dimension 1). C'est donc par son interruption ou sa suspension que le contrôle génère une ouverture heuristique pour rendre possible une problématisation. En ce sens, cet aspect comporte ses propres limites, parce que l'afflux d'apports peut devenir stérile s'il ne s'ouvre pas sur la singularité expérientielle du formé. Autrement dit, l'implication (catégorie 4) aurait un impact sur la façon d'appréhender un problème (T p 39). L'implication prendrait le relai du contrôle pour permettre la construction de sens étayé par le discours théorique utilisé en tant que moyen pour rendre intelligible et se positionner : « *c'est de savoir que cet éclairage il est sous-tendu par tout un tas de choix que tu as fait avant* » (T p 53).

-DIMENSION POLITIQUE

Critères de la catégorie 3 : institution, implicites sociopolitiques

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« parce que vraiment la problématisation, personne ne l'enseigne, mais en même temps on sait que c'est ça qui fait vraiment la différence » (T p 25).	Le formateur acte que la problématisation n'est en général pas instruite et elle est néanmoins à l'origine de disparités entre les apprenants.
« Si tu restes dans quelque chose encore une fois vraiment de résolution tu risques d'être sanctionné mais on ne te dira pas que tu es sanctionné pour cela » (T p 29).	Persister dans une logique de résolution encoure une sanction dont le présent motif restera implicite.
« tout en sachant et c'est ça qu'en général – c'est ça pour moi qui fait violence, quand je disais que ce n'est pas enseigné c'est que souvent ces implicites – le fait de dire que dans l'institution il y a aussi des choses qu'on ne te demandes pas, que c'est à toi d'interpréter, de voir, de comprendre qu'il y a d'autres choses entre les lignes » (T p 35).	La problématisation en tant que faculté n'est en général pas enseignée. Il s'agit d'un implicite institutionnel violent parce que c'est à l'élève de comprendre ce qui se joue réellement au-delà des consignes.
« la contradiction fait partie du raisonnement et de la	

construction de la connaissance. On sait que l'on va construire certaines connaissances à un moment précis et que quelques années plus tard.. ça ne sera plus de la connaissance parce qu'il y aura eu d'autres connaissances entre temps. Donc le savoir c'est ça, c'est amener à apparaître, disparaître et réapparaître sous une autre forme » (T p 46).	Epistémologiquement, la contradiction est constitutive du raisonnement humain et s'inscrit dans le temps. Toute connaissance est réfutable en fonction du temps et évolue selon des formes diverses.
« C'est ça qui crée de la sélection implicite et que ça c'est grave ! Pour moi c'est une vraie violence symbolique » (T p 88).	La problématisation crée une sélection implicite entre les élèves et représente ainsi une violence du système social.

B. *Analyse dimension politique*

Appréhender les implicites

Le niveau implicite des attendus en classe ou/et en formation est constitué des capacités d'analyse et de problématisation et par là-même de la compréhension des enjeux de la tâche à effectuer. Ce niveau ne semble pas investit par le contrat didactique (T p 28) alors qu'il permet une sélection : « *parce que vraiment la problématisation, personne ne l'enseigne, mais en même temps on sait que c'est ça qui fait vraiment la différence* » (T p 25). La question du politique serait-elle entre sélection implicite et sélection explicite ? Entre violence institutionnelle et institution non-violente ?

Cet implicite institutionnel est porteur d'une forte violence du système envers les apprenants (T p 35), parce qu'il est discriminatoire (T p 88, 90). C'est un problème préoccupant pour le sujet dans ses interventions, parce qu'il n'existe pas de recettes pour favoriser cela. « *C'est ça qui crée de la sélection implicite et que ça c'est grave ! Pour moi c'est une vraie violence symbolique* » (T p 88). Le rapport à la violence n'est-elle pas l'essence même du politique ?

Le système est conçu sur cet implicite. Il est fait d'implicites, de non-dits portant sur les capacités de problématisation, d'analyse, de compréhension en tant qu'attendus accentuant les différences, notamment socioculturelles (T p 90). Les implicites en terme d'analyse et de problématisation, lorsqu'ils sont conscientisés par les formés permettent une lecture plus fine des enseignements et des savoirs. Pour ceux qui ont développé ces compétences par eux-mêmes, il n'y a pas de problème sauf d'un point de vue éthique. En revanche, ne pas connaître les attendus est injuste (T p 91) et symboliquement violent (T p 28, 88, 89, 90), compte tenu des inégalités sociales et culturelles. Cette violence se traduit par une sanction pour ceux qui ont besoin de connaître ces implicites afin de réussir. Ces implicites transversaux sont indispensables dans la vie scolaire et professionnelle. En faire l'économie

dans la scolarité reproduit les inégalités connues. (T p 88 à 90). C'est le point de vue de la sociologie de Bourdieu, qui reste lui aussi un point de vue politique discutable.

Le système n'est-il pas définitivement voué à demeurer dans l'implicite ? Il s'agit ici d'un implicite où l'élève, le formé est impliqué de façon non élucidable pour lui et non par lui. Quitter l'implicite reviendrait à fragiliser le système, à lui faire prêter le flan à des critiques. Un système dont les rouages apparaissent ne s'expose-t-il pas à sa disparition ?

Une tradition scolaire

Problématiser semble plus difficile que résoudre, parce que l'apprenant ne s'autorise pas suffisamment à sortir d'une logique de contrôle dominante (T p 28). Se donne-t-il les moyens d'en sortir ? Les capacités d'analyse se construisent en dehors des contenus scolaires demandés et constituent une différence fondamentale entre les personnes ainsi qu'une violence du système d'enseignement ou de formation. Pour enseigner la problématisation, il conviendrait de refonder le système de construction de la connaissance au lieu d'en rester à une logique de cumulation des savoirs sans pertinence. Se cantonner à la résolution impliquerait donc une sanction basée sur cet implicite : « *Si tu restes dans quelque chose encore une fois vraiment de résolution tu risques d'être sanctionné mais on ne te dira pas que tu es sanctionné pour cela* » (T p 29).

Le système pérennise des modalités de transmission des connaissances et ne favorise pas leur remise en question. L'implicite scolaire permet une sélection des publics et participent à la stabilité du système en renouvelant les résultats statistiques prévus dont les propriétés renvoient à une courbe gaussienne. Les questions d'aménagement des dispositifs n'ont été qu'effleurées par les pouvoirs politiques (T p 94). L'imaginaire pourrait, à ce titre, être investie par les enseignants ou intervenants dans l'apprentissage et dans l'attitude à adopter face à un problème à résoudre (T p 97). La posture semble donc essentielle. Les connaissances acquises ne suffisent pas pour répondre aux attendus en formation (T p 101).

L'implicite ou le non-dit semble renvoyer à un discours sur la connaissance. Autrement dit, il s'agirait d'une méthodologie dont la contradiction constituerait l'aspect dynamique (T p 46). La contradiction en relation avec les savoirs savants témoigne du caractère évolutif de la connaissance et de sa mise en tension entre universel et singulier (T p 50).

Ceci dit, la question politique de l'institutionnalisation de la problématisation se pose au même titre que celle de la résolution de problème. Il s'agit d'un autre projet qui peut lui aussi être sujet à critique. Une telle institutionnalisation est-elle envisageable du point de vue

de l'enseignement ? Ne risque-t-on pas de singer le processus de problématisation, d'en donner l'apparence ?

-DIMENSION IMPLICATION

Critères de la catégorie 4 : le problème pour soi, implication, sens, origines

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« tu es obligé de penser à ta propre histoire là-dedans » (T p 52).	Le vécu du formé doit être mis en travail en formation.
« tu l'emploies parce que cela te parle » (T p 68)	Le formé utilise une idée qui l'intéresse de près.
« Parce qu'après.. cela serait normal qu'ils n'aient pas le même.. la même façon de développer que moi, parce que.. encore une fois dans l'implication, on est plus dans l'inédit, le particulier, la singularité, mais..ça ne serait pas normal que cela n'intéresse que moi quoi ! » (T p 72).	Le sujet dit que chaque formé à une façon qui lui est propre de développer une problématique, parce que l'implication favorise cela, mais ne doit toutefois pas isoler l'individu.
« tu ne dois pas t'en tenir à ton point de vue particulier » (T p 73).	Le point de vue du formé doit être confronté à d'autres.
« il y a beaucoup de monologues aussi » (T p 73).	Les moments où le formé se parle à lui-même sont fréquents.
« Et encore une fois, tu peux dire à quelqu'un que c'est une nécessité, si ça ne fais pas sens pour lui, ça va passer à côté quoi ! Cela, tu ne peux pas.. tu n'es pas là pour susciter mécaniquement des prises de conscience. » (T p 88).	La conscientisation du formé sur la nécessité à problématiser ne peut s'effectuer mécaniquement.

B. *Analyse*

Les limites de l'implication

La difficulté principale réside dans l'isolement possible de l'implication. « *Tu ne dois pas t'en tenir à ton point de vue particulier (...) il y a beaucoup de monologues aussi* » (T p 73). Si le formé se coupe de l'institution et de ses savoirs, il risque de perdre le recul de son investissement professionnel au profit d'un imaginaire leurrant (Enriquez, 1972), ce qui l'entrainerait à nier la part sociale du problème posé. Il convient d'éviter d'en rester uniquement à ses propres désirs et préoccupations (T p 35). L'imaginaire pourrait ici égarer l'apprenant en le coupant des formes sociales communes et subir les termes de son implication.

L'implication est une condition sine qua non, mais ne peut se suffire à elle-même pour problématiser. Si elle permet de mobiliser un sujet formé sur un problème parce qu'il

l'intéresse, elle ne peut se substituer à la constitution d'une culture commune (T p 72) et d'une *référenciation* théorique (Vial, 2000), sans lesquelles celle-ci perdrait toute consistance : « *Tu ne peux pas rentrer en formation universitaire en ignorant quoi ce qui a été fait avant – les outils pour penser, etc.* » (T p 42).

Une maturation nécessaire

L'injonction contradictoire (Watzlawick, 1978) ne permet pas à un formé de s'autonomiser : « *Interprète ce texte ! ». (...) « Interprète ce texte* » (T p 95). Au contraire, elle bloque la réflexion, dans la mesure où cette dernière engendre une confusion ou un paradoxe dans lequel l'interprétation ordonnée de manière instantanée fait implicitement référence à un discours murement étayé à partir de références empruntées à une communauté scientifique permettant le positionnement personnel. En ce sens, interpréter un texte est une étape qui requiert une maturation et un passage par une réflexion théorique, une communauté scientifique reliant l'implication du formé à une institution régulatrice. Il s'agit alors de passer de l'instantané à la durée.

L'implication fait appel à la distanciation. Le sujet illustre cette possibilité par la distance instaurée face à un exercice d'application au cours de son expérience d'élève. Le rapport implication/distanciation réside dans l'idée que l'apprenant applique tout en sachant que cela comporte des limites. Il adopte une logique de résolution, joue le jeu sans être dupe d'une intention de simplification (T p 97). Pour le sujet, la problématisation peut donc se trouver comprise dans l'applicationisme si la personne en a conscience : ne rien comprendre aux consignes de façon consciente et être capable de résoudre le problème serait déjà problématiser. Avoir conscience de la complexité d'un problème, c'est envisager les limites de l'applicationisme et ainsi prendre du recul sur la résolution. S'agit-il pour autant de problématisation ?

L'impact des enjeux

L'événement en tant qu'outil de l'intervenant provoque l'implication des apprenants. Il permet de réinterroger la pratique, de faire rupture pour modifier les représentations des formés et les conceptions antérieures à la formation. Contrairement à une approche canonique des savoirs, la compréhension et la construction de sens en lien avec le processus de problématisation requièrent une dimension singulière, sensible d'appréhension du problème (T p 12). En effet, la reconnaissance du problème pour soi semble être une première étape pour permettre la problématisation. L'implication met en avant le caractère subjectif du

problème ; subjectivité pourtant essentielle à l'implication en tant que résonnance du problème ; « *tu l'emploies parce que cela te parle* » (T p 68) ; et des enjeux que l'apprenant y place : « *si je viens en formation pour vraiment repenser tout ce que j'ai fait dans ma carrière* » (T p 12).

La problématique des enjeux semble donc essentielle dès le début de la formation. Les enjeux que le formé place influent sur son attitude face à l'apprentissage et à la façon d'appréhender un problème. Lorsque certains savoirs ne résonnent pas particulièrement avec l'histoire personnelle et professionnelle, ils ne sont pas prioritairement investis par l'apprenant. La conséquence en termes de formation est que certains contenus essentiels peuvent être explicitement annoncés comme tels, mais ne garantissent nullement que les formés s'en saisiront. (T p 88, 89).

Au préalable en formation, cette problématique nécessite l'autorisation de l'apprenant à se positionner sur un problème, dire ce qu'il représente pour lui-même et donc lui conférer une dimension propre et singulière par rapport à celui qui l'énonce : « *tu fais des associations d'idées – encore une fois des associations d'idées qui te sont propres* » (T p 42). Il s'agit bien ici d'oser construire en passant par soi. « *Tu es obligé de penser à ta propre histoire là-dedans* » (T p 52). Pour le sujet interviewé, le but de la problématisation serait l'implication (T p 30). Elle aurait des répercussions identitaires sur les plans professionnels et privés.

-DIMENSION EMANCIPATION

Critères de la catégorie 5 : émancipation, ouverture, errance, lâcher-prise, élucidation, changement

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« ils sont assez désorientés, chamboulés dans leurs représentations » (T p 9, 10).	Les formés qui se questionnent montrent des signes de bouleversement.
« Et qui passe par une période de déformation, de chamboulement pour pouvoir reconstruire quelque chose qui lui est propre après » (T p 9).	Passer par une déconstruction permet de reconstruire quelque chose de propre à soi.
« Mais en même temps, abandonner cette maîtrise-là, ce contrôle-là c'est (…) vraiment important pour permettre à de nouvelles choses de se construire » (T p 11)	Il convient de lâcher-prise pour préparer la construction de nouvelles connaissances.
« Donc c'est un risque parce que du coup, plus tu apprends des choses, plus tu te rends compte que c'est complexe, ce que tu voulais développer. Si tu peux le voir ! Si tu rentres dans cette crise-là » (T p 14).	Si le formé est capable de se remettre en question, se former implique un risque par la découverte de la complexité des phénomènes étudiés.
« ils sortent un peu de réponses toutes faites, de visions	Les formés qui se questionnent ne

très claires, du genre programmées » (T p 22).	raisonnent plus selon des réponses prédéterminées.
« au bout d'un moment je pense que le sujet intérieur, ça déborde un peu quoi ! Il a envie de faire autre chose, il a envie de faire différemment. Il a envie de penser que ce qu'il fait c'est original, inédit et c'est bien normal » (T p 32).	Tout sujet finit logiquement par vouloir déborder de ce qui lui est prescrit par besoin de reconnaissance et d'originalité.

B. *Analyse*

Des indices d'appropriation

Chez le sujet interviewé, cette attitude est identifiable grâce à certains indices. La désorientation, la déstabilisation des formés montrent qu'ils sont activement dans un processus de formation (T p 9). Le doute, la remise en question témoignent d'une forme d'errance, de tâtonnements engendrés par la formation : « *et puis qu'ils ne savent pas trop ce que cela va donner, qu'ils tâtonnent* » (T p 9). Les formés semblent mobilisés par leur questionnement : « *qu'ils sont habités par certains questionnements* » (Ibid.), comme si ce dernier leur prenait une large part de disponibilité, de préoccupation. Le problème comme conception présente ici une dimension endogène, il n'est pas externe aux apprenants. (T p 18).

En outre, la remise en question évoquée comme indice, est intégrée par le sujet interviewé en tant que passage obligé pour *se* former, c'est-à-dire déconstruire ses représentations préalables (T p 9) ; afin de se doter d'un point de vue personnel sur une question : « *tu dois t'autoriser à produire quelque chose de personnel en lien avec ta façon de voir à toi* » (T p 10).

L'appropriation théorique est identifiable en formation par l'exemplification du vécu professionnel propre et non à des exemples généraux, ou discours généralistes (T p 17, 18). Ce qui pose singulièrement question dans la pratique professionnelle permet de faire le lien avec la théorie et lui confère un sens : « *cette façon de donner du relief à ce qu'il apprend* » (T p 38). Cela constitue un signe d'appropriation, contrairement à l'absence de retour sur le terrain qui se prête davantage à un plaquage théorique sans consistance. La réponse est donc à proposer par le formé à partir de lui-même, et s'autoriser à interpréter (T p 22).

Sortir des sentiers battus

Le lâcher-prise est difficile. L'idée consistant à mettre à l'écart ce qui dérange revient à se voiler la face, à simplifier le problème, à résoudre de façon à ignorer ce qui peut contrarier ce qui a été prévu. Par conséquent, cette digression autorisée par soi-même suspend

l'idée de trajectoire comme vision dominante de la formation et de l'apprentissage (T p 22). Elle cède la place à une vision plus phénoménologique de la formation où la temporalité entre en jeu dans le processus de professionnalisation grâce à un positionnement personnel issue d'une référenciation : « *Or, s'il y a formation, c'est qu'à un moment donné, tu vas forcément être dérouté et que tu vas dire :* « *ah bien non ! Je ne peux pas le voir que comme ça !* » (T p 14).

L'enseignement classique, la prévision, la programmation, les savoirs canoniques, la bonne réponse à trouver, ne sont plus opérants à ce moment de la formation. Certes, ils demeurent mais ils ne sont plus ce qui permettra à l'élève ou au formé de se sortir de la situation. Il ne s'agit plus de résoudre. Par ailleurs, le conformisme a ses limites. L'être finit normalement par sortir de cela pour se démarquer d'autrui par désir et besoin de reconnaissance (T p 32). Être reconnu comme différent est important, particulièrement lorsque cela est associé à l'idée d'originalité, d'inédit ou de singularité dans le travail du professionnel (T p 34). La problématisation implique donc de sortir d'un savoir savant, épistémique, abstrait, canonique pour entrer dans une compréhension (*prendre en soi*) (T p 38, 39).

Un travail des implications

Ce travail implique une remise en question identitaire pour l'apprenant. Ceci touche à son histoire et met indirectement en jeu la question de la subjectivité : « *Donc il y a une bonne part de personnalité, c'est-à-dire qu'il y a quand même une sensibilité à construire des choses perturbantes* » (T p 12). Cette implication serait travaillée en quittant ou en laissant de côté provisoirement la logique de contrôle. Il s'agirait de se saisir de son histoire, de ses expériences pour les évaluer au regard des motivations à se former ou des difficultés rencontrées. Ce travail donne lieu à une introspection, dans laquelle aucun corpus de savoirs canoniques n'existe. Les savoirs servent ici à étayer le problème que le formé se pose. Le processus de formation vise à permettre la problématisation. Or, cela ne peut se faire qu'à certaines conditions. Pour cela, le travail des implications est essentiel : « *la problématisation déjà c'est vraiment en passer par un problème propre à soi* » (T p 27).

Vers une problématisation ?

La problématisation se distinguerait de la résolution en ce qu'il convient d'abord d'en passer par un problème propre à soi et d'ensuite d'ajourner la réponse pour y trouver des perspectives sans être obligé de choisir dans l'urgence du moment présent, contrairement à la

résolution qui tranche par le choix (T p 27). Problématiser ce serait mettre en relation les connaissances théoriques par rapport à ce qui intéresse le sujet pour être capable de dégager un point de vue particulier sur un problème ou une question (T p 53).

Quitter provisoirement le contrôle et accueillir la nouveauté introduit la question du choix en tant que risque (*Dramatique d'usage de soi*, Schwartz, 2000) : « *ne pas en rester à ce qu'on te dit et t'autoriser à interpréter ce qu'on ne dit pas* » (T p 35), parce que l'ouverture théorique et conceptuelle modifie le regard porté sur les phénomènes jusque là simplifiés (T p 14).

La problématisation ne se maîtrise donc pas, c'est un processus imprévisible incontrôlable et inachevable. Pour le formateur, les contradictions sont constitutives du vivant et enrichissantes. Il s'agit d'accueillir ces contradictions (T p 44). La pluralité de points de vue forme le regard durablement et permet de dépasser la résolution de problème. Savoir qu'il existe d'autres manières de penser sans que nulle ne prime est enrichissant, même si cela peut être vu comme une tendance au relativisme (T p 58). Ne pas résoudre est alors une possibilité, une ouverture, c'est aussi un choix (T p 44, 45). Ce regard laisse peu de place à l'évidence, la considérant même à l'égard des savoirs comme dangereuse (T p 87).

Cependant, à certains moments, le passage à une logique de contrôle s'avère un choix nécessaire pour re-problématiser. Il s'agirait alors d'un moment dialectique. Il ne s'agit pas de trouver une issue, une solution, mais d'envisager différemment la situation. Ceci met en jeu l'histoire du sujet (T p 52). La pratique du contrôle est nécessaire. L'important étant de rendre conscient ce processus, ne pas l'abandonner ni l'adopter exclusivement (T p 21).

-DIMENSION IDEOLOGIE ET/OU CONFUSION

Critères de la catégorie 6 : confusion, idéologie, absolu, sectarisme, réification, reproduction

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« il ne faut pas que je partes dans un dé.. sir, j'allais dire dans un délire mais c'est désir – dans un désir un peu solipsiste » (T p 35).	Le formé ou l'étudiant ne doivent pas laisser libre cours à leur unique désir.
Sinon tu es vraiment dans un dogme. Tu es vraiment dans quelque chose où tu penses qu'il n'y a que ça qui est bon quoi ! (T p 53).	La fermeture sur l'exclusivité d'un point de vue est dogmatique.
« Ce serait le risque de penser que tout est bon, tout se vaut, tout est égal ? » (T p 60).	Le relativisme est aussi une idéologie.
« C'est vrai que quand tu es dans l'excès du tout	L'excès relativiste ou/et positiviste ne

relativiser ou à l'inverse, du tout objectif voilà… Bon pour moi, ce n'est pas intéressant » (T p 62).	sont pas intéressants pour l'apprenant.
« bien là c'est pour moi, cela introduit une confusion entre justement quand tu ne sais pas que ce que tu es entrain de dire tu parles d'une certaine place. (T p 68).	Mélanger les places d'où l'acteur parle engendre une confusion crée par l'ignorance de la place occupée.
Mais l'isolement c'est ça quoi ! Tu ne parles qu'à toi. Ça ne parle à personne d'autre qu'à toi et tu te complais là-dedans !	L'isolement est une dangereuse auto-complaisance qui coupe du dialogue avec la communauté scientifique.
Si tu penses qu'il n'y a que la tienne qui est bonne et qu'il n'y a que ça qui est vrai, là c'est un mal. C'est un manque de culture. on ne peut pas se comporter en dictateur tout seul dans son coin et survaloriser que son point de vue quoi ! » (T p 83).	La fermeture sur l'exclusivité ou la survalorisation d'un point de vue est négative et dangereuse. Elle correspond à un manque de culture.

B. *Analyse*

Une ignorance insidieuse

Le va-et-vient entre particulier et universel est dérangeant parce qu'il peut être source de confusion. (T p 52). En cela, la confusion peut survenir lorsque l'apprenant ne sait plus faire la différence entre ces deux dimensions. Il peut alors se trouver sur le particulier en croyant qu'il est sur la dimension universelle et vice-versa. Plus globalement, c'est l'idée de *place* qui est mise en avant pour illustrer l'importance du positionnement référentiel.

L'ignorance de la place occupée pendant le discours énoncé ou l'acte professionnel engendre une confusion de l'apprenant (et peut-être de son entourage s'il n'en a pas conscience). A contrario, savoir de quelle place parle le locuteur lui permet de se situer et de prévenir une éventuelle confusion (voir dimension articulatoire). En supprimant les différences qui constituent chaque place, une confusion naît. L'apprenant n'a plus conscience de la place d'où il parle. Cette absence de repères en termes de références ne prend pas en compte la question du point de vue.

On remarque également une ouverture à la confusion lorsque les apprenants se trompent en termes d'attendus. En ce sens, ils adhèrent à une attente (trouver la solution) lorsque son contraire est requis pour se démarquer positivement (apporter sa propre réponse). Il semble que cette confusion puise sa force à travers une habitude scolaire plaçant l'apprenant à une place plus passive, dans laquelle il peut se contenter de répondre sans passer par lui-même : « *ils pensent qu'il y a quelque chose que l'on doit dire absolument ; quelque chose d'incontournable ; que la réponse elle existe déjà. (C2) Or, c'est eux qui doivent proposer une réponse en fonction de ce qu'ils sont, de leur singularité (C4)* » (T p 22). Cette confusion des logiques semble bloquer les formés dans leur processus de réflexion.

Le risque d'isolement

L'excès le plus apparent est l'isolement de l'apprenant. Cet isolement semble être la conséquence d'une fermeture sur un point de vue exclusif. Il engendre le déni et la dévaluation des autres points de vue (T p 53), ignorant que tout point de vue contient ses propres limites (T p 85) .C'est d'ailleurs cela même qui lui confère de la valeur, tant qu'il reste pertinent pour appréhender un phénomène ou un problème à étudier. La dimension psychologique est mise en avant dans cette dimension. Elle traduit la force du désir et le risque inhérent à ce dernier, lorsqu'il coupe L'apprenant de ses relations à autrui. Il peut s'agir de conviction, mais le quasi-lapsus employé par le sujet avec le mot *délire* semble bien illustrer l'isolement et la fermeture idéologique. Prôner l'exclusivité d'un point de vue personnel semble correspondre à un déficit ou un déni culturel. (T p 68, 83), à l'impossibilité d'une reliance.

Lutter contre l'excès

Le relativisme comme le positivisme sont deux idéologies (T p 60), présentant des critères contraire l'un à l'autre. L'excès du tout relativiste ou du tout objectif n'est pas constructif. L'intérêt réside dans leur mise en dialogie, de manière récursive. Le risque d'excès par la survalorisation d'un paradigme et donc la perte d'un contraire est une menace fréquente et concerne tout le monde (T p 62, 75). Il convient donc de ne condamner nulle détermination quelle qu'elle soit, de choisir sans rien renier (Morin). A ce titre, la logique dominante des apprenants en formation semble être le contrôle. Malgré cette domination, elle reste essentielle à la formation et ne peut être éradiquée ou niée.

-DIMENSION ARTICULATION

Critères d'articulation, de dialectisation, hétérogénéité

Distinguer l'explicite de l'implicite

L'apparition de cette catégorie articulatoire se situe à deux niveaux du discours.

- Un premier discours énoncé porte directement sur l'articulation et la contradiction en tant que thèmes. Ils sont explicites et mettent principalement en avant l'importance de prise en compte pour la professionnalisation.

- Cependant, une seconde articulation signifiante qui balaie les catégories (maîtrise, conformisme, implication, émancipation) est repérable lorsqu'est préservé une vision synthétique du discours du sujet. En effet, le découpage sépare afin d'analyser le contenu de chaque catégorie. Mais, la catégorisation en tant que mode de traitement analytique du discours appauvrit le sens global construit. Par conséquent, une autre « *catégorie* » articulatoire apparaît plus globalement et implicitement lorsque sont identifié des énoncés où se relient des dimensions contradictoires. Ces derniers renvoient indirectement à l'idée que la formation en tant que processus de professionnalisation nécessiterait de manier les contraires.

A. *Description thématique explicite*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et donc la contradiction c'est un.. c'est vraiment pour moi un outil qui te permet justement de ne pas rentrer dans des trucs idéologiques ou de docte quoi ! » (T p 46).	La contradiction est un outil de dialogue pédagogique qui préserve de l'idéologie ou du dogme.
« Mais je pense que tu articules ces deux façons de faire, forcément (…) tu sais que tu vas devoir utiliser un petit peu les deux. (…) ce qui est vraiment intéressant c'est d'articuler les deux, mais après je ne dis pas que c'est facile » (T p 62).	L'apprenant articule les deux paradigmes, parce qu'il sait qu'il doit les utiliser. L'intérêt est de les articuler même si cela reste une difficulté
« dans le temps d'une rédaction ou dans le temps d'une production à l'oral, tu peux passer de l'un à l'autre et tu peux faire voir que tu passes de l'un à l'autre, mais je ne suis pas sûre que tu le fasses en même temps » (T p 63).	Un apprenant a la possibilité de passer d'une logique à son contraire et montrer ce passage lors d'une production écrite ou orale.
« Donc au bout d'un moment tu tranches. C'est l'articulation qui tranche. (...) Tu ne peux pas tout dire à la fois et en même temps. (…) tu as plusieurs temps.. plusieurs processus, plusieurs façons de construire ta connaissance que tu es entrain de dire » (T p 66).	Le discours articulatoire amène à un positionnement, parce que l'énoncé nécessite une structure faite de plusieurs temps, processus et significations.
« d'où tu parles oui ! Savoir d'où tu parles c'est essentiel parce que c'est là je pense qu'est la culture. Et c'est ça qui va te faire dire que tu parles d'une certaine place. Tu n'aurais pas dit la même chose en parlant d'une autre place » (T p 69).	Connaître l'origine de son positionnement dans le discours est faire preuve de culture. Cela permet d'orienter le discours selon la place occupée.
« Et c'est pour cela que c'est toujours un travail de tenir ces deux choses-là quoi ! Ne pas en perdre une. » (T p 75).	Tenir les logiques contradictoires, sans en perdre une est un travail incessant.

B. *Analyse*

Des contradictions en formation

Pour le sujet, la contradiction a une place prépondérante. (T p 82). Derrière la question du sens se tient l'idée de tension à partir du moment où il existe une pluralité de regards et les

choix allant de pair (T p 35). Les formés rencontrent des contradictions en formation. Cependant, les réactions diffèrent d'un apprenant à l'autre. (T p 44).

Un compromis entre les deux grands paradigmes transposés en évaluation se révèle une tentative finalement peu fructueuse pour la pensée. Le sujet lui préférera l'idée d'articulation, plus délicate à manier. (T p 62). Une distinction fondamentale entre résoudre et problématiser est faite et laisse entendre qu'il s'agit de deux logiques contradictoires. (T p 27). Perdre de vue une de ces deux logiques contraires est fréquent, car il s'agit d'un travail incessant pour les articuler. (T p 75). Le processus de formation implique ainsi un passage entre l'universel et le singulier et la difficulté recèle dans l'idée de travailler à la fois ce qui « *parle* » au formé et ce qui intéresse aussi les autres, la communauté. (T p 35). Cette tension palpable par le travail des logiques contradictoires en formation semble essentielle à la problématisation.

La contradiction en tant qu'outil dans le dialogue pédagogique entre formateur et formé permet de montrer comment distinguer et situer les concepts et objets de la relation éducative. En revanche, on ne sait pas comment ces contradictions sont accueillies par les formés. Sont-elles déstabilisantes ? Amènent-elles des confrontations ? Remettent-elles en questions les conceptions et les perceptions des formés ? Ces remises en questions ont-elles une fonction heuristique ?

Un temps pour chaque chose

La question de pratiquer les deux contraires en même temps est posée. Le sujet est dubitatif. Il proposera un temps axé sur une tâche telle que le temps d'une production pour montrer le passage possible entre les deux logiques et son exposition par le formé.

L'emploi de la deuxième personne du singulier par le sujet est épistémique et montre l'aspect méthodique de l'articulation : « *tu peux passer de l'un à l'autre et tu peux faire voir que tu passes de l'un à l'autre, mais je ne suis pas sûre que tu le fasses en même temps* » (T p 63). Deux conceptions du temps se côtoient, l'une chronologique, l'autre processuelle. Il s'agit de ne pas laisser de côté l'une d'entre elles. (T p 64) :

Au delà de l'énonciation, le langage exerce une fonction décisive pour le positionnement du point de vue. Il existerait un temps pour chaque chose, parce qu'une sélection semble impérative pour rendre intelligible et ordonner la pensée via la parole. S'exprimer est une activité adressée à un destinataire pour développer un genre et se développer dans un genre (Clot, 1999). Le style lui sera articulé. S'exprimer nécessite un travail de respect des normes du métier. L'importance de la structure du discours écrit ou/et

oral semble avérée en ce qu'elle permet de segmenter, de compartimenter les parties d'un argumentaire afin qu'une articulation s'effectue à travers des choix de références et positionne ainsi l'impétrant sur un versant à un moment particulier (T p 66). La notion de *place* permet d'illustrer les contraintes structurelles du langage, mais introduit un doute sur le mélange des temps. Seul le temps de l'exposition orale ou écrite permet de parler de plusieurs places, de les exprimer dans le temps de l'exposé. (T p 67).

Un débat de soi

Elaborer un point de vue et le défendre implique une démarcation, un retranchement, une rupture, mais aussi un choix conscientisé, sans oublier les autres points de vue qui forment une culture. Le point de vue se situe parmi d'autres. Il est territorialisé dans le ciel des idées et implique une dramatique d'usage de soi (Schwartz, 2000). (T p 84, 85). La dramatique met en scène l'acte de choisir parmi l'existant, choix délicat parce que cela ne va pas de soi. La contradiction est présente dans la confrontation des points de vue et questionne la pratique professionnelle. (T p 86). Comme tout sujet agissant, le choix du point de vue sur une question revient aux formés. (T p 16).

C. *Description du discours implicite*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« D'un côté tu t'es autorisé à passer par toi-même. (C4) D'un autre côté tu t'autorises quand même à rentrer dans une espèce de capital commun (C2) » (T p 36).	- D'un côté, le formé peut penser par lui-même, - de l'autre, il peut faire référence à d'autres auteurs.
« La résolution c'est à un moment donné, (C2) je ne peux pas trop non plus partir encore une fois dans quelque chose de trop propre à moi, trop particulier. (C4) Il faut que je montre que je suis capable de me conformer à des normes (C2) » (T p 48).	- Résoudre à un moment c'est, - ne pas se limiter à soi, - faire preuve de conformation.
« il y a un moment donné où il faut absolument.. où tu dois faire le choix de reclasser, de re-catégoriser, de territorialiser un petit peu les séries de questions (C2) pour pouvoir justement ce qu'il ressort comme thème, comme orientation, comme préoccupations (C5) ». (T p 52).	- Il existe un moment où le formé se doit d'ordonner ses éléments, - afin de mettre à jour son questionnement.
« ça dépend de la façon que l'on a d'accueillir ce nouveau justement ! Il y a des gens qui, je pense, dans un premier temps, s'en défendent ! (C1) Parce que c'est trop bouleversant ! Mais en même temps, abandonner cette maîtrise-là, ce contrôle-là… » (C5) » (T p 11).	- Certains formés se défendent face à la nouveauté. - en raison de la grande difficulté à lâcher-prise.
« Si elle est dans une vision utilitariste, si elle est dans une vision : je dois avoir un master pour faire.. pour évoluer professionnellement, avoir tel ou tel poste etc. (C1) ou si je	- Les enjeux différent selon si un formé se situe dans une vision utilitariste et carriériste ou

viens en formation pour vraiment repenser tout ce que j'ai fait dans ma carrière. (C5) » (T p 12).	- s'il vient se remettre professionnellement en question.
« qu'ils ont déjà pensé, qu'ils ont déjà en tête et il suffit de le matérialiser concrètement le mémoire. (C1) Or, s'il y a formation, c'est qu'à un moment donné, tu vas forcément être dérouté et que tu vas dire : « *ah bien non ! Je ne peux pas le voir que comme ça !* » (C5) ». (T p 14).	- Certains formés ont prévu le contenu de leur mémoire à l'avance. - Se former implique pourtant une déroute et une reconsidération des préoccupations de départ.
« Et donner du relief ça passe par l'appropriation (C5) – encore une fois refaire un tour par soi, par son vécu (C4) – et ça passe aussi par une inscription dans des concepts qui sont un bien commun (C 2) » (T p 38).	- La mise en relief implique une appropriation, - Un retour à soi, - Une inscription dans des formes conceptuelles communes.

D. *Analyse dimension articulatoire*

Deux principales articulations

D'après la structuration du discours, l'articulation des contraires adopte une forme particulière.

Une première articulation

Une première articulation s'effectue entre les dimensions 2 (conformisme) et 4 (implication, retour à soi). Elles sont essentielles l'une à l'autre dans la mesure où ces dimensions renvoient à l'articulation pratico-théorique. Elles articulent la nécessité de se conformer aux attentes à celle de l'appréhension du problème pour soi. Il semble qu'une forme d'alternance soit nécessaire entre les deux pôles. Si l'un des deux vient à s'affaiblir faisant de l'autre le pôle dominant, l'articulation viendra à disparaître et faire basculer l'apprenant vers une autre dimension 1 (maîtrise) ou 5 (émancipation) selon la dérive de logique dominante : « *je ne peux pas trop non plus partir encore une fois dans quelque chose de trop propre à moi, trop particulier. (C4 implication) Il faut que je montre que je suis capable de me conformer à des normes (C 2 conformisme)* » (T p 48). Ainsi, tenir ces deux aspects semble essentiel pour articuler pratique et théorie, car la négation de l'une des deux dimensions impliquant l'exclusivité tend à faire dériver l'apprenant vers une dimension plus radicale, voir vers une idéologie.

Avant le risque idéologique, le formé ou l'étudiant passe par une seconde articulation possible qui se voudra plus extrême pour contrebalancer la puissance de chaque dimension plus éloignée l'une de l'autre. Cette seconde articulation s'effectue entre les catégories ou dimensions 1 (rigidité) et 5 (émancipation). Ces dernières sont régulièrement articulées par le discours du sujet durant l'ensemble de l'entretien et mettent en avant la force et la fréquence

de ces deux logiques contradictoires dans lesquelles l'apprenant se débat. La tendance dominante s'exerce sur la dimension 1 (maîtrise). En cela, l'apprenant par besoin de sécurité ou par stratégie prête le flanc à un positionnement rigide, en recherche de solutions et peut avoir des difficultés à s'émanciper, notamment en voulant faire l'économie du travail des implications.

Une seconde articulation

La seconde articulation des énoncés contradictoires (C1 maîtrise -C5 émancipation) met en jeu la dimension 4 (retour à soi) comme tiers à investir (T p 17). Si le formé l'investit, il pourra se référer à des événements vécus pour comprendre et s'approprier la théorie. S'il ne passe pas par son vécu, il risque de se limiter à des exemples génériques, épistémiques sans comprendre : « *tu peux rester dans du très théorique. Si tu n'a pas fait ce retour par ce qui t'a concerné personnellement dans ta vie, pour moi tu restes dans une accumulation sans réelle appropriation* » (T p 18). Le passage par soi semble être une étape obligatoire pour permettre la problématisation, sans quoi l'apprenant risque d'éviter d'entrer dans le processus de formation (T p 9). En cela, régler à l'avance la problématique des enjeux par une réponse programmée peut nuire au processus de problématisation (T p 13). A contrario, sortir des réponses attendues, programmées est un indice de formation des apprenants (T p 9).

La fréquence du va-et-vient entre les catégories 1 (maîtrise) et 5 (émancipation) met en avant l'idée que le processus de formation est constitutif de moments contraires, dans lesquels peuvent se positionner et évoluer les formés. Cette seconde articulation est plus extrême que la première identifiée. Comme pour la première articulation, cette dernière peut ne plus s'effectuer à un moment de la formation. Le risque ici semble plus élevé, car la domination d'un pôle peut faire rompre l'articulation pour devenir *idéologie*.

Des dérives à l'articulation

A ce stade de la recherche, la reliance entre les catégories 1 (dimension maîtrise) et 4 (implication, retour à soi) n'est pas identifiée, mais leur fusion pourrait donner lieu à de la conviction. Le tour de parole 53 peut illustrer cette confusion : « *des étudiants qui refuseraient de voir qu'il y autre chose que la manière dont il pense un problème (C4), pour moi c'est.. là c'est pour moi c'est l'échec de la formation. (...) Mais tu ne dois pas ignorer que tu en laissé d'autres de côté quoi ! Sinon tu es vraiment dans un dogme (C1)* » (T p 53). En effet, rejeter les autres points de vue issus de l'extérieur et ne se fier qu'au sien, peut

concilier ces deux dimensions (maîtrise et retour à soi) et les confondre en isolant l'apprenant dans ses certitudes.

La reliance entre les dimensions 2-5 (Conformisme-Emancipation) est quasi-absente, exceptée pour le tour de parole 52. En fait, ces deux catégories ne se relient pas directement mais semble avoir aussi besoin de passer par un tiers représenté par la dimension implication (T p 38).

2.3.2. Entretien sujet 2

Le sujet interviewé intervient principalement auprès d'un public issu de l'action sociale et médico-sociale et plus occasionnellement dans le milieu de la formation continue. En l'occurrence, il s'agit de travailler avec les cadres des associations, de l'action sociale et les professionnels de la relation éducative.

-DIMENSION MAITRISE

Critères de la catégorie 1 : rigidité, fermeture, simplification

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et, en fait c'était porté par les lieux ! Alors la psychologue était complètement traumatisée parce qu'on lui avait dit que son bureau était l'ancien mouroir des enfants (petit rire). Bien des choses comme ça, mais qui parlaient, qui parlait vraiment de…, en fait la psychologue elle était quand même la résultante de l'ancien paysage médical.. dans les images, dans les caricatures qu'ils avaient ! Et donc on lui attribuait gentiment là pour le coup un rôle assez particulier. Le groupe était complètement traumatisé » (Tour de parole 6).	Le sujet dit que les traumatismes décelés au cours de l'intervention étaient symboliquement représentés par les lieux. Les rumeurs allaient bon train et alimentaient un imaginaire leurrant. La psychologue était représentative de l'ancienne conception médicalisée et maltraitante de l'institution. Cette dernière était enfermée dans cette image attribuée par autrui.
« et ce moment où on intervient, c'est qu'il y a des choses ne sont pas tenables ! D'abord, c'était pas tenable dans les rôles qu'ils s'attribuaient, les images qu'ils se donnaient… et toute cette tactique d'empêcher l'autre de parler, de s'exprimer, c'était pas tenable ! Et puis sensément, je me suis dit, on ne peut pas rester… la directrice elle-même souffrait ; elle était arrivée à la fin de cette espèce de processus un peu traumatique-là, reprenant la structure sur un budget de fermeture. La pauvre elle arrive on lui dit « vous êtes sur un budget de fermeture ! » (T p 11).	L'intervention correspond à un moment où l'équipe éducative se trouve bloquée par son histoire. Cette situation n'est pas soutenable, car elle conduit à une inertie de l'équipe et à une souffrance ne permettant pas la possibilité de s'exprimer sur ce qui l'a généré. Les images que chacun s'attribuent pérennisent cet épisode de traumatisme, dans laquelle la directrice elle-même se trouve prise tant sur le plan psychologique qu'organisationnel.

« Et.. il avait même produit un recueil… c'est un dictionnaire !.. un recueil de.. procédures où il avait quantifié de A à Z le déroulement sur 24 heures du temps d'un éducateur, d'un enfant, d'un parent. Il avait tout tout tout organisé et les gens déroulaient, devaient rentrer dans ce programme et en rentrant dans ce programme, ils étaient soi-disant professionnalisés ! » (T p 21)	L'ancien directeur avait mis en place un programme fait de procédures exhaustives du déroulement de toutes les personnes fréquentant l'institution que les professionnels devaient rigoureusement suivre pour être considérés comme tels.
« Et donc ils ont de ce passé de… thérapeutique, d'intervention thérapeutique sur l'enfant, sur l'éducateur ! et c'était un véritable traumatisme. Vous avez l'impression d'être tout le temps sous microscope ! Tout le temps observé ! » (T p 21)	Le passé médical et maîtrisant de l'institution pesait de façon traumatisante sur les éducateurs au point de ne laisser aucune liberté et de se sentir constamment surveillé.

B. *Analyse dimension maîtrise*

Cette catégorie est constituée de deux blocs signifiants principaux.

Un climat de tension

D'abord, il est fait état de l'état psychologique de l'équipe éducative au départ de l'intervention. Ce moment du temps présent de l'intervention est marqué par l'idée de blocage et de souffrance. Le terme de traumatisme résume le climat général. Il est en effet impossible à l'équipe de se mettre en projet, y compris à l'écrit (T p 8) en raison du passé vécu par chacun générant ainsi un mutisme collectif à cet égard et une tension palpable.

Un passé traumatisant

Ensuite, le deuxième bloc signifiant explicite l'origine du traumatisme de façon exemplaire (T p 21). Le climat de tension renvoie au passé médical et maîtrisant du projet de l'ancien directeur : « *c'était le cadre qui tenait tout, qui devait tout tenir* » (T p 22). Cette volonté de rationnaliser l'ensemble du travail éducatif par des procédures mesurables (T p 25) a conduit à un paradoxe : l'institution sensée lutter contre la maltraitance est devenue maltraitante (voir catégorie idéologie/confusion). A partir de ce passé sectaire (T p 28) s'est développé un imaginaire leurrant constitué de projections inconscientes (T p 12) et de réductions à des rôles enfermant les professionnels dans des non-dits et des rumeurs persistantes (T p 6). Non seulement l'imposition d'un code de conduite du bon professionnel ne laissait pas suffisamment de liberté et d'initiative aux professionnels, mais il régentait la vie de l'établissement en formatant ces derniers à l'image d'un désir de maîtrise. Le passé vécu bloque le présent et l'avenir représenté par le projet.

La relation éducative échappe à la maîtrise

La volonté de tout contrôler s'incarne par une rationalisation et une codification de la pratique éducative et des comportements. Elle dérive vers une maîtrise institutionnelle qui, bien que présentant toutes les caractéristiques d'un programme médicalisé qu'il conviendrait d'appliquer, génèrera toute une dimension insaisissable de la relation éducative teintée d'imaginaire leurrant et de subjectivité. Ceci met en avant l'idée que la pratique éducative échappe à une rationalisation extrême et ne peut être contenue et supportée uniquement par une logique de contrôle. Cette dernière nécessiterait une logique contraire pour continuer d'exister. Le travail de l'intervenante vient à ce titre renverser la logique dominante du contrôle pour mettre les professionnels en situation d'autonomisation et les accompagner.

-DIMENSION CONFORMISME

Critères de la catégorie 2 : références aux contenus, aux apports, à la tâche, à la commande et aux contraintes de terrain

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« ça a fait le dispositif.., je venais me greffer moi sur leur réunion d'équipe. Je n'ai pas mis une… Dans ce genre d'institution, le temps où ils ne sont pas en face à face avec les personnes, avec les groupes de personnes accueillies est assez restreint et c'est souvent le temps de la réunion d'équipe ; et donc j'ai du me greffer sur la réunion d'équipe. Donc, avec un impératif que cette réunion d'équipe dont ils avaient besoin, quand même ça leur apporte quelque chose ! » (T p 9).	Le sujet intervient en général en se greffant à la réunion d'équipe de l'institution. Il s'agit d'un temps restreint et précieux pendant lesquels les professionnels travaillent leur pratique. Par conséquent, l'intervention devait leur être bénéfique.
« Par conséquent.. au bout d'un an quand même ils ont réussis à écrire quand même le projet. La directrice a pu produire l'écrit du projet. J'avais quand même.. le temps il est donné par le temps de l'intervention. Il y a donc des jalons de ce temps dans les séquences au cours desquels on puisse les voir. Le dispositif lui-même d'intervention, qui croisait des temps avec la directrice seule ; j'ai travaillé dix séances avec la directrice seule et ensuite une vingtaine de séances avec la directrice plus l'ensemble de l'équipe… » (T p 8).	Le dispositif d'intervention co-construit a permis d'écrire le projet après une année. Pendant temps impartis, le sujet rencontrait régulièrement la directrice seule et le reste de l'équipe par la suite au cours de séances.
« de remettre à leur manière un peu de l'ordre dans tout ça ; que cela soit parlé tous ensemble. ces fantasmes-là sur l'organisation » (T p 12).	Parler de ce qui a été vécu permet de faire le tri à propos des fantasmes institutionnels.
« certaines personnes aussi se rendent compte, à un moment dans les apports, c'est vrai que.., quand on avait conceptualisé la pratique, on a essayé de la conceptualiser à partir de la trame guidance, guidage/accompagnement ! Et les positions que cela faisait prendre, etc. Et il y a une espèce de forme, de schéma, de schématisation de leur processus d'intervention qui	La distinction guidage/accompagnement a permis de conceptualiser la pratique et de se positionner professionnellement. Une matrice du processus d'intervention s'est dégagée.

s'est dégagé, qu'on a fait ! Et finalement il y a des personnes qui disaient, « moi je me sens plus là ! » « Ah, en effet je croyais que j'étais là, mais non je suis plus de ce côté là ! » (T p 15).	Les professionnels ont pu pendre conscience de leur positionnement là où ils ne l'attendaient pas forcément.

B. *Analyse dimension pragmatique*

Instaurer des repères

La catégorie rassemble les propos du sujet présentant une dimension organisationnelle, instrumentale, rationnelle et de contrôle, qu'elle se situe au niveau de la mise en place du dispositif d'intervention, de repères théoriques énoncés ou plus globalement d'évaluation.

Le discours montre la nécessité d'instaurer des repères pour ordonner, situer la pratique éducative, se situer soi-même et autrui : « *il y a tout de même un certain nombre de concepts et de références en évaluation sur lesquels il va falloir qu'on travaille à faire passer en fait* » (T p 1). La dimension de repérage passe préalablement par un recours aux apports théoriques permettant un futur positionnement.

Bien qu'importante elle semble ne pas suffire pour s'émanciper et nécessiterait un travail supplémentaire pour permettre l'appropriation (T p 3). En effet, un premier positionnement quelque peu leurrant par manque d'ouverture sur d'autres points de vue ne peut faire l'économie d'une déconstruction des représentations préalables afin de conceptualiser sa pratique. Or, cette déconstruction semble être possible quand un débat théorique s'effectue. L'enjeu de ce débat n'est pas d'établir une vérité immuable mais de permettre un nouveau positionnement plus riche, parce qu'il est le fruit d'une appropriation (voir dimension 5). La constitution d'une culture est un point central de cette dimension pour permettre aux professionnels de conceptualiser leur pratique. La culture est à entendre au sens d'apports théoriques. C'est pour cette raison qu'un premier positionnement se révèle toujours provisoire et susceptible d'évolution au regard de la richesse et de la variété des apports rencontrés.

Se situer dans la pratique

La confrontation des professionnels via l'intervenante permet de sortir de constructions imaginaires qui pèsent sur l'équipe éducative et qui réactivent des mécanismes de défense pour se recentrer sur une démystification de l'histoire institutionnelle. L'écriture, la production sont rendues possible grâce à deux étapes logiques : une première consiste à confronter les acteurs à ce qu'ils ont vécu de douloureux. La deuxième est de travailler sur

leur conception de l'éducation et du projet et tenter de dégager ainsi une matrice conceptuelle de leur pratique (T p 15) tout en prenant conscience de leur positionnement respectif.

La dimension pragmatique fait de la théorie une nécessité pour la pratique. Elle ne se démarque pas dans un intellectualisme abstrait, elle donne aux professionnels la possibilité de se situer dans leur pratique.

-DIMENSION POLITIQUE

Critères de la catégorie 3 : institution, implicites sociopolitiques

B. *Analyse*

Cette catégorie de la dimension politique n'est pas représentée explicitement dans cet entretien. La dimension politique est à entendre ici au niveau sociétal. Elle renvoie à l'institution socialisatrice avec ses implicites de distinction et de sélection du système démocratique. Une seule réplique renvoie indirectement à la dimension politique, mais elle a été classée dans la dimension pragmatique, parce que l'extrait semblait plus proche des contraintes de terrain : « *Parce que en général, quand on me demande d'intervenir sur un projet de formation à l'évaluation interne, il y a un élément sur lequel on va travailler, en général c'est le projet d'établissement.* » (T p 2). Peut-être cette dimension n'est-elle pas présente explicitement parce qu'il s'agit d'une intervention à titre local. La spécificité de cette localisation réside précisément en ce qu'elle dessine le portrait d'un lieu isolé et détaché de la dimension politique contenante. Son absence explicite permet de penser qu'elle est signifiante de l'autarcie et du dysfonctionnement relaté par le sujet interviewé, ce qui constitue une situation politique.

-DIMENSION IMPLICATION

Critères de la catégorie 4 : le problème pour soi, implication, sens, origines

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et, pour travailler sur le projet d'établissement, je reviens au projet, aux fondamentaux du projet d'intervention éducative ou soignant, selon le type d'établissement dans lequel je suis !... Et c'est à partir de là qu'on dégage les critères qui me paraisse être les fondamentaux » (T p 2).	Le sujet dit qu'elle effectue un retour sur les fondements du projet éducatif ou soignant pour extraire les critères fondamentaux.

« Oui mais c'est quoi, qu'est ce que vous mettez là dedans ? En quoi cela va apporter quelque chose aux personnes que vous accompagnez ? » J'essaie de revenir au sens que cela a pour eux de construire tout ça ! Et souvent.. notamment dans cet exemple là, on est remonté jusqu'aux origines du projet, à essayer de retrouver qu'elles étaient les références qui animaient ce projet ! … » (T p 5).	Le sujet questionne les professionnels sur le sens caché derrière l'emploi de mots et sur l'intérêt escompté. Un retour sur les origines du projet est fréquemment effectué afin de mettre au jour les références.
« Le premier élément, ça va être de repartir plutôt sur les origines.. du projet » (T p 5).	Le retour aux origines est une étape de départ.
« Mais il y a toujours un moment où on revient aux origines ! Et ces origines elles sont faites de temps, elles sont faites d'événements.. et de l'événementiel là joue énormément, du contexte bien sûr ! Et du vécu des gens, parce ce que les gens.. parce que c'est pas finalement c'est pas pour rien, c'est que les gens font toujours référence » (T p 12).	Le sujet dit que le retour aux origines est systématique. Il est constitué d'événements porteurs de significations dans le contexte de la formation, les références des personnes et leurs projets.

B. *Analyse dimension politique*

Un travail collectif

La dimension du retour à soi s'effectue collectivement. En fait, il semble que le travail en groupe soit ici une contrainte, parce que le problème en question concerne l'équipe et aussi parce que la disponibilité des professionnels est restreinte. Par ailleurs, le travail du retour à soi est empêché car il repose sur des non-dits et des rumeurs qui persistent justement parce que rien ne s'est « *parlé* » en groupe. Des routines de défense organisationnelle[44] (Argyris, Schön, 1996, p 140) et des mécanismes de défense psychologique sont activés. Le formateur va s'employer à travailler les implications afin que les professionnels s'en saisissent et les investissent. C'est le retour de la « *négatricité* » (Ardoino, 2000) qui est visée. Ces implications sont au départ subies. Elles relèvent autant de pulsions libidinales, inconscientes empêchant les sujets à s'autoriser (Ibid, p 35) que de stratégies conscientes pour se défendre et se protéger.

Revenir aux fondements de la pratique éducative

Le retour aux origines semble être une nécessité pour accompagner collectivement (T p 2) et faire parler les professionnels sur le sens que chacun place dans le discours sur la pratique (T p 5). Parler du sens des évènements en groupe et de la résonnance que cela a produit sur chaque professionnel introduit la problématique de la subjectivité de l'implication (T p 12). L'intervention va tenter de faire expliciter le sens des termes énoncés par les

44 Les «*routines organisationnelles défensives*» sont définies comme « *des actes et des politiques dont le but est d'empêcher les individus de connaître des situations de gêne ou de menace, tout en les empêchant, ou éventuellement, en empêchant l'organisation toute entière, de repérer les causes de la gêne ou de la menace, ce qui permettrait de corriger les problèmes en question* » (Argyris, Schön, 1996, p 140).

professionnels. Par un travail d'évaluation, le sujet accompagne le groupe à dégager des critères fondamentaux de la pratique (T p 2) qui vont être étayés par un travail de recherche pour remonter jusqu'aux concepts et aux théories ou aux champs disciplinaires correspondants. Evoquer l'histoire et le sens permet ainsi de dégager des critères signifiants de la pratique éducative. Ainsi, la convocation de la dimension historique rétablie un rapport de conformité entre les évènements passés et le contexte actuel pour comprendre collectivement ce qui les relient (T p 12).

-DIMENSION EMANCIPATION

Critères de la catégorie 5 : émancipation, ouverture, errance, lâcher-prise, élucidation, changement

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et la plus grande difficulté, c'est de ne pas être toujours dans la réponse à la demande ! C'est surtout cela la difficulté ! Parce que… je prendrais les choses à l'inverse. Moi, je leur demande rien ! Je suis dans une position… » (T p 4).	La plus grande difficulté de l'intervention consiste à résister à la demande de réponse, car l'intervenant n'est pas demandeur contrairement au commanditaire.
« C'est pour ça que ce n'est pas moi qui leur demande ! C'est plutôt mettre au travail ce que eux ils demandent » (T p 5).	L'intervenant n'a aucune demande. Il s'agit plutôt de mettre la demande d'autrui en travail.
« C'est essayer d'entendre un petit peu ce qui dans leur projet, expliciter leur projet. … Expliciter aussi les références qu'ils ont, par rapport à ce projet d'intervention éducative » (T p 4).	Le travail du sujet consiste à faire expliciter le projet d'intervention éducative et ses références.
« je peux construire un projet personnel, y compris en dehors de l'établissement. Donc c'était, avec cette matrice là qui était apparue au bout d'un moment.. et elle était pas venue du ciel, la matrice on l'a construit aussi avec ce référentiel.. le système de référence sur l'évaluation en fait, moi je me suis beaucoup basé là-dessus » (T p 17).	Emancipé, le professionnel de terrain est capable dorénavant de construire son propre projet, y compris sur un plan personnel. La matrice co-construite a été élaborée grâce à un référentiel issu de l'évaluation.
« Là en le prenant avec une visée éducative, elle pouvait le refaire parler, son référentiel et l'enrichir du coup ! Et là ça a été.. pour elle.. d'ailleurs elle a pu commencer à écrire à partir de ce moment-là ! Elle a commencé à produire des écrits sur le projet à partir de ce moment-là. On parlait de la production et du rapport à l'écrit.. Et vraiment là elle s'est autorisée ! » (T p 19).	La directrice de l'établissement a pu réinvestir ses références médicales au service du projet éducatif. Cette autorisation vis à vis d'elle-même lui a permis de se mettre à écrire.

B. *Analyse dimension émancipatrice*

Travailler la demande

Une des caractéristiques majeure de l'intervention réside dans la posture du sujet. Cette dernière consiste à se situer dans une logique d'indétermination face aux membres de l'équipe : ne pas être demandeur et ne pas directement donner de réponse à leur demande. Il s'agit bien d'une posture de consultant, puisque le travail va consister à travailler la demande. Pour cela, le sujet marque sa différence avec l'équipe en déjouant les attentes de ses clients. Il résiste à la demande (T p 4) et se décale par rapport à celles-ci : « *Donc, le fait c'est de passer dans une… dans cette position de cheminer au côté de la personne, sans forcément savoir ce qu'elle va faire… ce qu'elle a comme but en fait.* » (T p 1). Pour cela, il renvoie les questions qui lui sont posées par d'autres questions (T p 5).

A fortiori, le travail d'accompagnement ne peut s'effectuer que dans la mesure où l'intervenant n'a pas d'enjeux au sein de l'institution et se situe en dehors de la hiérarchie. Il peut alors faire expliciter les acteurs sur leur conception de l'éducation et du projet (T p 4).

Maintenir l'alternance des postures

Le sujet met en avant une contradiction qu'il s'efforcera de ne pas perdre pour éviter une confusion : « *Mais, donc pour ne pas être dans la confusion, il y a une alternance des postures là qui n'est pas évidente ! Et souvent je me demande là si je ne suis pas dans la confusion et dans le mélange. Et je me dis le seul élément qui me permet peut-être de faire le passage, c'est la notion de critère* » (T p 1). Dans la mesure où ce dernier intervient par rapport à un commanditaire soumis à l'injonction ministérielle, le sujet doit par conséquent permettre aux usagers de produire des outils d'évaluation de leur pratique. D'un autre côté, il choisit une posture d'accompagnement qui va les inviter à ne pas livrer de réponse(s) d'expert, mais de cheminer aux côtés des professionnels et de travailler leur demande : « *c'est à dire que je peux arriver avec un contenu sur l'évaluation, le décliner et partir ! Ca, ça pourrait se faire… mais je pense qu'il en restera rien ! Pas grand chose ! En tous cas, pour les sortir, pour les aider à répondre aux obligations sur lesquels ils sont sur les exigences sur lesquels ils sont, sur le plan concret, sur le terrain, cela risque peut-être plus d'embrouiller plus les choses qu'autre chose !* » (T p 3). Cet aspect souligne l'éthique présente dans l'accompagnement représentée par la difficulté récurrente à construire sa propre inutilité.

Par ailleurs, la notion de critère prend ici une fonction de repérage du travail en cours pendant l'intervention du sujet. Le critère principal d'appropriation permet cela parce qu'il

renseigne le sujet sur le processus d'apprentissage des professionnels : « *quoique j'amène, il est nécessaire pour moi, de me rendre compte à certains moments qu'ils s'approprient les choses, c'est-à-dire transforment, qu'ils se servent de certaines données, de certains modèles* » (T p 3).

Du côté du professionnel, le travail des implications sur la pratique éducative facilite son émancipation. Il est, par la suite, capable de concevoir des projets, y compris en dehors de son travail, donc de transposer d'un lieu à l'autre ses connaissances à l'aide d'un référentiel qu'il peut mobiliser quand bon lui semble (T p 17, 19).

L'alternance des postures contradictoires de l'intervenant entre contrôle et accompagnement met en jeu deux faces que celui-ci manie en relation avec le public. La face contrôle renvoie aux savoirs de l'intervenant, à l'aspect didactique qu'il met en œuvre pour permettre une mise en conformité du projet d'établissement au regard des textes législatifs. La face accompagnement renvoie à un projet co-construit avec l'équipe, dont l'intervenant ne peut que cheminer aux côtés des professionnels sans savoir à leur place, ni anticiper leur trajet (T p 1).

-DIMENSION IDEOLOGIE ET/OU CONFUSION

Critères de la catégorie 6 : confusion, idéologie, absolu, sectarisme, réification, reproduction

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et à la fin il y avait un espèce de magma.. qui faisait que les gens étaient dans des représentations un peu folles, quoi ! (…) mais qui a finalement aboutit à ce qu'il ait de la maltraitance sur des enfants au sein même de l'établissement. (T p 7).	Le projet avait donné lieu à une forme confuse qui générait des représentations démentes et s'est achevé par de la maltraitance sur le public accueilli.
« Enfin, c'était fou, c'était Pygmalion en l'exercice en fait ! Carrément ! Et je pense qu'il ne s'est même pas rendu compte de ce qu'il était entrain de générer. (…) Or ce programme a généré pis que pan, c'était, ça a été une catastrophe totale ! Et surtout les gens étaient sous contrôle permanent ! » (T p 21).	L'ancien directeur a involontairement mis en œuvre un dispositif de contrôle allant jusqu'à la maîtrise d'autrui et se révélant destructeur et bouleversant.
« ils prenaient des gens qui n'étaient pas formés et qui, si possible avaient rencontrés des difficultés dans leur vie.. pour encadrer ces personnes. (…) Ils entendaient professionnaliser les gens comme ça. Alors on pourrait croire à une espèce de mécanique froide, mais en même temps, il y avait un temps où il fallait aller sur la plage tous ensembles admirer le lever du soleil. Oui. Le truc un peu fou quoi ! » (T p 25).	Le comité de direction recrutait des personnes dépourvues de formation et fragilisées sur le plan privé pour encadrer le public et se professionnaliser. Un rituel de communion avait été prévu et instauré par le règlement.
« oui, ça montre bien que quand on organise tout, on prévoit tout, que pour autant on est dans la distanciation ! Là c'était un	Une organisation rationnelle prévoyant tout ne garantit pas la

espace fusionnel, quoi ! » (T p 27).	distanciation. En l'occurrence, il s'agissait d'un espace fusionnel.
« à priori, ce que j'en retiens, c'est que c'était plutôt la reproduction en effet et pas le changement ! La preuve, c'est que voulant travailler sur la relation parentale.. en fait ils pensaient réparer la relation des parents avec les enfants.. et bien ils n'ont fait que reproduire les situations de maltraitance et le décalage, et la fusion… Je ne sais pas, on pourrait presque dire que c'est une organisation incestueuse, quoi c'est fou ! Ils étaient… enfin c'était n'importe quoi ! D'ailleurs ils ont dérapé, ils ont dérapé ! » (T p 28).	Le sujet dit que ce qu'il retient de cette institution est la reproduction et non le changement. Le sujet tient lieu de preuve la situation paradoxale consistant à générer et reproduire ce contre quoi ils étaient sensés lutter : la maltraitance et la fusion.
« Mais c'était un magma ! C'était la fusion totale et la confusion ! Et la confusion à tel point qu'il y a eu réellement des cas de maltraitance, puisque la confusion, ça a été des attouchements sexuels sur des gamins dans l'établissement ; pas par l'équipe, par des parents. Donc la confusion totale quoi ! » (T p 23).	Le sujet parle et illustre l'état de fusion-confusion régnant dans l'institution en évoquant des cas de maltraitance de parents envers leurs enfants.

B. *Analyse dimension idéologique/fusionnelle*

Un mélange fusionnel

Les propos du sujet interviewé mettent en avant une fusion entre la vie privée et professionnelle du terrain (T p 23, 25). Le mélange des deux sphères en un même lieu crée un magma dans lequel les professionnels ne sont plus en mesure de distinguer ce qui relève de l'une et de l'autre et alimentent ainsi un état fusionnel (T p 23, 28). L'institution présente à ce titre des caractéristiques sectaires (T p 25). Le mode de recrutement des professionnels repose sur une conception confuse de la pratique éducative, dans le fantasme d'un homme à façonner un objet à sa propre image (Pygmalion, Tp 25). La pratique en question reposait sur une vision orthopédique de l'éducation.

Confusion et maîtrise

Un critère important pour identifier le basculement dans la dimension de l'idéologie/ confusion est la reproduction. Autrement dit, la redondance du fonctionnement institutionnel et comportemental interdit tout changement possible (T p 28). Il s'agit ici de la reproduction d'un interdit, tant sur le plan juridique que psychanalytique. Dans cet exemple de terrain, peuvent être identifiées deux composantes caractéristiques de la dimension 6. Une première, fonctionnelle et psychologique représentée par les professionnels, réside dans le mélange ou la confusion entre vie professionnelle et vie privée. Une deuxième, organisationnelle du côté de la maîtrise par la direction, semble idéologique. Elle est représentée par l'ambition de maîtrise d'une pratique. Toutes deux semblent participer à leur manière à l'aliénation d'une

institution et de la relation éducative. Il semble que l'institution via son directeur ait créé un paradoxe (T p 28) qu'il conviendra d'éclaircir théoriquement.

-DIMENSION ARTICULATION

Critères d'articulation, de dialectisation

Repérage conceptuel :

Cette dimension rassemble les propos recueillis portant sur l'articulation pratico-théorique, une articulation des contraires en formation.

A. *Description thématique explicite*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
Ch : « est-ce qu'on pourrait parler de complémentarité justement avec ces deux référentiels de cette personne ? Est-ce qu'il y avait une complémentarité ? P : « oui ! oui ! Si elle avait.. (voulu) elle aurait très bien pu l'actualiser dans un projet thérapeutique pur ! Et là elle a, par choix et par rapport au cadre quand même, par rapport à la mission qui lui est donnée qui est une mission éducative, de protection de l'enfance, elle l'a pris sur le versant éducatif et en effet elle a du articuler les deux ! » (T p 20).	Le chercheur demande s'il existe une complémentarité entre les référentiels éducatif et médical de la directrice accompagnée. Le sujet répond que la complémentarité existait. La directrice avait à sa disposition un référentiel dans le champ thérapeutique qui lui a permis de l'articuler à la dimension éducative du projet et des contraintes institutionnelles.

B. *Analyse dimension articulation*

Allier deux référentiels

La possibilité de mobiliser un référentiel par rapport à un projet est une ouverture à la fois conceptuelle et pratique. L'autorisation à faire référence à un registre médical de prime abord éloigné des références plus attendues pour la pratique éducative permet une complémentarité des approches au service du projet institutionnel. Les références médicales peuvent s'articuler à un projet éducatif, mais elles pourraient s'intégrer dans un projet thérapeutique. Ceci met en avant l'intérêt de se doter d'une culture suffisamment large pour accueillir des points de vue disciplinaires ou référentiels articulatoires dans un même projet. Même si ces derniers ne semblent pas facilement conciliables, parce qu'ils s'excluent mutuellement, l'intervenant et le professionnel ont la possibilité de les convoquer lorsque cela est pertinent.

C. *Description du discours implicite*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« le projet sur lequel nous travaillons, c'est le projet de l'autre et c'est pas le mien ! (C5) Et donc, c'est très difficile, parce que parfois l'autre attends que je lui écrive son projet. Donc.. souvent d'ailleurs ! (C 1) Donc, le fait c'est de passer dans une… dans cette position de cheminer au côté de la personne, sans forcément savoir ce qu'elle va faire… ce qu'elle a comme but en fait (C5) » (Tour de parole 1).	- Il s'agit d'intervenir sur le projet d'autrui. - Autrui est souvent passif et recherche l'aide de l'intervenant. - La posture d'accompagnement implique de se positionner à côté d'autrui sans prévoir son cheminement ni ses choix.
« Parce que en général, quand on me demande d'intervenir sur un projet de formation à l'évaluation interne, il y a un élément sur lequel on va travailler, en général c'est le projet d'établissement. (C 2) Et, pour travailler sur le projet d'établissement, je reviens au projet, aux fondamentaux du projet d'intervention éducative ou soignant (C 4) » (T p 2).	- La demande d'intervention, généralement demande de formation à l'évaluation interne s'effectue à partir d'un travail sur le projet d'établissement. - Pour travailler sur le projet d'établissement, le sujet questionne le sens et les fondements du projet en question.
« Laisser des éléments factuels, laisser des corpus de textes par exemple, ça c'est important pour qu'ils puissent se référer à .., un petit peu, quand même de temps en temps se redécaler…, revenir un petit peu aux concepts et aux références en évaluation. Mais c'est pas ce qu'il y a de plus important ! (C 2) Le plus important, c'est qu'ils puissent à la fin se l'approprier pour pouvoir fabriquer eux-mêmes ce qu'ils ont à faire et leur dispositif, se recaler, se décentrer sur un projet d'intervention éducative ! (C 5) » (T p 3).	- Durant le temps de l'intervention, le sujet donne de l'importance aux éléments factuels et aux textes qu'il diffuse aux professionnels afin de se référer, prendre du recul par rapport à leur pratique et à l'évaluation. - L'essentiel de l'intervention réside dans l'appropriation du projet par les professionnels et la possibilité pour ces derniers de créer eux-mêmes, de réguler leur propre projet et les modalités de mise en œuvre.

D. *Analyse dimension articulation*

Deux articulations majeures

Une première articulation entre les dimensions 1 (fermeture) et 5 (émancipation) s'effectue au niveau relationnel entre l'intervenant et les professionnels. L'intervenant adopte un positionnement contraire à celui des professionnels. La demande d'aide positionnant l'équipe éducative dans une posture de passivité est contrebalancée par une posture d'accompagnement contraire à la première.

Une seconde articulation des contraires a lieu entre les catégories 2 (pragmatique) et 4 (retour à soi). L'injonction d'évaluation interne du terrain qui passe par le projet d'établissement est articulée à la problématique du sens et des fondements du projet éducatif pour chacun.

Un tiers articulatoire

Une troisième articulation du discours moins fréquente s'effectue entre les dimensions 2 (pragmatique) et 5 (émancipation) et illustre la reliance souhaitée entre le travail concret, organisationnel, programmatique et les visées de l'intervention. Cette troisième articulation du discours bien que présente dans le texte rassemble deux dimensions constitutivement différentes et difficilement articulables sans passer par une étape intermédiaire. Les éléments procéduraux et processuel sont tenus ensemble pendant l'intervention dans un effort de cohérence pratico-théorique. Or, cette cohérence ne peut être respectée que lorsque préalablement les professionnels reconnaissent le problème pour eux-mêmes et soient impliqués pour travailler la situation. Il semble donc que le va-et-vient entre les dimensions 2 et 5 nécessite un passage intermédiaire vers la dimension 4 (implication, retour à soi).

2.3.3. Entretien sujet 3

Le sujet interviewé est formateur. Professionnellement, il est issu du travail social. Il intervient actuellement dans les instituts de formation aux métiers de la relation éducative ainsi qu'à l'université en master professionnel. Ce dernier donne à la fois des cours magistraux et effectue de l'analyse des pratiques professionnelles.

-DIMENSION MAITRISE

Critères de la catégorie : rigidité, fermeture, simplification

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« C'est plus difficile pour le formateur parce que le formé dans les cours classiques attend un contenu, attend un regard sur l'évaluation, sur la formation, etc. Il attend quelque chose de.. je dirais prémâché, prédigéré. Il va prendre des notes, etc. Voilà ! Donc c'est beaucoup plus difficile pour le formateur d'enclencher ce processus de réflexion qu'en analyse des pratiques. Voilà ! » (T p 2).	L'attitude du formé est plus passive dans les cours classiques qu'en analyse des pratiques et oblige le formateur à redoubler d'effort pour susciter la réflexion.
« C'est beaucoup plus difficile lors d'un cours, parce qu'ils te positionnent toujours quoi que tu fasses, même si tu te présentes… je te dis : créer une ambiance, etc. Ils te positionnent toujours comme celui qui sait ! » (T p 8).	Le savoir est toujours implicitement du côté du formateur même s'il ne se présente pas comme sujet savant.
« bien si tu as une vision univoque des choses, si pour toi enseigner c'est de la transmission, si le savoir qui se transmet c'est la savoir académique, bien la contradiction... D'une part tu ne l'as pas vraiment intégré toi-même. D'autre part, tu ne l'a met pas en œuvre dans ta classe. Dans ta formation déjà elle n'est pas	Une vision univoque et cohérente du savoir et de la pratique d'enseignement n'intègre pas la contradiction tant au niveau conceptuel en formation qu'au

trop mise en œuvre. Dans ta classe, tu ne la mets pas toi-même en œuvre. Donc ça limite les possibilités ensuite de problématisation, de mise en lien. » (T p 20).	niveau professionnel. Cela limite les possibilités de problématisation.
« quand on ne les connaît pas les deux logiques. (…) L'histoire du bon et du mauvais objet, c'est aussi le cas de tout le monde. On a tous vécu ça avec le bon saint, le mauvais saint, la bonne mère, etc. etc. Bon, donc je pense que ça réactive des choses très, très infantiles, très primaire cette histoire ; le bon, le mauvais, etc. » (T p 32). (…) en tout cas, c'est assez manichéen. (…) C'est là que ça va soulever des résistances en fait. (T p 33).	Une méconnaissance des deux logiques contradictoires de l'évaluation conduit à une vision manichéenne et primaire du monde qui tend à mettre en œuvre des résistances.

B. *Analyse dimension maîtrise*

Un besoin de certitudes

Cette dimension fait apparaître une difficulté des formés à se mettre en position active ainsi qu'à se mobiliser pour contribuer à l'intervention, et cela particulièrement dans les cours magistraux, en raison d'une attitude attentiste, clientéliste où la recherche de recettes et de solutions domine généralement : « *Il attend quelque chose de.. je dirais prémâché, prédigéré* » (T p 2) ; « *parce que ce qu'ils attendent fortement, en règle générale, c'est une recette. C'est la résolution d'un problème* » (T p 10).

Cette attitude est peut être liée à un implicite fort de l'enseignement classique perpétué en formation consistant à placer le savoir toujours du côté du formateur et se placer ainsi plus facilement dans une approche nourricière de l'apprentissage et de la formation.

Il s'ensuit une autre difficulté des apprenants à accueillir l'imprévu, l'incertain et la nouveauté. Lorsqu'un groupe se sent menacé, il peut devenir agressif envers l'intervenant, parce que l'intervention ne correspond pas aux attentes, et parce que l'intervenant les place devant la difficulté à éprouver leur propre questionnement et cheminement. Pour ne pas perdre de vue la visée d'émancipation, le sujet se positionne symétriquement par rapport à un groupe agressif et répond par de la directivité.

Par ailleurs, un positionnement attentiste tend à faire l'économie de la question de l'implication de l'apprenant.

Dépasser une vision manichéenne du monde

La réduction du monde à des valeurs manichéennes semble instinctivement ancrée dans l'inconscient collectif. Cette vision tend à rejeter la contradiction, puisque il y a toujours un bon côté et un mauvais côté : « *c'est une pensée cartésienne où il n'y a pas de droit à l'erreur, où l'on pense que les choses ont une vérité, ont un socle stable* » (T p 21). Par

extension, le bon devient le vrai et le mauvais le faux. Déconstruire ce type de vision, notamment en proposant une articulation des contraires soulève des résistances des publics (T p 33). En effet, le manichéisme favorise une approche plus déterministe des choses, puisque le bon côté, une fois déterminé comme tel, ne peut que demeurer ainsi et vice-versa pour le mauvais côté, sinon c'est le système conceptuel lui-même qui s'écroule. Ce classement binaire est très rassurant, ce qui permet de comprendre pourquoi il est si difficile d'y renoncer. Comme l'évoque le sujet, une vision univoque et cohérente irait même jusqu'à limiter les capacités de problématisation des apprenants.

-DIMENSION CONFORMISME

Critères de la catégorie 2 : références aux contenus, aux apports, à la tâche, à la commande et aux contraintes de terrain

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« C'est sûr que dans un petit groupe d'une dizaine de personnes, si on est cadré dans de l'analyse de pratiques ou de la clinique des pratiques selon la terminologie qu'on peut y mettre, cela sera beaucoup plus facile. On aura plus de temps pour aborder cela et faire les liens. C'est le lieu qui est prévu pour. Donc là je dirais que l'on va vraiment y travailler. Un cours plus classique, bon plus orthodoxe cela va être difficile parce que tout le monde ne prendra pas la parole. » (T p 2).	Le temps et le nombre de personnes sont des éléments important pour mettre en œuvre la problématisation, ce qui est le cas en analyse des pratiques, contrairement à un cours magistral où tout le monde ne prendra pas la parole.
« comment je m'y prends ? Bien.. déjà je dirais que.. ma stratégie, si on peut parler de stratégie ou en habileté, c'est de me situer moi déjà. De dire d'où je parle ; la place de laquelle je parle. Alors bon moi je suis issue du travail social, donc d'une pratique professionnelle précise. Donc toujours je me présente. » (T p 3).	La stratégie du sujet consiste à se positionner professionnellement par rapport à une culture, une pratique ainsi que l'exposition de son parcours. Il est situé.
« Et il y a d'autres moments où je vais sentir qu'ils sont trop déstabilisés par rapport à un contexte, par rapport à des contenus, etc. Et je vais tracer quelque chose de plus.. de plus.. comment dire.. de plus ordonné. (…) Plus rassurant ! » (T p 10).	A certains moments délicats, le sujet rassure, met en ordre à l'aide de contenus et d'apports pour que les formés se repèrent et se sécurisent.
« Je pense que l'évaluation chez le travailleur social**,** c'est le quotidien, même s'il s'en défend et qu'il n'est pas toujours d'accord avec.. l'évaluation-contrôle bien sûr. Mais l'évaluation de manière générale, comme quête de sens etc., ça fait partie vraiment de sa formation. » (T p 19)	La culture professionnelle en évaluation favorise l'ouverture d'esprit du travailleur social.
« C'est très dur d'acquérir des repères, de savoir ce qu'on veut, de savoir ce qu'on pense vraiment. Enfin c'est tout le processus de l'adolescence. Arriver à s'affirmer, à devenir adulte. » (T p 21).	Construire ses repères, une pensée propre est difficile. Cela fait partie de la construction identitaire.
« On ne se pose pas assez la question de : amener les étudiants à problématiser. A faire des liens, non pas entre des théories et la	La problématisation, la mise en lien, l'articulation pratico-

théorie et la pratique ; enfin, qui sont parfois un peu artificiels. On juxtapose des choses. Je pense que la problématisation, c'est un processus qui est inhérent à l'être humain. Mais encore faut-il qu'on l'accompagne là-dedans, qu'on lui donne à certains moments quelques ficelles. Alors je ne dis pas des cordes auxquelles se raccrocher. Mais en tous cas, quelques ficelles pour lui montrer que ce n'est pas si compliqué que cela de problématiser. (…) je crois qu'il y a toujours une part de.. chez le formateur de désacraliser les choses, de les démystifier. (…) on remet le sujet dans ses capacités ordinaires » (T p 23).	théorique qui n'est pas factice, est insuffisamment questionnée en formation et nécessiterait un accompagnement spécifique. Il convient de mettre en confiance, de rendre accessible et ordinaire la problématisation

B. *Analyse dimension pragmatique*

L'importance du temps impartis pour intervenir

Cette dimension met en avant l'importance des contraintes du terrain pour mettre les apprenants en situation de problématiser. Le sujet effectue à ce titre une distinction entre les cours magistraux et l'analyse de la pratique plus favorable à cette activité (T p 1, 2). Cette distinction tient d'abord à l'importance conférée aux contenus théoriques ; ensuite aux nombres de fois où l'intervenant rencontre généralement le public et enfin à la relation co-construite entre l'intervenant et son public.

La prise de parole est d'autant limitée que le groupe est important et pénalise l'engagement des formés (T p 8). La notion de temps est corrélativement liée à la nature du travail effectué. Il semble qu'un travail de problématisation nécessite un temps de maturation et donc plusieurs séances pour entrer dans un tel processus et passer par différentes étapes pour les apprenants tout en laissant parallèlement le temps à l'intervenant de travailler à les interpeller, accueillir l'imprévu (T p 12), permettre la création (T p 14). A contrario, la résolution de problème, quant à elle, ne semble pas nécessiter un questionnement outre mesure et renvoie davantage à un savoir canonique abstrait et désengagé des enjeux intentionnels.

Un temps pour rassurer

Par moments, le sujet rassure, met en ordre par l'intermédiaire de contenus théoriques. Ces apports permettent aux apprenants de se repérer et se sécuriser. La construction de repères est difficile au niveau identitaire : « *Et à partir du moment où ça, on le remet en question, ça peut aller jusqu'à ébranler les personnes elles-mêmes dans leur propre manière de fonctionner. Ça peut leur faire perdre leurs repères et les déstabiliser même gravement ! Psychiquement, gravement* » (T p 21). La formation vient perturber ces repères pour tenter d'en instaurer d'autres. Le repérage théorique semble essentiel pour situer sa pratique (T p 34,

46). Mais avant cela, les apprenants éprouvent des difficultés à se convaincre de leur capacité à s'approprier les contenus et les compétences visés.

Rendre accessible et ordinaire ce qui est visé « *on remet le sujet dans ses capacités ordinaires* » (T p 23), est une *ficelle* simple qui permet de rassurer suffisamment et mettre en confiance le public pour ensuite basculer vers l'insécurité propre à l'accompagnement au moment opportun (T p 23). Voici aussi un intérêt à rencontrer le public à plusieurs reprises pour « *prendre la température* » (T p 22).

Se reconnaître dans le contrôle

Reconnaître en tant qu'intervenant ou apprenant que l'on pratique le contrôle est fondamental, car bien que dominant en tant que logique épistémologique, le contrôle semble souvent décrié par les professionnels.

Du côté du sujet, il convient d'accepter cette logique et de conscientiser sa nécessité pour la structuration de l'identité humaine et professionnelle (T p 50). L'auto-évaluation passe par cette identification. Ainsi, contrairement à celle des enseignants, la culture professionnelle des travailleurs sociaux favorise l'ouverture, dans la mesure où ces derniers exercent une activité professionnelle qui les confronte aux pratiques d'évaluation, ainsi que leur formation (T p 18). La dédramatisation du contrôle montre que la réflexivité du praticien éducatif s'effectue dans la capacité à reconnaître au sens propre et figuré un positionnement, même si ce dernier comme le contrôle peut déplaire au professionnel. Celui-ci peut s'effectuer sur le plan relationnel en tant que stratégie, mais également au niveau des contenus de l'apprentissage. La réticence à reconnaître son emploi tient-elle à une confusion ? L'être humain occidental fait-il un amalgame entre les notions de contrôle, de maîtrise ou de manipulation ?

-DIMENSION POLITIQUE

Critères de la catégorie 3 : institution, implicites sociopolitiques

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
Et ce n'est pas faux ! C'est aussi celui qui sait ! Ça, bon on ne peut pas le nier. il y a une différence. Cela reste celui qui sait. (T p 8).	Le savoir se situe implicitement du côté du formateur. Ce dernier ne peut le nier.
Là bon, lui il est sensé savoir en plus. (T p 43).	Le formateur est supposé savoir.
On est dans une culture qui aussi favorise ça ! Noir ou blanc,	Notre culture occidentale est

mais pas blanc et noir, etc., donc en occident ! (…) Donc, on est habitué à fonctionner comme ça. (T p 33).	imprégnée de manichéisme et nous agit dans nos habitus.

B. *Analyse dimension politique*

Un rapport au savoir implicite

La dimension politique n'est pas une préoccupation directement verbalisée par le formateur. Elle n'est pas explicitée, ce qui la rend vivante implicitement. C'est ce qui explique l'insuffisance d'extraits pour représenter la dimension. Ce dernier se centre davantage sur la teneur expérientielle de ses interventions et les répercussions identitaires. Le niveau politique s'exprime néanmoins à l'occasion du rapport au savoir comme thématique. Ce rapport au savoir s'inscrit dans une verbalisation portant sur le Savoir en tant que propriété identitaire lié au statut de formateur. Les formés ont une représentation dichotomique du Savoir.

Cette prérogative affiche socialement une nette séparation entre celui qui sait et ceux qui ne savent pas. Cette dichotomie semble être représentative du rapport au savoir de type platonicien illustrant la relation maître/élève. Dans cette conception politique traditionnelle du rapport aux savoirs et des concepts crées, l'image du maître comme de l'enseignant ou par extension de l'intervenant se présente comme un être accompli, aboutit se plaçant hiérarchiquement au dessus de son public. Il est inaccessible, plein et se tient à distance.

Le Savoir contre le Sujet

Lorsque l'interviewé reconnaît que le formateur détient en majeure partie le savoir, il met en avant les répercussions politiques en jeu dans l'intervention et la difficulté à permettre l'émancipation d'autrui. Le Savoir renvoie ici au pouvoir. Cette conception du formateur savant peut entraver l'appropriation des savoirs par les apprenants en ce qu'elle peut se trouver à l'origine d'une confusion entre le statut des savoirs savants et ce que l'apprenant peut en faire pour se former, c'est-à-dire la manière dont il travaille des questions qui lui sont propres. Cette seconde approche est différente de la première, car elle met en jeu l'histoire, les implications et la problématique du sens à élucider. La réponse est donc propre à l'apprenant et échappe ainsi à une prédétermination préalable.

-DIMENSION IMPLICATION

Critères de la catégorie 4 : le problème pour soi, implication, sens, origines

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Je présente mon parcours professionnel – à savoir comment je suis ici maintenant entrain de leur parler (…) Donc il y a à mon sens, une ambiance là à établir dès l'entrée de jeu quoi ! Dès que l'on commence à s'adresser au groupe, il y a quelque chose de l'ordre d'un dévoilement, d'une présence à l'autre qui me paraît essentielle pour que l'autre à un moment donné puisse se saisir aussi des opportunités que je vais établir pour aussi, bien se dévoiler ! (…) Se dévoiler au regard du groupe, au regard du formateur à propos de ce qu'il vit, de sa pratique et de faire des liens en disant : « *oui mais ça c'est bien beau cette schématisation là okay, c'est théorique mais moi dans la pratique je ne vois pas comment je peux l'adapter, etc.* » (…) Donc développer cette confiance et ce goût pour l'expression, parfois savoir aussi se mettre en avant. Bon, se mettre en scène et puis parler de soi, etc. Pour moi, cela passe par ça. » (T p 3).	Une des préoccupations de l'intervenant est de créer d'emblée un climat de confiance. Cela passe par le dévoilement dans la prégnance du moment présent. L'intérêt à se dévoiler est de permettre à chacun la reconnaissance d'un problème singulier et la possibilité de le travailler avec le groupe.
« Donc créer cette ambiance, créer une ambiance (…) Je les interpelle. J'interpelle le groupe. Alors pour interpeler, il ne faut pas s'en tenir à un savoir savant. Voilà ! A mon sens, il faut justement montrer qu'il n'y a pas de vérité et que la vérité (…) c'est celle du groupe ici et maintenant, on est en train de la créer ensemble. C'est notre propre vérité. Elle est très relative et en tant que formateur ma vérité à moi elle est aussi très relative. Elle n'est que l'expression de ce moment de rencontre entre eux et moi et le groupe. (…) pour moi c'est une rencontre. (…) il faut bien qu'il y ait l'espace des opportunités. » (T p 6).	Le sujet interpelle le groupe en exposant un rapport au savoir clinique, relatif et non canonique en privilégiant l'ici et maintenant de la rencontre afin de créer un espace d'expression de la parole. Il pose ainsi un cadre de travail.
« Mais l'autre aussi, les formés aussi ils savent. (…) Eux seuls savent comment ce schéma là par exemple ils peuvent se l'approprier et le travailler dans leur pratique. Moi ça je ne sais pas les liens qu'ils peuvent faire. C'est à eux de les faire les liens. Et pour les nommer, les formaliser il faut bien qu'ils prennent la parole à un moment donné. Donc la prise de parole est essentielle dans.. y compris dans les groupes. » (T p 8).	Le sujet dit que les formés savent également. Il ne se substitue pas au travail de réflexion des formés. La prise de parole est essentielle dans le processus de problématisation.
« moi je pense que la problématisation elle passe par le sujet, c'est-à-dire ce qu'en fait le sujet et comment il se l'approprie et comment il l'a travaille lui par rapport à sa problématique, par rapport à sa profession, à son engagement, etc. » (T p 38).	La problématisation implique une mobilisation des sujets qui passe par une singularité des mobiles et des enjeux.
« L'important, c'est aussi l'implication du sujet dans le processus à un moment donné. Et ça, l'analyse des pratiques le permet ! » (T p 39).	L'implication du sujet est importante pour entrer dans le processus de problématisation.

B. *Analyse dimension implication*

Créer un climat de confiance

L'implication des formés est verbalisée par l'entremise d'un travail de mise en confiance par l'intervenant. Le sujet crée une ambiance propice à la libération de la parole (T

p 3). Pour cela, ce dernier se dévoile. Ce choix inspire une sincérité envers l'intervenant et confère une intensité au moment présent. Ce qu'il se vit et ce qu'il se passe dans le groupe est important. Une intimité se crée. (T p 3).

La vérité d'une rencontre avec le groupe

Conférer à l'intervention du formateur un statut relatif à l'importance des savoirs savants permet d'une part de rassurer pour oser prendre la parole. En cela, il ne s'agit pas de donner la bonne réponse. D'autre part, le formateur développe une approche clinique de l'intervention (T p 11), car c'est le *sujet parlant* dans le groupe qui intéresse et le groupe qui construit sa vérité à travers la rencontre. Ce climat favorise ainsi la création d'opportunités dans une relation triadique (formateur-formé-groupe) (T p 6). En construisant sa vérité, cette rencontre permet aux apprenants d'exprimer la reconnaissance d'un problème : « *oui mais ça c'est bien beau cette schématisation là okay, c'est théorique mais moi dans la pratique je ne vois pas comment je peux l'adapter* » (T p 3). Cette première étape est recherchée par l'intervenant pour démarrer le travail collectif de réflexion. Il s'agit de construire sa vérité à partir du prescrit (ici théorique) comme objet à travailler. Autrement dit, c'est une objectivation qui est visée grâce à une distinction et un travail sur l'écart entre prescrit et réel.

Un savoir du côté des formés

Pour favoriser le questionnement des apprenants, le formateur a développé un positionnement du rapport au savoir très particulier. (T p 8, 46). Il est caractérisé par une mise avant de l'implication des formés via une parole libérée et une mise en retrait des savoirs savants et de lui-même, renversant ainsi d'une certaine manière la position classique du savoir, désormais du côté de l'apprenant : « *Moi ça je ne sais pas les liens qu'ils peuvent faire. C'est à eux de les faire les liens.* » (T p 8). Le savoir n'est plus vraiment du côté du formateur, mais des apprenants. L'intérêt n'est pas de savoir mais de questionner la pratique professionnelle à travers la résonnance particulière du problème pour chacun. Il s'agit d'un savoir à construire chemin faisant et non d'un savoir déjà là à découvrir. Cette approche se distingue de la maïeutique platonicienne.

-DIMENSION EMANCIPATION

Critères de la catégorie 5 : émancipation, ouverture, errance, lâcher-prise, élucidation, changement

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et d'autres qui sont déjà là parce qu'ils ont envie de lâcher prise, qu'ils ont déjà lâcher-prise, etc. Donc l'évolution va se faire très différemment de sujet à sujet. Tu le perçois au fil du temps pour arriver sur une fin d'année, si tu suis un groupe plusieurs fois, bien à voir des gens qui ont vraiment lâcher prise et qui le disent et qui réfléchissent d'une autre manière » (T p 14).	Certains formés sont dans le lâcher-prise. Ceci est variable d'une personne à l'autre. Sur plusieurs interventions, le processus est observable chronologiquement, surtout en fin de formation où certains le verbalisent et le vivent.
« Et à partir du moment où ça, on le remet en question, ça peut aller jusqu'à ébranler les personnes elles-mêmes dans leur propre manière de fonctionner. Ça peut leur faire perdre leurs repères et les déstabiliser même gravement ! Psychiquement, gravement ! Et je pense que quand dans le sens commun on dit : « *ah mais lui il est fou !* » Ah mais ça, ça guette tout le monde, on peut devenir fou du jour au lendemain. C'est une grande frayeur pour tout le monde. Perdre ses repères ! Perdre ses critères ! Ne plus savoir comment évaluer les choses. Et puis être déstabilisé à certains moments ce n'est pas supportable ! (…) cela ramène toujours les sujets à une déstructuration qui peut aboutir à la folie, à la perte de repères complets. Et ça c'est terrifiant, terrifiant ! On ne va pas se reconnaître dans l'autre à ce moment là et on ne va pas se reconnaître soi-même. (T p 21).	Remettre en question une vision cohérente et rationnelle du monde peut engendrer une perte de repères et une sévère déstabilisation psychique des personnes allant jusqu'à la folie. La crainte de la perte de repères, de la faculté d'évaluer, de ne plus se reconnaître concerne chacun. La perte de repères renvoyant les sujets à une déstructuration psychique allant jusqu'à l'aliénation n'est pas supportable à certains moments.
« problématiser c'était un processus. On ne problématise pas à un moment et pas à l'autre ! C'est bien inscrit dans un passé, dans le moment présent et dans un futur. Il y a bien dans la problématisation l'idée d'un projet, se projeter aussi. Donc s'ancrer dans une histoire, dans un passé. Vivre le moment présent avec ce qui se présente, le contexte, le cours, la relation à l'autre, le groupe etc., pour en faire quelque chose dans un futur immédiat ou lointain. Donc on est tout à fait dans la diachronie. Tout à fait. (…) Mais la contradiction elle-même est à mon sens dans la diachronie. Je pense que la contradiction elle s'inscrit dans la diachronie. Elle n'a de sens que dans la diachronie, dans un processus. » (T p 28).	Problématiser est un processus inscrit dans le temps. Il implique l'idée de projet et de projection. La problématisation renvoie à la fois à l'histoire avec le passé, le présent avec le contexte vivant, l'interrelation et enfin, le futur visé. La contradiction s'inscrit dans un processus diachronique dont elle puise tout son sens.
« Ch : c'est lui qui crée sa propre problématisation ? P : oui. Et j'ai mis je te dirais, puisque tu me poses la question, beaucoup de temps je crois, à accepter de ne pas savoir. » (T p 45).	Le formé crée sa propre problématisation. Accepter de ne pas savoir pour autrui a pris du temps au sujet.
« Mais c'est eux qui construisent leur savoir ! (…) Enfin les gens souffrent par rapport à la problématisation, le mémoire, etc. Tu ne leur donnes pas de vérité. C'est la leur que tu leur amènes à questionner, à chercher. » (T p 46).	Problématiser implique une souffrance, parce que les personnes n'ont pas de vérité à laquelle se raccrocher. A contrario, ils doivent remettre en question leurs propres certitudes.

B. *Analyse dimension émancipation*

Problématiser en formation

Parce que la problématisation fait partie des visées de l'intervention. (T p 2), le travail des implications va s'effectuer via une prise de parole essentielle dans le groupe en analyse des pratiques (T p 3). Le groupe est alors moteur. La tâche du formateur est de créer les opportunités pour que les apprenants aillent plus loin que leur pratique habituelle (T p 5, 6, 34, 39, 43).

En pertinence avec la dimension précédente (implicante), resituer le savoir du côté de l'apprenant plutôt que de l'intervenant, (T p 10) engendre une posture d'accompagnement où l'intervenant ne donne pas vraiment de réponse. Peut-être entendra-t-on ne pas donner de solution à la place d'autrui. « *On essaye de comprendre. Ce n'est pas de résoudre le problème. On ne sait pas comment on va le résoudre, mais de comprendre ce qu'il s'est passé* » (T p 23). S'il lui arrive de rassurer avec certains contenus, il saisit le moment opportun au regard du groupe pour le remettre en question. (T p 4). Le sujet change donc de posture en fonction des moments (T p 12). Par là-même, il renvoie les questions aux formés afin qu'ils les réinvestissent et cheminent : « *Tu ne leur donnes pas de vérité. C'est la leur que tu leur amènes à questionner, à chercher* » (T p 46).

Un processus inscrit dans le temps

La temporalité est essentielle pour entrer dans le processus de problématisation (T p 12). Cette temporalité semble nécessiter une disponibilité psychologique que le temps chronologique va favoriser : « *ne pas se limiter à cet ici et maintenant pour pouvoir problématiser. Faire des liens ça nécessite du temps. Cela nécessite une maturation. Cela nécessite un travail réflexif. Et on ne peut pas problématiser de la même manière, ce que je disais, en début d'année par exemple quand tu démarres une formation et de la même manière en fin d'année. Ce n'est pas possible. Il y a ce processus-là qui peut être accompagné par des formateurs justement.* » (T p 29).

Or, problématiser est bien une difficulté majeure pour les apprenants en formation (T p 23). Cette difficulté tient-elle à un manque de temps ? Pour le sujet, c'est avant tout un apprentissage auquel on peut prendre plaisir, sauf accident (T p 30). Si la problématisation est un apprentissage, elle est à vivre, à éprouver par l'apprenant lui-même.

Donc, nul ne peut se substituer à autrui dans ce projet. Elle est propre au sujet, à son histoire. Par conséquent, le formateur, l'intervenant ne peuvent qu'accompagner à problématiser. Ils ne peuvent pas guider un tel processus sans le galvauder.

Une insécurité nécessaire

Dans ce projet, l'insécurité des apprenants est maintenue par l'intervenant (T p 12). On peut supposer qu'elle a une fonction bien précise dans le processus de formation. Les moments où le sujet insécurise le groupe ne sont pas programmables. Ces moments sont le fruit d'un ressenti général envers le groupe, le sujet lui-même, en fonction de ce qui a été vécu dans la rencontre, tout cela dans un contexte particulier (T p 11). L'insécurité, le doute favoriserait une remise en question des repères instaurés jusqu'à la formation. Cette dernière occasionne une déstabilisation (T p 14), voire une souffrance (T p 46), une mise en danger de l'apprenant en train de problématiser, parce qu'il reconsidère les allants-de-soi (T p 30).

Un lâcher-prise pour apprendre

Lâcher-prise rendrait plus opérant l'appropriation et semble essentiel pour la problématisation. (T p 15). Par lâcher-prise, il faut entendre être rendu capable de mettre de côté ses idées préalables, ses à priori, accueillir la nouveauté, la surprise et être réceptif à d'autres points de vue.

-DIMENSION IDEOLOGIE ET/OU CONFUSION

Critères de la catégorie 6 : confusion, idéologie, absolu, sectarisme, réification, reproduction

A. *Description*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« alors je pense que l'on peut être dans la confusion [quand on ne les connaît pas les deux logiques (c 1)] Je pense tous, par rapport à ça, ce n'est pas facile de distinguer les deux. C'était mon cas avant que j'arrive ici, avant que je fasse ce travail-là. Bon, donc je pense que c'est le cas de tout le monde. » (T p 32).	Se trouver dans la confusion est facile, lorsque l'apprenant ne connaît pas les deux logiques de l'évaluation. Le sujet a effectué un travail pour ne pas les confondre. Leur distinction n'est pas aisée et la confusion est par conséquent l'affaire de tout le monde.
« Donc les gens ils sont confus au départ, je pense tous, par rapport à ça, ce n'est pas facile de distinguer les deux. » (T p 33).	A propos de l'articulation des contraires, la distinction des deux logiques de l'évaluation est une difficulté.
« mais que quand il va retourner sur le terrain, les choses vont à nouveau se brouiller (…) oui il peut rester dans la confusion oui. Il peut avoir passer un an de	L'instruction théorique de la formation ne suffit pas pour appréhender pleinement les logiques contradictoires. La confrontation

formation et revenir sur le terrain et être confus. » (T p 34).	avec le terrain peut en montrer les limites à travers le retour de la confusion.
« Enfin moi, en tout cas je parle de moi (rire), ce qui m'a concerné dans ce flou-là aussi par rapport à ton propre savoir » (T p 50).	A propos de la reconnaissance du contrôle dans la pratique éducative, le sujet dit qu'il a eu des difficultés à se positionner, ainsi que son rapport au savoir.

B. *Analyse dimension idéologique/fusionnelle*

La dimension 6 met en avant le risque de confusion. L'idéologie n'est pas abordée.

Deux types de confusion

La confusion prendrait ici au moins deux formes.

Une première confusion existe lorsqu'un apprenant ne distingue pas les deux logiques contradictoires de l'évaluation (T p 32). La confusion précède même peut-être le repérage théorique en début de formation (T p 33). D'après ce qui est dit, la compréhension théorique ne suffit pas pour éviter la confusion.

Une deuxième confusion est identifiable lors de l'alternance, lorsqu'un apprenant croit que la juxtaposition de la théorie à la pratique suffit pour s'approprier les contenus. Or, la confrontation au terrain et l'appréhension du problème par le formé en termes de résonnance et d'implication semble mettre à l'épreuve les limites de la cohérence pratico-théorique (T p 34). Ne pas mettre à l'épreuve les contradictions pratico-théoriques par un travail de soi peut générer une confusion, si ce dernier ne fait pas l'expérience des écarts et de leur portée problématique. Eviter ces deux types de confusion nécessite un apprentissage, un travail de repérage, d'identification. Cela permet de ne pas prendre une logique pour l'autre et vice-versa et de ne pas éluder son propre cheminement.

Une juxtaposition théorico-pratique

La seconde confusion semble reposer sur une conception applicationniste de la théorie en formation. Il suffirait d'appliquer mécaniquement la théorie sur le terrain pour que tout se déroule correctement. Soit cette confusion place la théorie au dessus de la pratique, à tel point qu'elle est censée fournir une clé de résolution des problèmes pratiques. Soit, théorie et pratique ne dialoguent pas vraiment ensemble. Juxtaposées, elles se contentent de se succéder chronologiquement et le formé est censé les relier lui-même pour se former. Cette compartimentation ou cloisonnement les éloignent et empêche de les mettre en relation.

Les occasions de se trouver dans la confusion semblent nombreuses. Par ailleurs, le dispositif de formation peut lui-même pérenniser un tel état, s'il fait l'économie d'un espace réservé aux questionnements et à l'articulation pratico-théorique.

-DIMENSION ARTICULATION

Critères : articulation des contraires, contradictions, hétérogénéité

Repérage conceptuel :

Cette dimension rassemble les propos recueillis portant sur l'articulation pratico-théorique, une articulation des contraires en formation.

A. *Description thématique explicite*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et après on va réarticuler. On va retravailler en fonction de ce qui a été dit. Donc il n'y a pas une règle absolue, toujours la même ! » (T p 11).	A propos de la directivité utilisée par le sujet en analyse des pratiques en formation, un travail d'articulation va s'effectuer après ce moment en fonction de ce qui s'est dit. Aucune règle n'est valable en tout et pour tout.
« Alors que si tu as déjà été formé à cela, si ton univers professionnel baigne dans la contradiction, forcément problématiser ce n'est pas baigner dans le consensus ; dans tout ce qui est huilé, qui va marcher sans se poser trop de questions. Mais au contraire problématiser, c'est mettre en question, mettre en contradiction, travailler la contradiction. » (T p 20).	Être formé à la contradiction et la vivre professionnellement implique une problématisation alimentée par un débat, un travail de la contradiction, un questionnement.
« La contradiction c'est ce qui a été fait avant, ce qui va être fait après, ce que l'on met en scène à un moment donné qui va articuler des choses qui vont apparaître d'un coup comme contradictoires. » (T p 28).	La contradiction rassemble le passé, le futur, le moment présent de l'articulation d'éléments se présentant contradictoirement.
« Quand, ce que je disais tout à l'heure, on propose l'articulation des deux ou l'on propose le métissage, etc. (…) moi il me semble que le moment difficile ça va être de les réarticuler. » (T p 33).	Dans un premier temps, l'articulation des deux logiques de l'évaluation est proposée théoriquement en formation. Une fois distinguées, leur articulation est une difficulté.
« Et la contradiction, c'est l'entre-deux. C'est à la fois un peu de ça et puis aussi du reste. Et bon la contradiction c'est l'articulation » (T p 50).	La contradiction est un entre-deux, une articulation.

B. *Analyse dimension articulatoire*

Une articulation plurielle

L'articulation n'est pas seulement pratico-théorique, elle s'effectue aussi au niveau des deux logiques de l'évaluation tant sur la posture du formateur que dans le projet qu'elles mettent en œuvre (T p 11). La contradiction sert à la fois l'articulation pratico-théorique, posturale et logique. Elle alimente le questionnement et le débat en groupe. Le formateur la relie à la problématisation, parce qu'elle travaille le formé et se travaille lorsque ce dernier problématise (T p 20) dans un rapport dialogique. Or, le problème se situe justement dans la difficulté du passage de la contradiction à l'articulation des contraires.

Un changement insécurisant

La contradiction s'inscrit dans la diachronie dont elle puise tout son sens : « *Je pense que la contradiction elle s'inscrit dans la diachronie. Elle n'a de sens que dans la diachronie, dans un processus* » (T p 28). Elle relie les trois phases du temps (passé, présent, futur). Le présent de l'agir fait apparaître les choses comme contradictoires au regard du passé et du futur (T p 28). En ce sens, la pensée au présent n'est pas indépendante de ce qui a été admis et vécu avant, ni de ce qui peut advenir. S'arrêter au temps présent peut conférer un statut contradictoire à la pensée, parce qu'elle rompt, se décale, amène un changement par rapport à l'ordre et le point de vue établi ou prévu. Ainsi, le moment où le formateur ou l'apprenant choisit de réarticuler deux logiques contradictoires est toujours délicat (T p 33), parce que la confusion est toujours possible ainsi que la tentation de rester sur une même logique par confort ou sécurité. Par ailleurs, nul ne peut de façon certaine, prétendre et déterminer à l'avance le moment du changement. Changer de logique implique un risque. Celui-ci est inquiétant en ce qu'il engendre déstabilisation et repositionnement, voire un retour en arrière.

C. *Description du discours implicite*

EXTRAITS	COMMENTAIRES
« Et moi si je sais en quoi consiste l'évaluation par exemple. Si je peux faire un tableau avec les deux paradigmes, etc. (C 2) Eux seuls savent comment ce schéma là par exemple ils peuvent se l'approprier et le travailler dans leur pratique (C4) » (T p 8).	Si le sujet connaît théoriquement les deux paradigmes de l'évaluation, ce sont les formés qui se l'approprient pour servir leur pratique.
« Donc il y a un moment où cela va être plus insécurisant. Donc ce moment là je vais l'aborder (C5) quand je sentirai que dans le groupe on a suffisamment posé les choses (C 2) pour rentrer dans plus d'incertitude. (C5) » (T p 11).	Il existe un moment d'insécurité que le sujet aborde, après avoir positionné des repères pour le groupe et envisager d'accueillir davantage d'incertitude.

« Tu peux travailler aussi à laisser l'insécurité à un moment (C5) pour la reprendre la fois d'après. (C 2) » (T p 12).	Le formateur a la possibilité de laisser planer l'insécurité lors d'une séance et retravailler dessus la fois d'après.
« souvent quand ils arrivent ils ne sont pas rassurés (C5) et ils ont besoin de solutions, de recettes toutes prêtes pour se rassurer (C1) » (T p 12).	Les formés ne sont pas rassurés en début de formation et recherchent des solutions pour se sentir en sécurité.
« On parlait de lâcher prise tout à l'heure ! Si effectivement, problématiser c'est lâcher prise, (C5) il peut arriver à certains moments qu'on se dise « *là non ! Il faut que je me ressaisisse. Ça va trop loin quoi ! Je perds les pédales !* » (C1) » (T p 31).	Si lâcher-prise revient à problématiser, cela peut se révéler trop déstabilisant pour soi à certains moments.
« Mais je perçois assez rapidement les gens qui vont avoir du mal à lâcher-prise sur leurs représentations, sur leurs convictions, etc. (C1) Et d'autres qui sont déjà là parce qu'ils ont envie de lâcher prise, qu'ils ont déjà lâcher-prise, etc. (C5) » (T p 14).	Le formateur repère facilement les personnes crispées sur leurs acquis et celles qui aspirent à lâcher-prise ou qui l'ont déjà fait.

D. *Analyse dimension articulation*

Les articulations repérées s'effectuent entre les dimensions 2 (Conformisme) et 4 (retour à soi) ; les dimensions 2 (Conformisme) et 5 (émancipation) et 1 (maîtrise) et 5 (émancipation).

Singularité de l'apprendre

L'articulation entre les dimensions « *conformisme*» et « *implication* » marque le rapport contradictoire entre les paramètres méthodologiques et théoriques de l'intervenant, et leur appréhension par les formés. L'intervenant ne peut que mettre en place les conditions d'appropriation. « *Moi ça je ne sais pas les liens qu'ils peuvent faire. C'est à eux de les faire les liens* » (T p 8). Il ne peut effectuer ce travail à la place d'autrui, car le cheminement de l'appropriation est propre à l'apprenant. Il s'inscrit dans la singularité du processus évolutif d'un sujet apprenant qui interpelle son parcours.

Les logiques contraires en évaluation des formateurs

L'articulation entre les catégories « *conformisme*» et « *émancipation* » montre que le formateur effectue un va-et-vient entre une logique de contrôle et une autre d'accompagnement. La première se veut rassurante. Elle permet d'instaurer des repères, d'ordonner pour rassurer. La seconde qui lui est complémentaire vise au contraire à maintenir le doute et le questionnement. Il ne s'agit pas d'apporter des réponses abouties mais de questionner et donc de déconstruire : « *Donc, il s'agit de déconstruire à certains moments quand on peut le faire (C5) et pour reconstruire autre chose, autrement. (C 2)* » (T p 22). Ce

changement de posture que le sujet met en œuvre ne va pas de soi. Il n'est pas programmable ou prévisible. Il soulève une éthique de la responsabilité : « *on ne joue pas à déstabiliser. En même temps on déstabilise (C5) mais en même temps il faut rassurer aussi. On ne peut pas tout casser. Construire (C2), déconstruire, okay. Mais il ne s'agit pas de déconstruire et de ne pas récupérer derrière ! Donc, il s'agit de déconstruire à certains moments quand on peut le faire (C5) et pour reconstruire autre chose, autrement. (C2)* » (T p 22). L'analyse des pratiques semble faire fonction de tiers pour permettre une mobilisation des implications professionnelles et la reconnaissance des problèmes à aborder (dimension implication).

Une détermination qui appelle son contraire

L'articulation entre les catégories « *maîtrise*» et « *émancipation* » met en avant une forte contradiction entre deux tendances. Elle est identifiée ici chez les formés, mais pourrait en d'autres circonstances s'appliquer à la pratique professionnelle. D'un côté, la dimension maîtrise renvoie à une propension à la fermeture conceptuelle et comportementale. Elle se traduit par un besoin de sécurité exacerbé et un manque d'ouverture au dialogue du côté des apprenants. De l'autre, l'incertain, la nouveauté, la pluralité, la surprise, l'errance représentent l'insécurité.

Une tension s'exerce entre l'insécurité éprouvée et le besoin de sécurité des apprenants en formation. Cette tension engendre un certain type d'attentes généralisables en formation : « *Mais par rapport à l'idée d'être insécurisé (C5) et demander des recettes, bon quand bien même c'est une généralité et que c'est tout un groupe qui fonctionne comme ça (C1)* » (T p 12). En réponse, le positionnement du sujet semble contraire à celui des apprenants. En ce sens, il se décale par rapport aux attentes ou aux positions des apprenants.

Lâcher-prise pour être capable de s'émanciper est un acte qui semble présenter ses difficultés. D'une part, l'émancipation permettant une liberté présente également une errance déstabilisatrice, et s'inscrit contre une tradition rationaliste, disjonctive et quelque peu déterministe : « *oui, parce que c'est une pensée cartésienne où il n'y a pas de droit à l'erreur, où l'on pense que les choses ont une vérité, ont un socle stable. (C1) Et à partir du moment où ça, on le remet en question, ça peut aller jusqu'à ébranler les personnes elles-mêmes dans leur propre manière de fonctionner. (C5)* » (T p 21). D'autre part, lâcher-prise n'est pas toujours assumable. L'apprenant peut se sentir contraint de stopper le processus d'émancipation lorsqu'il se sent trop en danger au niveau identitaire et qu'il a l'impression de perdre ses repères (T p 31). Ainsi, lâcher-prise implique une ouverture et à la fois une dispersion. L'émancipation implique une certaine violence sur la dynamique identitaire et

semble nécessiter à un moment donné le retour non moins violent à une logique de contrôle, vitale pour retrouver quelques repères.

2.4. Synthèse des résultats de l'enquête exploratoire

La synthèse des résultats a été effectuée en reprenant tous les entretiens. Dans cette partie sont présentées les synthèses de chaque dimension dégagée, afin de mettre en lumière des éléments signifiants propres aux métiers de la relation éducative.

2.4.1. Synthèse dimension maîtrise

Comme pour chaque catégorie, la dimension *maîtrise* concerne tous les acteurs professionnels de la relation éducative, éducateurs, formés, intervenants, directeurs, apprenants, élèves... Du côté des apprenants ou pour l'apprentissage des professionnels à l'évaluation, beaucoup d'entre eux semblent réduire les problèmes à un obstacle à franchir et cherchent à éviter la remise en question pratico-théorique et identitaire. La dimension *maîtrise* dessine le portrait d'apprenants en difficulté avec la nouveauté. Cela se traduit par un besoin de certitudes, de recettes et de solutions préétablies à des problèmes ou à des difficultés rencontrées pendant les interventions. Ceci engendre un positionnement passif, considérant le savoir d'un point de vue canonique dont l'intervenant aurait la primeur. L'idée de trajectoire renvoyant à une pédagogie par les objectifs résume un positionnement rationnel visant à « *réussir* » par une nécessité objectivée par des *enjeux* de promotion sociale et professionnelle. Ces attentes sont précisément contrariées par un décalage des sujets intervenants.

Ainsi, un tel positionnement vis à vis de la formation ou du terrain peut conduire les apprenants à vouloir résoudre les problèmes davantage qu'à travailler les questions. Le problème en tant qu'obstacle présente des caractéristiques externes excluant la remise en question. La question du point de vue est d'emblée écartée par ce type d'attitude. Elle tend à refermer l'individu sur une simplification hermétique des phénomènes alimentée par une vision utilitariste et consommatrice à l'égard de l'intervention. Lorsqu'une question survient et ne peut être *traitée* comme une information, la tentative de résolution à l'aide d'un point de vue préconçu et immuable se pose alors. Mais s'agit-il encore d'un problème à résoudre ?

Contre toute attente, une vision manichéenne s'impose. Elle permet de classer de façon binaire et rassurante ce que chacun va accueillir ou rejeter. Elle repose sur des couples

antagonistes et contradictoires (vrai/faux ; beau/laid, cœur/raison, noir/blanc…). Dans la mesure où la sélection de l'un entraîne la suppression de l'autre, la détermination prend ici tout son sens. En cela, le manichéisme abrite une vision déterministe du monde, vision reposant sur un socle stable et sur la reconnaissance des phénomènes et de la connaissance grâce à un procédé d'opposition mécanique entre des contraires.

Par ailleurs, un tel positionnement met en avant une prégnance synchronique et une spatialisation des phénomènes pour mieux contrôler les événements. Cette vision privilégie l'ici et maintenant et élude la dimension historique et diachronique des choses pour ce centrer sur le moment présent, d'un point de vue stratégique. Or, éluder la dimension historique semble produire, pérenniser et reproduire certains dysfonctionnements individuel ou collectif emprunt de projections imaginaires et d'isolement. Le recours au vécu via l'intervention permettrait d'élucider le problème du présent dont l'origine se trouve en amont pour céder la place à un nouveau positionnement psychologique et pratique des sujets apprenants. Il semble que la relation éducative lorsqu'elle veut être maîtrisée conduise à un paradoxe, un piège. Pour continuer d'exister, elle se doit d'échapper à une rationalisation extrême. Le contrôle exacerbé ne peut que la conduire à sa propre négation. En ce sens, elle nécessite une autre logique que le contrôle et ne peut s'en satisfaire sans dériver vers une forme d'impérialisme. L'exclusivité est ici une menace lorsqu'une dimension devient persistante.

En l'occurrence, le contrôle est globalement privilégié, parce qu'il est rassurant. Par conséquent la contradiction semble rejetée parce qu'elle est trop éprouvante. Toutefois, la domination de la fermeture théorique et de la croyance en une solution semblent bien constituer une limite à l'émancipation des apprenants. Cette posture basée sur une volonté d'efficacité en croyant faire l'économie d'un travail sur les implications se cantonne à des généralisations pour étayer la pratique et se borne à une logique d'application. Le rejet des implications tendrait à exclure le sujet et ses enjeux ou mobiles pour le rendre imperméable tel un modèle épistémique, abstrait de la situation. Or, cette exclusion des implications en rejetant la question du sens semble pénaliser le questionnement professionnel.

Au niveau conceptuel, il semble que la dimension *maîtrise* puisse évoluer vers *l'idéologie* ou la *confusion*, lorsque la volonté de maîtrise persiste (peut-être par conviction) ou parce que le contrôle se pratique en l'ignorant. L'élucidation de cette double hypothèse permettrait d'apporter quelques éléments de distinction entre l'idéologie et la confusion. En effet, il est possible de distinguer le sujet (formé, apprenant ou formateur ou dirigeant) qui adhère sans retenue à un point de vue tout en sachant se situer, et celui qui croit se situer à une certaine place alors qu'il se situe à une autre qui lui est contraire. Dans le premier cas, il

s'agirait d'idéologie et dans le deuxième, de confusion. Cette hypothèse reste à approfondir théoriquement, car les termes de *point de vue* et de *place* semblent aborder la problématique du pouvoir chacun à leur manière.

2.4.2. Synthèse dimension conformisme

La dimension *conformisme* largement identifiée par les sujets interviewés met en avant l'importance à recourir à des apports théoriques pendant l'intervention. Sur un plan pragmatique, il s'agit d'une nécessité entre autonomie et conformité, afin que l'apprenant ou le professionnel, puissent à la fois situer leur pratique et se situer dans leur pratique. Le but de la théorie est d'instaurer des repères pour étayer la pratique. Cela renvoie à une conformation aux règles et aux normes sociales communes instaurées et permet à la fois une structuration identitaire professionnelle tout en permettant un positionnement toujours susceptible d'évolution. En cela, un premier positionnement préalable, nécessaire et quelque peu fermé pourra céder la place à un *re*positionnement plus riche des apprenants au moyen d'un débat et d'une confrontation théorique plurielle. Ceci permet en outre de se dégager des convictions, des conceptions imaginaires, de démystifier l'histoire en travaillant sa propre conception.

Il existe donc un temps pour le contrôle. Il permet de rassurer les apprenants grâce aux contenus. Il exerce une fonction contenante. Rendus accessibles par une méthodologie de l'intervention, les apports théoriques devront néanmoins dépasser la simple conformation à une prescription pour questionner la pratique éducative et problématiser. Pour cela, les sujets intervenants devront changer de logique et basculer sur une logique plus insécurisante d'accompagnement.

Au préalable, la reconnaissance du contrôle semble impérative. Elle témoigne de l'auto-évaluation et de la réflexivité des apprenants sur leur pratique, car il s'agit également de se reconnaître et de s'accepter dans le contrôle. Il s'agit aussi de reconnaître et de dédramatiser ce positionnement souvent décrié, parce qu'il est nécessaire à la pratique.

2.4.3. Synthèse dimension politique

La dimension politique est surtout abordée par deux des sujets interviewés. La dimension politique est apparemment implicite. Bien que peu abordée de front dans les discours, elle semble présente indirectement, dans la mesure où les propos recueillis sont le fruit d'une conscientisation des déterminants politiques à l'œuvre dans la relation éducative. Le poids de ces déterminants sociopolitiques joue implicitement. En d'autres termes, le système politico-institutionnel repose sur des implicites générateurs de sélection des publics.

Ceux-ci renvoient à une compréhension nécessaire des enjeux et du sens de ce qui se joue pour permettre à l'apprenant d'analyser et de problématiser. Or, ces capacités ou compétences ne semblent pas être travaillées directement par le système politique et ses instances scolaires. Précisément, l'absence de la dimension politique en tant que questionnement se justifie en ce qu'elle habite et formate d'une certaine manière le professionnel. C'est disparaître, se rendre invisible pour gouverner.

Qu'en est-il de la formation ? Ces implicites constituent une violence du système de par leur aspect discriminatoire. Et, si la problématisation fait partie des visées de l'intervention pour les sujets interviewés, elle semble pourtant faire défaut à un certain nombre d'apprenants. Elle se développerait davantage secrètement, tel un apprentissage silencieux, en dehors des contenus didactiques.

La valorisation d'un mode de raisonnement résolutoire et sa diffusion semblent plus faciles à mettre en œuvre, dans la mesure où la vérification des connaissances acquises est objectivée par le système de notation en vigueur en relation à des contenus didactiques stabilisés. Or, il semble qu'une part d'implicite persiste malgré la rationalisation des modes de transmission. Ces implicites font référence aux capacités d'analyse, de problématisation des formés et/ou des élèves et posent un certain nombre de questions. Il y a bien sûr la question du pouvoir. Il a été montré que savoir et pouvoir étaient liés. La tradition de l'institution scolaire populaire a une fonction de régularisation auprès des masses dites laborieuses. Revenir sur ce qui a été instauré ne peut qu'apporter des bouleversements imprévisibles et remettre en question la paix sociale. Parmi les questions qui se posent, peut-on se demander s'il est possible de développer de telles capacités et comment le faire sans bouleversements ?

La question de l'enseignement ou de la formation à la problématisation reste entière, dans la mesure où le système actuel mériterait peut-être d'être repensé. Dès lors que les dispositifs d'intervention perpétués par la tradition scolaire se centrent sur une logique de cumulation des savoirs canoniques pour une résolution des problèmes, ils perdent de vue ou feignent de ne pas voir que cette approche implique des sanctions pour les apprenants, précisément parce qu'ils font l'économie de la problématique du sens que cela prend pour eux. La résolution si efficace soit-elle montre ses limites, lorsqu'il ne s'agit plus seulement de trouver une solution mais de cheminer.

Par ailleurs, la vision dessinée tend à séparer de façon dichotomique le savoir savant en le positionnant comme la propriété quasi-exclusive de l'intervenant ou du formateur, le plaçant quelque peu sur un piédestal. Cette dynamique peut créer un malentendu. En cela, les savoirs savants ne peuvent à eux seuls servir de réponse sans que l'apprenant ne passe par son

propre questionnement en mettant en jeux ses implications et son histoire pour problématiser. Pour questionner la pratique professionnelle, une réponse prédéterminée est inopérante. A contrario, le savoir savant s'il est attendu comme la bonne réponse, peut jouer négativement dans une certaine mesure contre la problématisation des apprenants.

2.4.4. Synthèse dimension implication

Cette dimension met en avant à la fois la nécessité et les limites de l'implication pour se professionnaliser et problématiser. La nécessité de l'implication tient à l'idée qu'un apprenant, un groupe ou une équipe professionnelle, doit préalablement passer par une étape de reconnaissance du problème qu'il ou elle se pose. Pour être reconnu, le problème, doit exercer une résonnance particulière à travers l'histoire, les origines et les enjeux que chacun y place. Cette résonnance semble essentielle pour mobiliser les apprenants parce qu'ils sont touchés, sensibilisés, intéressés et ont le désir d'investir le problème. Cela met en avant le caractère subjectif que peut revêtir un problème.

Par ailleurs, ce type de problème ne peut être investis seulement parce qu'il a été déclaré fondamental pour autrui. Sans implication, certains contenus ou compétences à acquérir demeureront à l'état de programmes que les apprenants se contenteront d'appliquer pour répondre à cette injonction sans toutefois en être dupes, pour certains. Le formé se doit de naviguer entre appropriation et isolement, entre déploiement de pouvoir et déréliction. L'implication dans un problème présent puise ses mobiles dans le passé et nécessite une maturation pour mettre en travail et ne plus subir son poids.

En termes de limites, l'implication appelle donc une distanciation, sans quoi l'apprenant, le professionnel et/ou même l'intervenant risquent l'isolement. En cela, tout sujet doit se garder de rompre avec les contraintes culturelles et les formes sociales communes et céder à son seul désir. L'isolement représente une dérive majeure de l'implication, car elle menace l'être d'autarcie et de constructions imaginaires leurrantes (Enriquez, 1972). La négation du travail des implications ne permet pas de changer le regard sur un problème, elle l'entretient.

La reconnaissance d'un problème est facilitée par l'instauration d'un climat de confiance et d'une ambiance propice à l'expression. Ainsi, l'intervention construit un espace de rencontre et de création des opportunités grâce à un rapport au savoir décalé de la vision traditionnelle scolaire. Le savoir est relatif. Il n'est pas uniquement du côté de l'intervenant. A contrario, il se situe du côté des apprenants et apparaît dans la rencontre co-construite cliniquement. Le savoir savant n'est donc pas prioritaire. C'est la vérité des sujets dans leur

appréhension du problème qui prime. Ainsi, eux seuls sont en mesure de déconstruire et de cheminer, à condition de s'autoriser à s'exprimer.

2.4.5. Synthèse dimension émancipation

S'émanciper en formation ou sur le terrain ne va pas de soi. Cela met en jeu une remise en question identitaire, professionnelle des apprenants. Lâcher-prise est alors une opération délicate, un risque car il s'agit de s'autoriser à accueillir la nouveauté, l'imprévu, sortir des sentiers battus en passant par un travail sur son vécu professionnel. La désorientation, la déstabilisation, la remise en question sont autant d'indices d'appropriation et de passages obligés pour déconstruire ses représentations et être capable par la suite de développer un point de vue qui soit propre. Les indices d'errance montrent que les apprenants travaillant leurs implications s'inscrivent dans le processus de formation et qu'ils sont habités par un questionnement. Le problème revêt ici des caractéristiques endogènes. Il est interne aux apprenants et n'est plus seulement un obstacle à franchir. Les questions qui se posent altèrent la vision et éprouvent les personnes. Passer par le vécu professionnel pour relier théorie et pratique semble beaucoup plus opérant en termes d'appropriation que le recours à des exemples génériques. La généralisation semble peut pertinente pour permettre l'appropriation des concepts et la problématisation, car elle élude la question du sens à construire.

Le recours à des savoirs savant semble également de peu d'utilité pour problématiser. Au contraire, travailler les questions implique de mettre provisoirement de côté la logique de contrôle pour envisager différemment le problème pour soi. Dépasser la résolution, c'est se donner la possibilité de ne pas résoudre. Ne pas croire qu'il faut absolument choisir ou opter pour une réponse fermée.

Il ressort que la problématisation de l'apprenant ne peut qu'être accompagnée. Elle ne peut être guidée, aidée. Nul ne peut se substituer à la personne concernée dans ce processus diachronique. La temporalité entre en jeu et mobilise l'apprenant en orientant sa disponibilité psychologique. Pour la formation, cela implique de cheminer *auprès de*. Il s'agit donc de se décaler par rapport aux attentes d'aide, d'y résister suffisamment et de renvoyer les apprenants à leurs propres questions.

L'intervention requiert une alternance non prévisible des postures. L'alternance maintient nécessairement une contradiction entre un positionnement de contrôle conscientisé et d'accompagnement. Le positionnement change en fonction des moments de l'intervention. La dimension émancipatrice ne peut se suffire à elle seule, car la persistance d'un apprenant

dans cette phase laisse à penser que l'errance éprouvée ne peut l'être durablement sans mettre en péril la stabilité identitaire. L'émancipation a besoin de repères pour demeurer opérante.

2.4.6. Synthèse dimension idéologie et/ou confusion

Le passage à cette catégorie n'est pas transparent, ni évident. Il n'est pas forcément prévisible, même si le terme de logique est employé. On peut seulement penser qu'il existe un moment où cela survient. Ce positionnement est caractéristique des conséquences d'une logique persistante et ainsi d'une dérive poussée à l'extrême.

Cette dimension met en avant deux pièges de la relation éducative : la confusion et l'idéologie. Chacune à sa manière peut aliéner la pratique éducative et il est délicat de les dissocier, notamment lorsqu'elles s'associent en situation.

Entre repère pour agir et confusion, l'idéologie est une nécessité sociale. Elle est présente dans les représentations sociales (Moscovici, 1976, Jodelet[45], 1997, Abric[46], 1985). La confusion naît de l'ignorance et de la non-distinction des places, des logiques de l'évaluation, du positionnement référentiel, occupés à un moment donné. Se faisant, elle annihile les différences, engendre un mélange, un magma fusionnel.

Elle peut également prendre sa source dans un éloignement trop prononcé entre les lieux d'apprentissage. En ce sens, une juxtaposition pratico-théorique dans les dispositifs d'alternance tend à compartimenter et faire se succéder chronologiquement *théorie* et *pratique* sans qu'il y ait d'interrelation entre les deux et engendre ainsi une forme de confusion dans la croyance en une application de la théorie à la pratique éludant le travail des implications et sa dimension heuristique pour l'apprenant. La dérivation choisie pour rendre intelligible l'évolution inhérente au processus d'apprentissage et de formation semble inopérante ou empêchée dans le cas d'une confusion. En cela, l'état de confusion semble convoquer une dimension synchronique du temps où l'ici et maintenant prime.

D'après les entretiens, la confusion semble survenir au moins sous deux formes possibles : soit l'apprenant prend un contraire pour un autre. Il croit alors qu'il faut résoudre

---

45 « *Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéel* » (Jodelet, 1997, p 365).

46 Selon ce modèle, une représentation sociale s'organise autour d'un noyau central, composant fondamental qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Ce noyau est consensuel et collectivement partagé. Il se caractérise par une cohérence, une stabilité qui lui permet de résister aux changements. D'autres d'éléments sont dits «périphériques» parce qu'ils sont plus instables et moins prégnants dans la représentation; ces éléments s'organisent autour du noyau central.

quand doit être mis en avant la problématisation (et vice-versa). Soit ce dernier veut faire les deux contraires en même temps, parce qu'il pense cela possible.
Se retrouver dans la confusion impliquerait donc une perte de repères et de la vue diachronique, provisoirement ou non. Le recul nécessaire disparaît au profit d'une prégnance synchronique, d'une urgence représentée par un problème à résoudre, une solution préexistante à trouver au moyen d'un savoir canonique ou/et par une aide extérieure.

Le choix de terme de *dérivation* sous-entend une évolution. Or, il est envisageable de « *tomber* » brusquement dans la confusion. La confusion guette à tout instant et menace l'étudiant, le formé, le professionnel, l'intervenant d'être pris au piège. Nul doute que tout professionnel si avisé soit-il, ne soit à l'abri de cela. Dans le cas d'une croyance en une solution préexistante, un malentendu didactique s'est sans doute instauré. Ce malentendu implicite porte sur ce qu'imaginent les apprenants des attendus de l'intervenant et de l'institution. Sa pérennisation peut être attribuée au mode d'enseignement classique traditionnel dominant depuis des générations.

L'idéologie, quant à elle, nie la question du point de vue. Elle adhère et prône l'exclusivité d'une conception (relativisme, positivisme ou autres) tout en se protégeant des menaces extérieures. L'idéologie s'enferme et s'isole pour grandir. Sur un plan psychologique, le désir est coupé du corps social et ne parle qu'à lui-même (délire, fantasmes, sectes). Sur un plan procédural et organisationnel, une volonté de maîtrise est à l'œuvre et supprime le débat. Dans le cas d'une idéologie relativiste, le débat, s'il a lieu est inutile puisque tout se vaut. Contrairement à la confusion, l'idéologie semble se priver d'un contraire, elle choisit de le perdre au profit d'une sécurité excessive et d'un pouvoir de cohérence. Cependant, son excès l'amène à créer un paradoxe, puisque la construction finit par s'aliéner et se prendre à son propre piège.

Dans les deux cas, semble résider une carence culturelle et peut-être conceptuelle. Si la confusion mélange les positions parce qu'elle ignore ce à quoi renvoie de fondamental les références et leur répercussions pragmatiques, l'idéologie a opté par conviction ou embrigadement pour une conception, une référence indiscutable (dans le cas du relativisme c'est une dissolution). Idéologie ou confusion, le critère de reproduction ou de redondance identifié met en avant une impossibilité de changement et l'enfermement des protagonistes.

2.4.7. Synthèse dimension articulation

Cette dimension regroupe deux niveaux d'analyse.

Un premier niveau d'interprétation

Le premier repose sur une conception de la contradiction et de l'articulation comme thématiques explicites des sujets interviewés. Les thèmes mettent en avant l'existence de contradictions sur différents lieux et moments de l'intervention (formations initiales, professionnelles, terrains professionnels) et l'intérêt pour la professionnalisation de se doter de plusieurs référentiels ainsi qu'une culture plurielle pour les rendre complémentaires dans une articulation en pertinence aux projets mis en œuvre.

L'accueil de la contradiction est variable et l'articulation délicate parce qu'elle implique un changement non prévisible de positionnement et non un compromis des deux. De plus, lors du passage, la confusion est toujours possible et la tentation de rester sur la même logique ou dimension peut être forte. Ne pas perdre un contraire est un travail incessant. Etre capable de passer d'un contraire à un autre et savoir le montrer semble essentiel à la problématisation. En cela, relier la singularité d'un problème à sa dimension sociale et universelle alimente un questionnement et un débat dont la contradiction serait motrice en termes de problématisation. Elle se distingue alors de la résolution de problème qui se positionne du côté du contrôle et se révèle nécessaire à d'autres moments. Il existerait donc un temps limité pour que chaque inscription dans les différentes dimensions demeure profitable et féconde.

Deux temps se côtoient continuellement : un temps chronologique, plus pragmatique renvoyant à des contraintes organisationnelles et un temps psychologique, élastique et variable en fonction de l'intensité éprouvé par l'apprenant. Tout humain est contraint de structurer son discours pour ordonner sa pensée et se positionner. Celle-ci est soumise à des fluctuations inhérentes au processus de construction de la connaissance et à son évolution dans le temps. Ainsi, le temps du présent confèrerait à la pensée un statut contradictoire en la faisant apparaître comme tel par comparaison aux temps passé et futur. Ce statut résonne négativement en ce qu'il se situe à un instant *t* spatialisé que l'apprenant dissocie d'une diachronie potentiellement porteuse de sens.

Un second niveau d'interprétation

Ce niveau est le fruit d'une recomposition du discours à partir des critères signifiants des différentes dimensions. Plusieurs articulations ont été identifiées. Chacune de ces

articulations met en jeu trois éléments clés reliés : la relation entre théorie et pratique ; le changement de posture ; les logiques de l'évaluation. Tous semblent se diviser en deux contraires synthétisables par les termes de contrôle et d'accompagnement.

La première articulation s'effectue entre les dimensions 2 (pragmatique) et 4 (implication). Elle met en avant la nécessité de l'articulation pratico-théorique. La complémentarité entre ces deux contraires semble représentative de l'inscription dans le processus de formation par les apprenants. En cela, l'apprenant comme le formateur effectue un va-et-vient entre l'aspect pragmatique constitué des contraintes organisationnelles et méthodologiques, des apports et des contenus théoriques et leur appréhension en termes d'implication par rapport à la pratique professionnelle. Cette articulation pratico-théorique semble permettre de contrer les dérives de conformisme et d'isolement tant qu'elle s'effectue, jusqu'à évoluer vers l'émancipation ou la fermeture lorsque cette dernière est rompue.

La seconde articulation relie les dimensions 1 (maîtrise) et 5 (émancipation). Elle est plus extrême que la précédente. La tendance identifiée porte sur la fermeture des apprenants, notamment en début de formation de façon générale et peut perdurer pour certains. Celle-ci est occasionnée par le besoin de sécurité et d'aide qui en découle ainsi que la difficulté à se dessaisir des idées préconçues et lâcher-prise. La recherche de solutions préexistantes et le besoin de se rassurer sont en contradiction avec la difficulté à assumer les changements et la peur de l'inconnu incarnée par l'intervention. Les intervenants vont utiliser les deux postures (aide ou accompagnement) en fonction du moment et se trouver souvent en décalage par rapports aux attentes (prise de position contraire).

Parce que l'émancipation est une visée, il est pertinent de maintenir l'insécurité pour permettre aux apprenants dans un premier temps de reconnaître qu'ils ont un problème afin de le mettre en travail. Le changement de posture n'est pas programmable et met en jeu une éthique de la responsabilité. Cette articulation implique une certaine violence. Que l'on se situe d'un côté ou de l'autre, chaque position en appelle à son contraire. La fermeture ne peut perdurer sans aliéner l'apprentissage. L'émancipation ne peut éviter la dispersion sans réorganisation ni repérage.

La troisième articulation moins fréquente relie les dimensions 2 (pragmatique) et 5 (émancipation) par l'intermédiaire de la dimension 4 (implication). Contrairement aux articulations précédentes, elle semble nécessiter un tiers à investir pour devenir opérante. En ce sens, le passage par la dimension implication semble faciliter l'appropriation théorique et la problématisation, parce qu'elle instaure un dialogue entre théorie et pratique en mobilisant l'apprenant sur un problème qui le préoccupe.

Toutes les dimensions ne s'articulent pas directement entre elles, a-t-on dit. Certaines nécessitent l'intervention d'un tiers. D'autres semblent impossibles à articuler sans générer un dysfonctionnement. C'est, semble-t-il, le cas des dimensions 1 (maîtrise) et 4 (implication). Leur association engendrerait une fusion renvoyant à des idées reçues, des convictions propre à un sujet apprenant inaltérable.

La partie suivante présente une modélisation permettant de visualiser globalement les différentes dimensions abordées et leurs interactions entre elles.

2.5. Une modélisation des résultats de l'enquête exploratoire

2.5.1. Modélisation à partir des critères théoriques d'analyse

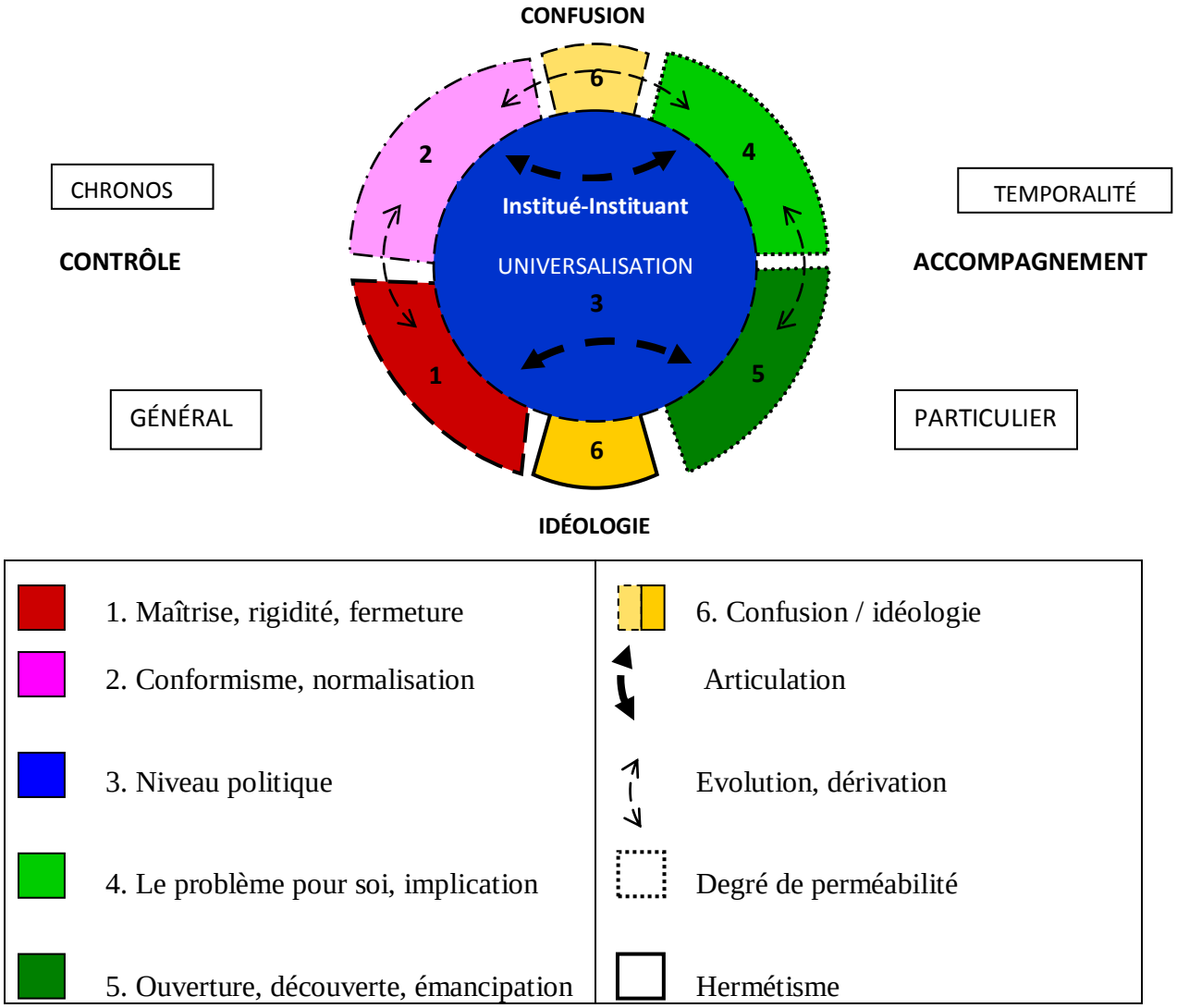


Schéma 5 : matrice conceptuelle de professionnalisation de la relation éducative.

2.5.2. Lecture du modèle

Cette modélisation provisoire est élaborée à partir d'un discours sur la pratique d'intervention. Elle est sujette à discussion et à évolution. Elle ne prétend pas refléter la réalité d'un processus de professionnalisation, mais de dégager schématiquement des lignes de force pour rendre moins opaque le processus de professionnalisation propre à la relation éducative. Elle est davantage centrée sur les apprenants, mais concerne également les divers positionnements des intervenants. Les 6 catégories renvoyant à des dimensions ne se situent pas à un même niveau d'intelligibilité.

Les catégories 1 (Maîtrise), 2 (Conformisme), 4 (Implication) et 5 (Emancipation) renvoient à des phases exprimant une tendance dans lesquels s'inscrivent les apprenants à un moment de la formation ou sur le terrain de l'intervention. Cette territorialisation permet de les situer. Grâce à cela, il est possible d'identifier que les formés se positionnent différemment au cours de la période de professionnalisation. Ces positionnements renvoient au conflit paradigmatique originel et mettent en avant le rôle potentiellement moteur de la contradiction. Enfin, l'intérêt de cette modélisation est d'illustrer les positionnements, les fluctuations logiques et articulatoires de tout sujet en formation.

La catégorie 3 (Politique) renvoie à un niveau institutionnel en tant que dynamique sociopolitique pérenne et système instituant à visée universelle. Il est poreux et pénètre l'ensemble des autres dimensions en changeant de coloration lors du processus de professionnalisation.

La catégorie 6 (Confusion, Idéologie) met en avant l'idée que tout formé en cours de professionnalisation peut se retrouver piégé en tombant dans une idéologie ou se trouver dans la confusion quand il ne sait pas se situer. En contrepartie, on peut aussi se demander si la dimension idéologique ne participe-t-elle pas à une dynamique, si illusoire soit-elle ?

En postulant l'idée que toute dimension contient de façon endogène et ontologique un risque particulier mais faisant partie du processus de *dérivation* logique (Vial, 1997, p 101), chacun peut tomber volontairement ou non, consciemment ou non dans la confusion ou dans une forme d'idéologie. Ces dérives ne sont pas, au départ, idéologiques, dans la mesure où elles renvoient à l'évolution des formés selon différentes tendances ou risques contenues dans chaque dimension :

Dimensions		Dérives
1	Dimension maîtrise	Fermeture, réification
2	Dimension conformisme	Routines mécaniques, instrumentalisation
3	Dimension politique	Confort métathéorique, illusion
4	Dimension implication	Déréliction
5	Dimension émancipation	Errance existentielle
6	Dimension idéologie/confusion	Imposture, manipulation, paradoxe

Tableau 1 : des dérives particulières à chaque dimension

La dimension articulation, quant à elle, n'est pas territorialisée comme le sont les autres dimensions. Afin de ne pas induire de malentendus il a été choisi de ne pas la répertorier comme une catégorie en soi sur la modélisation, parce qu'il s'agit d'une reliance. Cette dernière relierait donc les catégories 2 (conformisme) et 4 (implication) ainsi que les dimensions 1 (Maîtrise) et 5 (émancipation). A ce stade de la recherche, la reliance Maîtrise-Implication et Conformisme-Emancipation est envisageable, même si leur articulation semble peu profitable à l'apprenant. L'interprétation suivante est réalisée en croisant les analyses des trois entretiens.

2.6. Interprétation des résultats

2.6.1. L'habitude du guidage

L'habitude quelque peu « *scolaire* » consistant à se cantonner à des problèmes d'application à résoudre ne suffit plus lorsqu'il s'agit de problèmes plus complexes qui ne peuvent trouver de solutions prévisibles. Pourtant, ce type d'attente persiste et pénalise la problématisation, en ce qu'elle focalise le regard des apprenants sur une logique de résolution de problème. L'adhérence à cette logique peut s'interpréter comme l'inscription des apprenants dans un modèle de pensée de la pédagogie par les objectifs, dans un schéma linéaire moyen-fin où le cheminement est moins important que le résultat à obtenir. Cette vision tend à privilégier une approche stratégique des problèmes à résoudre et relève d'une vision spatialisée des phénomènes externalisant le problème du formé. Pour certains, il s'agit d'une croyance, parce qu'ils sont convaincu par l'efficacité d'une telle approche.

Par ailleurs, ce type d'attente place les apprenants dans une position passive à l'égard des savoirs et des intervenants. Chaque entretien fait apparaître cette difficulté et oblige les intervenants à se décaler par rapport à la demande d'aide. Il s'agit bien de travailler la demande et de renvoyer les apprenants à leurs propres questions.

L'enfermement par croyance ou conviction, qu'il soit ordinaire, théorique ou/et pratique empêche l'autorisation des apprenants à découvrir, se libérer de leur conception et représentation du problème ou de la situation vécue. L'impossibilité de prendre du recul, à comprendre les enjeux en termes d'inertie maintient la dimension de maîtrise. Les répercussions sont plus ou moins extrêmes, dans la mesure où cet hermétisme peut aller du simple déni au traumatisme. Le passage à la dimension idéologique et fusionnel s'effectue logiquement lorsqu'il y a persistance du problème et augmentation de l'intensité.

2.6.2. Un besoin de maîtrise face au changement

A travers les discours des sujets interviewés, la dimension de la maîtrise met en avant la difficulté des apprenants à se trouver en situation de formation, de préparation ou d'apprentissage, période de professionnalisation pendant laquelle ces derniers perdent leurs repères habituels et se sentent insécurisés par le manque de stabilité occasionné par les contenus à acquérir et la remise en question allant de pair. La volonté de maîtriser le cours des événements engendre des mécanismes de défense, particulièrement en début de cursus et donne lieu à un manque de souplesse à accueillir les contenus de formation.

La confrontation à une situation dans le cadre d'une démarche de professionnalisation ne produit pas les mêmes effets sur les apprenants. Certains éprouvent des difficultés. Ces dernières se répercutent par une incapacité à renoncer à maîtriser le cours des événements. D'une part, l'accueil de la nouveauté, l'appréhension de théories nouvelles, les obligeraient à changer de regard sur leur pratique et sur eux-mêmes. Or, ce changement nécessiterait une remise en question importante à assumer et déstabilisante au niveau identitaire. Pour ces derniers, le besoin de maîtrise peut engendrer une attitude de fermeture, d'imperméabilité face aux apprentissages nouveaux, de force proportionnellement contraire par rapport au sentiment de danger qui menace leur stabilité identitaire et leur vision du monde. De même, certains apprenants s'inscrivant dans la dimension *émancipation* semblent contraints de revenir à la dimension *de maîtrise*, parce qu'ils perdent leurs repères. La vision préalable du monde serait donc déterminante pour accueillir la nouveauté, particulièrement lorsque celle-ci repose sur un modèle de pensée déterministe, une représentation rationnelle et disjonctive des phénomènes.

2.6.3. Des contradictions à l'œuvre dans la professionnalisation

Le rejet de la contradiction est alors logique à partir du moment où l'appréhension du monde et des problèmes de l'apprenant repose sur une vision manichéenne. Ce déterminisme binaire confère un socle stable aux choses et y renoncer peut être coûteux.

Bien qu'éprouvante, l'accueil de la contradiction semble avoir des répercussions positives. Il semble que son identification par les apprenants permette un repérage et une distinction conceptuelle favorable à la problématisation. Contrairement au manichéisme, elle n'oppose ni ne rejette un contraire au profit de l'autre. Elle ne repose pas sur une morale simplificatrice finissant par oublier un des contraires parce qu'un choix irrémédiable a été effectué. Le repérage des contraires ne semble pas seulement permettre au professionnel de se situer, il semble pouvoir créer un champ problématique en mettant en tension deux termes contraires. La contradiction est également à l'œuvre en termes de positionnements des formés pendant le cycle de professionnalisation. En ce sens, l'apprenant se positionne différemment au cours de son cycle.

Les catégories correspondantes aux différentes dimensions dégagées montrent que le processus de problématisation implique un mouvement récurrent d'inscription dans chacune des dimensions, afin que le processus ne se « *bloque* » pas. Ainsi, chacune des dimensions ne peut se suffire à elle seule. La problématisation semble exiger un changement permanent de positionnement. Contradiction et changement entretiendraient donc un rapport étroit. Ce rapport permet d'envisager la contradiction en tant que processus, trajet singulier d'un sujet apprenant. Mais il attire également l'attention sur ce qu'il advient lorsque le mouvement de la contradiction s'interrompt ou combine des dimensions incompatibles.

2.6.4. Des risques de blocages et de confusions dans l'apprentissage

Il semble que l'inscription de l'apprenant dans l'une des dimensions dégagées ne soit favorable que pendant une durée limitée. La persistance qui peut conduire à de l'exclusivité engendrerait une dérive propre à chaque logique, voire la création d'une idéologie lorsqu'est perdu de vue le positionnement contraire.

Deux conséquences sont répercutées sur l'apprenant. D'une part, le processus de problématisation semble empêché, freiné, entravé par le ralentissement ou l'arrêt du mouvement contradictoire. L'apprentissage peut se voir carrément stoppé en cas d'idéologie. Lorsqu'il en est question, la fabrication potentielle d'idéologie met en avant la dimension politique du projet de professionnalisation et le risque inhérent à tout dispositif de succomber à l'autosatisfaction du client et à la réification.

Il semble que l'association de certaines dimensions bloque également le processus. Ainsi, la fusion entre la dimension de maîtrise et la dimension d'implication génère une forme d'aliénation, de traumatismes subis ne permettant pas à l'apprenant de se distancier et l'enfermant dans des certitudes, des convictions ou même des souffrances. La professionnalisation est en ce sens une lutte contre les évidences, les convictions, le déterminisme.

En revanche, le mouvement entre les dimensions pragmatique, d'implication et d'émancipation traduisent une autonomisation de l'apprenant.

L'analyse a mis en avant l'idée que tout formé peut se trouver dans la confusion. Celle-ci surviendrait lorsqu'au moins deux dimensions se mélangent et que l'apprenant fait de même. Elle semble variable dans la durée. Ceci ouvre une réflexion à la fois sur les multiples occasions qu'elle a de se manifester dans les interactions et sur les moyens à mettre en œuvre pour s'en préserver. Le repérage des dimensions et leurs positionnements contraires pourraient permettre conceptuellement et théoriquement de ne pas les confondre. Aborder thématiquement et théoriquement la contradiction présenterait peut-être cet intérêt, mais ne garantit pas que l'apprenant, le professionnel fassent systématiquement la différence, particulièrement en étant confrontés au terrain plus complexe, plus vivant que l'apprentissage théorique plus abstrait. En somme, les résultats de l'enquête mettent en avant une difficulté générale des apprenants à problématiser.

2.7. Envisager le futur dispositif de la recherche

Les résultats de l'enquête montrent que la contradiction est présente et à l'œuvre sous de multiples angles lors des interventions en formation et sur le terrain professionnel. Ces contradictions semblent avoir des incidences favorables sur le processus de professionnalisation des apprenants, notamment sur leur capacité à problématiser lorsqu'elles sont travaillées et maniées au cours des interventions. Les apprenants ont des difficultés à problématiser. Cela constitue un problème d'actualité important pour les formateurs. Pour l'instant, les éléments recueillis ne permettent pas de comprendre conceptuellement les enjeux et les fondements théoriques ainsi que les répercussions pragmatiques de tels notions et concepts.

La réalisation des entretiens implique des limites. Les premiers résultats ne peuvent être généralisés ou généralisables. Ils attirent l'attention sur une problématique à étayer théoriquement et nécessitent le réaménagement du futur dispositif de la recherche à venir.

Une autre limite importante réside dans le recueil de données et son traitement. Le matériau recueilli est un discours sur une pratique. Il n'est pas la pratique elle-même. En cela, les propos des formateurs interviewés présentent certainement un écart avec la pratique professionnelle, dans la mesure où il s'agit d'un discours reposant sur une perception de la réalité. Pour palier ce problème, le futur dispositif devra prendre en compte ce paramètre et ne pas se limiter à un discours sur une pratique. Observer et filmer directement plusieurs interventions permettraient peut-être de réduire la part de subjectivité de l'enquête.

Sur un plan théorique, il conviendra de chercher quels peuvent être les rapports entre la ou les contradictions et la problématisation. Pour cela, sera recherché en quelles circonstances, l'articulation des contraires peut ou non se révéler féconde et heuristique pour les apprenants. Sur un plan méthodologique, les résultats mettent en avant une évolution, une maturation inhérente un processus d'apprentissage. Or, ce processus n'est pas identifiable facilement. Il conviendra donc d'envisager le futur dispositif de façon longitudinale, c'est-à-dire de l'inscrire sur une durée suffisamment longue pour couvrir un temps effectif de formation et de professionnalisation et ainsi entrevoir quels problèmes se posent au cours du processus de professionnalisation.

2.8. Des concepts issus de l'enquête exploratoire

Les premiers résultats de cette enquête se veulent sélectifs. Il ne s'agit pas de tout recenser, même si un certain effort à été effectué dans ce sens, mais plutôt d'orienter le travail au moyen de grands axes thématiques et conceptuels et chercher en quels termes ils se présentent et opèrent dans les métiers de la relation éducative.

Voyons quels éléments méritent un approfondissement théorique.

Les thèmes principaux, notions et concepts à approfondir

La présente liste des éléments suivants n'est pas exhaustive. Elle trace les orientations principales mais ne souhaite pas réduire la réflexion à une démonstration. En ce sens, d'autres concepts peuvent apparaître au cours de ce travail et être sujet à débat. Les notions et concepts suivants feront l'objet d'un travail de théorisation.

- La contradiction

Elle semble quelque peu rejetée, oppressante car elle met à l'épreuve les formés. Elle remet en question et introduit la problématique du changement et du devenir en générant une tension entre besoin de conformisme et désir d'émancipation.

Prérogatives :

Etudier sous quelles formes elle est apparue dans l'histoire des idées et comment se sont positionnés les penseurs par rapport à cette dernière. Quelles implications et répercussions sont en jeux pour la *professionnalisation*.

- Le paradoxe

Des paradoxes semblent avoir été vécus par les formés au cours de leur expérience professionnelle sous la forme de confusions ou d'idéologie. Tout sujet apprenant, acteur, intervenant ou même équipe, sont menacés de confusion. Celle-ci est un état d'embrouillement plus ou moins durable dans le temps face à un problème. Elle peut être provoquée par le mélange de références et une absence de distinction des logiques, postures et références. Elle peut engendrer un évitement, une non-reconnaissance d'un problème et une juxtaposition pratico-théorique. Certains terrains semblent créer des situations paradoxales. Cependant, ce sont également des acteurs, des salariés qui portent également ces paradoxes. En intégrant ce mode de pensée dans leur pratique antérieure, il est possible que cela se reproduise en formation professionnelle.

Prérogatives :

Etudier par un état des lieux sous quelles formes ce concept est apparue dans l'histoire des idées et comment se sont positionnés les penseurs par rapport à ce dernier. Dans quel contexte un paradoxe se constitue. Quels enjeux cela suppose pour la *professionnalisation*.

- La problématisation

Elle constitue une véritable préoccupation pour l'intervention en formation et la professionnalisation. Elle est une visée de la formation, mais ne peut être appréhendée par les apprenants en faisant l'économie de leur implication face à un problème et par le seul recours aux savoirs savants pour y répondre.

Prérogatives :

- Rechercher les fondements du concept de problème et les répercussions sur la pratique éducative.

- Distinguer la résolution de la problématisation.

- Distinguer l'implication et son travail. Mise de côté, l'apprenant se réfère à des généralités creuses. Trop intense, il se risque à des projections imaginaires et à l'isolement. En quoi l'aspect subjectif des problèmes entre en jeu pour problématiser ?

Les termes de contradiction, de paradoxe sont à ce titre, représentatifs de problèmes qui se posent à plusieurs échelles et sous des angles différents : au niveau individuel, existentiel, social, politique, professionnel, privé… Ils convoquent également plusieurs disciplines et champs. Ils peuvent donc être appréhendés à partir de plusieurs points de vues (philosophique, anthropologique, sociologique, psychologique, pédagogique…).

Au regard des entretiens réalisés, l'appréhension, les préoccupations, les attitudes des formés mettent en avant l'idée que les logiques contraires sont à l'origine de tensions et de confusions. En ce sens, résoudre un problème et trouver une réponse ne sont pas toujours distingués. Dans certains cas, le mode de résolution semble se substituer à celui du questionnement du problème, créant une forme de paradoxe.

Ainsi, il convient de questionner la représentation habituelle des ces deux concepts.

Il s'agit de s'éloigner du sens commun et rendre intelligible ces concepts afin de cerner les implications et les enjeux d'une conception de la contradiction et du paradoxe, notamment en formation professionnelle dans le champ de la relation éducative, parce que de tels métiers impliquent l'appréhension de l'imprévu, les limites du raisonnement et de la maîtrise. Aussi, il convient d'étudier ces deux concepts dans l'histoire des idées par le biais des disciplines qui les ont travaillé afin de les situer l'un par rapport à l'autre en fonction de la place qu'ils occupent en formation professionnelle et questionner ainsi le projet de leur position respective.

La partie suivante sera consacrée à l'état des lieux théorique sur le paradoxe et sur les enjeux pour la formation professionnelle dans les métiers de la relation éducative. La contradiction sera abordée au travers des différentes formes de paradoxes qui ont jalonné l'histoire des idées. Un deuxième temps sera consacré à la contradiction à travers les différentes formes de dialectiques. Avec le concept de contradiction, cette étude double tente de comprendre les enjeux de telles approches et comment il serait possible de s'en saisir pour la formation professionnelle en termes de professionnalisation.

Pour débuter cette deuxième partie, une approche partira des notions issues du sens commun comme point de départ à l'édification progressive d'une conceptualisation nécessaire pour un repérage théorique des concepts et des problématiques sous-jacentes.

DEUXIEME PARTIE

Approche théorique

Chapitre 3 : Le paradoxe et ses domaines d'utilisation dans l'histoire des idées

Chapitre 4 : Dialectique et formation professionnelle

Fiction d'un individu qui abolirait en lui les barrières, les classes, les exclusions, non par syncrétisme, mais par simple débarras de ce vieux spectre : la contradiction logique ; qui mélangerait tous les langages, fussent-ils réputés incompatibles ; qui supporterait, muet, toutes les accusations d'illogisme, d'infidélité ; qui resterait impassible devant l'ironie socratique (amener l'autre au suprême opprobre : se contredire) et la terreur légale (combien de preuves pénales fondées sur une psychologie de l'unité !). Cet homme serait l'abjection de notre société : les tribunaux, l'école, l'asile, la conversation, en feraient un étranger : qui supporte sans honte la contradiction ?

Roland Barthes, Le plaisir du texte.

3. Le paradoxe et ses domaines d'utilisation dans l'histoire des idées

Le paradoxe n'est pas, à proprement parler, un concept qui fût beaucoup travaillé dans l'histoire par les philosophes. Si la notion d'*énantiodromie* (du gr. *enantios*, contraire) laissée par Héraclite d'Ephèse (550-480 av. JC), exprimait tout de même la transformation de toute chose en son contraire, c'est Zénon d'Elée (480-430 av. JC) qui développa la notion grâce notamment à la logique formelle. De nombreux paradoxes constituèrent des cas d'analyse pour l'intellect humain, encore aujourd'hui d'actualité. Au nombre des paradoxes qui ont suscité réflexion et analyse, chacun a entendu parler d'Achille et la tortue ou le paradoxe d'Epiménide le menteur[47] (Koyré, 1947) archétype de tous les paradoxes (Barel, 1989). En quoi consiste donc un paradoxe ? « *Au départ, une alternative dont les deux pôles sont contradictoires, s'excluent mutuellement. Il y a paradoxe lorsque le fait même de choisir l'un des pôles déclenche un processus qui conduit au choix du pôle inverse, lequel ramène au choix premier et ainsi de suite* » (Barel, Mitanchey, 1990, p 244). Ce dilemme constitue un défi pour la rationalité humaine, dans la mesure où il exprime les limites de la logique, là où le raisonnement juste conduit invariablement à un résultat faux, ou du moins aporétique. L'énigme du paradoxe s'est développée avec la philosophie, la logique, mais également les mathématiques, la physique et autres sciences, bref toutes les sciences qui cherchent à percer le mystère de la vie. Avant d'engager l'étude sur le paradoxe, un premier repérage des notions va être effectué pour situer ce dernier parmi d'autres notions que le sens commun tend à confondre.

3.1. Lexique à partir des notions de sens commun

Partir du sens commun, c'est d'abord partir de ce qui semble évident à chacun, mais c'est aussi déconstruire pour fonder l'interrogation scientifique en se démarquant de l'opinion par négation. L'emploi de certains termes centraux abordés dans cette étude mérite d'être approfondi pour une meilleure intelligibilité des concepts à venir.

[47] D'après Eubulide de Mégare, grec, IVe siècle av. JC.

Antagonisme

Lutte, opposition entre des personnes, des groupes sociaux, des doctrines, etc. Se dit aussi d'une opposition entre les actions de deux systèmes, deux organes, de deux substances chimiques, de deux médicaments.

Antagoniste

(n. et adj., gr. *antagônistes*)

Personne, groupe, etc, en lutte avec un(e) autre, en opposition. Adj. : qui s'oppose à ; contraire.

Antinomie

(gr. *antinomia*, contradiction)

Le terme signifie contradiction dans le sens courant. En droit et en théologie, il s'agit d'une contradiction entre deux lois ou deux principes dans leur application pratique à un cas particulier. En philosophie, pour Kant, il s'agit des contradictions dans lesquelles s'engage la raison lorsqu'elle va au-delà des phénomènes et prétend atteindre l'absolu.

Aporie

(gr. *aporia*, sans ressources, embarras)

Utilisé en philosophie et en logique, le terme désigne, depuis Aristote, la difficulté qu'il y a à résoudre un problème ou à trancher entre deux ou plusieurs opinions également argumentées sur une même question. Le terme existe sous sa forme adjective, se dit alors, *aporétique*. Dans la vision socratique, l'aporie sert une critique des opinions, de sorte que les dialogues se terminent sur le caractère irrésolu du problème posé initialement. Pour Platon, il s'agit d'un moment négatif, inconfortable, mais nécessaire à l'esprit pour se détourner de l'opinion et se disposer à rechercher authentiquement la vérité. Au contraire, pour l'école sceptique, les apories servent à justifier l'impossibilité pour la raison d'atteindre une vérité certaine, et la nécessité de suspendre son jugement, c'est à dire le refus de se prononcer sur quoi que ce soit (*Epochê*) (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000).

Binaire

(lat. *binarius*, de bini, deux par deux)

Cet adjectif indique que deux éléments différents sont mis en jeu, sans rien préciser de leur relation. Ils peuvent constituer un élément dans un ensemble dont tous les éléments sont ainsi classés deux par deux.

Dualisme

(lat. *dualis*, de deux) –le suffixe – *isme* porte la notion de doctrine, d'école.

Dans le sens ordinaire, la dualité est l'opposition de deux doctrines ou de deux opinions. Deux éléments différents coexistent (s'opposent à pluralisme). En plus d'être irréductibles, ils sont originellement opposés. Ils forment un système (philosophique, religieux) qui s'oppose au monisme. Cela suppose qu'il existe une relation de symétrie (au sens mathématique) entre les deux éléments.

En métaphysique, il s'agit d'une théorie selon laquelle la réalité est formée de deux substances indépendantes l'une de l'autre et de nature absolument différente. Par exemple, l'esprit et la matière ou l'âme et le corps chez Descartes. Pour Hegel, le dualisme est un système de pensée qui s'inscrit en marge de toute véritable perspective dialectique et qui fige l'univers intelligible dans l'opposition de moments irréconciliables.

Contraires

(lat. *contrarius*, qui est en face, opposé)

Ce qui est exprimé par des contraires, c'est leur différence antithétique, un couple de contraires désigne un état. Le suffixe « *aire* », qui signifie « *agent* », indique seulement le fait d'être opposé. Lorsque deux concepts sont contraires ; l'affirmation de l'un implique la négation de l'autre, sans que la négation de ce même concept implique l'affirmation de l'autre (ex : blanc et noir).

Contradiction (contradictoire, adj.)

(lat. *contradictio*, action de contredire, de contester, de s'opposer à)

Ce que la contradiction a de plus que le contraire, c'est qu'elle indique un conflit actif, une altération réflexive, un processus. Sur le plan logique, elle désigne une relation entre deux propositions qui sont incompatibles. Deux termes sont contradictoires relativement l'un à l'autre, lorsque l'affirmation de l'un implique la négation de l'autre, et réciproquement. Pour Hegel, qui en fera un des éléments essentiels de la dialectique, la contradiction « *désigne l'opposition réelle interne aux choses, opposition qui est le moteur de la vie* » (Russ, 1996). Il y a antagonisme, c'est-à-dire lutte, entre deux termes qui sont symétriques.

Selon le principe aristotélicien de non-contradiction, deux propositions contradictoires ne peuvent être vraies en même temps, ou fausses en même temps. Le travail de théorisation tentera de questionner les implications d'un tel principe sur la constitution de la connaissance scientifique.

Contradictoire

(lat. *contradictio*, adjectif, qui contredit, s'oppose)

L'adjectif est qualificatif, il implique une contradiction issue d'un jugement ou d'opinions contradictoires. En logique, une théorie contradictoire est une théorie où l'on trouve une proposition à la fois vraie et fausse alors que des propositions contradictoires sont opposées, telles que la fausseté de l'une entraîne la vérité de l'autre.

Conflit

(lat. *confligere*, heurter)

Antagonisme, opposition de sentiments, d'opinions entre des personnes ou des groupes. En psychologie, antagonisme, opposition de motivations ou de conceptions contradictoires chez une même personne ou au sein d'un groupe. Le terme recouvre une acception militaire et politique. En psychanalyse, le conflit est l'expression d'exigences internes inconciliables, telles que désirs et représentations (opposées) et, plus spécialement, des forces pulsionnelles antagonistes (le conflit psychique peut être manifeste ou latent).

Controverse

(lat. *controversia*, discussion, contestation)

Discussion suivie sur une question, motivée par des opinions ou des interprétations divergentes ; polémique. Le terme ne semble pas connoté péjorativement.

Dialectique

(toujours dans une acception commune)

(gr. *dialektikê*, art de discuter, peut être nom ou adjectif)

Elle renvoie à plusieurs définitions. La relation concerne deux éléments contradictoires, elle est codifiée : il s'agit de mettre en évidence les contradictions et de chercher à les dépasser. Il y a dans la dialectique l'idée d'un mouvement réglé. La triade « *thèse – antithèse – synthèse* » est une interprétation du système philosophique élaboré par Hegel. La dialectique est ternaire. Il s'agit aussi du mouvement du réel et de la méthode de

son analyse, reprenant la conception de Hegel dans une option matérialiste, chez Marx et Engels. Elle est également *art* de bien conduire le dialogue, la discussion. Chez Platon, elle est une démarche permettant de remonter jusqu'au vrai, jusqu'aux *Idées*. Enfin, elle est une suite de raisonnements rigoureux destinés à emporter l'adhésion de l'interlocuteur.

Dichotomie

(gr. *Dikhotomia – dikha*, division en deux partie, *tomê*, section)

La dichotomie ou diarèse (du grec *diairesis*, « *division* ») se rapproche de la dualité, à laquelle s'ajoute un rapport d'opposition entre les deux parties. En logique et philosophie, il s'agit de la division d'un concept en deux autres, généralement contraires et qui recouvrent la totalité de leur extension. Elle fut un des éléments de la dialectique platonicienne en faisant progresser les interlocuteurs vers une détermination de plus en plus précise de l'objet de recherche. Elle se présente comme un arbre, c'est-à-dire une série de subdivisions en deux branches, l'une étant à chaque fois éliminée, l'autre à son tour subdivisée.

Dualité

(lat. *dualis*, double) – le suffixe *–ité* indique une qualité.

Sous ce terme est désigné le caractère de quelque chose qui est double en soi, sans que soient indiquées les relations entre ces deux parties d'un même objet, ni la nature des différences.

Opposition

(lat. *oppositio*, vis-à-vis, juxtaposé)

Parmi les différentes définitions du terme, s'exprime l'idée de différence extrême, de contradiction, d'affrontement entre les personnes. A travers la notion s'exprime l'action de faire obstacle à quelqu'un, à quelque chose, d'empêcher, de résister, d'objecter, quelque soit les domaines où elle est employée (juridique, psychologique, géographique, artistique…). Le terme de dissension (lat. *dissensio*), est très proche : vive opposition, de sentiments d'intérêt, d'idées.

Puisqu'il s'agit d'un processus, la différencier de la contradiction ne semble pas relever d'une évidence immédiate, d'autant plus que le sens commun les confond. Il sera intéressant d'en identifier les particularités et enjeux respectifs.

Oxymore

(gr. *Oxumôron*, de oxus, piquant, et *môros*, émoussé). Il s'agit d'une figure de style. Rapprochement de deux mots qui semblent contradictoires. (Ex : un silence éloquent) Synonyme : alliance de mots. La juxtaposition de deux termes dont le sens est incompatible étonne et donne à réfléchir.

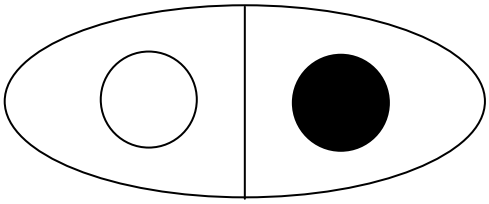
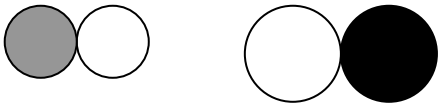
Paradoxe

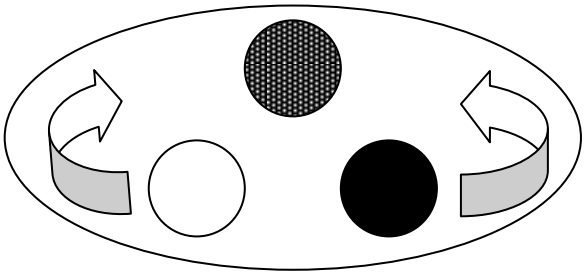
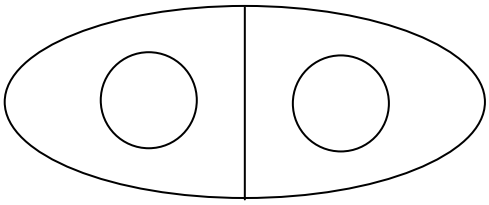
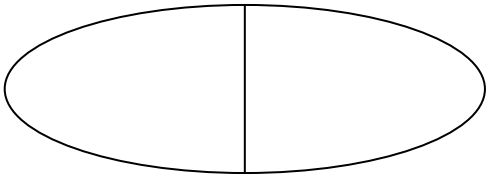
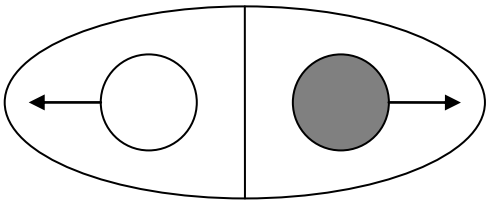
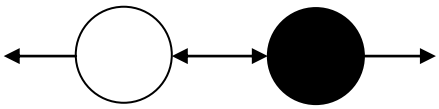
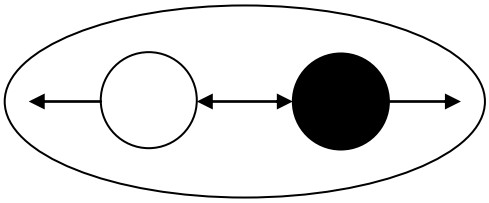
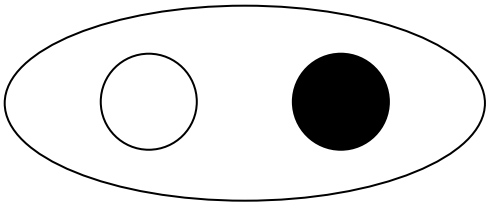
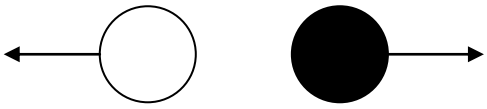
(gr. *paradoxos, para* – contre, à côté ; *doxa* – l'opinion)

Pensée, opinion contraire à l'opinion commune. Un paradoxe est quelque chose qui va à l'encontre de l'opinion commune. Le préfixe « *para* » marque l'idée de protection (parapluie, paratonnerre, parasol…). S'agirait-il de se protéger contre l'opinion ordinaire ? Le paradoxe est-il une conséquence émanant du prisme déformant de la doxa ? La contradiction qu'il contient pourrait alors n'être qu'un effet de surface, un leurre, qu'une analyse permettrait de lever. L'étymologie montre ici les limites de l'élucidation qu'elle pourrait fournir.

Un récapitulatif à partir du sens commun :

Ce tableau est une première classification par ordre alphabétique à partir du sens commun. Mais, contrairement à ce dernier, il a été tenté de séparer les termes souvent mélangés dans les définitions précédentes pour un début d'intelligibilité.

Dénomination	Modélisation
Antagonisme	
Aporie	**? ∞ ?**
Binaire	

Dialectique **Thèse – Antithèse - Synthèse**	
Dichotomie	
Dualité	
Dualisme	
Conflit	
Contradiction, contradictoire **Antinomie**	
Contraires	
Controverse	

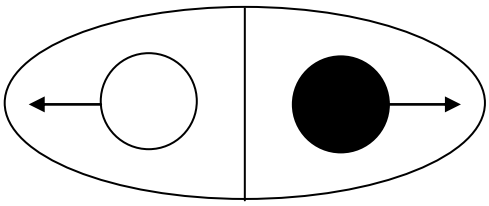
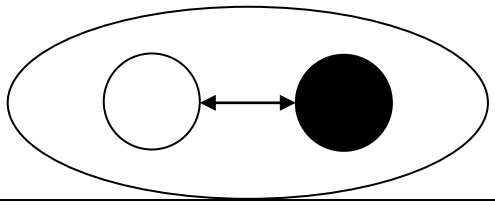
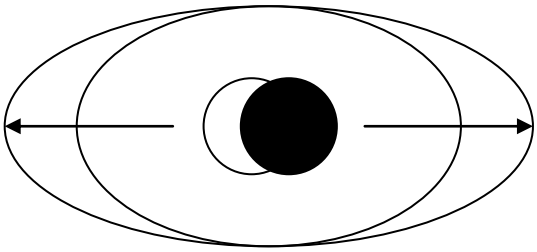
Opposition	
Oxymore	
Paradoxe	

Tableau 2. Repérage des notions

Ces termes mettent en avant sous différentes appellations l'idée de tension, d'opposition, de séparation, de conflits, de rejets. Les définitions sont restreintes, elles mettent en avant certaines conceptions et en occultent d'autres. Le sens commun génère des confusions, on ne sait pas vraiment à quoi chaque terme correspond.

Elles donnent de la dialectique une vision résolutoire, conciliante en quête d'harmonie. La définition du paradoxe, quant à elle, reste opaque. Le paradoxe serait une affirmation ou une proposition contraire à l'opinion commune, qui, en heurtant la pensée courante, décontenance (Russ, 1996). Il permet ainsi de mieux réveiller l'attention et met en relief un positionnement. Il aurait donc une fonction pédagogique (stratégique). Dans le langage courant, parler de paradoxe revient à constater l'existence de deux éléments contradictoires, qui coexistent en dépit de l'impossibilité même de cette coexistence. Cela soulève un questionnement. N'y aurait-il pas alors dans l'utilisation du paradoxe un évitement de la contradiction ? (Ardoino, 1991) D'un autre point de vue, le paradoxe contient-il quelque chose de plus que la contradiction (Barel, 1989), dans la mesure où celle-ci se réitère à différents niveaux, se déplace ?

Après ce premier repérage, il est maintenant nécessaire d'approfondir le paradoxe afin de voir comment ce dernier s'est établi en concept au cours de l'histoire des idées et quelles représentations se sont ainsi constituées autour de son édification.

3.2. Imaginaire social et mythes fondateurs

C'est dans la mythologie que le paradoxe s'est constitué autour d'histoires extraordinaires. Issu du grec *muthos*, « *récit* », « *légende* », le sens ordinaire le définit comme une croyance imaginaire, voire mensongère, fondée sur la crédulité de ceux qui y adhèrent ; dans ce cas, il est synonyme de fable, de conte ou de mystification.

Parmi les mythes fondateurs, *Oedipe* marque les consciences avant même d'être transposé par Freud à la sexualité infantile. Ce mythe renvoie au déterminisme de l'homme à travers le destin d'Œdipe, pourtant mis en garde contre son avenir et lui-même, figure aporétique du paradoxe dont il ne put échapper. Le paradoxe de l'auto-génération était aussi un thème présent dans la mythologie, s'incarnant notamment dans la problématique de l'œuf primordial, à la fois contenant et contenu. Dans notre culture, les scolastiques se sont posés le problème de l'antériorité de la poule ou de l'œuf. Le paradoxe est représenté par différentes images, métaphores de sens au cours de l'histoire des idées. On le retrouve sous la forme de cycle, de renaissance, mais aussi de répétition (Chevalier, Gheerbrant, 1982).

Il exprime également l'Unité qui se différencie en se bi-polarisant, parties antagonistes et complémentaires. Dans la mythologie grecque et romaine, la légende de *Janus* divinité romaine, a des origines obscures et confondues. Quand Saturne, chassé du ciel, se réfugia dans le pays où régnait Janus, il fut accueilli par ce dernier qui même l'associa à sa royauté. Par reconnaissance, le dieu détrôné le doua d'une rare prudence qui rendait le passé et l'avenir toujours présents à ses yeux. Janus est ainsi représenté avec deux visages tournés en sens contraires. Janus est identifié par Ovide au chaos des grecs, racontant que lorsque les éléments formant la matière première de l'univers (l'air, l'eau, la terre et le feu) eussent été séparés, le corps d'un dieu se dégagea de cette matière, et que ce Dieu fut Janus, dont le double visage est la seule trace de l'état de confusion cosmique qui précéda sa venue au monde.

Il s'agit bien de récits extraordinaires relatant les aventures de dieux, de demi-dieux ou de héros, survenues hors du temps de l'histoire, mais aussi de récits didactiques ou de l'exposition d'une idée abstraite (ex : le mythe de Prométhée, chez Platon, porte sur l'origine

de la civilisation et sur la condition humaine[48]). Le contenu à la fois obscur et fictif des mythes les ont longtemps fait passer, en regard de la rationalité philosophique et scientifique, pour des représentations illusoires et naïves, propres aux peuples primitifs et à l'enfance de l'esprit humain. La philosophie, en Grèce, naît ainsi en supplantant la pensée mythique, jusque-là dominante, et en proposant un autre modèle de discours vrai, le discours rationnel et explicatif (*Logos*).

Pourtant, les récits ont une influence considérable dans certaines cultures. A ce titre, l'anthropologie a montré que les mythes exercent des fonctions sociales. Ils assurent la cohésion du groupe en donnant, notamment sous la forme d'un récit des origines raconté de façon rituelle, une justification à l'ordre, à la fois naturel et social, du monde. Les travaux de Claude Lévi-Strauss, père de l'*anthropologie structurelle* (1958), prétendent même établir que les mythes manifestent dans leur structure des systèmes d'opposition qui relèvent d'une logique universelle de l'esprit humain. Selon lui, « *entre la pensée mythique et la pensée rationnelle, il y aurait une différence dans les formes d'expression, mais non une différence de nature* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000, p 305). Les rites sont à ce titre, le fruit d'élaborations culturelles qui ont une fonction initiatique que la logique ne peut expliquer de son point de vue. Lévi-Strauss dira que le mythe est au contraire la chose qui se traduit le mieux, parce qu'aucune localisation n'entrave son sens. Il implique et explique, mais ne s'explique pas, d'où son caractère universel référant le devoir-être au modèle d'un être théorique qui le fonde (D'espagnat, 1990).

La mythologie montre aussi implicitement que la logique est souvent tenue en échec en raison de son aspect formel. Il lui est difficile de s'adapter à une situation, alors que la ruse permet de ne pas se laisser prendre au piège. Cette intelligence située propre à la pensée *Métis* et à l'intelligence du *Kaïros* (Destienne, Vernant, 1974), notamment à travers les récits, montre que la surprise crée une rupture avec le cours normal des événements. Cette dernière semble être sous-tendue par l'expérience en tant que familiarité des situations vécues permettant de tenir à distance et de créer un événement qui va changer la situation.

D'après les travaux de Marcelli (2000), le rapport à la surprise est relié au jeu entre une mère et son enfant. Le jeu crée un *espace transitionnel* (Winnicott, 1971) favorisant la rencontre et le sentiment de sécurité par la dimension ludique relativisant l'imprévu de la surprise par un sentiment de confiance en l'heureuse issue du dénouement. Cette initiation

[48] Le titan blasphémateur, révolté vole le feu divin pour l'offrir à l'Humanité. Contestataire, voleur du secret de la puissance divine et bienfaiteur des hommes, il sera injustement puni.

montre que certains rituels peuvent avoir une incidence favorable sur le comportement face à des situations paradoxales.

Durand (1996) montre que le mythe fait partie de l'imaginaire social, notamment à travers les mythes d'Hermès[49], Orphée, Dionysos, Prométhée, Dédale[50]… « *L'inconscient collectif se fait culturel; les cités, les monuments, les constructions de la société viennent capter et identifier la pulsion des archétypes dans la mémoire du groupe. La cité concrète vient modeler le désir de la «cité idéale», car une utopie n'est jamais pure de sa niche socio-historique* » (Durand, 1996, p 136).

Le XIXème et le XXème siècle reposent sur la mythologie prométhéenne, antinaturaliste, impliquant une idolâtrie de l'artificiel. A travers les mythes, un imaginaire social s'est enraciné dans les comportements, relayé par les médias[51] et s'illustrant par le désir de conquête, de dépassement[52] : « *notre physique de pointe – et l'énorme pouvoir technologique qu'elle contient – trouve les schémas directeurs de sa propre pensée, non pas dans le positivisme pédagogique de l'Occident, dans son binarisme aristotélicien, dans ses «formes a priori» newtoniennes et euclidiennes, dans son déterminisme galiléen, mais dans des mythes fondateurs venus d'ailleurs ou d'avant les conceptualisations du XVIIe siècle de Galilée et de Descartes, tel l'hermétisme* » (Durand, 1996, p. 43). Ainsi, le mythe n'est plus un fantasme gratuit que l'on subordonne au perceptif et au rationnel. René Thom (1973), mathématicien de renom dira que « *le symbole c'est la cohérence de deux types d'identité différentes* » (Ibid, p 60), parce que les choses peuvent être mises ensemble sans qu'il y ait exclusion.

Une telle approche confère au paradoxe une étrangeté qui pourrait expliquer à la fois son caractère dérangeant pour la logique et la crainte que sa dimension symbolique suscite. Il renvoie également à l'universalité du vivant à travers son évocation dans les domaines les plus variés.

La présence de ce dernier dans le mythe invite à penser qu'il fait partie de l'histoire des idées, qu'il se nourrit de l'imaginaire collectif à travers les grand rêves, qu'il habite la relation que la pensée occidentale entretient avec le monde et que l'homme l'a pensé tout en évoluant vers la rationalité. Encore aujourd'hui le paradoxe à travers sa vulgarisation transporte une dimension magique, peut-être rappelle-t-il à l'humain les limites de sa raison ?

---

[49] Le mythe d'Hermès est à l'origine des mouvements contestataires (Durand, 1996, p 150).

[50] Dédale rêvait de donner vie aux statues qu'il venait d'inventer et de leur ouvrir les yeux. On peut rapprocher cela de la soif de l'ingénierie du XXe siècle, construisant des machines toujours plus perfectionnées.

[51] Ce sont des « *images qui sont diffusées par les médias, tous les jours, et qui imprègnent le peuple* » (Durand, 1996, p 148).

[52] Durand qualifiera le mythe d'*Icare* de *Prométhée volant* (1996, p 145).

A travers l'évocation du mythe, le paradoxe donne peut-être à entrevoir les choses du réel inaccessible à l'entendement. Le passage par le mythe serait alors une métaphore de la pensée dans son effort de comprendre ou d'expliquer ce qui lui échappe encore.

Les grands penseurs tenteront d'extirper la dimension rationnelle des mythes pour faire du paradoxe un objet d'étude.

3.3. Esthétique et paradoxe

Existe-t-il un rapport entre le paradoxe et l'esthétique ? En partant de l'idée de structure, il est possible d'identifier une symétrie entre les éléments contraires contenus dans le paradoxe. Or, la beauté a souvent été reconnue par ses qualités de symétrie. La résolution d'équations mathématiques, la géométrie, la biologie (la division cellulaire appelée mitose) mais plus généralement les sciences établissent et respectent un ordre, une organisation bâtit en partie sur une symétrie. Une fois encore, une certaine logique apparaît entre ordre, symétrie et esthétique. La symétrie serait donc un critère de beauté, une esthétique incarnant et renvoyant symboliquement à la notion d'équilibre, de « *bonne* » organisation, ou peut-être même un signe d'intégration sociale[53].

L'esthétisme contenu dans le paradoxe se retrouve dans la littérature. Mais c'est à partir de 1900 seulement, que l'on commencera à parler de littérature réflexive avec Gide et Proust. Cette qualité est présente dans différents genres littéraires. Ils utilisent « *l'interprétation du récit et du discours sur le récit, autrement dit du texte et du méta-texte* » (Breuer, 1988, p 173) : la littérature réflexive. Elle utilise donc la réflexivité[54] (attribut majeur pour révéler le paradoxe), qui provoque une imbrication de niveaux[55]. Ceci peut être un simple jeu (effet de style), mais cela peut s'inscrire dans une recherche de l'écrivain, des

[53] Le roman d'Edwin Abbott (1996), *Flatland* aborde cet aspect. Ce moine en 1884, a imaginé un monde peuplé de formes géométriques où chaque entité a un nombre de côtés qui lui confère une place plus ou moins importante au sein de la société. Plus l'entité à de côté plus elle a d'importance, jusqu'au jour où un modeste carré découvre une troisième dimension. L'inspiration de cette œuvre est pythagoricienne. L'auteur entraîne patiemment son lecteur sur ce chemin qui, en jouant du prétexte d'une démonstration de géométrie euclidienne, prend soudainement le ton d'un questionnement plus profond à une époque où, en Angleterre, l'ère victorienne avait encore quelques années devant elle. Au moyen d'une instrumentation géométrique, elle fait passer un message philosophique et politique. Ainsi, un peu partout, depuis deux siècles que le monde avait commencé à évoluer dans les consciences comme dans la réalité, la contestation de la pensée unique pointait timidement ses saillies et *Flatland* en a donc fait partie.

[54] « *La démarche crée le processus qui, à son tour, devient le nouvel objet de connaissance en le représentant* » (Ardoino, Bröhm, 1991, p 164).

[55] Voir le conte de Lewis Caroll (1969) *De l'autre côté du miroir*, qui introduit parfaitement des problèmes de logique.

conditions, des possibilités et des limites de son travail créatif dans le cadre de la communication écrite. L'impression pour le lecteur est une démystification de l'œuvre littéraire, car il lui est sans cesse rappelé qu'il est dans une double fiction : tout d'abord à un premier niveau, celui où la fiction est inhérente à la logique de la littérature, mais aussi à un deuxième niveau, celui où est « *mis en question les fondements du contrat de fiction qui définit la relation entre l'œuvre et son lecteur* » (Breuer, 1988, p 162), convention tacite où le conteur feint de dire la vérité. Il s'agit d'un contrat littéraire conventionnel dont l'une de ces violations peut être un enchevêtrement fiction-réel à l'intérieur de la fiction. Il y a alors paradoxe dans la mesure où la convention se viole elle-même à l'intérieur d'elle-même (Dupuy, 1993), ce qui caractérise l'autonomie de la littérature et définit son sens, car elle « *se définit non par le respect de cette règle, mais par sa violation* » (Ibid, p 108). On retrouvera la même transposition au cinéma, par l'utilisation de scénarios à tiroirs (*Citizen Kane* d'Orson Welles), ou au théâtre (avec Pirandello, Brecht, Beckett, Shakespeare).

En sciences fiction, il est fréquemment question de paradoxe, notamment temporel en raison des voyages dans le temps ou parce que le scénario intègre des principes logiques que les situations imprévues court-circuitent (par exemple les trois lois de la robotique par Asimov), mais aussi dans les romans d'anticipation (Huxley, Bradbury). Le cinéma a exploité ce thème à succès avec bon nombres d'adaptations.

Les peintures jouent souvent sur le décalage entre un objet et sa représentation. En cela, Magritte considère l'objet comme une réalité concrète et non pas en fonction d'un terme à la fois abstrait et arbitraire. Il interroge l'action du peintre sur l'image (*La trahison des images*, 1928-29). La peinture n'est jamais une représentation d'un objet réel, mais l'action de la pensée du peintre sur cet objet. Il s'agit d'un travail de déconstruction des rapports que les choses entretiennent dans la réalité, représentation des images mentales. Anti-conventionnel, Magritte pense que l'art de la peinture ne peut que se contenter de décrire une certaine ressemblance avec le visible du monde. Pour lui, la réalité ne doit pas être approchée sous l'angle du symbole. Parmi les tableaux les plus représentatifs, *La clairvoyance* (1936) montre un peintre dont le modèle est un œuf posé sur une table. Sur la toile il dessine un oiseau aux ailes déployées. Dans un autre tableau, *La reproduction interdite* (1937), il montre un homme de dos regardant un miroir, qui ne reflète pas le visage de l'homme mais son dos. La peinture n'est pas un miroir de la réalité. Magritte par son approche surréaliste et métaphysique, a utilisé la peinture comme instrument du paradoxe pour traiter avec humour les évidences en se glissant entre les choses et leurs représentations. Le jeu donne naissance à l'humour, sorte d'imbrication, passage entre le subtil littéraire et l'absurdité de la signification du message,

permettant de relativiser à l'extrême toute connaissance. Synthétique, il requiert un certain degré de culture, suffisamment élevé et partagé pour l'appréhender. Inattendu, il manie le ridicule, joint ce qui ne va pas ensemble, cherche à assortir ce qui ne devrait pas l'être, fustige un modèle de la cohérence, l'égratigne par le jeu.

Sur un plan structurel et syntaxique, le paradoxe humoristique se composerait d'une césure, de deux parties contraires et distinctes. En termes de transmission d'information, il semblerait que le début du message, (qu'il s'agisse d'une parole, d'un écrit ou toute autre forme d'expression) induise en erreur le récepteur. En ce sens, elle l'oriente sur une fausse piste, favorise le qui pro quo, avant de changer à nouveau l'orientation, bouclant cette deuxième partie sur la première. Il lui arrive de nouer une intrigue qui tourne court : « *Les femmes ? Des sphinx sans secrets* »[56] (Wilde, 1996). L'humour paradoxal utilise la contradiction, notamment lorsqu'il aborde quelque chose de grave avec légèreté ou le contraire. Il est l'exemple même du cynisme[57] et rejette la dichotomie ou le manichéisme[58]. Certains titres évocateurs chez Watzlawick donnent le ton : « *comment réussir à échouer* », ou « *Faites vous-même votre malheur* ».

Par sa dimension esthétique, le paradoxe a permis à bon nombres d'œuvres de voir le jour et d'inspirer la création artistique tout en dérangeant *le* politiquement correct. Qu'il soit présent en littérature ou en art pictural (Escher, *Mains*), le paradoxe semble exhiber une forme d'esprit, un jeu. Il peut être exprimé par un jeu de mots, un trompe-l'œil, une citation, un proverbe, mais quelles que soient ses formes, la circularité ou l'impasse conceptuelle renvoie l'Être à quelque chose d'absurde, un non-sens, voire une dérision. Sur le plan artistique, le paradoxe est une ressource pour la création et le jeu esthétique.

Mais l'art n'est pas la vie, elle en est seulement le reflet. L'art est un point de vue sur le réel, le vivant. Comment le paradoxe pourrait-il se transposer au domaine du vivant ? Peut-il être pensé par rapport à des phénomènes plus complexes tel que l'être humain, les relations ou encore les systèmes sociaux ?

---

[56] Cette citation est extraite de la fiction parue en 1891, *le portrait de Dorian Gray*.

[57] Oscar Wilde disait que « *le cynisme, c'est savoir le prix de chaque chose et la valeur d'aucune* » (Wilde, 1996, p 30).

[58] « *Toute préoccupation touchant au bien ou au mal en matière de conduite indique un arrêt du développement intellectuel* » (Ibid, p 30).

3.4 Le paradoxe face à la raison en philosophie

Certains philosophes proposeront une autre conception du paradoxe en le considérant positivement, c'est-à-dire comme allant à l'encontre des opinions admises et, ainsi, comme étant susceptible d'éveiller la réflexion et d'empêcher le dogmatisme. Cette vertu du paradoxe a été travaillée dans les *Dialogues* de Platon[59]. Ce dernier ouvre un questionnement aporétique, il ne clôt pas la réflexion par une solution définitive donnée au problème posé[60]. Ainsi, grâce au questionnement de Socrate, les opinions sont ébranlées et le désir de connaissance suscité. L'utilité du paradoxe est alors articulée à une conception négative du sens commun, en termes d'obstacle à la recherche de la *vérité*. Aristote (384-322 av. J-C), élève de Platon, laissera une œuvre immense dont une partie nous est parvenue, notamment dans ses contributions à la logique[61], reconnaissant à travers elle l'instrument idéal pour mener à la connaissance *vraie*. Le procès de la connaissance est une quête ancestrale. En s'écartant du sens commun, la philosophie se dresse comme la discipline pouvant déchiffrer le monde et amener ainsi l'homme à bien conduire sa raison. Pour mener à bien cette entreprise, ils ont eu recours à la *logique*.

Aristote[62], au IVe siècle avant J-C, établit la *théorie de la proposition* ou du *syllogisme*[63], permettant de dégager un raisonnement par *inférence*[64], dont la forme est invariable, offrant ainsi la possibilité de construire des enchaînements valides non seulement avec des propositions fausses, mais même avec des phrases qui ne veulent rien dire (un paradoxe sémantique), même si ce n'était nullement son intention dans l'*Organon* (1969), puisqu'il souhaitait avant tout instrumenter[65] la science. Il s'agit donc de phrases déclaratives (affirmatives ou négatives), susceptibles d'être vraies ou fausses. La plupart du temps, la

---

[59] Platon a été influencé par Parménide (env. 540-450 av. J-C), représentant le plus éminent des Eléates. On trouve dans le poème *De la nature* de Parménide une distinction reprise par Platon, entre la vérité et l'opinion. Celle-ci est liée aux apparences, et trompeuse. Parménide rejette le sensible et le devenir du côté du non-être. « *L'être est immuable, immobile et indivisible : d'où l'opposition, un peu schématique, faite entre cette philosophie et celle d'Héraclite, qui affirme, quant à lui, la mobilité universelle de toute réalité. Seul l'être est, et le non-être n'est pas : telle est la (double) tautologie qui semble résumer la philosophie de Parménide* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000 p 330).

[60] Il est aussi question de dialectique, d'où une difficulté exemplaire de distinction à situer la contradiction et le paradoxe.

[61] La logique sera abordée dans ce travail.

[62] 384-322 av. J-C.

[63] C'est un « *raisonnement qui, à partir de propositions données (les prémisses), établit une conclusion nécessaire, sans recourir à d'autres éléments que les données de départ* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, 2000, p 263).

[64] « *L'inférence est déductive, ou démonstrative, lorsque la conclusion est logiquement nécessaire (comme dans un syllogisme) Elle est inductive ou non démonstrative lorsque la conclusion n'est que probable ou vraisemblable* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000, p 221).

[65] Organon signifie *instrument*.

forme prédicative[66] est appliquée au syllogisme. On dit ainsi de la logique qu'elle est *formelle*, parce qu'elle traite de la forme des raisonnements, indépendamment de leurs contenus ou des objets sur lesquels ils portent. « *Elle ne se prononce pas sur la vérité, mais plutôt sur la validité d'une conclusion* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000, p 262). La logique peut ainsi remplacer les termes par des variables, lettres symboliques constituant un « *moule à raisonnement* » incluant n'importe quelle forme propositionnelle que des procédures mécaniques permettent de réaliser tautologiquement[67]. C'est donc une proposition nécessairement vraie *a priori*[68], en vertu de sa seule forme logique et indépendamment du sens de ses termes ; étant fondée sur le principe d'identité : A est A. Le contraire est logiquement et nécessairement faux.

Si une distinction entre la validité formelle du raisonnement et la conformation à la réalité matérielle fut respectée par Aristote, la logique moderne s'écartera du point de vue réaliste pour fonder une science des symboles. La pensée aristotélicienne aura néanmoins une grande influence constituant même *la* référence de l'époque. La scolastique, enseignement philosophique et théologique conciliant la raison et la foi chrétienne prolongera une vision ratio-religieuse du monde.

Cependant, ce sont les mathématiques qui sont à l'origine des sciences modernes, dans le mesure où il convient pour savoir déchiffrer l'univers, d'écrire et de parler le langage mathématique (et la géométrie). Galilée[69] le premier, dès le XVIe siècle, mettra en place une toute nouvelle science fondée sur l'idée qu'« *expliquer, c'est transformer, grâce à une construction adéquate, un fait physique en un problème mathématique, puis utiliser pour sa résolution les résultats déjà établis par la science mathématique* » (Jensen, 2002, p 25). De nombreux théoriciens, physiciens seront motivés par la quête quasi-religieuse d'un savoir sûr, sans contestation ni polémique, un savoir bâtit sur les mathématiques comme outil rigoureux pour comprendre le réel.

La logique est considérée au XVIIe par Arnauld et Nicole (1662), logiciens de Port-Royal, comme un art de bien penser, de bien conduire sa raison dans les connaissances des choses. Pour cela, ils s'inspirent de Descartes pour effectuer une analyse des structures rationnelles de la pensée. Mais cet « *art* » tend à confondre formes logiques et structures

[66] Un prédicat est une propriété que l'on attribue à un sujet ou un objet : A est V.
[67] Purement formelle, les tautologies ne disent rien sur le monde, elles sont vides de sens (*a priori*, Wittgenstein, 1922). Néanmoins elles sont essentielles en logique, car elles énoncent les lois logiques permettant de raisonner correctement et rendant le discours cohérent.
[68] Cette locution latine signifie « *à partir de ce qui vient avant » et concerne en logique un raisonnement qui va du principe à la conséquence* » (Clément & al, 2000, p 263).
[69] D'après une note de calculs astronomiques de 1611.

rationnelles, en déclarant un raisonnement correct vrai et valide parce qu'il établit des relations convenables entre les idées[70].

Leibniz, au XVIIIe siècle, parlera, quant à lui, de « *vérités identiques* » ou « *vérités nécessaires* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000, p 440). Il fût le premier à vouloir étendre l'idée de calcul à un domaine plus large pour construire une « *algèbre de la pensée* », ce qui ne manquera pas de rapprocher la logique des mathématiques. La conception théologique du philosophe l'amène à la thèse de l'harmonie, fondée par une approche substantielle, dotée d'un principe d'unité représenté par la *monade*, point métaphysique cohérent, unique et non divisible de l'être, substance contenant toutes ses déterminations passées, présentes et futures et contenant tout l'univers.

Proche de Leibniz pendant une période, Kant en s'interrogeant sur les conditions de possibilité de la connaissance fondera une *logique transcendantale* comme « *science de l'entendement pur et de la connaissance rationnelle par laquelle nous pensons des objets tout à fait a priori* » (Ibid, 2000, p 264). Pour Kant (2000[71]), la raison est naturellement dogmatique. En cela, elle use de son pouvoir de connaître sans s'interroger préalablement sur les conditions de légitimité de ce pouvoir. Sans cette interrogation, toute science se perd dans une succession d'interminables contradictions. C'est toute l'histoire de la métaphysique ; illusion pourtant nécessaire d'un projet de transformation des idées en objets pour achever l'unité du savoir ; paradoxe d'une discipline immuable dans ses vérités perdurant malgré ses échecs, marquée par un perpétuel recommencement.

Si le scepticisme, notamment avec Hume[72] réveillera la raison de son sommeil dogmatique, son phénoménisme[73] la condamnera en bloc en parlant de fiction de l'imagination (ses objets échappent à la connaissance), au lieu de lui autoriser un questionnement sur les conditions lui permettant la connaissance des objets.

Kant récusera l'opposition répandue entre sciences empiristes ou expérimentales et sciences déductives ou analytiques (*a priori*) en montrant qu'il s'agit d'une représentation schématique et que, quel que soit le type de science physique, ses principes reposent sur des jugements synthétiques et *a priori*. Il distingue alors deux facultés de l'esprit humain nous permettant de connaître *a priori* des objets : la *sensibilité* et *l'entendement*. Si la sensibilité

[70] Les termes du langage sont des « *idées* », les propositions sont des « *jugements* » (Clément & al, 2000, p 263).
[71] L'ouvrage date de1790.
[72] Hume (1711-1776) est un empiriste, pour lui l'expérience permet de savoir qu'une représentation correspond à une connaissance véritable et non une illusion fondée sur des principes *à priori*.
[73] Doctrine soutenue dès l'Antiquité par les sophistes, qui affirme que l'humain ne connaît que les apparences. Pour les sceptiques la connaissance construit des explications qui sont en accord avec les phénomènes observables, sans se demander si celles-ci sont vraies en elles-mêmes.

renvoie à l'intuition des objets ; conditions subjectives liées au sujet, l'entendement permet de penser et mettre en relation, « *de sorte qu'existe pour nous une nature soumise à un ordre et à des lois* » (Clément & al, 2000, p 241). Ces conditions font du sujet connaissant un sujet transcendantal. Les idées transcendantales, même si elles ne correspondent pas à un objet, ont une fonction de régulation en faisant tendre le savoir vers l'unité qu'il recherche (Kant, 2000). Kant découvrira un jugement *réfléchissant*, expression subjective d'un ordre admis dans les objets pour les comprendre, tel le jugement de goût ou téléologique (de finalité, propre à la métaphysique).

De tels philosophes ont profondément marqué la vision dominante et actuelle du monde moderne. Les principes de la logique formelle et symbolique (Aristote), d'unité (Kant), d'harmonie (Leibniz) montrent une recherche constante d'unification, de mise en cohérence, de rassemblement d'éléments disparates au moyen d'axiomes fondamentaux qui, en même temps limitent l'appréhension du réel contextuel et l'accès au concept de paradoxe (et de contradiction). Le questionnement métaphysique touche de manière indirecte aux limites de la raison face au réel et au pouvoir de la perception.

Les différents positionnements présentés montrent le débat autour de la logique. Ce débat est toujours d'actualité. En cela, c'est le projet de connaissance qui est interpelé à travers ses limites[74]. Le paradoxe est-il condamné à incarner les limites de l'intelligible ou peut-il devenir une ressource ?

3.5. L'étude du paradoxe par les mathématiciens

Parallèlement à la philosophie, les mathématiques se sont aussi heurtées au paradoxe. Ce dernier constitue un piège potentiel qui a pu leurrer bon nombre de mathématiciens[75] y compris la discipline elle-même[76], ignorant la question du *point de vue* (Stolzenberg, 1988). Le piège est définit comme un « *système fermé de croyances, attitudes et habitudes de pensée* » (Ibid, 1988, p 280) qui empêchent de voir leur fausseté. Ce piège est composé de structures logique et linguistique, et part d'une confusion simple consistant à prendre pour des

[74] « *Même une pureté* […] *affectée à un raisonnement, une logique quelconque, est en réalité feinte, est en réalité prise à son piège et qu'il faut reprendre un peu de distance, reprendre une parallaxe par rapport à n'importe quelle logique* » (Ardoino, De Peretti, 1998, p 100).

[75] « *Les énoncés de la logique ou des mathématiques ne nous apprennent rien sur le monde, parce ils ne parlent de rien* » (Farago, 2007, p 113).

[76] « *En voulant rendre plus rigoureux son système de pensée et ses fondements, la science des mathématiques pures, à la fin du XIXe siècle (1870 à 1930), tombera dans le piège du paradis intellectuel* » (Stolzenberg, 1988, p 277).

données ce qui figure comme de simples hypothèses ou propositions établies à partir d'un point de vue dont il faudrait partir. Pour éviter cela, alors qu'il existe des points de vue différents sur une question, celui ou celle qui se situe à l'intérieur d'un système de pensée se doit de recourir à une procédure pour en sortir « *et « défaire » un certain nombre de croyances et modèles de pensée apparemment fondamentaux* » (Stolzenberg, 1988, p 279), de façon à ne pas négliger l'influence que le point de vue de départ peut avoir dans l'interprétation d'une question. « *Dans certains cas, les données de base sont des croyances ou des affirmations non dites, y compris des affirmations « non factuelles » sur le sens de certains types d'énoncés ; mais il peut s'agir d'attitudes et d'habitudes de pensée, comme des phénomènes sociaux et psychologiques* » (Ibid, p 279). Stolzenberg ajoute que cette vigilance peut amener le sujet à renoncer temporairement à un point de vue et d'en adopter un autre, différent pour « *résoudre la question posée* »[77], ce qui est difficile dès qu'il s'agit de croyances. Faute de vigilance, « *les erreurs méthodologiques consistant à négliger l'importance du point de vue contribuent à « entretenir » le système* » (Ibid, p 280). La description du processus conduisant à tomber dans un piège permet de dégager plusieurs caractéristiques.

Se laisser tromper provient de :

1) L'utilisation du langage

Ainsi, l'emploi du présent pour décrire les objets et leurs propriétés, présuppose un sens littéral.

2) Certains types de raisonnements sont évidents et justes en apparence.

L'enfermement est l'aboutissement du processus psychologique parfois complexe, où le sujet prend pour des réalités des apparences. L'idée même de les remettre en question n'est plus accessible. L'idéologie repose ainsi sur l'idée d'*acceptation* des choses pour ce qu'elles semblent être (justes), au lieu d'en rester prudemment à la *supposition* qu'elles puissent l'être (justes). Ce type de démarche concernant la constitution d'un système conceptuel, accepté de l'intérieur[78] semble être nécessaire pour produire des connaissances nouvelles sur une discipline, même si elle constitue à la fois une limite. Ces caractéristiques s'étendent à l'activité scientifique en général.

[77] Le texte est écrit par un mathématicien, ce dernier s'exprimant dans une logique de résolution de problèmes.
[78] « *A l'intérieur d'un système de croyances signifie voir les choses d'une certaine façon* » (Stolzenberg, 1988, p 290).

Pourtant, ne pas accepter une chose telle qu'elle se présente, implique une voie très différente. Cela permet de maintenir la consistance d'un questionnement, une démarche plus distanciée pour éviter les erreurs et considérer la chose et ce qui en découle en fonction de l'acceptation. Accepter supprimerait alors le retour en arrière et le choix de remise en question. Cette remarque tiendrait logiquement, à ceci près que reconnaître une chose pour fausse, c'est toujours accepter et il faudrait alors constater que cette nouvelle affirmation n'est qu'une autre acceptation, réfutable. Quel paradoxe !

Ce problème fondamental semble insoluble. Néanmoins, l'attitude adoptée à l'égard d'une idée n'en n'est pas moins primordiale, en particulier d'un point de vue méthodologique. En ce sens, la méthodologie devient dogmatique, voire *idéologique* lorsque « *toutes les observations, évaluations sont faites du seul point de vue du système* » (Stolzenberg, 1988, p 289). Est alors considéré comme *allant-de-soi* (Ardoino, 1993) ce qui est communément partagé. Une fois accepté, tout problème menaçant les principes ou axiomes du système ordonné sera rejeté, sauf si le système lui-même est remis en question, auquel cas il risque de s'effondrer, dans le mesure où c'est la méthodologie acceptée qui tentera de montrer qu'elle contient un élément faux, paradoxe d'une démonstration biaisée par une entité qui fait elle-même faire son procès sans le savoir[79]. Si l'institution des mathématiques devait par exemple, remettre en question le principe de tiers exclu[80] comme principe de raisonnement ou celui de non-contradiction, il est probable qu'elle ne s'en remettrait pas.

L'acceptation des choses permet de comprendre la force et la tentation qui conduisent à croire en un point de vue, qu'il soit mathématique ou autre ? Quand bien même cela serait possible, il ne s'agit pas de condamner un tel discours, mais de ne pas le fermer à d'autres et oublier que chaque « *réalité* » s'invente et est inventée. Voici peut-être un intérêt professionnel à ne pas former les gens à une seule approche. Peut-être le paradoxe a-t-il une importance pour rappeler le piège de se laisser enfermer dans un système de pensée. Le champ des sciences sociales se penchera aussi sur le paradoxe prenant même ce dernier comme instrument pour saisir le réel.

---

[79] Dans le livre de Quine, *Philosophie of Logic* (1975), l'auteur explique qu'un bon système se reconnaît à sa capacité de fonctionner comme façon de voir le monde. Or, dès que Quine tente désespérément de voir comment « *on* » procède à l'intérieur d'un système différent, ce dernier reste confiné dans les strictes limites de son propre système. Entreprise compliquée, qu'il traite par ailleurs comme si cette expérience révélait une confusion inhérente au fonctionnement de cet autre système. Ses conclusions à partir de ce qu'il considère comme évident, affirmera la supériorité de « *sa* » logique de pensée, qu'il n'était nullement en position de pouvoir affirmer.

[80] Rappelons simplement que ce principe aristotélicien dit d'une proposition qu'elle ne peut à la fois être vraie et fausse en même temps. Il y a donc rejet de la contradiction. Le principe du tiers exclu se fonde donc sur la croyance en une vérité indépendante de la connaissance.

3.6. Le paradoxe dans le champ des sciences sociales

3.6.1. Une évolution des conceptions vers le vivant

Le paradoxe de l'autonomie s'inscrit dans les champs des sciences sociales, où se confrontent individu et société. L'autonomie est ici un concept complexe, paradoxal qui implique à la fois l'idée de dépendance et d'indépendance avec l'environnement. En effet, comme le constate Durand, « *dépendance en ce sens qu'il se nourrit littéralement de lui, indépendance en ce sens qu'il peut dans une large mesure s'affranchir de ses contraintes* » (Durand, 1998, p 45). La pensée paradoxale « *témoigne, en fait, de la lutte générale « contre » (para) la doxa entendue alors comme tout discours qui ne tolère pas de flou et qui se veut sans contradictions* » (Lerbet, 1995, p56).

La problématique est alors le passage de l'individuel au collectif et vice versa. Pour les sociétés traditionnelles régies par la religion, l'organisation sociale (ordre et sens) est donnée de manière exogène, par une volonté supérieure. En s'affranchissant de la religion, la modernité postule que les hommes ne doivent leur organisation sociale qu'à eux-mêmes. Or, « *la maîtrise des hommes sur leur univers serait logiquement voué à l'incomplétude* » (Dupuy, 1992, p 27). Il semblerait que le social ne puisse être définit comme la somme des parties qui le constituent (principe hologrammatique de la complexité[81]), ni que ceux-ci maîtrisent pleinement son évolution, ses tendances. Elle n'est pas le produit d'un programme, mais contient en elle-même son propre dépassement[82].

La théorie de Dupuy (1993 a et b) prend appuie, quant à elle, sur un modèle systémique complexe impliquant une programmation, mais avec le principe d'auto-organisation (Maturana, Varela, Atlan,…). Il ne s'agit pas d'un système clos, comme dans la cybernétique, mais d'un système dit « *ouvert* » en interaction avec le milieu.

Une approche sociologique du paradoxe sera investit par Zinoviev (1977), dont l'entreprise était de comprendre l'irrationnel. En cela, c'est la société soviétique qu'il entreprend de mettre à l'épreuve pratiquement, mettant en évidence l'autoréférence comme principe implicite de régression. Zinoviev[83] s'inscrit dans la tradition de la logique formelle. En se trouvant proche d'une pensée dialectique, il reprendra une distinction logique effectué par Kant entre *négation active* et *passive* pour éviter les confusions. La confusion des deux formes de négation représente un aspect fondamental de l'irrationalité du régime. (Elster,

[81] Le *tout* transcende la somme de ses parties.
[82] Castoriadis (1975) mettra en avant l'idée de société instituante, créatrice d'un monde de significations imaginaires sociales, impliquant tout un monde invisible et vu au travers du filtre des représentations.
[83] D'après *Les hauteurs béantes*, 1977.

1988, p 195) caractérisant ce que l'auteur appellera *la mentalité primitive*. Cette dernière, par exemple, « *nierait la distinction entre l'athéisme, négation active de Dieu et l'agnosticisme, négation passive*[84] » (Elster, 1988, p 196). A mesure que la pensée scientifique s'émancipe des préjugés et des croyances religieuses, elle prend progressivement une place, investit un pouvoir sur le monde et sur les hommes se trouvant celle par qui le scandale arrive (Stengers, Schlanger, 1991).

C'est sur cette condition existentielle que s'exprime la mise en tension entre ordre et désordre transposée à divers objets de science. Selon le point de vue adopté, selon le choix des échelles de temps et d'espace, s'élabore une pensée productrice de sens, des théories novatrices engendrant une dynamique porteuse et de nouvelles perspectives, de surprises aussi, mais également des paradoxes.

Quoi qu'il en soit, le paradoxe puise aussi ses sources dans la physique et la biologie. Dans les années 1945 et en réaction à la seconde guerre mondiale, se constituera le champ de recherche de la cybernétique, avec des mathématiciens, médecins, physiciens et autres chercheurs. Parallèlement en 1944, se développe une réflexion sur le vivant avec le physicien Erwin Schrödinger qui ouvre ainsi l'ère de la biologie moléculaire supposant que l'hérédité ne serait pas le fruit du hasard ou de la simple répétition. En 1970 Jacques Monod, alors récemment élu prix Nobel de médecine, publie un ouvrage[85] développant une réflexion féconde sur l'ordre qui sous-tend la matière vivante. A travers la théorie génomique, c'est le rôle du hasard dans la vie qui est débattu, (encore aujourd'hui) et plus précisément les débats opposant ordre et désordre dans leur contribution au vivant. L'ordre par l'ordre ou par le désordre, tel sont les positionnements qui animent les débats scientifiques.

Les partisans de l'ordre par le bruit, donc du désordre et par extension du hasard trouveront un franc succès, notamment en France avec l'expérience de Von Förster issue d'une autre filiation dont Claude Shannon (Shannon, Weaver, 1949) proposera une théorie de la communication en parallèle avec l'approche cybernétique de Wiener dont émergera une théorie générale des systèmes en 1977 (Von Bertalanffy, 1987).

A l'origine de la théorie moderne de la communication, c'est la théorie de l'information, qui fera connaître Shannon, car cette dernière fut utilisée par les chercheurs dans d'autres domaines ouvrant là de nouvelles voies, théorie jugée pourtant d'*avatar* dangereusement populaire par Shannon ; outil utile certes, mais ne pouvant pas tout expliquer

[84] Paul Veyne a remarqué ce phénomène de négations chez les chrétiens à l'égard des empereurs romains. La divinité de l'empereur n'existe que comme objet de négation dans l'esprit des chrétiens, personne n'y attachait une croyance positive, en dépit des apparences (Estler, 1988, p 196).
[85] Le Hasard et la nécessité.

à lui seul. De par son succès, la démonstration de Von Förster (expérience avec des aimants) introduira un malentendu. Imaginant un espace rempli d'aimants, répartis de façon aléatoire, fictif il introduira de l'agitation. L'ordre obtenu, provoqué par le désordre des déplacements dû aux propriétés de répulsion et d'attraction des aimants constituant des chaînes, fut présenté comme un ordre nouveau émanant du *bruit* par le chercheur. Ce raisonnement est douteux, car l'ordre en question renvoie à un ordre énergétique préexistant. Il s'agit avec cette expérience d'un simulacre de créativité - sorte de réminiscence platonicienne, contrairement à la façon dont il avait été pensé par Monod et Schrödinger, en tant que création irréductible à l'ordre précédent.

C'est tout de même la physique quantique qui jettera les bases d'une réflexion sur la vie, en particulier Delbrück (1906-1981) et Schrödinger (1887-1961), décrivant mathématiquement la structure de l'atome et des molécules grâce à une équation universelle. A la suite des travaux de Delbrück, Schrödinger se demandera par quel(s) procédé(s) les propriétés de la vie peuvent s'insérer dans le monde physique ordinaire. Ne pouvant pas répondre à cette question par l'assemblage d'un petit nombre d'atomes, il supposera alors un ordre supérieur d'organisation, celui des molécules. Par un raisonnement logique, il pressent intuitivement la nature de la molécule (et la métaphore alphabétique pour le code ADN) aménageant un passage de l'ordre minéral à l'ordre vivant. Cette métaphore préside à l'étude des génomes, comme un texte est écrit au moyen d'un alphabet et analysé. On voit que le texte tout comme le génome n'est pas le fruit du hasard (même si cela ne l'exclut pas totalement). Si les physiciens sont parvenus à transformer la matière pour la purifier, l'ordonner et la rendre assez semblable à un objet géométrique, l'utilisation des mathématiques pour l'étude du monde (émotions, économie…) montrait ses limites, même si elles inventent de nouvelles façons d'aborder la matière (Mandelbrot et sa *géométrie fractale*, De Gennes et son modèle de *reptation* pour expliquer la déformation de la matière plastique) (Jensen, 2001).

Partant de la structure de base du paradoxe logique, Barel transposera le paradoxe logique d'une structure logico-mathématique au système social, définit comme « *variété de système vivant* […] *notamment comme entité auto-reproductible* » (Barel, 1989, p 26). Son projet est de montrer que les conduites des systèmes vivants (un système social) sont des conduites paradoxales mettant en œuvre un paradoxe de même type que le paradoxe logico-mathématique. C'est l'analyse de Ruyer (1966) sur ce qu'il a appelé le *paradoxe fondamental* (*paradoxe de l'auto*), où quelque chose est à la fois acteur et terrain de son action, qui va fonder le transfert du paradoxe aux systèmes vivants. Ruyer montre la nécessité pour un

système vivant de s'auto-intégrer lui-même, à chaque instant, en même temps qu'il intègre un objet extérieur. On remarquera ici une certaine proximité avec la théorie piagétienne du mécanisme d'équilibration conceptualisée en épistémologie génétique. D'autres parallèles peuvent être fait, notamment avec les travaux de De Rosnay (1975), ou de Miermont[86] (1995), ce qui témoigne d'une généralisation de la pensée tournée vers la compréhension du phénomène vital et marque ainsi l'inscription du paradoxe dans le domaine du vivant. De cette élaboration théorique inscrivant le paradoxe dans le vivant se pose ainsi la question du concept d'autonomie.

3.6.2. Interprétation du paradoxe dans le modèle de la systémique

La systémique s'intéresse aux systèmes de systèmes, les « *systèmes complexes* ». L'approche de Barel est macroscopique. Elle porte au nu le paradoxe pour en faire un concept clé dont le jeu conceptuel est étayé par de nombreuses références empruntées aux mathématiciens, philosophes, thérapeutes et autres penseurs contemporains. L'auteur prend un certain plaisir conceptuel à ériger le paradoxe en concept à portée historique.

L'attention du discours est surtout orientée sur une approche stratégique[87]. En ce sens, il focalise son attention sur les mécanismes paradoxaux, conférant par leur redondance une portée historique au paradoxe. L'histoire humaine est alors regardée depuis son versant organisationnel et stratégique. Rien de surprenant à ce que l'auteur relègue la dialectique à une vision quelque peu obsolète où un troisième terme viendrait apaiser la contradiction : « *je deviens très sceptique sur l'idée que cette dialectique sociale doive demeurer externes aux systèmes sociaux et cesser lorsqu'elle pénètre dans le système* » (Barel, 1989, p 215).

Barel postule que la pensée humaine est vouée à l'oscillation : « *Au total, la pensée humaine affronte donc un paradoxe qui consiste en ce que, confronté à deux visions du monde et à deux stratégies de recherche attachées à ces visions, elle ne peut ni choisir l'une de ces visions, ni ne pas choisir. Il s'agit d'un paradoxe au second degré, puisque chacune de ces visions et de ces stratégies se construit elle-même sur le mode paradoxal. Dès lors la pensée humaine oscille d'une vision et d'une stratégie à l'autre, chaque choix préparant les*

[86] « *L'être vivant se caractérise par un processus d'autodéfinition et d'autodélimitation du soi et du non-soi, par une capacité à établir des liens et des échanges entre les deux, et par un processus de mise en réserve et de modélisation (représentation, mémorisation), à l'intérieur de soi, des propriétés du soi, du non-soi et de leurs rapports. Le processus d'autodéfinition et d'auto-délimitation relève de l'autonomie de l'organisme, qui organise ainsi ses propres lois* » (Miermont, 1995, p 19).

[87] A ce titre, la *stratégie double* de Barel illustre nos propos : « *L'essence paradoxale de la stratégie double réside dans cette possibilité de refuser le choix en même temps qu'on l'effectue, de réaliser une exclusion inclusive* ». (1989, p 184, 185).

conditions du choix contraire, de sorte que l'oscillation est à la fois le choix d'une solution et le refus de ce choix » (Ibid, p 204).

Cette conception paradoxale laisse entrevoir une alternance forcée que nous contestons à plusieurs titres. Tout d'abord, cette interprétation laisse entrevoir une dimension historique de type mécaniciste et purificatrice[88]. De plus, Barel (1989) emploie à tort le terme de « *solution* » qui selon nous réduit considérablement la condition humaine et son histoire. Le terme de « *réponse* » semble plus indiqué, car cela suppose que tous les problèmes ne sont pas toujours résolubles. L'auteur ne les distingue pas. L'utilisation de ce terme lui a-t-elle échappé ? Si c'est le cas, il est le signifiant qui renvoie, en l'occurrence, à l'inscription paradigmatique. Le terme met au jour une filiation systémique[89] qui affiche le point de vue de l'expert sur la question. C'est en ce sens le point de vue du capitaine éloigné de la soute.

Au même titre, l'association d'idée entre « *choix* » et « *solution* » renforce implicitement l'inscription paradigmatique de l'auteur, même si l'on considère qu'il y a incompatibilité entre les termes, car ils relèvent de deux paradigmes distincts. En ce sens, choisir nous évoque l'univers du doute en situation, à une *dramatique d'usage de soi* (Schwartz, 2000) alors que résoudre renvoie à la conclusion d'une démarche intellectuelle rationnelle. Dans cette optique, rien de surprenant à ce que l'auteur rapproche alors l'oscillation du *double bind* (Watzlawick, 1980, p 26) utilisé en thérapie brève pour résoudre les problèmes.

Qu'il s'agisse de l'utilisation des mathématiques avec les calculs auto-référentiels de Brown pour modéliser le concept d'autonomie, du théorème d'incomplétude de Gödel, du Big Bang, de biologie avec le chaos du génome, de l'effet papillon, métaphore emblématique et poétique de la théorie du chaos en physique, ou l'univers fractal et les paradoxes de la matière, le paradoxe convoque des références hétéroclites, une liberté de ton due à sa vulgarisation[90]. Si les problématiques que le concept implique dépasse largement une vision disciplinaire, il semble être néanmoins assujetti à un discours d'experts[91], d'intellectuels, peu accessible (sauf par simplification et/ou vulgarisation), parce qu'il mobilise souvent une démonstration, une argumentation logique, un agencement particulier, un théorème logico-mathématique rendant difficile son appréhension par le commun des mortels. Dans cette

[88] « *Le paradoxe (Barel) est justement, par l'effet d'une contorsion extraordinaire de la raison, un ultime vouloir de purification de l'impureté. On se cantonne finalement dans l'antichambre de la contradiction* » (Ardoino, De Peretti, 1998, p 30).
[89] Il s'agirait du modèle d'évaluation par la gestion des systèmes complexes.
[90] Les médias de l'écrit notamment, ne s'y sont pas trompés. Utilisant la fascination qu'il suscite, la presse écrite, les revues de vulgarisation s'en sont emparées pour diffuser le concept.
[91] Barel parle de « *maitrise du paradoxe* » (Barel, 1989, p 240).

tentative d'expliquer le vivant, les disciplines atténuent la frontière entre matière et vivant. Elles deviennent poreuses. Mais elles montrent également une propension à la démonstration d'un ordre, fût-ce-t-il prétendu complexe.

3.6.3. D'une quête de l'ordre à un ordre questionné

Dans le projet de connaissance des sciences sociales, il est intéressant de noter que le terme *ordre* recherché pour *dire le monde* est plus ambigu qu'il n'y paraît. Tout d'abord, il peut être difficile d'identifier la régularité d'un objet, à fortiori celle d'un sujet humain. La régularité en question est-elle effectivement présente ou simplement souhaitée par projection en termes de représentations ? Par ailleurs, l'ordre conceptuel se trouve pris dans des significations et considérations morales, esthétiques (l'art), voir religieuses. Le terme implique une certaine résonnance qui prendra un sens particulier selon le moment de l'histoire, la culture qui l'imprègne, l'appartenance à un groupe ou à un autre. Il s'agit alors de perception ou même de croyance que le mot contient implicitement[92]. Bergson (2001) a lui-même élaboré une réflexion critique voyant derrière ce mot, une signification particulière en fonction de l'attendu[93].

En d'autres termes, l'ordre trouvé correspond à une attente particulière, il renvoie à une certaine convenance, et limite par conséquent la capacité heuristique tout en prêtant également à la réalité un caractère artificiel et idéalisé (une perception), afin qu'une certaine logique et cohérence[94] subsistent en donnant l'illusion d'une réalité reposant sur l'intellect humain. « *D'une manière générale, la réalité est ordonnée dans l'exacte mesure où elle satisfait notre pensée. L'ordre est donc un certain accord entre le sujet et l'objet… C'est l'esprit se retrouvant dans les choses.* » (Ibid, p 223).

---

[92] Au XIIème siècle, *désordre* a d'abord signifié en français « *débauché* », tel un manquement aux règles monastiques imposées par les ordres religieux (Julia, 1994, p 402). Les propos de Galilée montrent une certaine connivence entre le concept scientifique et la foi religieuse. « *Les hommes savent planter un sarment de vigne, mais Dieu seul sait faire pousser les racines, puiser la nourriture, en tirer et en distinguer les éléments propres à former les feuilles, les vrilles, les grappes, les grains, et les pépins. Mais en ce qui concerne les propositions géométriques, l'entendement humain en comprend quelques-unes aussi parfaitement et en a une certitude aussi absolue que Dieu lui-même.* » (Jensen, 2002, p 25).

[93] « *Or, supposons qu'il y ait deux espèces d'ordre, et que ces deux ordres soient deux contraires au sein d'un même genre. Supposons aussi que l'idée de désordre surgisse dans notre esprit toutes les fois que, cherchant l'une des deux espèces d'ordre, nous rencontrons l'autre. L'idée de désordre aurait alors une signification nette dans la pratique courante de la vie ; elle objectiverait, pour la commodité du langage, la déception d'un esprit qui trouve devant lui un ordre différent de celui dont il a besoin, ordre dont il n'a que faire pour le moment, et qui, en ce sens, n'existe pas pour lui.* » (Bergson, 2001, p 223, 1ère édition 1907).

[94] En physique, un matériau parfaitement ordonné est un corps possédant une structure atomique périodique, c'est-à-dire répétitive, situation idéale d'un système défini par équivalence permettant ainsi une simplification des calculs. Le désordre est ensuite défini de façon négative, comme tout écart à cette structure ordonnée servant de référence.

De cette conception, il ressort que la définition purement négative du désordre est significative du positionnement de la physique privilégiant les structures analysables mathématiquement. Cependant, d'autres sciences-mères comme les mathématiques, la biologie se sont appuyées sur le discours de la physique pour constituer leur discipline même. La filiation de telles disciplines a par conséquent établis un discours rationnel dont la quête d'un ordre a servi de visée, de progression de la connaissance scientifique tout en se positionnant implicitement pendant une longue période contre l'idée de désordre synonyme d'aléatoire.

L'histoire du terme *ordre* permet donc de penser un lien de filiation avec l'institution religieuse. On peut supposer que la recherche scientifique s'est constituée en relation et sous le regard théologique privilégiant une vision parménidienne du monde[95]. En cela, son édification a pu permettre aux avancées de la science de maintenir, ou du moins, dans une certaine mesure de ne pas contrarier les fondements de la tradition religieuse et des représentations qui en découlaient. La multitude de synonymes existant pour exprimer la notion de désordre dénote un caractère négatif, sinon péjoratif [96].

Pour Bergson (2001), nul doute que la recherche d'un ordre unique et attendu est à l'origine des principales difficultés du problème de la connaissance. Il importe de travailler les deux ordres dans leur rapport, conjointement avec l'idée de désordre pour une théorie de la connaissance et de la vie. Pour Bergson le désordre apparaît également dans le passage entre deux ordres, n'ayant point encore trouvé d'ancrage. L'idée de désordre et les problèmes que cela suscite disparaissent aussitôt que le désordre est considéré comme un ordre que nous ne cherchons pas.

Il convient alors de relativiser le cohérent. Le concept tend à se positionner de façon idéologique au cours de l'histoire des idées, c'est-à-dire qu'il est à la fois un moyen et une fin en soi. C'est l'idée de *paradigme*[97] (Kühn, 1962) qui est suggérée ici, car l'histoire des sciences est constituée d'une suite de conceptions opposées de la « *réalité* », toutes

---

[95] « *Selon Leibniz, rien ne se fait hors d'ordre, c'est-à-dire que tout dans l'univers est disposé par Dieu selon le principe de raison suffisante et qu'il n'y a pas de place dans la création pour l'arbitraire* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000, p 324).

[96] Capharnaüm est à l'origine une grande ville de commerce de Galilée, située au nord de la Palestine (actuellement en Israël). Biblique, le nom a pris un sens péjoratif pour qualifier un lieu de grande pagaille, où mille choses sont entassées.

[97] Le paradigme « *désigne la compréhension que le sujet construit de ses environnements, de son milieu, de ses rapports aux autres et à l'autre, de sa place dans le monde. La vision du monde structure les attitudes et les comportements… Cette vision trouve son origine dans l'expérience singulière prenant aussi en considération des déterminismes inconscients. Elle est tout autant enracinée dans l'expérience collective, dans une culture, elle se donne à voir alors sous la forme de paradigme qui présente de façon organisée un système de valeurs et de représentations historiquement et sociologiquement construites dans l'imaginaire collectif* » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998, p 128).

compatibles dans une certaine limite[98] avec les faits, mais incompatibles entre elles. En somme, les « *vérités* » se succèdent et se substituent les unes aux autres, et le progrès scientifique n'est absolument pas cumulatif (Bachelard, 1986[99]), comme peut l'imaginer le sens commun[100]. L'évacuation de l'incohérence, quelquefois au profit d'une illusion d'*harmonie* (Leibniz, 2004) fabriquée de toutes pièces[101], semble traduire un profond attachement aux choses durables, procurant par là-même un sentiment de sécurité et de légitimité tout en ménageant les institutions des changements notables et de l'évolution des mentalités.

Le paradoxe vient heurter une volonté d'organisation du réel. Cette volonté progressiste ne peut s'accomplir. Elle ne peut que *tendre vers*. C'est cette visée qui la rend opérante[102]. Par ailleurs, on peut se demander si le paradoxe ne se crée pas à l'occasion d'une démonstration. En cela, la pensée semble réifiée dès lors qu'elle croit parvenir à dire le réel en oubliant qu'elle n'est qu'un discours sur le réel. Comme l'avait remarqué Russel et avec lui Wittgenstein (1993)[103], on pressent ici le piège que représente le discours en attirant l'individu à l'intérieur du système. L'acte langagier tranche et détermine, utilise aussi des descriptions métaphoriques pour exprimer son projet de connaissance. Pour comprendre les déterminants de paradoxe issus de la langue de manière plus fine, l'approche linguistique semble indiquée.

3.7. Le paradoxe en linguistique

3.7.1. Des débats autour de la conception du signe en linguistique

Accepter un système de pensée peut conduire à croire en lui de façon dogmatique, a-t-on dit. Cette partie prendra principalement appui sur les travaux de Récanati (1979), mais également sur ceux d'Austin, de Searle, de Peirce, de Russell et d'autres auteurs qui se sont intéressés aux implications linguistiques du paradoxe. Quels que soient les domaines d'études

---

[98] Peut-être celle du paradoxe ?

[99] L'édition originale date de 1938.

[100] « *Distinctions et identifications sont à l'origine d'un ensemble d'images formant une «vision du monde » et de soi qui opère comme un système linguistique global, une configuration qui tend à prédéterminer la nature positive ou négative des représentations (images re-présentées), des sentiments et des actions qui vont accompagner non seulement la construction des rapports entre les humains mais la construction des rapports entre les humains et la totalité de leur réalité (intérieure et extérieure)* » (Caratini, 2004, p 30).

[101] En 1685, la vision de Leibniz est toute entière centrée sur l'individuel ; Être distinct, Unité véritable, sujet monadique. Il fonde une monadologie comme système de pensée. (Durozoi, Roussel, 1997, p 227).

[102] Au niveau politique, l'on retrouve le même processus à propos du communisme. Ce dernier ne peut exister que par son projet, sa quête. Son intronisation implique sa fin.

[103] La première édition du *Tractatus logicus-philosophicus* date de 1922.

des sciences, le signe est toujours présent sous des formes plurielles, qu'il s'agisse de chiffres, de variables, d'algorithmes en mathématiques ou en logique, de mots, de phrases, de paroles, d'écriture, de lecture, de symboles, d'images. De tout temps, ce qui s'énonce de quelques manières que ce soit, confère au signe une dimension anthropologique.

La thèse centrale de la nouvelle approche linguistique se résume ainsi. Dans le sens d'un énoncé se réfléchit le fait de son énonciation[104]. Il y a une nécessité de mise entre parenthèse du fait de son énonciation pour que l'énoncé représente ce qu'il représente. « *Dès lors ce qu'est le signe et ce qu'il signifie ou représente, ne peuvent être pris en considération en même temps, mais alternativement – car si l'on prend en vue ce qu'est le signe comme chose, il devient opaque et perd sa vertu représentative ; de là résulte qu'un signe ne peut se représenter lui-même réflexivement* » (Récanati, 1979, p 8). Le signe représente autre chose que lui-même (Brentano, 1944[105]). A partir du moment où cette condition ambiguë du signe est reconnue, la linguistique n'est plus tout à fait étrangère au paradoxe. Elle servira d'ailleurs d'instrument aux logiciens pour construire une théorie classique comme dans la logique de Port Royal (Arnauld, Nicole, 1962). Elle se distingue de la doctrine *représentationaliste* qui considère le signe comme *chose*. En France, la discipline s'est constituée à partir du structuralisme de Saussure (de) (1972). Dès lors, le structuralisme linguistique est inséparable de la conception saussurienne de la langue en tant qu'objet de la discipline, définie comme *système de signes* inscrit dans une *sémiologie* générale (science de) (Récanati, 1979, p 15). Le structuralisme est la méthode des sciences sémiologiques[106] (Wahl, 1968).

La notion de signe est pourtant toujours sujet à débat, parce que la doctrine saussurienne réduit le signe à un élément d'un système sémiotique là où la conception classique (Benveniste, 1974) fait de ce dernier « *une chose représentant une autre chose* » (Récanati, 1979, p 15, 16) plus en lien avec une théorie pragmatique de la signification. C'est alors une philosophie du langage ordinaire qui distingue le *dire* et le *montrer* (le texte et la marge) (Austin, 1970, p 245-246). Cette dernière relève davantage d'une *sémantique* du signe. Ces deux théories ne s'opposent pas mais il convient de les distinguer, elles n'ont tout simplement pas le même domaine d'application. L'usage classique du signe se distingue par

[104] L'énonciation sera donc considéré comme événement, parce qu'il est une condition sine qua non de la représentation et qu'il doit par conséquent être identifié dans son intention de communiquer avec autrui (sa valeur discursive), et comme acte d'énonciation d'une phrase dotée d'une valeur symbolique obéissant à un code dans un système linguistique donné.

[105] La première édition date de 1874.

[106] La thèse de Wahl (1968) *Qu'est-ce que le structuralisme ?* prétend qu'aucun débordement de la question linguistique n'est possible au sein de l'épistémè structuraliste (primat du signe). Les travaux de Lévi-Strauss et de Derrida montreront comment la figure du jeu peut déborder ce primat du signe dans un structuralisme pensé au-delà d'une rationalité sémiologique.

ses nombreuses implications, notamment dans l'histoire de la philosophie où il a servi à organiser l'ensemble de la réflexion sur la pensée et la connaissance (Récanati, 1979, p 16).

3.7.2. L'ambiguïté du signe

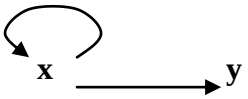
Pour la conception classique, tout comme pour la philosophie moderne assez proche, la pensée entière est *signe* tout comme l'idée qui sert d'intermédiaire pour connaître le monde, tel une inférence automatique et inconsciente, de sorte que le signe présente un caractère transparent pour signifier quelque chose d'autre que lui et accéder ainsi aux idées. En revanche, si l'on prête attention au signe lui-même, on perd de vue ce qu'il représente, il s'opacifie. Voici donc révélé le paradoxe intrinsèque du signe : « *d'un côté, pour accéder à la chose représentée, on doit recourir au signe, à la chose représentante, car nous connaissons la chose représentée par son intermédiaire ; mais d'un autre côté, on doit faire abstraction du signe, de la chose représentante, pour accéder à ce qu'elle représente : on doit faire comme si le signe n'existait pas, on doit le traiter comme rien. Le signe doit être à la fois présent et absent pour représenter la chose signifiée* » (Récanati, 1979, p 17).

Cette théorie de la présence-absence du signe, est présente dans la réflexion virtuelle d'Arnault et Nicole (1962), ou la théorie de la conscience permet de se protéger contre le scepticisme, puisque le signe doit être présent pour représenter la chose signifiée, cette présence ne l'empêche pas pour autant de représenter la chose signifiée. Ceci implique que la pensée toute entière entretient avec son contenu représentatif la relation ambiguë du signe et de la chose signifiée (Récanati, 1979, p 19-20). Le signe introduit un jeu métaphorique. « *Le signe possède un double caractère, il est opaque et transparent* » (Ibid, p 18). A travers la pensée, le signe oscille entre la transparence et l'opacité.

L'acte mental est transparent à son propre contenu, a-t-on dit. Or, si à l'inverse on prête attention aux signes qui constituent la pensée, ce qui est pensé n'apparaît plus de façon évidente (Fonction poétique)[107]. Le contenu perd la certitude dont il était doué lorsqu'il absorbait l'attention et devient lui-même contingent. Ce basculement de la chose représentée au signe a été utilisé par Descartes avec son doute hyperbolique. L'acte mental devient obstacle à son propre accès. A l'instar de Morin, on ne peut lutter contre les idées qu'avec le secours des idées. Plus la pensée s'efforce d'être réflexive, plus le signe s'opacifie. Le signe a donc une opacité potentielle parfaitement compatible avec sa transparence actuelle. Cette

107 Roman Jakobson (1960), « Closing statements : Linguistics and Poetics », *Style in langage*, T.A. Sebeok, New-York, 1960. Le message est centré sur lui-même, sur sa forme esthétique. Le langage joue sur son propre code.

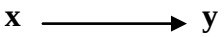
complexité nécessite une articulation. L'auteur l'illustrera par le schéma suivant (classiques, Brentano) :



Dans l'histoire de la linguistique différentes conceptions apparaîtront et s'affronteront en réaction à d'autres. Ainsi, une autre conception (Berkeley) marque un état du signe complètement opaque, ne renvoyant plus qu'à lui-même, rompant son lien avec la chose signifiée :

Cette deuxième conception va donner lieu à une philosophie des idées où le fait de s'arrêter au signe implique une négation du monde extérieur, l'idéalisme d'une pensée abstraite et décontextualisée. La réflexivité n'est donc pas un concept purement positif et absolu. Elle est également sujette à dérivation.

A cette conception s'oppose celle, inverse de la transparence absolue, conception plus simple et pourtant vivace du signe représentant la chose signifiée sans lui-même se réfléchir dans cette représentation. Le *représentationalisme* s'est développé sur une phobie de la réflexivité propre à l'ancienne analyse, soutenant que tout dans le langage est représentation. Cette lutte contre le psychologisme semble toutefois quelque peu naïve en faisant correspondre parfaitement le signe à la chose sans réflexivité, telle une fiction (Condillac) :



C'est également une telle conception qui prône l'objectivité et les faits dans ce qu'elle avance.

Brentano (1944) différenciera l'acte mental représentant l'objet de l'objet lui-même. Dans la représentation sont mêlés l'acte représentatif (qui se réfléchit) et l'objet représenté. Son approche aura une influence considérable. En caractérisant le phénomène psychique, il ouvrira un champ d'étude à une nouvelle philosophie avec, d'un côté la phénoménologie (Husserl) et de l'autre une philosophie analytique dite nouvelle analyse (Wittgenstein, Austin, Strawson) et la nouvelle logique ou logistique (Frege, Russel, Whitehead, Moore).

3.7.3. Le paradoxe du signe

La menace la plus sévère à laquelle a du faire face la nouvelle analyse, fut justement celle des paradoxes. Ces derniers naissant lorsqu'on peut construire dans le système logique, des propositions telles que leur vérité équivaut à leur fausseté – chacune s'impliquant réciproquement. Russel (1956) interdit la réflexivité dans le système logique pour résoudre le paradoxe, jugeant de telles propositions mal construites puisqu'elles relèvent d'un cercle vicieux. Le paradoxe en question nait lorsqu'une proposition (prédicat, classe…) parle d'elle-même. On remarque que le système ne peut tolérer de telles propositions parce qu'il repose sur deux lois logiques fondamentales (axiomes) que sont la loi du tiers exclu et la loi de la contradiction[108]). En cela, une proposition doit être vraie *ou* fausse, et non les deux en même temps. On voit ici que le problème de la réflexivité dépasse largement la logique pour s'étendre au langage, ce dernier lui-même en proie à la réflexivité[109]. Un énoncé représentant un fait ne peut dès lors qu'être tourné vers l'extérieur, sinon il court le risque en parlant de lui-même du paradoxe de la réflexivité, signifiant par-là que dans l'usage du langage on ne fait que passer par les mots pour accéder aux choses (Russel, 1956, p 246).

Le recours à un niveau métalinguistique comme deuxième énoncé pour parler de lui-même sera un moyen pour parler du langage. Si dans la conception classique, la représentation et la représentation de la représentation sont un seul et même phénomène, la lutte contre le psychologisme et la phobie de la réflexivité dans l'ancienne analyse préfère une séparation radicale du fait de la représentation et de l'objet représenté, ce qui aboutit à deux représentations distinctes, soit « *la représentation de l'objet (x* $\longrightarrow$ *y) et la représentation du fait de la représentation (z* $\longrightarrow$ *y)* » (Récanati, 1979, p 26).

Le signe se caractérise donc par une relation de signification ou de représentation dyadique. Il existe deux dyades pour la Logique de Port Royal : une première dyade qui est celle de la chose représentante et celle de la chose représentée, et une deuxième dyade interne à la *chose représentante*, cette dernière se dédouble selon le *point de vue* adoptée à son égard apparaissant soit comme *chose* soit comme *représentante (signe)*. « *Considéré comme chose le signe focalise sur lui-même la « vue de l'esprit », il est l'objet propre de la considération, il ne « représente » rien mais se présente lui-même. Au contraire, considéré comme signe, il se dérobe à la considération, et déplace la vue de l'esprit de lui-même à l'objet qu'il signifie* » (Récanati, 1979, p 33). Lorsque l'objet est considéré comme chose et non comme signe, il cesse alors d'être lié à la chose signifiée et retrouve son indépendance de chose et devient opaque. Considéré comme signe, il redevient transparent et s'évanouit, permettant de

[108] Elle se nomme également principe de non-contradiction.
[109] Ceci convient parfaitement à la thèse d'un langage transparent dans la représentation qu'il donne des choses.

découvrir l'objet qu'il signifie. L'auteur parlera ainsi des *deux destins possibles du signe* entre transparence et opacité et de *l'exclusivité* du *signe-comme-chose* de la *chose signifiée* (Ibid, p 33, 34). Frege (1971) élaborera une théorie analogue en distinguant la référence des mots et ce qu'ils désignent.

La transparence du langage permet ainsi la métaphore, la paraphrase parce qu'il existe plusieurs noms équivalents et substituables pour désigner un même objet. C'est le principe de *substitutivité* de Frege (1971) qui ne prend en considération dans l'emploi que l'expression référentielle pour désigner (occurrences désignatives[110]) l'objet (qui est sa référence).

L'expression référentielle cesse d'être substitutive dès lors que l'on cesse de désigner un objet, pour en faire autre chose. Pour Quine (1960), lorsque l'occurrence n'est pas purement désignative, les noms ne sont plus équivalents et résistent à la substitution, retenant eux-mêmes l'attention et perdant de leur transparence. Le principe de substitutivité devient un critère pour savoir si les occurrences sont purement désignatives ou pas, c'est-à-dire si elles sont vraies ou fausses. Pour cela, « *il suffit de remplacer un nom par un autre qui a la même référence* » (Récanati, 1979, p 41). Il faut ajouter avec Quine l'importance du *contexte* pour rendre transparents ou opaques les mots (Quine, 1960). Pourtant la portée de ce principe est à relativiser, car toute proposition est implicitement préfixée par « *je pense que* » que Quine appelle *attitude propositionnelle*, c'est-à-dire un contexte opaque.

Le paradoxe du signe est alors qu'il ne peut être ni totalement opaque, ni complètement transparent à lui-même pour continuer d'être signe, mais dans une sorte d'entre-deux : « *La seule solution au paradoxe du signe consiste en l'assomption qu'outre la transparence et l'opacité, il y a un troisième état du signe, la transparence-cum-opacité. Le signe ni transparent... ni opaque, est à la fois transparent et opaque ... il se réfléchit dans le même temps qu'il représente quelque chose d'autre que lui-même* » (Récanati, 1979, p 21). En ce sens, l'énoncé est plus complexe qu'il n'y paraît. « *L'énoncé est, par son énonciation, quelque chose, à savoir un certain acte de discours* » (Ibid, p 27). Il dit autre chose de lui-même. Il peut être affirmation, prédiction, jurement, commandement... L'énoncé transporte donc un sens qui n'est pas indépendant du fait de son énonciation. L'énoncé fait réflexion sur lui-même en même temps qu'il énonce. Le signe est toujours *signe de* quelque chose.

[110] Le principe de substitutivité est reformulé par Quine en 1943 apportant le concept d'*occurrence purement désignative* des noms.

L'énoncé est performatif[111], également implicite (« *je pense que…* ») et *substituable* (Ibid, p 31). Ceci ouvre la réflexion sur les limites d'une approche logique pour décrire le signe.

3.7.4. Distinguer contradictions pragmatiques et logiques

Comme beaucoup de philosophes de l'ancienne analyse, Russel fera abstraction de la dimension pragmatique du langage, ne distinguant pas le sens de la référence. Cette attribution rend le nom inséparable de l'objet, ce représentationalisme conduit Mill (1995)[112] à un étiquetage des mots qui connote[113] une relation de signification mythique parce que transparente, des noms aux objets[114]. Russel élaborera une théorie de la *mention comme métanomination* pour préserver le représentationalisme en neutralisant certains des contre-exemples menaçants grâce à l'introduction d'un troisième terme, distinction de deux types pour désigner l'objet (Récanati, 1979, p 59, 60). Cette théorie est incompatible avec la théorie jugée naïve des deux destins du signe, parce qu'elle traite l'opacité d'un nom en la relativisant[115]. La théorie « *naïve* » a tendance a exercer une dualité des occurrences dans le choix exclusif de transparence ou d'opacité en se servant du test de *substitutivité* comme attribution préférentielle, fausse alternative alors que rien n'interdit à une occurrence de cumuler les deux « *destins* », mixtes. Si pour Russel une proposition ne peut parler d'elle-même et nécessite un niveau supérieur (n+1), elle peut être montrée pour Wittgenstein[116]. Le langage montre ce qu'il ne peut représenter.

Austin (1970) effectuera une distinction capitale entre *dire* et *montrer*, remarqué également par Gardiner (1989) en 1932. Les mots ont un contenu et une forme. Ils signifient leur contenu et montrent leur forme, le tout constituant le sens d'une expression linguistique. En cela, « *un nom représente un objet et montre qu'il est un nom* » (Récanati, 1979, p 126). La réflexivité se situe toujours du côté du *montrer* et signifie davantage que ce qui est dit grâce à sa force illocutionnaire (Ibid, p 203).

---

[111] « *Tout performatif explicite se laisse paraphraser par la conjonction de deux propositions dont l'une porte métalinguistiquement sur l'autre* » (Récanati, 1979, p 131).

[112] L'ouvrage originel date de 1843.

[113] Le terme sera détourné par celui de dénotation par ses successeurs, retenant seulement de John Stuart Mill l'identification des noms aux choses plutôt que sa distinction entre la signification (= connotation) et la dénotation.

[114] « Le représentationalisme en matière d'énoncé consiste à isoler comme leur fonction essentielle la *représentation des états de choses* » (Récanati, 1979, p 91).

[115] L'opacité apparente équivaut à la transparence d'un nom de nom.

[116] « *Wittgenstein refuse la théorie des types en choisissant de proscrire les concepts formels. Pour lui, il est inutile d'introduire des symboles spéciaux des propriétés de deuxième type pour représenter celles de premier type, ces dernières suffisent, car ces symboles montrent qu'ils symbolisent déjà des propriétés* » (Récanati, 1979, p 125).

La distinction du *type* et du *token*, notamment avec la version moderne de Peirce (1978) permettra de résoudre certains paradoxes. Le *token* correspond à un événement spatio-temporellement déterminé qui n'a lieu qu'une fois, *pure singularité*[117], *ponctuelle et évanouissante*, dit Récanati (1979, p 71), alors que le *type* survient un grand nombre de fois. Au signe-événement s'oppose le signe comme modèle ou type, « *débarrassée des contingences événementielles de son énonciation concrète, c'est la phrase en général* » (Ibid, p 155). Un énoncé est à la fois *type* et *token*, il peut évoluer dans les deux dimensions hétérogènes de l'événementialité (sentence) et de la signification (chose signifiée). Ainsi pour comprendre, il faut ajouter ce que montre le contexte de l'énonciation à la signification de la phrase-type. Cette notion de token-réflexivité nécessite une extension au delà du domaine sémantique en invitant l'auditeur à réfléchir le fait de son énonciation et sur le contexte dans lequel il a lieu.

Au delà de la doctrine représentationaliste mettant entre parenthèses la dimension pragmatique de l'activité langagière, parler ne se réduit pas à la transmission d'un message ou d'une information sur un état des choses. Il y a aussi ce qui est indiqué ou montré concernant le dire, le type de communication, l'acte de discours qui se distingue du langage tout comme l'énoncé et la phrase ne peuvent être confondus, ainsi que le langage et le discours. « *La communication intentionnelle doit, pour s'accomplir, faire réflexion sur elle-même. Le dire se montre en même temps qu'il véhicule ce qui est dit, et de là résulte la distinction entre ce qui est impliqué (logiquement) par ce qui est dit, et ce qui est impliqué (pragmatiquement) par le fait de le dire* » (Récanati, 1979, p 193). Le dire est régi par des règles à respecter pour communiquer. Cette présomption[118] peut être exploitée pour exprimer davantage ce qui est dit par *sous-entendus* (Grice, 1979) en déplaçant par exemple la parole du locuteur hors de propos tout en respectant les règles du discours. Un symbole perdrait par là-même son statut en présentant réflexivement sa propre négation et deviendrait contradictoire.

Le discours présente deux dimensions : ce qui est dit dans l'énoncé (l'état des choses) et ce qui est montré avec ce dernier. Une contradiction peut exister entre les deux. Récanati prendra soin de distinguer les contradictions *pragmatiques* des contradictions *logiques* qui sont des contradictions internes à ce qui est dit (Récanati, 1979, p 195). Pour établir si une proposition est vraie ou fausse (sa valeur de vérité), il convient de repérer qu'il existe deux sortes de propositions ; les premières appelées *propositions synthétiques* sont fonctions de

[117] Singularité qui présente néanmoins un problème souligné par Peirce en ce qui concerne sa description, puisqu'elle tient à la localisation spatio-temporelle de l'objet qui met en jeu la token-réflexivité.
[118] On peut noter que la règle de sincérité qui veut que le locuteur croit ce qu'il affirme, est une des conditions d'emploi de l'indicateur illocutionnaire d'affirmation.

l'observation des faits, c'est-à-dire qu'elles sont dépendantes de ce qui se passe dans la réalité. Les deuxièmes dites *propositions analytiques* concernent le sens de la proposition.

Déterminer la valeur de vérité des deuxièmes se fait indépendamment de la réalité, mais en vertu de leur sens, par elles-mêmes. « *Les propositions analytiques sont toujours vraies quoi qu'il se passe dans la réalité, alors que les propositions synthétiques sont vraies ou fausses, selon ce qui a lieu en fait* » (Ibid, p 196). Les *propositions synthétiques* sont donc fausses de manière *contingente*[119] alors que les *propositions analytiques* le sont de façon *nécessaire* par rapport à leur sens ou à leur forme (logique) : parce qu'elles se contredisent elles-mêmes, il s'agit d'une *contradiction logique*. Qu'il s'agisse de contradictions logiques ou pragmatiques, toutes deux sont toujours fausses, mais les unes le sont de façon *nécessaire* et les autres de façon *contingente* et auraient pu être vraies.

La complexité des contradictions pragmatiques tient en ce qu'elles constituent un *intermédiaire* entre les propositions synthétiques fausses et les contradictions logiques. En ce sens, « *elles, se contredisent elles-mêmes en étant contredites par les faits* » … « *Les contradictions pragmatiques sont des propositions que contredit le fait de leur propre énonciation* » (Récanati, 1979, p 197). Les contradictions pragmatiques ont été nommées « *paradoxes pragmatique* » (Austin, 1970).

Pour résumer :

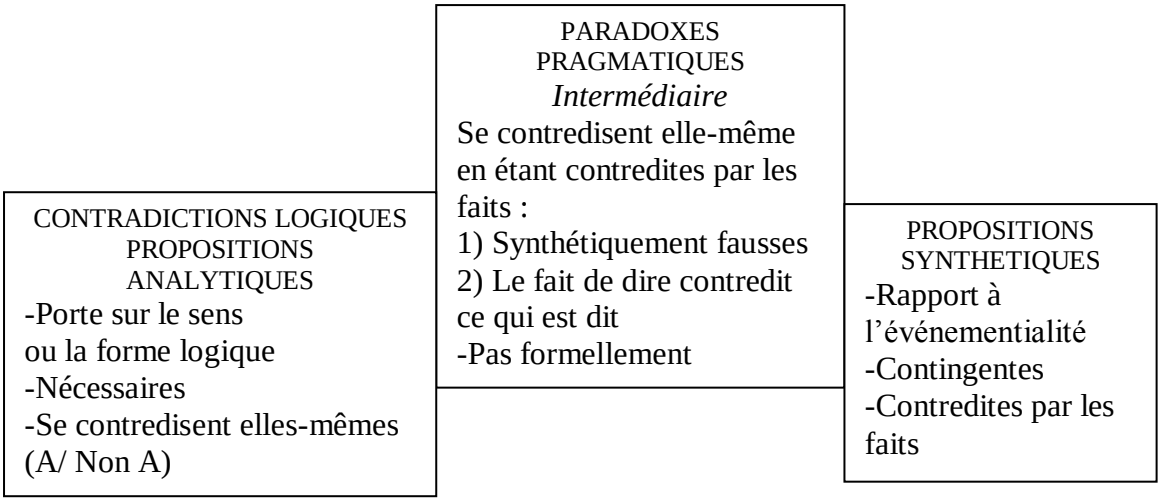


Schéma 6 : Un référentiel linguistique pour situer le paradoxe pragmatique.

[119] Leur valeur de vérité est déterminée par l'événementialité contingente de ce qui a lieu. Les propositions synthétiques sont fausses lorsqu'elles sont contredites par les faits.

Cette conception se démarque du représentationalisme et du schéma de bipartition entre le monde d'un côté et l'énoncé de l'autre. Un énoncé linguistique n'exprime pas purement les propriétés du langage (énoncés analytiques), ni le monde (énoncés synthétiques). Les « *paradoxes pragmatiques sont des énoncés qui, … ne sont contredit par la réalité extérieure…, ni par eux-mêmes,… mais par ce que montre ou ce qu'implique leur énonciation* » (Ibid, p 200). Ils résistent donc à une classification binaire en proposition synthétique ou analytique. Austin (1970) prend appui sur le paradoxe de Moore[120] et montre que ce dernier n'est pas synthétiquement faux ni logiquement contradictoire, parce que le sens d'un énoncé comprend aussi sa force illocutionnaire. « *Le président de la République n'est pas en train de parler* » est un paradoxe pragmatique si ce dernier parle, qui n'est pas nécessairement contradictoire.

La falsification de l'énoncé par son énonciation n'est donc pas une condition nécessaire pour créer un paradoxe pragmatique, ce qui n'est pas le cas dans l'énoncé « *je ne suis pas en train de lire* », condition rendue possible par le token-réflexif « *je* ». Il y a donc, selon Récanati, plusieurs façons d'être contradictoire pour un énoncé : « *il l'est logiquement si son contenu propositionnel recèle une contradiction interne, et il l'est pragmatiquement s'il y a conflit entre son contenu propositionnel et une partie de ce qui est signifié sans être dit* » (Récanati, 1979, p 205). Le sens semble donc pluriel et équivoque[121]. Cette distinction constitue une controverse entre la nouvelle et l'ancienne analyse[122].

L'analyse transforme son objet pour en donner une représentation claire[123]. Mais son problème est qu'elle condense beaucoup d'idées en peu de mots, alors que le langage n'est ni simple ni univoque et échappe au symbolisme de la logique. Il ne représente pas les idées qu'il exprime. L'analyse perd de vue cela en séparant, en désenchevêtrant pour énoncer explicitement et exposer les faits[124] (Gardiner, 1989). Il ne s'agit pas de savoir alors si la

---

[120] « *Le chat est sur le paillasson mais je ne le crois pas* ».

[121] Si les paradoxes pragmatiques sont des cas de contradictions issus du conflit entre ce qui est dit et ce qui est montré, cette formule peut relever à la fois de l'exhibition ou de l'indication. L'exhibition renvoie à travers l'énonciation à un fait réel qui l'accompagne, alors que l'indication, correspond à un état de choses, réel ou non (implied), inclus marginalement. L'énonciation appartient au registre des faits et du sens : un événement du monde a lieu empiriquement ou peut être falsifié, mais elle renvoie également à un contenu propositionnel et à la réflexivité de l'énoncé signifiant quelque chose au sujet de lui-même. Ces niveaux de sens entrent en conflit dans les paradoxes pragmatiques, dès lors que ce qui est dit (indications relatives au contexte) et ce qui est indiqué (indications modales sur la valeur du dire) demeure incompatible et inconciliable.

[122] L'origine du reproche faite à l'ancienne analyse tient en ce qu'elle a toujours prétendu traduire objectivement, confondant le sens d'un énoncé à ce qu'il représente au moyen d'une équivalence entre ce qui doit être analysé et le moyen d'analyse. Or, cette conception était vouée à l'échec, puisqu'elle ne pouvait qu'être falsificatrice ou triviale.

[123] C'est un reproche que firent d'abord les idéalistes à l'ancienne analyse.

[124] L'analyse de Russel (1956) est exemplaire, ce dernier omet de distinguer ce qui est dit (l'énoncé) et ce qui est montré (la phrase) et place ainsi les propositions sur un même plan. Strawson (1964) la reprendra pour en

proposition est vraie ou fausse[125], mais sans objet. C'est là le problème de l'analyse, qui en découpant l'énoncé, se coupe elle-même des implications pragmatiques et se réduit à une utilisation formelle et « *décontextualisée* ».

Nous voyons indirectement le piège d'une théorisation perdant de vue le lien avec le terrain ou la pratique (idéalisme abstrait) et inversement les limites d'une pratique sans réflexion théorique, proche de la doctrine représentationaliste (empirisme absolu). L'approche linguistique, dessine selon nous les limites du langage pour appréhender le réel, mais aussi sa puissance symbolique. La nouvelle analyse montre également que le langage est potentiellement générateur de paradoxes qu'elle prend soin de distinguer. Nous partageons avec Nietzche l'idée que l'objet n'est pas accessible. On cherchera à identifier si la formation professionnelle peut être le lieu de paradoxes sémantiques, logiques ou/et pragmatiques. A travers ce qu'il évoque, l'opacité du signe met en avant la puissance du signifiant. Or, le langage est (malgré lui) le moyen privilégié par lequel les humains sont soignés, éduqués, formés et de manière générale communiquent. C'est en ce sens que le champ de la communication trouve un intérêt propice à son étude.

3.8. Le paradoxe dans le champ de la communication

3.8.1. Un champ issu de la théorie de l'information

Pour Anzieu et Martin, « *la communication est l'ensemble des processus physiques et psychologiques par lesquels s'effectue l'opération de mise en relation de une (ou plusieurs) personne(s) – l'émetteur – avec une (ou plusieurs) personne(s) – le récepteur, en vue d'atteindre certains objectifs* » (Anzieu, Martin, 2003, p 189). Les auteurs s'inscrivent ainsi dans le prolongement de la vision systémique, empruntant une structure algorithmique pour décrire le trajet de l'information[126]. Dans la même lignée, les travaux de Lewin (1959) ont montré que l'action individuelle s'établissait à partir d'une structure dynamique entre le sujet et son environnement à un moment donné. La structure est représentée par un système de forces en équilibre (homéostasie). Lorsque cet équilibre est rompu, il y a tension chez le sujet, ce qui engendre un comportement visant à rétablir l'équilibre. L'approche systémique pose

---

montrer les limites. Le paradoxe de Russel n'a rien de paradoxal pour Strawson, mais l'énoncé est déplacé ou hors de propos. (Strawson, 1964, p 156-157).

[125] Seul l'énoncé et non la phrase peut être vrai ou faux.

[126] Depuis, le concept d'information s'est enrichit devenant une dimension universelle dépassant la théorie d'origine, elle rejoint le vieux concept d'entropie de l'opposition ordre/désordre, car « *il n'y a pas d'information sans une organisation « néguentropique* » » (Morin, 1977, p 291).

ainsi « *que tout système physico-chimique en équilibre possède une certaine inertie qui tend à rétablir cet équilibre quelles que soient l'origine (externe ou interne) et la nature des actions tendant à modifier ce système* » (Anzieu, Martin, 2003, p 254).

Dans cette configuration, les informations permettent de prendre des décisions[127] en fonction des entrées, lesquelles proviennent de l'influence de l'environnement sur le système. En retour, ce dernier réagit par des rétroactions. Comme l'a montré De Rosnay (1975), une *rétroaction positive* conduit au changement et ses effets sont cumulatifs, alors qu'une *rétroaction négative* vise à stabiliser le système, c'est-à-dire à le maintenir à l'intérieur de certaines limites. Dans ce cas, l'équilibre est maintenu. Dans quels cas le retour à l'équilibre est-il compromis ?

Si la théorie de l'information de Shannon et Weaver (1949) s'est intéressée à l'aspect technique de la communication, c'est-à-dire à la forme et non à son contenu, en voulant rendre efficace la transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur[128], c'est avec l'école de Palo Alto que l'étude du paradoxe s'est développée dans le cadre de la thérapie brève pour étudier les effets pragmatiques de la communication humaine, particulièrement en termes d'effets sur le comportement.

3.8.2. Trois types de paradoxes en communication

A la suite des travaux de Morris, Carnap et Tarski[129], Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) montreront l'existence de trois types de paradoxe. Préalablement, le paradoxe est définit « *comme une contradiction qui vient au terme d'une déduction correcte à partir de prémisses « consistantes »* » (Watzlawick, Beavin, Jackson 1972, p 188). La communication se subdivise en trois domaines en partie distinctifs : syntaxe, sémantique et pragmatique.

Le premier étudie les problèmes de transmission de l'information (codage, canaux de transmission, capacité, bruit, redondance…) ; le deuxième concerne le sens, c'est à dire la signification de l'interaction ; le troisième s'intéresse aux effets sur le comportement (Ibid, 1972, p 15, 16).

---

[127] On distinguera ici la prise de décision issue d'une logique rationnelle et la dramatique d'usage de soi (Schwartz, 2000) consistant à faire des choix qui dépasse le cadre de la rationalité.

[128] Pour cela, le chercheur dégage deux facteurs : la redondance et les bruits. Si le message n'est pas suffisamment redondant (pas de reformulation), il y a perte d'une partie de l'information, d'où incompréhension. Si au contraire, il est trop redondant et manque d'originalité, cela alourdit le système provoquant l'ennui. Les bruits (considérés en tant que parasites) occasionnant une perte du message, proviennent de trois origines possibles (erreur de codage, insuffisances techniques et environnement). En se centrant sur l'utilité et l'efficacité, la communication s'oriente vers une visée praxéologique.

[129] Auteurs d'une théorie connue sous le nom de théorie des niveaux de langage.

1) Les paradoxes logico-mathématiques (antinomies)

2) Les définitions paradoxales (antinomies sémantiques)

3) Les paradoxes pragmatiques (injonctions paradoxales et prévisions paradoxales)

Selon Quine, une antinomie « *produit une contradiction en suivant les modes de raisonnement admis* » (Quine, 1975, p 85). Stegmüller (1957) montre que toute antinomie est une contradiction logique (toute contradiction logique n'est pas une antinomie), dans le sens où l'antinomie est un énoncé qui est à la fois contradictoire *et* démontrable.

Il est important de distinguer l'injonction contradictoire de l'injonction paradoxale, car leurs effets diffèrent en termes d'impact sur le comportement. En effet, face à une injonction contradictoire, le sujet peut choisir entre deux solutions, à moindre mal. En revanche, « *l'injonction paradoxale barre la possibilité même du choix* » (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 218) provoquant une suite alternée infinie. C'est cette dernière qui sera à l'origine d'une communication pathologique : « *sois libre !* »

Les trois types de paradoxes énoncés précédemment renvoient aux trois domaines de la théorie de la communication énoncés précédemment (syntaxe logique, sémantique et pragmatique). Les parties suivantes vont s'attacher à les présenter.

3.8.2.1. Le paradoxe logique

Le premier type de paradoxe est logico-mathématique. Pendant des siècles, le paradoxe fut considéré comme un dérangement face à la logique aristotélicienne[130].

Bertrand Russel (1910, 1913) réactualise le paradoxe avec sa *théorie des types logiques*, dont l'axiome fondamental dit qu'une classe ne peut pas être membre d'elle-même, et que le membre d'une classe ne peut pas être la classe. Le raisonnement aboutit alors au paradoxe de l'ensemble des ensembles qui ne peuvent être membres d'eux-mêmes. Le raisonnement de Russel recélait un paralogisme[131] que sa théorie rendra manifeste par une confusion des niveaux ou types logiques. La solution fut pour l'auteur de rejeter la contradiction en déclarant illégitime les propositions réflexives. Il semblerait qu'en 1967, Brown résolut la difficulté en élaborant une logique moderne, non fondée sur le principe aristotélicien du tiers exclus (Watzlawick, 1988).

---

[130] En ce sens, la logique est une discipline normative qui indique quelles sont les règles à suivre pour « *bien* » raisonner.

[131] Du grec *para*, « *contre* » et *logos*, « *discours* », « *raison* », concerne la logique et la philosophie : « *raisonnement qui semble correct mais qui est en réalité défectueux. Le paralogisme se rapproche du sophisme, bien qu'en général on utilise plus volontiers ce dernier mot pour désigner un raisonnement volontairement trompeur, le paralogisme étant, quant à lui, commis de bonne foi* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, 2000, p 330).

La structure du paradoxe logique est donc un raisonnement parvenant à des résultats faux ou absurdes en dépit d'une absence réelle ou apparente de faute logique dans le raisonnement (Barel, 1989). En fait, ce paradoxe n'existe que si le sujet s'enferme dans la littéralité du message, ou dans le même niveau logique (comme ce fut le cas de Russel). Il n'existe plus en considérant le message de second degré ou un type logique supérieur, englobant. En ayant recours à une distinction des types logiques, le problème des *classes* ne rend pas l'affirmation fausse, mais dénuée de sens, d'un point de vue sémantique. A l'instar de Thom (1973), on pourrait dire que prédire n'est pas expliquer, et que ce qui limite le vrai n'est pas le faux, mais l'insignifiant.

3.8.2.2. Le paradoxe sémantique

Les définitions paradoxales concernent les antinomies sémantiques. Ce type de paradoxe est sans doute le plus célèbre, donnant lieu à la fameuse phrase du menteur. Dans ce cas précis, le recours à la théorie des types logiques ne peut supprimer l'antinomie, car les combinaisons de mots ne présentent pas de hiérarchie de type logique apparente dans la phrase. La source du malentendu se trouve dans le langage.

Par extension, deux niveaux logiques peuvent être pris aussi dans un concept, celui-ci étant désigné par un mot unique. Le *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein (Russel, 1993)[132] met en avant l'importance des principes de la symbolisation pour établir des relations entre les mots et les choses, faisant de la réflexion sur le langage l'essentiel de son œuvre. L'ignorance de ces principes conduit à l'illusion d'objectivité, faisant du langage un système fermé et parfait.

Or, Russel, reprenant la pensée de Wittgenstein, invite à voir que tout langage possède une structure sur laquelle on ne peut rien *dire* dans le langage même, mais qu'il existe peut-être un autre langage ayant pour objet la structure du premier langage, ce dernier possédant lui-même une nouvelle structure, et ainsi de suite, indéfiniment (Russell, 1993). « *Le point réellement en cause est que dans la croyance, dans le désir, etc., ce qui est logiquement fondamental est la relation d'une proposition, considérée comme fait, au fait qui la rend vraie ou fausse, et que cette relation de deux faits est réductible à une relation entre leurs constituants* » (Russel, 1993, p 26).

Ainsi, pour distinguer les types logiques ou niveaux « *il faudrait employer des signes qui indiquent le type logique* » (Watzlawick, Beavin Jackson, 1972, p 193) ; guillemets,

[132] La première édition du *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein date de 1922.

parenthèses à l'écrit, de façon à marquer la différence et éviter les malentendus. « *En même temps que nous apprenons à nous servir du langage, nous apprenons à attribuer aux autres, comme à nous-mêmes, une plus grande maîtrise du langage que nous en avons en réalité. Dans la pratique courante du langage, nous ne cherchons généralement pas plus qu'une apparence de sens* » (Stolzenberg, 1988, p 286).

La théorie de niveaux de langage (Carnap, Tarski,) illustre la pensée de Wittgenstein en distinguant les énoncés concernant des objets (la *langue-objet*), et le dire ou parler sur ce langage (la *méta-langue*), de façon à protéger de la confusion des niveaux.

Le but du langage ici est l'affirmation ou l'infirmation des faits. Mais ces faits sont des images pour nous, autrement dit un modèle de la réalité doté de significations (symbolisation) que nous pouvons expliquer. La thèse de Wittgenstein repose sur l'idée suivante : « *Pour qu'un énoncé affirme un certain fait, il faut, de quelque façon que puisse être construit le langage, qu'il y ait quelque chose de commun à la structure de l'énoncé et à la structure du fait* » (Russel, 1993, p 14). Pour Wittgenstein, l'expérience humaine ne se limite pas au dicible. Seuls, les énoncés corrélés à un état du monde possèdent une signification. Il fera du sujet une frontière du monde. « *L'expérience de la vie est proprement métaphysique, singulière et incommunicable* » (Farago, 2007, p 113).

3.8.2.3. Le paradoxe pragmatique

A la suite des travaux de Bateson et ses collaborateurs[133] Watzlawick, Beavin et Jackson (1988) montrent à l'aide d'exemples, que ce type de paradoxe découle des deux premiers (logique et sémantique) et qu'il est plus difficile à déceler. Il est, en revanche, fort répandu et peut s'identifier clairement dans un contexte d'interaction, là où les deux autres types de paradoxe sont le fruit d'une élaboration conceptuelle.

De ces recherches, le paradoxe pragmatique, comprenant l'injonction paradoxale ou la double contrainte (*double bind*), et la *prévision paradoxale*, permettent à partir de cas clinique, de saisir les conséquences d'une communication pathologique sur le comportement. Ce sont donc les effets sur le comportement qui en sont l'objet.

Les injonctions paradoxales du type « *soyez spontané !* »[134], consistent en une mise en demeure insoutenable « *parce qu'elles exigent un comportement symétrique dans le cadre d'une relation définie comme complémentaire* » (Watzlawick, Beavin Jackson, 1972, p 201).

[133] Les effets du paradoxe dans l'interaction humaine ont été décrits pour la première fois par Bateson, Jackson, Haley et Weakland en 1956, d'où est issu le terme de double contrainte.
[134] Toute tentative d'identifier la liberté implique sa disparition, ce qui rejoint la pensée sartrienne.

L'injonction paradoxale (la double contrainte) concerne alors un sujet placé dans une situation où ce dernier ne peut ni obéir ni désobéir, alors enfermé dans la littéralité du message.

Le paradoxe se constitue à partir du moment où le sujet se sent contraint d'obéir à l'injonction. Il y a donc paradoxe si le sujet reste prisonnier de la littéralité du message[135].

Le paradoxe pragmatique provient également dans le cadre d'une définition de soi ou d'autrui (*je suis menteur*). Dans les interactions humaines, plus que le contenu (indice), c'est la relation (ordre) qui importe, cette dernière ne pouvant ni être éludée, ni comprise. Même si le message semble incongru, il possède néanmoins une réalité pragmatique. Ces messages sont à la base d'une communication dite pathologique, car elles contiennent elles-mêmes leurs propres contradictions.

Les *prévisions paradoxales* (Ibid, 1972, p 220) font aussi parties des paradoxes pragmatiques. Les conclusions auxquels parviennent, grâce à plusieurs exemples les auteurs, sont doubles. Pour que le paradoxe fonctionne, le ou les sujets concernés doivent d'une part saisir la complexité logique du problème pour arriver à une conclusion opposée et, d'autre part et surtout avoir suffisamment *confiance* en autrui pour prendre au sérieux la prévision. Ce paradoxe-ci est complexe, dans la mesure où la déduction logique est soumise à l'hypothèse d'une confiance[136], ce qui engendre un paradoxe pragmatique. Mais ce qui est plus surprenant dans ce dilemme, c'est qu'il est crée par l'acuité de la pensée. En d'autres termes, la lucidité, la clairvoyance du problème paralyse l'agir en question, là où d'autres individus peu réfléchis et concernés n'y verraient que du feu[137].

La double contrainte et la prévision paradoxale impliquent[138] :

1. *Des relations intenses*
2. *Un message structuré*

a) affirmation

b) affirmation sur sa propre affirmation

c) les deux affirmations s'excluent

---

[135] D'autres travaux sur l'engagement montreront qu'il est facile de piéger un individu pour l'amener à faire ce qu'on a décidé pour lui (Joule, Beauvois, 1987).

[136] « *Il n'y a dans la nature humaine aucun moyen de faire partager à autrui une information ou des perceptions que l'on est seul à connaître* » (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 229).

[137] « *A cause de leur étroitesse d'esprit ; ils prennent les causes secondaires, immédiates, pour les causes premières ; et bien plus facilement, bien plus rapidement que les autres, ils s'imaginent avoir trouvé les raisons solides, fondamentales, de leur activité. Ils se tranquillisent donc ; or, ceci est le principal. Pour pouvoir agir en effet, il faut au préalable atteindre une parfaite tranquillité d'esprit et ne plus conserver aucun doute* » (Dostoïevski, 1956, p 698).

[138] D'après Watzlawick, Beavin, Jackson (1972, p 212, 213, 216).

3. *Un cadre fixé par le message*

4. *Devient allant de soi, lorsqu'elle est durable*

5. *Un cercle vicieux*

Ainsi, se crée un va et vient incessant, une réciprocité : une injonction paradoxale crée un comportement paradoxal qui, à son tour engendre une double contrainte…, de sorte qu'un modèle causale[139] ne peut suffire à en attribuer la cause ni déterminer le rapport. « *A la limite, il n'y a pas de paradoxe logique à l'état pur, c'est-à-dire de paradoxe dont on ne puisse pas sortir. Pour qu'il y ait paradoxe logique, il faut que nous acceptions qu'il en soit ainsi, que nous acceptions d'obéir à une injonction paradoxale.* » (Barel, 1989, p 21). Cette implication ne permet pas d'accéder à un message de second degré. Le message littéral devient circulaire dès l'instant où le sujet lui confère un sens propre, clos sur lui-même. Il y a alors coïncidence entre le message de degré supérieur et la littéralité du message. « *Tous les paradoxes, logiques ou existentiels, reposent sur la même injonction paradoxale : l'injonction d'avoir à admettre le message auto-réflexif, c'est à dire le message capable de dire son propre sens, le message qui est aussi méta-message.* » (Barel, 1989, p 22).

3.9. De l'utilisation du paradoxe par la thérapie brève

3.9.1. Rappel des principes de la thérapie brève

Par une approche systémique, des situations où la communication présentent un caractère pathologique (schizophrénie) ont été étudiées : « *les systèmes pathologiques semblent privés de méta-règles utilisables, c'est-à-dire de règles permettant de changer leurs règles* » (Watzlawick, 1981, p 251). Il faut préciser que l'école de Palo Alto se dégage du concept normatif que représente l'idée classique de pathologie. Il n'existe pas de troubles pathologiques *en soi*, l'anormal ne peut être apprécié que dans une relation (Canguilhem, 1975). Elle choisit de décentrer la pathologie sur l'interaction et non sur le patient. A travers l'avènement d'une nouvelle approche thérapeutique, la thérapie brève et ses chercheurs va dégager une axiomatique de la communication.

[139] Le modèle médical behavioriste stimulus-réponse est évoqué par les auteurs pour distinguer la schizophrénie comme modèle spécifique de la communication plutôt que comme maladie : « *la situation est tout à fait différente quand on est pris de façon durable dans des doubles contraintes, et qu'on finit peu à peu par s'y attendre comme une chose allant de soi* » (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 214).

Voici un bref rappel des axiomes proposés[140] *:*

1) *On ne peut pas ne pas communiquer.*

L'axiome fondateur dit qu'il est impossible de ne pas communiquer, parce qu'« *il est impossible de ne pas avoir de comportement* » (Marc, Picard, 2000, p 37). Tout comportement est communication, il n'existe pas de contraire. Elle est donc aussi non-verbale (gestes, attitudes). Dans ce cas, ne rien dire, c'est communiquer quelque chose. Ainsi, toute personne en présence d'une ou plusieurs autres communique quelque chose, y compris son désir d'ignorer les autres, la gestuelle du corps a aussi valeur de message.

2) *Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication.*

Cette métacommunication est résolutoire dans bien des situations de relation, mais elle peut générer des complications et des ambiguïtés (surtout à l'écrit) liées à la structure en niveaux de toute communication : « *communication et métacommunication – peuvent conduire dans des impasses dont la structure est analogue à celle des célèbres paradoxes de la logique* » (Ibid, p 51).

3) *La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires.*

Le terme de *ponctuation* renvoie à une triade « *stimulus-réponse-renforcement* » issu du modèle en dyade behavioriste « *stimulus-réponse* », constituant une chaîne dont les maillons se chevauchent. Ces triades sont considérées « *comme un essai isolé d'une expérience d'apprentissage* » (Ibid, p 53). Mais, contrairement aux expériences behavioristes, ce n'est pas l'expérimentateur qui fournit les stimulis et les renforcements, et le sujet les réponses. Dans une longue séquence entre humains, les protagonistes ponctueront de toute façon la séquence « *de manière que l'un ou l'autre paraîtra avoir l'initiative, ou la prééminence, ou un statut de dépendance* » (Ibid, p 53). Ainsi d'après les chercheurs, le désaccord sur la manière de ponctuer la séquence des faits est à l'origine d'innombrables conflits qui portent sur la relation.

[140] D'après *Une logique de la communication*, Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972.

4) *Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique. Le langage digital possède une syntaxe logique très complexe et très commode, mais manque d'une sémantique appropriée à la relation. Par contre, le langage analogique possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non-équivoque de la nature des relations.*

Le langage digital concerne la syntaxe alors que le langage analogique englobe la communication non-verbale. Ils sont donc inséparables et complémentaires dans la relation.

5) *Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence*.

C'est ce que les auteurs nomment la *schismogenèse* (Marc, Picard, 2000, p 65). Dans le cas d'une relation symétrique les partenaires adoptent un comportement en miroir, minimisant par l'égalité la différence. Dans le cas d'une relation complémentaire, le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre maximalisant la différence.

Pour les chercheurs de Palo Alto, le travail mené à partir de la double contrainte et de la prévision, vise à permettre un dépassement, un changement de cadre pour reconsidérer et appréhender différemment la situation. « *Recadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, au « faits » de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement* » (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1975, p 116).

Alors, la position adoptée se situe dans une logique supérieure, c'est-à-dire en position méta-théorique, dans un autre cadre de référence. Watzlawick, Weakland et Fisch illustrent cette rupture par une distinction entre le « *changement 1* » et le « *changement 2* » : « *L'un prend place à l'intérieur d'un système donné qui, lui reste inchangé, l'autre modifie le système lui-même* » (Ibid, p 28).

Lors de thérapies brèves, le contexte fixe une relation complémentaire. Le thérapeute se situe en position *basse* (one-down), (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 67) sur les échanges avec le sujet-patient en position *haute* (one-up). En cela, il va toujours dans le sens des propos du sujet, c'est-à-dire qu'il est en concordance, mais il occupe en même temps une position haute, quant au « *cadre* » de la situation de communication. Par ce procédé, il contrôle le plus possible le déroulement de l'entretien. Aller dans le sens des propos du patient ; autrement dit être complémentaire ; fonctionne si ce dernier a préalablement tout tenté pour guérir, pour résoudre son problème. Il est présupposé ici par le thérapeute que les

précédentes tentatives ont toutes consistées à s'opposer à la pathologie du sujet (plaçant les différents interlocuteurs en position de symétrie face au sujet) et que ce dernier a toujours entendu, à quelques approximations près, le même « *discours* » (le mot discours est à entendre en termes de communication, impliquant aussi l'interaction non-verbale). La pathologie[141] s'inscrit ici dans le cadre du *changement 1*, définit par Watzlawick (1981), consistant à faire toujours plus de la même chose. En cela, il s'agit d'un faux changement car il ne modifie pas la situation. Au contraire il renforce la pathologie en l'entretenant par un processus d'escalade.

Le *changement 2* (Ibid, 1981), celui pratiqué par le thérapeute, serait un vrai changement, car il permet de reconsidérer la situation avec un autre regard. Pratiquement, le thérapeute va donc entendre et ne pas contrarier le sujet et créer la surprise, en allant non seulement dans le sens des arguments du patient, mais en allant même plus loin que la logique de ce dernier. Ceci revient à *prescrire le symptôme* (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 240). Le symptôme en question échappe à la volonté du patient, il est un « *segment de comportement spontané* » (Ibid, p 204). Ce comportement a pour but de déstabiliser mais en même temps de rassurer le patient sur sa pathologie, de manière à le mettre en situation de relativiser son problème et de développer lui-même une contre-argumentation. Le thérapeute crée un paradoxe en demandant *« au patient de changer en restant inchangé »* (Ibid, p 245). Dans la double contrainte thérapeutique, « *le patient change s'il le fait et change s'il ne le fait pas* » (Ibid, 246).

Les chercheurs de Palo Alto précisent que les recherches des années précédentes en psychothérapie attestent que le symptôme après sa disparition, ne réapparait pas ailleurs, ou qu'aucune conséquence fâcheuse n'a été constaté, parce que la psychopathologie est envisagée comme un système et comme interaction, et non de façon isolée, contrairement à « *la thérapie du comportement, par exemple (Wolpe, Eysenck, Lazarus et coll.)* » (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 242).

Selon ces auteurs, le paradoxe peut donc avoir aussi des effets thérapeutiques ou structurants (Barel, Mitanchey, 1990), et pas seulement en thérapie, mais également dans des recherches, des réalisations ou domaines de l'imaginaire, du jeu, de l'humour, l'amour, etc., bref tout ce qui relève de la créativité en ayant recours à un niveau d'abstraction supérieur. Watzlawick et ses collègues prendront appui sur les travaux de Koestler (1965) pour renforcer

[141] Gregory Bateson et son équipe fût à l'origine en 1956 des premiers travaux sur les effets du paradoxe dans la communication humaine, ce qui conduit à formuler la théorie de la schizophrénie, plus tard relativisé comme un cas particulier.

leur position. Ce dernier nomme *biassociation* le processus mental à l'origine de l'acte de création (Ibid, p 259). Citant Koestler, « la *biassociation* est comme « *La perception d'une situation ou d'une idée sur deux plans de référence dont chacun a sa logique interne mais qui sont habituellement incompatibles* » (Koestler, 1965, p 259).

Koestler (1965, p 21) distinguerait, par ailleurs, le raisonnement routinier exercé sur un seul plan, de l'acte créateur impliquant plusieurs plans. Dans le premier cas, la pensée irait dans une seule direction alors qu'il s'agirait, en second lieu, d'un état transitoire d'équilibre instable, partagé entre deux directions affectant l'émotion et la pensée. Les auteurs ne manqueront pas de rapprocher la *biassociation* de la structure du paradoxe en lui transposant leur principe hiérarchique de niveau et de méta-niveau dans la relation. La référence est effectivement proche du concept de paradoxe, mais il semble que le processus de *biassociation* émis par Koestler (1965) ressemble aussi a de la réflexivité, ou de l'intuition. L'extrait est suffisamment vague pour accueillir plusieurs interprétations.

3.9.2. Interprétation du modèle de la thérapie brève

Le modèle de l'information et ses variantes présentées en début de partie fait référence selon nous à une logique d'expertise. En ce sens, l'expert se caractérise par un critère d'efficacité relié à une posture dont l'intérêt est de résoudre les problèmes. En ce sens, le message du destinataire se doit d'être transmis et appliqué en évitant tout ce qui pourrait venir le perturber. Les *bruits* sont dans ce cas des parasites que l'émetteur ne prendra pas en compte s'il veut atteindre son objectif. Nous dirons avec Wittgenstein que l'expérience humaine ne se limite pas au dicible, ce dernier ne peut à lui seul prétendre à une signification, dès lors que le sujet est coupé du monde.

L'utilisation du paradoxe par la thérapie brève, quant à elle, nous paraît relever d'une approche stratégique et d'une logique de contrôle. Tout d'abord, elle implique une hiérarchie déguisée par une position basse du thérapeute qui implique un jeu des places où le patient se trouve être en réalité l'objet du thérapeute. En d'autres termes, le thérapeute prend le sujet pour objet[142.] Cette posture ne nous semble pas condamnable. Elle se justifie pleinement dans le champ de la thérapie pour soulager les patients. Il y a légitimité à intervenir pour le thérapeute. Ce qui l'est peut-être un peu moins, c'est d'affirmer que le symptôme est définitivement supprimé et qu'il ne se déplace pas. Il est tout à fait possible que celui-ci se

[142] Dans une posture d'accompagnement, c'est le sujet lui-même qui se prendrait pour objet.

déplace sur un objet moins nocif pour l'entourage, mais tout autant obsessionnel[143]. Bien au contraire, la « *suppression* » n'interdit pas le déplacement du symptôme[144], c'est-à-dire qu'il peut prendre une autre forme, moins gênante pour l'interaction, ou du moins plus discrète. La vie d'un sujet qui ne pose apparemment pas de problème pour lui-même et pour autrui n'interdit pas non plus la possibilité d'expression du symptôme. Il peut s'agir d'un symptôme plus socialement acceptable[145], mais il peut aussi s'agir d'une succession d'assujettissements à des activités, qui peuvent même sembler ne pas avoir de liens entre elles. Le symptôme dans son évolution vers le social impliquerait alors un changement. Aussi, peut-on se demander si la socialisation n'implique pas de reconsidérer le symptôme originel comme forme dérivée plutôt que son évincement par le social. Ce dernier, dans ses multiples expressions présente un intérêt, fût-il foncièrement stratégique[146]. Il peut être lu comme l'expression d'un manque qui n'est pas assumé par le sujet. Pour cette raison, le symptôme enferme ce dernier dans la répétition[147] et le paradoxe ; paradoxe tout à la fois rassurant parce qu'il infantilise en interdisant le changement, mais aussi angoissant parce qu'il empêche d'aller vers un ailleurs.

En revanche, parler le symptôme, lui-même signifiant du manque, peut permettre au sujet de sortir progressivement de sa position, voire de sa place d'enfant pour grandir. Aussi, faire ce travail à sa place dans la thérapie brève lui permet peut-être de se sentir mieux, mais ne lui redonne pas une position d'adulte assumant ses manques. C'est là une limite de la thérapie brève[148]. La réflexivité dont le patient aurait besoin pour sortir du paradoxe et guérir du symptôme ne lui est pas permise. La thérapie brève semble confisquer cette réflexivité, elle

---

[143] Là où le symptôme peut se voir, l'obsession se vit davantage de l'intérieur, ce qui peut faire du symptôme une manifestation comportementale de l'obsession. L'obsession est un symptôme et, en tant que tel, il constitue un signe qui demande à être interprété.

[144] Peut-être s'agit-il du patient qui déplace son symptôme et le fait changer de forme. L'idée de déplacement tient au fait que le symptôme peut investir une autre facette de la vie du patient.

[145] Dans cette perspective, tout sujet vivant charrie ses obsessions et donc ses propres symptômes plus ou moins dérangeant pour la société. En l'occurrence, de grands écrivains et artistes ont fondé leurs œuvres sur et à partir de leur symptôme. La différence se situe ici dans l'idée que ces humains ont suivi l'inspiration que leur conférait le symptôme et l'ont pleinement assumé à travers des formes sublimées[145], sans que ce dernier change forcément de domaine d'expression (peinture, sculpture…). Dans cette autre façon de considérer le sujet, il s'agirait d'assumer que le symptôme signe le manque qui le constitue en tant que sujet parlant (et communiquant). En prenant une forme socialement acceptable ou du moins tolérable, il offre au sujet la possibilité de travailler à sa reconnaissance d'être inachevé.

[146] Le sport par exemple renvoie à un imaginaire mis au service du contrôle social politique (Ardoino, Bröhm, 1991).

[147] C'est un des avatars de la pulsion de mort en tant qu'elle revient au même, au non-changement, contrairement à la vie qui est non seulement répétition nécessaire, mais aussi variations.

[148] En fait, on ne sait pas ce qui se passe exactement dans la tête du patient. La psychanalyse, en particulier les travaux de Lacan (1966), confère un tout autre statut au symptôme. En cela, ce dernier est éminemment respecté, parce qu'il fait partie du sujet. Il est le signifiant qui échappe au contrôle du sujet. Il est le sujet-même chez Lacan, en ce qu'il le représente, divisé à lui-même, en sa propre méconnaissance ; il le frappe au coin de l'Autre, dans une altérité énigmatique qui lui pose problème et souffrance. L'éliminer reviendrait à gommer ce qui parle à travers lui.

en fait une propriété de son dispositif[149]. La superposition de niveaux permet ainsi de rassembler la complexité vivante sous un regard surplombant qui unifierait la vision du sujet. Or, l'unification sous-entend un phénomène homogène, de manière à être décliné et lu à plusieurs niveaux de lecture. C'est donc adhérer à l'idée que tout phénomène obéit à un principe implicite d'unité représenté par une visée d'unification, puisque son unification suppose à terme une certaine cohérence et homogénéité des éléments entre eux. L'incompatibilité se résout en passant à un niveau logique supérieur : *« Tout au long de ce livre, nous avons eu l'occasion de souligner l'existence d'une hiérarchie de niveaux qui semble imprégner le monde dans lequel nous vivons, et notre expérience de notre propre moi et celle d'autrui. Nous avons dit également qu'on ne peut formuler des énoncés valables sur un niveau qu'en se plaçant au niveau immédiatement supérieur* » (Watzlawick, Beavin, Jackson 1972, p 264).

Une telle différence de place confère un pouvoir certain à l'un des protagonistes et inscrit le rapport, ou la relation dans une logique de contrôle[150].

Ne pas le reconnaître, revient à exercer une emprise insidieuse, pérenniser un rapport de dépendance, une dette à l'égard d'autrui (Fustier, 2000) se trouver dans l'*imposture* (Ardoino, 1990). Il s'agit donc d'une position surplombante qui a pour but (visée) de modifier la conduite d'autrui et non la sienne, de faire réagir et pas forcément de co-construire un problème, de piloter le changement d'autrui, dans le sens où ce changement est prévu, contrôlé par un guidage légitimé par une urgence ou par une souffrance liée à la situation.

Avec l'idée de méta-niveau, en tant qu'état supérieur sur la situation et sur autrui, l'épistémologie du paradoxe présente un aspect séduisant, séduction pouvant puiser ses racines inconscientes dans le désir narcissique et susciter le désir de maîtrise d'autrui dans l'exercice du contrôle de son destin, véritable emprise sur son devenir. C'est aussi le fantasme, du *Pygmalion*, formaté idéalement à l'image du maître. La non-reconnaissance du contrôle mobilisé dans le traitement du paradoxe présente un risque hégémonique et peut conduire l'intervenant à une forme de condescendance, d'autosuffisance, ou de fantasme de

---

[149] Par ailleurs la succession de niveaux hiérarchiques évoqués par les chercheurs de l'école de Palo Alto, notamment Watzlawick (1972), mais aussi reconnu dans le champ de l'apprentissage et la recherche-action met en avant une mise en abîme où il existerait « *un savoir des choses et un savoir sur les choses* » (Ibid, p 264), permettant une « *vue unifiée du monde dans lequel il se trouve « jeté » (...), et, cette vue relève du troisième degré du savoir* » (Ibid, p 265). De ces trois niveaux d'abstraction superposés dans une régression infinie, il convient, selon Watzlawick de se placer à un quatrième niveau pour dominer la situation et voir l'illusion d'une réalité objective : « *Ce quatrième niveau frôle les limites de l'esprit humain, et il est rarement accessible à la conscience (...) Il nous semble que c'est le domaine de l'intuition, de l'empathie, de l'expérience « mystique* » » (Watzlawick, 1972, p 271).

[150] « *La science du comportement s'est beaucoup préoccupée des faits et de l'organisation des faits, et elle s'est même considérée comme une sorte de technologie du contrôle du comportement.* » (Chomsky, 1969, p 148-149).

lui-même en tant qu'être aboutit qui va assigner au sujet impliqué dans le paradoxe, une place qu'il ne pourra pas quitter de lui-même.

Le niveau méta-théorique est un procédé explicatif de recomposition spatial en vue d'homogénéiser tous les éléments entre eux. Ceci montre qu'il s'agit d'une *focale* qui recule à mesure que le phénomène se complexifie, mais il ne s'agit toujours que d'un discours unilatéral qui opère à partir d'un seul point de vue : le compliqué. Ce *point de vue* (Stolzenberg, 1988) repose sur l'idée d'homogénéité et de compatibilité harmonieuse de l'objet étudié. Cependant, l'objet se verra considérablement réduit en s'orientant vers un mode explicatif se focalisant sur la résolution du problème, ce qui confère à l'approche une visée praxéologique.

Faire et défaire le paradoxe suppose une certaine connaissance et maîtrise des ruses, des stratégies et techniques à mettre en œuvre. Aussi, une telle utilisation ne peut s'effectuer que dans et à travers une visée stratégique visant à exercer une influence sur une situation, de manière à la contrôler le plus possible. La *propagande* fait partie de ce travail consistant à créer et entretenir l'illusion d'une réalité pour conserver le pouvoir (Chomsky, 2002). Dans le champ de la relation éducative, l'illusion peut consister à faire croire à autrui qu'il est un égal et se faire passer soi-même pour quelqu'un d'autre à ses yeux. On voit ici indirectement les limites d'une *empathie rogérienne* (Rogers, 1968) comme simulacre d'une disponibilité relationnelle[151].

A l'inverse, le sujet à guérir, éduquer, former peut se complaire dans une conduite de guidage et créer l'enfermement propre au paradoxe, parce cette artificialité est plus confortable, sécurisante et correspond à ce qu'il attend[152]. C'est un sentiment d'exclusivité bien connu pour certains qui peut se traduire en terme d'approche nourricière, réduisant l'apprentissage à une instruction, où il faut aussi rendre conforme à l'objet de nos fantasmes[153]. De la fusion à la confusion, il n'y a qu'un pas. Le paradoxe peut donc se penser à la fois comme source d'emprise sur autrui ; pouvoir de fascination qu'à le sujet extérieur au paradoxe de créer les conditions pour pérenniser la situation ou la dette symbolique, mais

---

[151] « *Il ne faut jamais écouter personne. Ecouter est une marque d'indifférence vis-à-vis de vos interlocuteurs* » (Wilde, 1996).

[152] Les travaux de Freud ont montré que la sexualité n'est pas seulement génitale, mais recouvre aussi toutes les excitations et activités qui procurent un plaisir irréductible à l'assouvissement d'un besoin physiologique fondamental. Pendant le complexe d'Œdipe, l'objet de la sexualité, c'est-à-dire l'être aimé et désiré parce qu'il est source d'apaisement et de plaisir (d'abord la mère) remplis cette fonction. Cependant, il est tout à fait concevable de penser que le paradoxe puisse à travers le plaisir qu'il procure être une forme dérivée du complexe d'Œdipe, ou plus simplement l'expression en acte du principe de plaisir, plaisir exclusif et durable de pulsions sexuelles sublimées par les contraintes de la socialisation.

[153] La mère est souvent par exemple la première à contrôler la propreté de son enfant. Le rapport à l'hygiène peut être ainsi lu psychanalytiquement comme désir de conformité à une norme sociale idéalisée.

aussi comme plaisir pour celui (ou ceux[154]) qui se trouve à l'intérieur d'un système confortable.

L'intérêt d'une professionnalisation aux métiers de la relation éducative tient à ce travail des implications en formation visant à (se) reconnaître comme sujet responsable et conscient de ses mobiles et désirs, afin d'instaurer une vigilance quant à l'image que l'on veut donner de soi et ne pas en être dupe.

La thérapie brève fonctionne parfaitement pour résoudre les problèmes. Watzlawick ne s'en cache pas[155], puisqu'il intitulera son chapitre trois « *la résolution de problème* » (Watzlawick, 1975, p 96). Cette conception du problème est légitimée par la souffrance du patient. Ici, la solution dépend de règles préétablies permettant au thérapeute de généraliser sa démarche[156].

Logique dominante	Résolution de problème
Paradigme	Mécaniciste, behavioriste
Posture	Expertise
Principes	Unification, cohérence, unilatéralité
Agir professionnel	• guidage • assignation • instrumentation • autocontrôle • rationalisation des actions • régularisation • planification • prévision • résolution

Tableau 3 : Situer les priorités du champ paradoxal en thérapie brève

[154] Les interactions paradoxales peuvent aussi impliquer deux sujets qui prennent plaisir à se tenir à l'intérieur d'un paradoxe.

[155] L'auteur écrit : « *en fait, l'engendrement involontaire de paradoxes constitue une troisième erreur, très fréquente, dans la manière d'intervenir pour résoudre les difficultés ou effectuer un changement* » (Watzlawick, 1975, p 84).

[156] Nous nous autoriserons un parallèle avec le jeu des échecs. Dans ce jeu, les règles établies permettent à n'importe quel joueur de prendre une partie en cours.

En revanche, si nous transposons cela au contexte de la formation professionnelle aux métiers de la relation éducative, cette approche semble limitée pour travailler les problématiques professionnelles. Elle répond d'une certaine façon à certains problèmes, mais pas à ceux dont les enjeux semblent davantage nécessiter une introspection et une maturation singulière de l'apprenant. Aussi, la même position en formation équivaut à une certaine passivité et à un confort à partir du moment où tout est mis en œuvre pour répondre au besoin des formés. Dans une moindre mesure, on peut néanmoins se demander quelles sont les fonctions de la résolution de problème et quelles en sont ses limites en formation ?

On remarquera également que l'injonction peut empêcher d'habiter une posture. L'expression « *Il faut !* » crée une spatialisation du problème dans l'urgence qui empêche de se décentrer du problème pour le questionner. Dans un contexte d'apprentissage, cette attitude peut pénaliser la professionnalisation, voire devenir paradoxale. Il est alors permis de penser que les injonctions paradoxales dans la pratique professionnelle sont un allant de soi. En ce sens, elles passent quelque peu inaperçues, ne laissant apparaître que les impressions qui en résultent. Certaines habitudes et routines peuvent ainsi prêter le flan à des dérives et à des paradoxes, parce que les gestes ne sont plus questionnés. En formation, cela nécessite de la part du formateur de les remettre en question, pour peu que les formés soient en mesure d'effectuer ce travail.

La partie suivante va s'intéresser à la façon dont le paradoxe a été travaillé d'abord dans le champ de l'apprentissage et de la relation pédagogique.

3.10. Le paradoxe, une référence pour l'apprentissage

3.10.1. Un défi pour la pensée

Le concept a été travaillé dans le champ de l'apprentissage par des auteurs tels que Lerbet, Lerbet-Sereni ou encore Violet. Il s'inscrit dans le paradigme de l'autonomie et concerne la problématique du paradoxe de l'autonomie. A la suite des nombreuses remises en question occasionnées par les découvertes de la physique quantique, de la biologie moléculaires, des mathématiques et autres disciplines, le champ de l'apprentissage va se structurer en réaction à une vision positiviste du monde autour de conceptions constructiviste, cognitiviste (Dupuy, 1993) et systémique évoluant même vers la complexité des systèmes (Lemoigne, 1990) avec l'étude de l'interaction système/milieu : « *les hommes savent aussi*

imaginer et formuler un monde qui puisse aller autrement et qui n'évacue ni les paradoxes, ni la complexité » (Lerbet, 1995, p 38).

Le paradoxe est un défi pour les chercheurs qui vont tenter de s'en saisir en tant que principe de référence, à partir duquel sera construit un modèle explicatif du monde, assujettissant du même coup tout ce qui tient à la contradiction, cette dernière étant seulement incluse dans la structure du paradoxe. Le paradoxe devient depuis ce point de vue plus qu'un concept philosophique inhérent à la condition humaine, il constitue un *paradigme*. « *Au niveau de l'intelligibilité, le paradoxe est un instrument qui réduit le réductionnisme de la compréhension humaine, du moins de la pensée humaine telle qu'elle s'est forgée, à l'Occident, depuis des siècles, parfois des millénaires…Ne l'admettant pas, elle simplifie et déforme la « réalité » jusqu'à ce que le paradoxe disparaisse* ». (Barel, Mitanchey, 1990, p 245).

Selon Lerbet, la distinction entre l'individu et l'environnement est déclinée pour établir une conception de l'apprentissage où la connaissance se répartie en deux entités avec d'un côté le *savoir-épistémè* qui est ce qui provient du milieu et de l'autre le *savoir-gnose* issu de la connaissance. Ces deux niveaux de savoir doivent rester distincts pour éviter la double contrainte, c'est-à-dire le mélange entre le niveau de l'énonciation et celui de la pensée. Le sujet se trouve dans une confusion établie par l'enchevêtrement et l'indifférenciation des messages internes et externes. Le choix lui est alors impossible. Pour l'auteur, le seul recours réside dans le passage à un méta-niveau, « *lui aussi porteur d'autres enchevêtrements, mais plus profonds* » (Lerbet, 1995a, p 201).

Voici donc un lien de filiation avec l'école de Palo Alto et la technique de *recadrage* (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1972, p 116). Cependant, l'accès au niveau « *méta* »[157] semble présenter un caractère potentiellement idéologique, dès lors qu'il se positionne du côté du sujet ou de l'acteur qui l'utilise sans questionner la prise de pouvoir allant de pair. En thérapie, la décentration du patient sur l'interaction nous semble être à ce titre, une façon de dissimiler ou d'ignorer de tels enjeux et de ne pas avoir à aborder cette problématique. Transposer à la professionnalisation, l'accès au niveau méta en apprentissage pose la question de savoir qui permet son accès : est-ce l'apprenant ou l'enseignant, le formateur ?

[157] Il est question de métathéorique, mais aussi de méta-niveau, de métacognition, de méta-communication… La position *méta* semble être une clé absolue quand elle est détenue, alors qu'elle pourrait être considérée comme une condition possible de résolution, comme la réflexivité autorise un processus similaire.

Violet (1996) s'intéressera au paradoxe de l'imitation, dit *mimétique* en pédagogie ainsi qu'à son aspect initiatique[158]. Si son approche montre qu'un élève peut se trouver en position paradoxal devant le message d'un enseignant (faire comme l'enseignant et ne pas faire comme l'enseignant), on peut néanmoins y déceler un paralogisme, dans la mesure où l'auteur ne prend pas en compte l'inscription de l'acte d'apprendre dans une temporalité/durée qui se présente davantage en terme de processus dynamique plutôt qu'en tant qu'éléments statiques. Une telle conception se rapproche du point de vue d'une logique formelle (hors contexte) a-temporelle minimisant le projet contradictoire d'une praxis éducative. En ce sens, l'inscription dans la durée dénouerait le paradoxe ou l'empêcherait d'advenir.

3.10.2. Le caractère structurant et déstructurant du paradoxe dans l'enseignement

Le paradoxe est utilisé en recherche dans le champ de l'enseignement. L'enseignement est ainsi le lieu de tension où se vivent les situations paradoxales pouvant entraîner soit une déstabilisation, soit une structuration, à partir de pôles antagonistes et complémentaires entre l'individu et le social. « *Le paradoxe est aussi mode d'éducation, d'apprentissage, d'initiation. En réalité, le paradoxe est en germe dans toute pédagogie, dans toute initiation, pourvu qu'elles soient authentiques, efficaces, fécondes, mobilisatrices. Un tel paradoxe, convenablement maîtrisé*[159]*, est structurant pour les élèves. Mais dans la mesure où il découle d'une pédagogie qui, devant se passer des habitudes traditionnelles de la notation, est marginalisée par le système pédagogique ambiant, il est également déstructurant pour les mêmes élèves, placés dans la position schizoïdes d'avoir à vénérer les notes et pourtant d'apprendre à s'en passer* » (Barel et Mitanchey, 1990, p 245, 246).

Les travaux de Lerbet-Sereni (1992, 1994, 1997) se sont constitués à partir d'un dépassement d'un systémisme dont les principes réduisaient le système à l'exclusion du hasard tout en séparant membres et relation. L'auteur s'intéresse à la relation pédagogique et cherche à dépasser l'opposition et la territorialité entre didacticiens, psychologues et sociologues de l'éducation. Le discours théorique prend appui sur les travaux de De Rosnay[160] (1975), l'école de Palo Alto, Lemoigne, jusqu'à Morin et tente de montrer que la relation dyadique conçue comme *tiers inclus* (Lerbet-Sereni, 1997, p 18) entre l'enseignant et la classe permet, sous certaines conditions, de constituer un système complexe, organisé en fonction

[158] L'accès aux mythes permet de concevoir l'éducation sous une facette paradoxale. Sur les traces de Destienne et Vernant (1974), Violet pense l'aspect initiatique et paradoxal d'un accompagnement rusé avant tout dans le travail de mise à l'épreuve plutôt qu'à fournir les moyens de sortir du voyage.
[159] Barel fait du paradoxe un instrument stratégique grâce à la maîtrise d'une stratégie double (double bind, compromis, compartimentage) (Barel, 1989, p 241).
[160] Le principe d'homéostasie permet l'auto-organisation du système, caractéristique de sa complexité.

d'un but (téléologique) capable de s'auto-réguler au moyen de capacités auto-créatrices (Lerbet-Sereni, 1992).

Cette hypothèse fait du paradoxe le concept central de l'auteur, dès lors qu'il constitue le cœur de la relation en tant que système complexe[161]. L'élaboration théorique ouvre ainsi le système sur l'environnement, lui confère une identité propre et intègre le concept d'énergie (proche de l'information mais incluant une dimension biologique). Lerbet-Sereni distingue trois modèles de la relation. Les deux premiers sont des relations *de fusion* et de *mise à distance* (Ibid, 1997, p 25). Ils ne sont pas des relations paradoxales (non complexe), là où le dernier type de relation se rapprocherait d'une « *relation authentique qui est à la fois relation et angoisse de séparation* » (Lerbet-Sereni, 1997, p 18), selon les termes empruntés à Rogers (1968) et à Pagès (1984). L'intérêt d'une telle conception est tout d'abord de reconnaître le caractère heuristique de la relation intégrant le tiers[162] et accueillant ainsi l'altérité entre les éléments partageant ce tiers comme noyau commun à investir, mais également, de reconnaître à travers cela la situation paradoxale de la relation. La relation pédagogique est ici à la fois relation entre des personnes et relation aux savoirs.

L'auteur s'appuie dans un premier temps sur la théorie des types logiques de Russel pour justifier sa démarche d'investigation sur le changement en distinguant les membres de la classe de la classe elle-même (*changement 1 et 2*, chez Watzlawick, 1975, p 109). Ceci permettrait de sortir de l'impasse. La décentration de l'élève sur l'interaction permet quant à elle, de ne plus attribuer le dysfonctionnement à qui que ce soit et d'obtenir ainsi le saut logique nécessaire en se centrant sur l'ici-et-maintenant des relations en jeu.

Si le *recadrage* est effectivement une technique usitée par la thérapie brève pour méta-communiquer, Lerbet-Sereni (2007, p 9) intègre la situation paradoxale elle-même en tant que technique, dans la mesure où la prescription du symptôme[163] revient à se servir du paradoxe. Notons qu'il convient ici de distinguer la situation paradoxale, du paradoxe de la communication comme le *double bind* (Watzlawick, 1980, p 26). Aussi, fait-elle du paradoxe une condition du système relationnel et de l'autonomie d'un système.

---

[161] « *Il n'y a que les sciences du social, dans leur entreprise de désigner la « vraie » scientificité, qui soient résolument allergiques au paradoxe, comme l'est une logico-mathématique qui préfère encore la tautologie devenue stérile au scandale de l'admission du tiers exclu* » (Barel et Mitanchey, 1990, p 245).

[162] Selon Morin, le principe de tiers inclus signifie que l'on peut être Même et Autre. Rompant avec une vision disjonctive, ce principe permet de relier des thèmes qui devraient s'exclure. « *Le principe du tiers exclu de la logique classique constitue, bien entendu, un puissant garde-fou. Il ne faut l'abandonner que lorsque la complexité du problème rencontré ou/et la vérification empirique oblige(nt) à l'abandonner. On ne peut abolir le tiers exclu ; on doit l'infléchir en fonction de la complexité. [ ] Le tiers doit être exclu ou inclus selon la simplicité ou la complexité rencontrées* » (Vallejo-Gomez, 2008, p 85, 86).

[163] Une réflexion sur le statut du symptôme dans la relation sera abordée ultérieurement.

Cependant, lorsqu'elle distingue trois acceptions sur la notion de sens (signification, direction et sensibilité), et met en avant l'importance de ne pas disjoindre membres et relation-producteur et produit, elle remet en question par l'élaboration d'une conception de l'autonomie, la théorie des types logiques de Russel (1956), sur laquelle elle s'est pourtant appuyée pour parvenir à définir le vrai changement (*changement 2*, Watzlawick, 1975, p 97). S'agit-il d'une subversion méthodologique ou d'un paradoxe ?

Dire que l'interruption de l'entrecroisement à l'intérieur de niveaux conduit à la destruction de l'unité permet d'envisager le paradoxe comme aporie[164] de la condition humaine (Ricœur, 1990). « *L'énigme est une difficulté initiale, proche du cri et de la lamentation; l'aporie est une difficulté terminale, produite par le travail de la pensée; ce travail n'est pas aboli, mais inclus dans l'aporie. C'est à cette aporie que l'action et la spiritualité sont appelées à donner non une solution, mais une réponse destinée à rendre l'aporie productive, c'est-à-dire à continuer le travail de la pensée dans le registre de l'agir et du sentir* » (Ricœur, 1986, p.39).

En d'autres termes, le paradoxe est à la fois ce qui permet la fermeture (la destruction) et l'ouverture (l'autonomisation) d'un système. Elle s'inscrit donc dans le paradigme élaboré par Barel (1989). « *La prise en compte du paradoxe est ici mise au jour d'une richesse insoupçonnée, stratégie de prise en compte de la complexité* » (Barel et Mitanchey, 1990, p 245).

En s'appuyant sur la pensée complexe de Morin et Varela, se dégage une modélisation de la relation paradoxale intégrant la conjonction des contraires, permettant de concevoir une complémentarité (le « *et* ») au lieu de l'alternative consistant à choisir dans la disjonction en reniant un élément du système (le « *ou* »). D'après l'auteur, la contradiction et le paradoxe permettent tous deux de penser autrement qu'en termes de résolution de problème, mais en termes de questionnement grâce à un espace tiers (Lerbet-Sereni, De Peretti, 1997), inclus, pluriel et dynamique (Lupasco, 1979).

La constitution du tiers inclus sera fonction de son investissement par les entités, permettant l'élaboration d'inter-références pour dépasser la simple *inter-action* en *trans-action* et en *co-action* (Lerbet-Sereni, 2007, p 17). Le système relationnel, comme la relation sont formalisés en *inter-trans-co-actions*[165] (Ibid, p 17), ouverture sur le complexe dans sa capacité à innover. Cette conception du paradoxe s'éloigne de celle de l'école de Palo Alto,

[164] Du grec "*aporos*", impasse.
[165] Dans le terme d'*inter-trans-co-actions*, chaque préfixe renvoie à une dimension de sens (signification, direction et sensibilité).

utilisé en thérapie brève, où justement le paradoxe était au service de la résolution de problème.

Si l'élaboration théorique est claire, elle nécessite préalablement une certaine vision paradigmatique de l'enseignant afin qu'il permette cet investissement et ne confisque pas le tiers inclus. Sur le principe téléologique du dit système, on peut inclure dans les conditions de bon fonctionnement de la relation paradoxale, l'acceptation du contrat didactique par les élèves. Aussi, cette approche nécessite une formation des enseignants pour accueillir de tels principes. C'est alors effectuer un travail sur soi et interpeller sa place, sa vision propre et son rapport au pouvoir, afin de permettre la *co-action* (Lerbet-Sereni, 2007, p 16), c'est-à-dire rendre possible l'expression sur la question du sens du savoir que ce dernier prend pour l'élève. Cette remarque est d'ailleurs faite par l'auteur : « *une modélisation qui suppose une forme de réciprocité relationnelle* » (Ibid, p 26), restant vigilante sur le risque de focalisation sur une des dimensions de sens.

A travers la quête du sens, la profession d'éducateur illustre professionnellement cette modélisation en en ayant recours à de véritables stratégies paradoxales pour répondre aux injonctions contradictoires qui lui ont été faites tout au long de son histoire (Nègre, 1999).Trois modalités conditionnelles du tiers[166] permettent de dépasser l'idée de rôle à incarner par l'enseignant pour évoluer vers un travail postural et préserver la dynamique relationnelle.

Lerbet-Sereni reconnaît que son travail l'amène à privilégier l'ici-et-maintenant pour rendre intelligible son modèle et met provisoirement entre parenthèse la temporalité, pour la réintroduire ensuite à travers la distinction effectuée entre interaction et relation, ces dernières étant entrecroisées paradoxalement, le rapport hiérarchique entre les deux pouvant s'inverser. Elle va même jusqu'à utiliser le terme de *dialectique paradoxale de contenant/contenu* (Lerbet-Sereni, 2007, p 24) pour qualifier cette relation. Le temps est ici pluriel et inachevable, ouvert sur les possibles. La centration sur l'espace est une caractéristique de l'approche systémique, notamment avec la thérapie brève où l'histoire et l'élucidation n'interviennent pas dans la résolution de problèmes.

3.10.3. Vers un paradoxe existentiel

Dans l'approche de l'école de Palo Alto et de la thérapie brève, le paradoxe est la fois ce qui fait obstacle et ce qui permet de résoudre le problème. En cela, il est assez proche du

[166] *Tiers juge, tiers médiateur et tiers miroir* (ibid, 1992).

concept de transfert dans la psychanalyse freudienne. Le paradoxe est instrumentalisé pour servir le thérapeute. Pourtant, le discours tenu par Watzlawick, Beavin et Jackson s'autorisent à concevoir aussi le paradoxe d'un point de vue existentiel (1972, p 274). En fin d'ouvrage, il est fait référence à Gödel pour illustrer l'idée qu'un système est toujours incomplet parce qu'une démonstration peut être aussi la démonstration du caractère indémontrable d'une proposition (la preuve de Gödel). Ceci signifie donc que les principes et les axiomes sont fondateurs du paradoxe, de l'*indécidable* dans les termes du système, parce qu'ils contiennent originellement leurs propres limites. Dans cette conclusion, les auteurs s'ouvrent à une vision existentielle du paradoxe et de l'homme « *sujet et objet de sa recherche* » (Ibid, p 274) et reconnaissent l'impossibilité de considérer l'esprit comme un système formalisé, conséquences qui dépassent largement la logique des mathématiques. Avec Wittgenstein, il est reconnu que connaître le monde comme totalité est impossible parce que nul ne peut en sortir, et quand bien même, cela ne serait plus le *tout* du monde (Ibid, p 275). « *C'est une relation de soi à soi, et de soi au monde. « Soi » fait comme si le paradoxe existait, et ce « comme si » d'une certaine manière, vaut comme acte de genèse du paradoxe* » (Barel, Mitanchey, 1990, p 244). Il est dommage que peu de gens aient retenu cette ouverture philosophique, ne conservant du paradoxe que son aspect praxéologique.

En cela, il conviendrait de distinguer le paradoxe en tant que condition latente et existentielle de la relation entre les hommes et les différentes incarnations du paradoxe (logique et pragmatique) lorsqu'il est opérant. Son opérationnalité consiste à bloquer le fonctionnement du système, en langage systémique. La distinction faite ici est identifiée par Lerbet-Sereni (1992, 1994, 1997) avec l'idée que le tiers-inclus renvoie à une posture qui « *aurait à incarner le paradoxe sur fond d'indécidabilité* » (Ibid, 2007, p 27). L'auteur propose donc une autre façon de considérer le paradoxe en appréhendant ce dernier en termes de vigilance à incarner à travers le travail postural et ses multiples statuts possibles. Elle passe du paradoxe en travail au travail du paradoxe. « *Il s'agit donc d' « être » ce cadre paradoxal, cette limite qui est à la fois frontière et horizon* […] *Incarner le paradoxe, c'est parvenir à être conjointement engagé et dégagé, où le dégagement engendre de l'engagement qui engendre du dégagement qui engendre de l'engagement qui…* » (Lerbet-Sereni, 2003, p 208, 209).

Pour l'auteur, le paradoxe s'inscrit dans une problématique de l'accompagnement. Lerbet-Sereni prend position à partir du compagnonnage. Son modèle implique également le guidage. Pour tenir cette posture, cela nécessite d'être passé soi-même par une production singulière authentique, « *son chef d'œuvre* » pour permettre à autrui son émancipation, sans

quoi l'accompagnateur risque de pérenniser une relation de dépendance. L'auteur souligne là une dimension initiatique essentielle. L'expression « *Celui qui sait se trouve dans l'ombre* » (Lerbet-Sereni, 2003, p 208) peut être interprétée dans ce sens.

3.10.4. Interprétation du modèle de la complexité des systèmes

Sorti du milieu du compagnonnage, la formation professionnelle aux métiers de la relation éducative comprend des similitudes pourtant problématiques. Si la production d'un mémoire peut elle-aussi être considérée comme le chef d'œuvre de l'étudiant, la construction du problème professionnel à élucider par ce dernier dans son mémoire revêt une part de singularité qui échappe au formateur. En d'autres termes, le formateur ne peut directement accéder au processus de questionnement des formés. Or, ce processus nous semble capital, car il est à l'origine de la qualité du produit réalisé et du trajet de formation. Sur ce point, on s'accordera avec l'auteur pour y voir une dimension initiatique. En revanche, le questionnement de l'apprenant ne tient pas uniquement à la posture adoptée. En ce sens, Lerbet-Sereni sous-entend que c'est la posture d'accompagnement (incarner le paradoxe) qui est à l'origine de l'émancipation d'autrui. Or, d'après nous, le formateur n'est pas toujours en mesure de favoriser cela. Cela ne dépend pas que de lui. Certains formés peuvent mettre en œuvre des défenses, des entraves qui empêchent leur professionnalisation. La question qui nous préoccupe ici est de savoir si une telle conception de type aporétique n'implique pas autre chose qu'une réflexion sur le paradoxe. Se doter d'une vigilance sur la potentialité paradoxale des situations scolaires ou de formation suffit-elle à maintenir à distance son apparition tout en se servant de sa dimension heuristique ?

L'auteur n'aborde pas la problématique du temps, ni le mouvement. On ne connaît donc pas la teneur de l'expérience, ni en vertu de quels critères l'accompagnateur bascule d'une posture à l'autre. L'accès à la singularité de l'apprendre chez autrui demeure une énigme. L'auteur ne rentre pas dans le vif du sujet[167]. En ce sens, la relation se limite aux effets comportementaux. Rien n'est dit sur les jeux de transfert (Lacan, 1966) et le pouvoir. Ces concepts ne sont pas appréhendés, ce qui tend à simplifier considérablement les relations. Ainsi, le désir d'emprise (Vallet, 2003) n'est pas questionné ni travaillé, parce que l'accompagnateur se voudrait représentatif d'une éthique. L'inconscient n'existe donc pas dans ce registre. Le référentiel psychanalytique n'est pas convoqué et cela nous semble réducteur, particulièrement lorsqu'il s'agit de travailler dans les métiers de l'humain.

[167] Cette expression est un jeu de mot, à entendre aux deux sens du terme *sujet* : le thème et la personne.

L'incarnation du dit paradoxe par l'accompagnateur ne nous semble pas si paradoxale que cela, en réalité. Si nous comprenons bien l'idée d'une conception aporétique du paradoxe[168], ce n'est en revanche pas l'accompagnateur (ou le formateur) qui, selon nous « *incarne le paradoxe* », mais le regard que l'auteur porte sur cette situation qui l'inscrit comme tel. L'incarnation du paradoxe[169] n'est définit comme telle qu'à postériori. On peut tout aussi bien entendre une articulation de logiques contraires. Ce but à atteindre peut s'interpréter comme un rite de passage, mais aussi comme un aboutissement de la professionnalité[170]. L'expression nous semble quelque peu relever d'une antinomie sémantique utopiste[171], autrement dit d'une *définition paradoxale* (Watzlawick, Beavin, Jackson 1972, p 15, 16). Le déplacement de la relation ou de la situation vers le sujet tranche singulièrement avec l'approche de Palo alto. L'auteur semble se situer dans un modèle ontologique à la fois immanent et transcendant du sujet.

Au même titre, la formule « *dialectique paradoxale* » (Lerbet-Sereni, 2007, p 24) ne peut convenir qu'à un niveau conceptuel. L'utilisation d'oxymore suggère ici une vision syncrétique. Ce qui se joue dans la relation nous semble plus complexe dans la mesure où ce modèle ne peut épurer ni épuiser le réel de manière absolutiste par sa volonté de globalisation de la relation d'apprentissage. Cela ne signifie pas que des paradoxes ne surviennent pas, mais nous les entendrons de manière plus pragmatique sans les qualifier comme tels. Le paradoxe semble relever d'un travail conceptuel, mais ce concept n'est pas questionné. Il est instrumentalisé par une conceptualisation.

Ainsi, « *c'est à chaque instant le sentiment que même une pureté [ ] affectée à un raisonnement, une logique quelconque, est en réalité feinte, est en réalité prise à son piège et qu'il faut reprendre une parallaxe par rapport à n'importe quelle logique, y compris la logique systémique* » (Ardoino, De Peretti, 1998, p 100). Ceci constitue pour nous un point aveugle. En ce sens, si des paradoxes surviennent en formation, il s'agira de voir comment ces

---

[168] Tout langage possède une structure sur laquelle on ne peut rien *dire* dans le langage même, mais qu'il existe peut-être un autre langage ayant pour objet la structure du premier langage, ce dernier possédant lui-même une nouvelle structure, et ainsi de suite, indéfiniment.

[169] Si prometteurs que soient les propos de l'auteur ils ne peuvent se penser en situation, car si l'accompagnateur se met à penser à incarner le paradoxe, il se place alors dans une injonction qui rend cet exercice impossible.

[170] « *Qu'il ait fait son chef d'œuvre, et qu'il l'ait soutenu, c'est-à-dire parlé, défendu, et contesté, comme quelque chose qui, pour lui, l'a ouvert à un autre monde, l'a ouvert autrement au monde* » (Lerbet-Sereni, 2003, P 208).

[171] « *L'utopie est singulièrement difficile à saisir, car elle ne possède aucun lieu propre, se situe elle-même « nulle part » - conformément à son étymologie - par sa faculté à se transformer, à s'immiscer précisément partout* » (Hamel, 1999, p 124). L'auteur tente de démontrer que l'utopie, du moins dans sa forme canonique, repose sur un paradoxe pragmatique, sur une contradiction entre, d'une part, l'énoncé décrivant la vérité éternelle et paisible d'une communauté idéal et, d'autre part, son énonciation turbulente et précaire.

derniers surviennent et quels en seraient les critères afin d'en comprendre la teneur et les impacts en termes de professionnalisation, et particulièrement sur la problématisation.

L'essai de caractérisation du paradoxe en apprentissage par cet auteur nous pose question. L'édification de l'approche paradoxale s'est constituée à partir de sciences rationnelles, dites sciences *dures*, telles la logique formelle, les mathématiques, la physique, elles-mêmes intégrant des principes comme le principe d'unité que les conceptions de Lerbet, Varela, Atlan, Lerbet-Sereni, Violet tentent de mettre à distance tout en se référant aux mêmes champs disciplinaires (à la même épistémologie) pour étudier l'objet.

La partie suivante effectuera un retour sur le paradoxe. Il sera tenté de faire le point sur les concepts-clé et les principes qui animent les recherches sur le paradoxe pour le situer sur un plan paradigmatique. Cette étape préalable devrait aussi permettre d'entrevoir l'utilisation qui pourrait en être faite en formation professionnelle.

3.11. Retour sur le paradoxe : quel usage en formation ?

3.11.1. Evolution du paradoxe dans l'histoire des idées

Chaque champ disciplinaire n'est pas clos, il existe bien souvent des auteurs qui ont étudié le paradoxe à partir de plusieurs référentiels disciplinaires ou d'autres dont la réflexion a eu un impact sur les représentations et apparaît étroitement liée à la problématique du paradoxe. Le tableau suivant tente de résumer l'état des lieux sur le paradoxe pour en donner une vision globale et synthétique. Une première difficulté tient à la classification en fonction des disciplines et les auteurs. Cette classification n'est pas exhaustive et elle se risque à compartimenter la connaissance. Une deuxième difficulté réside dans la synthétisation des conceptions qui en découlent. Il est entendu ici qu'il s'agit de tendances connues et reconnues d'œuvres, de travaux effectués et retenus consciemment ou non par les différentes communautés scientifiques de notre époque. Toute approche est difficilement réductible à une idée-force. Vouloir rendre intelligible dans un tableau récapitulatif les différentes conceptions du paradoxe amène à une interprétation nécessairement sujet à débat.

DATES CLÉS	CHAMPS DISCIPLINAIRES	PRÉCURSEURS AUTEURS PRINCIPAUX	CONCEPTIONS
ANTIQUITÉ			
Du VI ème au IV ème siècle av. JC	Philosophie	Héraclite d'Ephèse	Transformation de toute chose en son contraire
		Parménide	Immuabilité de l'Être
		Zénon d'Elée	Développement du paradoxe grâce à la logique formelle
		Platon	Questionnement aporétique Mythe de Prométhée
		Aristote	Principe du tiers exclu, logique formelle et symbolique
		Hume	Empirisme, phénoménisme
EPOQUE CONTEMPORAINE			
XIX ème, XX ème siècle	Littérature	Proust, Dostoïevski Wilde, Caroll	Maniement de la réflexivité.
	Philosophie		
		Kant	Sujet transcendantal, principe d'unité du Savoir
		Leibniz	Harmonie
		Bachelard	*Conversion*, obstacles épistémologiques annulent le passé d'une science et la clôt sur elle-même
		Wittgenstein	Limites de la pensée
1962		Kühn	Est révélé lors d'un *Paradigme* en crise.
1922	Philosophie, Logique	Wittgenstein Quine, Ricœur	Figure aporétique
1958	Anthropologie structurelle	Lévi-Strauss	Vision mythique et culturelle du paradoxe
	Mathématiques, Logique	Russel, Whitehead Brown Stolzenberg, Dummett, Thom	Montre les limites de la Logique formelle. Vision algorithmique
	Physique	Gödel, Delbrück, Schrödinger	Mise à l'épreuve des théorèmes
	Approche biologique	Maturana, Varela, Monod, Atlan, De Rosnay,	Principe d'auto-organisation. Complexité du vivant et paradoxe de

XXème siècle		Miermont, Dupuy,	l'autonomie
	Théâtre	Pirandello, Brecht, Beckett, Shakespeare	Sert de moteur à la fiction
	Arts	Magritte Escher	Trompe-l'œil
	Science-fiction	Huxley, Bradbury	Limites de la maîtrise sur la technologie
	Linguistique	Saussure Brentano, Austin, Searle, Grice, Morris, Carnap, Tarski… Récanati	Débat sur le signe. Approche analytique. Implication sur l'acte langagier
1945-1960	Cybernétique	Wiener, Shannon, Weaver	Théorie de l'information, modèle de la communication
1960-1970	Systémique	Bateson, Lewin Shannon,	Porte sur l'interaction
Années 1970	Systémique complexe	De Rosnay, Miermont	Ouverture vers le biologique
1970-1980	Thérapie brève	Watzlawick, Jackson, Beavin, Haley, Fisch, Weakland…	Prescription du symptôme contre le paradoxe pragmatique. Approche comportementale
Années 1990 (1989)	Eco-socio-systémique	Barel	Le paradoxe est un paradigme. Fonction pédagogique
Années 1990, 2000	Apprentissage Enseignement	Lerbet, Lerbet-Sereni, Violet	Présence du paradoxe dans la relation pédagogique

Tableau 4 : Entre antiquité et époque contemporaine : le paradoxe dans la connaissance.

Le parti pris dans cette étude a été de considérer le paradoxe comme objet complexe en ce sens que son étude ne relève pas d'une révélation de ses propriétés intrinsèques, mais, des caractéristiques qu'on lui prête pour : « *situer la complexité dans la relation unissant l'objet à propos duquel on s'interroge et le sujet voulant produire de la connaissance. Ce sont, dans cette perspective, des substituts mentaux de l'objet initial, des représentations, qui constituent littéralement cette complexité à laquelle on va, ensuite, se référer pour lui appliquer les modèles d'intelligibilité appropriés.* » (Ardoino, Bröhm, 1991, p 163). Aussi, le recours aux différentes théories et approches sont autant de ressources pour tenter d'approcher un objet ouvert, une *totalisation en cours* (Sartre, 1960), procès que nous ne prétendons nullement saisir dans sa plénitude.

3.11.2. Un discours affilié aux sciences mères

Un fort engagement des sciences-mères ; les mathématiques, la physique et la biologie marquant les plus grandes avancées de la science du XXème siècle est à souligner. Elles ont été précédées chronologiquement par la philosophie, principalement aristotélicienne et kantienne. Les nombreuses disciplines et approches théoriques contemporaines sont à ce titre marquées par le principe du tiers exclu. « *La structure logique du langage et, d'une manière générale, notre perception du réel, sont si solidement fondées sur le principe aristotélicien qui veut que A ne puisse être en même temps non-A, que les contradictions logiques de ce type sautent aux yeux et ne posent pas de très gros problèmes* » (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 216). Ce dernier apparaît clairement comme un principe fondateur de la pensée moderne, en ce sens que de nombreux chercheurs font appel à lui, y compris de manière implicite pour traiter les questions actuelles.

Le dénominateur commun des théories et des approches présentées dans l'histoire des idées sur le paradoxe peuvent être rassemblées sous le qualificatif de disciplines *rationnelles*, en ce sens qu'elles sont majoritairement orientées vers la résolution de problèmes et la prise de décision (une visée praxéologique). « *On entend par rationalité le recours à un mode de penser qui permet la connaissance de l'objet qu'elle se donne, telle qu'elle ne devrait ni être démentie par les faits occurents ni entachée par la subjectivité. La rationalité faisant appel à la logique, enchaîne des données conceptuelles ou mathématiques selon les règles de nécessité intrinsèque qui la garantissent du risque de décoller du réel* ». (Barus-Michel, 1997, p 65).

Il s'agit au départ d'une pensée explicative qui tend à privilégier un modèle de la cohérence, où la contradiction et le paradoxe se situent à la marge de l'expérience logique. « *S'obligeant à la cohérence, la pensée rationnelle se dégage du faux et du passionnel. Elle permet de décaper l'imaginaire et l'illusion, elle abolit l'indétermination et la subjectivité. Elle suppose de poursuivre des enchaînements selon la nécessité des règles de la logique et dans la mesure suffisante où les éléments qu'elles permettent d'articuler rendent comptent de ce qu'elle vise, quel que soit le point de vue adopté* ». (Ibid, p 65). La science représente à ce titre, une figure exemplaire de la rationalité humaine, dans la mesure où elle redéfinie radicalement l'objet étudié en lui faisant subir des modifications. L'image dominante de la rationalité scientifique que ces tentatives de « *fondation de science » traduisent et ratifient suppose qu'un chemin vers les phénomènes doit pouvoir être défini, tel que le scientifique ne soit plus à la merci de leur diversité, tel qu'il doit savoir a priori à quoi il doit s'attendre* » (Stengers, Schlanger, 1991, p 38). La rationalité vise donc une généralisation des éléments

assemblés à l'aide de principes de cohérence, fédérateurs en vue d'une maîtrise la plus large possible du champ disciplinaire investit. Ceci impliquera une formation qui mettra l'accent sur une approche expérimentale des conceptions et des méthodes où l'imprévu symbolise l'élément à combattre. La logique du contrôle serait donc privilégiée pour une vision stratégique et prévisionnelle des acteurs en jeu.

Par la suite, le tiers exclu s'est vu mis de côté pour penser le paradoxe en se référant au modèle des systèmes complexes situé à la frontière de la complexité, réintroduisant par là-même le principe du tiers inclus. Cette approche moderne du paradoxe semble se situer dans cette limite, car les auteurs en oublient (volontairement ou pas) que c'est le regard qu'ils portent sur l'objet qui lui octroie des attributs paradoxaux et non l'objet lui-même.

Les points de vue sur le paradoxe en sont directement issus et donnent lieu, la plupart du temps, à un regard d'expert rationnel qui tente de résoudre un problème en intégrant une logique paradoxale.

Parallèlement, l'étude du paradoxe sur le plan pédagogique dans l'enseignement et l'accompagnement établissent une vision aporétique du concept, flirtant avec le syncrétisme où l'accompagnateur fusionnerait en lui les contradictions pour incarner le paradoxe. Cette posture nous semble insoutenable en situation. Elle ne peut être que pensée à l'écart de cette dernière. Cette vision semble à sa manière avoir réduit la problématique d'accompagnement à un problème à résoudre par le concept de paradoxe valable en tout lieu et en tout temps.

Or, la logique de résolution de problèmes, si elle permet concrètement d'agir sur le réel, est aussi limitée par ce qu'elle laisse de côté. Dans les métiers de la relation éducative, la résolution de problème se trouve quelque peu démunie face à des questionnements existentiels, tels que les problèmes de reconnaissance, de confiance, d'estime de soi, de respect, de problématiques d'accompagnement : « *L'accompagnement relève davantage de processus qui habilitent la pragmatique de la problématisation. Ainsi, le sens de l'accompagnement se construit en problématisant plutôt qu'en cherchant à apporter des solutions* » (Gérard, 2010, p 107). Tous ces problèmes ne trouvent pas de solutions ponctuelles dans l'ici-et-maintenant. La solution sera donc à distinguer de la réponse qui sera étudiée ultérieurement. Par ailleurs, la difficulté émanant des sciences-mères est qu'elles reposent sur des principes formels. Elles peuvent difficilement proposer une application directe à l'extérieur de leur champ, parce que leur niveau d'abstraction et l'absence de contexte situé les en empêchent. La transposition de ces disciplines à des problématiques professionnelles ne fait pas disparaître le lien de filiation, ce dernier agissant en retour comme hypallage de la pensée.

3.11.3. Une volonté d'assujettissement à un ordre

Les propos précédents ont également mis en évidence une tentative permanente d'organisation du monde, un projet de détermination prenant la forme d'une quête existentielle. A cela, correspond le besoin d'ordre[172], ce dernier recélant deux niveaux de lecture[173]. La confusion de ces deux instances, peut conduire tout sujet pensant à s'enfermer, sans en avoir forcément conscience, dans un système de pensée, rejoignant ainsi le modèle de pensée paradoxale en communication et en thérapie brève (Watzlawick & al, 1972, 1975). La conséquence de cette *dérive* de logique (Vial, 1997a, p 101) conduit à l'idéologie, en ce sens qu'elle ne permet plus au sujet de penser en dehors du cadre conceptuel d'appartenance, c'est-à-dire en dehors de son propre *point de vue* (Stolzenberg, 1988).

La recherche d'un ordre semble être menacé par le paradoxe, parce qu'un apprenant progresse logiquement dans la connaissance en poussant toujours plus avant les limites de son entendement. Ces avancées l'inscrivent[174] tout autant qu'elles l'insèrent aussi logiquement dans un cadre de références déterminé, un *paradigme* (Kühn, 1972[175]) qui tend progressivement à se fermer sur lui-même plus la question va en s'affinant. Bourdieu remarque que la tradition majoritaire en sciences sociales s'est constituée sur des dichotomies, des catégories clivantes dont le seul projet est de fonder les disciplines scientifiques en camps retranchés et en territoires occupés (Bourdieu, 1997).

Le nœud problématique, c'est que le paradoxe ne peut être saisit que par un sujet suffisamment éclairé sur la question. Le sens commun ne l'analyse pas conceptuellement. La plupart du temps, il ne le voit pas. Il ne vit que ses effets secondaires, ses symptômes[176]. Bachelard (1986) parle ainsi de *conversion* lorsque la pensée s'éloigne du sens commun pour connaître scientifiquement (Stengers, Schlanger, 1991). La connaissance ne met pas à l'abri du paradoxe, au contraire même, elle semble l'alimenter. Pour sortir de l'impasse, seule la remise en question de certains principes fondateur semble permettre d'y échapper, mais cela revient à fragiliser la théorie, le système ou le modèle de pensée en question en violant une ou plusieurs de ses lois, et consécutivement amoindrir sa place, affaiblir sa position en diminuant

---

[172] « *L'ordre désigne à la fois l'agencement d'un ensemble d'éléments divers* <u>*et*</u> *le principe d'unité de cet ensemble. Il est donc ce par quoi une réalité échappe à l'arbitraire et au chaos en prenant une forme déterminée* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, 2000, p 324).

[173] « *On peut néanmoins se demander si l'ordre est dans les choses ou seulement dans la pensée qui tente de les comprendre* » (Clément, Demonque, Hansen-Love, Kahn, 2000, p 324).

[174] L'inscription dans un modèle se fait sans le savoir, alors que l'insertion dans un modèle est choisit consciemment en référence à une théorie. (Vial, 2005, p 36).

[175] La première édition date de 1962.

[176] D'où l'idée de *prescrire le symptôme* en thérapie brève (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972).

son pouvoir d'intelligibilité[177]. C'est, semble-t-il, une tradition épistémologique et une condition *sine qua non* de la connaissance (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 188), parce que tout progrès scientifique entraîne des changements de paradigme plus ou moins grands, une « *vérité* » se substituant à une autre[178], autorisant un jeu sans fin au paradoxe de la connaissance. « *L'énoncé selon lequel la science est l'entreprise rationnelle par excellence a pour première implication d'affirmer le caractère anhistorique de cette entreprise. Seraient historiques tous les types de connaissance « non scientifiques », dont il convient d'expliquer l'écart à la rationalité par la description de croyances, de préjugés, de contexte culturel, etc.* » (Stengers, Schlanger, 1991, p 53).

L'ici et maintenant est valorisé pour mettre en œuvre une pensée qui lie les éléments en interaction. Cet effort de cohérence traite le problème du paradoxe de manière synchronique. Elle implique une orientation stratégique plus ou moins affichée. L'expression du principe philosophique d'unité, voire d'harmonie (Leibniz) qui agit de manière plus ou moins inconsciente sur les conceptions et les démarches intellectuelles semble à l'œuvre.

Aussi, il convient de distinguer l'étude du concept par les auteurs et penseurs, et le paradoxe en action dans les situations de formation ou/et professionnelles. En cela, les premiers instrumentalisent au mieux le concept ou butent dessus, qu'ils s'en rendent compte ou non alors que les seconds le rencontre sans le voir, sans avoir la possibilité en situation de le conceptualiser. C'est cette deuxième catégorie de personnes qui nous intéresse, c'est-à-dire les formés, les professionnels qui constituent le corps de métier dont la professionnalisation vise à alimenter la praxis éducative[179].

Si l'étude du paradoxe montre certaines limites à son appréhension, elle fournit tout de même des éléments pertinents pour appréhender sa formation en situation. A ce titre, les principes de la thérapie brève peuvent nous éclairer. Pour résumer, faire deux choses contraires en même temps et confondre deux niveaux logiques créent un paradoxe. Ce dernier peut revêtir différentes formes en fonction de la filiation de l'apprenant aux modèles de pensée en évaluation. Cette appartenance constituera une vision du monde[180]. La partie suivante présentera les modèles et registres de pensée en évaluation.

---

[177] « *Aussi audacieux, fort et beau soit-il, et aussi fermé sur lui-même qu'il paraisse, un système n'en a pas moins une fatale imperfection : il ne peut lui-même prouver sa propre logique et cohérence* » (Watzlawick, 1988, p232).

[178] « *Il y eut un temps où la doctrine selon laquelle la terre tourne autour du soleil a été appelé le paradoxe de Copernic* » (Quine, 1962, p 84-95).

[179] Dans les deux cas, on peut se demander si le paradoxe ne revient pas à un problème, une difficulté que les hommes s'inventent ?

[180] «*Distinctions et identifications sont à l'origine d'un ensemble d'images formant une « vision du monde » et de soi qui opère comme un système linguistique global, une configuration qui tend à prédéterminer la nature*

3.11.4. Quels modèles de pensée pour le paradoxe ?

A partir du moment où un concept implique une vision particulière du monde et que cette vision paradigmatique se répercute et s'actualise à travers une pratique professionnelle, elle met en jeu une problématique d'évaluation. La recherche sur le paradoxe dans l'histoire des idées a fait apparaître un certain nombre de principes. Il s'agit de voir dans quels modèles de pensée la pensée paradoxale peut s'inscrire, sous quelles formes et quels modèles du sujet elle essaime[181].

Chercher à rendre intelligible une épistémologie du paradoxe, c'est rechercher une possible inscription de ce dernier parmi les modèles de pensée qui existent. Ceci passe donc par une identification des modèles de pensée dans l'histoire des idées. « *L'identification d'un modèle évite d'accrocher à celui qu'on utilise des valeurs absolues. Le modèle est un réglage de la pensée, il donne réalité à des objets qu'il permet d'étudier, il est situé au croisement entre les visons du monde et les « écoles » de recherche. Le modèle joue donc le rôle d'une surnorme que dissimulent les normes méthodologiques.* » (Vial, 1994, p. 189).

En cela, cette démarche d'évaluation des modèles de pensée vise à situer le paradoxe pour identifier une sous quelles formes le paradoxe peut s'inscrire ou s'insérer dans un ou des modèles de pensée, ce dernier étant représentatif d'une façon de voir le monde. Chaque modèle propose ainsi une vision du monde reposant sur un certain nombre de principes, d'axiomes, de déterminations lui conférant une identité distincte des autres modèles et une puissance de conceptualisation. « *La puissance du modèle est de proposer/imposer des objets pour construire/inventer la réalité étudiée. Le modèle « prescrit » un ensemble de cadres pour penser, il invente un ensemble d'objets et de procédures pour étudier ces « objets »* » (Vial, 2005, p 36). Dans les sciences humaines, en général, « *Les modèles de pensée nous agissent, ils nous donnent des cadres pour concevoir l'être dans ses rapports au monde* » (Ibid, 2005[182], p 37). L'idée est également de voir si certains modèles se prêtent davantage au paradoxe que d'autres.

---

positive ou négative des représentations (images re-présentées), des sentiments et des actions qui vont accompagner non seulement la construction des rapports entre les humains mais la construction des rapports entre les humains et la totalité de leur réalité (intérieure et extérieure) » (Caratini, 2004, p 30).

[181] « *En effet, le modèle « prescrit » un ensemble de cadres pour penser, il invente un ensemble d'objets et des procédures pour les étudier. Le modèle donne à celui qui l'adopte, qui le fait sien, un certain type de regard et d'écoute, une certaine façon d'appréhender le réel, plus que de le concevoir* » (Bonniol J-J, Vial M, 1997, p 28).

[182] La première édition est de 2001.

A ce jour, il existe cinq modes de pensée en évaluation[183] *(*Vial, 2005, p 38-39, Vial, 2012, p 416). *On appellera modèles de pensée, le mode et son registre dominant.*

DÉTERMINISME	FONCTIONNALISME	STRUCTURALISME	SYSTÉMIE	DIALECTIQUE

Tableau 5. Les modèles de pensée en évaluation

3.11.4.1. Un rappel des modèles de pensée[184]

Le déterminisme

Ce modèle pousse à l'extrême le principe de détermination comme principe absolu. Les choses et les humains sont destinés. En ce sens, le hasard et le pouvoir d'agir n'existent qu'en termes de causalités successives. Chaque cause produit un effet de manière linéaire et le monde est un lieu insolite qu'il faut apprivoiser.

• Registre(s) de pensée[185] activé(s)

Si la pensée par projets ou pragmatique, la pensée stratégique, voire par objectif, semblent peu compatibles avec un tel modèle, la *pensée magique* en recherchant la sécurité et le confort s'accorde bien avec ce modèle.

• Modèle du sujet correspondant

- Fragile face à l'environnement
- Sujet-objet, jouet de la fatalité
- Rigide, peu adaptable

Le fonctionnalisme

Ce modèle s'actualise dans le schéma moyen-fins. Au nom de l'efficacité, il est utilisé pour la prise de décision rationnelle et la résolution de problèmes. En ce sens, il privilégie le visible et ne tient pas compte des préoccupations pour améliorer les pratiques (praxéologie).

---

[183] Cette détermination, si schématique soit-elle, vise à situer les formes prises par le paradoxe, sans oublier l'idée de métissage. A ce titre, l'imperméabilité d'un modèle conduirait à une fermeture idéologique.

[184] D'après l'ouvrage de Michel Vial (2001), *Se former pour évaluer*.

[185] « *Il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se module selon divers registres, se conjugue sur divers modes. Le mode à penser est aussi un formatage à travailler, en lien avec le modèle de pensée dont il est une actualisation ou une variante. Les registres de pensée donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des valeurs professionnelles* » (Vial, 2005, p 39). Comme pour les modèles de pensée, les registres sont poreux et ne correspondent pas forcément à un modèle spécifique.

• Registre(s) de pensée activé(s)

Peu humaniste, le fonctionnalisme renvoie à une approche mécaniste très conciliable avec la *pensée par les objectifs*, utilisé notamment pour et par le management dans le but de pousser autrui, c'est-à-dire l'instrumentaliser comme un moyen praxéologique.

• Modèle du sujet correspondant

- Instrument à pacifier
- Sujet rationnel
- Efficace

Le structuralisme

Ce modèle-ci recherche la stabilité d'une structure à l'aide d'invariants, de schèmes, de règles récurrentes, de lois, ou d'éléments virtuels mis au jour par un travail d'analyse. La structure (dispositif, scénario, séquence….), dont la fonction est de transformer l'objet analysé, est une recomposition après-coup qui cerne et organise logiquement une activité en fonction du contexte, pour mieux maîtriser.

• Registre(s) de pensée activé(s)

Ce modèle descriptif en privilégiant une vision rationnelle et techniciste se met facilement au service de la *pensée par objectifs* et de la *pensée stratégique* pour la prise de décision, mais il est également conciliable avec la *pensée par projets* (pragmatique), à condition de permettre une certaine souplesse à l'usage. En ce sens, il puise ses visées dans la phénoménologie en cherchant à faire apparaître une structure des perceptions.

• Modèle du sujet correspondant

- Analytique, technicien
- Agent passif
- Adaptable

La systémie

La *systémie* s'intéresse davantage aux interactions entre les éléments qu'à leur nature isolément. Plus ou moins ouverts, les systèmes, ensembles définis et isolés par des frontières, ont une ou plusieurs finalités. Il existe trois périodes : la *cybernétique*, le *systémisme*, la *systémique*.

La *cybernétique* (de *kubernate*, « *gouverner* ») voit le jour pendant la 2ème Guerre Mondiale. Il s'agit d'un mouvement formé de chercheurs de tous horizons, né d'une volonté

de plus communiquer (Wiener), et de réduire ainsi l'intervention humaine (machines, ordinateurs). La cybernétique, en tant que système fermé (thermostat), privilégie la mise en conformité de produits et des résultats à des programmes ou à des procédures par régulation mécanique. Il s'agit ici d'obtenir des produits calibrés, c'est-à-dire normés et normalisés, ne déviant pas de la trajectoire prévue.

• Registre(s) de pensée activé(s)

En niant la part d'humanité et en privilégiant la mise en cohérence, ce système fermé et mécanique se prête au jeu du *déterminisme*, et se retrouve dans la *pensée magique* si l'on envisage une certaine ritualité derrière les gestes routiniers.

• Modèle du sujet correspondant

- Rouage interchangeable
- Exécutant passif
- Routinier statique

Le *systémisme* est doté d'un système ouvert sur un contexte, avec lequel il fait un tout et compose. Cet élargissement de la notion de système à l'environnement introduit une relation système/milieu.

• Registre(s) de pensée activé(s)

Toujours proche du *déterminisme*, et de la *pensée magique*, le *systémisme* s'ouvre néanmoins sur l'extérieur et découvre la *pensée stratégique* et la *pensée par objectifs*.

• Modèle du sujet correspondant

- Remplaçable
- Acteur[186]
- Peu adaptable

La *systémique* concerne les systèmes de systèmes devenant des "*systèmes complexes*", c'est-à-dire des systèmes interconnectés, en grappe.

• Registre(s) de pensée activé(s)

Dans ce modèle, le monde est complexe et imprévisible et il s'agit de s'efforcer de le comprendre. Ce modèle s'oppose à la pensée magique en allant vers l'inconnu. Son ouverture

[186] Acteur, en ce sens qu'il interprète le texte des autres. Le terme fait référence au triptyque d'Ardoino (agent, acteur, auteur).

lui permet de s'allier à la plupart des registres de pensées en se rapprochant de la pensée complexe.

• Modèle du sujet correspondant

- Abstrait
- Maillon connecté
- Mobile

La dialectique, pensée de la complexité de l'humain

Ce modèle permet d'agir avec des contradictions irréductibles, pour une praxis fondée sur des antagonismes et des complémentarités : « *le sujet est alors un pluriel, un lecteur déchiffrant le monde comme un texte, un sujet qui travaille à se situer dans le lien de contradiction* »[187].

• Registre(s) de pensée activé(s)

La pensée dialectique peut convoquer tous les registres de pensée, précisément lorsqu'ils se révèlent contradictoires. Cette dialectique ne cherche pas à unifier dans la cohérence ni à dépasser les contraires. Elle tente de rendre intelligible des phénomènes qu'elle envisage comme complexes et ne peut prétendre épuiser le réel.

• Modèle du sujet correspondant

- Pluriel, divisé
- Interprète
- Ouvert

Après ce bref rappel des modèles de pensée nécessaire à l'appréhension du spectre épistémologique par l'évaluation, la question est maintenant de savoir s'il est possible de situer le paradoxe par rapport à ce qui a été présenté et proposer une lecture de ce concept au travers des modèles en question. L'intérêt est de comprendre si ces modèles peuvent servir à identifier d'éventuels paradoxes ou difficultés en formation.

3.11.4.2. Une lecture du paradoxe au travers des modèles de pensée

L'identification des modèles de pensée en évaluation peut permettre un repérage du paradoxe actualisé par leurs spécificités, a-t-on dit. Lorsqu'on pense au paradoxe, différentes

[187] Vial, M. 2012, p.416.

images nous viennent. Or, ces métaphores peuvent différer en fonction du modèle de pensée à partir duquel se pense le paradoxe. En d'autres termes, le paradoxe prendrait une forme distincte, une image particulière selon le modèle de pensée en question qui peut s'illustrer analogiquement dans des genres[188]. Même si le recours à l'analogie ou à la métaphore peut sembler osé, il est possible que la détermination des termes reliés aux modèles de pensée contienne des significations permettant quelques avancées sur son repérage.

MODÈLES DE PENSÉE	MODÈLES DU SUJET	ANALOGIES FIGURES DU PARADOXE
Déterminisme	- Fragile face à l'environnement - Sujet-objet, jouet de la fatalité - Rigide, peu adaptable	Fatum. Malédiction. Prophétie Pensée magique (figure du destin) Victime
Fonctionnalisme	- Instrument à pacifier - Sujet rationnel - Efficace	Programmation Schéma linéaire moyens-fin (figure de la trajectoire) Instrumentalisation
Structuralisme	- Analytique, technicien - Agent passif - Adaptable	Inertie, immobilisme (figure du squelette) Passivité
Cybernétique Systémisme Systémique systémique complexe	- Rouage interchangeable - Exécutant passif - Routinier statique - Remplaçable - Acteur - Peu adaptable - Abstrait - Maillon connecté - Mobile	Routines, désincarnation (Figure de l'automate) Standardisation, uniformisation (figure du cercle vicieux) (Sisyphe) Dissolution (figure de la mise en abîme)
Dialectique	- Pluriel, divisé - Interprète - Ouvert	Aporie (figure de l'épée de Damoclès) Syncrétisme Incommensurable

Tableau 6. Des analogies qui évoquent des figures du paradoxe

Les figures du paradoxe impliquent une fermeture du modèle sur lui-même pour aboutir à une détermination extrême, dépourvue de tout changement. En cela, le modèle de pensée *déterministe* avec son principe de causalité circulaire représente le paradigme par

[188] Aristote dans sa *Métaphysique*, dit de l'être qu'il se dit en plusieurs acceptions, ce qui signifie qu'il peut être divisé en catégories, lesquelles ne sont pas seulement des divisions du discours, mais bien des genres de l'être, qualifiable selon la substance, la qualité, la quantité, la position, etc. Ainsi, le paradoxe pourrait également se dire en plusieurs acceptions signifiantes.

excellence du paradoxe sur ses fondements en puisant sa force dans une pensée magique où tout ce qui ne peut être expliqué et compris ajoute à la superstition et à l'inquiétude de l'homme. D'un point de vue fonctionnel, le modèle *cybernétique* en tant que système fermé reproduisant les mêmes gestes et privilégiant le retour à l'identique, met en évidence des règles (rétroaction, régularisation) identifiables dans le concept de paradoxe.

En ce sens, dire que le paradoxe est cybernétique revient à l'évaluer à partir de critères fonctionnels et des principes procéduraux que sous-tend le modèle. Nous précisons qu'il est envisageable que le paradoxe puisse s'insérer dans plusieurs modèles de pensée à la fois, il revêtirait dans ce sens une dimension plurielle. Ainsi, il est important de noter que toute mise au jour d'un paradoxe inscrit dans un modèle de pensée ne peut se faire qu'en convoquant un ou plusieurs autres modèles de pensée en évaluation, c'est-à-dire que le recours à un modèle de pensée extérieur à celui qui est étudié[189] permet de penser l'illustration du paradoxe dans un modèle grâce à un travail de *référenciation*[190] (Vial, 2001, p 29) facilité par la *désadhérence* (Vial, 2005).

L'évaluation suppose ici un travail de l'apprenant sur lui-même pour garder une fonction critique et conserver une vigilance sur le *point de vue* (Stolzenberg, 1988). Se peut-il que le recours au processus de référenciation offre une alternative au paradoxe ?

3.11.5. Quelle temporalité pour le paradoxe ?

Les éléments précédents ont montré qu'un paradoxe se forme, en raison d'une urgence (paradoxe pragmatique). Cet *ici-et-maintenant*, temporalité singulière qui arrête le temps, semble obéir à une logique de résolution de problème intense impliquant une prise de décision rationnelle et immédiate. Il est donc possible que l'apprenant n'ait pas en cet instant[191] la

[189] Il peut s'agir d'une théorie ou d'une citation d'auteur.

[190] « *Le processus de référenciation recouvre d'abord le fait de se référer à d'autres auteurs, de s'inscrire dans une famille de pensée [...] à côté de la référence insue, oubliée, appropriée. Référenciation est ensuite la manière de privilégier un certain regard, un angle de prise de vue, sur un objet pour pouvoir en parler [ ]. C'est aussi l'utilisation d'une théorie empruntée ailleurs, dans un champ connexe [ ]. La référenciation est enfin la façon qu'à l'évaluateur de renvoyer (de s'étayer) à une théorisation, à une conception de l'évaluation pour choisir, conduire, analyser ou réguler une pratique d'évaluation (par la production d'un modèle d'évaluation à partir d'un modèle de pensée)* » (Vial, 2001, p 29, 30).

[191] Le terme est relatif, parce que l'instant peut perdurer indéfiniment, a-temporalité qui semble qualifier le paradoxe. Ce dernier, s'il implique un arrêt du temps chronologique par l'impossibilité de se prononcer sur quoi que ce soit tout en le souhaitant renverrait à l'idée contraire de l'*époché* (Husserl, 1985), méthode du scepticisme ; suspension d'adhésion (des croyances, des convictions, du jugement). En cela, il ne s'agit pas d'une suspension de réponse, mais d'une impossibilité de mise entre parenthèse du monde « *objectif* ». Dans la mesure où tout phénomène doit être rapporté à l'acte de conscience qui le vise en phénoménologie, le paradoxe marque la limite de l'intentionnalité, car contrairement aux phénomènes compréhensibles, le paradoxe n'est pas *conscience de*, il n'est pas conscience orientée. A défaut de suspension du jugement souhaité, le paradoxe produirait plutôt les conditions d'impossibilité à contrecarrer un atermoiement du sujet.

possibilité d'entrer dans une phase de *construction du problème* (Fabre, 1999) pour mettre en doute l'urgence de sa résolution et identifier le piège logique ou pragmatique.

Le rapport ou la relation de l'apprenant au temps semble alors déterminant(e). Le manque de recul de ce dernier face à l'immédiateté peut être lu du point de vue chronologique, parce qu'il est pris dans une atemporalité rendant le questionnement sur la situation impossible. Cette dimension de la temporalité peut alors engendrer une impossibilité de projection, parce qu'elle est soumise à un temps figé. Ce temps-ci n'appartient pas au formé, puisque ce dernier est persuadé qu'il lui est imposé de l'extérieur. En servant de caution, il empêche le processus de maturation, voire de *problématisation* (Fabre, 1999). Il se peut également qu'il limite l'abstraction intellectuelle de ce dernier et déplace ainsi le problème sur la dimension psychologique (peur, insécurité, angoisse).

Par ailleurs, la personne ne sait pas elle-même qu'elle est dans le paradoxe, même si elle a le sentiment d'être prise au piège. Elle ne bénéficie pas de la réflexivité nécessaire pour trouver une issue. Ainsi, l'apprenant ou le professionnel sous l'emprise du paradoxe confond deux niveaux de lecture (*phénomène* et *conscience de*) que le principe d'unité tend à rassembler, fusionner. Le paradoxe ne semble pas être atteint par le mouvement et la temporalité. Il s'exprime dans l'ici et maintenant, se réfère à des principes logiques, des lois mathématiques et parménidiennes, mettant en jeu un sujet épistémique qui, quelles que soient les raisons singulières et historiques l'ayant conduit à se trouver dans le dit paradoxe, efface la question de la temporalité pour privilégier un mode de résolution.

Le texte d'Ardoino et Bröhm (*Anthropologie du sport*, 1991) servira d'appui pour situer le paradoxe dans la temporalité. En tant qu'objet anthropologique, l'étude du paradoxe renverrait à une *diachronie*[192] (Ardoino, Bröhm, 1991, p 160) alors que les caractéristiques du paradoxe renvoient davantage à une *vue synchronique* (Durozoi, Roussel, 1997, p 109). Diachronie et synchronie désignent « *les deux points de vue selon lesquels on peut étudier un objet ou un domaine en fonction du temps : une vue synchronique le montrera dans ses relations à d'autres événements ou structures à un instant donné, tandis qu'une vue diachronique en retracera l'évolution antérieure ou postérieure.* » (Durozoi, Roussel, 1997, p 109).

[192] D'origine linguistique, généralisé en philosophie et en sciences humaines, la diachronie s'oppose à la synchronie. « *Ils désignent les deux points de vue selon lesquels on peut étudier un objet ou un domaine en fonction du temps : une vue synchronique le montrera dans ses relations à d'autres événements ou structures à un instant donné, tandis qu'une vue diachronique en retracera l'évolution antérieure ou postérieure* » (Durozoi, Roussel, 1997, p 109).

Il existe plusieurs types de temporalité. Ardoino et Bröhm (1991) en repèrent quatre, définis en tant que « *formes symboliques d'ordre (succession, articulation, hiérarchisation, interpénétration, etc) et d'intelligibilité (causalité, interaction, contingence, etc)* » (Ardoino, Bröhm, 1991, p 160).

A partir des travaux de Pomian (1984), les auteurs dégagent :

- *Chronologie*

Fractionnement du continuum temporel en intervalles, avec des points de repères, des dates, des périodes, des époques, des ères. Ce temps est linéaire, répétitif, quantitatif, presque spatial et met en scène un présent indéfiniment étendu.

- *Chronométrie*

Mesure du temps grâce à des instruments procéduraux (montres, horloges, calendrier, cadrans solaires…)

- *Chronosophie*

Ontologie implicite du temps (Pomian, 1984), doté d'un imaginaire plus ou moins mythique. Elle dévoile la référence au temps dans les objets (os, fossiles, comportements, documents, monuments et données scientifiques)

- *Projet*

Temporalité vécue, durée, historicité individuelle ou collective, ouverte sur les processus de maturation, de perlaboration.

Des ces formes temporelles, les deux premiers chronos se rejoignent sur leur dépendance à un espace déterminé. Si la *chronologie* et la *chonométrie* renvoient explicitement à une mesure, un repérage explicite pour l'humain, la *chronosophie* semble davantage revêtir une dimension implicite où le temps est représenté par les objets et sujets dans leur évolution, c'est un temps hors-conscience. La temporalité du projet diffère en ce qu'elle se joue dans une durée non mesurable, plus phénoménologique et propre à un sujet singulier.

Si le paradoxe procède d'une vision particulière teintée d'imaginaire sur un objet, cette vision est prise dans une *chronosophie*, c'est-à-dire une ontologie du temps (Ibid, p 161). Cette *chronosophie* du paradoxe peut se qualifier par une annihilation du changement de l'objet ou du phénomène en question. Cela se traduit par l'arrêt ou le blocage de l'évolution de la pensée, ce qui par conséquent empêche l'invention et la découverte. En cela, l'absence de changement issu de la détermination extrême du paradoxe rend imperméable les effets du temps sur cet imago relationnel et conceptuel. On peut dire même que le temps est aspiré par le paradoxe, d'où ce dernier tire d'ailleurs toute sa puissance. En effet, la dérive liée à une

vision *synchronique* montrant l'objet « *dans ses relations à d'autres événements ou structures à un instant donné* » (Durozoi, Roussel, 1997, p 109), se nourrit du temps et l'utilise pour le transformer et le mettre au service d'un ordre spatialisé idéologique. Le paradoxe tire sa puissance du temps qu'il aspire à la manière d'un trou noir.

Le terme de *chronophagie* nous semble mettre en avant cette particularité anthropologique et dévorante que le paradoxe fait subir au temps.

- *Chronophagie*

A-temporalité d'un phénomène, d'un objet, d'un système ou d'un sujet sous l'emprise du paradoxe. Il y a impossibilité de changement et aspiration du temps au profit de la confusion par une vision spatiale auto-référencée et redondante pérennisant l'abolition de la réflexivité. Il y a réification et forclusion de la pensée à partir d'un temps asservi à l'entretien d'une perception résolutive, consacrée et aboutie.

Une archéologie consistant à retracer le mouvement historique de tout objet[193] étudié en le situant en tant que discours et point de vue situé permet d'éviter la réification d'une abstraction (Ardoino, Bröhm, 1991, p 159). Ce critère sera pris en considération pour tenter d'identifier les difficultés et la naissance de paradoxes en formation. En quoi l'hypertrophie spatiale sert-elle la pensée paradoxale ? Quelles fonctions remplit la perception spatiale ?

3.11.6. Des repères spatiaux pour une fabrication d'images

La référence à une spatialisation peut se retrouver dans les différentes formalisations du paradoxe. En ce sens, il est situé dans le champ de la perception, de la vision optique, et ses éléments analysés (sujets, corps, objets, variables, concepts…) sont positionnés dans une représentation spatiale et synchronique des rapports humains permettant d'exercer au mieux un contrôle sur l'environnement pour maîtriser et surveiller la situation[194] ou au pire de la subir (Foucault, 1975). La fabrication d'images comme l'utilisation du langage par le discours, présente une dimension théâtrale[195]. La vie est comparable à un théâtre où tout acteur cherche à donner une idée de vraisemblance au rôle qu'il joue et donc à l'image qu'il veut faire passer de lui. Ainsi, la présentation visuelle de soi permet de donner à autrui des éléments d'adhésion à cette image (Goffman, 1974). Cette tâche se situe dans une logique de contrôle des processus d'interaction.

---

[193] Il est entendu que l'on peut se prendre soi-même pour objet d'étude. C'est en quelque sorte ce que la formation professionnelle demande.

[194] Par exemple, le panoptique qui permet de voir à 360 degrés, exerce un contrôle visuel total.

[195] On sait qu'en Occident et en Europe en particulier, le théâtre est considéré comme le lieu de l'artifice, de la convention, de la ruse, du simulacre (Bernard, 1988, p 11).

Goffman dira que le monde ne se réduit pas à une scène et le théâtre non plus (Goffman, 1973). Il tirera de la représentation théâtrale des ressources conceptuelles avec les métaphores de « *scène* », « *public* », « *personnage* », « *rôle* », « *coulisse* », « *mise en scène* » (Corcuff, 1995) qui lui permettront de dévoiler sociologiquement les aspects dramaturgiques de nos divers comportements routiniers et gestuels dans une réalité multiple. Cette approche structuraliste et phénoménologique montre l'incertitude de la réalité et le statut ambigu de la représentation comme fabrication d'images où la frontière entre l'activité symbolique et l'activité réelle est poreuse, où la différence entre l'image de soi et soi-même se mêlent. Il ne s'agit plus d'un monde de référence à partir duquel on peut critiquer l'illusion, mais d'un monde du simulacre où les signes renvoient à d'autres signes, les images à d'autres images de façon continue (Baudrillard, 1981). Chez Goffman (1973), « *l'expression*[196] *est toujours associée à son contraire (*im*) l'impression […] dans le caractère double de l'expression, d'interface, de jonction entre le dedans et le dehors, le biologique et le culturel, l'individuel et le collectif.* » (Marcellini, Miliani, 1999, p 36).

L'objet *sujet* est dépendant d'un imaginaire qui va le transcender pour lui donner corps et le faire vivre. L'image permet d'identifier quelque chose ou quelqu'un de façon instantanée, mais l'*arrêt* sur image allant de pair contient ses propres dérives en constituant une *façade* ou un *appareillage symbolique*, « *dispositif intermédiaire qui permet à l'acteur de s'exprimer mais qui dans le même temps façonne son expression* » (Marcellini, Miliani, 1999, p 36).

En donnant l'illusion d'être sage comme une image, cette dernière réduit la vie à ce qu'elle donne à voir[197]. En cela, *montrer* est une pratique de sélection de ce qui est « *exposable* », mais ne peut rendre compte de toutes les caractéristiques de l'objet, ni de sa vie intérieure. Ce qui est donné à voir ce sont des gestes, des attitudes, des postures, des échanges verbaux déployés dans des formes corporelles mis en scène qui impliquent une certaine résonnance, des « *bruits de corps* » (De Certeau, 1982). Par ailleurs, l'image exerce un contrôle sur l'objet à partir du moment où elle l'expose. Dans cette optique, choisir de privilégier telle ou telle particularité, d'en cacher d'autres va remodeler l'objet en une image

[196] L'expression regroupe trois aspects chez Goffman (1973) : la dimension informative comprenant le niveau d'analyse, la dimension communicative prenant en compte les impressions, et le travail de représentation impliquant la mise en jeu du corps dans l'interaction.

[197] Goffman (1973) réalise une inversion d'optique en montrant que sur scène l'action est visible et les personnages transparents à la différence du monde réel où l'abus, le masquage, l'apparence font partie de la logique de l'action.

factice, artificielle et souvent stratégique[198] et ainsi le contenir par exposition en l'assignant à une place déterminée. « *C'est lorsqu'il parle en son nom que l'homme est le moins lui-même. Donnez-lui un masque et il vous dira la vérité* » (Wilde, 1996, p 65).

Ce cannibalisme de l'œil implique que ce que *je* montre, *je* le perds, cela ne m'appartient plus. Chacun peut s'en saisir pour me réduire à l'exposé. Le problème, c'est que *je* ne peux pas tout montrer. Ainsi, la réduction des caractéristiques de l'objet exposé conduit à une survalorisation de ses caractéristiques telles un effet grossissant. Du coup, la sélection devient une surexposition du sujet, un « *sujexposé* » parce que l'on désigne le tout par la partie, qu'un concept ou un signifiant est exprimé pour un autre, qui lui est relié.

L'image a donc une fonction de *métonymie*. C'est la même chose avec le langage, puisqu'à chaque mot correspond un symbole, un signifié. Chaque signifiant réduit l'objet ou le sujet en le marquant d'une empreinte plus ou moins justifiée qui va en retour déterminer sa relation à l'entourage. « *L'acteur cherche à communiquer son état intérieur, ce qu'il éprouve pour les imposer ou produire une impression ; contrôler autrui ou faire impression sur son public* » (Marcellini, Miliani, 1999, p 34). L'image fait écran et la vue procède d'une sélection spatialisée. Elle (se) raconte une histoire à travers une vision du monde toujours située synchroniquement donnant sans s'en rendre compte une idée particulière, historique et transitoire de l'objet quelle pense (Marx, 1961).

La spatialisation répond donc à une logique de contrôle en positionnant les objets, en les hiérarchisant, en les exposants de façon à ne pas les perdre de vue pour continuer de façonner le monde à la convenance de l'humain. Selon Goffman, l'image, simulacre nécessaire, remplit la fonction de *prothèse sociale de relation à l'autre* dans l'expression humaine la construction identitaire individuelle (Marcellini, Miliani, 1999, p 12). Ce simulacre d'une contrainte sociale fondamentale se traduit dans les rites d'interaction sous la forme d'un code permettant à chacun de ne pas perdre la face lors d'interactions (Goffman, 1974). Ces rites impliquent un ordre rituel et comportemental convenus existant en tout lieu tout en étant fragiles de par les risques de transgression. Cette approche permet de saisir l'enjeu des situations d'exposition pour un sujet en attente de repères qu'il reconnaît de lui par l'intermédiaire d'autrui, justifiant ainsi la délicatesse du jeu rituel dans les interactions.

Il a pu également être remarqué une distinction plus ou moins prononcée entre celui ou celle qui est à l'intérieur d'un système[199] et le point de vue extérieur. Le sujet extérieur au

[198] Dans *Anthropologie du sport*, Ardoino et Bröhm (1991) montrent les différentes fonctions idéologiques du sport.
[199] Le point de vue de l'intérieur du système conduit au paradoxe (Stolzenberg, 1998).

paradoxe peut opérer librement. Ce dernier se situe au delà de l'emprise du paradoxe, qu'il est le seul des deux à pouvoir identifier. Or, cette distinction permet de dégager deux positions respectives[200] en lien étroit avec la hiérarchie, dans le sens où chaque sujet est pris dans un rapport hiérarchique et institutionnel à la fois physique et symbolique avec autrui ; qu'il s'agisse d'un binôme ou d'un système plus élaboré. Cette hiérarchie distingue le sujet (ou le groupe) impliqué dans le paradoxe, de celui qui se trouve hors du paradoxe dans une position surplombante, dite *méta*. Cette différence marque un rapport de dépendance entre les deux entités, faisant du sujet impliqué un jouet du paradoxe, car il ne peut en sortir seul et de l'autre sujet, un guide potentiel. Mais le paradoxe peut aussi survenir lorsque la frontière entre intérieur et extérieur s'estompe ou lorsqu'une inversion des places survient entre les deux sujets. En d'autres termes, la hiérarchie n'en est pas moins essentielle pour opérer sur le paradoxe[201] ou s'en préserver. Dans le cas contraire, le sujet *extérieur* se trouve lui aussi pris à l'intérieur du cadre, glissement procédant des conditions créées par le sujet *intérieur* au paradoxe. La hiérarchie des places organise et maintient une suture qui fixe les sujets dans un rapport dominant/dominé. En formation, le risque est alors que le formateur se laisse prendre au jeu des formés.

La partie suivante tentera d'approcher le paradoxe sous un nouvel angle.

3.12. Un paradoxe inavoué : le paradoxe idéologique

3.12.1. Avènement du paradoxe idéologique

Avant tout, il peut sembler curieux, contradictoire de vouloir proposer un nouveau type de paradoxe pour approcher une dimension de la réalité après avoir critiqué les auteurs qui s'en sont saisis conceptuellement. C'est une contradiction que nous assumons car la recherche implique un jeu et un risque conceptuel. Par ailleurs, il nous apparaît important de réactualiser ce qu'ont abordé Ardoino et Bröhm (1991) à propos du paradoxe. Si ce dernier est le fruit d'une élaboration conceptuelle, elle renvoie effectivement à une pensée stratégico-politique qu'il convient de nommer et de prendre en compte.

La dérive liée à une vision *synchronique* montre un objet « *dans ses relations à d'autres événements ou structures à un instant donné* » (Durozoi, Roussel, 1997, p 109) qui se nourrit du temps et l'utilise pour le transformer et le mettre au service d'un ordre spatialisé,

[200] Positionnement que l'on retrouve notamment en thérapie brève.
[201] D'où l'expression de *hiérarchies enchevêtrées* pour qualifier la structure du paradoxe.

idéologique[202]. Il ne s'agit pas de paradoxes logiques, pragmatiques, sémantiques, ni même d'apories. Si la figure aporétique semble s'en rapprocher le plus, elle s'en distingue néanmoins en ce qu'elle marque une condition existentielle de l'humain pensant et agissant. Précisément en lien, ce type de paradoxe est justement ce qui survient lorsqu'un sujet, un groupe, ou une société sont bloqués (enfermés) à l'intérieur de leur propre conception[203]. C'est ce que nous nommons un *paradoxe idéologique*. Ce dernier nous fait passer du contrôle au verrouillage de la pensée. Aussi, ce paradoxe procède de la fermeture idéologique d'un ordre consacré en faisant l'économie du politique[204]. L'embarras face à la possible hétérogénéité d'un phénomène est rejeté au profit d'une homogénéité plus sécurisante et confortable (Ardoino, Bröhm, 1991, p 171) permettant à l'homme de rendre le vivre supportable. Quand les désillusions ne sont pas à même de lui apporter la sérénité, il s'invente un point de vue transcendantal. La condition Pascale de l'être est supportée grâce à la fabrication d'images qui fait l'économie des dimensions politiques et idéologiques inscrites dans le faire-social-historique (Castoriadis, 1985).

Ce *paradoxe idéologique* opère dès que la justification d'une idée, d'une théorie, d'un concept, d'une discipline, d'un modèle social… n'est plus nécessaire. Ces formes d'élaboration de la pensée trouvent en elles-mêmes leurs propres justifications, indépendamment des autres *points de vue* (Stolzenberg, 1988) sur une question. La *question* du point de vue est niée par conviction ou par stratégie et le point de vue affirmé par exclusivité. L'unification conduit au rejet du contradictoire et des contradictions, parce que la problématique du choix n'est plus pensée : « *Une telle société n'aurait pas de lieu, ne pourrait se mouvoir qu'en pleine atopie ; ce serait pourtant une sorte de phalanstère, car les contradictions y seraient reconnues (et donc restreints les risques d'imposture idéologique), la différence y serait observée et le conflit frappé d'insignifiance (étant producteur de plaisir).* » (Barthes, 1973, p 24).

Le *paradoxe idéologique* présente un pouvoir d'inertie sur les représentations et un rapport au temps que nous avons qualifié de *chronophagie*, dans la mesure où le temps chronologique ne change pas les choses, mais sert au contraire l'idéologie. « *L'énoncé selon*

---

[202] En ce sens « *l'idéologie est un discours de soi sur soi, c'est-à-dire une manifestation du paradoxe auto-réflexif* » (Barel, 1989, p 51).

[203] « *L'intellection de la complexité est toujours quelque peu paradoxale, aussi longtemps qu'elle ne se réfère pas, plus explicitement encore, à une dialectique pour laquelle la contradiction devient la nature même du réel* » (Ardoino, Bröhm, 1991, p 171).

[204] « *Quand la pensée critique s'intéresse à des phénomènes comportant, à la fois, des facettes scientifiques et politiques, la différence entre les statuts respectifs du paradoxe et de la contradiction n'est pas innocente. Une paradoxologie (Anthony Wilden, Gregory Bateson et al) peut plus facilement croire faire (et vouloir faire croire à) l'économie du politique et, surtout, de l'idéologie* » » (Ibid, p 171).

lequel la science est l'entreprise rationnelle par excellence a pour première implication d'affirmer le caractère anhistorique de cette entreprise. Seraient historiques tous les types de connaissance « non scientifiques », dont il convient d'expliquer l'écart à la rationalité par la description de croyances, de préjugés, de contexte culturel, etc. » (Stengers, Schlanger, 1988, p 53). La dimension historique est évacuée au profit d'un temps de l'inertie consensuel et hégémonique.

L'axe synchronique du temps est privilégié au détriment d'un axe diachronique. L'axe diachronique n'entre pas en action dans ce processus, car la puissance de représentation de l'Image diffusée par la propagande (idées, valeurs, moralité, théories…) lui confère progressivement un pouvoir suffisamment fédérateur pour créer un consensus de type idéologique et pacificateur autour de son modèle de pensée et de ses principes. Cette stratégie ne dicte pas directement ce qu'il faut penser, mais *ce* à quoi il faut penser créant ainsi la confusion des niveaux logiques. Pour sortir du paradoxe idéologique en tant qu'*ordre consacré*[205], une rupture s'impose, remettant en question les principes mêmes avec lesquels fût appréhendée la réalité de l'entité concernée et par conséquent le système lui-même.

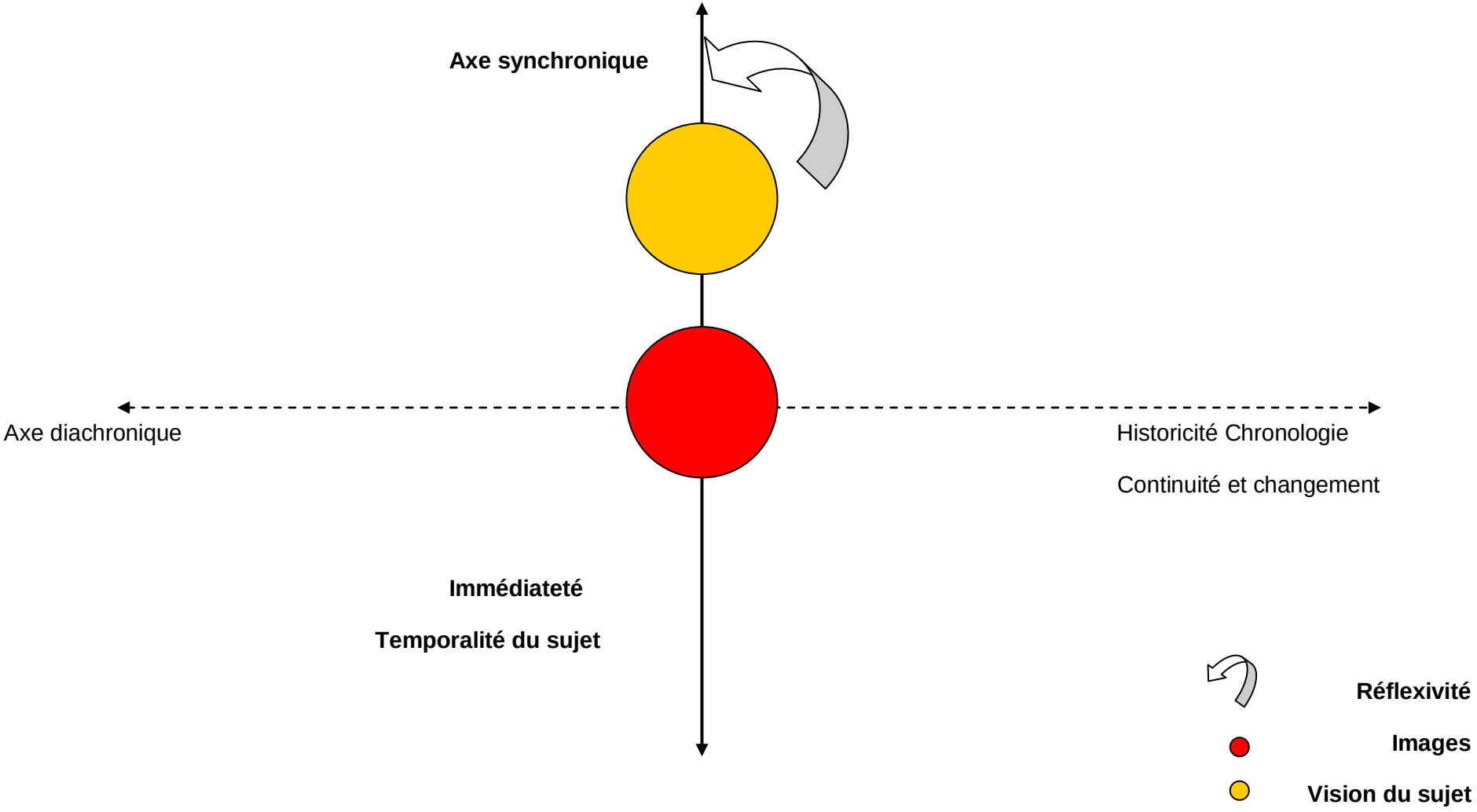
3.12.2. Une modélisation du processus de formation du paradoxe idéologique

Pour illustrer nos propos, nous présentons en page suivante une modélisation du processus de formation d'un paradoxe idéologique. Convenons qu'elle représente une forme particulière de paradoxe sujet à débat et que ce modèle n'épouse pas le réel.

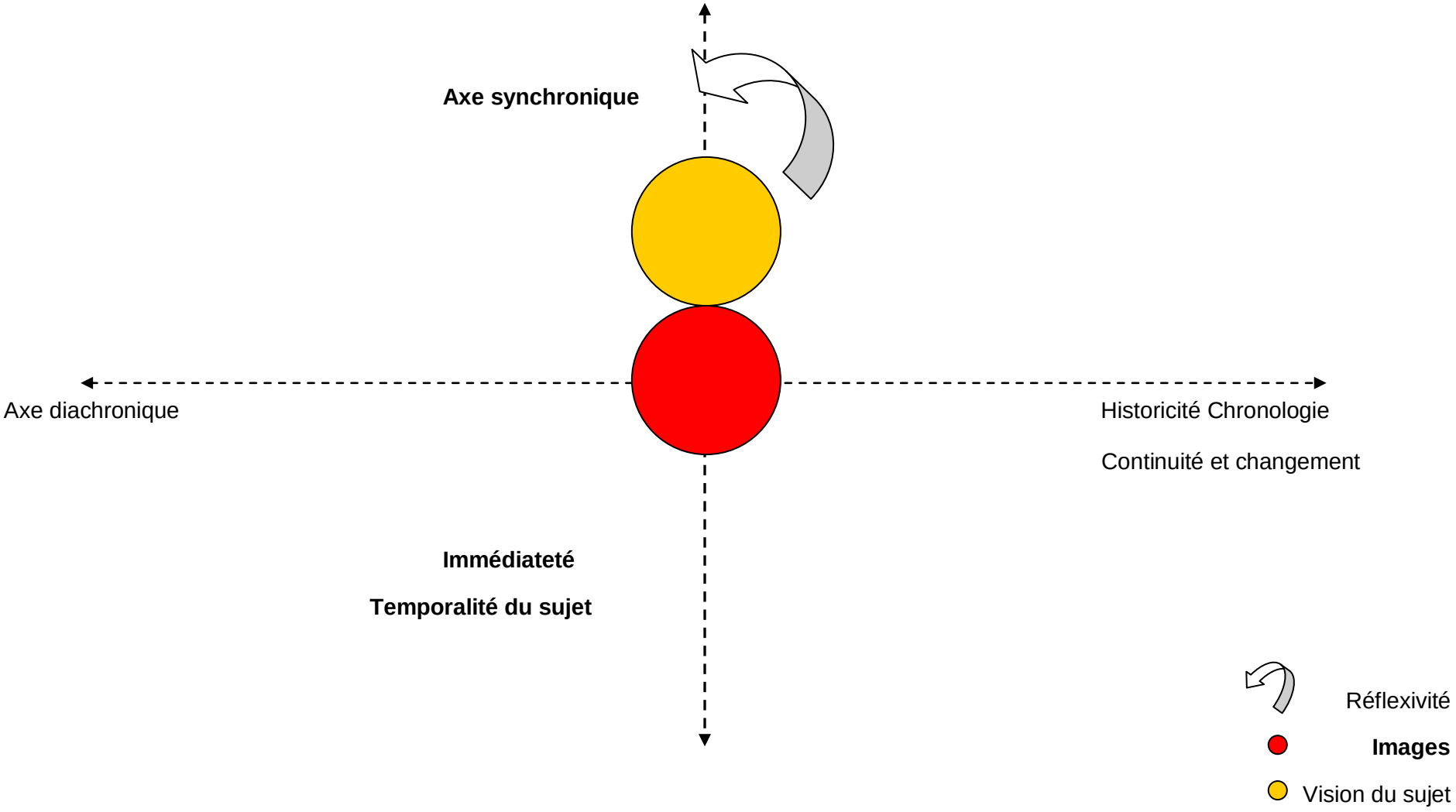
[205] Ce terme est à entendre du point de vue de la sanction, de la ratification, mais aussi de l'usage d'une pratique, d'une règle, d'une expression, d'une croyance, communément partagées.

Processus de formation du paradoxe idéologique

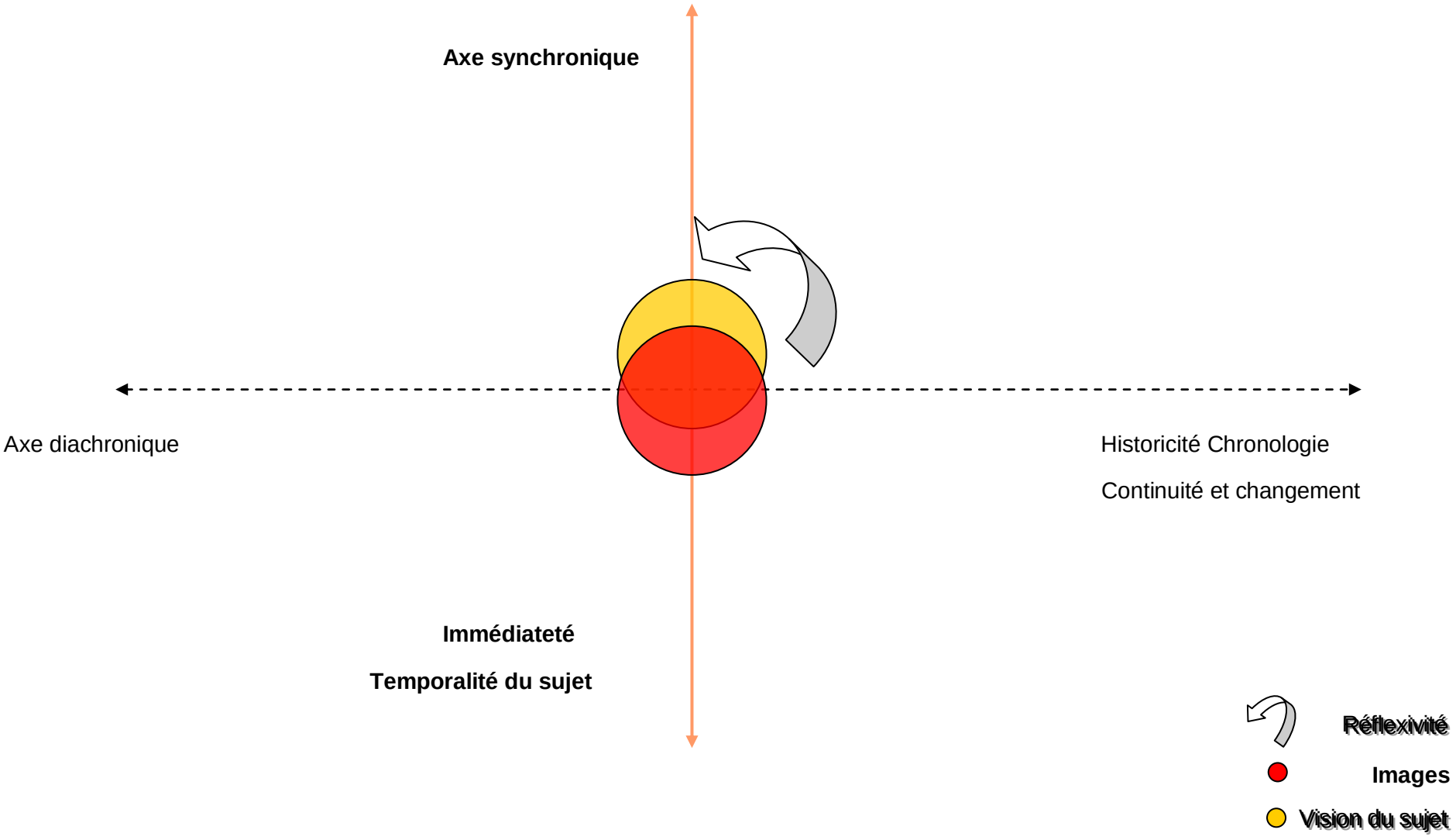
Phase 1 : distinction



Phase 2 : rapprochement



Phase 3 : intégration



Phase 4 : confusion

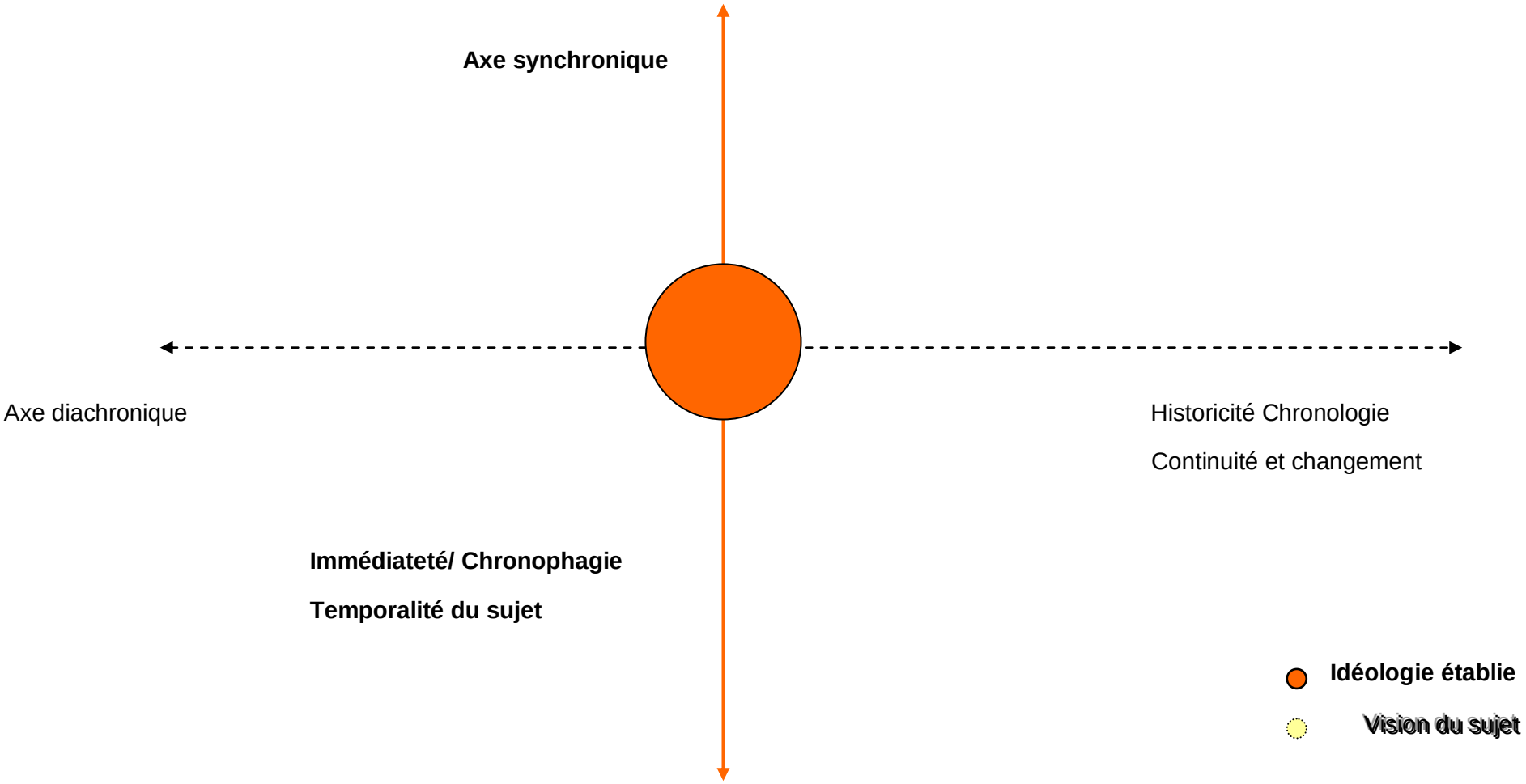


Schéma 8: le processus de formation du paradoxe idéologique

3.12.3. Positionnement à l'égard du paradoxe dans cette étude

De cette revue de question, nous avons tenté de rendre compte de la thématique du paradoxe au regard des approches et champs disciplinaires qui l'ont abordé. Il s'agit de dire ici, à ce moment de l'étude, quel est notre un positionnement vis-à-vis d'un concept que nous avons travaillé théoriquement.

Pour nous, le paradoxe présente une dimension anthropologique. Il est « *une relation de soi à soi et de soi au monde* » (Vial, 2012, p 252), parce que la situation est vécue comme telle. La question de son existence réelle ne se pose donc pas. Le paradoxe provient du regard du sujet. Il se conçoit comme un principe de base par l'approche de la systémique. Nous pensons que la notion de système bien qu'intéressante lorsqu'elle produit des modélisations, ne peut suffire à penser l'humain dans le vivant[206]. La systémique travaille la conceptualisation et non pas l'agir. C'est donc sa pertinence à l'objet qui est critiquée, dès lors que sont abordées les problématiques relationnelles, l'objet devenant sujet(s).

Dans le modèle de l'évaluation située dans lequel nous nous reconnaissons, existe avant tout l'idée de choix. C'est une « *dramatique d'usage de soi* »[207] (Schwartz, 2000). Il ne s'agit pas de privilégier la coexistence des contraires ou de reconnaître « *leur double présence conjointe et en tension* » (Dahan-Gaïda, 2007, p 12), mais bien d'opter pour un contraire pour distinguer et se repérer. « *Les contraires sont les éléments de base de la compréhension de l'agir. Encore faut-il les reconnaître (les distinguer) puis les explorer et enfin pouvoir s'y situer. C'est se professionnaliser...* » (Vial, 2012, p 284).

Il ne s'agit pas de faire une chose et son contraire en même temps au risque de se perdre et de perdre autrui. Opter pour une posture n'est pas renier son contraire. La posture contraire pourra ultérieurement être mise en acte. S'ils peuvent coexister conceptuellement, chaque contraires s'excluent mutuellement dans l'agir professionnel. C'est à travers cela le mélange, la confusion, le syncrétisme et l'opposition qui sont combattus.

---

[206] « *Il faut bien comprendre que mon propos, bien que intégralement systémique, s'oppose à la plupart des discours systémistes, qui, croyant avoir surmonté le paradigme de la simplification en refusant de réduire le système à ses constituants, y succombent en réduisant toutes choses et tout êtres à la notion de système* » (Morin, 1987, p 151).

[207] « *C'est vrai que dans le travail, il y a toujours une sorte de destin à vivre. Il n'y a rien à faire, il faut toujours faire des choix. Si on fait des choix, d'une part on le fait en fonction de valeurs - mais d'autres part ces choix sont un risque puisque, justement, il faut suppléer à des 'trous de normes', à des déficiences de consignes, de conseils, d'expériences acquises enregistrées dans des règles ou des procédures. On anticipe des solutions possibles en sachant qu'effectivement il y a le risque d'échouer, de créer des difficultés nouvelles, de déplaire… Et en même temps, on se choisit soi-même. On est dans une situation qui n'a pas d'antécédent stricto sensu. Du coup choisir telle ou telle option, telle ou telle hypothèse, c'est une façon de se choisir soi-même – et ensuite d'avoir à assumer les conséquences de ses choix* » (Schwartz, 2001, p 89).

Le paradoxe ne se trouve donc plus au premier plan dans l'évaluation située. C'est le lien de contradiction qui est privilégié dans un mouvement où le sujet travaille ce lien et se travaille dans ce lien. C'est dans cet effort impliquant une temporalité-durée historique que la dialectisation se présente comme une alternative à la pensée paradoxale. L'auto-évaluation comprenant l'auto-contrôle et l'auto-questionnement en tant que contraires invite à une détermination du professionnel en fonction de ses compétences, du contexte et de ses aléas. La posture adoptée en situation n'est ainsi jamais acquise, puisque elle se joue et se rejoue sans cesse au gré des situations et de leurs imprévus. Il n'y a pas de recette. La dialectisation permet d'agir avec des termes contraires, d'assumer la reconnaissance de cette complexité, d'entretenir un rapport dialogique entre des positions antagonistes par une articulation incessante. Ce modèle s'intéresse donc au sens que les sujets confèrent à leur agir professionnel. Ce sens n'est pas réductible à une trajectoire donnée. Le contrôle ne peut suffire, car il importe de débattre des valeurs et de questionner comment elles se hiérarchisent en fonction des situations vécues.

Il n'est plus seulement question d'espace à occuper, de mesurer ou d'objectiver des actions ou de résoudre des problèmes, mais d'un travail sur les processus présentant un enjeu identitaire et un questionnement éthique, dès lors qu'il s'agit des métiers de la relation à autrui. L'évaluation située ne peut alors se contenter de savoirs théoriques canoniques, d'une fabrication ou d'un guide de bonne pratique hors contexte. Elle cherche à rendre intelligible au travers des processus singuliers des régularités sociales. Elle est une pratique problématisée à visée d'autonomisation laissant une large place à l'imprévu et aux *habiletés* (Mencacci, 2003) en situation. Dans cette problématisation émerge un sens qui fonde le questionnement et invite à travailler son projet professionnel (Gérard, 1994).

L'évaluation située s'ouvre donc à l'interprétation[208], à l'errance d'un sujet parlant qui se cherche. Ce modèle accueille donc l'inconscient et l'imaginaire pour comprendre les relations entre le psychique et le social. Ce modèle permet d'éclairer ce qui se donne à voir d'un point de vue clinique et phénoménologique pour comprendre au-delà des images et des comportements ce qui se joue et comment le sujet peut cheminer avec ce qu'il apprend de lui.

Le chapitre suivant porte toujours sur l'étude de la contradiction, mais à partir d'une vision dialectique dans l'histoire des idées proposées comme alternative à la pensée paradoxale.

---

[208] « *Interpréter, c'est sortir du confus, de l'amalgame ; c'est permettre à chacun de se situer dans son sexe, dans sa génération, dans son groupe social, et de vouloir prendre en charge sa propre vie, tout en perdant l'illusion de la maîtrise totale* » (Enriquez, 1987, cité par Vial, 2012, p 301).

4. Dialectique et Formation professionnelle

A travers l'approche dialectique, il s'agit de questionner le statut de la contradiction dans ce type de pensée et de voir comment cette dernière peut se transposer en formation. L'intérêt est également de questionner son implication théorique en termes de professionnalisation pour la praxis éducative.

4.1. Contradiction et travail du temps

Comme il l'a été dit précédemment, la contradiction implique une « *relation entre deux termes dont l'un est la négation de l'autre. On distingue en logique les termes contradictoires (qui sont universels) et les termes contraires (qui sont particuliers). On distinguera la contradiction logique : A est non A, et la contradiction réelle, lorsque l'esprit d'un individu entre en contradiction avec lui-même et en fait réellement l'expérience douloureuse.* » (Julia, 1984, p54). Là où les contraires semblent se caractériser par un état, la contradiction implique une tension active, un conflit, un *processus*, que Bonniol définit comme « *le vivant,…ce qui fait fonctionner le système… un carburant nécessaire, en termes d'élan, de puissance, de vitalité nécessaire pour faire tourner les rouages* » (1988, p 132). S'il s'agit d'un processus, la contradiction ne peut donc à priori se voir directement.

Il est possible de rapprocher *processus* et *contradiction* en formation, dans la mesure où l'idée de changement souhaité, non prévisible, peut être seulement visible à partir de l'appropriation progressive du référentiel espace/temps de la formation. Il semble donc difficile pour la pensée de saisir la contradiction, parce que cette dernière implique un processus dynamique toujours en mouvement alors que le langage est quant à lui linéaire, symbolique, inscrit dans un temps chronologique et ne peut rendre directement compte de l'activité[209] du sujet. Pour poursuivre sur l'idée de processus, Ardoino (1993) conçoit la contradiction à partir de son inscription dans une temporalité[210] et une histoire, indifférente à l'espace qui selon l'auteur la distingue du paradoxe A partir de la contradiction, moteur et expression d'une lutte entre deux termes antagonistes, Hegel (1995) en fera un des éléments clé de la dialectique. Le sujet est au cœur de cette lutte.

[209] En référence à l'école russe dont font partie Vygotski, Léontiev et Bakhtine, à l'origine du concept de *développement*, dont la difficulté majeure est d'en rendre compte dans l'activité d'un sujet.
[210] De l'allemand *temporalität*, caractère de ce qui est temporel. Chez Husserl (1985), la temporalité se rapprocherait plus de la notion de *durée vécue* que celle de temps.

Comment comprendre la place de la contradiction en formation et, particulièrement de la dialectique alors que tout se passe « *à l'intérieur* » ? Si contradiction il y a, comment est-elle appréhendée ? La tension dialectique correspond-t-elle à ce qui est vécu de l'intérieur par le sujet en formation ?

4.2. Origine du concept

Que rien de nouveau apparaisse ou que tout change toujours, que rien ne soit vrai ou que le sens commun soit la chose la mieux partagée au monde, la réflexion naïve s'arrête en général à la première pensée venue. Dans sa certitude subjective immédiate, la pensée rejette toute contradiction sans tenir compte du fait qu'elle se contredit en passant d'une pensée à l'autre, que son discours concret, son existence d'être parlant non seulement suppose des énoncés contradictoires mais exige de prendre la mesure de cette contradiction originelle dont la philosophie n'est que le déploiement. Alors, la dialectique consisterait à rejeter l'unilatéralité simple du jugement pour mettre en évidence la contradiction irrémédiable de l'universel et du singulier, de l'esprit et du corps pour fonder une unité supérieure rendant compte de leur division. La dialectique est un concept d'origine grecque.

La philosophie grecque se divise en deux périodes : la période sophistique qui s'étend entre 460 et 400 avant Jésus-Christ et celle des philosophies qui en découlèrent (Socrate, Platon, Aristote). Pendant la période sophiste, la société connaît de profonds changements tant au niveau politique, moral que religieux. L'avènement de la démocratie introduisit l'idée de communauté et de suffrage. Sur le plan moral, cette évolution engendra un sentiment d'instabilité des choses. Les lois perdirent leur caractère sacré et immuable, et étaient donc susceptibles d'être modifiées. Dans un état démocratique la persuasion devenait la seule arme pour convaincre. L'éloquence se développa et la dialectique comme art de toucher les passions se constitua à travers la rhétorique, expression de la morale hellénique. (Peyron-Bonjan, 1992). Sur le plan religieux, la dévaluation du respect des dieux allait ébranler les autres domaines. Ainsi, l'ordre politique, comme l'ordre moral en tant que garant de la tradition allait être remplacé par le libre examen. L'humanité se substituait progressivement aux dieux. Tout ce qui ne put être démontré par la parole fût mis à l'écart. La persuasion et à travers elle la raison humaine devenait la mesure de toutes choses. La sophistique allait prendre possession du monde pratique. La philosophie trouvait dans cet état d'esprit un socle nouveau pour concilier l'un et l'idéal avec le multiple et le réel.

Primitivement, la dialectique est l'art du dialogue. Lorsque deux individus d'opinions contraires se rencontrent, une discussion naît où chacun tente de réfuter l'opinion de l'autre. Le moteur de cette discussion est fourni par l'opposition des thèses, ce qui fait de ce point de vue que tout dialogue est dialectique (Julia, 1984). On lui attribue pour origine la philosophie grecque d'Héraclite (d'Ephèse, 540-480 av JC). Il est le philosophe du devenir, du changement constant de toutes choses. Chez lui, « *le conflit est père de toute chose, roi de toutes choses* » (Miermont, 1993, p 86). « *Mais la raison est chez Héraclite tension harmonique entre les contraires, transformations du feu* », « *Conjonctions - entiers non entiers, convergent divergent, consonant dissonant, de toutes choses l'Un et de l'Un toutes choses* » (Ibid, p 116). Cette vision paradigmatique[211] semble quelque peu inquiétante puisqu'elle accorde une place importante à l'imprévisibilité, à l'incertain, au changement ; figures qui rappellent la fin inéluctable (la mort) inhérente à toute vie humaine. Ce paradigme s'oppose aux Eléates (Parménide, Zénon) qui prônent l'immuabilité de l'être. Ici la dialectique prend la forme d'une méthode d'interrogation mise au point par Zénon d'Elée[212]. Notons que Zénon est aussi à l'origine du Paradoxe d'*Achille et la Tortue*, faisant de la contradiction un concept central entre dialectique et paradoxe.

Et, d'un point de vue anthropologique, cela constitue une ouverture sur le caractère prématuré de l'espèce, *néoténie* (Charlot, 1997) d'où la problématique des sociétés postmodernes puisera toute sa force et par ailleurs, la dimension herméneutique et le travail sur soi en formation continue comme problème existentiel (Honoré, 1990). De cette évolution, un double aspect peut en être dégagé de la dialectique : négatif et positif. Certains philosophes se sont positionnés par rapport à ce double aspect.

Avec le développement de la sophistique, il apparaît que le déplacement de l'humain au centre des préoccupations et par prolongement de tout ce qu'il crée, fabrique ou produit, constitue un changement de paradigme vers une vision politique plus pragmatique du monde, voire matérialiste qui tend à développer des échanges verbaux de type guerriers. Protagoras

---

[211] Le paradigme « *désigne la compréhension que le sujet construit de ses environnements, de son milieu, de ses rapports aux autres et à l'autre, de sa place dans le monde. La vision du monde structure les attitudes et les comportements… Cette vision trouve son origine dans l'expérience singulière prenant aussi en considération des déterminismes inconscients. Elle est tout autant enracinée dans l'expérience collective, dans une culture, elle se donne à voir alors sous la forme de paradigme qui présente de façon organisée un système de valeurs et de représentations historiquement et sociologiquement construites dans l'imaginaire collectif* » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998, p 128).

[212] « *Philosophe grec né vers 490 avant J.-C. s'inspirant de Parménide dont il systématisera les énoncés, il s'applique à montrer que le mouvement est illusoire […] Zénon ajoute que mouvement et repose sont identiques [….] dans la mesure où le mouvement est changement, il est impossible puisque ce dernier n'existe pas, consistant à n'être ni ce qu'on était ni ce qu'on sera* » (Durozoi, Roussel, 1997, p 404, 405). Cette approche peut être qualifiée de substantielle.

(485-410 av JC) fût l'un des premiers sophistes à prôner l'art de former un homme et un citoyen. Dans sa première période, la doctrine avait l'ambition d'enseigner la vertu[213] comme valeur pratique, car les vérités se ramènent à l'utilité comme prépondérance (le Bien était considéré comme relatif) et l'homme doit accueillir les opinions les plus appropriées à sa nature et à son bien. Il n'y a pas d'opinion plus vraie qu'une autre. La philosophie devient pratique. Contribuant au scepticisme, elle va chercher ce qu'il convient le mieux à l'homme politiquement. La justice en préservant l'état social sera l'une d'elle ainsi que la dialectique en agissant sur autrui.

Si le deuxième moment de la sophistique a fait peu parler de lui, une distinction capitale pour la suite est introduite par Hippias entre le droit naturel et le droit positif.

Au cours du troisième mouvement, cette distinction sera reprise en les faisant apparaître contradictoires, dans la mesure où du côté du droit naturel se trouve la force alors que du côté du droit positif n'existe que la religion et la morale, inventions fabriquées de toutes pièces par un homme qui se sent coupable.

La dialectique s'érige alors comme une construction où elle prendra la forme de l'éristique par les nouveaux sophistes, telle « *un art qui n'a d'autre but que de triompher à tout prix de l'adversaire par n'importe quels moyens sans souci de la vérité* » (Peyron-Bonjan, 1992, p 492). Si la première période est plus estimable que la dernière, le scepticisme théorique était déjà latent chez les premiers sophistes. Faire de l'homme la mesure de toutes choses pouvait facilement tourner « *en souveraineté du caprice individuel* »[214] (Ibid, 1992, p 492). On voit ici que la dialectique perd de sa substance lorsqu'elle se trouve assujettie à une logique qui la décentre alors de son projet de quête de la connaissance pour évoluer vers une vision guerrière.

4.3. La dialectique dans l'antiquité

Platon (427-347 av J-C) et ses *dialogues*, titre englobant l'œuvre du philosophe, poursuivait la défense et la pratique de la justice. Les *dialogues* mettent en œuvre l'alliance d'une réflexion philosophique où la méthode des questions et des réponses est la seule

[213] Elle consistait à être prudente dans l'administration des biens et des affaires domestique « *en l'habileté à agir et à parler en ce qui concernait les affaires publiques* » (Peyron-Bonjan, 1992, p 491).

[214] Le problème réside dans l'absence de références autres qu'à des valeurs individuelles, conduisant facilement à des dérives praxéologiques. En ce sens, le choix tend vers un risque idéologique puisque ce n'est pas la Vérité qui compte, mais l'efficacité du résultat pour parvenir à des fins personnelles. C'est l'exercice lui-même qui est mis en valeur et pas ce qu'il est censé servir.

méthode qui puisse entraîner réellement un sujet dans une réflexion. L'interrogatoire, présent sous la forme d'une discussion amicale, permet alors d'accoucher les réponses (c'est la maïeutique) et l'opposition des opinions suscite l'intérêt pour la vérité (c'est la dialectique). L'ami émet une idée, son interlocuteur émet une idée contraire ou différente, et d'un commun accord on cherche à unifier ces deux idées opposées en aboutissant à une synthèse. Les oppositions (qu'on distinguera de la contradiction) font avancer la connaissance, dans la mesure où une nouvelle idée constituera une antithèse de la première. Cette méthode critique, détruit les opinions fausses mais n'aboutit pas à une solution positive. La formation pourrait être comparée à cet ami critique qui remet en question les idées toutes faites. Ainsi, la discussion qui a lieu en formation serait une confrontation entre l'expérience professionnelle ou la vision préalable de l'apprenant et ce que le projet de formation tente de véhiculer. La tentative d'unification reviendrait tout de même au sujet qui seul peut construire un sens par rapport à deux façons de faire et de concevoir, pouvant se révéler contraires et plaçant indubitablement ce dernier en conflit, en contradiction.

Chez Platon (1999), la dialectique est une méthode de résolution de problèmes, puisque l'objectif est d'aboutir à une solution, un compromis, voir un mélange, ce qui implique une intention (dans une vision parménidienne) visant un aboutissement. La dialectique est un mouvement ascendant de la raison allant du sensible à la connaissance du réel. La méthode vise à mettre l'interlocuteur en contradiction avec lui-même et à démontrer qu'il ne connaît pas ce dont il parle.

Transposée à la formation, c'est placer la *problémation*[215] au dessus de la *problématisation*[216] et privilégier ainsi une centration sur les procédures dans une visée praxéologique, technique de type ingénierie des métiers de la relation éducative.

Aristote (384-322 av JC, élève de Platon) a retenu de la dialectique son aspect négatif lorsqu'il l'a défini comme l'art d'argumenter et de réfuter, d'opposer simplement des thèses contradictoires. Pour développer une science démonstrative, la dialectique seule ne suffit pas, dans la mesure où elle pressent ce qui est probable et donc incertain. Par ailleurs, en éliminant sa part intuitive de Vérité, elle devient une simple démonstration. La logique formelle va donc supplanter la dialectique, cette dernière demeurant spéculative et risquant de se vider de la

[215] Exercice consistant à trouver des réponses aux problèmes ou aux questions posés par des méthodes logiques, rationnelles.

[216] S'il s'agit d'un « *questionnement organisé, instruit, pensé tantôt comme ensemble de problèmes dont les éléments sont liés entre eux et dépendent mutuellement les uns des autres pour leur intelligibilité, ... tantôt comme art ou science (voire manière subtile) de poser les problèmes, ... la problématisation correspondrait plutôt à l'anatomie (procédant par décomposition) et à la formulation la plus schématique possible d'un problème, analyse éventuellement plurielle mais se réclamant toujours d'une homogénéité d'ensemble en dépit de cette multidimensionalité purement descriptive* » (Ardoino, 2000, p 5).

Vérité en devenant un simple exercice de démonstration. Il peut sembler curieux d'associer les termes *logique* et *dialectique*. En effet, lorsque le terme *logique* est utilisé par le sens commun, il ne laisse pas de place au doute. La cohérence, l'homogénéité, l'univocité sont de rigueur. Pourtant en y regardant de plus près, la *logique* n'est pas complètement étrangère à l'idée que le sens commun se fait de la contradiction.

Concept- jugement- raisonnement : voici les trois éléments principaux de la logique formelle. Emmanuel Kant (1986) au XVIIIe siècle fondera la logique transcendantale[217] ou matérielle, qui est l'étude de la pensée appliquée au réel par le biais de méthodes de type mathématiques ou logistiques. La logique aristotélicienne sur la contradiction est fondée sur le *principe du tiers exclu* (Miermont, 1993, p 86). Elle refuse de prendre en considération le conflit d'un point de vue dynamique et constructif (Héraclite d'Ephèse).

Si chez des philosophes comme Platon, Aristote ou Kant la dialectique est négative, c'est parce qu'elle n'est que pure démonstration, telle une procédure mécanique dont la réflexion sur l'imprévu et le changement est absente. Dans ce cas, elle peut se présenter comme une fin en soi, alors que la conception positive la perçoit comme un moyen reposant sur des principes sociaux d'utilité. Leurs absences lui seraient fatales. C'est parce que la dimension rhétorique est privilégiée dans un affrontement de type guerrier (L'éristique) que la dialectique bascule dans la logique formelle et perd sa crédibilité. Il n'y a plus d'articulation à effectuer, puisqu'une logique s'impose.

Même si ce type de raisonnement peut sembler éloigné de la formation, on peut néanmoins remarquer que, quel que soit le projet (Ardoino, 2000), toutes procédures doivent être toujours accompagnées d'un (des) processus qui les sous-tend (ent), sans quoi elles perdent leur sens. La notion de logique n'échappe pas à certaines dérives[218]. Choisir une logique plutôt qu'une autre, c'est peut-être s'exposer à l'idéologie. Ne pas choisir, c'est accepter que le changement et le conflit fassent partie de la formation. La dialectique a peut-être un rôle d'articulation à jouer par rapport à la logique, toujours exposée à l'extrême. Il n'y a pas de valeurs absolues, chaque valeur peut aboutir à son contraire. Toutes s'interprètent en fonction des différentes logiques présentes en formation (Vial, 1997 a, p 205). Le sens à construire en formation paraît alors dialectique, parce qu'il n'est jamais *Vérité*, mais il oscille

[217] « *Qui rend à priori possible notre connaissance : les « principes transcendantaux de l'esprit » sont ceux qui, avant toute expérience, constituent la nature de notre connaissance, … indépendamment de tout objet sur lequel pourrait porter notre connaissance* » (Julia, 1984, p 292).

[218] Michel Vial utilise le terme de *dérivation* dans le sens linguistique comme « *création (par adjonction de préfixes et/ou de suffixes) d'un mot nouveau pour désigner une autre réalité que celle désignée par le mot de base* » (Vial, 1997 a, p 101).

entre deux logiques, le contrôle et le formatif sans s'y assujettir complètement. Le sens est tension continue, problématique en travail, toujours menacé de perte comme la logique de dérive. Si chez les philosophes précédemment cités, les critiques sur la dialectique semblent exagérées, son discrédit va pourtant se poursuivre. Au Moyen-âge, le nominalisme[219] et plus tard le rationalisme cartésien (XVIe siècle) continuera de lui faire perdre sa crédibilité.

4.4. Hegel et le renouveau de la dialectique

Il faudra attendre le XXe siècle pour que le concept de dialectique soit retravaillé par Hegel (1770-1831). Dans le sens positif, la dialectique est l'art de construire une connaissance vraie par un mouvement réglé. Elle comprend trois phases, trois temps ou mouvements : thèse-antithèse-synthèse. En cela, il faut avoir été certain d'une opinion (thèse), puis avoir reconnu le bien-fondé de l'opinion contraire (antithèse), pour connaître la vérité totale d'une chose (synthèse). Pourtant durant le troisième mouvement de l'acte, la contradiction ne semble pas disparaître. Elle est certes dépassée en accédant à un niveau supérieur, retrouvant ainsi l'unité de l'objet. Mais, les phases de thèse et d'antithèse subsistent dans une dualité nécessaire à son existence. Ainsi, la synthèse révèle comme son nom l'indique, un double sens, « *garder* », « *conserver* » et « *mettre fin à* », « *faire cesser* » (Hegel, 1995, p 211). Ici, la contradiction est immanente[220] à tout objet, même si chez Hegel elle tend vers un absolu résolutoire linéaire. Par ailleurs, disparaître ne veut pas dire seulement cesser d'être[221].

La question n'est pas ici de débattre sur la disparition de la contradiction chez Hegel, mais plutôt comment se situer globalement par rapport à la dialectique. Pour le moment, sera conservée l'idée que la contradiction subsiste, même si elle n'est pas observable ou identifiable directement et c'est ici que le temps permet de la mettre au jour à travers un travail sur soi des processus en jeu, un *passage* (Bonniol, 1996) où la recherche d'une *voie moyenne* constitue un leurre à éviter (Vial, 1997 a, p 101).

---

[219] Cette doctrine du Moyen Âge, affirmant que les « *idées générales ne sont que des mots auxquels ne correspond aucune réalité dans l'esprit* » (Julia, 1984, p 196), combattra le réalisme platonicien des idées. Guillaume d'Occam au XVIe siècle reprendra les thèmes du nominalisme et contribuera à séparer la philosophie (fondée sur la raison) et la théologie (fondée sur la révélation), permettant ainsi le développement autonome de la science, fondée uniquement sur l'expérimentation (Ibid, p 201).

[220] « *Du latin in, dans, et manere, rester, qui est intérieur à un autre être…Les doctrines qui affirment l'immanence de Dieu au monde (Spinoza) ou à l'histoire des hommes (Hegel) constituent un panthéisme ; elles s'opposent aux doctrines de la libre création du monde par Dieu (Descartes) ou de la libre création de l'histoire par l'homme (Sartre, Jaspers)* » (Julia, 1984, p 134).

[221] Disparaître est aussi cesser d'être visible, s'absenter brusquement ou encore être soustrait, égaré ou volé.

Le premier mouvement ou temps de la dialectique est la pure extériorité de la perception, immédiate et indéterminée, où le sujet se différencie de sa perception comme fondement. Il s'oppose au monde perçu comme être-autre, devenir qui absorbe pourtant le sujet de la perception avant qu'il ne s'en détache. Le sujet ne se constitue comme pure égalité (Je = Je), ou continuité qu'en rapport avec l'objet extérieur se présentant d'abord comme évidence dogmatique dont le sujet est absent, l'ob-jet est ainsi opposé au sujet.

Le deuxième mouvement ou temps est le retour vers l'origine. La simple représentation sensible ne reste pas dans la fascination de l'objet, elle ne se réduit pas à la sensation.

La connaissance est déjà *négativité* en retournant à soi dans sa représentation comme *conscience de soi* et réflexion. La négation est appliquée à la perception actuelle. La représentation n'est plus extérieure, n'est pas pas-moi ou négation de la négation. « *Je* » me reconnais dans ma perception et mes déterminations auxquelles « *je* » m'identifie. *L'objet* de la perception venu à la place du sujet ne peut plus rendre compte de la perception elle-même, de sa différenciation du sujet et de l'objet. La contradiction de toute objectivation est introduite ici comme inquiétude et désir ou *scepticisme*.

Le sujet ne se réduit pas à ses déterminations immédiates car il peut les dépasser[222] dans le temps. Mais, la négativité en tant que mouvement de la contradiction ne peut être saisie que par une opposition immédiate qui la fige dans une insatisfaction répétée à l'infini. « *Mais en fait la conscience de soi est la réflexion sortant de l'être du monde sensible et du monde perçu ; la conscience de soi est essentiellement ce retour en soi-même à partir de l'être-autre. Comme conscience de soi, elle est mouvement. Donc pour elle l'être-autre est comme un être, ou comme un moment distinct* » (Hegel, 2002, p 146).

De ce jeu entre soi et ce qui est extérieur, est introduit la question de la permanence et du changement. Comme cela l'a été suggéré, il existe un jeu, une concurrence entre une *exigence de concordance et l'admission de discordances* (Ricœur, 1990, p168) constituant en cela un *procès-sus* dialectique à appréhender par le sujet.

De ce deuxième mouvement se dégage l'idée que le temps contribue à modifier les représentations qu'a le sujet d'un objet ou d'autrui en terme d'altération. De ce regard tend à se profiler une figure-forme du sujet à la fois un et multiple, ou plutôt psychologique et social avec le concept d'altérité. Si, chez Hegel (1995), la médiation se fait par l'*Esprit Absolu*, en

[222] C'est ici la doctrine de l'existentialisme qui est évoquée, à travers la liberté de l'homme à donner un sens à sa propre vie parce que le fait même d'exister au départ (être prématuré) est dénué de toute signification (absurde) (Sartre, 1960).

dehors de son aspect théologique, le temps semble exercer une profonde influence en véhiculant le changement, en contredisant le vrai, celui-ci devenant provisoire[223]. Il convient de passer de la notion de temps à celle de *temporalité*, comme l'a souligné Ardoino (1985) en tant que durée vécue de manière active, histoire du sujet. La dialectique ne serait pas seulement une manière de comprendre, mais une manière d'être, un regard. Elle est ici phénoménologique, historique, conscience de la temporalité. Le savoir absolu dépasserait la conscience de soi de l'identité dans le devenir.

Si ce n'est pas le temps lui-même qui opère le changement, il semble cependant nécessaire à la dialectique. Alors, de quelle autre médiation dispose l'être ?

4.5. Le travail comme médiation chez Marx

Marx (1965) comme Engels et Feuerbach (Critique de la philosophie hégélienne en 1839) reprendront la doctrine de Hegel en substituant le travail[224] en tant que médiation à l'Esprit Absolu. La dialectique passe alors d'un type idéaliste à un type matérialiste. Marx insiste sur le caractère servile de l'abstraction. Il s'en différencie par l'insistance sur la pratique et la négation de l'ordre établi opposé à la contemplation idéaliste. L'auteur refuse une pensée non située. Il s'agit de rétablir l'histoire comme création humaine, non donnée à l'avance. Pour lui, les considérations formelles n'en saisissent pas l'enjeu pratique. Le sujet ne peut être réduit à une conscience de soi ou au Savoir dans une contemplation inactive, reprochant par là même une philosophie décalée.

L'épistémologie marxiste a été étendue à l'intersubjectivité (d'abord par lui-même) comme fondement à l'objectivité pratique. La dialectique retrouve alors le sens du dialogue comme du conflit. Si, comme l'attestent de nombreux chercheurs (Kant, Hegel, Piaget, Husserl, Freud…), la réalité est construite et soumise à l'erreur, en dehors de la pratique l'accord intersubjectif seul lui donne « *objectivité* », parce que l'absence de référent dans une

[223] Ceci nécessite d'accepter que la connaissance et la Science aient une histoire et revenir sur l'idée de Vérité immuable, hors du temps. C'est le XXe siècle qui a permis cela en remettant en cause les postulats scientifiques concernant *la relativité, le temps, le sujet et l'objet* (Besnier, 1996). Une telle conception remet en question le statut même de l'erreur. Cette dernière agit ainsi rétroactivement en fonction du système de rationalité actuel et des critères du moment, ce qui fait de l'histoire des sciences un phénomène récurrent, discontinu, normatif et non cumulatif selon Gaston Bachelard (1986).

[224] Du latin *trepalium*, « *instrument de torture. Activité de l'homme appliquée à la production, à la création, à l'entretien de quelque chose* ». Parmi les définitions existantes, il est intéressant de voir que le travail est toujours constitutif de deux parties contradictoires, la peine, *ponos* et l'œuvre, *bienergon*. Le travail sera donc aussi envisagé comme ce qui travaille le sujet de l'intérieur.

chose en soi incontestable, fait tout l'enjeu de vérité des rapports humains et leur dialectique comme travail et lutte.

Chez Marx (1965), la pratique ne constitue pas seulement l'objet mais elle le modifie, c'est tout le sens du travail humain transformant le monde et se transformant avec, dialectiquement et matériellement. La liberté consiste à pouvoir changer certaines déterminations de son environnement selon l'idéologie prolétarienne, une pratique engagée, à l'opposé de la science bourgeoise souhaitant des lois stables et abstraites. Il s'agit d'un dépassement et d'un retour du sujet pratique sur son action, sur son historicité en tant que négativité première : la conquête de la liberté, du *temps libre* en tant que lutte comme médiation.

Marx renverse le schéma de Hegel. La dialectique n'est plus alors la loi de la pensée, mais la loi de la matière, la pensée ne serait que le reflet de cette réalité matérielle. Pour arriver à cela, Marx postule une hiérarchie entre abstrait et concret inverse à celle de Hegel. L'intérêt ici n'est pas de donner raison à l'un ou à l'autre, mais de remarquer que les propos de Marx (1965) constituent l'antithèse de Hegel (1995). Marx prouverait ainsi Hegel en le niant, ce qui sous-entendrait d'un point de vue dialectique que pour connaître la Vérité, il faudrait faire la synthèse de tout cela. Ceci montrerait que le savoir de l'homme est progressif, parce qu'il ne peut pas tout comprendre de suite. Mais, la question de la médiation comme le passage, c'est-à-dire ce qui conduit au temps ou mouvement de la synthèse reste une énigme.

Le point commun de ces deux conceptions si contraires soient-elles réside dans la volonté de résoudre le problème de la contradiction par l'entremise d'un tiers résolutoire. Qu'il s'agisse de Dieu ou du Travail, la résolution montre ses limites. L'inscription paradigmatique de ces deux penseurs marque téléologiquement leur réflexion qui prend alors la forme d'une croyance ou/et d'une idéologie. Ces deux conceptions de la dialectique se présentent aujourd'hui de manière quelque peu obsolète lorsqu'il s'agit de comprendre et non d'expliquer des phénomènes dits complexes.

En partant de l'interprétation de Marx sur le travail en tant que tiers médiateur, il serait intéressant de voir comment la formation et son projet peuvent aussi relever d'un procès dialectique et comment les formés s'en saisissent.

La problématique de la dynamique identitaire sera étudiée sur le plan existentiel par Sartre (1943, 1960) dialectiquement.

4.6. Sartre et la dialectique

Jean-Paul Sartre effectuera lui aussi une analyse critique de la dialectique hégélienne, dans *l'être et le néant*, paru en 1943. En partant de l'intention de fixer les rapports entre l'être et le non-être, l'auteur remarque un certain parallélisme entre les conduites humaines en face de l'être et celles que l'homme tient face au néant, d'où l'idée de « *considérer l'être et le non-être comme deux composantes complémentaires du réel, à la façon de l'ombre et de la lumière […] deux notions… qui s'uniraient… dans la production des existants, qu'il serait vain de considérer isolément […] L'être pur et le non-être pur seraient deux abstractions dont la réunion seule serait à la base de réalités concrètes* » (Sartre, 1943, p 46). La phénoménologie de l'esprit décrit l'être pur comme immédiat du point de vue de la Vérité. Ce commencement est donc « *l'indéterminé comme point de départ absolu* » (Ibid, 1943, p 47), précédant toute détermination. Sartre remarque, « *aussitôt l'Être déterminé, il passe en son contraire* » (Ibid, p 47) tout comme l'abstrait a besoin du concret pour se réaliser.

Pour Sartre, Hegel réduit l'être à une signification de l'existant. La notion de dépassement est ambiguë, dans la mesure où tantôt elle apparaît comme une propriété de l'Être, tantôt elle provient d'un mouvement externe qui l'entraîne. Aussi, Hegel n'explique pas ce qui prive l'Être du dépassement, ni ce qui le permet. « *En tant que l'être se dépasse en autre chose, il échappe aux déterminations de l'entendement, mais en tant qu'il se dépasse, c'est-à-dire qu'il est au plus profond de soi l'origine de son propre dépassement, il se doit au contraire d'apparaître tel qu'il est à l'entendement qui le fige dans ses déterminations propres* » (Sartre, 1943, p 48). Il s'agit là encore d'un processus dynamique, d'où la difficulté à saisir la contradiction de l'Être.

L'Être en tant que concept central à la pensée sartrienne ne peut à lui seul embrasser la condition humaine vouée à un devenir incertain. Lévinas le repensera avec le concept philosophique de « *tragique d'Être* » : « *l'inconscient que couve la conscience n'est pas à son tour une intention qui prolongerait, en l'intégrant dans un système de finalité plus vaste, la sincérité même de l'intention dirigée sur le monde, comme si un monde obscur, en tout point identique au monde clair, se survivait sous le voile de la nuit. Les arrière-pensées ne sont pas des pensées promises au même rang que la pensée, mais qui attendent leur promotion. Et la façon dont la conscience se réfère à l'inconscient n'est pas une intention à son tour. Elle consiste dans une pâmoison au point même de sa luminosité. Elle caractérise la production même de la lumière comme un scintillement* » (Lévinas, 1981, p116, 117). Ainsi, les positions déterminent donc une production dans une tension et un mouvement dialectique, ici la

lumière. La lumière n'est pas continue, elle scintille. Le tragique d'Être assujetti, asservi le présent à l'Être[225]. Ce dernier peut alors se sentir figé. C'est alors une nécessité de sortir de la sidération pour exister, c'est-à-dire reconquérir le goût du devenir, être en projet. Le but est bien de passer de l'Être à l'existence. Gumbrecht, reprenant la pensée d'Heidegger parlera quant à lui de la nécessité d'un mouvement multidimensionnel de l'Être vers l'apparaître. Dans cet apparaître, l'Être possède à la fois de la substance, une constance, une stabilité, mais aussi un paraître plus ambigu : « *Or, l'apparaître est ambigu. Apparaître veut dire d'abord : en se rassemblant, se porter-à-stance, c'est-à-dire se constituer dans la recollection, ainsi : la station. Mais apparaître signifie ensuite : en tant que re-stant-déjà-là, offrir une facade, une surface : c'est une é-vidence, une offre pour le regard* » (Gumbrecht, 2010, p 186, 187).

Les deux dimensions de l'Être mettent en avant la nécessité d'une stabilité et d'un mouvement. La première repose sur un paradigme parménidien dont la constance permet de ne pas se perdre. Le second plus incertain offre la possibilité d'un ailleurs porteur d'espoir, potentiellement heuristique. Il convient donc de ne pas réduire ce que l'on voit à ce qu'il nous est donné à voir. Cette ambigüité de la présence impliquerait une tension entre deux contraires faite de désirs. Les confondre reviendrait alors à s'enfermer dans un paradoxe alors que leur distinction laisserait le champ libre à un mouvement dialectique.

Transposé au champ de la formation professionnelle, il ressort que le formé en formation se devrait alors de nier ce qu'il est pour se dépasser. Soit, il recèle en lui son propre dépassement, soit la situation de formation permet le dépassement en provoquant le changement. Dialectiquement, la synthèse proviendrait alors de la prise en considération de ces deux énoncés contradictoires, c'est-à-dire d'élargir la pensée à la logique de l'articulation et non de l'éradication de l'un des mouvements, en vue de fonder une unité supérieure. « *L'apprenant n'est pas une table rase* » (Bourgeois, Nizet, 1997, p 24). De cette citation, un parallèle peut être effectué entre philosophie et formation. En effet, les représentations constituent une vision préalable du monde inhérente à tout sujet en formation. Lui reconnaître une expérience et des connaissances, c'est partir de ce qu'il est, en avoir conscience, parce que cela peut servir d'appui. Mais, c'est aussi dépasser cela. Or il s'agit bien d'une certaine manière d'aller vers le néant, évoqué précédemment en renvoyant le sujet à de l'inconnu. En formation, ce dernier va se trouver tiraillé entre son passé et son avenir professionnel dans le

[225] « *L'être assumé est une charge. Par là ce qu'on appelle le tragique d'être est saisi dans son origine même. Il n'est pas simplement la traduction des malheurs et de déceptions qui nous attendent et qui nous arrivent au cours de notre existence parce qu'elle est finie. Il est au contraire, l'infini de l'existence qui se consomme dans l'instant, la fatalité dans laquelle se fige sa liberté comme dans un paysage hivernal où les êtres transis demeurent captifs d'eux-mêmes. Le temps, loin de constituer le tragique, pourra peut-être délivrer.* » (Lévinas, 1981, p133).

présent vécu de la formation. De Coninck (2000) parle d'un jeu de va-et-vient incessants entre *un ancrage dans un passé* où l'histoire de tout ce qui s'est joué dans les apprentissages est présent et *la visée d'un avenir* où la projection s'inspire d'une *trajectoire*[226] *sociale espérée*, « *quand un individu s'engage dans un processus de formation et qu'il cherche à lui donner sens* » (De Coninck, 2000, p 155). Cet *entre-deux* (Sibony, 1991) implique une forme d'errance ainsi qu'une part de négation de soi à travers la remise en question de ce que le sujet pensait pour acquis et ses désirs propre. Cette dimension cachée et singulière de l'apprentissage laisse à entendre la dialectique sous un regard psychanalytique.

4.7. La dialectique et la psychanalyse

4.7.1. La quête humaine d'une Unité

La naissance de la psychanalyse est inséparable du contexte socio-économique et politique avec l'explosion de la famille classique et l'idéologie religieuse assurant la place de chacun dans la totalité (le destin). Chez Jean Tauler (Jossua, 1991), religieux dominicain allemand du XIVe siècle, disciple du théologien Eckhart, la réalité implique une conquête, la vérité est *en avant* de l'homme et l'essentiel advient dans le passage en *ex-istant* à travers le vide, le manque ou la négation : c'est la traversée vers l'accomplissement. L'affrontement d'altérité enrichit. C'est en surmontant une épreuve que la position se consolide. Cette idéologie porte en elle la nostalgie de *l'in-différence*, en ce sens que la différence se doit toujours d'être dépassée pour tendre vers l'harmonie, la coïncidence, l'identité totale, avec Dieu. Pour Tauler, cette ressemblance avec l'Amour créateur, cette *convenance* n'est pas encore accomplie et ne doit pas l'être prématurément[227], sinon ce serait pêcher contre la vérité de la condition *pascale* de notre être. L'écartèlement qui a lieu est la métaphore, le symbole[228] d'une convenance qu'il faut tenir en étant perdu dans la différence. Et tenir aussi la différence au cœur de la convenance sachant qu'elle ne convient pas encore. La *convenance* ne peut se révéler accessible sans la *différence*, afin que l'homme se trouve et trouve Dieu. Ce renversement des contraires régit, selon Tauler (Jossua, 1991) la vie spirituelle dans une perspective dialectique.

---

[226] La réalité éducative de l'homme montre qu'il s'agit en fait d'un cheminement « *mais ne peut, pour autant, devenir l'objet de prévision, de futurisation ou de prospective* » (Ardoino, 2000, p 6).
[227] En accord avec l'approche anthropologique proposée par Bernard Charlot (1997).
[228] Cet aspect de la morale judéo-chrétienne semble aussi appartenir à *l'imaginaire collectif* (Giust-Desprairies, 2003).

De cette vision du monde, il est à noter que le lien entre *convenance* et *différence* est tout à fait comparable à la *mise en intrigue* dynamique de *l'identité narrative*[229] traitée dans l'étude de Ricœur (1990) où la concurrence entre une « *exigence de concordance et l'admission de discordances* » (Ricœur, 1990, p 168) fait de l'individu un sujet divisé, en péril identitaire entre ce qu'il est et ce qu'il désire (en quête d'Unité). La domination de l'idéologie bourgeoise isole ce dernier dans une identité sans histoire, intériorisant la contrainte morale (amour), la responsabilité individuelle, et multiplie ainsi les symptômes d'une causalité extérieure, détachée du sujet comme inconscient (Œdipe n'a pas d'inconscient, il a un destin). La psychanalyse porte son attention sur le sujet pour développer une dialectique du désir. Ainsi, parmi les trois dimensions lacaniennes, le premier temps, *symbolique* (Lacan J, 1966) correspond à la différenciation du sujet et de l'Autre, sa position pratique symbolique comme séparation et pure égalité avec soi-même. Le deuxième temps est celui de l'*Imaginaire* où ce qui est extérieur est intériorisé et où le sujet s'identifie à son image actuelle (conscience de soi). Opposé aux autres sujets dans une lutte imaginaire, il trouve dans le corps l'incarnation du désir de l'Autre, négation de la temporalité comme fascination première et éternelle.

La dialectique n'est plus ici simple description, ni méthode d'action ou de connaissance, mais solidarité constitutive[230] du sujet. Dans la psychanalyse, la dialectique est l'apprentissage (moins matériel que chez Marx) par l'enfant de sa place comme sujet du discours et de la signification du désir de l'Autre (sexualité). Ici, la dialectique s'origine dans le désir de désir[231] (absent du marxisme) et se dévoile dans la jalousie (la concurrence chez Marx).

4.7.2. Le désir comme origine et garant du sujet divisé

Le besoin, la dépendance première envers la mère passe par la demande, comme un sens qui s'impose au corps, et passe par le langage maternel. Le désir résulte de cette nécessité d'épouser le langage maternel (savoir lui parler), et constitue donc le désir de son désir (Girard, 1986), « *car le premier désir qui nous porte est le désir du désir d'autrui, désire d'être désiré et donc reconnu comme être de valeur, dans une tentative permanente pour refouler le doute et l'angoisse* » (Hatchuel, 2005, p 44). Le sujet est forcé de s'inscrire dans le

[229] *Mêmeté* et *ipséité* entrent en dialectique par le récit de soi (Ricœur P, 1990).
[230] Les travaux de Max Pagès (1968) sur *la vie affective des groupes* invitent à penser le lien en tant qu'expression consciente et inconsciente d'une angoisse primitive au sujet.
[231] Les travaux de Girard (1986) reposent sur cette idée.

langage[232] comme sujet du désir de l'Autre, responsable de sa position. Hegel (1995) a réduit le corps à la dimension biologique, alors que la psychanalyse introduit ce dernier comme *image* pour autrui, sexué et renvoyant de façon imaginaire toute altérité à cette différence sexuelle inscrite dans le corps[233].

Ainsi, pour Lacan (1966) le réel est trois. D'un côté il y a le *Symbolique* (universel) qui ne se noue pas avec l'*Imaginaire* (singulier) et le sujet divisé, qui est ni dans l'Un ni dans l'Autre. La psychanalyse contrairement au Marxisme, réfute toute idée « *d'homme total* », apaisé, satisfait, puisqu'il désire. Refuser cela, c'est tomber dans le *symptôme* (le dogmatisme chez Marx) et supprimer la liberté en s'accrochant à une stabilité aliénante. L'Être représente l'exception qui confirme la règle selon laquelle tout verbe suppose un rapport de Sujet à Objet. En même temps, l'Être, Un ne représente le Sujet que pour autrui (objet de désir). Il s'agit bien du fantasme de la représentation, d'une fiction, d'un désir impossible à assouvir, comme signification de l'au-delà, mais, en même temps fondement de toute existence : « *Lévinas dirait que le visage de l'autre m'appelle et que je tiens à répondre de lui* » (Enriquez, 1999, p 264).

La dialectisation est donc à la fois la lutte extérieure et un travail sur soi-même. Et la plupart du temps et ceci explique sa part d'invisibilité, « *ce qui est occulté, c'est le temps des questions ou des doutes qui ont partie liée avec les contradictions multiples de la situation, pour ne laisser subsister que l'espace des réponses grammaticalement possibles* » (Clot, 1998, p 160). Avec l'œuvre de Malrieu (1989), Yves Clot suggère l'idée que les sujets agissent en réaction avec une pluralité de formations sociales provocantes, et que ces dernières sont porteuses de valeurs et de significations propres à la base d'une disparité qui « *divise les acteurs entre eux et au fond d'eux-mêmes* » (Malrieu, 1989, p 262). Ainsi, pour Clot, « *le sujet n'existe qu'en découvrant les valeurs des formes de vie qui le divisent, qu'en éprouvant leurs possibilités et leurs contradictions, qu'en agissant pour surmonter celles-ci dans une activité de subjectivation* » (Clot, 1998, p 160). Ceci implique alors l'idée de *subjectivité* comme « *travail du sujet pour se mettre à distance de l'une de ses formes de vies sociales lorsqu'il est situé dans l'autre au prix de payer ses identifications successives du sacrifice d'autres possibilités* » (Ibid, 1998, p 160), d'où l'idée pour Clot qu'être sujet, c'est aussi « *se faire inconscient, par ses choix, ses partis pris, ses paris, d'une part de la réalité* » (Malrieu, 1989, p 264). Tout ce qui n'est pas vécu, le possible, laisse aussi une trace. Les

[232] Le langage d'ordre symbolique, médiateur des rapports, permet la mise à distance des corps et des choses vécues en les évoquant, il est à l'origine du refoulement. C'est un substitut de la réalité et il constitue en cela un renoncement au véritable objet de désir.
[233] Le corps n'est pas que physique, il est aussi imaginaire (Pezé, 2002).

refoulements en font une force inconsciente, une influence qui échappe au contrôle du sujet[234], lui-même agit. « *L'inconscient prendrait alors le statut de l'inaccompli qui insiste* » (Clot, 2003, p 28).

L'approche psychanalytique rend compte de toute une dimension invisible propre à l'imaginaire[235] du sujet en formation où chacun se trouve et se crée par le jeu des interactions et des phénomènes de transfert dans un agir[236]. Le fantasme originaire[237] « *soutient tout désir de former et tout désir d'être formé* » (Kaës, 2000, p 144). Envisagé sous forme de scénarios inconscients, il organise les relations selon le jeu d'un dualisme pulsionnel propre à chacun. Le terme de *bipolarité pulsionnelle* utilisé par René Kaës (2000, p 145) met en avant le conflit inhérent au désir de (se) former par le jeu des forces contraires, celles des pulsions libidinales et narcissiques et la pulsion de mort. La vigilance est alors de rigueur contre l'illusion narcissique d'avoir créé ou d'avoir été créé en formation. L'expérience de la résistance qu'oppose le sujet à la pulsion d'emprise est nécessaire et structurante, car elle permet d'établir un rapport vital avec l'objet dans une relation évolutive. Pour l'auteur, « *ce travail lie le processus de formation comme construction d'une nouvelle forme, et le processus de désorganisation et de déformation qui travaille cette mise en forme* » (Ibid, 2000, p 148). Son hypothèse est que les conditions d'une transformation sont réunies lorsque ces deux processus s'articulent l'un à l'autre, ce qui va dans le sens d'une dialectique comme enrichissement propre au jeu du contradictoire.

La dialectique psychanalytique rend compte du rapport du sujet à sa représentation, comme désir de désir et réfute ainsi toute normalité idéale, ce qui met en avant la place importante et sous-jacente de la *subjectivité* (Clot, 1998, p 160), et l'intentionnalité[238] du

---

[234] « *Les sujets sont complexes, ambivalents, multidéterminés et de ce fait libres, mais aussi divisés en eux et entre eux, leurs discours masquent leurs intentions, leurs actions contredisent leurs affirmations, ils se leurrent autant qu'ils sont leurrés. Ces sujets, pris individuellement ou collectivement, sont à définir comme des êtres de désir et de langage qui tendent à s'arracher au hasard et à la nécessité pour être auteurs de leur vie, s'énoncer, faire sens. Si l'efficience est bien leur problème il en est un qui les agite beaucoup plus c'est le sens. Ils ont le besoin de savoir où ils vont, d'où ils viennent, ce qu'ils font, pourquoi ils le font, ils veulent donner un sens à leur vie, avoir des raisons de faire ou d'être, d'aimer ou de haïr, transmettre aux autres, des messages, se faire reconnaître et se reconnaître eux-mêmes dans les représentations qu'ils privilégient, qu'ils construisent. Les données quantifiées, les rationalités imperturbables, loin de leur prêter du sens, les réduisent à l'état d'objets, à leur tour quantifiés ou enchaînés dans des raisonnements trop bien établis* » (Barus-Michel, 1997, p 68).

[235] Eugène Enriquez (1972), distingue deux types d'imaginaire, le premier « *leurrant* » est propre à une organisation, il est porteur de l'Ordre, de la Loi, idéalisé, refoulant et répressif, alors que le deuxième « *moteur* », est symbolique, spontané, créatif en contradiction avec le premier dont il révèle les failles.

[236] L'activité du sujet sera donc également appréhendée en considérant l'approche psychanalytique comme une orientation visant à mettre l'accent sur la *subjectivité* comme travail et *pérégrinations conflictuelles* d'un sujet sur sa propre histoire « *à l'occasion des hésitations, des délibérations et des dénégations par lesquelles il s'emploie à surmonter les divisions auxquelles l'exposent les contradictions sociales* ».(Clot, 1998, p 161).

[237] Il s'agit de l'origine de la sexualité, de la procréation, de la différence des sexes et du sujet lui-même (Kaës, 2000, p 145).

[238] A ne pas confondre avec la *subjectivité* vivant des limites de l'intentionnalité (Clot, 1998, p 161).

sujet-apprenant en formation abordée plus en avant, et la difficulté pour ce dernier à appréhender une telle rencontre lorsque le désir individuel se sent en danger en entrant dans une formation régit entre autre par des règles de conformité. L'être est alors pris dans cette nouvelle temporalité une fois de plus comme sujet divisé, au-delà de l'Universel et du singulier, réactualisant ainsi la question de son identité[239] d'un point de vue dynamique. Au-delà d'une vision homogène et cohérente de l'humain, la psychanalyse permet de replacer l'ambiguïté et la contradiction au cœur du vécu et de les faire reconnaître.

4.8. La dialectique, entre raison et imaginaire

La dichotomie entre raison et imaginaire a fait l'objet de nombreuses critiques. Avec Bachelard et Durand, les recherches sur l'imaginaire ont ouvert le monde à une lecture théorique créant un langage spécifique que Wunenburger (1990) prolongera, remettant lui aussi en question les oppositions entre imaginaire et rationalité. En travaillant sur les limites de la raison dans la dialectique platonicienne, ce dernier découvre l'importance dans la quête de la Vérité des processus non rationnels (image, inspiration, vision intuitive...), dans un contexte où la critique du rationalisme battait son plein. Cette critique gagnant les approches anthropologique et politique, permis à l'imaginaire de prendre forme, sens et place centrale, en tant que milieu psychique où s'enracinaient, se déployaient, se transformaient nos représentations du monde et nos valeurs. Pour Wunenburger (1990) et ses prédécesseurs, l'imaginaire dispose d'une rationalité propre (des structures, des archétypes, des capacités de produire du sens, y compris dans les mythes, etc.) et inversement que la rationalité réactive des logiques déjà à l'œuvre dans l'imaginaire. Ce point de vue prend le contre-pied par rapport à une dichotomie répandue entre intellect et imagination, mis en contradiction l'un par rapport à l'autre. Avec la reconnaissance de nouvelles logiques non-aristotéliciennes, du tiers inclus[240], ces oppositions manichéistes, entre *mythos* et *logos*, entre pensée rationnelle et pensée analogique ou métaphorique, sont maintenant dépassées.

Dans son projet d'émancipation à l'égard des dieux et des récits sacrés, l'humanité érige une société politique autonome qui se laïcise progressivement faisant évoluer l'utopie en un programme de maîtrise *prométhéenne* de l'histoire (mythe fondateur). Le problème est

[239] Bien qu'au niveau scientifique certains auteurs (comme Morin ou Varela) adoptent un regard dynamique sur les sujets et en général sur les systèmes vivants en interaction et interdépendance avec leur environnement, le concept d'identité résiste au niveau du vécu quotidien, car « *la certitude en l'existence d'un moi et d'une identité, globalement perçus dans la séparation et dans la stabilité, et donc ayant à nos yeux une existence intrinsèque, est au cœur même de nos représentations (nos schémas de pensée) ; sur un plan affectif et émotionnel c'est un des concepts auquel nous tenons le plus, puisqu'il confirme notre existence* » (Mallet, 1997).
[240] C'est le cas de la « *philosophie du non* » de Bachelard et de la « *logique dynamique du contradictoire* » de Lupasco (1979).

qu'une telle évolution conduit à un appauvrissement symbolique qui peut aller sous la pression de diverses normes rationnelles jusqu'à un rationalisme morbide et en pratique à des projets totalitaires. L'imaginaire est ici neutre et peut ainsi s'alimenter aussi bien de visions structurantes qu'aliénantes[241] (Wunenburger, 1990). Cette dialectique permet de saisir les concepts de rationalité et d'imaginaire comme deux concepts imbriqués, ce qui peut les rapprocher de la structure du paradoxe en termes de hiérarchies enchevêtrées, s'ils ne sont pas distingués. Montrer la place de l'imaginaire par une approche anthropologique, c'est montrer que l'humain n'est pas un être exclusivement rationnel. C'est montrer que la rationalité est souvent effort de rationalisation du monde et que cet effort n'exclue pas l'imaginaire.

Si les travaux portant sur l'anthropologie de l'imaginaire permettent de donner un fondement à l'idée d'image, et ainsi de mettre un terme à l'exclusivité de la rationalité sur le plan des universaux, la difficulté majeure est de comprendre historiquement comment des noyaux universels se particularisent selon l'espace et le temps (Ibid, 2008). C'est tout l'intérêt de l'épistémologie, parce qu'elle permet d'investir un regard diachronique du temps et de l'espace. Alors, il s'agira d'une dialectique historique qui fait de la contradiction une loi de l'évolution humaine, y compris lorsqu'il s'agit de la raison.

4.9. Distinguer l'opposition et la contradiction

Max Pagès (1968) utilise l'expression d'analyse dialectique lorsqu'il met en avant l'intérêt d'un dépassement d'une compartimentation des disciplines et des théories pour l'appréhension d'un objet complexe. Le terme lui-même d'analyse dialectique pose problème, puisque l'analyse renvoie à une vision *synchronique* (Ardoino, Bröhm, 1991), spatialisée, alors que la dialectique s'inscrit quant à elle dans une vision diachronique (Ardoino, Bröhm, 1991) du temps. L'auteur, par ailleurs rapproche l'opposition de la contradiction et apporte davantage de confusion conceptuelle : « *Car si le psychisme par exemple détermine le social, ne peut-on soutenir avec la même force que le social détermine le psychisme, et ces deux propositions dialectiquement opposées ne sont nullement contradictoires. Mais tout se passe dans la pensée hégémonique comme si cette possibilité était occultée en permanence, et les contraires, avec tout leur cortège de fructueuses oppositions, constamment confondus avec des contradictoires. Car cette pensée repose en fin de compte sur un monisme pan-explicatif,*

[241] Ceci nous permet de mieux comprendre l'évolution d'une pathologie des images.

quelle qu'en soit la complexité interne. » (Pagès, 1968, p 67). L'emploi du terme contradiction est lui-même rendu problématique. En effet, il peut être employé et connoté au moins de deux façons et prendre deux sens distincts. D'où un sérieux problème pour se positionner. Dans le langage courant, le terme de contradiction semble perçu négativement. Ce qui est contradictoire est d'une façon ou d'une autre à éliminer, éviter ou nier. Cette vision relève d'une approche rationaliste et disjonctive du monde où la contradiction semble se confondre avec une opposition stérile. Peut-être faut-il encore distinguer la contradiction au service d'une dialectisation de celle dont parle le sens commun. Cette contradiction-ci n'est pas féconde, parce qu'elle n'apparaît pas comme un mouvement dialectique mais davantage comme un constat d'opposition, une erreur, quelque chose de subi par les protagonistes, tel un blocage qu'il faudrait résoudre. Ceci pourrait également expliquer pourquoi le terme de contradiction est connoté péjorativement socialement en étant quasi-exclusivement appréhendé sur le plan *réel*[242] et n'apparaît respectivement aux yeux du commun des mortels que lorsqu'un dysfonctionnement se révèle. La contradiction peut être envisagée de deux façons distinctes comme l'ont fait les philosophes.

OPPOSITION	**CONTRADICTION**
SENS NÉGATIF	SENS POSITIF
DÉFAUT LOGIQUE	CHANCE, JEU
A DEPASSER	A TRAVAILLER
STÉRILE	FÉCOND
COMPLIQUÉ	COMPLEXE
FERMETURE SUR LE CHOIX	OUVERTURE SUR DES POSSIBLES
ALTERNATIVE	ARTICULATION

Tableau 7 : distinguer opposition et contradiction.

Il apparaît que l'être humain établit des oppositions lui permettant de mieux comprendre le monde et de lui donner forme. « *C'est une vérité psychologique … que nous comprenons mieux l'opposition, le contraste, entre deux concepts (l'antinomie entre deux expressions valables), que nous ne comprenons chacune des expressions séparément …il y a propagation de l'évidence depuis l'opposition même jusqu'aux termes isolés de cette opposition ; la preuve de leur existence est qu'ils sont opposés* » (Moles, 1995, p 107, 108).

[242] Il semble que le réel (concret) réduise fatalement les choses à ce qui est visible et tend à exclure le regard dialectique plus abstrait, comme les préoccupations sont à distinguer des occupations dans l'activité d'un sujet.

L'opposition présenterait donc cet intérêt originel d'affirmation d'une position mais se distinguerait de la contradiction en recherchant une voie moyenne résolutoire. De ceci peut être proposé un modèle provisoire qui distingue les concepts d'opposition et de contradiction.

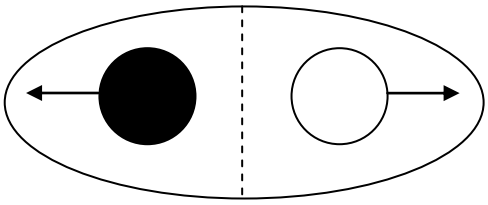
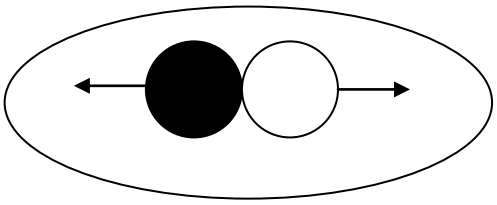
OPPOSITION	**CONTRADICTION**
OPPOSÉ 1 OPPOSÉ 2 	CONTRAIRE 1 CONTRAIRE 2 
OU FUSION ÉRADICATION DUALISME MONISME 3ème VOIE MONODÉISME MOYEN TERME ALTERNATIVE	JEU DIALECTIQUE ARTICULATION RAPPORT, RELATION VA-ET-VIENT « ENTRE-DEUX »
SOLUTION PROBLÉMATION RÉSOUDRE	MISE EN TENSION PROBLÉMATISATION ASSUMER

Tableau 8 : Distinguer la contradiction de l'opposition

4.10. La dialectique postmoderne et l'évaluation située

Le dispositif de la problématisation ne peut faire l'impasse sur la mise en situation de l'étudiant sur le terrain par les stages. C'est ce qui autorise à parler ici d'évaluation située. Il s'agit bien de cette évaluation, dimension de l'activité[243] de questionnement face aux situations. Elle consiste pour le professionnel en acte à mettre en débat la valeur de ce qu'il

[243] L'activité déborde toujours la prescription, elle implique un débat de valeurs (Schwartz, 2001), car « *à l'occasion des hésitations, des délibérations et des dénégations par lesquelles il s'emploie à surmonter les divisions auxquelles l'exposent les contradictions sociales, le sujet se mesure aux conflits de sa propre histoire* » (Clot, 1998, p 161).

fait, pour le rendre intelligible. Elle est évaluation au cœur du métier, en continue. Ce modèle de l'évaluation requiert une dialectisation des contraires.

Ardoino (1991, 1993, 1998) revisitera le concept de dialectique dans le champ des sciences sociales à partir d'une approche multiréférentielle des phénomènes sociaux. Il met en avant le concept d'hétérogénéité et la nécessité d'une articulation pour permettre l'appréhension des objets, contrairement à une paradoxologie explicative le réduisant à un changement de place (Ardoino, Bröhm, 1991, p 161). Pour lui, la dialectique[244] se concevrait à partir d'une temporalité-durée et d'une histoire, alors que le paradoxe se penserait essentiellement dans l'espace ou l'étendue. En cela il s'oppose à la pensée de Barel (1989). Dans sa critique du sport, Ardoino et Bröhm font de la dialectique une clé de lecture politique des faits sociaux : « *L'intelligibilité d'un sport, regardé à la fois en tant qu'institution, en tant qu'ensemble de pratiques, en tant que discours mythique sur la condition et l'aventure humaines, relève bien d'une démarche dialectique, c'est-à-dire d'un point de vue postulant que les contradictions, loin d'être le « mauvais côté » du réel, sont consubstantielles à tout processus historique et à toute praxis* » (Ardoino, Bröhm, 1991, p 161).

Certains penseurs se sont également démarqués de la dialectique hégélienne. C'est le cas d'Edgar Morin (2004 a) avec la pensée complexe, qui lui a préféré le principe de dialogie[245]. « *L'idée de dialogique permet quant à elle de relier des thèmes antagonistes, qui semblent à la limite contradictoires. Cela veut dire que deux logiques, deux principes sont unis sans que la dualité se perde dans cette unité* » (Vallejo-Gomez, 2008, p 78). L'idée est ici de dépasser les alternatives du choix d'une pensée occidentale disjonctive qui tranche et simplifie avec le « *ou bien ou bien* »[246]. En cela, Morin se rapproche de la pensée d'Héraclite concevant la pluralité dans l'Un[247]. Il s'écarte ainsi d'une vision homogène et intrinsèque de l'identité, mais au contraire complexe, « *Unitas multiplex* » (Ibid, p 79) où l'un comprend aussi la diversité, l'altérité. Il se rapproche de la pensée d'Ardoino en rejetant lui aussi la résolution des contradictions. Il est tout à fait envisageable que « *ces contradictions, comme*

---

[244] Pour Ardoino (2000, p 11), la résolution d'une contradiction ne peut s'effectuer que dans le temps au niveau conscient.

[245] « *Dialogique : Unité complexe entre deux logiques, entités ou instances complémentaires, concurrentes et antagonistes qui se nourrissent l'une et l'autre, se complètent, mais aussi s'opposent et se combattent. A distinguer de la dialectique hégélienne. Chez Hegel, les contradictions trouvent leur solution, se dépassent et se suppriment dans une unité supérieure. Dans la dialogique, les antagonismes demeurent et sont constitutifs des entités ou phénomènes complexes* » (Morin, 2004 a, p 234).

[246] Pour Morin « *Ce type de raisonnement est appliqué dans une pensée qui compartimente les cultures, les individus, etc. Au contraire, tout l'effort de la pensée complexe est à saisir la diversité et la pluralité dans l'unité, à penser le réel sous le concept de l'Unitas multiplex* » (Vallejo-Gomez, 2008, P 83).

[247] « *Je pense que c'est peut-être possible de dépasser dans certains cas la contradiction, mais, enfin il y a des contradictions fondamentales qui sont indépassables. Il faut alors faire avec la contradiction, penser avec/contre elle. La contradiction nous invite à la pensée complexe* » (Morin in Vallejo-Gomez, 2008, p 79).

beaucoup d'autres, ne demandent plus à être éliminées ou dépassées, elles doivent être acceptées comme faisant partie du réel » (Morin, 2004 b, p 70).

A considérer la dialectique postmoderne comme partie intégrante et moteur de ce que vit l'humanité, l'étudiant en formation professionnelle peut lui aussi découvrir et vivre un rapport dialogique entre praxis et poïesis, un conflit nouveau à appréhender, entre besoin de conformité et désir de création. Elle s'inscrit donc dans le paradigme de la complexité, car elle ne fournit pas de solutions préalables, ni complètes. Bien au contraire, la complexité se veut incomplète, incertaine. « *Elle engage la singularité de chaque humain, enracinée en lui-même, au creux de ses origines (de sa culture, de sa niche sociale, de ses habitus, de son histoire…), et de ses actions aussi (réflexions, questionnements, faires, compréhensions…). Elle procède de ses intentionnalités, c'est-à-dire de ses explorations, de ses propensions à faire émerger, donc de ses projets, attentes, doutes, incertitudes…* » (Gérard, 2010, p 31). Cette dialectique post-moderne distingue les contraires sans chercher à les dépasser. Elle consiste à prendre acte des contraires et à faire avec, à se situer dans le rapport de contradiction, c'est-à-dire à chercher les conditions (les repères, les critères) qui feront que dans tel cas, « *je* » serai près de l'un ou près de l'autre, dans « *ma* » pratique, dans des *situations* éprouvées (Fornel, Quéré, 1999). Chaque évaluant aura à déterminer par l'expérience, ces conditions favorables pour lui, selon son projet et les situations dans lesquelles il existe.

Ainsi, il semble coexister deux visions du monde, deux paradigmes, l'un renvoyant à l'idée de problème à résoudre proche du mode explicatif où le paradoxe trouverait une place judicieuse pour dépasser stratégiquement le problème, et l'autre renvoyant à la *problématisation* (Ardoino, 2000, p 5), accueillant volontiers le mode compréhensif[248] comme travail dialectique inscrit dans une temporalité-durée, de « *perlaborations inconscientes* » (Ardoino, 2000, p 63) supposant l'élucidation et la maturation.

Le tableau suivant reprend quelques lignes directrices des différentes conceptions de la dialectique.

[248] Ces modalités de l'intelligibilité ne sont pas réductibles l'une à l'autre, mais ne peuvent néanmoins être simplement opposées sans chercher des articulations possibles.

	SENS NÉGATIF
Sens illusoire	Opposition des théories Logique de l'apparence et théorie des erreurs naturelles de l'esprit humain. (Aristote, Kant, Sophistes).
Sens paradoxal	Réduite à une logique de paradoxe (Barel, Violet, Lerbet-Sereni).
	SENS POSITIF
Sens idéaliste	Construction de la connaissance vraie (Platon, Fichte).
Sens spiritualiste	Mouvement de l'esprit exprimé par l'histoire. Âme motrice de l'histoire Le monde est le miroir de l'esprit. La raison gouverne le monde devenant rationnel (Hegel).
Sens matérialiste	Le mouvement dialectique est le reflet du monde réel. Idée d'homme total (Marx, Engels).
Sens existentialiste	L'être se dépasse et échappe au déterminisme mais il est à la fois l'origine de son propre dépassement (Sartre).
Sens psychanalytique	L'humain est un être divisé, entre le symbolique et l'imaginaire, en quête de désir (Lacan, Kaës).
Sens anthropologique	L'humain naît prématuré (néoténie) et se construit sur le désir du désir d'autrui. (Charlot, Girard, Honoré).
Sens complexe	L'hypothèse de la complexité des phénomènes implique une multiréférentialité et une temporalité-durée. (Ardoino, Lévinas).

Tableau 9: Résumé des approches dialectiques.

4.11. Retour sur la pensée dialectique

Parmi les différentes formes de dialectiques exposées, la plupart d'entre elles mettent au jour certaines limites pour concevoir sa transposition à la formation professionnelle dans le champ de l'éducation. En ce sens, il convient de passer à une dialectique réactualisée où la recherche d'un troisième terme résolutoire n'est plus essentielle à son mouvement à partir du moment où les formés mettent en jeu une intentionnalité de professionnalisation. La résolution se situe dans une autre logique étrangère à la dialectique dont nous parlons.

Il semble donc possible d'opérer un rapprochement entre formation et dialectique à partir de ces éléments de réflexion. Il semble qu'il n'y ait de pensée qui ne soit dialectique,

rejetant la première immédiateté pour évaluer la position de l'Autre. Cette dialectisation se caractérise par la prise en compte de l'histoire, du processus de formation, et de ses renversements qualitatifs, mais pris comme contradictions du formé, dans l'impossible aboutissement de sa condition professionnelle, réduite à la nécessité de sa remise en question par la singularité de ses expériences.

Un retour du sujet libre n'est pensable qu'en le soumettant aux déterminations de l'objet qui lui fait obstacle. Le sujet reste toujours le même mais est toujours d'abord absorbé par la situation avant de pouvoir en prendre conscience et s'y orienter. Il semble donc difficile de prêter attention à un énoncé résolutoire qui comprend sa propre critique. L'histoire montre bien une certaine ruse à ruiner tout espoir de finitude, de réconciliation finale. En ce sens, la dialectique pourrait représenter ce qui délivre l'homme de l'être passionné, se raccrochant à la certitude. Sa vision des choses n'est pas la réalité[249].

Alors que les choses changent, le présent reste fascinant avant de succéder à un avenir possible à concevoir. La prise en compte de ce devenir impose que tout progrès de la connaissance d'un objet, fut-ce-t-il humain ou relation éducative, passe par un mouvement temporel. L'intérêt de la dialectique est peut-être d'apporter un regard distancié en envisageant le caractère essentiel de la négativité[250] qui consiste à cheminer et à ne pas s'en tenir à l'immédiateté d'un point de vue.

4.12. Problématique de la formation professionnelle

4.12.1. Le travail des différentes logiques en formation professionnelle

La problématique de la formation professionnelle est l'articulation entre les savoirs, les méthodes, la théorie, ce que Fabre dénomme la *logique épistémique* ou la *signification* (2000, p 133) et la pratique professionnelle en tant qu'adaptation socio-économique, ou la *référence* inscrite dans une visée d'efficacité, a-t-on dit. Il s'agit donc d'articuler la théorie à la pratique et de maintenir ce lien en veillant à ce que la logique dominante (la référence)

[249] Vygotski (1999) insistait sur l'idée que la conscience n'est pas la réalité mais une *activité pratique de sélection*, un *tamis* filtrant le monde, un reflet infidèle, partial et subjectif, lacunaire. Mais, les limites de la conscience sont aussi un atout parce qu'à travers le psychisme, le sujet peut agir sur le réel, « *s'y orienter, se libérer des dominations de la situation concrète et disposer de son existence, dans des limites qui ne cessent jamais de se rappeler à lui. Sans qu'il puisse d'ailleurs échapper au déterminisme de son expérience, la conscience lui permet au mieux de se déterminer lui-même pour se défaire, en quelque sorte, de la viscosité inorganique du tout* » (Clot, 2003, p 17).

[250] « *Le travail du négatif n'est pas habituellement uniquement destructeur. Il permet de casser les ensembles trop compacts, trop rigides et d'insuffler une nouvelle vie* » (Enriquez, 1999, p 269).

n'écrase pas la logique dominée (la signification), c'est-à-dire que la formation ne tombe pas dans un excès d'adaptation à un poste de travail sans une réflexion sur la culture professionnelle à acquérir et la problématisation allant de pair, pour favoriser ainsi une plus grande souplesse des formés.

Dans ce contexte, la politique de la formation va être importante, car elle peut avoir une influence considérable sur la manière dont elle sera appréhendée par les formés. De plus, la ou les postures adoptées par ces derniers peuvent fournir des indications sur les façons d'appréhender les problèmes professionnels et les postures adoptées.

L'intérêt de la contradiction incarnée dans la distinction des différentes postures est de permettre l'articulation des contraires[251] (Vial, 2001, p 93), précisément parce que la conscientisation d'une posture en situation professionnelle pourrait plus facilement s'identifier par rapport à sa posture contraire.

4.12.2. Articulation des contraires en formation

	TENDANCE A VISION PARMÉNIDIENNE		**TENDANCE NON A** VISION HÉRACLITEENNE
a) VISION PARADIGMATIQUE	FERMETURE NORMALITÉ ORDRE ACCEPTATION	⟷	OUVERTURE EXPRESSIVITÉ DÉSORDRE RÉVOLTE
b) PRAXIS	RÉFÉRENCIATION PRODUCTION RÉGULARISATION PROCÉDURE	⟷	RÉFÉRENTIALISATION INVENTION RÉGULATION PROCESSUS
c) PROFIL PROFESSIONNEL	DISCIPLINARITÉ TECHNICITÉ EXPERIMENTAL EXPERTISE	⟷	PLURALITÉ CRÉATIVITE CLINIQUE CONSULTANCE
d) MODE D'APPRÉHENSION	TOUT SUR PRESQUE RIEN PRÉCISION EXHAUSTIVITÉ PARTICULIER	⟷	RIEN SUR PRESQUE TOUT GLOBALITÉ IMCOMPLÉTUDE GÉNÉRAL

Tableau 10 : Des implications pragmatiques et professionnelles.

[251] « *Qu'on le veuille ou non, le discours en évaluation est travaillé dans l'ensemble des contradictions, par le conflit paradigmatique, ce conflit entre deux univers sémantiques régis par le terrorisme du Voir dans le contrôle rationalisant et la séduction de l'Ecoute dans la logique du reste* » (Vial, 2001, p 93).

Il semble possible d'accueillir des idées contraires. Entre chronologie et temporalité, normalité et expressivité, intégration sociale et développement personnel, mêmeté et ipséité, lutte et copulation, conviction et doute, vie et mort, le formé oscille entre deux pôles contraires en formation.

Une première enquête a montré que la capacité à problématiser faisait défaut chez les formés. C'est donc la période qui précède la problématisation qui est à étudier.

L'approche théorique plurielle à propos de la contradiction a montré qu'elle pouvait se concevoir de deux façons distinctes. D'un côté, le paradigme du paradoxe appartenant à l'univers rationnel et visuel, de l'autre celui de la dialectique incluant une temporalité-durée.

Si chacun des paradigmes qu'ils représentent est présent en chacun de nous, il convient de rechercher comment ces deux concepts peuvent s'actualiser en formation. L'intérêt est d'aller observer en situation de formation ce qui empêche les formés de problématiser.

A la suite de l'étude théorique, notre point de vue en faveur de la dialectique soupçonne le paradoxe de nuire à la problématisation des formés. Il convient alors de comprendre si les difficultés à problématiser ont uniquement attrait à la constitution de paradoxes et en quoi la logique qu'ils sous-tendent pourrait ou non y contribuer.

Pour saisir les difficultés à problématiser, il convient de comprendre comment les formés construisent les problèmes professionnels. Pour cela, le processus de problématisation sera abordé par une approche problématologique (Meyer, 1986) à partir des travaux de Mencacci (2003). La pertinence de l'approche problématologique est de fournir une intelligibilité des pratiques de questionnement en formation professionnelle afin de comprendre quels problèmes se posent aux formés et comment ces derniers les abordent. Une telle intelligibilité peut fournir des clés de lecture sur les difficultés à se professionnaliser et entrevoir la manière dont certaines entraves peuvent se constituer en formation. Cette évaluation viserait par ailleurs à instrumenter l'analyse pour dégager des critères pertinents à la mise au jour de difficultés et/ou d'entraves.

La partie suivante effectuera un rappel du processus de problématisation après s'être penché sur la notion de problème. Si la problématisation est un processus particulier, il convient d'en saisir la teneur.

4.13. Le processus de problématisation

4.13.1. Les différentes appréhensions du mot problème

Les éléments théoriques suivant s'appuieront sur la thèse de Nicole Mencacci (2003). En étudiant la capacité à inventer des apprenants, cette dernière s'est penchée sur la problématisation et sur les différentes conceptions du mot problème. En partant de l'étymologie, l'auteur a mis en avant deux conceptions : l'une spatialisante et l'autre centrée sur la temporalité.

4.13.1.1. La conception spatialisante

Deux images sont suggérées par l'étymologie : c'est l'image de l'obstacle, l'abri, mais aussi celle de la saillie, le promontoire. S'appuyant sur les travaux d'Andler (1987, p 123), Mencacci définit la *spatialité* du problème comme telle : « *La conception spatialisante, portée par les réseaux sémantiques de « l'interposition », de « l'obstacle » et du « moyen de défense », permet de figurer spatialement le problème, d'en établir une « vision », autrement dit de l'externaliser.* » (Mencacci, 2003, p 81). Cette conception donne une vision objective du problème, elle est dite « *a-subjective* » (Ibid, p 81) en ce sens qu'elle ne prend pas en compte l'histoire du sujet ni la temporalité (a-temporelle), mais se situe dans une approche chronologique. Le problème a donc une consistance matérielle qui lui permet d'acquérir une existence objective au moyen d'un « *contexte fixé* » (Andler, 1987, p 123). A ce titre, le changement de contexte dans la recherche d'une solution revient à une reformulation du problème, c'est-à-dire un changement de contexte (Ibid, p 123). On verra ici un certain parallèle avec les visées de la thérapie brève.

De cette conception du problème (obstacle ; saillie), il en ressort une appréhension générale qui ne prend pas en considération la dimension singulière et l'interprétation que peut revêtir un problème pour quelqu'un et non pour quelqu'un d'autre. Cette conception ne s'intéresse pas aux singularités d'appréhension du problème.

4.13.1.2 La conception centrée sur la temporalité

Deux autres images sont suggérées pour figurer cette conception : la question posée, la proposition, la controverse et le projet, l'initiative.

A partir du moment où le problème revêt une dimension singulière, l'existence du problème comme une chose en soi n'apparaît plus aussi évidente qu'auparavant. C'est alors le sujet qui malgré lui décide qu'il a un problème : Ce dernier est alors « *foncièrement subjectif*

[car il] *doit son existence à ma décision de le créer ou de le reconnaître comme tel* » (Andler, 1987, p 122). Cette conception inclus la dimension historique, la singularité du parcours, des ressources dont chacun dispose pour faire face au problème. La difficulté est alors relative.

Le « *problêma* » s'entend ici comme une question posée. Cette acception courante du problème comme « *question posée* » ou « *bolos* » chez les grecs met en avant une intensité, une dynamique, un impact dans l'action de jeter devant. Elle se rattache irrémédiablement au milieu de la formation, comme à la scolarité, dans lesquelles elle est mise en œuvre par le jeu des questions-réponses. Voici les caractéristiques de la question (Mencacci, 2003, p 85, 86) :

-*Puissance de déstabilisation*

La question peut provoquer une remise en question, des doutes, de l'inquiétude.

-*Aspect mobilisateur*

Elle ouvre un mouvement de réflexion imprévu, à l'origine de remaniements.

-Pouvoir de mise en relation

Elle exerce une fonction d'organisation par un processus de construction-déconstruction des savoirs antérieurs grâce à ses nombreuses ramifications, telle un *rhizome*, (Deleuze, Guattari, 1980).

-*Aspect intersubjectif*

La question posée revêt un aspect intersubjectif, parce qu'elle est accueillie intérieurement de façon singulière en fonction de la situation.

-*Présente un risque*

La question lancée présente un risque pour les destinataires comme pour les destinateurs. Elle peut être source de plaisir comme de douleur, touche l'estime de soi, peut faire perdre la face et engendrer des émotions.

-*Potentiel de transformation*

La question déstabilisante et mobilisatrice a le potentiel de faire cheminer la personne, quelquefois à son insu, parfois à long terme, qu'elle soit posée ou reçue.

-*Différents habillages*

La question ne se présente pas forcément sous une forme canonique, comme un énoncé ou une phrase interrogative. Elle peut revêtir d'autres formes (injonction, mimique, geste, commentaire, silence…).

4.13.1.3. Un résumé des conceptions du problème

Le problème n'est donc pas réductible à une conception spatialisante, il revêt également une conception centré sur la temporelle. Dans cette deuxième acception du terme,

le problème est vécu de l'intérieur comme une remise en question, une violence, une crise, une déconstruction. Tout cela implique de ne pas réduire le temps à une chronologie mais d'y voir une maturation, une altération du sujet. Pour résumer les différentes conceptions du mot problème, un tableau récapitulatif est proposé. D'après Nicole Mencacci (2003, p 88) :

Les quatre réseaux sémantiques autour de « problêma » selon l'étymologie			
Réseau de la proposition	Réseau de l'initiative et du projet	Réseau de l'interposition et de l'obstacle	Réseau de la saillance
Question posée	Initiative, projet	Obstacle, abri, bouclier	Cap, promontoire, saillie
Tension, risque déstabilisation, mobilisation		Objet, obstacle, contexte déterminé	
Conception centrée sur la temporalité		Conception spatialisante, a-temporelle	
Le sujet interprète la situation		Sujet extrait de la situation	
Problème=situation de déstabilisation-mobilisation liée au contact avec l'inconnu		Problème=obstacle à franchir	
Aventure, histoire, conflit, mouvements heuristiques, altération, tactiques		Trajectoires, stratégies	
Temps : durée		Temps : chronologie	

Tableau 11 : réseaux sémantiques autour de « problêma », d'après Mencacci.

La formation professionnelle est l'occasion de mettre en travail ces questions posées (*Bolos*) à l'intérieur d'un cadre institutionnel qui le permette. De ces deux acceptions du problème, il sera important de voir quelle conception du mot est privilégiée par les formés (spatiale ou temporelle), d'y être vigilant et de voir quel impact ce sens a sur l'appréhension des problèmes en formation et sur les difficultés potentielles ou l'éventuelle constitution d'entraves.

4.13.1.4. Le problème exprime un triple mouvement dialectique

L'hétérogénéité des conceptions du problème engendre une dialectique (Mencacci, 2003, p 89) alliant des caractéristiques contraires :

-Une double face subjective et objective du problème

Le problème revêt un caractère objectif et intersubjectif, parce qu'il présente à la fois un aspect concret externe. Il a une existence propre. Cependant, il devient véritablement problème que parce qu'il est subjectif. En ce sens, il touche à la singularité de la personne. On peut alors parler de renversement dialectique, dès lors que la subjectivité initiale « *acquiert*

une existence objective », « *observable indépendamment du sujet qui le fait advenir* » (Andler, 1987, p 123).

-Une double face temporelle et a-temporelle du problème

Au niveau temporel, le problème présente également un double aspect doté de deux faces contraires. L'évènement qui survient se présente comme unique, inconnu, mais peut s'objectiver et se répéter indéfiniment (Andler, 1987, 124).

-Une double face latente et patente du problème

Le troisième mouvement dialectique s'effectue entre patent et latent. En ce sens, le problème recèle un aspect manifeste, identifiable, mais il se situe aussi au-delà du présent, du visible, de la perception immédiate. Il s'agit donc d'un débordement du problème perceptible, une face cachée, imprévue, aventureuse qui implique une déstabilisation et une mobilisation.

Refusant de trancher, la langue perpétue une certaine ambiguïté du problème. Elle ne fait pas de choix. Elle expose donc les formés à des confusions, des contre-sens. Cette ambiguïté montre que tout problème d'apparence objective cache autre chose de plus profond, secret qu'il convient d'investiguer par une relation dialectique.

Existe-t-il un lien entre la manière de concevoir le problème et la difficulté à problématiser chez les formés ? Par quelles entraves le mouvement dialectique entre subjectivité et objectivité est-il empêché ?

4.13.2. L'approche problématologique

4.13.2.1. Un art du questionnement

Il apparaît que la philosophie de l'époque n'a pas cherché à développer un regard critique sur elle-même en faisant l'économie de mettre la problématicité (questionnement sur) des valeurs, des questions, des réponses, des vérités au cœur de la réflexion.

En cela, la *problématologie* (Meyer, 1986) constitue la première formulation du problème. Elle permet à la philosophie contemporaine de sortir des impasses épistémologiques. Elle ne se contente plus d'interroger le monde et les choses, elle est également celle qui les problématise. En ce sens, elle place le langage ordinaire au cœur de la condition humaine à travers le jeu des questions et des réponses. C'est par elle que les humains mesurent ce qui les éloigne ou les rapproche et qu'ils règlent leurs désaccords.

La problématologie cherche à unifier ce qui se présente de façon éparse. Elle repère les glissements de problématique liés à différents contextes de pensée et tente d'accéder au sens du concept par son (ou ses) usage(s), provisoirement stable(s), lui conférant une portée et une valeur explicative déterminées. L'intérêt est de revenir sur une question de fond, c'est-à-dire quel usage la philosophie fait des concepts. Cela permet d'interroger son rapport aux problèmes et ce qui motive l'acte de questionnement lui-même. Dans une telle perspective, chaque philosophie répond à des questionnements qui n'ont de sens qu'à une époque donnée, dans une société particulière, dans une culture spécifique.

La problématologie s'intéresse ainsi à l'appropriation des questionnements par la philosophie. Elle étudiera la dynamique de problématisation et ses agencements, afin de saisir les glissements de sens des concepts et les resituer dans leur signification et leur fonction essentielles. Elle tend ainsi à développer une éthique du questionnement en abordant de front des problèmes d'actualité.

A partir d'une exploration méthodique et d'une réévaluation des courants philosophiques de la pensée occidentale, Michel Meyer (1986) ouvrira un champ de recherche et la problématologie apparaîtra comme la réponse philosophique pour relancer les questions incontournables. Pour comprendre son approche, il convient de revenir au sens commun pour en saisir toute la différence.

-*La notion de problème issue du sens commun se positionne ainsi* :

Le dictionnaire donne une définition très éloignée des éléments précédemment dégagés :

« *1. Question à résoudre par des méthodes logiques, rationnelles, dans le domaine scientifique.*

2. Exercice scolaire consistant à trouver les réponses à une question posée à partir de données connues. Problème de Géométrie, de Physique.

3. difficulté d'ordre spéculatif, à laquelle on cherche une solution satisfaisante pour l'esprit. Problème philosophique.

4. difficulté souvent complexe à laquelle on est confronté. Problème technique, psychologique. J'ai un problème ! ».

Ce premier regard sur le problème montre qu'il est d'abord perçu comme une question à résoudre. Le problème dans le sens commun doit par injonction être résolu. Il s'apparente alors à « un *défaut une lacune, un obstacle, une difficulté,* [où] *seule compte la réponse qui*

permet de le faire disparaître. » (Meyer, 1997, p 23). On peut alors se demander si tous les problèmes ont nécessité à être résolus.

4.13.2.2. L'indifférenciation question-réponse

Les travaux de Meyer montrent que lorsqu'une question est semblable à la réponse, question et réponses sont *indifférenciées* (Meyer, 1986). En ce sens, la réponse préexiste à la question. Ainsi, la question contient en elle-même la réponse : « *la réponse est là aussi dans la question. Celle-ci en se formulant, fait éclore la solution* » (Meyer, 1997, p 28). La question est alors une manière d'aborder un problème, interrogation ou maïeutique, puisque ces modalités peuvent se rapporter à du guidage afin que les formés parviennent à la réponse que le formateur aurait en tête, telle une trajectoire. La réponse même ignorée est supposée préexistante.

Dans cette optique, le formateur est un guide, il facilite, rassure, se positionne en fonction d'objectifs à atteindre dans une approche fonctionnaliste. Il contrôle et régularise en fonction d'un programme. Qu'en est-il de l'autre type de question ?

4.13.2.3. La différenciation question-réponse

Question et réponse sont *différenciées* (Meyer, 1986), lorsque la question n'est pas pilotée par la réponse. Au contraire, la question renvoie à une pluralité d'alternatives, de pistes à investiguer. Elle s'ouvre au champ des possibles : « *dire que le fondement est questionnement, c'est dire, en définitive, que les questions sont seules originaires, donc l'ouverture plurielle sur les réponses qui, tout en s'y originant de façon multiple, se détachent et se libèrent en un espace propre.* » (Meyer, 1986, p 346).

Elle relève d'un processus dans la mesure où ce que le questionnement provoque, ne peut être réduit à une procédure technique à répéter ou à une trajectoire préétablie. En ce sens, elle relève de l'événement (Deleuze, 1968), c'est-à-dire « *ce point crucial qui survient dans la confrontation à un problème, au cours duquel est mis en exergue le comment ou les circonstances ou également les « tenants et […] aboutissants » (Meyer, 1997, p 52, et qui provoque une orientation nouvelle et décisive de la pensée. Dans cette perspective, le problème advient et se différencie d'une proposition, lorsque les sujets ont la possibilité de créer un « horizon problématique », c'est-à-dire un questionnement supportant divers évènements en réseau.* » (Mencacci, 2003, p 111). Le problème ne se confond pas avec la solution.

La pratique du formateur qui en découle se situe du côté de l'accompagnement (Vial, Mencacci, 2007). Il n'est plus un guide, il chemine aux côtés d'autrui. Il n'est pas là pour montrer la voie à suivre. La réponse n'est pas contenue dans ses propos. La question n'est pas dictée par la réponse, quelle qu'elle soit. Cependant, « *les sujets ne peuvent déterminer le problème sans garder à l'esprit la question posée et sans avoir également pour perspective de trouver une réponse* » (Mencacci, 2003, p 114), d'où la supposition d' « *instances hétérogènes, nécessaires et interdépendantes.* » (Ibid, p 115). Ces éléments seront à l'origine du modèle de Fabre sur la problématisation.

4.13.3. Les phases du processus de problématisation

Ainsi, en constituant le processus de problématisation, Fabre distinguera trois dimensions : la position ; la construction et la résolution de problème (Fabre, 1999, 220).
Dans ce processus « *il y a un art des questions qui consiste à poser et à construire des problèmes, et un art des réponses qui revient à inventer des solutions. L'un relève d'une logique de sens, l'autre d'une logique de la vérité. Chaque niveau enveloppe bien une sorte de savoir, mais comprendre ou construire un problème est tout à fait différent d'en connaître la solution.* » (Fabre, 1999, p 33).

Le schéma suivant présente le processus de problématisation de Fabre :

Position du problème ⟶ Construction du problème ⟶ Résolution du problème

Schéma 8 : Les dimensions du processus de problématisation (Fabre, 1999).

Puisqu'il s'agit d'identifier ce qui empêche les étudiants de problématiser, la première phase de *position* (Fabre, 1999, Mencacci, 2003) consistant à reconnaître le problème pour soi fera l'objet d'une attention particulière. Cette phase peut facilement servir de repère pour la recherche, car l'absence, la non reconnaissance d'un problème chez les formés pourra être identifiée au cours des entretiens.

Les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)		
Position	Construction	Résolution du problème
-avoir conscience d'un problème	-ajournement de la résolution -centration sur la compréhension du problème, sur la définition, la détermination des données, conditions, enjeux, circonstances : discussion, argumentation.	-construction et test d'un modèle ou d'un algorithme de réponse.
-constatation d'un désaccord sur un sujet	-mise en œuvre de mouvements heuristiques, -apparition de l'idée permettant le passage de l'ancien vers le nouveau -analogies, intuition -moments d'invention	-reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution d'une trajectoire.

Tableau 12: des repères pour caractériser les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)

Par la suite Mencacci (2003) reprendra ce modèle pour travailler sur les mouvements heuristiques chez les formés. Son investigation pratico-théorique l'amènera à son tour à revenir sur le processus de problématisation en y apportant sa contribution.

4.13.4. Une évolution du processus

Le schéma suivant présente le processus de problématisation selon cet auteur (Mencacci, 2003, p 154).

Position du problème ⟶ Construction du problème ⟶ Quête de la réponse

⟶

Schéma 9: le processus de problématisation, d'après Mencacci.

La troisième phase évolue. Elle se nomme désormais « *quête de la réponse* ». Le tableau suivant reprend les trois phases du processus en les détaillants.

Position	Construction	Quête de la réponse
-Avoir conscience d'un problème -constatation d'un désaccord sur un sujet	-ajournement de la quête de la réponse -centration sur la compréhension du problème, sur la définition, la détermination des données, conditions, enjeux, circonstances : discussion, argumentation.	-mouvement visant à produire un énoncé qui stoppe le questionnement ou qui constitue une avancée contenant une transformation de ce questionnement.
-appropriation d'une énigme	-mise en œuvre de mouvements heuristiques, -apparition de l'idée permettant le passage de l'ancien vers le nouveau -analogies, intuition -moments d'invention	-reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution de trajectoire.

Tableau 13: des repères pour distinguer les différentes dimensions du processus de problématisation, d'après Mencacci (2003, p 129).

L'auteur met au jour une troisième phase différente du modèle de Fabre (1999). Celle-ci n'est plus algorithmique. Mencacci introduira ainsi l'idée de *constitution d'une avancée* (Ibid, p 154). En cela, contrairement à Fabre, cette nouvelle troisième phase rend mieux compte du processus de problématisation en ce qu'elle propose une réponse dont la problématicité[252] est maintenue et non résolutoire.

En revanche, le terme de « *constitution d'une trajectoire* » (Ibid, p 154) semble inapproprié pour qualifier cette troisième phase du processus. La trajectoire fait davantage référence à une voie balisée dont les imprévus sont absents. Or, il semble que cette troisième phase de reconstitution du cheminement dans l'après coup implique davantage l'idée de trajet. Ce terme nous semble plus pertinent pour rendre intelligible un tel processus, car le trajet implique rétrospectivement un parcours initiatique que l'apprenant a mis au jour avec ses doutes, ses errances et ses avancées.

Le processus de problématisation sera repris et étoffé par Vial et Mencacci (2007, p 234) en modifiant notamment cette troisième phase.

[252] « *Bouillonnement de questions, questionnements, problématiques, générés par une situation* » (Mencacci, 2003, p 485).

Position du problème	Construction du problème	Quête de la « réponse »
Reconnaissance ou re-création d'un problème comme *problème-pour-soi*.	Invention et structuration d'un *espace d'investigation* visant l'élucidation des conditions du problème : dialectisation.	Invention et exécution de *plans successifs* conduisant à la production d'une « réponse », en fait, d'une avancée :
Constater un désaccord sur un sujet.	Questionner : étoffer le problème en le lisant avec diverses références.	Reconstituer après coup (avec transformation) un cheminement vers cette réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui.
Avoir conscience d'un problème.	Se centrer sur la compréhension, la définition, la détermination des données, des enjeux, des circonstances : discussion.	Recomposer un trajet : transformation du questionnement.
Reformuler le problème. S'approprier une énigme. Installer le questionnement.	Mettre en liens les données. Inscrire le problème dans un réseau de problèmes.	Effectuer une avancée.
Les trois dimensions du processus de problématisation		

Tableau 14 : les trois dimensions du processus de problématisation (Vial, Mencacci, 2007, p 234).

Pour permettre cette distinction, la problématologie distingue deux types de problèmes : les problèmes résolubles et ceux qui n'ont pas de solutions.

4.13.5. Des problèmes résolubles

Dans ce type de problème, la réponse est connue d'avance. Elle préexiste aux personnes. Elle est prédéterminable (Mencacci, 2003, p 126). Danino explique que ce problème implique des « *données positives, complètes et suffisantes* » permettant de résoudre le problème grâce à « *un corpus de savoir définitivement reconnu et enseignable comme tel* » (Danino, 1999, p 9). Cette opération est rendue possible en outre parce que la *discrétion*[253] des données ne peut être discutée ou remise en cause. Le caractère universel permet un raisonnement déductif pour parvenir à un algorithme de résolution. Ces disciplines doivent donc être stables, établies, canoniques, comme les mathématiques, la biologie ou la physique.

[253] La discrétion des données permet de se « *mouvoir à l'intérieur du hors-question,* […], *comme si plus aucune question ne se posait* » (Meyer, 1997, p 32).

Ces algorithmes de résolution engendrent des « *réponses apocritiques*[254] » (Meyer, 1986, p 20). En cela, elles « *solutionnent et suppriment le problème* » (Ibid, p 20). Ces solutions impliquent une logique binaire où la réponse est alors vraie ou fausse. Il s'agit d'une logique apocritique dans laquelle le formateur ou le formé pratiquent l'indifférenciation question-réponse. Ainsi, le jeu des questions-réponses suggérées peuvent réduire les possibilités de questionnement en fonctionnant comme « *réducteur du problématologique* » (Meyer, 1986, p 121).

Cependant il existe d'autres problèmes qui ne se satisfont pas de ce type de réponse-solution où le questionnement serait supprimé.

4.13.6. Des problèmes sans solutions

Contrairement au premier type de problème, les problèmes non résolubles renvoient davantage aux sciences sociales et trouvent un lieu propice à leur étude en formation. Dans ce type de problème, la réponse n'est pas prédéterminée. Elle ne préexiste pas au formé. Elle est immanente au sujet. Elle n'est ni vraie, ni fausse. Par ailleurs, la réponse n'évacue pas le questionnement. Il subsiste toujours une problématicité et une impression d'incomplétude.

Cette approche ne permet pas de résoudre une fois pour toute, les problèmes posés. La réponse est dite *problématologique* (Meyer, 1986, p 20) parce qu'on a « *dégagé une intelligibilité de contenus méconnus ou déniés* » (Giust-Desprairies, 2003, p.40). En ce sens, une *avancée* a été produite (Mencacci, 2003, p 127) préservant une part d'énigme du questionnement à l'intérieur duquel le formé se meut. Elle nécessite une maturation dans le temps. Le procès dialectique correspond parfaitement à ce type de problème.

Dans la logique problématologique le praticien refuse de donner la réponse. La déstabilisation engendré par le questionnement peut favoriser les « *mouvements heuristiques* » (Mencacci, 2003, p 131) : « *il faut questionner le questionnement, et non se diriger en toute hâte vers la réponse* » (Meyer, 1986, p 23).

Tous les problèmes n'ont donc pas vocation à être résolus. Se former aux métiers de la relation éducative implique de questionner la posture professionnelle. Or, pour celles et ceux qui se destinent à pratiquer l'accompagnement[255] (Vial, Mencacci, 2007), savoir distinguer ces deux types de problème semble incontournable, car cela évite de créer des situations

[254] Apo : mot d'origine grecque « *indique l'éloignement, la séparation* » (Picoche, 1994, p 1). On s'autorisera ici à effectuer un parallèle avec la pensée disjonctive.

[255] Cette logique est conceptualisée par les auteurs comme contraire au guidage.

confuses, d'être dans l'*imposture* (Ardoino, 1990). Par ailleurs, pratiquer l'accompagnement implique de savoir utiliser la logique problématologique. Il s'agit de bien poser la question relevant d'un problème singulier : « *Le sujet y est compris non comme une substance mais lieu d'affrontement de forces (des instances psychiques en conflit). Un sujet porteur d'une division structurale mais aussi traversé par des logiques et des contradictions sociales, et comme capacité émergente à faire du sens. L'accent est mis sur l'importance accordée à la parole élaborative, à la relation comme condition du processus et aux projets personnels et collectifs comme quête du sens, de cohérence et de reconnaissance*. » (Giust-Desprairies, 2003, p.23).

Autrement dit, penser le questionnement doit être une compétence de l'accompagnateur, car c'est cette dernière qui permettra à autrui de problématiser. Les formés sont-ils capable de se situer dans cette logique alors qu'ils se professionnalisent ?

Le processus de problématisation a été brièvement présenté théoriquement afin d'en situer les visées et les enjeux. L'approche problématologique a permis de tracer les grandes lignes des pratiques de questionnement transposables à la formation professionnelle et de cerner la problématique d'appréhension du problème.

4.13.7. Problématique de l'évaluation située

La dialectique postmoderne distingue les contraires sans chercher à les dépasser, a-t-on dit. Elle prend acte des contraires et les assume. Il s'agit alors de se situer dans le rapport de contradiction, c'est-à-dire à chercher les conditions (les repères, les critères) dans des situations éprouvées. Chaque évaluant construit ainsi un savoir sur son expérience car il est capable de (se) repérer selon son projet et les situations dans lesquelles il existe.

La difficulté vient de ce que l'évaluation située est une pratique problématisée assujettie à l'imprévu. Elle est tributaire de la culture d'un professionnel dont le système de références est susceptible d'évolution. Elle n'est donc pas une structure ou un prototype conceptuel prêt à l'emploi. Les références ne peuvent être appliquées, parce que le professionnel va devoir mobiliser une intelligence pratique, des *habiletés* (Mencacci, 2003) en fonction du contexte et de ses aléas. Ceci suppose donc une double écoute, c'est-à-dire une présence à soi et à autrui pour saisir l'occasion, le *Kaïros*, (Destienne, Vernant 1974) de susciter le questionnement pour l'accompagnateur et d'agir dans l'imprévu. Ce modèle de l'évaluation est-il facile à accueillir par les étudiants à former ? Est-il répandu en formation ?

Dans ce contexte, il est même fort à parier que certains savoirs de l'accompagnateur se situent du côté d'une résistance à transmettre des réponses, parce que le processus de problématisation ne peut faire l'objet d'une leçon dans laquelle l'apprenant serait passif. « *L'action de former et de se former s'enracine et se fonde sur l'action de chercher et ne saurait se réduire à un enseignement, dans sa forme la plus transmissive d'un objet de savoir* » (Gérard, 2010, p 32).

Il s'agit bien de l'appropriation d'un questionnement professionnel, singulier dont la problématicité peut être vécue de manière inconfortable ou/et stimulante par l'apprenant, parce que la réponse n'apparaît pas dans l'immédiat. Encore faut-il qu'il se donne un répertoire de critères situationnels qui lui permettront à chaque fois de travailler à l'examen critique de l'activité, de questionner ses projets et sa professionnalisation.

La problématique de l'évaluation située, parce qu'elle vise à faire problématiser par la mise en situation de l'étudiant sur le terrain par les stages appelle une dialectisation dans laquelle tous les problèmes n'ont pas de solutions. Au contraire, la problématisation ne résout rien. Elle travaille les questions pour vivre avec, se reconnaître dans ses compétences et ses limites. Il s'agit bien d'accueillir *l'incertain* (Gérard, 2005), de *naviguer à l'estime*[256] (Hameline, 1987). Comme l'écrivait Machado (1917), « *le chemin se fait en marchant* » à la manière d'un nomadisme de la pensée. Or, nous soupçonnons que la difficulté à problématiser peut se concevoir par l'inscription paradigmatique des apprenants dans une vision parménidienne sécurisante où la résolution des problèmes tient lieu de logique dominante et de normalité.

De cette problématique, certaines hypothèses peuvent être formulées afin de les mettre à l'épreuve sur le terrain de la recherche.

4.13.8. Hypothèses de la recherche

C'est un genre précis qui est étudié dans la mesure où ce sont les formés qui n'arrivent pas à problématiser qui font l'objet de cette étude. L'enquête exploratoire a révélée une difficulté des formés à problématiser. On peut donc supposer que le processus est empêché. Il convient d'en déterminer les raisons. Plusieurs hypothèses peuvent d'ores et déjà être formulées.

[256] « *Ce n'est pas, pour autant, se dire sans repères, ni récuser naïvement tout calcul. Mais avouez que c'est un drôle de calcul que de vouloir se montrer humain dans les choses humaines. Je dis « avouez ». Mais j'ai tort. L'humain est inavouable. Et d'abord par pudeur. Ensuite, par conscience aiguë de sa précarité. Car seriez-vous d'accord pour le définir avec moi comme le pas, toujours incertain de ses suites et jamais sûr de ses résolutions, pris par l'estime sur l'estimation ?* » (Hameline, 1987, 204).

-Les formés sont embarrassés par des problèmes qu'ils ne parviennent pas problématiser.

Cette impossibilité totale ou partielle est engendrée par des *entraves*. Ils ne parviennent pas à dépasser la ou les entraves pour en faire un « *problème pour soi* ».

-La contradiction favorise la problématisation, sauf lorsque les formés se situent dans une logique de résolution de problème.

-La logique de problémation est en relation avec le paradoxe.

Le besoin d'obtenir des réponses apocritiques lorsqu'il s'agit d'aborder des problèmes professionnels peut générer des paradoxes. En ce sens, l'appréhension du problème selon la logique adoptée serait capitale dans l'incapacité ou la difficulté à problématiser.

Il s'agit donc d'observer comment les formés se comportent lorsqu'ils se retrouvent devant un problème qu'ils ne parviennent pas à problématiser.

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses de travail, une formation professionnelle a été choisie. Il s'agit d'un master professionnel universitaire. Cette formation affiche dans ses textes une visée de problématisation. Par ailleurs, elle adopte un point de vue positif sur la contradiction pour dialectiser à partir des situations relationnelles. Des cours sont dispensés pour rendre intelligible le concept et se repérer au niveau des postures dans la pratique professionnelle.

TROISIEME PARTIE

APPROCHE METHODOLOGIQUE

Chapitre cinq : la mise à l'épreuve par le terrain

Chapitre six : les résultats de l'analyse, questions et perspectives

5. la mise à l'épreuve par le terrain

5.1. L'objet étudié

L'intention de la recherche est de comprendre quelles sont les difficultés à problématiser chez les étudiants. Parallèlement, la même question se pose du côté des praticiens formateurs mais sous un autre angle. Pour ces derniers, il est important de savoir comment permettre ou favoriser la problématisation et donc de reconnaître ce qui l'en empêche.

Les difficultés en question ont été nommées *entraves*. Le terme d'entrave a été choisi parce qu'il caractérise bien une difficulté alliant l'externe et l'interne face à un problème que le formé se pose. L'entrave[257] peut s'entendre comme le fait d'être attaché et/ou de porter un poids. Le choix du terme s'est élaboré à partir d'un ouvrage de Lesourd (2009) sur la gestualité psychique. L'auteur recense un certain nombre de gestes psychiques. A l'origine ces gestes émergent dans le contexte de la détresse et de l'incertitude permanente du nourrisson. Il s'agit d'une forme archaïque et non verbale de communication avec soi-même qui fournit au jeune enfant un étayage, une réassurance et une pré-compréhension des situations incertaines. Ces gestes ne restent pas archaïques. Ils se développent et restent mobilisables face à des situations complexes où l'incertain, le flou sont centraux tels que les transformations existentielles chez l'adulte. La formation répond donc à un tel contexte. Ces gestes sont présentés par l'auteur de façon positive. Ils servent d'étayage psychique.

Or, le terme d'entrave a été choisi en « *miroir* » à ces gestes. En ce sens, les entraves représentent l'impossibilité d'effectuer de tels gestes psychiques chez les formés en situation de crise. Les catégories d'entraves présentées ultérieurement sont donc une caractérisation contraire aux gestes psychiques.

Présentation des gestes psychiques :

-Dédoublement

« *Interrogation du sujet sur sa propre histoire, son devenir et « la manière dont il peut naviguer dans un présent dont le caractère incertain s'accroît ». Survol d'un épisode ou*

[257] (1). Dérivé du latin trabs, trabis « *poutre* » ; (2) Entraver XVe S « *attacher au moyen d'une entrave* » (Picoche, 1994, p 557).

d'une tranche de vie qui suppose une distance, un dédoublement » (Dubar, 2000). Distance permettant de se représenter ses temps propres et d'opérer sur eux. » (Lesourd, 2009, p 140, 141).

Entrave : en situation de formation, l'étudiant ne parvient pas à se dégager de son histoire, de se distancier des moments vécus, des blessures subies.

-Renversement

« *Attitude d'accueil d'une écoute du langage de la réalité, part du vécu expérientiel. Accueillir l'expérience de manière non loquace. Temps immédiat, immersion du sujet dans l'expérience du chaos psychique. Donne accès à des vécus notamment temporels dont il n'est pas familier.* » (Ibid, p 142, 143).

Entrave : le formé ne parvient pas à mettre en travail son expérience professionnelle. Soit cette dernière est oubliée, soit elle sert de rempart à une exposition de soi et empêche de rencontrer la nouveauté.

-Créateur

« *Avec l'immersion du sujet dans l'expérience du chaos psychique apparaissent les gestes créateurs. […] Réorganisation psychique. Passage du chaos à une nouvelle organisation. Temps recrée et présenté par le geste créateur. (Recrée, réorganise l'enveloppe du sujet sous une forme nouvelle)* » (Lesourd, 2009, p 143, 144).

Entrave : en situation de formation, l'étudiant est incapable d'inventer ou de créer sa voie propre. Il en reste à une soumission aux contenus de formation ou les refuse par défiance.

-D'appel à l'autre

« *Geste de sortie du chaos. Sortie de processus quand la nouvelle forme, enveloppe doit finir de se reconstruire. Se désancrer et se déprendre à un fonctionnement plus socialisé lorsque son mythe personnel est en instance de stabiliser sa nouvelle forme. Cette forme a besoin de devenir « identité pour autrui » (Dubar), suppose une réception sociale.* » (Lesourd, 2009, p 144).

Entrave : Les apports théoriques ne sont pas mis au service d'un questionnement individuel et collectif pour permettre un changement. Le formé s'isole. La conceptualisation ne sert pas la professionnalisation et l'apprenant ne peut acquérir une nouvelle forme.

-D'oscillation

« *Le sujet oscille d'une réalité à l'autre. Geste à cheval sur leurs deux logiques, comme tiers inclus. Il s'agit d'utiliser « des logiques diverses sans les confondre » (Doron, 1991, p 11) pour inscrire en soi-même les chemins de ses changements d'état.* » (Lesourd, 2009, p 145).

« *Ce vécu paradoxal est la condition de l'appropriation d'une temporalité propre : « Pour qu'émerge la vérité personnelle de la temporalité vive, il faut bien au total que le sujet prenne en charge une contradiction : celle d'être tout entier dans le temps et cependant de ne point se confondre avec lui, de lui échapper tandis même, qu'assujetti à lui il y participe » (Guillaumin, 1997, p 1661, 1662)* » (Lesourd, 2009, p 146).

Entrave : dans le cas contraire, le formé est pris dans un paradoxe. Les deux termes du problème imbriqués sont confondus. Ils engendrent un mouvement de va-et-vient à l'intérieur duquel le formé ne peut se mouvoir.

Les entraves renvoient à l'impossibilité totale ou partielle d'effectuer ces gestes. La compréhension de la situation ne peut s'effectuer sans tenir compte du dispositif de formation et de ses visées politiques. Aussi, les particularités et caractéristiques de la formation étudiée constituent des éléments essentiels pour accéder à la compréhension des entraves à la problématisation. Des extraits du cahier des charges de la formation figurent en annexe 3.

5.2. Présentation du terrain de recherche

5.2.1. La durée de l'investigation sur le terrain

La difficulté est de comprendre ce qui se joue dans la professionnalisation des formés et d'identifier les entraves à la problématisation, a-t-on dit. Aussi, dès lors qu'il s'agit de processus, il apparaît difficile de faire l'économie d'une vision longitudinale représentant une année de formation. Pour tenter de rendre intelligible les entraves à la problématisation, il devenait impératif de s'immerger dans le terrain et d'accompagner le trajet des étudiants jusqu'à la fin. Par ailleurs, le facteur de durée semblait incontournable pour observer ces derniers et ne pas se contenter de conclusions hâtives basées sur un regard synchronique.

5.2.2. Le choix du terrain de recherche

Il s'agit d'un master universitaire en Sciences de l'Education, mention Education et Formation. Ce master regroupe les postures d'accompagnement professionnel, de coaching, de consultance et d'expertise.

Le choix du terrain de recherche s'est porté sur un master professionnel pour plusieurs raisons. Ce master prépare des intervenants en organisations. Il prépare à devenir consultant, coach ou expert. A l'issue de la formation, la posture adoptée par l'étudiant aura été l'objet d'un travail de problématisation, de remise en question, de doute sur l'ensemble de l'année.

La formation affiche dans ses textes une volonté de travailler la contradiction et de problématiser. Cette dernière est même pensée comme pouvant permettre la problématisation. Sans remettre en question ce postulat, il est d'autant plus intéressant de choisir ce terrain pour observer comment est vécue la formation par les étudiants. L'intérêt est de comprendre quelles sont les difficultés à se professionnaliser et, en particulier comment est appréhendée la problématisation par les protagonistes et quelles en seraient les entraves.

Le portfolio est le mémoire que doivent écrire et présenter les étudiants. C'est la tâche la plus importante à réaliser pendant la formation, puisque de son résultat dépend en grande partie la validation du diplôme. D'autres travaux sont organisés en parallèle : chantiers, stages, analyse des pratiques, travaux en sous-groupes. Chacun visent à professionnaliser les étudiants.

A partir du mois d'octobre 2009 jusqu'au mois de juin 2010, les étudiants se rendent une semaine par mois en formation. Entre les séances de regroupement, ils peuvent ainsi poursuivre leurs activités professionnelles et/ou effectuer des stages en vue d'une réorientation, d'un projet.

5.2.3. Caractéristiques de la population

Un groupe de master professionnel a été intégré pour cette étude. Il est constitué de seize personnes. Tous bénéficient d'une expérience professionnelle. Les secteurs d'activité recouvrent la formation, l'enseignement, les cabinets de consultance ou d'expertise, le conseil, le management, l'éducation spécialisée, le milieu associatif. En préparant ce master, certains professionnels peuvent trouver une reconnaissance à travers le diplôme. Dans certains cas, l'expérience pourra alimenter l'apprentissage. Les formés ou étudiants pourront transférer leurs connaissances et les mettre au service de la posture adoptée dans le master. En revanche, certains apprenants profitent de la formation pour effectuer un virage professionnel. Ils

veulent changer de profession, découvrir une autre posture professionnelle. Ces éléments seront à prendre en considération pour l'analyse.

Un formateur et une formatrice ont été suivis lors de certaines de leur intervention. La sélection des cours s'est fait au regard de la problématique de recherche et des disponibilités de chacun.

5.3. Le dispositif de la clinique des situations

Dans cette recherche sera employée la clinique des situations, dispositif visant à mettre au jour l'activité du sujet dans un agir professionnel. Ce dispositif issu de la psychologie du travail (Clot, 1998) et de l'ergologie (Schwartz, 2000) puise également dans le répertoire psychanalytique[258], s'intéressant également au langage[259] et à *l'imaginaire* (Giust-Desprairies, 2003). L'activité, c'est ce que le sujet fait, pense et dit. C'est aussi ce qu'il n'a pas pu faire à propos d'une tâche, c'est aussi ce qui lui a échappé, ce qu'il ne sait pas de lui. Le dispositif de la clinique des situations s'intéresse à tout cela. Il va tenter de mettre en lumière les motifs, les doutes, les questions, les certitudes, les normes du sujet. Il nous semble approprié pour mettre au jour des attitudes, des figures identitaires, des savoirs et des paradigmes agis qui échappent aux apprenants et pouvoir revenir dessus.

En partant d'une tâche institutionnelle pour laquelle existe un protocole d'actions et d'objectifs à atteindre, donc d'une prescription officielle dotée d'un référentiel (Eymard, Thuilier, Vial, 2004, p 94), il s'agira de voir comment cela est interprété, approprié, vécus par les apprenants. Pour eux, l'intérêt est multiple. Ils peuvent apprendre sur eux-mêmes, sur leur métier, sur leur rapport au Savoir et sur autrui. Cela peut être en tout cas l'occasion de reprendre la main sur ce qui leur avait échappé jusqu'alors.

Une empirie a été réalisée avec les étudiants et les formateurs d'un master 2, où se forment des intervenants en organisation. Des entretiens d'étudiants suivis pendant une année ont eu lieu. Ils ont été conduits à partir d'extraits de films des cours en train de se faire. En parallèle, des entretiens ont eu lieu également avec deux formateurs. Cette technique s'inspire de l'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, 2000) permettant une analyse de l'activité.

---

[258] « *L'inconscient…tire son énergie potentielle de pousser l'activité de la conscience dans des directions barrées par le sujet* » (Clot, 2003, p 27).

[259] Y compris celui du corps qui est mobilisé à travers une gestuelle spécifique. Cet engagement du corps au travail exprime l'identité sociale, sexuelle et personnelle de chacun. (Pezé, 2002).

Dans l'auto-confrontation croisée[260], c'est le contenu de l'activité d'analyse dirigée vers l'activité arrêtée sur l'image qui est l'objet de ce genre de psychologie du travail. « *Par l'entremise du commentaire sur ce qui a déjà été fait on contraint les sujets à se référer à l'activité filmée non pas comme à une chose faite mais pour agir avec elle et sur elle afin de la « refaire ».* » (Clot, 2004, p 27).

Les films sont visionnés une première fois par le formateur où l'étudiant seul. Le chercheur aura auparavant sélectionnés des extraits qui lui paraissent importants pour la recherche. Cette première étape permet de se replonger dans l'activité et de se la remémorer. La deuxième étape consiste à revoir les mêmes extraits avec le chercheur.

« *On regardera donc ici les images filmées sous un certain angle : c'est là un outil de description des actions conçu comme un « moyen détourné » pour remettre le travail sur le « métier ». Non pas que leur fonction d'observation de l'activité pour nous soit écartée. Mais nous cherchons auprès de nos interlocuteurs à provoquer le développement de cette fonction chez eux. Et ce, en organisant sa migration, son transfert : notre objectif est de changer les protagonistes de l'observation et de placer les travailleurs concernés en position de devenir ensemble des observateurs de leur propre activité. Mieux, en position de re-devenir, au moyen de controverses professionnelles réglées, les « auteurs » d'une activité « revue et corrigée » ensemble.* » (Clot, 2004, p 27). Il s'agit bien pour l'auteur de questionner le métier du côté du formateur. En revanche, c'est la professionnalisation qui sera questionnée du côté de l'activité des étudiants dans cette étude.

Il convient de reconnaître l'inspiration de la technique de Clot, mais de nous resituer par rapport à cette dernière. Le cadre de la recherche implique de ne pouvoir répondre aux mêmes contraintes parce que l'objet de recherche diffère. Contrairement à l'observation de l'activité en ergonomie et en psychologie du travail (industrieuse), c'est le processus des étudiants qui est visé. Les entretiens avec les formateurs ne sont qu'un moyen pour y parvenir. Or, ce processus n'est pas accessible directement. Il est la plupart du temps visible par son action résultante. En ce sens, le dispositif de recherche se démarque de l'analyse de l'activité au sens strict du terme, parce qu'il ne peut prétendre récolter un matériau pertinent à son objet qu'en trahissant la technique dont il s'inspire. C'est la seule manière d'accéder à un processus évolutif dans le temps et d'éviter ainsi de réduire les cheminements des formés à des faux semblants. Par ailleurs, le terrain de la formation implique davantage le jeu des interactions langagières plutôt que le geste professionnel.

[260] Cette dernière s'inspire elle-même de travaux en ergonomie en matière d'observation du travail concret (Clot, 1999 ; Leplat, 2000 ; Rabardel, 1995).

5.4. Le choix de l'analyse de contenu

5.4.1. L'analyse catégorielle

Le travail d'analyse des données recueillies est une *analyse de contenu qui* consiste en « *un ensemble de techniques d'analyse de communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages* » (Bardin, 1977, p.42).

L'analyse de contenu a permis de décrypter le corpus. « *Toute analyse a pour souci d'étayer les impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables* », (Ibid, p 47). La grille d'analyse et son codage ont été élaborés à partir d'une « *lecture flottante* » pour être traitée. En cela, il s'agit de « *se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations* » (Ibid, p 46). Les discours ont été répartis dans des catégories déterminés après cette étape. « *Les catégories sont des rubriques significatives, en fonction desquelles le contenu sera classé et éventuellement quantifié* » (Grawitz, 1996, p 709).

Elles « *fonctionnent par opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques* » (Bardin, 1977, p 207).

5.4.2. L'analyse thématique

Ce travail sur la parole en acte a pris appui sur une analyse thématique du discours. Elle consiste en « *des opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques* » (Bardin, 1977, p.207), en considérant « *les discours directs (significations manifestes*) » (Ibid, p 207) ce qui est signifié (le contenu), permettant un classement par thème et ce qui est signifiant (le contenant), c'est-à-dire ce qui porte sur la manière d'aborder un problème en formation. Cette étude ne peut utiliser que des extraits significatifs pertinents à notre propos dans l'ensemble du corpus recueilli. Dans un premier temps après la retranscription, la *lecture flottante* (Bardin, 1977) du texte à permis de dégager une catégorisation du discours à partir des dialogues issus des entretiens. Ainsi, les idées émises seront retenues et organisées en *blocs signifiants* (Eymard, Thuilier, Vial, 2004) organisés en thématiques. Le traitement des messages manipulés à partir d'événements[261] sélectionnés doit alors permettre d'inférer[262] des connaissances sur ce qui est émis par les formés et leur formateurs. Il s'agit d'établir « *une correspondance entre les*

[261] « *Elément qui organise la situation… fait irruption… bouleverse le cours de l'activité entreprise* » (Eymard, Thuilier, Vial, 2004, p 118)

[262] L'inférence est une « *opération logique, par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies* » (Bardin, 1977, p 43).

structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés » (Bardin, 1977, p 43). *L'imprévu, l'inattendu,* seront pris en considération (Eymard, Thuilier, Vial, 2004). Chaque nouvelle thématique signifiante a été consignée jusqu'à ce que le critère de saturation des données soit satisfait. Pour étayer l'analyse, les travaux sur la problématisation qu'a produit Mencacci[263] condensant de nombreuses avancées théoriques ont servi d'appui.

5.5. Des instruments au service de l'analyse

5.5.1. Premier instrument

Le tableau ci-dessous permet de ne pas perdre de vue deux pratiques distinctes afin d'évaluer la propension du formateur et des formés à se situer dans l'une ou dans l'autre. A partir de tels indicateurs, il s'agit particulièrement de voir de quelle façon les formés abordent certains problèmes et se saisissent des questions et des réponses du formateur ou de leur pairs. L'intérêt est de comprendre ce qui motive le choix de ces pratiques en situation.

Indifférenciation question-réponse	**Différenciation question-réponse**
Réponse contenue dans question.	Réponse maintenue hors question.
Question dictée par réponse.	Question source de réponse(s).
Interrogation : à l'initiative du praticien.	Question : à l'initiative des sujets.
Interrogation : instrument de guidage.	Question : puissance exploratoire génératrice d'une « pluralité d'alternatives ».
Projet du praticien : conduire les sujets vers la réponse attendue par une trajectoire qu'il conçoit.	Projet du praticien : la mise en œuvre de la propension à problématiser des sujets.
Agissements du praticien : il évite le conflit, réalise la jonction.	Agissements du praticien : refuse d'induire la réponse, fomente la crise, suscite l'ouverture et le maintien d'un espace potentiel de création communément partagé.
Posture du praticien : guide	Posture du praticien : accompagnant.
Statut des sujets : suiveurs	Statut des sujets : initiateurs et inventeurs de trajets et trajectoires avec accompagnement.
Mouvements heuristiques clandestins et entièrement privés	Mouvements heuristiques érigés en objets d'apprentissage.
« Régulation mécanique » consistant à remplir, combler le « vide de réponse », à nourrir le formé.	« Régulation symbolique » consistant à « inscrire de *l'ouvert* ».
Logique apocritique	Logique problématologique

Tableau 15 : une caractérisation des pratiques de différenciation et d'indifférenciation question-réponse (D'après Mencacci, 2003, p 152).

[263] A partir des travaux de Deleuze, Andler, Meyer, Fabre, Vial.

5.5.2. Deuxième instrument

Problème à réponse apocritique	Problème à réponse problématologique
La ou les réponses préexistent au formé : le formateur peut le (les) prédéterminer.	La réponse ne préexiste pas au formé : le formateur ne peut le prédéterminer entièrement.
La réponse est une solution qui clôt le questionnement relatif à la question posée.	La réponse est la mise en forme d'un parcours : -dans lequel subsiste un questionnement. -qui présente l'avancée d'un questionnement.
Problématicité close	Problématicité maintenue
Réponse a-temporelle, transcendante	Réponse immanente au sujet, portant sa signature.
La zone de validité de la réponse est strictement déterminée : la réponse peut être vraie ou fausse.	La zone de validité de la réponse ne peut être strictement déterminée : la réponse ne peut être inscrite dans le vrai ou dans le faux.
La situation problématique est entièrement descriptible à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets.	Il n'y a pas de corps de savoir définitivement reconnu et accepté qui permette de décrire entièrement la situation à l'aide d'un nombre fini de paramètres discrets.
Situation problématique fermée.	Situation problématique ouverte.

***Tableau 16 : caractérisation problématologique des problèmes d'apprentissage et de formation,* d'après Mencacci.**

L'intérêt de ce tableau (Mencacci, 2003, p 151) est de distinguer deux types de problèmes. En ce sens, cela permettra d'identifier plus facilement comment se positionnent les formés lorsqu'ils se trouvent face à un problème en formation.

5.5.3. Troisième instrument

Une caractérisation des trois dimensions du processus de problématisation présenté précédemment servira à comprendre le contenu des phases et de s'y référer en cas de besoin. Dans cette étude, c'est surtout la première phase (position) qui intéresse ici. En ce sens, l'absence des éléments caractéristiques de cette phase peuvent fournir des indications sur la difficulté de formés à entrer dans le processus de problématisation. Ces indicateurs sont les suivants :

-Avoir conscience d'un problème

-constatation d'un désaccord sur un sujet

-appropriation d'une énigme

5.5.4. Des critères discriminatoires pour l'analyse

Les critères suivants doivent fournir des repères au chercheur pour identifier dans quelle(s) logique(s) se situent le formateur et les formés.

-Distinction des problèmes résolubles et non résolubles.

-Conception spatialisante ou temporelle.

-Vision synchronique/diachronique du problème.

-Repérage, identification de paradoxe(s)/dialectique à partir des éléments théoriques.

5.5.5. Présentation des catégories d'entraves

Les catégories à venir présentent les entraves que le chercheur peut s'attendre à voir apparaître en formation. Les catégories d'entraves sont constituées de deux pôles contraires : il s'agit d'un excès ou d'une insuffisance des déterminants dans la ou les catégories. Elles ont donc deux valeurs contraires, une positive et une négative.

CATEGORIES	TYPES D'ENTRAVES	DERIVES CONTRAIRES
Catégorie 1	CONCEPTUALISATION	▪ CARENCE ▪ PROLIFERATION
Catégorie 2	PERCEPTION	▪ SECURISATION ▪ REBELLION
Catégorie 3	TRAUMATISME	▪ ETOUFFEMENT ▪ SURGISSEMENT
Catégorie 4	EXCLUSIVITE	▪ S'ASSURER DANS SES RACINES ▪ S'ENDORMIR DANS L'HARMONIE
Catégorie 5	D'EXPERIENCE	▪ ATTACHEMENT ▪ ABANDON
Catégorie 6	PARADOXALE	▪ ILLUSION CONFORTABLE ▪ ENFERMEMENT DANS UN VA ET VIENT
Catégorie 7	TEMPORELLE	▪ URGENCE ▪ DENIGREMENT DU TEMPS CONTRAINT

Tableau 17 : Des dérives contraires au sein des entraves

L'étape d'analyse qui suivra mettra à l'épreuve la validité et la pertinence de ces catégories. Elles peuvent donc être remises en question. Il s'agit de comprendre ce que vivent

les formés et d'identifier des tendances, des particularités, des éléments imprévus pour rendre intelligible le trajet du processus de professionnalisation et les difficultés propres à l'entrée dans la problématisation. Ces entraves peuvent être provisoires et correspondre à un moment de la formation, mais également persistantes jusqu'à pénaliser la professionnalisation des formés.

5.5.6. Définitions des catégories d'entraves

5.5.6.1. Entrave de conceptualisation

Relève de ce qui est à comprendre sur un plan intellectuel et langagier. Cette catégorie comprend l'appropriation par un formé de conceptions, de référentiels théoriques, de méthodes de travail, à sa plus ou moins grande connaissance. Cela implique l'apprentissage de la dimension théorique et sa difficulté d'appropriation et d'acculturation. Ce type d'entraves naît d'un manque d'étayage théorique, conceptuel. Cela se traduit par une difficulté à se positionner et à se situer, par l'emploi de lieux communs, d'allants de soi, de contresens, de malentendus, de confusions.

A contrario ce type d'entraves peut aussi s'appuyer sur une profusion théorique conduisant à des propos généraux d'où le professionnel est absent. Ainsi, le formé en restant dans un discours théorique laisse de côté le travail des implications et se cache derrière les concepts pour ne pas avoir à s'exposer.

Dans les deux cas, cette catégorie d'entrave se traduit par une difficulté à relier le particulier au général et inversement dans un rapport pratico-théorique.

Pôles contraires : A- carence théorique (confusion, contre-sens) ou Non A- prolifération (refus de l'implication).

5.5.6.2. Entrave de perception

Concerne la relation qu'un formé entretient avec la norme sociale et au contrôle. Cela concerne la relation à la scolarité, au contrat didactique, aux normes, à la théorie, à la pratique. Il s'agit des attentes que l'étudiant se représente de la tâche qu'il a à effectuer à l'intérieur du dispositif dans lequel il s'inscrit.

L'entrave peut se traduire par un besoin de repères exagérés en termes d'apports ou de contenus théorique, méthodologique et conceptuel. L'adhérence au contrat didactique est survalorisée. Le besoin d'un cadre contenant afin de se sentir sécurisé est privilégié. Cette catégorie concerne les formés qui se situent dans une vision idéalisée du dispositif et de ses

contenus. Le mode d'intervention souhaité est le guidage. L'opacité liée à un cadre offrant une grande liberté d'interprétation des tâches est mal supportée. Le travail prend la forme d'un devoir à remplir. Le temps est toujours compté et le sentiment d'urgence proche. La stratégie peut être utilisée pour parvenir à de meilleurs résultats. Les discours privilégient souvent un mode de pensée rationnel et analytique. Les travaux écrits peinent à problématiser et exposent une accumulation morcelée de parties et de sous-parties négligeant le lien de pertinence entre elles. Les sujets tentent d'imiter le processus de problématisation, quelquefois au point d'en donner l'apparence.

A contrario, ce type d'entrave peut provenir également de la grande difficulté d'un formé à s'insérer dans la norme sociale et à s'inscrire dans le contrat didactique. Ce dernier tolère mal le contrôle et les contraintes d'un dispositif surtout si ce dernier défie la conformation à un corps de métier, aux règles et à la loi. La perception de la formation le conduit à se rebeller contre le dispositif et à dénigrer les contenus de formation. Il parvient difficilement à se positionner en tant qu'étudiant dans le cadre d'une formation et met en avant sa professionnalité. Cette posture empêche de travailler les implications. Cette catégorie d'entrave implique une perception erronée du travail réel à fournir par le sujet.

Pôles contraires : A- sécurisation ou Non A- rébellion.

5.5.6.3. Entrave de traumatisme

Cette entrave prend sa source à partir d'un événement passé vécu. Il s'agit d'une expérience très troublante ou bouleversante, d'un événement désastreux qui peut entraîner des troubles psychologiques et/ou affectifs, avoir des effets négatifs durables sur les pensées, les sentiments ou le comportement. Cela renvoie donc à l'histoire singulière d'un sujet ayant un impact sur sa dynamique existentielle et affective. Cet événement se caractérise par son intensité. Le traumatisme psychologique et la blessure narcissique qui en découle sont psychiques. Cela peut survenir quel que soit la période de la vie. Il peut s'agir du domaine privé ou professionnel. Le traumatisme ou la blessure ne sont pas toujours conscientisés. La plupart du temps refoulés, ils peuvent se révéler agissants à l'insu du formé. Cela nécessite un travail particulier pour être reconnu et assumé (thérapie, travail sur les implications, problématisation). Sans cet effort, l'apprenant est régulièrement entravé sous la forme d'un problème qui ressurgit et se pose à lui de manière récurrente. Il tend à l'isoler empêchant le mouvement de socialisation (Lesourd, 2009).

A contrario, le traumatisme peut être étouffé par le sujet qui tend à fuir le problème et renforcer ainsi son déni.

L'entrave psychique renvoie à une dimension imaginaire qui se répercute sur la psychologie et le comportement du sujet en termes de résonnances. Elle influe sur l'image et l'estime de soi, la valeur que le sujet s'attribue et se reconnaît ainsi que la légitimité qu'il a à se trouver en situation de professionnalisation.

Pôles contraires : A- le surgissement du refoulé (traumatisme) ou Non A- l'étouffement du problème, un renforcement dans le déni.

5.5.6.4. Entrave d'exclusivité

Cette entrave se caractérise par une mono-référentialité, une pensée unique représentant une volonté ou un besoin de vérité, d'absolu, qu'il s'agisse d'une conception, d'une théorie, du sens commun ou encore d'une pratique.

Le formé rejette la pluralité ou tout débat contradictoire et nie la question du point de vue. Il rejette les contradictions et les débats ou les ouvertures possibles. Il adhère et prend position une fois pour toute en fonction de cela, reniant tout ce qui pourrait venir contrarier ou remettre en question ce qu'il considère comme un acquis immuable. L'entrave s'enracine également dans la pratique en s'appuyant sur le mythe de la vocation. Ceci conduit le professionnel à exercer un pouvoir sur autrui sans en être conscient. Cette vision idéologique va à l'encontre de la problématisation. Il n'est pas possible dans ce cas de se reconnaître un problème pour soi et encore moins de le déconstruire. Le formé reste campé sur ses positions.

A contrario, l'entrave peut se traduire par une recherche d'harmonie, de paix intérieure où la tension est évitée. Le conflit est ici négatif et la vision utopique.

Pôles contraires : A- s'assurer dans ses racines ou Non A- la quête de l'harmonie.

5.5.6.5. Entrave d'expérience

Cette catégorie regroupe les déterminants socioprofessionnels. Il s'agit de l'influence qu'exerce la filiation professionnelle, son contexte et ses dérives sur le formé.

Cela peut se caractériser chez les professionnels par un attachement indéfectible à leur pratique. Cela prend la forme de dérives routinières, d'habitus. Le formé ne parvient pas à remettre en question ou à se détacher de l'image qu'il se fait de sa pratique et de lui-même. Son regard est focalisé sur son lieu de travail et est réduit à cela tel un carcan, ce qui

l'empêche de s'ouvrir à d'autres façons de travailler y compris théoriques et de nourrir sa pratique professionnelle.

A contrario, certains formés qui se situent dans cette catégorie abandonnent tout ce qui précède leur immersion dans le dispositif : leur pratique, leurs connaissances théoriques antérieures. Ils tentent de faire table rase de leur passé ou de ce qui les relie à leur milieu professionnel. Cette attitude renvoie à une dévalorisation de l'expérience, voire à une totale remise en question. Les formés se retrouvent alors comme s'ils n'avaient plus aucune pratique ou connaissances antérieures pouvant étayer leur réflexion. Ceci les conduit à partir de rien pour construire leurs travaux.

Pôles contraires : A- le rejet de l'expérience ou Non A- l'attachement à l'expérience.

5.5.6.6. Entrave paradoxale

L'entrave se constitue à partir du moment où n'est pas distinguer l'existence de la chose et le fait d'en faire un paradoxe (souffrance) à la place d'une contradiction. Le formé se trouve alors dans une impasse, car chacun des deux termes contraires se renvoient et s'annulent réciproquement dans un mouvement perpétuel qui se joue du sujet : guidez moi mais laissez moi libre. Il se trouve donc piégé, enfermé, assujetti à un cadre qu'il n'a pas choisi.

A contrario, le sujet peut aussi vivre de façon positive le paradoxe lorsque ce dernier le maintient dans une vision illusoire et confortable du monde dans lequel il vit et de lui-même : un faux-semblant.

Pôles contraires : A- l'illusion confortable, le confort de ne pas avoir à décider ou Non A- le piège, l'enfermement dans le va et vient.

5.5.6.7. Entrave temporelle.

L'entrave se constitue par rapport à la dimension de la temporalité. Le formé vit sa formation dans l'urgence des travaux à honorer. Cette urgence motive, accroît la capacité de travail du formé mais l'insécurise au point de le faire dévier vers une logique de résolution de problème en tant que priorité. Ceci peut l'éloigner des visées de problématisation, faute de temps pour déconstruire le problème à travailler. Dans ce cas le travail sera mené à terme mais manquera de réflexion et la problématisation fera défaut.

La tendance contraire met en avant le plaisir de découvrir et d'apprendre, sans se soucier du temps imparti. Dans ce cas, la réflexion sera foisonnante et riche, mais manquera de structure et d'organisation. Le manque de pragmatisme se traduira par un travail inachevé, quelquefois interrompu voir avorté en raison du temps consacré à problématiser sans se soucier des contraintes du dispositif de formation. Les errements théoriques et le plaisir de la quête sont vécus pour ce qu'ils sont sans se soucier des échéances.

Pôles contraires : A- l'urgence qui motive réduisant le regard ou Non A- le dénigrement du temps contraint.

5.5.7. Présentation des séquences filmées.

Pour accéder au terrain, l'accord du responsable de formation a été demandé et obtenu. La recherche a été présentée au groupe d'étudiants d'une façon générale au niveau de la problématique. En cela, le thème de la professionnalisation a servi de caution pour ne pas trop en dire au groupe et induire des comportements ou des réponses par rapport aux attentes affectées au chercheur par les formés. Si le groupe a accepté, l'intrusion d'une tierce personne dans la formation semblait gênante au départ. Il aura fallu plusieurs séances filmées pour que le groupe s'habitue à la présence du chercheur et de la caméra. Le droit a l'image a été signé par l'ensemble des personnes du groupe et la règle de l'anonymat énoncée.

Dix entretiens ont été réalisés au cours de la session de formation. Le choix des formés à interviewer s'est effectué en fonction de plusieurs éléments.

Le premier critère de sélection s'est établi autour de la prise de parole et de l'exposition des formés aux cours (remarques, questions, attitudes, engagement, réactions). La durée du temps de parole a été prise en compte dans ce choix, lorsque cela pouvait avoir une incidence sur le cours et donner matière à un retour pendant l'entretien qui suivrait. En ce sens, tout ce qui tenait lieu d'événement (Eymard, Thuilier, Vial, 2004, p 118) ou de moments[264] signifiants au regard de la problématique de recherche était susceptible d'être questionner par la suite.

Un deuxième critère de sélection très abstrait se situait au niveau de l'accueil et de l'ouverture des formés à la présence du chercheur. Certains apprenants ont pu être approchés parce qu'ils semblaient avoir dépassés le sentiment d'intrusion et pu à ce titre se rapprocher pour échanger de manière informelle avec le chercheur, quelles qu'en fussent les raisons. Ces

[264] « *Courte tranche temporelle dans laquelle quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive* » (Stern, 2000, p 74).

échanges ont servi d'opportunité à une demande de participation à cette étude. Sur les cinq demandes qui ont été formulées, un seul étudiant (B) a refusé. Sur ce point, l'avantage des entretiens à partir des séquences filmées réside dans le fait que les étudiants qui n'ont pas été sollicités ou qui ont refusé de participer ont malgré eux été exposés au travers des discours des interviewés et permis ainsi d'être questionnés durant l'analyse.

Le troisième critère résidait dans la disponibilité des formés. Celle-ci regroupait les contingences matérielles (lieu adéquat, vie privée), la disposition psychologique (exposition de soi, appréhension d'une tâche supplémentaire), chronologique (trouver le temps) et géographique (distance plus ou moins proche).

Afin de ne pas en rester à une forme d'immersion en situation, tout ce qui a pu être observé a été consigné dans un cahier. La prise de note a un double intérêt. D'une part, elle a permis de ne pas en rester à des impressions une fois la séance terminée. D'autre part, la relecture offre un gain de temps. En effet, certains moments forts ont d'emblée pu être consigné dans le cahier. Plutôt que de se trouver dans l'obligation de revoir l'ensemble des films, cela a permis de visionner certaines séquences après coup et de valider leur pertinence pour servir d'extrait ou non dans les entretiens.

Le tableau suivant présente le calendrier des séances de formation filmées.

MODALITES	
EPISODE 1	**OCTOBRE**
1 et 2/10/2009	SEANCE 1 (formateur 1). Intitulé : Les modèles de l'évaluation en éducation ; La formation n'est pas l'intervention (Vidéo)
13/10/2009	Entretien formateur 1: extraits 1 et 2
EPISODE 2	**NOVEMBRE**
4/11/2009	SEANCE 2 (formatrice 2). Intitulé : Le portfolio (Processus) (Vidéo)
11/11/2009	Entretien formatrice 2
20/11/2009	Entretien A
EPISODE 3	**NOVEMBRE**
6/11/2009	SEANCE 3 (formateur 1). Intitulé : Supervision (En autonomie) (Vidéo)
19/11/2009	Entretien formateur 1
EPISODE 4	**JANVIER**
4/01/2010	SEANCE 4 (formateur 1). Intitulé : Les modèles de l'évaluation en éducation (Vidéo)
15/01/2010	Entretien M
22/01/2010	Entretien formateur 1
EPISODE 5	**FEVRIER**
3/02/2010	SEANCE 5 (formatrice 2).

	Intitulé : Le portfolio (produit) (Vidéo)
19/02/2010	Entretien formatrice 2
26/02/2010	Entretien N
EPISODE 6	**MARS**
5/03/2010	SEANCE 6 (formateur 1). Intitulé : Analyse des pratiques (Vidéo)
19/03/2010	Entretien C
26/03/2010	Entretien formateur 1

Tableau 18 : Calendrier des séquences filmées

Sur les six séances de cours qui ont été filmées, deux d'entre elles se sont limitées à un entretien avec un formateur. Pour la première en octobre (Séance 1), aucun contact n'a pu être établi à temps pour obtenir l'adhésion d'un étudiant. Pour la seconde, au mois de novembre (Séance 3), un entretien avait déjà eu lieu dans le même mois et cette nouvelle séquence semblait au départ inutilisable[265] pour servir de support à un entretien. Lorsque deux entretiens ont peu avoir lieu à partir de la même séquence filmée, l'analyse a pu s'en trouver plus approfondie en raison de la correspondance établie. Les transcriptions des entretiens figurent en annexe 2.

Par ailleurs, nous avons pu intégrer un groupe constitué de directeurs de mémoire et de formateurs du master professionnel au cours d'une réunion annuelle présidée par le responsable de la formation. Cette réunion nommée *directoire*, avait pour but de faire le point sur les difficultés rencontrées par les formateurs et les directeurs de mémoires face aux formés. Elle a eu lieu au mois de mars 2010, à mi-chemin de la formation. Bien que n'ayant pu exploiter l'enregistrement de cette réunion, elle a pu nous permettre d'asseoir l'hypothèse selon laquelle les entraves à la problématisation existaient d'un point de vue général en formation. Les invalidations écrites majoritaires sur le travail de problématisation demandé ont mis au jour ce problème. Cela a également permis d'entendre nominativement les difficultés spécifiques rencontrées par certains étudiants.

Deux à trois exemples[266] d'analyse par catégorie seront présentés dans ce travail afin d'illustrer l'entrave en question. Les thématiques servant d'entrées à l'analyse seront reprises à la suite des exemples à l'intérieur d'un tableau et distribuées en fonction de deux pôles contraires lorsqu'elles le permettent. Le reste de l'analyse des entretiens figure en annexe 1. Le lecteur pourra aisément s'y reporter.

[265] En raison du résonnement dans la salle de cours, la bande son du film était de mauvaise qualité. Par ailleurs, les formés parlaient souvent en même temps, car il s'agissait d'un travail de groupe sans formateur.
[266] La variation du nombre d'exemples signifie qu'une place est laissée à l'inattendu en cas de découverte.

La suite de cette étude sera consacrée à la présentation d'extraits significatifs d'une problématique des entraves à la problématisation au cours des entretiens réalisés.

5.6. Extraits significatifs de l'Analyse des entretiens

5.6.1. Entrave de conceptualisation

5.6.1.1. La recherche de solution dans le mélange des concepts

La question posée au formateur : « *X1 : j'ai toujours une question, dans l'intervention, est ce qu'on peut parfois être en posture de consultant, d'accompagnateur, et parfois dans une posture plus fermée, plus experte ?* » (Tp 2, Extrait de cours « *les modèles de l'évaluation en éducation* » octobre 2009) figure dans le discours sous un angle conceptuel, contrairement aux précédentes promotions où elle survenait de manière pratique à l'occasion du montage du dispositif lors de stages ou de chantiers (Entretien 1 Formateur 1, Tp 14 à 28, 97).

Cette question arrive beaucoup plus tôt que les années précédentes. L'intervenant, à la fois responsable de formation l'explique par la fréquence de ses interventions dès la première semaine où des questions et des savoirs fondamentaux ont pu être abordés, accélérant ainsi le processus de changement en formation.

Le problème de la double posture est mal posé par l'étudiante S. Le formateur remarque que la question posée comprend déjà la réponse. La formulation est donc de type « *apocritique* » (Meyer, 1986, p 20) dans la mesure où S se positionne dans une logique d'indifférenciation question/réponse. En cela, elle « *suggère des réponses qui peuvent réduire les possibilités de questionnement* » (Mencacci, 2003, p 131). Ainsi, elle en appelle à une réponse fermée contenue dans la question elle-même (E1 F1, Tp 14, 17). Ceci fonctionnant comme « *réducteur du problématologique* » (Meyer, 1986, p 121).

18) F : oui, mais elle le pose mal ! Parce qu'elle a déjà la réponse ! La réponse est contenue dans sa question : « *je mélange* ». « *J'alterne* » quoi ! « Je fais tantôt ceci, tantôt cela ! ». Donc c'est une très mauvaise question ! (rire)
19) Ch : dans le sens où elle le formule, puisqu'elle a déjà la réponse. Elle voudrait faire les deux ! Elle voudrait !
20) F : elle me demande de cautionner son envie de faire les deux !
21) Ch : et donc tu réponds… ?
22) F : non !
23) Ch : « *méditez* ! »
24) F : oui ! Faire le deuil du tout ! (Entretien 1 formateur 1, octobre 2009).

Cette conceptualisation semble renvoyer à une volonté de maîtrise professionnelle à laquelle il conviendrait de renoncer (E1 F1, Tp 24). Il s'agit du début de la formation et cette question agace le formateur, étant donné que toute la formation est axée sur la distinction et la lutte contre le « *mélange* » nommé aussi confusion, ici des postures contraires, mais aussi présente à d'autres moments.

Sur un plan conceptuel, la question posée par l'étudiante S est un faux problème car il a été résolu par le cahier des charges que cette dernière ne semble pas avoir lu (E1 F1, Tp 26, 27). La question est donc « *mauvaise* » pour deux raisons : S a déjà la réponse contenue dans sa question (logique apocritique) et elle attend que le formateur cautionne cela (E1 F1, Tp 28). Il s'agit pourtant d'une des questions les plus importantes de la formation. En effet, la problématique de la posture ne peut être résolue, mais au contraire travaillée (logique problématologique) au cours de la formation dans un processus de questionnement altérant et constituant l'identité professionnelle des formés. Cette problématique doit parcourir la durée de la formation, parce qu'elle permet de maintenir vivante la *problématicité* (Mencacci, 2003, p 127) des situations vécues (en formation et sur le terrain) par les sujets.

Or, en cherchant à clore définitivement cette question, S ne se positionne pas en tant qu'apprenante, mais en tant que professionnel dotée d'une conception établie (entrave d'expérience).

Or, cette conception semble relever d'une confusion conceptuelle. L'hypothèse est que l'étudiante n'a pas encore réalisé que ces deux postures (expert et consultant) sont des contraires. A ce moment de la formation, le cahier des charges fournit un certain nombre d'éléments notamment conceptuels et de guidage pour la formation. Il semble que la fausse question de la double posture demeure par manque d'étayage théorique présent dans le cahier des charges. Pour le formateur ce manque d'étayage est du à l'absence de lecture de S. Plus prudemment, il est envisageable qu'à ce moment de la formation, la simple lecture et relecture ne suffisent pas à l'appropriation de concepts contraires et encore moins du concept de *contraire* lui-même. Par ailleurs, l'hypothèse fournit par le formateur selon laquelle l'étudiante a rencontré le mélange des postures sur le terrain semble plausible pour renforcer l'intérêt de sa question.

Le formateur répond d'une façon détournée à la question de la posture en décalant par ailleurs sa réponse à un autre moment du cours. Il se demande combien auront remarqué cela (E1 F1, Tp 97). Ce commentaire montre qu'en début de formation, la difficulté majeure des formés réside dans la compréhension du discours universitaire. La majeure partie des termes leur sont inconnus. Ils doivent donc passer par une phase d'appropriation des concepts en

formation. Cette appropriation s'effectue plus ou moins rapidement selon le formé, mais semble assujettie à une présence active au cours, à l'étude des documents fournis et à l'investigation d'autres moyens de travailler les concepts et le lien pratico-théorique (interviews, échanges, lectures, mise en situation rapide…). La prise d'initiative et la multiplication des sources favorisent ici l'appropriation des concepts.

Le manque d'étayage conceptuel crée une illusion, renforcée elle-même par des pratiques abusives. En cela, le mélange des postures est rendu possible par une entrave conceptuelle, mais cette dernière est également reliée à des entraves de perception et d'expérience. La formation ne peut ici contrebalancer une carence conceptuelle contribuant à une perception forgée dans une pratique déterminée par une habitude du mélange.

Sur le plan temporel, la question fait fi du cours présent en lien avec un contenu de formation explicite (*la formation n'est pas l'intervention*). En ce sens, la question renvoie à une autre temporalité, un temps subjectif qui tend à rendre S difficilement accessible au cours en vigueur parce que sa question correspond à des préoccupations individuelles, singulières. Sur un plan didactique, la question posée renvoie au cours de la veille et ne correspond pas au contenu du cours de la journée. (E1 F1, Tp 6, E1 F2, Tp 341, 345, 357, 386 à 392).

Les interventions des formés n'entrent pas toujours dans le cadre de la commande imposée par le cahier des charges. En ce sens, une autre question posée à la formatrice 2 renvoie également à un cours antérieur. Elle n'est pas pertinente dans le contexte actuel où il s'agissait de travailler le portfolio et donc de travailler le lien entre la thématique et le problème pour soi.

386) I : (…) Je suis dans la préoccupation que je suis ce jour-là, là pour leur permettre de rentrer dans leur travail de Portfolio. Et lui, il est dans : on continue le cours de la veille ! (Entretien 1 formatrice 2, 4 novembre 2009).

Le formé (C) « *refait le cours de la veille !* » (Ibid, Tp 341). Son intervention porte sur une préoccupation théorique, quelque peu éloignée du sujet du jour : la double posture de guidage et d'accompagnement.

5.6.1.2. Une profusion théorique nuisible

Si la plupart des thématiques dégagées mettent au jour des difficultés engendrées par des carences théoriques, la tendance contraire existe également. Elle prend la forme d'une profusion théorique ou du moins une survalorisation qui entrave la problématisation. Cela n'est pas systématique, mais l'ascendance théorique risque à tout moment de retirer la part

d'engagement nécessaire du formé dans la constitution du portfolio s'il se coupe des préoccupations de la praxis. Or, les métiers de l'accompagnement impliquent une exposition de soi dont on ne peut faire l'économie. Dans le primat théorique, le formé ne s'engage pas en tant que professionnel en devenir et en questionnement (E2 F2, Tp 344).

306) Ch : alors ! Qu'est-ce qui te gène là dans sa façon d'aborder, de t'aborder avec cette question ? Est-ce que c'est parce que…
307) I : je trouve qu'il trouve une question généraliste : « *Est-ce que dans l'absolu, en théorie et qui serait valable à chaque fois, on pourrait dire que…* »
309) I : et la problématisation et le travail du Portfolio, ce n'est pas ça ! C'est construire un problème pour soi ! Donc là, il n'est pas en train de « *construire un problème pour soi* » ! En tous cas, s'il est en train de le faire, il ne le dit pas ! Et donc, moi je lui réponds… Il me pose une question universitaire, je le renvoie sur des universitaires ! S'il veut qu'on travaille sur son Portfolio, sur sa problématisation, sur son thème, sur la construction d'un problème pour lui, alors qu'il m'amène un problème pour lui ! (Entretien 1 Formatrice 2, 4 novembre 2009).

Le cas de F illustre cette propension théorique. Dans cet exemple, le formé F pose une question théorique générale plutôt adressée à un universitaire (E1 F2, Tp 287). De plus, cette question appelle une réponse fermée. Elle n'est pas appropriée pour deux raisons. D'un part, l'appel à une réponse fermée ne favorise pas le questionnement si cette réponse est obtenue. D'autre part, une question théorique généraliste éloigne le formé du problème pour soi.

315) I : … Peut-être qu'il va finir et revenir avec une question… qui parle de lui ! Mais une question… Cette question-là, bien sûr…
316) Ch : qui n'est pas généraliste ?
317) I : voilà ! Cette question-là, bien sûr elle parle de lui ! Mais là, il a un travail, voilà ! Il faut qu'il bascule à un moment donné ! (Entretien 1 formatrice 2, 4 novembre 2009).

Ce dernier ayant le profil de chercheur expérimentaliste risque alors de traiter le problème du point de vue de l'expert sans avoir recours à la problématisation. Même s'il s'agit d'une question de recherche, la question ne peut demeurer général, sans quoi le formé en restant à distance ne pourra accéder à la reconnaissance du problème pour soi. Elle se doit de trouver une articulation entre recherche et professionnalisation.

Or, cela peut dans certains cas pénaliser le processus de problématisation, lorsque le discours théorique est instrumentalisé au profit d'une fausse représentation de ce qu'est un master à l'université (E2 F2, Tp 349). En cela, les connaissances théoriques risquent d'éloigner certains formés de l'introspection nécessaire à la reconnaissance du problème pour soi. Pourtant, il s'agit d'un master dont le but est la professionnalisation. En se leurrant sur le travail à fournir de ce master professionnel parce qu'il est aussi universitaire, ils perdent de

vue le travail du rapport implication-distanciation mettant en jeu la singularité identitaire (subjectivation). Cette dérive peut particulièrement survenir pour les formés ayant un profil de chercheur. La formatrice s'appuie sur l'exemple d'étudiants ayant effectués un master recherche avant cette formation-ci. Le profil du chercheur peut donc constituer un risque pour le formé s'il n'est pas en mesure de relativiser la dimension théorique et de laisser une place au questionnement du « *soi* » professionnel. Non seulement, les savoirs théoriques peuvent générer une illusion de maîtrise en formation, mais ils peuvent également servir une logique de protection. Se cacher derrière les savoirs empêche une remise en question professionnelle.

La survalorisation théorique est un problème général pour le formateur au cours des années. Chaque année, bon nombre de formés survalorise cette dimension (E3 F1, Tp 546, 547). Il en ressort un travail désincarné dont le professionnel est absent. Si les apports théoriques sont nécessaires dans le contexte de la formation et constituent une entrave lorsqu'ils viennent à être négligés, ils peuvent tout aussi bien constituer une limite lorsqu'ils sont utilisés à outrance. Si ce problème s'acte à un niveau conceptuel et se repère facilement dans les commentaires et les productions écrites, cette tendance peut avoir pour source un problème de perception.

5.6.1.3. Un paradoxe dissimulé dans la conceptualisation

-La suite de l'entretien de N (E1 F^{ée} 3, février 2010) permet de mettre au jour un contexte paradoxal contenant deux niveaux de lecture qui étaient confondus : le « *problème pour soi* » à comprendre conceptuellement préalablement et l'emploi de « *mon problème pour soi* » (Ibid, Tp 296) pour problématiser. En ce sens, N ne pouvait problématiser parce qu'elle ne comprenait pas conceptuellement « *le problème pour soi* » (E1 F^{ée} 3 Tp 307, 308). Elle précise plus tard la formulation : « *Je pensais que le problème c'était les gens qui sont contre la supervision ! Voilà.* » (Ibid, Tp 304). Le problème avait donc été mal posé, car être pour ou contre la supervision n'est qu'une opinion de surface appelant une réponse apocritique sans investigation, ni cheminement. Malgré cette conscientisation, le problème revient plus tard sous cette forme primaire (Ibid, Tp 324) où il est pensé que la supervision n'est pas un problème pour « *moi* », ce qui signifie en fait que « *je* » ne suis pas contre, ce qui sous-entend qu'il faut être contre la thématique pour qu'elle devienne un problème pour soi.

L'étudiante précise : « *J'ai buté sur quelque chose de théorique ! Donc je ne l'ai pas pris pour soi !* » (E1 F^{ée} 3 Tp 308). L'expression « *pris pour soi* » de cette phrase, dite ordinairement serait incompréhensible, mais elle souligne bien ici la nécessité du « *soi* » théorique, représentatif de l'appropriation conceptuelle et non du « *moi* » de la sphère privée.

Deux niveaux de lecture n'étaient pas distingués : le terme de « *problème pour soi* » et le problème pour soi lui-même. N ne pouvait pas problématiser tant qu'elle n'avait pas résolu le problème de compréhension de l'expression « *problème pour soi* » et elle ne pouvait pas s'atteler à résoudre le problème de compréhension de l'expression tant qu'elle avait une réponse fausse préétablie (problème pour soi= être contre la supervision) qui résout et supprime le questionnement professionnel.

On peut penser que la compréhension conceptuelle du « *problème pour soi* » est une étape nécessaire dans cette situation (et peut-être dans d'autres cas où la conceptualisation fait défaut), car elle exerce une fonction de distinction, de sélection par rapport à ce qui relève d'un problème bien posé (capable d'être problématisé par un sujet) et d'un ou des problèmes mal posés correspondant à de faux problèmes devant au plus vite (en formation) être résolus. La résolution peut ici être facilitée par des documents de référence tels que le cahier des charges où il est rappelé la déontologie du métier. Pour sortir de ce paradoxe, N a eu à résoudre le problème de la compréhension des termes « *problème pour soi* ». Cela signifie que l'étudiante a eu besoin de passer par de la résolution de problème (ici conceptuelle) pour pouvoir problématiser.

-L'exemple de F met en scène un autre paradoxe engendré par une dérive conceptuelle contraire (E1 F2, Tp 306 à 309). En survalorisant la dimension théorique alors qu'il se trouve dans une formation professionnelle, F ne parvient pas à relier ses savoirs théoriques au problème pour soi. Pire encore, la survalorisation théorique l'empêche d'accéder à ce dernier, précisément parce que la reconnaissance du problème pour soi ne peut se faire qu'en convoquant une singularité professionnelle. Au contraire, F pose une question théorique générale marquée par l'absence du « *je* » ou du « *soi* » professionnel, très éloignée des préoccupations du portfolio.

307) I : je trouve qu'il trouve une question généraliste : « *Est-ce que dans l'absolu, en théorie et qui serait valable à chaque fois, on pourrait dire que…* » 309) I : et la problématisation et le travail du Portfolio, ce n'est pas ça ! C'est construire un problème pour soi ! Donc là, il n'est pas en train de « *construire un problème pour soi* » ! (Entretien 1 Formatrice 2, 4 novembre 2009).

En persistant dans cette attitude, F compromet sérieusement ses chances de problématisation et de production. S'il ne parvient pas à basculer sur un questionnement interne et non une position externe et surplombante (E1 F2, Tp 317) F se risque à passer à côté de sa formation sans s'en apercevoir.

Ces deux exemples de paradoxes trouvent à un instant *t* des conditions propices à leur avènement. Cela ne signifie pas forcément qu'ils subsistent au cours de l'ensemble de la formation (N le désamorce. F abandonne), mais la persistance d'une inertie conceptuelle tendrait à les renforcer au regard du temps imparti pour se former. On remarquera que ces deux paradoxes prennent leur source à l'intérieur de la même entrave, mais qu'ils se greffent sur deux positionnements contraires l'un à l'autre.

L'objet tiers que représente le problème pour soi ne remplit pas sa fonction d'articulation pratico-théorique, parce que dans les deux cas, la théorie située à deux extrémités du continuum n'est pas reliée à la dimension singulière[267] pour en faire un problème pour soi. D'un côté le concept théorique n'est pas compris et ne peut donc pas devenir opérant. De l'autre, il engendre une auto-satisfaction et une auto-suffisance qui le coupe des questionnements provenant du « *soi* » professionnel.

Le tableau suivant reprend l'ensemble des thématiques abordées dans l'entrave de conceptualisation et les répartit selon deux pôles contraires.

ENTRAVE DE CONCEPTUALISATION		
Pôles contraires	**Carences théoriques**	**Survalorisation théorique**
Thématiques	-La recherche de solution dans le mélange des concepts -Un besoin d'obtenir des réponses fermées -Le mélange des concepts -Sortir d'un discours de sens commun -Une difficulté à travailler les contraires -Une appropriation de la langue et d'une culture universitaire -La création d'un malentendu conceptuel à propos des contraires -La recherche de compromis -Un manque de méthode -Une nécessité de repérage des critères -Une difficulté d'appréhension du problème pour soi -Une confusion des concepts de problémation et problématisation -Le manque de déontologie entrave la reconnaissance de faux problèmes	-Une profusion théorique nuisible

[267] « *La singularité n'est pas moins au-delà des propositions particulières, que l'universel, au-delà de la proposition générale* » (Deleuze, 1986, 212).

Thématiques	-Un paradoxe dissimulé dans la conceptualisation	
	Le cas de N	Le cas de F
Formes du paradoxe	L'incompréhension des termes « *problème pour soi* » empêche d'accéder à la reconnaissance du problème pour soi	La survalorisation théorique entrave l'accès à la reconnaissance du problème pour soi

Tableau 19 : Répartition des thématiques dans l'entrave de conceptualisation

5.6.1.4. Synthèse de l'entrave de conceptualisation

En formation et particulièrement à ses débuts, la difficulté majeure des formés est de comprendre le discours universitaire des sciences de l'éducation en décalage avec le sens commun. Il s'agit donc d'une appropriation d'une langue et d'une culture via les concepts et des théories de manière à les distinguer conceptuellement et les identifier dans la pratique et ainsi éviter les mélanges, les confusions et le réductionnisme tout en restant vigilant et préserver son sens critique.

Il apparaît que les concepts de problémation et de problématisation pourtant contraires sont confondus. Cela montre bien que le processus de problématisation est peu connu des professionnels. Les formateurs se heurtent à des questions qui appellent des réponses fermés à des moments déplacés. Le monde du travail est agit par un critère d'efficacité, souvent soumit à des situations d'urgence et dominé par une logique de résolution de problème.

La recherche de solution(s) dans le mélange des concepts via les postures (expert et consultant) est une attitude que côtoient régulièrement les formateurs. Cela correspond autant à une confusion issue de l'expérience qu'à une carence théorique. Autrement dit, la confusion conceptuelle doit être contrecarrée parce qu'elle prétend apporter une réponse toute faite (logique apocritique) à une problématique à travailler, tout comme les modèles sans failles prétendent être valables en tout lieux. Accepter une réponse fermée (donc une solution) supprime la possibilité même du questionnement. Cette réduction du regard évite de se remettre en question en formation. Cette attitude provient aussi du terrain professionnel qui alimente certaines confusions parce qu'il ne situe pas les limites de son métier.

En ce sens, le métier de coach est en construction. Il ne bénéficie pas encore de tous les repères professionnels et du recul identitaire que possèdent d'autres professions plus anciennes. Ainsi, le renvoi à la déontologie en formation grâce au cahier des charges est une nécessité sécurisante pour se professionnaliser et rester dans les limites de son champ. Les référentiels qui y sont répertoriés permettent de classer, trier, identifier les vrais des faux

problèmes et ainsi se repérer. La négligence ou la méconnaissance déontologique identifiée en formation engendre un risque de faute professionnelle, d'imposture, d'amateurisme.

La conceptualisation des contraires est une tâche délicate, car elle est elle-même assujettie à des interprétations éloignées de la philosophie de la formation. Certains veulent y voir une échappée par l'idée de compromis ou d'harmonie conceptuelle par la recherche d'un troisième terme résolutoire (tiers inclus) et le dépassement des contraires. Des malentendus se glissent dans les représentations des formés. Les schémas et modèles théoriques sont interprétés par un regard spatialisant et statique qui fige le modèle dans l'ici et maintenant en oubliant qu'il s'agit d'un processus impliquant un mouvement. Le formé se voit alors dans la crainte de devoir pratiquer en même temps les deux contraires alors qu'il s'agit de connaître les deux afin de se situer dans un continuum.

Le besoin d'obtenir des réponses fermées renvoie à cette logique de résolution de problème qui cherche à clore définitivement les questions pour apporter des certitudes et rassurer le public en formation. Or, ce positionnement paradigmatique quelque peu subit peut expliquer pourquoi certains concepts propres à la problématisation sont déformés.

En cela, la difficulté d'appréhension du concept de problème pour soi entrave la problématisation. D'un point de vue conceptuel, ce dernier est réinterprété dans une logique de résolution de problème. Il peut alors être réduit à un désaccord avec la thématique choisie. Dans d'autres entraves, il sera assimilé à un problème personnel. Il est donc interpellé par une logique contraire à celle qui doit être activée pour travailler la question.

La survalorisation théorique est un problème général pour le formateur au cours des années. Chaque année, bon nombre de formés survalorise cette dimension. Cela risque à tout moment de retirer la part d'engagement nécessaire du formé dans la constitution du portfolio s'il se coupe des préoccupations de la praxis par une position théorique générale, externe et surplombante. La dimension théorique peut prendre le tour d'un objet de croyance qui trouve en lui-même sa propre valeur en conférant à celui qui l'utilise une forme de reconnaissance par le statut identitaire et l'image qu'il procure. Il en ressort un travail désincarné dont le professionnel est absent. Si les apports théoriques sont nécessaires dans le contexte de la formation et constituent une entrave lorsqu'ils viennent à être négligés, ils peuvent tout aussi bien constituer une limite lorsqu'ils sont utilisés à outrance.

Dans un autre contexte, les travaux de groupe font apparaître un réel manque de méthode. Sa difficulté d'organisation pénalise la mise en activité. Discerner les questions essentielles des questions secondaires est difficile. Le travail manque de préparation. Le choix d'opter pour une méthode analytique n'était pas pertinent car il perd les formés dans les

détails des textes. Une méthode globale, synthétique de type différentielle aurait permit de comparer les pratiques plus aisément. Le tableau censé recenser les résultats exerce une fonction secondaire. Le groupe n'a pas pensé à formaliser directement dans le tableau prévu à cet effet les éléments, les sous-ensembles mis au jour par la discussion. Les réflexes méthodologiques ne sont pas présents.

Cette carence se retrouve au niveau de la pratique d'évaluation. En ce sens, cette pratique doit permettre d'extraire, de dégager des critères pour faciliter une catégorisation pertinente. Un travail sur le repérage des critères fait défaut. Le groupe ne cherche pas à s'entendre sur un critère à identifier et à comparer en fonction des pratiques. De ce fait, la catégorisation n'a pas été efficacement conduite parce que le groupe n'a pas été capable d'identifier, de repérer les critères discriminants pour comparer les pratiques. A tort, le problème du critère ne s'est pas posé pendant la tâche. Le groupe se trouve donc devant un problème de méthodologie, en particulier méthodologie de l'évaluation. Les différents travaux menés pendant la formation montrent que la notion de critère doit être prise au sérieuse et faire l'objet d'enseignements et de mises en situation pendant l'année.

Enfin, les problèmes conceptuels ouvrent une brèche sur la constitution de paradoxes. Deux cas ont été identifiés. Le premier est engendré par une carence théorico-conceptuelle. Le paradoxe se cristallise autour du concept de *problème pour soi*. Le premier niveau est constitué par un blocage d'origine intellectuelle réduisant les termes du concept à un problème externe binaire (être en désaccord avec la thématique) alors que le concept une fois appréhendé donne accès à un deuxième niveau véhiculant une introspection et un questionnement interne sur un problème professionnel. La dissociation de ses deux niveaux passe alors par un travail théorique et sémantique afin de comprendre que le concept lui-même ne peut être réduit à une réponse apocritique.

Le deuxième cas de paradoxe identifié dans cette catégorie est contraire au premier. Il provient d'une survalorisation théorique qui entrave l'accès à la reconnaissance du problème pour soi. Dans cet exemple, les connaissances théoriques ne parviennent pas à se greffer au problème pour soi, parce qu'elles le nient en coupant le formé des préoccupations du portfolio par une position théorique générale, externe et surplombante. Cette position ne convoque pas la singularité professionnelle nécessaire à un travail de problématisation.

L'entrave de conceptualisation occupe une place importante. Elle semble majoritaire en ce qu'elle concerne la plupart des étudiants en début de formation. Cette propension s'explique notamment parce qu'il s'agit d'une formation universitaire impliquant un apprentissage de type épistémologique. Cette entrave est très active parce qu'elle peut

s'alimenter pendant les périodes de découvertes de concepts, de théories, des disciplines, du discours des sciences de l'éducation, tout comme elle peut prendre appui sur les connaissances et nuire à la problématisation si le formé se laisse dériver vers chacune des extrémités contraires.

5.6.2. Entrave de perception

5.6.2.1. Une remise en question de la formation

A plusieurs reprises, C remet en question différents points de la formation. Suite à la présentation du cas de coaching, le cahier des charges sera régulé. Or, cet événement semble avoir une incidence sur le regard que C porte sur la formation et ses contenus. Le cahier des charges en tant qu'outil est alors vivement critiqué d'abord par rapport à la faillibilité de ses contenu et donc sur son imperfection, notamment par rapport à la question de la thérapie dans l'exercice du coaching.

> 702) C : ah attention parce que là les histoires de transfert, on rentre… c'est ce avec quoi travaillent les thérapeutes ! C'est pour ça que c'est intéressant d'être au clair par rapport à ces choses-là qui ne sont pas des concepts uniquement en l'air. C'est pour ça que je dis encore une fois que dans cette formation il faut beaucoup plus de formation et moins d'information ! (Entretien 1, formé 4, mars 2010).

Ensuite, il est indirectement attaqué par rapport à la place qu'il prend en formation. C pense qu'une trop grande importance est donnée à ce document et qu'il convient de réinterroger cette place et son rapport aux savoirs.

> 82) C : et pour la professionnalisation ! Moi par exemple, la question que je me posais, je n'ai pas la réponse ! Combien d'autres points comme ça sont dans le cahier des charges qui ont besoin d'être changés ? ! (Entretien 1, formé 4, mars 2010).
> 595) C : Qu'est-ce qui fait que je suis allé regarder le cahier des charges à nouveau ? Qu'est-ce que tu vois ! Je l'ai lu le cahier des charges ! Puisqu'on nous ramène toujours à ça ! Donc il faut se poser la question, donc quelle importance on veut donner à ce cahier des charges ! Mon rapport aux savoirs, ce n'est pas uniquement par rapport au cahier des charges, aux textes ! (Entretien 1, formé 4, mars 2010).

Cette remise en question du cahier des charges peut se comprendre, dans la mesure où C a choisi de lui faire confiance et a donc justifié son choix professionnel par rapport à ce dernier. Par ailleurs, il s'est professionnellement exposé devant le groupe pendant la séance d'analyse des pratiques et a donc courageusement joué le jeu de la formation. En ce sens, les interprétations mises en avant par le groupe sont une étape importante et délicate de la séance, parce que celui ou celle qui présente le cas doit à ce moment se taire et écouter. C'est une règle instauré par le formateur. Or, cette étape nécessite un certain stoïcisme, dans la mesure

où il n'est pas possible de répliquer même si les interprétations ne plaisent pas. Cela peut être mal vécu parce que tout formé peut éprouver un sentiment de passivité et se sentir narcissiquement atteint (entrave traumatologique).

A un autre niveau, C focalise un moment de l'entretien sur la remise en question provisoire de la formulation employée pour présenter le cas de coaching (Ibid, Tp 335, 336, 612). Cette remise en question est très vite retournée sur le groupe. Il ne remet pas en question son attitude, ni le besoin de résultats concrets dans un temps mesuré. Il défend sa prise de position et rejette les remarques qui lui ont été faites sur ces derniers points.

607) C : c'est ma manière de présenter qui a induit peut-être certaines choses !
609) C : peut-être ! Peut-être ! Mais j'estime que dans une analyse de pratique, en tous cas c'est moi quand je me retrouve en face de quelqu'un je reformule plusieurs fois sous différents angles pour être bien sûr que c'est bien ce que la personne voulait dire ! Voilà !
612) C : alors après, B quand il dit : « *si ça dure une heure, deux heures…* ». Non ! Moi j'estime que le temps il est compté aussi ! Et quand même si en une demi-heure, on ne peut pas sortir plus qu'une seule petite phrase et qu'on a passé le temps à questionner la personne, une demi-heure c'est long en questionnant une personne !! (Entretien 1, formé 4, mars 2010).

Cette remise en question de la formulation provisoire bascule rapidement sur une remise en question de la façon dont le groupe s'est comporté en interprétant trop rapidement et en prenant au pied de la lettre ses propos (Ibid, Tp 616, 618). La question du temps qu'il a pris avec la cliente est directement visée. C ne transige pas sur ce point.

14) C : elle a été je trouve… Mais tout le monde est allé sur son interprétation sans aller plus loin dans le questionnement de : « *Okay, comment, tu as mis ça en route ?* ». (Entretien 1, formé 4, mars 2010).
38) C : …Je n'ai pas donné tous les points ! C'est pour ça que les personnes ne me posent pas de questions dans l'analyse des pratiques !
62) C : voilà !! Et après, il y a certaines phrases qui sont positionnées par X, c'est sa position !
325) Ch : là finalement on a l'impression que l'utilisation des mots est très importante !
326) C : alors c'est le reproche, je dis bien reproche que je fais par exemple à la manière dont le groupe s'est positionné, c'est-à-dire que déjà ils sont partis sur les mots ! Ils n'ont pas essayés de reformuler pour savoir si je donnais la même signification ! (Entretien 1, formé 4, mars 2010).

C insiste pour signifier que le paramètre chronologique n'entre pas en ligne de compte, car il a pris le temps nécessaire pour explorer les possibles et faire un choix. (Ibid, Tp 149, 150, 156, 162 à 172, 182 à 189). Il rejette en bloc les critiques qui lui ont été faites. Il n'y a donc pas de questionnement sur le choix de son intervention, car le problème posé pendant la séance d'analyse (refus trop rapide du coaching) est externalisé par C. Il a été mal entendu et mal interprété. Il ne prend pas le problème pour lui-même, car il estime avoir pris la bonne décision, compte tenu de son investigation et de la référence au cahier des charges (Ibid, Tp

289). Le cas de cet étudiant n'est pas isolé. L'immersion du chercheur dans la formation lui a permis de constater que d'autres étudiants remettaient en question la formation et le responsable, notamment parce que le cadre instauré crée une dynamique particulière, mais également parce le besoin de guidage n'est pas assouvit.

5.6.2.2. L'importance présumée du choix de la thématique

La perception du choix de la thématique est un problème récurrent chez certains formés (E1 F1, Tp 172, 173). Les formés croient qu'une bonne connaissance de la thématique va leur permettre de faire un meilleur travail car ils y seront davantage à leur aise. Or, cette perception ne renvoie pas du tout à la compétence visée par la tâche, puisqu'en situation professionnelle c'est le client qui amène sa thématique induite par la commande (E1 F1, Tp 175). Le formé doit donc apprendre à problématiser à partir de n'importe quelles commandes et donc thématiques. Il s'agit de construire un problème pour soi au sens professionnel et non personnel. L'expérience des promotions précédentes montre que certains formés ont eu tendance à confondre la dimension privée et la vie professionnelle. C'est un malentendu implicite (E1 F1, Tp 178). Le problème pour soi ne revêt alors plus la même signification. Il renvoie à un « *problème pour moi* » en tant que personne : « *F : Ils ont confondu problème pour soi et problème psychanalytique quoi !* » (Ibid, Tp 178).

Le choix de la thématique pose donc problème à certains formés. En début de formation, chacun d'eux avaient trois thématiques à choisir par ordre de préférence. La thématique choisie était le point de départ pour la réalisation du portfolio ou mémoire professionnel. Pour ceux qui n'ont pu accéder à leur premier choix, voir leur deuxième, se pose alors le problème de la valeur accordée à ce troisième choix thématique : « *Et puis, ils avaient l'impression qu'à partir du moment où ils n'avaient pas eu leur thème numéro un, ça n'avait plus de valeur. Enfin, voilà c'est-à-dire que « c'était le trois, ça m'est tombé dessus !* ». (Ibid, Tp 54). Ce dernier ne présente pas autant d'intérêt que les deux précédents et semble être accueilli par défaut. Pourtant, cette troisième thématique a néanmoins été choisie par le formé. La formatrice met en avant l'idée que le thème à travailler doit « *leur parler* » (Ibid, Tp 58). En cela, cette expression signifie qu'ils lui confèrent un sens. Le thème a déjà une résonnance sur le plan de l'identité professionnelle, soit parce qu'il est déjà connu, soit parce qu'au contraire il est inconnu. Mais il est fort probable qu'intuitivement le choix de la thématique renvoie plus ou moins implicitement à une problématique présente, peut-être récurrente dans la vie professionnelle du formé : « X1 : *Moi, personnellement, ça, ça m'a posé problème avant de venir ici ! (...) Donc, ça posait déjà problème pour moi ! Quand je*

parlais du pouvoir, tout ça… » (Extrait de cours, Tp 113, 4 novembre 2009). Ainsi ce dernier pressent sans le comprendre les enjeux masqués par le thème par l'entremise d'une attirance pour ce dernier. Cette hypothèse peut expliquer la déception engendrée par l'impossibilité de travailler un premier choix thématique (Ibid, Tp 198).

Le « *problème pour soi* » part de la thématique choisie en formation. Or, ce problème se retrouve à la fois dans la pratique et sur le mémoire (E1 F2, Tp 132, 133). M remarque que le choix de sa thématique n'est pas du au hasard, mais qu'il relève d'une préoccupation majeure dans sa démarche professionnelle (E1 F2, Tp 135, 137).

Ce choix peut lui-même être issu d'une stratégie de confort, parce que l'un d'eux se croit expert dans ce domaine (E1 F1, Tp 164, 165). Or, le risque à choisir de cette façon réside dans l'idée que le problème reste à distance, ce qui peut ne pas poser de problème à un expert. Cependant, le choix stratégique thématique peut le devenir, lorsqu'il s'agit des métiers de coach et de consultant alors vécus d'un point de vue instrumental (E1 F1, Tp 51, 165).

Ainsi, cette perception du choix thématique implique une vision spatiale qui tend à externaliser le concept de problème comme un obstacle qu'il s'agirait de contourner ou de franchir (Mencacci, 2003, p 81) : « *F : et bien le risque de ne pas arriver à en faire un problème pour soi ! Ne pas arriver à raccrocher leur histoire professionnelle à la thématique !* » (E1 F1, Tp 169). Il est par conséquent difficile d'entrer dans la première phase du processus de problématisation, car il est impossible au formé dans cette situation d'entrer dans la phase de reconnaissance du problème pour soi (Fabre, 1999).

5.6.2.3. Un paradoxe imbriqué dans l'entrave de perception

L'entretien avec la formée 3 (N) (février 2010) met au jour une deuxième imbrication du paradoxe. Si le précédent paradoxe se situait à un niveau conceptuel et a été contrecarré, ce dernière se loge dans l'entrave de perception et semble encore en activité.

Selon N, le manque d'aisance éprouvé était engendré par des d'injonctions paradoxales remettant en cause sa place professionnelle (E1 Fée 3, Tp 198 à 200). La thématique de la supervision avait été vécue professionnellement, même si elle n'était pas nommée comme telle. Cette pratique avait été menée clandestinement dans l'institution (E1 F^{ée} 3 Tp 26, 28, 183 à 188). Cette transgression était une réponse à l'oppression ressentie par N face à un cadre rigide contre lequel elle se battait.

198) F : …, j'étais coincé entre… oui des charges hyper… des attentes institutionnelles ! Des injonctions qui étaient paradoxales ! Et que donc moi je n'arrivais pas à trouver ma place ! Tantôt je bougeais, je m'en arrangeais parce que les choses me permettaient de l'être et j'arrivais à me libérer un peu du cadre !
198) F : Et donc là, je me suis retrouvée coincée dans un cahier des charges, où on te demande ci, de répondre au format universitaire tout en faisant l'œuvre de sa vie quoi !! (Entretien formée 3, février 2010).

La formée 3 évoque également une expérience similaire lors d'un travail demandé par l'éducation nationale. Cette imbrication apparaît lorsque le chercheur tente de comprendre ce qui structure l'origine du paradoxe dans l'expérience professionnelle. Il effectue une reformulation (E1 F^{ée} 3, Tp 203) dans laquelle il trouve une réponse.

203) Ch : si je reformule ces injonctions, on te demandait de faire deux choses contradictoires en même temps ? C'est-à-dire d'être spontanée et en même temps d'être conforme ?
204) F : oui, par exemple ! Oui, oui ! C'est-à-dire qu'on te demande d'être conforme, d'être dans la norme tout à fait ! Et en même temps on te demande de produire quelque chose de singulier quoi ! (Entretien 1 formée 3, février 2010).

Dans la question-vérification que pose le chercheur, il met en avant deux contraires nommés « *pôles contradictoires* » : (être spontané/ être conforme) qu'il conviendrait d'effectuer « *en même temps* » en situation par l'étudiante N. Cette dernière confirme cette contrainte en nommant elle-même deux contraires (être conforme/singulier, Ibid, Tp 204) à laquelle elle joint aussi l'expression « *en même temps* ». Si le terme de paradoxe a été utilisé précédemment par la formée (E1 Fée3, Tp 198), l'idée du « *contradictoire* » lui a été substitué.

Une première hypothèse concernant cet exemple serait que le terrain mette en œuvre les conditions de création d'un paradoxe en instituant des injonctions auprès de ses employés. Aussi, l'effort de N va être de déjouer ces conditions pour ne pas être prise dans ces formes d'injonctions et disposer d'une marge de liberté pour faire vivre sa singularité. Cela est envisageable.

Cependant, une seconde hypothèse serait de penser que N a crée elle-même le paradoxe sclérosant au lieu d'en faire une contradiction où elle garde la possibilité de passer d'un pôle à l'autre. Cette hypothèse s'étaye sur la citation précédente (E1 Fée 3, Tp 198), car la commande évoquée n'est pas une injonction paradoxale du type « *sois autonome !* » ou « *sois spontané !* ». Elle repose sur deux pôles contraires qu'il s'agit d'articuler sans renier l'un ou l'autre. Cette contradiction est à ce titre présent dans le mot travail qui associe le « *ponos* », la peine, la souffrance et de l'autre le « *bienergon* », le bel ouvrage, l'œuvre. Cette

hypothèse se confirme lorsque N compare cette expérience à ce qu'elle vit de façon similaire en formation actuellement et qui est à l'origine de l'invalidation de son travail intermédiaire.

> 207) Ch : là, tu vis exactement la même situation ?
> 208) F : ah oui, tout à fait !! Ah oui, oui, oui, tout à fait !!! Ça a été très dur !! C'est pour ça que je n'ai pas pu sortir le…
> 210) F : oui ! La problématique… (Entretien formée 3, février 2010).

La création du paradoxe s'étaye sur la perception qu'à la formée de la situation. Autrement dit, elle substitue une logique de problémation à une logique de problématisation. Le problème crée une tension insupportable qui va être combattue par le choix d'une éradication. Cette tension n'est pas appréhendée de manière féconde.

> 266) Mais, j'appelle résoudre un problème : une tension ! Une tension que je peux avoir et ce qui me permet d'en sortir. Voilà ! Donc, pour moi, j'ai résolu le problème pour soi, voilà ! (Entretien formée 3, février 2010).

L'étudiante privilégie à ce moment de la formation la problémation. Elle est à la recherche de solutions et a besoin de repères sécurisants. La problématisation n'est pas encore comprise ni recherchée pour ce qu'elle est (un cheminement), son accès reste un objectif à atteindre.

La façon d'appréhender un problème semble être capitale. Un problème peut être traité au moins de deux façons : soit le problème veut plus ou moins consciemment être résolu, soit il veut être travaillé. Or, force est de constater qu'en confondant problémation et problématisation l'étudiant ou le professionnel ne sait pas vraiment ce qu'il fait. Plus encore, il semble que la forte domination de la logique de problémation dans notre société et sur le marché du travail influe sur la façon de poser les problèmes. Plusieurs entretiens ont mis au jour ce phénomène. Survient alors en formation des questions de la part des étudiants appelant des réponses apocritiques (oui ou non) alors qu'elles devraient être posées de façon problématologique (à travailler).

L'expression « *faire deux choses contraires* » semble peu utilisé par les professionnels ou par le sens commun. La formulation « *faire deux choses contradictoires* » (E1 F^{ée} 3, Tp 203) semble plus répandue. Ce basculement sémantique témoigne de l'aspect discriminant, voire péjoratif du terme « *contradictoire* » assimilé la plupart du temps à la faute logique, au non-sens dans et par un monde privilégiant l'objectivité et le rationalisme. À la mode, le concept de paradoxe supplante celui de contradiction, car il est finalement préservé des

représentations sociales peignant l'absurdité et les mauvais raisonnements. Ces derniers semblent réservés au paradigme de la contradiction. L'emploi du terme contradictoire traduit ce qu'est en réalité le paradoxe. En cela, la qualification péjorative de la contradiction revient au paradoxe toujours dissimulé derrière cette dernière.

En ce sens, l'hypothèse selon laquelle le paradoxe se met en place à partir du moment où tout professionnel ou formé considère qu'il faut (par injonction) faire *en même temps* deux choses contraires se confirme. C'est donc la négation de la temporalité et l'enfermement dans un temps contraint présent, spatial par le sujet lui-même (et/ou par autrui) qui le met en situation paradoxale. Cette perception de la situation est fondée par une représentation statique, figée et non dynamique de la contrainte, de la tâche à effectuer. Elle se représente de manière procédurale. C'est l'état qui prime sur l'idée de mouvement présent dans tout processus.

Le tableau suivant récapitule la répartition des thématiques abordées dans l'entrave de perception.

<table>
<tr><th colspan="3">ENTRAVE DE PERCEPTION</th></tr>
<tr><th>Pôles contraires</th><th>Sécurisation</th><th>Rébellion</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Thématiques</td><td>-Les limites de l'application du cahier des charges
-Des étudiants trop scolaires
-Une appréhension violente de la formation
-L'importance présumée du choix de la thématique
-Une perception erronée de la dimension théorique</td><td>-Négliger la lecture du cahier des charges et des textes
-Une certaine pusillanimité à l'égard de la théorie
-Une remise en question de la formation</td></tr>
<tr><td colspan="2">-Une perception limitée par un besoin de maturation des problèmes
-Un paradoxe dissimulé dans la perception</td></tr>
<tr><td>Forme du paradoxe</td><td colspan="2">Deux contraires (conformité/singularité) sont appréhendés dans l'ici et maintenant par une logique de résolution de problème</td></tr>
</table>

Tableau 20 : Répartition des thématiques dans l'entrave de perception.

5.6.2.4. Synthèse de l'entrave de perception

L'analyse a mis au jour deux perceptions majeures entravant la problématisation. La première se traduit par une difficulté à entrer dans les savoirs savants par l'étude des documents comme le cahier des charges ou les référentiels théoriques par négligence. La méconnaissance des différentes problématiques et règles des métiers préparées pénalise la professionnalisation. Les formateurs sont obligés d'encourager cette appropriation théorico-conceptuelle. L'étude des documents de référence est largement sous-estimée.

Dans le même registre, une attitude de rébellion par rapport aux savoirs savants à acquérir et un refus d'adhérer au contrat de professionnalisation (didactique) sont identifiés. Cette réticence empêche une remise en question professionnelle. Elle semble aller de pair avec une toute puissance se traduisant par une volonté illusoire de tout faire en même temps, de concilier deux postures contraires (expert et consultant) dans la même mission. Cette perception omnipotente peut se révéler dangereuse si elle persiste. En ce sens, certains formés n'admettent pas que les textes soient une référence pour la pratique. La théorie est décriée, dès lors qu'elle est perçue comme discours intellectuel, séparé, très éloignée de la pratique professionnelle. Cette perception maintient ou engendre des carences et amalgames théoriques. La formation, son dispositif, son organisation, ses contenus, ses tâches sont alors remis en question en partie parce qu'ils laissent une large place au doute et viennent remettre en question les perceptions, les positionnements et les routines professionnelles. L'entrée dans les savoirs savants se voit alors entravée par une perception mutine qui suspend alors le temps contraint de la formation.

La seconde perception majoritaire correspond à une forte adhérence au contrat de professionnalisation (didactique) et aux contenus de formation. L'entrée en formation par la remise en question qu'elle provoque invite certains formés à se référer aux documents comme s'il s'agissait d'une balise de détresse ou d'un guide leur garantissant la bonne conduite de leur entreprise. Le document se réduit alors à un instrument de contrôle que les formés se borneraient à suivre. Ils vont alors surinvestir la dimension scolaire et s'assujettir sans retenue aux contenus de formation.

La dérive scolaire fait aussi apparaître des comportements de docilité de surface, permettant à l'étudiant d'économiser le travail sur soi. Cela normalise, banalise les écrits laissant peu de liberté à l'invention. Cette attitude peut permettre de singer le processus de problématisation. Les contenus de formation sont alors instrumentalisés pour servir une stratégie de réussite.

L'investissement scolaire renvoie à un besoin de sécurisation face à l'inconnu. Choisir une thématique familière s'inscrit alors comme un choix logique reposant sur l'idée fausse que cela favorisera la problématisation. La tension éprouvée par un problème est perçu comme un problème à résoudre. Il y a volonté d'éradication du problème. La logique de résolution est activée à la place de la problématisation. L'étudiant veut résoudre au lieu de mettre le problème en travail. C'est un contre-sens très présent.

L'adhérence aux principes et aux contenus via le cahier des charges de la formation ne peut être extrême. Le formé se doit de conserver un esprit critique, y compris à l'égard du dispositif qui le forme. Cette posture peut placer le formé dans une position de soumission aux contenus de formation. Or, certains formés plongent littéralement dans la formation.

Les formés se positionnent alors passivement, sans doute par confort dans une logique de consommateur et dans une approche nourricière de la formation. Les documents de référence sont alors pris pour des objets sacrés, figés sur lesquels on ne revient pas, alors qu'ils doivent rester des supports potentiels à la praxis professionnelle et se doivent d'être évolutifs.

Cette perception est d'autant plus vive qu'il s'agit d'une formation universitaire et qu'elle renvoie à ce titre un certain prestige théorique exerçant un pouvoir de fascination, mais qui éloigne de la singularité professionnelle à mettre en travail. Cette croyance paradigmatique implique également une perception consensuelle, unifiée et objective théorique aspirant à rencontrer des certitudes. Les formés conçoivent difficilement le débat et les contradictions entre les différents points de vue, cela les perturbe. Ils cherchent toujours le modèle théorique idéal, celui qui n'est pas faillible.

La formation tente de placer les étudiants en position d'autonomie, de cheminement. Elle instaure non seulement les conditions et s'en porte garante, mais elle l'institue à un niveau politique. Or, ces temps d'accompagnement peuvent être vécus dans la douleur et dans l'incompréhension parce qu'ils impliquent une période d'errance. Lorsque les formés se situent avant tout dans une posture d'élève en adhérant pleinement au contrat didactique, la politique d'accompagnement peut effectivement leur paraître violente, dans la mesure où ce modèle n'est pas répandu dans l'enseignement ou dans la formation. Par ailleurs le profil scolaire présente ses propres limites. Il est efficace sur les temps de guidage, mais se trouve démuni face à une logique d'accompagnement parce qu'il n'y est pas habitué et ne s'y sent pas à son aise.

Le facteur temps s'avère être un élément capital dans la mesure où la perception des problèmes évolue. Le groupe ne peut accéder directement à un niveau de questionnement sans avoir préalablement débattu sur des éléments constituant le genre professionnel. Parallèlement, chaque étudiant entre à son rythme dans la problématisation. Avant cela, l'abandon de défenses et l'exercice d'exposition de soi dépend d'un temps psychologique variable d'un formé à un autre. Cela implique une période de préparation. Il y a donc nécessité d'un temps chronologique, parce que les contenus de formation doivent être dispensés pour alimenter le processus de problématisation. Mais la temporalité-durée est essentielle, parce qu'elle marque la prise de conscience et l'appropriation de certaines problématiques vives, chères à l'exercice du métier.

Enfin, un cas particulier est identifié. Il s'agit d'un paradoxe dissimulé dans l'entrave de perception. Il est crée par la certitude de devoir répondre à une injonction. En cela, la formée (N) pense se trouver dans l'obligation de devoir répondre en même temps à deux directives contraires : être conforme/ être singulier. La création du paradoxe se situe dans l'appréhension du problème en question. C'est une logique de résolution de problème qui est activée, parce que la tension vécue ne peut d'une part être trop longtemps supportée, mais d'autre part, parce que le problème est perçu de manière statique, dans l'ici et maintenant. L'enfermement dans un temps contraint présent, spatial bloque cette dernière. En tenant compte d'une logique de problématisation, l'idée de mouvement permet alors de travailler le problème dans le temps. Il ressort que le paradoxe est crée par la formée elle-même, parce qu'elle est assujettie à une logique de problémation qui l'empêche de prendre le recul nécessaire pour travailler les contraires sans renier l'un ou l'autre.

5.6.3. Entrave de traumatisme

5.6.3.1. Une dérive de la formation vers le pathologique

Le formateur explique que l'histoire des formés peut devenir un handicap. Les blessures narcissiques, souffrances et traumatismes vécus peuvent ressurgir en formation (E3, F1, Tp 537 à 571). Cette dernière peut les réactiver, parce c'est un moment de crise identitaire.

552) Ch : Oui, on en revient encore à ce glissement vers le… le thérapeutique…
553) X : Et, voilà ! Disons que les gens qui ont un problème qui relève du thérapeutique vont l'activer ou se blinder pour ne pas l'activer, se recroqueviller ! Et cela nous empêche de faire notre boulot ! (Entretien 3 formateur1, janvier 2010).

Chaque année, il existe au moins un étudiant qui a un grave problème narcissique relevant d'une thérapie (E3 F1, Tp 551). Dans cette situation, le formateur rencontre deux façons d'appréhender le problème analytique en formation. Si dans le premier cas le problème est réactivé et peut s'identifier dans le trajet de formation et les productions écrites, dans le deuxième cas le problème est tenu à distance. On peut donc penser que dans ce deuxième cas, l'entrave n'est pas active, mais « *dormante* ». Il est envisageable que malgré tout, elle ait un impact sur le trajet et les productions mais se situe davantage sur des problématiques de confiance en soi, d'estime de soi du au passif du formé (E3 F1, Tp 551).

180) Ch : on pourrait penser qu'il y a une connexion entre blessure et problème ?
181) V : ah oui ! Oui ! Ce que j'appelle blessure c'est bien un problème issu de sa propre histoire avec lequel on n'est pas en paix.
182) Ch : et qui revient ! Qui se réactive ?
183) V : ah obligatoirement ! … Qui nous oblige à revivre les mêmes scènes ! Qui nous enferme dans la répétition ! Des mêmes comportements avec les mêmes erreurs, avec les mêmes peines !
184) Ch : du coup ces blessures-là, on ne peut pas résoudre, puisque elles sont…
185) V : non !
186) Ch : on ne peut que les travailler et… ?
187) V : heu oui, cicatriser !
193) V : …chez le psy, c'est la blessure qui devient problème ! Chez nous c'est la forme que prend, c'est l'ombre de cette blessure sur un problème professionnel ! Que l'on va lui problématiser ! Autrement dit, pour nous le fait que le client comprenne qu'il y a un rapport entre son problème professionnel et une blessure, c'est gagné !! (Entretien 4, formateur 1, mars 2010).

Le dialogue entre chercheur et formateur s'oriente sur l'idée qu'il existe une connexion, un lien entre blessure et problème. En partant du postulat clinique que tout être humain vit avec ses propres blessures, ces dernières réapparaissent et s'insinuent en formation en se greffant sur des problèmes professionnels. Les problèmes dont les origines se trouvent dans des blessures narcissiques peuvent être mises en travail par la problématisation. Cependant, il arrive que certaines blessures prégnantes ne trouvent pas de réponses appropriées en formation, mais relèvent davantage de la cure analytique (E4 F1, Tp 205). C'est un travail supplémentaire à effectuer hors de la formation. Dans un tel cas, s'isoler devient fatal, car nulle prise de recul n'est possible. Par ailleurs, la blessure, le traumatisme crée un manque de disponibilité et biaise les enjeux de la formation confondue alors avec une thérapie.

Choisir une thématique trop vive peut dans certains cas conduire à un travail thérapeutique. Ce travail n'est pas à sa place en formation, car il ne relève pas directement d'une professionnalisation (E3 F1, Tp 656).

342) F : …Quand on est dans le pathos, c'est qu'on profite de cette occasion pour faire quelque chose qu'on aurait dû faire par ailleurs. Avant ou à côté ! (Entretien 2 formatrice 2, février 2010).

Quand bien même il pourrait y contribuer, il occupe un tel espace qu'il obstrue et relègue les contenus de formation à une fonction secondaire. Or le temps en formation est compté et il est très délicat de mener de front deux types de problèmes (problème pour soi et problème analytique) sans les confondre où rejeter l'un au bénéfice de l'autre, ce qui peut facilement survenir. Le travail thérapeutique se fera donc au détriment de la professionnalisation et portera préjudice à l'écriture du mémoire en formation (E3 F1, Tp 173).

344) F : du coup on passe à côté de l'exercice puisque on n'est et peut-être pas encore là, quoi ! C'est une façon de n'en être pas encore là ! C'est une façon d'avoir encore à travailler parce que justement, il y a des choses qui n'ont pas encore été travaillées ! (Entretien 2 formatrice 2, février 2010).

Cette difficulté engendre une perception décalée de l'exercice. Soit le traumatisme est étouffé par le sujet, dénié, évité, soit il phagocyte le travail de professionnalisation.

-Dans le cas où il s'agit d'un déni c'est l'implication du sujet qui est pénalisée. C'est alors la théorie qui mise en avant, à condition d'accueillir les nouveaux savoirs savants. Cette mise en avant des savoirs savants met en avant le désir d'inscription dans le contrat didactique et donne l'impression d'un engagement du formé. En réalité c'est une fuite. A partir du moment où ce dernier croit ou veut faire l'économie d'un travail sur les implications en se cachant derrière les auteurs et les textes, il risque si cela persiste d'avoir de sérieuses difficultés à relier les connaissances acquises au « *problème pour soi* » pour démarrer le processus de problématisation. Dans ce cas, le formé se met à distance de son problème et se protège par un refus de l'implication. Il s'ensuit alors un discours banal et général dont le sujet professionnel en travail est absent (E1 F1, Tp 183).

Ainsi, bon nombres d'écrits se présentent sous la forme d'agrégats de parties et de sous-parties où chacune d'elles abordent des concepts travaillés par la formation Malheureusement, en l'absence de pertinence entre ces parties, le travail est décousu, morcelé. La problématisation est absente. La dimension problématologique échappe au lecteur. Au final, le jury ne sait pas quelles avancées ont été produites par le travail. Il en est de même quant à la professionnalisation du formé.

-Dans le cas contraire, les écrits sensés être professionnels s'épanchent sur l'état d'âme des formés et leurs émois affectifs.

509) X : … ils me parlent de leurs émois quand ils sont en train de chercher les contraires ! Au lieu de chercher les contraires et de les travailler… (Entretien 3 formateur 1, janvier 2010).

Certains travaux écrits dans les années précédentes et au cours de cette année actuelle permettent d'identifier une dérive vers le « *pathos* », un travail intimiste de type confessionnel où les formés font part d'eux affectivement parlant. En ce sens, leurs écrits font état de la façon dont ils vivent affectivement la recherche des contraires au lieu de faire la recherche des contraires elle-même. Il s'agit alors d'un récit de vie, ou d'un journal intime. La dérive affective imprègne l'écriture du portfolio. Le résultat est en général décevant, car il montre davantage les tourments du formé plutôt que la production d'une avancée. Le discours utilisé lors de soutenance oral témoigne d'une incapacité à construire un problème pour soi.

537) X : Hum ! Ou alors, c'est le contraire, on patouille dans les sentiments, dans le ressenti, dans le pathos, « *je suis bloqué* ! » … ou alors « *j'ai beaucoup changé !* » Tout ce discours là… ! (Entretien 3 formateur1, janvier 2010).

Dans ce cas, la problématisation est absente parce qu'il n'y a aucun recul et le discours du formé se position à un niveau méta, méta-affectif, méta-expérientiel (E3 F1, Tp 540, 542). La théorisation, insuffisante n'est pas structurante, elle ne sert pas le travail mais se présente de façon décousue, désordonnée. Ainsi, les blessures non guéries peuvent se réactiver en formation et pénaliser la problématisation et la professionnalisation (E2 F2, Tp 500). Le danger à considérer la formation comme une thérapie est important (E1 F1, Tp 173, 176, 177, 130 à 138). Il peut se répercuter sur la perception qu'à le formé du formateur : un thérapeute. Mais cela peut tout simplement l'empêcher d'entrer dans la problématisation. Dès lors que le problème psychanalytique est confondu avec le problème professionnel, le formé va tenter de traiter littéralement le problème. Il considère que le problème doit être éradiqué : « *F : oui, thérapie ! « Je vais liquider un problème » !* (E1 F1, Tp 177). Il s'agit en fait d'un contre-sens, car le problème au contraire est à construire.

Le travail est alors centré sur le formé d'un point de vue narcissique (E3 F1, Tp 519), parce qu'il a été compris de leur part qu'il fallait parler de soi. Encore convient-il de le faire dans un cadre professionnel permettant une professionnalisation via la problématisation. Or, les écrits de ce type ressemblent davantage à un récit de vie, à un journal de formation (E3 F1,

Tp 515). Si certains formés grâce au savoir issu de leur vie antérieure peuvent anticiper afin de problématiser, d'autres subissent quelquefois inconsciemment les traumatismes et ne parviennent pas à se libérer de leur passé affectif pour construire un problème professionnel.

263) X … Il y en a qui ne savent pas anticiper, qui s'engluent dans leur histoire. (Entretien 3 formateur 1, janvier 2010).

Contre toute attente, le formateur ne tient pas à entrer dans ce type de problème. Cela ne relève pas de son ressort. Pour lui, certains ont appris à travailler cela, d'autres pas (E3 F1, Tp 674). La qualité des écrits dépend en partie de cette distance à l'histoire et aux affects, aux blessures passées et présentes.

-L'entretien avec le formé 1 montre qu'il a réussit à mettre en travail le problème pour soi. La récurrence de la thématique évoquée par ce dernier dans sa vie professionnelle et peut-être même au delà, suggère un problème existentiel (E1 F^{é} 1, Tp 157). En cela, le problème heurte la sensibilité du formé à différents degrés (individuel, institutionnel, sociétal). Cette thématique (le pouvoir) incarne pleinement son « *problème pour soi* ».

157) X1 : C'est plutôt de dire que ma thématique est un vrai problème pour moi ! C'est comme cela que je le verrai ! C'est un vrai problème pour moi ! C'est un problème récurrent, qui s'est présenté à moi donc assez… (Entretien 1 formé 1, novembre 2009).

La récurrence du problème sous-entend une souffrance qu'il est difficile d'évaluer. Parmi les différentes informations que le chercheur a eu à sa connaissance, y compris en dehors de l'entretien, l'hypothèse que le formé 1 ait mis en travail ce problème tout au long de son parcours (études universitaires, formations) est crédible. Cette hypothèse est fondée sur l'idée que l'accès au savoir crée en quelque sorte un contre-pouvoir suffisamment fort pour vivre plus sereinement cette problématique. La difficulté de la récurrence d'un problème est de ne pas en faire un paradoxe. En ce sens, la récurrence est un critère du paradoxe, mais elle ne suffit pas à elle seule pour enfermer un formé si ce dernier travaille sa ou ses blessures.

-Si les formés n'en n'ont pas encore pris conscience, le choix de la thématique est secondaire (E1 F1, Tp 181). Le problème analytique, s'il en est, ressortira (étouffement ou épanchement) quelle que soit la thématique choisie (Ibid, Tp 181 à 183). En ce sens, ce type de problème semble s'insinuer plus ou moins involontairement dans toute thématique que le formé travaillera, voir sur d'autres tâches. En cela, le travail analytique s'il n'est pas engagé dans une démarche concrète parallèle, semble avoir une plus grande influence et se répercute

sur les prises de positions, l'attitude, le comportement, les habitus des sujets en formation. Pour le formateur, la conscience d'avoir un problème personnel implique une « *délectation* » (Ibid, Tp 183). Cette prise de conscience de la dimension personnelle engagée dans le problème peut paralyser le sujet parce que le ou les traumatismes ressurgissent et empêche ou détourne du problème à travailler. Le problème analytique semble alors se substituer au « *problème pour soi* ».

-Se trouver face à un problème analytique isole en formation (Tp 184 à 191). Le formé refuse d'être encadré par un directeur de mémoire. Le formateur dit que ce phénomène a été massif cette année et inhabituel. Puisque le problème est d'ordre analytique il est donc personnel et renvoie par conséquent un sujet à lui-même :

185) F : et l'isolement ! Et le refus d'être encadré par un directeur ! Qui a quand même été cette année un phénomène massif ! Que je n'ai jamais eu !
186) Ch : comment tu l'expliques ça ?
187) F : bien moi je dis que c'est en lien avec ça, c'est-à-dire « *l'autre il ne peut rien me dire, c'est mon problème à moi* ». « *Donc je ne me sers pas de lui !* ». Je fais tout, tout seul ! En revanche, il y en a plusieurs qui ont démarré une thérapie ! (entretien 1 formateur 1, octobre 2009).

La dérive ou la confusion avec le problème analytique persuade le formé qu'il ne peut s'en sortir que par lui-même. Malgré les tentatives des directeurs pour encadrer le travail, il est difficile de les faire accéder à la reconnaissance de leur problème pour soi et de rompre l'isolement.

5.6.3.2. Des blessures insinuées dans des problèmes professionnels à l'origine de paradoxes en formation

C'est la professionnalisation qui importe en formation et non la guérison ou même le développement personnel. Les formés se doivent de comprendre cela pour problématiser au lieu de réactiver leurs blessures de façon passive sur le terrain de la formation. Parmi les caractéristiques qui fondent ces blessures, la récurrence ou la répétition est un critère majeur. Comme le dit le formateur prenant appui sur son expérience, le formé rejoue les mêmes scènes, prisonnier d'un paradoxe dont les clés de sortie lui échappent. C'est à ce titre, une illusion de croire que le problème issu d'une blessure peut être résolu. C'est d'ailleurs pourrait-on penser, en s'enfermant dans cette logique de résolution de problème que le paradoxe s'alimente, parce que le problème est perçu comme étant extérieur au formé. Tant qu'il est externalisé par ce dernier, il ne peut y avoir de changement, de prise de conscience pour mettre en travail le problème. A ce titre, le cas d'un formé (B) attire l'attention du

chercheur. B possède une double culture (française et créole) qu'il semble mal vivre en formation.

663) Ch : … pour B, il y a quand même… quelque chose de l'ordre de… comment dire, de l'injustice ou du phagocytage de la culture européenne sur sa propre culture qui le travaille avec la question du pouvoir… là il est enfermé…
664) X : Oui !
665) Ch :… dans une forme de conviction sur l'injustice, sur…
666) X : Hum ! Il est victime ! (Entretien 3 formateur1, janvier 2010).

Pour B, la blessure narcissique prend la forme d'une injustice et met en scène la question du pouvoir. B se positionne en tant que victime de la culture française. D'un point de vue historique, c'est le thème du colonialisme qui ressurgit. Si le problème de B est peut-être moins actif lorsqu'il se trouve en position de formateur dans son pays d'origine, il est à noter qu'il vient se former en France pour obtenir un diplôme, gagner en légitimité et en reconnaissance.

Dans le quatrième entretien, la discussion s'arrête à nouveau sur le cas de B. Chercheur et formateur ont clairement identifié une blessure chez l'étudiant qui réapparait. La double culture de B lui pose problème. Elle l'encombre. Ce problème est ancien (E4 F1, Tp 479). Il semble réactivé par la formation. Le formateur caractérise le problème de B par l'idée de toute puissance (Ibid, Tp 483). Cela confirme qu'il s'agit bien d'une problématique de pouvoir. En cela, le lien entre blessure et problème est très présent. D'un côté se situe la culture blanche, synonyme de conformisme et de l'autre la culture créole qui pour B n'a pas doit de cité en formation.

487) V : … La culture blanche, c'est la conformisation ! Et il s'est blanchit en devenant capable de sortir des phrases de ce genre !
489) V : Et pendant ce temps il y a sa négritude qui souffre ! Quand il est reconnu, il est reconnu comme un blanc ! Autrement dit ! Voilà ! Il existe quand il parle blanc !
491) V : et je ne l'ai jamais entendu parler nègre ! Et je ne sais même pas s'il est capable de le faire ! Alors lui, il dit que si mais il ne le montre jamais effectivement ! Alors que j'en ai eu des gens de couleurs qui se permettaient dans la formation de parler depuis leur culture… originelle !
493) V : lui non ! Effectivement, il ne parle que blanc !! (Entretien 4, formateur 1, mars 2010).

Si ce problème est en partie conscientisé par B (Ibid, Tp 486, 487), ce dernier en souffre. Le formateur 1 explique clairement les termes du dilemme. La division culturelle crée un conflit. Le formé en fait un problème. Dans le contexte de la formation en France, la culture créole est perçue comme un handicap par B (Ibid, Tp 494 à 496). Le fait qu'il vienne en France se former crée d'emblée une situation délicate (Ibid, Tp 511). En même temps, la

culture créole est constitutive de sa propre identité et de son histoire. Il ne peut la nier sans en souffrir. Il se met alors dans une position où il étouffe cette culture pour se former. Malheureusement, le problème ne disparaît pas pour autant. B croit le traiter dans son mémoire en passant par l'histoire du colonialisme, à moins qu'il utilise cela pour esquiver le problème. Le travail produit n'est alors pas satisfaisant, car le problème pour soi n'est pas réellement abordé. Il n'est pas assumé. Il est évoqué dans une position externe. B utilise l'histoire pour régler ses comptes, tel un contre-pouvoir résonnant à la manière d'un discours idéologique (E4 F1, Tp 515), paradoxe de l'utilisation d'une idéologie pour lutter contre une autre idéologie. Une fois encore, le problème est externalisé (c'est l'histoire qui est responsable) et le problème pour soi non reconnu. B ne se professionnalise donc pas.

Un cours précédent fournit quelques indices sur le modèle du sujet de B. Pour lui, un *sujet* humain est déterminé par son histoire. Il répète ses traumatismes, ses erreurs. C'est le modèle « *naturaliste* » (E1 F1, Tp 35). B relie sujet et permanence, d'où son empressement à éliminer ce dernier lorsqu'il lui échappe. Ce propos nait d'une confusion entre formé et personnalité et d'une conception du sujet en tant qu'objet liée au pouvoir (E4 F1, Tp 41). Avec le recul, il ressort qu'il parlait de lui sans le savoir.

Le formateur synthétise les enjeux de la situation : ou « *Il faut qu'il transforme cette culture dont il a honte en atout !* » ou « *il faut qu'il fasse le deuil de sa culture noire !* » (Ibid, Tp 497). A ce stade de la formation (mars 2010), la situation semble bloquée. B n'est pas parvenu à faire un choix. Il est enfermé dans un paradoxe. Il ne parle de sa double culture qu'à travers l'histoire du colonialisme, mais cette histoire ne dit rien du professionnel qu'il est. Or, cette esquive n'est pas validée en formation, car elle ne débouche pas sur de la problématisation. En refusant de parler du « *soi* » singulier, B se désigne alors victime et ne peut alors que blâmer la formation, fruit d'un colonialisme français qui le ramène inexorablement à sa double culture et à la problématique du pouvoir. La culture blanche est synonyme de pouvoir contre laquelle B est encore en guerre. Il ne parvient pas à les allier sur le plan professionnel parce que la blessure narcissique située du côté de ses origines noires lui interdit selon lui tout compromis avec la culture blanche. Le fait que B refuse de participer à cette recherche quand cela lui a été proposé semble conforter cette hypothèse.

ENTRAVE DE TRAUMATISME		
Pôles contraires	**Epanchement sur la blessure**	**Etouffement de la blessure**
Thématiques	-Des fantasmes sur le formateur -Une dérive de la formation vers le pathologique -L'influence du narcissisme en formation -Des blessures insinuées dans des problèmes professionnels à l'origine de paradoxes en formation	
Formes du paradoxe	L'épanchement sur la blessure engendre une absence de recul et une implication débordante conduisant à un discours affectif	L'étouffement de la blessure externalise le problème par un discours théorique général, désincarné

Tableau 21 : Répartition des thématiques dans l'entrave de traumatisme.

5.6.3.3. Synthèse de l'entrave de traumatisme

L'histoire des formés peut devenir un handicap. Les blessures narcissiques, souffrances et traumatismes vécus peuvent ressurgir en formation, parce c'est un moment de crise identitaire. Ces dernières réapparaissent et s'insinuent en formation en se greffant sur des problèmes professionnels.

La difficulté à cerner le « *problème pour soi* » réside dans la confusion avec le problème analytique. Cette perception basée sur une telle confusion engendre une vision déformée voir fantasmée du formateur. Ce dernier est perçu comme celui qui a toutes les réponses et qui maîtrise le cours de leur destin. L'imaginaire et les fantasmes font partie intégrante de la formation. Certains formés ont besoin de se rassurer ou de se faire peur dans les limites de la formation où les risques sont moins grands. Il apparaît que certaines blessures prégnantes ne trouvent pas de réponses adaptées en formation, mais relèvent davantage de la cure analytique. C'est un travail supplémentaire à effectuer hors de la formation pour éviter toute confusion qui prendrait le formateur pour un thérapeute.

Il existe alors une connexion entre blessure et problème impliquant deux façons de l'appréhender. Soit la blessure narcissique est réactivée et phagocyte le travail de professionnalisation, soit elle est tenue à distance, étouffée, fuite, déniée. Dans les deux cas, elle a un impact et peut être identifiée dans le trajet de formation et les productions écrites.

La fuite du problème et l'économie d'un travail sur les implications engendrent une attitude de protection derrière un discours théorique général qui empêche de relier les connaissances acquises au « *problème pour soi* » pour démarrer le processus de

problématisation. Il en ressort un travail écrit désincarné, plat, décousu sans avancée. La confusion avec le problème analytique persuade le formé qu'il ne peut s'en sortir que par lui-même et il attribuera son échec à quelqu'un d'autre que lui (le formateur, le dispositif, la société). Le formé se munira d'un regard volontairement généraliste pour tenir à distance le problème qu'il ne veut pas travailler. Il adoptera une imposture de circonstance pour vivre sa formation sans rentrer dans le vif du sujet, reléguant par là-même l'altérité provoquée par les échanges à un rapport de convenance.

Dans le cas contraire, les écrits sensés être professionnels s'épanchent sur les états d'âme des formés et leurs émois affectifs. Les productions ressemblent alors davantage à un journal intime, un récit de vie qu'à un portfolio professionnel. Le formé est centré sur lui-même, il est obnubilé par son problème, sans recul, dans le refus d'être encadré sur une problématique professionnelle. En ce sens, ce type de problème semble s'insinuer plus ou moins involontairement dans toute thématique que le formé travaillera. Le choix de cette dernière est alors secondaire, car il s'agit de problématiser à partir de n'importe quel thème. Globalement, les formés croient qu'une bonne connaissance de la thématique va les aider.

La blessure ou le traumatisme réactive la problématique du narcissisme. Le narcissisme influe sur les choix professionnels et sur la manière de travailler. Il peut conduire le formé à présumer des possibilités d'autrui et reporter sur lui ses propres désirs de reconnaissance, de satisfaction, d'efficacité. Réussir un coaching et se montrer compétent peuvent ainsi être confondu parce que l'absence de signes visibles de progrès dans une courte période peut dissuader le formé-coach de persister dans son accompagnement, parce qu'il s'expose lui-même à une blessure narcissique. Cela place le formé dans une volonté de domination de la situation et des rencontres dans laquelle une certaine esthétique professionnelle est recherchée. C'est alors lui qui décide quels clients auront le privilège d'être accompagnés.

Il ressort que des blessures s'insinuent dans des problèmes professionnels et sont à l'origine de paradoxes en formation. En ce sens, le formé B rejoue les mêmes scènes, prisonnier d'un paradoxe dont les clés de sortie lui échappe. C'est à ce titre, une illusion de croire que le problème issu d'une blessure peut être résolu. En s'enfermant dans une logique de résolution de problème, le paradoxe s'alimente parce que le problème est perçu comme étant extérieur. Tant qu'il est externalisé par le formé, il ne peut y avoir de changement, de prise de conscience pour mettre en travail le problème et parvenir à problématiser.

5.6.4. Entrave d'expérience

5.6.4.1. L'influence des normes du milieu professionnel

-Les normes du milieu d'origine formatent dans une certaine mesure la vision. Le formateur 1 remarque très tôt dans la formation (octobre 2009) que les étudiants sont imprégnés du modèle fonctionnaliste (E1 F1, Tp 133). Le risque de la prédominance de ce modèle est de réduire le regard et l'agir professionnel. Intentionnellement ou non, le critère d'efficacité employé seul, peut conduire le professionnel à se situer dans une pensée rigide de type schéma moyens-fin, où seuls les résultats comptent. Si la fin justifie les moyens, tous les moyens peuvent être utilisés faisant fi d'un certain nombre de principes moraux, voir de questions éthiques. Il s'agit donc pour l'intervenant d'élargir le regard des formés afin qu'ils accèdent à d'autres modèles de pensée. Il tente de contrecarrer une confusion établie entre le formé et la personne lorsqu'un diagnostic est fait sur autrui dans le cadre de la formation ou d'un coaching (E1 F1, Tp 14, 15). Or, ce qui se dit en formation n'est valable que dans ce temps-là. Cette confusion crée des contre-sens au niveau des interprétations puisqu'un diagnostic en est à l'origine. Il prend appui sur l'exemple d'un formé (B), formateur en IFSI issu du milieu médical pour étayer ses propos. Le glissement de ce formateur vers la posture de thérapeute effectuant un diagnostic s'explique par les canons du milieu infirmier dont il est difficile de s'affranchir. (E1 F 1, Octobre 2009). En cela, la plupart des formateurs en IFSI sont d'anciens infirmiers ou cadres de cette même fonction. Ils ont construit leur expertise à partir du champ médico-psychopathologique. Or, cette expertise s'appuyant sur des disciplines telles que la psychologie, la psychanalyse, revient entre autre à poser des diagnostics sur des patients. Cette expérience peut s'insinuer à leur insu dans le cadre du métier de formateur. C'est ainsi que certains formés de ce terrain peuvent être qualifiés de personnalités non-formables lorsqu'elles sont invalidées.

Le référentiel psychanalytique présente des compétences permettant de déceler des pathologies chez autrui (E4 F1, Tp 152, 153). Le connaître est un atout dans l'accompagnement, car cela permet d'anticiper et de se préparer aux difficultés à venir. Au regard des commentaires et glissements vers le champ thérapeutique, le formateur insiste sur l'idée qu'un professionnel de l'accompagnement ne doit pas assigner à autrui un diagnostic, car il s'agirait alors d'une faute professionnelle (Ibid, Tp 165). La catégorisation nosographique ne relève pas du champ de l'accompagnement mais peut lui être utile. Toutefois, posséder le référentiel psychanalytique ne dispense pas de rester vigilant quant aux risques de focaliser son attention sur la pathologie et biaiser ainsi l'accompagnement. Son utilisation peut faire basculer le professionnel sur du conseil (Ibid, Tp 161). Le diagnostic est

dangereux car il stigmatise autrui. En un mot, il réduit l'histoire d'un sujet à un jugement que ce dernier devra porter longtemps car il se situe hors du temps, valable en tout lieu. Il est incompatible avec l'esprit d'accompagnement (cheminer au côté d'autrui), car il ne se régule pas, il se traite (Ibid, Tp 171). Ce risque incombe à tout professionnel. La réduction théorique à un référentiel unique rigidifie la pratique des métiers de la relation éducative. L'accompagnement ne peut exister.

> 392) V : … l'accompagnement nécessité la pluralité des points de vue à tous les niveaux ! Au niveau des référentiels du coach, au niveau de la construction du problème du coaché ! Et sans ça, il n'y a pas dialectisation ! Il y a expérimentation d'une solution ! Voilà et la différence elle est subtile !
> 394) V : C'est la recherche de la solution ! Quand tu n'as qu'une interprétation que tu testes, tu es dans la recherche d'une solution ! Obligatoirement ! (Entretien 4, formateur 1, mars 2010).

Il cède la place au guidage, au conseil parce qu'il n'existe alors plus qu'un point de vue sur la question ou le problème. En l'absence de pluralité de points de vue, il n'y a pas débat de valeurs, ni de construction de problème par le coaché. Il n'y a qu'une interprétation, qu'une voie. Les contraires ne sont que des faux semblants qui ne permettent pas de dialectiser avec le terrain, parce que le professionnel alors guide aura préalablement établit une trajectoire vers l'objectif qu'il a fixé. Il ne vise alors que la recherche de solution et ne laisse pas à autrui la possibilité de problématiser.

Tout en étant d'accord avec le discours du formateur quant à la confusion entre le formé et la personne, le chercheur relie aussi l'idée de diagnostic à celui d'objectivité. La croyance en une objectivité renvoie à la conviction de détenir la vérité sur autrui (E1 F1, Tp 3, 4). Cette vérité se situe également hors du temps. Le terme d'objectivité se présente sous des dehors scientifiques et pragmatiques. Il renvoie à la pensée par objectif qui ne souffre aucune altération venant de l'extérieur. Or l'objectivité est un mode de pensée. Croire uniquement à cela réduit le regard et favorise l'idéologie. Rejeter les autres modes de pensée implique un risque d'exclusivité ne laissant nulle possibilité à une fonction critique et au débat.

Le formateur pense également que cette attitude est due au succès du comportementalisme, école de pensée réduisant le sujet étudié à son comportement. En procédant de cette manière, on occulte tout ce qui relève de l'inconscient (Feud), de l'activité contrariée (Clot), de l'histoire du sujet et de la dimension temporelle. Le sujet est réduit à ce qu'il donne à voir (E1 F1, Tp 6), donc à l'aspect visuel et instantané. Cette approche de l'évaluation aboutit à un diagnostic basé sur des indicateurs visibles mais prend la forme d'un jugement de valeur, parce que l'on croit détenir la vérité sur autrui. Le formateur utilise le

terme de diagnostic pour critiquer le jugement de valeur qui est le véritable enjeu de la discussion (Ibid, Tp 7).

-L'influence des normes du milieu professionnel s'exerce souvent à l'insu de formés. Le cas de C illustre également cela. Si certains étudiants s'immerge en formation en jetant tout ce qu'ils savaient faire, d'autres sont agis par leur filiation professionnelle (E1 Fé 4, Tp 30, 48, 58, 60, 142, 176, 178). La séance d'analyse des pratiques met en avant le risque d'orientation d'une séance de coaching en fonction du principe posé en amont. Autrement dit, le principe organisateur dans le cas du formé 4 (C) repose sur un désir de changement visible, palpable instrumenté par un critère d'efficacité (la cliente doit être capable de se fixer des objectifs accessibles à la fin de la séance). Ce désir du changement placé dans un contexte d'agir professionnel en situation de coaching (première séance d'évaluation) influe considérablement sur la dynamique de la séance. Pour atteindre les objectifs, il faut connaître les besoins d'autrui (E4 F1, Tp 457).

30) C : c'est-à-dire qu'à chaque fois, c'est pour ça qu'au bout d'une demi-heure, à chaque fois on revient toujours sur cette imposs… ça a été difficile de lui faire sortir plus d'une phrase !
48) C : il n'y a pas de direction ! En tous cas, moi je ne l'ai pas vu ! Par contre, et c'est ça où le point a été fait, c'est qu'à partir de 30 minutes, en sentant qu'on… patine, on patine, on patine !
142) C : moi dans cet entretien, l'objectif, après 30 minutes (Sourit), c'était vraiment… ! C'est la personne ! Ça doit venir de la personne !! Alors que là, le questionnement ne faisait apparaître rien du tout, si ce n'est un morceau de phrase qui parlait en termes de peut-être conduire un dossier jusqu'au bout ! (Entretien 1, formé 4, mars 2010).

Comme le formateur le fait remarquer : « *Ce sont mes attentes qui modélisent ce que l'autre dit ! C'est l'effet Pygmalion !* » (Entretien 4 formateur 1, mars 2010, Tp 608). La séance de coaching se risque alors à un guidage maïeutique (Ibid, Tp 607), parce que le coach use de la langue et du relationnel pour amener l'autre précisément là où il veut qu'il arrive, sans que ce dernier en ait conscience.

607) Ch : parce qu'en fonction du principe que tu poses, ça oriente ! Bien on en revient un peu à la maïeutique quelque part ?
608) V : oui ! Même pire: à Pygmalion ! Ce sont mes attentes qui modélisent ce que l'autre dit ! C'est l'effet Pygmalion !
609) V : Toute une séquence de coaching qui n'aurait comme effet que de travailler la demande, et bien c'est une réussite ! Lui (C) non ! Lui, il faut qu'il y ait des changements visibles… !
610) Ch : il y a ce critère d'efficacité qui…
611) V : oui ! De l'efficacité comportementale !
613) V : hum ! Il a fait des formations comportementalistes lui !
616) Ch : et quelles… erreurs ça peut provoquer en termes de coaching quand tu en restes trop sur du comportementalisme ?
617) V : et bien être pressé ! C'est exactement ce qu'est en train de lui dire B ! Tu te presses et tu le paumes ! Tu deviens guide ! Ou tu le paumes ou tu deviens guide !

619) V : mais tu ne chemines pas avec l'autre ! Parce que tu veux des résultats ! (Entretien 4, formateur 1, mars 2010).

Dans le cas de C, la séance n'aboutit pas à un accompagnement avec la cliente, car celle-ci n'a pas su montrer des signes de motivation et de potentialité. Du moins, C a présumé de son impossibilité à s'autonomiser.

465) V : « *On ne peut pas se prévaloir ce que l'autre peut apporter !* ». … Très bien !!! C'est exactement ça qui l'entrave !! (Entretien 1, formé 4, mars 2010).

On peut penser que la filiation professionnelle a porté préjudice à la séance, dans la mesure où elle a entravé la possibilité d'accepter une telle cliente parce que le référentiel de C trop éloigné des contraintes en situation ne pouvait le supporter. L'agir professionnel ne peut être réduit à une conséquence visuelle. Ce qui se travaille au niveau processuel n'est pas toujours apparent dans l'ici et maintenant. La séance est ainsi orientée par le référentiel comportementaliste de C. Le formateur explique que ce référentiel comportementaliste n'est pas pertinent pour faire de l'accompagnement. Il hâte la relation et la galvaude parce que le coach se situe alors en avant, prêt à être guide, à montrer la voie, motivé par une exigence de résultats visibles qui n'est pas partagée avec le client empêchant le coach de cheminer aux côtés d'autrui (Ibid, Tp 617, 619).

-Dans un autre registre professionnel, le formé 1 parle de sa discipline. Il explique ce qu'est sa vision dans une perspective de problématisation. Il l'a compare à un autre discours résolutoire qui constitue aussi son corps professionnel.

461) X1 :… Donc, en fin de compte, l'Aïkido n'est que de l'avancée qui s'ajoute à de l'avancée qui s'ajoute à de l'avancée ! Et il y a là-dessus, des discours qui rêvent d'harmonie, de paix, de troisième terme et qui, en fin de compte et qui vendent cela ! (Entretien 1 Formé 1, novembre 2009).

Ce discours montre qu'à l'intérieur d'un corps professionnel, il existe des idéologies qui cohabitent ou se combattent. Mais, plus important, cet extrait met au jour deux visions respectives ; l'une relevant de la problématisation où l'idée de cheminement prime ; l'autre à travers sa volonté d'accéder à un idéal prône une vision harmonieuse et résolutoire du problème.

-La filiation professionnelle exerce une influence considérable en ce qu'elle pétrit d'habitus le professionnel jusqu'à en constituer son identité propre à son corps défendant.

167) X : Alors que celle de cette année, ce n'est pas le cas. Elle veut être *consultant*, elle n'y arrive pas. Pas encore, mais elle veut ! Mais elle ne s'aperçoit pas, cela lui colle quoi ! Voilà ! L'habit de manager est collé à sa peau, elle ne s'en aperçoit pas ! Entretien 3, formateur 1, janvier 2010).

Régulièrement, le formateur a dans le groupe de formés d'anciens managers (E3 F1, Tp 170, 171). La plupart ont des difficultés à sortir d'une vision managériale pour entrer dans celle de consultant (E3 F1, Tp 135). En janvier, le praticien ne les sent pas encore prêt à changer de vision. Le but est qu'ils découvrent par eux-mêmes le problème qu'ils ont pour le transformer en question (Ibid, Tp 137).

138) Ch : Donc, tu penses qu'aujourd'hui, ils ne sont pas encore sortis de leur modèle ?
139) X : Ah non ! Et je l'ai vérifié dans les problématiques écrites. Il y en a une en tout cas qui me fait toute sa problématique du point de vue de manager et pas du consultant !
140) Ch : Donc, cela veut dire qu'elle est complètement à l'intérieur du… oui du management. Elle n'a pas réussi à en sortir ?
141) X : De son ancien poste ! Intéressant hein ?
143) X : Elle n'arrive pas à s'en débarrasser ! Et je pense qu'elle ne s'en aperçoit pas et que le rendu de la problématique va être l'occasion ! (Entretien 3, formateur 1, janvier 2010).

Le formateur s'appuie sur les précédents écrits portant sur la problématisation pour étayer ses propos. La formée en question est assujettie à son ancien poste de travail. Cet emprisonnement a pour conséquence l'impossibilité de changer de regard, car cela nécessite préalablement une prise de conscience du point de vue adopté. Il ne suffit pas toujours de trouver des concepts appropriés pour travailler sa thématique. Le formateur 1 prend appui sur cette étudiante. Celle-ci a trouvé une bonne problématique qu'elle travaille théoriquement avec des concepts pertinents, mais son positionnement est inapproprié pour problématiser (E3 F1, Tp 221). En ce sens, la position qu'elle adopte relève d'une posture surplombante, à distance (Ibid, Tp 213).

147) X : …Et toute l'année, elle a tourné autour de ce truc et un jour elle a bloqué. C'est-à-dire qu'elle a refusé de changer de regard !
149) X : Elle était incapable de prendre le point de vue de l'intervenant. Tous les contenus du diplôme étaient moulinés, réutilisés, appropriés pour être manager. Et, je lui ai mis une très mauvaise note en mémoire. (Entretien 3, formateur 1, janvier 2010).

La dimension du « *soi* » est absente, c'est-à-dire que l'implication singulière nécessaire à l'engagement de l'étudiante en vue d'une reconnaissance du problème pour soi ne peut advenir. A ce stade, cette dernière est prisonnière de sa posture professionnelle (Manager). Il s'agit d'un « *vrai problème* » (E3 F1, Tp 205) dans la mesure où ce dernier

n'est pas identifié et donc pas reconnu. Le problème en question consiste ici à être pris dans un modèle sans le savoir, ce qui supprime alors la possibilité d'en sortir (paradoxe). Elle ne parvient pas à changer de regard. En cela, le problème est externalisé, il ne fait pas partie de cette formée, mais relève de ce qui l'entoure et qu'il faudra gérer, mais sans concevoir la dimension endogène du problème. Ce problème concerne d'autres formés.

Ainsi, la problématique du pouvoir n'est pas assumée par la majorité des formés dotés d'une expérience dans le management (E3 F1, Tp 161). Pour celles et ceux qui souhaitent rester dans cette posture, la question du pouvoir peut être assumée (E3 F1, Tp 165, 189, 190). En revanche, pour celles et ceux qui se destinent à devenir consultant, ce problème se pose, car le pouvoir pris confère un sens au travail (E3 F1, Tp 175). Cette posture altère les logiques de guidage et d'accompagnement en formation. Elles sont instrumentalisées, c'est-à-dire utilisées comme des moyens stratégiques à l'intérieur de la posture du management. Le problème est donc de ne pas être en capacité de s'ouvrir à d'autres façons de travailler en dehors du management. Cette impossibilité constitue une fermeture idéologique rédhibitoire pour problématiser, car cela nécessiterait une reconnaissance du problème pour soi. Ainsi toute la réflexion et les productions écrites sont travaillées à partir du filtre management uniquement. Malgré une volonté de changement, certains formés n'y parviennent pas. L'encrage professionnel, les habitus rendent très difficile ce changement.

Le travail sur le portfolio suit également cette trajectoire en formation. Ce type de formés ne parviennent pas à problématiser et ne sont donc pas validés, parce que toute la réflexion est orientée par une logique de résolution de problème (E3 F1, Tp 180, 181). La question du guidage et de l'accompagnement est dénaturée parce qu'elle est instrumentée pour servir une stratégie de contrôle à l'intérieur de la posture du manager (E3 F1, Tp 179). Produire le mémoire en formation revient alors à résoudre un problème sans viser une professionnalisation, ce qui abouti à une invalidation incomprise (E3 F1, Tp 180, 181).

> 182) Ch : on peut penser que pour certains, il n'y a même pas cette première étape de reconnaître un problème pour soi ?
> 183) X : Ah non ! Ah non ! Le soi est banni. Il est opacifié, il est mis en boîte, il est ailleurs, voilà. Il y a un rôle à tenir qui est responsable de la structure et de sa pérennité. Point ! Alors la pérennité passe par la productivité de la structure et là on rejoint toutes les valeurs économiques. (Entretien 3 formateur 1, janvier 2010).

La première étape de reconnaissance du problème pour soi n'est pas atteinte, tout simplement parce que le « *soi* » professionnel n'est pas investit comme il se devrait de l'être. Le changement n'est pas une visée ou un objectif. Au contraire, c'est l'amélioration de la

productivité qui est visée. Le modèle économique est évoqué par le formateur. Le profil des formés qui en découle sont ceux qui attendent de la formation des outils pour mieux travailler à leur poste et non envisager une autre façon de travailler (E3 F1, Tp 180). La formation est alors instrumentalisée au service de leur posture. En ce sens, la difficulté à changer de posture se pose comme problème à un niveau identitaire, car il est difficile de se désenclaver de la forme façonnée par l'expérience du management (E3 F1, Tp 167). Cet univers peut gêner la professionnalisation bien que cela puisse être dépassé. Quelle que soit le métier exercé, les normes du milieu et les idéologies professionnelles exercent une influence sur le professionnel. Ce dernier se doit d'en avoir conscience pour se désenclaver et prendre du recul sur les limites d'un positionnement quel qu'il soit.

-Le terme de résolution est depuis longtemps utilisé par la formée 3 (N) professionnellement sur le terrain. Elle le substitue même lorsqu'elle parle de problématisation. Cela montre que le discours du terrain crée des contre-sens, des confusions (problémation et problématisation) vis à vis la formation et qu'ils persistent malgré plusieurs mois de cours.

270) F :…c'est l'habitude …j'ai toujours utilisé ce terme même s'il y a d'autres choses derrière. (Entretien formée 3, février 2010).

L'entrave d'expérience se pérennise et persiste pendant la formation, même si l'étudiante 3 le remarque, lorsque le chercheur attire son attention sur son discours porté sur le versant du terrain professionnel, davantage que sur les acquisitions théoriques en cours. Cette persistance est sans doute d'une part due à la difficulté d'appréhension des concepts (entrave de conceptualisation), mais est due également à l'habitus professionnel empreint d'une pensée de sens commun. Cette entrave peut être d'autant plus vive que le terrain est éloigné de la culture des sciences de l'éducation et particulièrement d'une logique de problématisation. La durée de l'expérience professionnelle joue alors contre l'appropriation des savoirs en formation, parce que l'étudiante n'a rien connu d'autre depuis fort longtemps : « *Mes dernières études remontent à 25 ans, 26, un truc comme ça ! Je ne suis plus du tout là dedans !* » (E1 F^{ée} 3, Tp 302).

5.6.4.2. Le déni de l'expérience en formation

La discussion s'arrête sur le pouvoir que détiennent la formation et le formateur quant au devenir des étudiants. La séance d'analyse des pratiques et le cas du formé 4 (C) conforte

le formateur dans cette idée. Il mentionne alors les risques de réification de la formation, particulièrement lorsqu'elle utilise le guidage et la recherche de solution. Le formateur est satisfait de constater que C ne renie pas ses autres référentiels extérieurs à la formation et qu'il se préserve ainsi d'un lourd formatage (E4 F1, Tp 227).

233) V : Ils entrent dans une secte! Ce sont les mêmes qui disent après : « *on est de X et on est compris nulle part ailleurs !* ». Ils ont tout fait pour ! (Entretien 4, formateur 1, mars 2010).

Contrairement à C, certaines personnes arrivent en formation en rejetant leur pratique professionnelle antérieure et les compétences allant de pair. Le formateur 1 fait ce constat (E4 F1, Tp 229). L'immersion dans la formation conduit certains d'entre eux à coller au contrat didactique sans retenue en abandonnant tout ce qu'ils ont appris auparavant, faire table rase, ce qui a pour conséquence de les mettre en difficulté. D'une part, ils perdent beaucoup de temps car ils sont obligés de se débarrasser de leur bagage technique e théorique.

231) V : tout! Tout! Ils sont en train…Ils virent de bord! Il y en a une, là : manager, elle veut devenir coach ! Attend ! Tu te rends compte le virage ! Sa réaction, là où elle est empêtrée c'est qu'elle veut tout jeter de ce qu'elle savait ! Elle perd du temps à vouloir tout jeter ! Elle ne fait pas de transfert autrement dit ! Du coup, elle n'y arrive pas parce qu'elle …elle part de zéro ! Et ce n'est pas vraiment, on n'y arrive pas, on ne peut pas partir de zéro ! Pourtant, ça je leur ai dit, 36 000 fois, je leur dis ! Ne jetez pas ce que vous savez faire ! On n'est pas là pour se refaire ! On est là pour faire autrement avec le même bagage ! (Entretien 4, formateur 1, mars 2010).

Sans mentionner quelqu'un en particulier, le formateur semble évoquer le cas de A. Cette étudiante a un profil de manager. Elle souhaite se réorienter professionnellement. L'échec de son écrit professionnel intermédiaire assoit l'idée qu'elle a buté sur sa filiation professionnelle et que cette dernière a entravé sa problématisation. Par ailleurs, les temps de régulation en réunion de directoire à propos des travaux de problématisation des formés révéleront ce problème chez A.

Vouloir faire table rase de son passé professionnel ne va pas sans embûches, car tout changer revient à vivre une révolution paradigmatique. Or, il ne suffit pas de décréter changer pour que cela se fasse et repartir naturellement de zéro. Les vieux automatismes et habitudes qui fondent l'identité professionnelle reviennent inconsciemment à l'insu des formés. On ne s'en débarrasse pas facilement. Ils se trouvent alors dans une position où ils dépensent beaucoup d'énergie à se battre contre eux-mêmes. Par ailleurs, croire que se débarrasser des acquis antérieurs permet de mieux vivre la formation est un leurre. Le formateur prend appui sur le cas d'une étudiante. En rejetant tout ce qu'elle savait faire, cette dernière ne faisait pas

de transfert d'apprentissage. Autrement dit, elle n'établissait pas de correspondance entre les nouveaux contenus de formation et ses savoirs expérientiels.

D'autre part, abandonner ses acquis antérieurs implique un vide professionnel, une phase d'errance, un manque de repères qui peut durer en formation et mettre les formés en difficulté. L'appropriation de nouveaux référentiels exige du temps. Vouloir faire table rase de son passé professionnel au lieu de le remanier en formation ajouté à la recherche de nouveaux repères via les référentiels constitue un positionnement périlleux.

On sait que chaque pratique est reliée à un ou plusieurs modèles de pensée. Passer d'un modèle de pensée à un autre ne veut pas dire renier le précédent. La tentative de rejet du modèle précédent, particulièrement lorsqu'il y a incompatibilité présumée, semble agir de manière inconsciente dans les gestes et les attitudes professionnelles. On les retrouve en formation. L'exemple du management illustre cela.

Le temps perdu à renier les savoirs expérientiels ajouté à l'errance que provoque le vide d'apprentissages crée une difficulté majeure pour parvenir à la position du problème dans le processus de problématisation. L'accès au problème pour soi se situe donc dans une telle problématique, car il s'agit en fait de conscientiser une difficulté relative à « *soi* ». En cela, le problème est de savoir comment « *je* » me positionne vis-à-vis de la confrontation des postures et des référentiels contraires (Contrôle/Accompagnement) en formation. Renier sa posture antérieure, c'est faire fi de son identité professionnelle. C'est nier le mouvement du temps (a-temporalité) et faire figurer spatialement les choses. Aussi, l'accès au problème pour soi est entravé tant que le formé refuse de questionner ce qui le dérange au point de vouloir radicalement changé. Il fuit le problème. Il ne l'assume pas. Là réside le problème pour soi. Cette immanence du problème est sans appel.

5.6.4.3. Des injonctions paradoxales ou des contradictions à travailler ?

La forte incidence du milieu professionnel dans l'appréhension des problèmes soulève une question à propos des nombreuses confusions identifiées au cours de la formation : sont-elles provoquées par le terrain et/ou par les professionnels ?

Pour tenter de répondre à cette question, l'on reviendra sur le choix de la thématique de la formée 3 (N) pour y rechercher les origines du problème pour soi. La thématique de la supervision avait été vécue professionnellement, même si elle n'était pas nommée comme telle. Cette pratique avait été menée clandestinement dans l'institution (E1 F^{ée} 3 Tp 26, 28, 183 à 188). Cette transgression renvoie à l'oppression ressentie par la formée 3 (N) face à un cadre rigide contre lequel elle se bat.

198) F : … Et donc, non je n'appelais pas ça conformité et singularité, puisque ce n'était pas des termes que j'employais du tout ! C'était, j'étais coincé entre… oui des charges hyper… des attentes institutionnelles ! Des injonctions qui étaient paradoxales ! Et que donc moi je n'arrivais pas à trouver ma place ! Tantôt je bougeais, je m'en arrangeais parce que les choses me permettaient de l'être et j'arrivais à me libérer un peu du cadre ! (Entretien formée 3, février 2010).

Le manque d'aisance éprouvé était engendré par des d'injonctions paradoxales remettant en cause sa place professionnelle (E1 Fée 3, Tp 198 à 200). La formée 3 évoque également une expérience similaire lors d'un travail demandé par l'éducation nationale.

198) F : Et donc là, je me suis retrouvée coincée dans un cahier des charges, où on te demande ci, de répondre au format universitaire tout en faisant l'œuvre de sa vie quoi !! (Entretien formée 3, février 2010).

Une première hypothèse concernant cet exemple serait que le terrain mette en œuvre les conditions de création d'un paradoxe en instituant des injonctions auprès de ses employés[268]. Aussi, l'effort de N va être de déjouer ces conditions pour ne pas être prise dans ces formes d'injonctions et disposer d'une marge de liberté pour faire vivre sa singularité.

Une seconde hypothèse serait de penser que N a créé elle-même le paradoxe sclérosant au lieu d'en faire une contradiction où elle garde la possibilité de passer d'un pôle à l'autre. Cette hypothèse s'étaye sur la citation précédente (E1 Fée 3, Tp 198), car la commande évoquée n'est pas une injonction paradoxale du type « *sois autonome !* » ou « *sois spontané !* ». Elle repose sur deux pôles contraires qu'il s'agit d'articuler sans renier l'un des deux. Cette contradiction est à ce titre présent dans le mot travail qui associe le « *ponos* », la peine, la souffrance et de l'autre le « *bienergon* », le bel ouvrage, l'œuvre. Cette hypothèse se confirme lorsque la formée 3 compare cette expérience à ce qu'elle vit de façon similaire en formation actuellement (E1 Fée 3, Tp 203, 204, 207, 208).

203) Ch : si je reformule ces injonctions, on te demandait de faire deux choses contradictoires en même temps ? C'est-à-dire d'être spontanée et en même temps d'être conforme ?
204) F : oui, par exemple ! Oui, oui ! C'est-à-dire qu'on te demande d'être conforme, d'être dans la norme tout à fait ! Et en même temps on te demande de produire quelque chose de singulier quoi !
207) Ch : là, tu vis exactement la même situation ?
208) F : ah oui, tout à fait !! Ah oui, oui, oui, tout à fait !!! Ça a été très dur !! C'est pour ça que je n'ai pas pu sortir le…
210) F : oui ! La problématique… (Entretien formée 3, février 2010).

[268] « *La situation est tout à fait différente quand on est pris de façon durable dans des doubles contraintes, et qu'on finit peu à peu par s'y attendre comme une chose allant de soi* » (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 214).

Est-il possible que l'expérience professionnelle influe sur la façon d'appréhender cette formation ? Cette hypothèse se confirme, car les propos tenus par N montrent qu'elle se sent à nouveau coincée pendant la formation et qu'elle désire résoudre le problème (la tension). N a pris pour des injonctions paradoxales des contradictions à travailler. L'étudiante privilégie à ce moment de la formation la problémation. Elle est à la recherche de solutions et à besoin de repères sécurisants. L'expérience de N est scolaire. En ce sens, depuis des années, elle est habituée à être guidée, à évoluer dans un cadre institutionnel lui permettant de se repérer clairement. Cette habitude du contrôle et de la sécurité formate sa façon d'agir et d'appréhender les situations.

Parallèlement à cela, N ne bénéficie pas vraiment d'expérience dans la thématique choisie (la supervision). Or, cette carence crée un vide de compétences. N croit qu'elle n'est pas légitime pour intervenir sur le terrain. De ce sentiment, elle se sent quelque peu obligée de différer ce problème de l'éprouvé. Elle croit pouvoir se passer de cela et s'atteler au problème pour soi d'une autre manière. En l'absence de confrontation au réel de l'activité, N n'est pas en mesure de symboliser la notion de problème pour soi pour établir une relation entre les mots et les choses (Wittgenstein, 1993[269]). Le problème mal posé et une réponse de surface (être pour ou contre la thématique) masquent les difficultés de N. L'expression « *j'ai résolu le problème pour soi* » (E1 Fée3, Tp 266) est à ce titre une *antinomie sémantique*, autrement dit une *définition paradoxale* (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1972, p 193). Cela aboutit à un rejet du signifiant hors de l'univers symbolique de N, c'est-à-dire une forclusion.

L'insuffisance de repères en formation ou dans d'autres situations vécues engendre alors un sentiment de panique par l'errance subie et par l'urgence de la situation. La tension est combattue par une volonté d'éradiquer le problème. Ainsi, le formatage institutionnel influence la façon dont N a pu appréhender les situations, créant par là-même des paradoxes. La problématisation n'est pas encore comprise ni recherchée mais son accès reste un objectif à atteindre.

266) Mais, j'appelle résoudre un problème : une tension ! Une tension que je peux avoir et ce qui me permet d'en sortir. Voilà ! Donc, pour moi, j'ai résolu le problème pour soi, voilà ! (Entretien formée 3, février 2010).

Le terrain exerce une influence sur la façon d'appréhender un problème. Un problème peut être traité au moins de deux façons : soit le problème peut être résolu, soit il peut être

[269] L'édition originale date de 1922.

travaillé. Or, force est de constater qu'en confondant problémation et problématisation l'étudiant ou le professionnel ne sait pas vraiment ce qu'il fait. Plus encore, il semble que la forte domination de la logique de problémation en société et sur le marché du travail influe sur la façon de poser les problèmes. Plusieurs entretiens ont mis au jour ce phénomène. Il arrive alors en formation des questions de la part des étudiants appelant des réponses apocritiques (oui ou non) alors qu'elles devraient être posées de façon problématologique (à travailler). Le tableau suivant présente les thématiques abordées dans l'entrave d'expérience.

<table>
<tr><th colspan="3">ENTRAVE D'EXPERIENCE</th></tr>
<tr><th>Pôles contraires</th><th>Expérience décriée</th><th>Expérience revendiquée</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Thématiques</td><td colspan="2">-L'influence des normes du milieu professionnel
-Une confusion des pratiques sur le terrain
-Former contre l'idée de résolution
-L'expertise face à la problématisation</td></tr>
<tr><td>-Le déni de l'expérience en formation
-Faire l'économie de l'éprouvé</td><td>-L'effacement de soi au profit de l'expérience revendiquée</td></tr>
<tr><td colspan="2">-Des injonctions paradoxales ou des contradictions à travailler ?</td></tr>
<tr><td>Forme du paradoxe</td><td colspan="2">En situation, deux contraires (conformité/singularité) sont appréhendés dans l'ici et maintenant par une logique de résolution de problème</td></tr>
</table>

Tableau 22 : Répartition des thématiques dans l'entrave d'expérience.

5.6.4.4. Synthèse de l'entrave d'expérience

Les normes du milieu d'origine formatent dans une certaine mesure la vision des formés. Le modèle fonctionnaliste et l'approche comportementaliste sont dominants. Elles sont agies par un critère d'efficacité qui oriente la relation d'accompagnement à son insu pour la dévier vers du conseil ou du guidage. Cela repose sur un désir de changement rapide, visible parce que le temps est compté. En coaching, le risque est de voir ses propres attentes modéliser et interpréter le discours d'autrui.

En parallèle, il apparaît une confusion entre *formé* et *personne*. Dans le milieu infirmier, elle est engendrée par un glissement de la posture de formateur vers celle de thérapeute par l'administration de diagnostics grâce à la spécialisation de disciplines telles que la psychologie clinique. Cette assignation ne relève pas du champ de l'accompagnement,

mais davantage d'une expertise, parce qu'il n'y a pas de pluralité de points de vue, ni de débat. Il n'y a qu'une interprétation. Les contraires ne sont que des faux semblants qui ne permettent pas de dialectiser avec le terrain, parce que le professionnel alors guide aura préalablement établit une trajectoire vers l'objectif qu'il s'est fixé. Il ne vise alors que la recherche de solution et ne laisse pas à autrui la possibilité de problématiser.

La notion de problème dans la vie sociale et professionnelle est la plupart du temps rattachée à l'idée de résolution. En début de formation, la plupart des étudiants ont une vision simpliste et réactive des métiers préparés, dans la mesure où ils répondent directement à la commande du client au lieu de la mettre en travail. L'idée d'une réponse en adéquation à la question de départ comme implicite du terrain fait l'impasse sur une majeure partie du travail. Cette tendance inscrit les intervenants du terrain dans une logique de résolution de problème éclipsant la possibilité même d'un travail de problématisation. La logique de résolution exerce une forte pression paradigmatique qui imprègne les formés. Ne pas avoir de solution revient implicitement à s'avouer impuissant face à un problème, sans prendre de recul sur sa conception. S'autoriser à ne pas avoir de solution implique donc une révolution paradigmatique avant même d'être une posture professionnelle. Il s'agit de découvrir et de reconnaître que la logique de résolution n'est pas la seule façon d'aborder un problème. Il existe aussi la problématisation qui demande d'accepter de ne pas posséder toutes les données permettant de parvenir à la réponse au problème, mais de cheminer vers une réponse que l'on ne connaît pas d'avance. Cela requiert d'être capable de travailler le problème sans savoir ce qu'il en adviendra. Il s'agit donc d'accepter de ne pas être dans la maîtrise, comme dans la relation d'accompagnement. Ce modèle-ci que représente l'évaluation problématisation n'est pas connu en formation. Seuls les modèles de l'évaluation-mesure et de la gestion sont familiers.

La posture d'expert n'est pas pertinente pour un travail de problématisation (Les cas de F et de J). Ce dernier effectue des diagnostics, apporte des solutions à des problèmes qu'il se représente de l'extérieur, tel un obstacle à franchir. Il guide, conduit les autres. Problématiser n'est pas une nécessité. Or, au regard des échecs à propos de cette tâche en formation, la contrainte de problématisation chez les experts se pose pour le formateur, remettant en question cette visée.

La formation apparaît comme une scène où se jouent des rôles divers. C'est ainsi que certains formés mettent davantage en avant un personnage qu'eux-mêmes. Il s'agit d'une manière de se protéger et de choisir ce qu'ils veulent donner à voir au groupe (le cas de C). Or, cette attitude peut pénaliser la construction du problème pour soi, dès lors que le

personnage masque le « *soi* » professionnel à mettre en travail en formation au bénéfice d'une carrière revendiquée. Cette posture de professionnel abouti va à l'encontre du contrat didactique, mais crée aussi une distance avec le travail des implications. L'expérience professionnelle revendiquée fait écran. Le primat empiriste crée un positionnement professionnel particulier et engendre une certaine frilosité à l'égard de la théorie. Cette entrave empêche alors l'appropriation des normes universitaires Il y a nécessité à se saisir de la posture d'étudiant.

Lorsque le formateur parle des problèmes liés à la filiation professionnelle, il fait référence à plusieurs cas rencontrés par le passé. Contrairement à ce qui a été évoqué plus avant, d'autres formés arrivent en formation en rejetant leur pratique professionnelle antérieure et les compétences allant de pair. L'immersion dans la formation conduit certains d'entre eux à coller au contrat didactique sans retenue en abandonnant tout ce qu'ils ont appris auparavant et faire table rase. Croire que se débarrasser des acquis antérieurs permet de mieux vivre la formation est un leurre. Les vieux automatismes et habitudes qui fondent l'identité professionnelle reviennent inconsciemment à leur insu. On ne s'en débarrasse pas facilement. Par ailleurs, les formés perdent beaucoup de temps à tout réinventer car ils sont obligés de se débarrasser de leur bagage technique et théorique. Ils ne font pas de transfert d'apprentissage. Enfin, vouloir abandonner ses acquis antérieurs implique un vide professionnel, une phase d'errance, un manque de repères qui peuvent paralyser ces derniers.

La filiation professionnelle exerce une influence considérable en ce qu'elle pétrit d'habitus le professionnel jusqu'à en constituer son identité propre à son corps défendant. C'est le cas d'anciens managers qui souhaitent se reconvertir en tant que coach ou consultant. La problématique du pouvoir n'est pas assumée par la majorité de ces formés. Sans qu'ils s'en aperçoivent, ils se heurtent alors en formation à un assujettissement à leur ancien poste de travail et posture professionnelle. Tous les travaux menés sont orientés en fonction de leur ancienne posture. L'accompagnement y est dénaturé et la problématisation impossible, parce que le positionnement externe et surplombant ne le permet pas. Tout est uniquement travaillé à partir du filtre du management. Cet emprisonnement a pour conséquence l'impossibilité de changer de regard, tant qu'une prise de conscience sur le point de vue adopté n'est pas survenue. La dimension du « *soi* » est absente, elle n'est pas investit comme elle se devrait de l'être, c'est-à-dire que l'implication singulière nécessaire à l'engagement en vue d'une reconnaissance du problème pour soi ne peut advenir. Le problème est externalisé, il ne fait pas partie du formé, mais relève de ce qui l'entoure et qu'il faudra gérer.

Les travaux écrits suivent la même trajectoire. Toute la réflexion est stratégiquement orientée par une logique de résolution de problème. Produire le mémoire en formation revient alors à résoudre un problème sans viser une professionnalisation, ce qui abouti à une invalidation incomprise. En se substituant à celui de problématisation, le terme de résolution montre qu'il domine le monde du travail et se trouve à l'origine de confusions en formation.

Certains étudiants sont en difficulté en formation parce qu'ils rejettent tout ce qui précède l'entrée dans le dispositif. Ils veulent partir de zéro en pensant à tort que faire table rase des leurs acquis expérientiels va les aider à mieux s'immerger et mener à bien leur formation. Il est difficile de se débarrasser des vieux automatismes et habitudes qui fondent l'identité professionnelle. Les formés se trouvent alors dans une position où ils dépensent beaucoup d'énergie à se battre contre eux-mêmes. Ils ne font pas de transfert d'apprentissage et perdent un temps précieux.

En contre partie le manque d'expérience peut amener certains étudiants à avoir peur du terrain, parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment compétents pour s'y atteler. Ils ne se sentent pas légitimes et ne s'autorisent donc pas à intervenir. Les stages sont alors différés, mais le problème demeure tant qu'il n'a pas été éprouvé par le « *soi* » professionnel ou du moins tant que le formé n'a pas conscience de sa nécessité pratique pour cheminer et produire une avancée (le cas de N).

Certaines pratiques professionnelles perpétuent une confusion qui se répercute en formation. Les formés ne parviennent pas à les distinguer, parce qu'ils ont appris à travailler avec. Ainsi, ces confusions, notamment des postures d'expert et de consultant, font l'objet d'une remise en question par les formateurs. Alors qu'il s'agit d'un problème vivant qui doit conserver toute sa problématicité, le réflexe va être de chercher à clore ce problème par une logique de résolution de problème en pensant pouvoir pratiquer les deux postures dans la même mission (le cas de S).

Cette confusion s'origine sur le terrain dans la mesure où les commandes sont libellées en ces termes. Le mélange des postures donne l'illusion de répondre à la commande en faisant l'économie du choix. Elle renvoie à un confort, dans la mesure où le travail est escamoté, superficiel et se situe dans la satisfaction du client. Il nuit ainsi à la praxis. Il réduit la commande et maintient un regard simpliste dans le déni de la complexité de l'humain, de ses imprévus. Il maintient une illusion de maîtrise. Le cas de la supervision illustre ce type de pratique floue qui se confond à d'autres.

Dans certains cas des paradoxes sont créés « *involontairement* » par les formés. En cela, l'influence que le terrain exerce joue également dans la constitution de paradoxes, dans

la mesure où il formate les professionnels, leur identité, leur façon d'agir par des routines, des habitus et des confusions potentiellement dangereux. L'immersion durable dans un milieu professionnel sclérosant peut ainsi générer des pratiques douteuses et des appréhensions réactives et irréfléchies face aux problèmes rencontrés.

En ce sens, les confusions représentant un problème en situation créent un paradoxe qui prend forme à partir du moment où le formé a institutionnalisé certaines confusions dans ses routines. A d'autres occasions, c'est aussi le fait de se trouver dans l'obligation de répondre à deux visées ou objectifs contraires en même temps. Comme pour les routines, l'injonction active un mode de résolution de problème, dès lors que le formé spatialise ce dernier dans un temps immédiat, statique au lieu de se donner la possibilité de passer d'un pôle contraire à un autre par une projection dans le temps lui permettant de créer un mouvement dynamique. L'économie du *politique* est scellée. Problémation et problématisation sont confondues par obéissance ou par confort. Il ressort que la domination de la logique de problémation en société et sur le marché du travail influe sur la façon de poser les problèmes. Bon nombre de problèmes seront traités et rendus paradoxaux dans et par cette logique. Elle se substitue ainsi à celle de problématisation.

Ce dernier chapitre abordera les résultats en les interprétant au regard des questions qui se posent en termes d'utilité sociale et pour la communauté scientifique.

6. Interprétation des résultats de l'analyse, questions et perspectives

6.1. Examen d'ensemble

Cette étude s'est intéressée aux difficultés rencontrées par les formés au cours de leur professionnalisation en formation professionnelle, en ce qu'elles interfèrent sur le processus de problématisation à mettre en œuvre, en particulier dans les métiers de la relation éducative. L'intention était de mettre au jour ces empêchements souvent restés clandestins, parce qu'ils relèvent de processus intimes, secrets qui ne sont appréhendés que par leurs manifestations comportementales. Le parti pris a été de les nommer « *entraves* », parce que le terme correspondait à l'idée d'être attaché et/ou de porter un poids.

Partant du sens commun, nous avons été interpellés par les pièges, les heurts et les confusions rencontrés dans notre pratique professionnelle. De ce point de départ, un questionnement sur la nature de la contradiction et particulièrement du paradoxe s'est profilé. Au-delà d'une perception immédiate et réactive, nous avions besoin de comprendre à quoi ce concept correspondait et quels en était les enjeux pour la praxis éducative. Un retour sur le chemin parcouru semble ici s'imposer.

La conception construite jusqu'ici a posé que le processus de problématisation était dans certains cas freiné ou empêché. Au départ, sept dimensions avaient été dégagées au cours de l'enquête exploratoire[270]. Nos premiers résultats montraient une tendance scolaire des formés qui se révélait limitée, dès qu'il s'agissait d'aborder des problèmes plus complexes que la problémation. Pourtant, une volonté de résolution résistait, faisant de ce mode de traitement des problèmes une tendance dominante peu conscientisée, entraînant passivité et besoin de guidage en formation. Il ressortait également un besoin de maîtrise face au changement et à l'insécurité que représente le contexte de la formation. Enfin, les contradictions se voyaient rejetées par une vision manichéenne du monde alors qu'elles étaient pressenties comme potentiellement enrichissantes pour le débat problématique. Le processus de problématisation semblait lié à un mouvement incessant des contradictions dans chacune des catégories pour continuer d'exister. La question se posait alors de savoir qu'en serait-il sans ce mouvement dialectique ou si certaines incompatibilités survenaient. En réponse à cela, le processus de problématisation semblait pénalisé ou empêché et certaines

[270] Dimensions : maîtrise, conformisme, politique, implication, émancipation, idéologie et/ou confusion, articulation.

incompatibilités généraient des confusions. L'inscription du formé dans une catégorie ne pouvait alors qu'être partiellement durable.

Au cours de l'étude théorique, l'intelligibilité de la contradiction et du paradoxe a été remaniée, repensée au travers des différentes disciplines et approches scientifiques. Le paradoxe s'est vu progressivement devenir le cœur d'une problématique plurielle complexe et se spécifier dans sa conception et ses usages. A l'issue de la revue de question, le paradoxe a été remis en question sur le plan pragmatique, car notre positionnement lui a conféré un statut conceptuel fort, instrumentalisé par l'appareil politique, mais a en dehors de la résolution de problèmes questionné ses applications pratiques en termes d'autonomisation.

La dialectique a été proposée en tant qu'alternative à la pensée paradoxale. Cette conception épistémologiquement très différente a permis de voir en elle une vision du monde complémentaire pour la professionnalisation des professionnels de la relation éducative à celle de la pensée paradoxale.

Le concept d'entrave a été dégagé et précisé pour en extraire des caractéristiques et des critères mis à l'épreuve par l'expérience de terrain. Sept entraves (Conceptualisation, perception, traumatisme, idéologie, expérience, paradoxale et temporelle) ont été élaborées au cours de l'analyse. Qu'en est-il du devenir des entraves ? Ont-elles permis de produire de la connaissance sur les difficultés à problématiser et sur le paradoxe ? Quels approfondissements nécessitent-elles ? Quels usages pour les professionnels de la formation ?

C'est dans ce jeu de questions que les paragraphes suivants s'efforceront d'apporter des réponses éclairantes. Un retour détaillé sur les catégories d'entraves sera effectué, à la suite de quoi sera posée la question de l'usage du paradoxe en formation professionnelle et enfin, grâce aux avancées produites, nous imaginerons comment le formateur pourrait s'en saisir pour favoriser la problématisation et ainsi la professionnalisation des apprenants.

6.2. Le devenir des catégories d'entraves

6.2.1. Les catégories subsistantes

Le terrain de la recherche a été l'occasion de mettre à l'épreuve la viabilité des catégories. A ce titre, quatre catégories d'entraves subsistent :

-*Conceptualisation*
-*Perception*
-*Traumatisme*

-D'expérience

TYPES D'ENTRAVES	DERIVES CONTRAIRES
CONCEPTUALISATION	▪ CARENCE ▪ PROLIFERATION
PERCEPTION	▪ SECURISATION ▪ REBELLION
TRAUMATISME	▪ ETOUFFEMENT ▪ SURGISSEMENT
D'EXPERIENCE	▪ ABSENCE, REJET ▪ ATTACHEMENT

Tableau 23 : Des dérives contraires au sein des entraves.

Trois autres catégories d'entraves se sont vues remettre en question.

-Exclusivité

-Paradoxale

-Temporelle

6.2.2. Les catégories disparues

6.2.2.1. Evolution de l'entrave d'exclusivité

Il a été présupposé l'existence d'une entrave d'exclusivité. Cette fermeture sur un point de vue exclusif et sans appel n'a pas été pleinement identifiée pour servir d'entrée principale. La faiblesse des données recueillies ne justifie pas l'appellation de catégorie d'entrave. Les critères de fermeture se sont vus disséminés à l'intérieur des catégories survivantes. Elle a donc été redistribuée vers d'autres catégories.

L'attitude de fermeture s'est traduite par une impossibilité à accueillir certains référentiels théoriques dans l'entrave de conceptualisation. A l'intérieur de l'entrave de perception, il s'agissait d'un besoin de connaître la bonne réponse pour satisfaire un besoin de réussite au diplôme, ou le rejet des référentiels proposés. Les traumatismes et blessures narcissiques engendraient des convictions déterministes et un isolement dont les causes du problème étaient externalisées et vécues comme injustes. L'inscription dans l'entrave d'expérience se traduisait, quant à elle, par une difficulté à se tenir à distance de sa pratique professionnelle antérieure (demeurer expert par exemple) et de la reconsidérer au regard des échanges et des tâches à accomplir en formation.

6.2.2.2. Evolution de l'entrave paradoxale

Contrairement à ce qui avait été envisagé, le paradoxe n'est pas à considérer comme une entrave à part entière. Si plusieurs cas ont été identifiés au cours de ce travail, ils relèvent davantage des entraves subsistantes précitées.

En ce sens, les paradoxes identifiés prennent origine dans les autres entraves. Ils présentent les mêmes critères, la même structure, mais s'actualisent différemment à l'intérieur des entraves. En d'autres termes, les critères des paradoxes sont tellement universaux qu'ils se retrouvent dans chaque entraves.

Voyons sous quelles formes les paradoxes se sont insinués à l'intérieur des catégories. Deux cas de paradoxes ont été identifiés dans l'entrave de conceptualisation. Ces deux paradoxes marquent un point de rupture de la catégorie. Ils se constituent à partir du moment[271] où survient un positionnement extrême. Par ailleurs, il convient de noter que ces derniers sont d'une certaine manière « *contraires* » l'un à l'autre : le premier (antinomie sémantique chez N) survient au cours d'un moment de dénuement théorico-conceptuel.

Pourtant, contrairement à ce qui avait été remarqué, l'antinomie conceptuelle ne s'est pas uniquement constituée à l'intérieur de l'entrave de conceptualisation. La constitution de la définition paradoxale à été relayée par l'entrave d'expérience. En cela, l'économie de l'éprouvé de la situation à enrayé la possibilité même de compréhension de la notion de problème pour soi. Le vide de compétences a interdit N d'intervenir sur le terrain par manque de légitimité et par crainte de ne pas savoir agir en situation. Le fait de différer le problème de l'éprouvé a maintenu N dans l'incapacité de relier la notion à un signifiant symbolique permettant d'établir une relation entre la notion et la chose vécue. Le rejet du signifiant hors de l'univers symbolique a produit cette définition paradoxale : « *J'ai résolu le problème pour soi !* », réponse apocritique alors impossible à soutenir dans le temps de la formation.

Le second paradoxe s'appuie sur une prolifération théorique détachée de la pratique professionnelle (le cas de F). Le plaisir du discours théorique face à lui-même est, de façon contraire, coupé des préoccupations de la praxis éducative. Chacun d'eux à leur manière empêche l'accès au problème pour soi (phase de position).

Un autre cas de paradoxe s'est immiscé dans l'entrave de perception. Il est crée par la certitude de devoir répondre à une injonction (paradoxe pragmatique). En cela, il s'agit d'effectuer deux choses contraires en même temps (singularité et conformité). Le critère d'urgence favorise sa création, car il enclenche un mode de résolution. Le problème est

[271] « *Courte tranche temporelle dans laquelle quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive* » (Stern, 2000, p 74).

externalisé. Vécu dans l'ici-et-maintenant, le problème est représenté spatialement bloquant ainsi une conception centrée sur la temporalité.

Un cas de paradoxe est apparu de manière flagrante à l'intérieur de l'entrave traumatologique (le cas de B). A l'origine, se trouve une blessure narcissique qui s'insinue dans les problèmes professionnels. Cette blessure est réactivée en (par la) formation. Le formé rejoue alors les mêmes scènes, tant qu'il refuse d'assumer qu'il a lui-même un problème et que ce dernier ne peut être résolu. Une fois encore, le problème est externalisé et non travaillé.

Le cas de A illustre un paradoxe constitué dans l'entrave d'expérience. Le choc produit entre le déni et la filiation à la pratique professionnelle antérieure a été détecté comme paradoxale à partir du moment où la pratique institutionnalise les professionnels dans des routines que ces derniers ont incorporé (la posture et ses déclinaisons en situation) et qu'ils ne veulent pas le reconnaître.

Par ailleurs, le refus de quitter l'habit de professionnel en formation et de se cacher derrière la carrière réalisée et un personnage peut potentiellement devenir *paradoxe* si cette position n'est pas dépassée. Le cas de C illustre ce problème. Pour le comprendre, il suffit de se pencher sur l'idée de professionnalité et de la transposer dans un contexte où la professionnalisation est une visée du dispositif de formation. Au sens négatif du terme, la professionnalité bloque la professionnalisation. Le primat empirique dévalue les contenus de formation. Vu de l'intérieur, le formé n'accepte pas le contrat didactique, puisqu'il se positionne comme professionnel « *aboutit* ». C'est en réalité le problème (pour soi) qu'il a, mais qu'il se refuse d'admettre. Autrement dit, par autosuffisance, il ne peut accéder à la reconnaissance du problème pour soi pour problématiser parce que sa professionnalité ne lui autorise nulle remise en question de ses acquis expérientiels.

6.2.2.3. Evolution de l'entrave temporelle

La relation au temps a été identifiée dans chaque entrave restante, c'est pourquoi cette catégorie n'a pas été retenue. Par ailleurs, le facteur temporel est resté diffus. Il était difficile à saisir de par son hétérogénéité. Il aurait mérité à lui seul une étude spécifique pour le rendre intelligible. Qu'il s'agisse du temps de l'horloge ou d'une temporalité-durée existentielle, sa référence explicite ou implicite ne fait aucun doute. Formation et temps sont reliés. Le temps est à la fois une des limites de la formation et ce qui en fonde son potentiel heuristique pour les apprenants. L'intensité de cette contrainte force le changement visé. Deux tendances contraires générales peuvent néanmoins être dégagées :

-Dans l'entrave de conceptualisation : le temps passé à comprendre ou le temps qui perdure indéfiniment par la soif de connaissances.

-Dans l'entrave de perception : une attitude d'urgence par rapport aux échéances ou le déni des contraintes par défiance.

-Dans l'entrave liée à un traumatisme : l'épanchement sur la blessure transposée au problème ou la fuite du problème, externalisé.

-Dans l'entrave d'expérience : le temps passé à tenté de rejeter l'expérience ou le temps d'apprentissage sous-estimé par le primat de l'expérience revendiquée.

Le tableau suivant résume l'inscription temporelle dans les différentes entraves.

DIMENSION TEMPORELLE		
PÔLES CONTRAIRES	**PÔLE A**	**PÔLE NON A**
RELATION AU TEMPS	Urgence, réactivité. Volonté de résolution Chronologie	Déni, refus du temps contraint. Goût de la problématisation Temporalité
CONCEPTUALISATION	Situation d'urgence engendrée par des carences, difficultés de compréhension théorique et d'aisance conceptuelle	Plaisir de l'étude théorique et du jeu conceptuel. Soif de connaissances. Profusion. Problématisation tournant à vide sans échéances et contraintes temporelles.
PERCEPTION	Obnubilation par les échéances. Souci de la notation. Regard focalisé sur les contraintes. Besoin de sécurité.	Trahison, report des échéances et du travail. Négociation du calendrier. Désir d'indépendance.
TRAUMATISME	Phagocytage de la blessure sur le problème. Exacerbation affective. Temporalité-durée relative à la prise de conscience du problème. Subjectivité du cheminement	Blessure étouffée, mise de côté. Fuite. Problème externalisé, maquillé par un discours théorique général, désincarné.
EXPERIENCE	Remise en question totale des acquis. Temps perdu à refuser, à nier l'expérience. Retard dans la réflexion et les échéances.	Professionnalité établie. Expérience revendiquée. Minimise le travail à fournir. Autosuffisance niant la durée d'apprentissage.

Tableau 24 : formes des entraves actualisées par le critère temporel.

Le temps est un des critères du paradoxe (faire en même temps) dans la négation d'un temps à la fois chronologique et d'une temporalité agissante. De ce point de vue, c'est le temps de l'immédiateté qui autorise la formation d'un paradoxe. L'ici-et-maintenant de l'urgence créée est à la fois une affirmation et une négation du temps. Le mode du *présent* imposé invite ici le *paradoxe*, car à travers les actes et les discours, il supprime, rend impossible ce qu'il demande ou commande, dès lors qu'il se heurte à l'immédiateté[272]. Il invite ainsi à un regard spatial sur les évènements et incite à la résolution par l'urgence décrétée des problèmes et des situations.

6.3. Approche globale des catégories d'entraves

6.3.1. Un rappel des définitions

6.3.1.1. Entrave de conceptualisation

Cette catégorie relève de ce qui est à comprendre sur un plan intellectuel et langagier. Cette catégorie comprend l'appropriation d'un formé aux conceptions, aux référentiels théoriques, aux méthodes de travail, à sa plus ou moins grande connaissance. Cela implique l'apprentissage de la dimension théorique et sa difficulté d'appropriation et d'acculturation. Ce type d'entraves naît d'un manque d'étayage théorique, conceptuel. Cela se traduit par une difficulté à se positionner et à se situer, par l'emploi de lieux communs, d'allants de soi, de contresens, de malentendus, de confusions.

A contrario ce type d'entraves peut aussi s'appuyer sur une profusion théorique conduisant à des propos généraux d'où le professionnel est absent. Ainsi, le formé en restant dans un discours théorique laisse de côté le travail des implications et se cache derrière les concepts pour ne pas avoir à s'exposer. Dans les deux cas, cette catégorie d'entrave se traduit par une difficulté à relier le particulier au général et inversement dans un rapport pratico-théorique.

Pôles contraires : A- carence théorique (confusion, contre-sens) ou Non A- prolifération (refus de l'implication).

[272] L'injonction paradoxale « *sois spontané !* » devient paradoxe en partie grâce à l'immédiateté du mode de conjugaison *présent*.

6.3.1.2. Entrave de perception

Concerne la relation qu'un formé entretient avec la norme sociale et au contrôle. Cela renvoie à la relation à la scolarité, au contrat didactique, aux normes, à la théorie, à la pratique, à comment le sujet se représente le dispositif dans lequel il est ainsi que la tâche qu'il a à effectuer. Il s'agit des attentes que l'étudiant se représente de la tâche qu'il a à effectuer.

L'entrave peut se traduire par un besoin de repères exagérés en termes d'apports ou de contenus théorique, méthodologique et conceptuel. L'adhérence au contrat didactique est survalorisée. Le besoin d'un cadre contenant afin de se sentir sécurisé est privilégié. Cette catégorie concerne les formés qui se situent dans une vision idéalisée du dispositif et de ses contenus. Le mode d'intervention souhaité est le guidage. L'opacité liée à un cadre offrant une grande liberté d'interprétation des tâches est mal supportée. Le travail prend la forme d'un devoir à remplir. Le temps est toujours compté et le sentiment d'urgence proche. La stratégie peut être utilisée pour parvenir à de meilleurs résultats. Les discours privilégient souvent un mode de pensée rationnel et analytique. Les travaux écrits peinent à problématiser et exposent une accumulation morcelée de parties et de sous-parties négligeant le lien de pertinence entre elles. Les sujets tentent d'imiter le processus de problématisation, quelquefois au point d'en donner l'apparence.

A contrario, ce type d'entrave peut provenir également de la grande difficulté d'un formé à s'insérer dans la norme sociale et à s'inscrire dans le contrat didactique. Ce dernier tolère mal le contrôle et les contraintes d'un dispositif surtout si ce dernier défie la conformation à un corps de métier, aux règles et à la loi. La perception de la formation le conduit à se rebeller contre le dispositif et à dénigrer les contenus de formation. Il parvient difficilement à se positionner en tant qu'étudiant dans le cadre d'une formation et met en avant sa professionnalité. Cette posture empêche de travailler les implications. Cette catégorie d'entrave implique une perception erronée du travail réel à fournir par le sujet.

Pôles contraires : A- sécurisation ou Non A- rébellion.

6.3.1.3. Entrave de traumatisme

Cette entrave prend sa source à partir d'un événement passé vécu. Il s'agit d'une expérience très troublante ou bouleversante, d'un événement désastreux qui peut entraîner des troubles psychologiques et/ou affectifs, avoir des effets négatifs durables sur les pensées, les sentiments ou le comportement. Cela renvoie donc à l'histoire singulière d'un sujet ayant un

impact sur sa dynamique existentielle et affective. Cet événement se caractérise par son intensité. Le traumatisme psychologique et la blessure narcissique qui en découle sont psychiques. Cela peut survenir quel que soit la période de la vie. Il peut s'agir du domaine privé ou professionnel. Le traumatisme ou la blessure ne sont pas toujours conscientisés. La plupart du temps refoulés, ils peuvent se révéler agissants à l'insu du formé. Cela nécessite un travail particulier pour être reconnu et assumé (thérapie, travail sur les implications, problématisation). Sans cet effort, l'apprenant est régulièrement entravé sous la forme d'un problème qui ressurgit et se pose à lui de manière récurrente. Il tend à l'isoler empêchant le mouvement de socialisation (Lesourd, 2009).

A contrario, le traumatisme peut être étouffé par le sujet qui tend à fuir le problème et renforcer ainsi son déni.

L'entrave psychique renvoie à une dimension imaginaire qui se répercute sur la psychologie et le comportement du sujet en termes de résonnances. Elle influe sur l'image et l'estime de soi, la valeur que le sujet s'attribue et se reconnaît ainsi que la légitimité qu'il a à se trouver en situation de professionnalisation.

Pôles contraires : A- le surgissement du refoulé (traumatisme) ou Non A- l'étouffement du problème, un renforcement dans le déni.

6.3.1.4. Entrave d'expérience

Cette catégorie regroupe les déterminants socioprofessionnels. Il s'agit de l'influence qu'exerce la filiation professionnelle, son contexte et ses dérives sur le formé.

Cela peut se caractériser chez les professionnels par un attachement indéfectible à leur pratique. Cela prend la forme de dérives routinières, d'habitus. Le formé ne parvient pas à remettre en question ou à se détacher de l'image qu'il se fait de sa pratique et de lui-même. Son regard est focalisé sur son lieu de travail et est réduit à cela tel un carcan, ce qui l'empêche de s'ouvrir à d'autres façons de travailler y compris théoriques et de nourrir sa pratique professionnelle.

A contrario, certains formés qui se situent dans cette catégorie abandonnent tout ce qui précède leur immersion dans le dispositif : leur pratique, leurs connaissances théoriques antérieures. Ils tentent de faire table rase de leur passé ou de ce qui les relie à leur milieu professionnel. Cette attitude renvoie à une dévalorisation de l'expérience, voire à une totale remise en question. Les formés se retrouvent alors comme s'ils n'avaient plus aucune pratique

ou connaissances antérieures pouvant étayer leur réflexion. Ceci les conduit à partir de rien pour construire leurs travaux.

Pôles contraires : A- le rejet de l'expérience ou Non A- l'attachement à l'expérience.

6.3.2. Synthèse générale des catégories d'entraves

L'accès aux référentiels théoriques vise à défaire les confusions, car ces dernières prétendent apporter des réponses toutes faites et suppriment ainsi la possibilité du questionnement. À ce titre, la problémation confondue à la problématisation évite un travail de remise en question des pratiques via la théorie. Beaucoup de formés se situent dans une pratique d'indifférenciation question-réponse. La recherche de solutions correspond à un besoin de se rassurer, de trouver des repères sécurisants.

Parmi les deux tendances identifiées, la prolifération théorique se reconnaît à un discours théorique général dans lequel le « *soi* » professionnel n'existe pas vraiment. Il est désincarné. La circularité théorique le rejette par une dérive de logique qui ne trouve plus l'ancrage dans une pratique dont l'apprenant se trouve alors coupé. A contrario, la carence théorique ne peut quant à elle étayer le questionnement en particulier lorsqu'il s'agit de comprendre les concepts-clé de la formation. Dans les deux cas de persistance de cette entrave, un paradoxe se crée en prenant appui sur l'incapacité à appréhender le problème pour soi.

Parallèlement, deux autres tendances contraires ont pu être identifiées dans l'entrave de perception : la sécurisation face à l'inconfort provoqué par le contexte de la formation implique une volonté d'adhérence aux contenus de formation. En dépit de cette bonne volonté, il en ressort une normalisation, une banalisation des travaux et des trajets des apprenants. Les formés sont alors passifs dans la mesure où ils se contentent d'imiter ce qu'on attend d'eux. Pour d'autres, ce sont les stratégies d'économie du travail sur soi et de réussite qui priment, d'où une instrumentalisation de la formation. Les problèmes ont ici vocation à être résolus.

L'autre tendance quant à elle se démarque par une indépendance face aux contenus de formation. Cette attitude de rébellion pénalise à sa manière la professionnalisation en ce qu'elle ne souhaite pas reconnaître l'intérêt ni les enjeux des référentiels théoriques ou d'activité de la formation. Le facteur temps bien qu'essentiel est nié dans l'urgence du besoin à trouver une réponse univoque. En ce sens, c'est ainsi qu'un paradoxe prend corps. Il profite d'une injonction dont une formée se croit investie, écartelée entre deux contraires qu'elle

entend bien satisfaire en même temps, dans l'immédiateté d'une vision synchronique supprimant la possibilité même de choisir, de moduler ou de différer cette contrainte.

Dans l'entrave due à un traumatisme, ce sont les blessures narcissiques et leur impact sur le psychisme qui ressurgissent en formation. Elles se présentent sous deux formes majeures. La première correspond à un épanchement de ses blessures au cours de la formation. La conséquence directe est que cet épanchement déroute l'apprenant de sa formation. Cette dernière devient alors le lieu privilégié d'une centration du formé sur lui-même confondant le problème pour soi professionnel avec le problème analytique issu de la sphère privée. La formation réactive cela. Le trauma se greffe ainsi sur les problèmes professionnels les réinterprétant dans le maintien d'un imaginaire leurrant (Enriquez, 1972). Dans la tendance adverse, c'est la fuite dans le déni du problème qui apparaît. La formation est alors instrumentalisée de manière à ne pas venir compromettre la trajectoire prévue par le formé pour achever sa formation sans toucher à ce qui le blesse. Ce choix voit surtout venir l'échec du projet de professionnalisation dès lors qu'il se trouve réifié par un discours idéologique externalisant le problème sensé être travaillé en formation.

Enfin, l'entrave d'expérience voit d'un côté le professionnel refuser de quitter son personnage pour adopter une posture d'étudiant. L'expérience revendiquée par le primat empirique déchoue la formation. N'étant pas travaillée[273], elle voile les évaluations produites et protège du travail des implications (Vial, 2000). Le professionnel en formation ne peut plus lire les situations qu'au travers du spectre de ses représentations, lui-même assujetti à son terrain professionnel. La problématique du point de vue (Stolzenberg, 1988) est oubliée. La filiation professionnelle lorsqu'elle n'est pas questionnée agit alors à l'insu de l'apprenant, ce dernier calant sans le savoir sa posture et ses choix en fonction du modèle que sa filiation paradigmatique lui prescrit. Le critère d'efficacité se voit alors détourné de ses intérêts d'origine lorsqu'il vient contrarier le travail de problématisation pour se mettre au service d'une logique de résolution de problème.

A contrario, le rejet de l'expérience engendre un dénuement partiel ou total face à l'illusion de devoir ou pouvoir repartir de zéro. D'une part, la persistance de cette illusion maintient l'apprenant dans un combat contre lui-même. En effet, si les contenus de formation sont littéralement absorbés, ils ne font malheureusement pas l'objet de transferts de connaissances (Genthon, 1983). L'apprenant perd un temps précieux à tenter de se débarrasser de ses acquis antérieurs. Lorsqu'il croit qu'il y est parvenu, il se trouve devant un

[273] Les savoirs expérientiels se distinguent des savoirs d'expérience.

vide de compétences. Enfin, lorsqu'il comprend que le reniement de sa filiation impliquant suppression des acquis lui est impossible, il se trouve alors pris par l'urgence d'un temps contraint diminué.

Certaines pratiques de terrain perpétuent des confusions à tels points que les professionnels les ont intégrés dans leur routines, elles ont été institutionnalisées. Le mélange des postures répond à ce titre en donnant l'illusion d'avoir travaillé le problème alors qu'il se contente de satisfaire à une politique de réduction des problèmes ignorés dans leur complexité. La simplification des problèmes souvent facilitée par l'urgence des situations active alors un mode de résolutoire (problémation), somme toute plus confortable pour chacun des protagonistes. D'un autre côté, l'injonction peut être lue de la même manière, dés lors que l'apprenant s'enferme malgré lui dans une forme de soumission ou d'obéissance immédiate qui lui interdit de problématiser le problème ou de le faire figurer autre que spatialement. Le tableau suivant synthétise les résultats recueillis.

6.4. Essai de caractérisation des entraves en formation

ENTRAVES	**POLE A**	**POLE non A**
	CONTINUUM	
CONCEPTUALISATION	**Critères non A : carence**	**Critères A : prolifération**
	- Impossibilité de relier le problème pour soi à un signifiant symbolique - Impossibilité de relier le problème pour soi à un étayage théorique - Parole nécessiteuse	- Coupure avec la praxis - Impossibilité de relier la théorie au problème pour soi - Plaisir sans fin du jeu théorique (Discours de la théorie sur la théorie) - Parole désincarnée
	Indicateurs	**Indicateurs**
	- Blocages de la compréhension - Discours de sens commun - Sidération	- Questions théoriques privilégiées - Utilisation des auteurs ou du mode impersonnel pour poser des questions - Instrumentalisation théorique
PERCEPTION	**Critères A : sécurisation**	**Critères non A : rébellion**
	- Besoin de certitudes - Fantasme sur le formateur (Guide) - Adhérence au contrat « *didactique* » en formation - Urgence - Parole scolaire, docilité de surface (stratégie)	- Négligence, non-reconnaissance des références théoriques - Refus tacite du contrat de professionnalisation - Déni du temps contraint - Parole présomptueuse, provocante

	Indicateurs	**Indicateurs**
PERCEPTION	- Indifférenciation questions-réponses privilégiée - Attente de réponses apocritiques - Psittacisme - Panique, incompréhension face à l'errance	- Questions hors champ - Réponses rejetées - Volonté d'affirmation, de démarcation - Indépendance et prises de positions
TRAUMATISME	**Critères A : épanchement, surgissement**	**Critères non A : étouffement**
	- Surgissement des affects, de l'émotivité - Fantasme sur le formateur (Guérisseur) - Demande d'aide - Dévie la formation - Persécution - Parole déplacée	- Déplacement du trauma sur un objet extérieur - Bouc émissaire - Imposture de circonstance - Neutralise la formation - Isolement - Parole déguisée
	Indicateurs	**Indicateurs**
	- Questions détournées - Plainte, atermoiements - Emois affectifs, états d'âme - Sacrifice	- Questions justificatrices - Paravent théorique - Discours idéologique, déterministe - Victimologie
EXPERIENCE	**Critères A : absence, rejet**	**Critères non A : attachement**
	- Leurre du retour aux origines - Le « *soi* » dépouillé - Contenus surinvestis - Errance professionnelle - Parole vierge	- Autosuffisance professionnelle - Personnage - Formation déchue - Jouissance de la professionnalité - Parole écran
	Indicateurs	**Indicateurs**
	- Questions foisonnantes - Exposition - Discours interrogatif, inquiet -Embarras	- Fausses questions (commentaires) - Théâtralisation - Discours démonstratif, revendicatif - Afféterie

Tableau 25 : Se situer professionnellement dans les entraves

Avec ce repérage, on peut partir des entraves et les décliner jusqu'à des indicateurs plus parlants ; ou il est également possible de partir des indicateurs pour remonter aux entraves et les situer les unes par rapport aux autres.

6.5. Des glissements entre les entraves

Si les entraves ont pu être identifiées au cours de la formation, elles ont également évoluées durant la formation et dans notre conception. La difficulté majeure à saisir la teneur et la consistance de chacune d'elles se comprend en ce qu'elles apparaissent à un moment de la formation, disparaissent et peuvent réapparaître sous d'autres formes. Les frontières des entraves ne sont pas imperméables. En ce sens, des extraits ont été catégorisés en s'appuyant sur l'origine, la source du problème de l'apprenant. Or, le problème semble ne pas toujours se circonscrire aux limites d'une seule entrave. Il se cristallise sur un pôle, mais curieusement cette extrémité peut engendrer à la manière d'un écho, une résonnance sur une autre entrave.

Certains glissements ont été repérés au cours de la formation professionnelle. Il est tout à fait possible que d'autres combinaisons d'entraves aient eu lieu. La plupart des combinaisons ont été identifiées parce qu'elles étaient incarnées par différents apprenants. Elles ne sont donc pas exhaustives.

Le cas de N : 1. Carence théorique - 4. Manque d'expérience.

La compréhension de la notion de problème pour soi est contrariée car le vide d'expérience ne permet pas de relier la notion à un signifiant symbolique pour établir une relation entre la notion et la chose en soi.

CONCEPTUALISATION	EXPERIENCE	SYMPTÔME
Carence	Absence	Définition paradoxale du problème pour soi.

Tableau 26 : Une première combinaison simple d'entraves de conceptualisation et d'expérience.

Le cas de F : 1. Prolifération théorique - 4. Manque d'expérience.

L'appréhension de la notion de problème pour soi est empêchée car la prolifération théorique se coupe de la praxis. En faisant l'économie de l'éprouvé, la notion n'est pas habitée par le formé incapable de la relier dialogiquement à un signifiant symbolique.

CONCEPTUALISATION	EXPERIENCE	SYMPTÔME
Prolifération	Absence	Jouissance théorique Inexistence du problème pour soi.

Tableau 27 : Une seconde combinaison simple d'entraves de conceptualisation et d'expérience.

Le cas de C : 4. Attachement à l'expérience - 1. Carence théorique.

L'expérience revendiquée engendre une autosuffisance et une difficulté à entrer dans les savoirs savants par un refus théorique. Ce refus conduit à un appauvrissement théorique et conceptuel qui ne peut étayer le travail de problématisation. Le problème pour soi ne peut être reconnu tant que le formé se réfugie derrière sa carrière.

EXPERIENCE	CONCEPTUALISATION	SYMPTÔME
Attachement	Carence	Autosuffisance du personnage. Sujet abouti (Hermétisme)

Tableau 28 : Une troisième combinaison simple d'entraves d'expérience et de conceptualisation.

Le cas de B : 3. Etouffement du traumatisme – Prolifération théorique.

Dans l'entrave lié à un traumatisme, l'étouffement du problème et compensé par une profusion théorique qui masque le vif du sujet et l'origine du problème. Le discours déguise le travail de problématisation en faisant l'économie d'un retour sur soi[274].

TRAUMATISME	CONCEPTUALISATION	SYMPTÔME
Etouffement	Prolifération	Discours général et posture déguisée.

Tableau 29 : Une quatrième combinaison simple d'entraves de traumatisme et de conceptualisation.

[274] L'impossibilité d'effectuer un retour sur soi ne permet pas d'accéder au vif du sujet, condition sine qua non pour ce dernier problématise au lieu de se servir de la théorie comme d'un paravent.

Le cas de A : 4. Abandon de l'expérience - 1. Prolifération théorique - 2. Sécurisation.

Se débarrasser de l'expérience professionnelle d'origine est une illusion qui crée un vide de compétence et ne permet pas d'articuler pratique et théorie. Par manque de résonnance symbolique, les savoirs ne prennent pas corps. Le problème pour soi ne trouve aucun point d'ancrage dans la pratique. L'abandon des connaissances préalables implique une immersion dans le dispositif de formation et ses contenus avec l'idée que ceux-ci suffiront à combler le vide expérientiel. Malheureusement, l'expérience déniée se réactive à l'insu du formé qui va orienter toute sa formation à partir de cette même expérience pourtant décriée.

	CONCEPTUALISATION	**SYMPTÔME**
EXPERIENCE Abandon des connaissances Illusion d'absence	Prolifération	Transferts d'apprentissage empêchés.
	PERCEPTION	
	Sécurisation	Survalorisation scolaire Imitation, stratégies d'économie. L'expérience réinterprète tous les travaux à partir d'elle-même.

Tableau 30 : Une première combinaison multiple d'entraves d'expérience, de conceptualisation et de perception.

Cet exemple de combinaison multiple laisse entrevoir une structure dynamique. D'autres scénarios existent certainement, même s'ils n'ont pas été identifiés. On peut néanmoins remarquer une certaine logique dans le passage d'une entrave à une autre. L'abandon de départ laisse un vide que l'apprenant va combler par des contenus théoriques.

Le cas de S : 2. Rébellion - 1. Carence théorique.

Une attitude de rébellion face à la formation engendre des réticences vis-vis des contenus et du dispositif de formation. Cette méfiance pénalise l'entrée dans les savoirs savants. Le formé ne joue pas le jeu. Il se terre alors dans une conviction qui l'éloigne des visées de professionnalisation.

2. Rébellion - 4. Attachement.

Cette attitude prend également corps à travers l'écart existant entre le monde de la formation et celui du milieu professionnel d'appartenance. Questionner cet écart reviendrait à mettre à l'épreuve et risquer de perdre les illusions forgées par une pratique professionnelle dont les confusions ont été institutionnalisées.

	CONCEPTUALISATION	SYMPTÔME
PERCEPTION Rébellion	Carence	Marginalisation
	EXPERIENCE	
	Attachement	Toute puissance

Tableau 31 : Une seconde combinaison multiple d'entraves de perception, de conceptualisation et d'expérience.

A travers ce double exemple, le cas de S met en avant l'idée que plusieurs entraves peuvent se chevaucher et se cumuler. Parmi les trois entraves mentionnées, il est difficile de convenir quelle en serait l'origine. Nous irions vers l'hypothèse qu'elles s'alimentent entre elles de manière récursive, mais que l'une d'entre elles est fondamentale et constitue le cœur du problème que les autres entraves pourraient alors masquer et protéger.

Des cas auparavant rencontrés par le formateur : 3. Surgissement du traumatisme – 1. Carence théorique.

L'épanchement du traumatisme engendre un surgissement des affects qui décentre le formé du travail de problématisation en négligeant la dimension conceptuelle, essentielle pour étayer le problème. Parallèlement à cela, l'épanchement du formé sur son problème l'infantilise au point de se sentir régresser vers une demande d'aide récurrente. Enfermé dans un temps immédiat, il n'est alors plus en capacité de se donner les moyens de problématiser, car il est trop centré sur lui-même, indisponible aux visées de professionnalisation.

	CONCEPTUALISATION	SYMPTÔME
TRAUMATISME Surgissement	Carence	Emois affectifs, narcissisme Discours métathéorique.
	PERCEPTION	
	Sécurisation	Demande d'aide, plaintes.

Tableau 32 : Une troisième combinaison multiple d'entraves de traumatisme, de conceptualisation et de perception.

Il est envisageable de penser que d'autres combinaisons d'entraves peuvent survenir en fonction des apprenants et des circonstances. Elles n'ont pas été identifiées au cours de cette étude. Chacune d'entre elles prend sa source dans l'histoire des formés. De ses quelques combinaisons dégagées ressort l'idée qu'il apparaît difficile de contrôler ces entraves sans un travail spécifique. Par ailleurs, les glissements rendent leur identification délicate. Les entraves et leurs combinaisons évoluent en fonction des événements qui se produisent en formation, en fonction d'un temps qui s'écoule et du processus de formation. L'intellection des entraves est fugace et furtive. Les combinaisons multiples compliquent leur intelligibilité, car la difficulté est alors d'identifier laquelle est à l'origine de la combinaison. S'il existe bien une entrave d'origine ou fondamentale, cet ancrage peut alors être très agissant sans un travail d'élucidation. L'entrave fondamentale peut se révéler plus difficile à déceler car elle implique que l'apprenant soit en mesure de remonter jusqu'à cette dernière sans que d'autres entraves plus secondaires puissent lui faire écran.

L'inscription dans les catégories d'entraves semble être à la fois une nécessité pour se former, mais comporte en même temps un risque de perte de la visée formative chez l'apprenant. En ce sens, tout formé en fonction de son profil, de son histoire est d'une certaine manière, forcé de s'inscrire dans les entraves mentionnées. L'entrave ne devient dangereuse qu'à partir du moment où la dérivation vers un pôle extrême n'est pas l'objet d'une élucidation et qu'elle perdure dans le temps jusqu'à être relayée par une ou plusieurs autres entraves et engendrer un paradoxe. Cette élucidation vise à ce que l'apprenant accède à une parole de présentation. Cette parole implique un projet phénoménologique de présence à soi, au lieu d'en rester à une représentation de soi appelant des images sociales déjà construites, des rôles jouer à son insu, un modèle du sujet essentialiste.

Examiner la teneur d'une ou des entraves, c'est comprendre comment l'apprenant produit des singularités qui caractérisent une façon personnelle d'habiter les problèmes en formation. Nous pouvons parler en ce sens d'« *entraves pour soi* », en référence au *problème pour soi* (Fabre, 1999) dans le processus de problématisation. Cette singularité n'est pas exempte d'une forme d'universalité également recherchée dans cette étude. Comprendre les événements de sa vie, c'est comprendre comment ils ont bouleversé le cours des choses et comment ils nous agissent en formation.

Par ailleurs, nous pressentons l'importance d'identifier le plus tôt possible la teneur d'une ou des « *entraves pour soi* », car le nœud du problème se déplace d'une entrave à une autre et prend une autre forme, devient circulaire, tant qu'il n'est pas travaillé et ainsi contrebalancé par une tendance inverse à l'intérieur d'une même entrave.

6.6. Quels enseignements tirer du paradoxe et de son étude ?

6.6.1. Identification des critères du paradoxe dans le champ de la formation professionnelle

Le repérage de critères généraux au sein de chaque entrave a permis à la suite de l'analyse de les décliner pour obtenir une lecture plus fine des entraves en formation professionnelle. Classés en deux pôles contraires, deux tendances particulières dans chaque entrave fournissaient des indices sur le parcours des apprenants et leurs difficultés en cours de formation. A ce titre, plusieurs paradoxes ont été identifiés à l'intérieur des entraves, s'actualisant en fonction de la catégorie.

Nous pensons que la difficulté à évaluer finement ces paradoxes tient au fait qu'ils présentent des critères universaux capables de se transposer dans chaque catégorie et aussi de réunir plusieurs entraves à partir de ces mêmes critères. C'est pour cette raison que la catégorie paradoxe a été remise en question au cours de l'analyse. Le paradoxe en tant qu'entité est polymorphe. Son polymorphisme lui permet de s'insinuer dans les entraves et de glisser de l'une à l'autre subrepticement.

Les critères du paradoxe se retrouvent dans le positionnement des formés à l'égard des problèmes. La recherche de certitudes armée d'une logique apocritique tend à créer des paradoxes lorsqu'elle n'est pas contrebalancée par une logique problématologique. Cette logique opte pour une spatialisation du problème, ce dernier devenant un objet externe posé devant soi, extérieur au sujet, tel un obstacle qu'il faudrait franchir. Par extension, la logique de résolution fait appel à une technicité de type mécanique davantage qu'à une élucidation[275].

L'absence de complémentarité entre les logiques d'auto-contrôle et d'auto-questionnement menace la construction du problème de l'apprenant de réification. La vision paradigmatique que représente le paradoxe en tant que volonté de contrôle de soi (maîtrise) et de son environnement se doit d'être relayée par une vision dialectique plus phénoménologique qui autoriserait un auto-questionnement ouvert sur des possibles.

Les critères d'une logique dialectique pourraient se concevoir de façon contraire et complémentaire à ceux d'une logique du paradoxe. Le tableau suivant reprend les critères respectifs des logiques du paradoxe et de la dialectique postmoderne.

[275] On pourra dans le sens contraire rétorquer que la logique problématologique visant à une problématisation peut elle aussi dériver et s'enfermer dans un auto-questionnement infini sans ancrage à la réalité si la logique de résolution fait défaut et ne relaye pas celle-ci. On peut donc soupçonner que la problématisation elle aussi soit exposée au paradoxe. Cependant, le terme de paradoxe est entendu ici au sens d'« *une contradiction qu'on renonce à élucider* » (Ardoino, De Peretti, 1998, p 100).

Logique du paradoxe	Logique dialectique
a-temporalité	Temporalité
a-subjectivité	Subjectivité
Transcendance	Immanence
Redondance, récurrence	Invention, nouveauté
Régularisation	Régulation
Indifférenciation question-réponse	différenciation question-réponse
Réponse apocritique	Réponse problématologique
Interrogation	Questionnement
Spatialisation, externalisation	Implication
Confort	Insécurité
Résolution	Problématisation
Contrôle	Accompagnement

Tableau 33 : Des critères contraires pour des logiques du paradoxe et de la dialectique.

Au regard des avancées produites, il apparaît important de traiter l'entrave elle-même et non le paradoxe. En ce sens, les paradoxes ne peuvent être travaillés pour eux-mêmes. Du point de vue du formé, cela reviendrait à rechercher une solution et renforcer le paradoxe. Par ailleurs, se centrer sur le concept, bien qu'intéressant pour une gymnastique intellectuelle se risque du côté du formateur à transmettre un positionnement idéologique si ce dernier n'est pas en mesure d'instruire le débat épistémologique[276].

Dans cette perspective, ce dernier devient secondaire, abandonnant l'illusion d'« *un ultime vouloir de purification de l'impureté* » (Ardoino, De Peretti, 1998, p 30) relatif à un besoin d'organisation et de maîtrise du réel pourtant inépuisable. Agir directement sur les entraves permettrait de travailler indirectement la question du paradoxe en empêchant sa création ou en l'évinçant. Il s'agit donc de traiter non pas le paradoxe mais l'entrave dans laquelle il est installé ou susceptible de s'installer.

[276] En effet, si le formateur effectue un cours sur le paradoxe, il risque de transmettre sa vision du concept et d'en faire un objet central ou un objet décrié. Si le formateur n'est pas un adepte du concept, l'option la plus sage semble être de ne pas s'en soucier outre mesure et de laisser les apprenants se faire leur propre idée à son sujet.

6.6.2. La pré-problématisation

La notion de « *problème pour soi* » a été l'objet de difficultés majeures. Elle cristallise les entraves et les paradoxes identifiés dans cette étude. Cette notion ne semble pas avoir été travaillée pour elle-même dans le dispositif de formation. Elle a été intégrée dans le processus de problématisation et diffusée sans tenir compte de sa dimension problématique et de ses spécificités. Cette première étape de « *reconnaissance du problème pour soi* » (Fabre, 1999) semble avoir été sous-estimée. Cette notion est restée vague pour certains apprenants.

Entrer directement dans la reconnaissance du problème pour soi n'est pas une évidence. Certains étudiants y parviennent alors que d'autres ont besoin d'étayer cette démarche à des repères formalisables (référentiels, règles, méthodes, théories, cours, connaître le prescrit, le cadre). La *pré-problématisation* est une phase plus ou moins volontaire de résolution de problème, une période préliminaire par laquelle certains formés vont devoir passer. Cette phase consiste en une opération de tri, de sélection, de distinction de ce qui relève de vrais ou de faux problèmes. Elle ne garantit pas la problématisation, mais son absence occasionne du temps perdu par l'apprenant pour identifier les problèmes résolus des problèmes à problématiser.

Le schéma ci-après s'inspire du processus de problématisation de Mencacci, (2003, p 154).

Pré-problématisation	Position du problème	Construction du problème	Quête de la réponse
→			
Continuum des entraves			

Schéma 10 : intégrer la phase de pré-problématisation au processus de problématisation.

Durant cette phase, le formé élimine un problème secondaire à la manière d'un *frayage* (Derrida, 1967, p.137) pour parvenir au problème vivant sur lequel il va problématiser. Le continuum des entraves implique un processus de « *navigation à l'estime* » (Hameline, 1987) dans lequel le formé s'efforce de ne pas se perdre en se dotant de repères.

Pour illustrer cette opération préalable au processus de problématisation, le tableau suivant présente le contenu des différentes phases en intégrant la pré-problématisation à la problématisation.

<table>
<tr><th>Recherche de transposition du problème à un référentiel métier et à la prescription</th><th>Etablissement du statut logique du problème</th><th>Position du problème</th><th>Construction du problème</th><th>Quête de la « réponse »</th></tr>
<tr><td>-Un problème est amené en formation

-Débat de normes

-Controverse de départ à propos d’une situation relatée</td><td>-Disparition du problème, problématicité close.

Ou

-Subsistance du problème, problématicité maintenue.</td><td rowspan="2">Reconnaissance ou re-création d’un problème comme problème-pour-soi.

Constater un désaccord sur un sujet.

Avoir conscience d’un problème.

Reformuler le problème.
S’approprier une énigme.
Installer le questionnement.</td><td rowspan="2">Invention et structuration d’un espace d’investigation visant l’élucidation des conditions du problème : dialectisation.

Questionner : étoffer le problème en le lisant avec diverses références.

Se centrer sur la compréhension, la définition, la détermination des données, des enjeux, des circonstances : discussion.

Mettre en liens les données.
Inscrire le problème dans un réseau de problèmes.</td><td rowspan="2">Invention et exécution de plans successifs conduisant à la production d’une « réponse », en fait, d’une avancée :

Reconstituer après coup (avec transformation) un cheminement vers cette réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui.

Recomposer un trajet : transformation du questionnement.

Effectuer une avancée.</td></tr>
<tr><td>-Centration sur la déontologie pour classer, distinguer, identifier l’existence d’une solution.
.</td><td>-Renvoie symbolique du problème à un corps professionnel, appartenance.

Ou

-Attribution.</td></tr>
<tr><td colspan="2">La pré-problématisation</td><td colspan="3">Le processus de problématisation</td></tr>
<tr><td colspan="5">Continuum des entraves</td></tr>
</table>

Tableau 34 : Identification des enjeux pour une problématisation en formation professionnelle.

Cette première approche de la phase de pré-problématisation donne une vue d’ensemble, mais elle se présente de façon linéaire dans ce tableau afin de se greffer au processus de problématisation connu. La modélisation suivante s’efforcera de rendre plus intelligible cette phase.

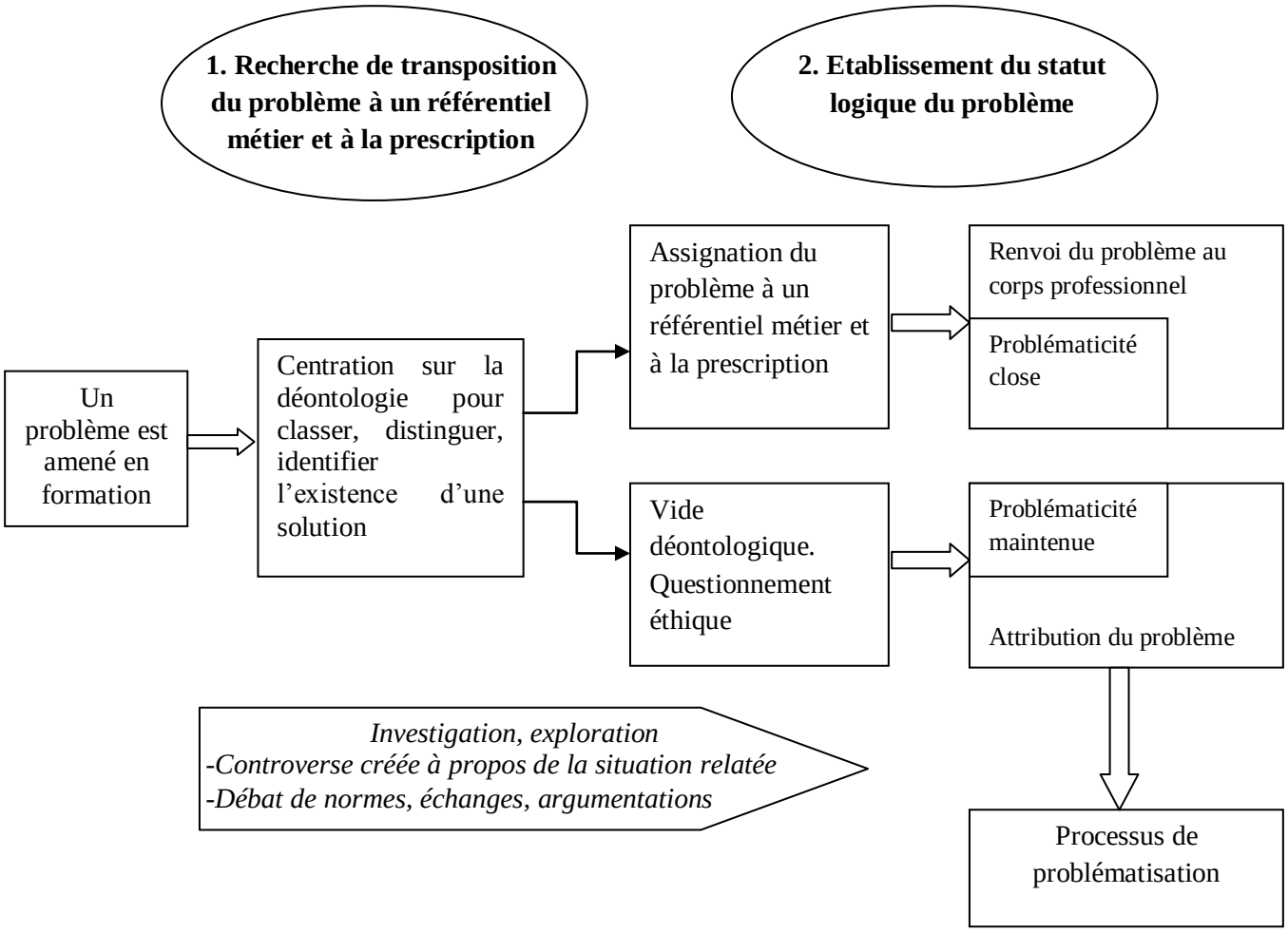


Schéma 12 : un modèle de la pré-problématisation

Le résultat pédagogique de cette dimension de pré-problématisation met en avant l'idée qu'il convient aussi d'accompagner cette phase-là en formation. Il ne s'agit pas de croire que les apprenants vont entrer directement dans la problématisation, seulement parce qu'ils ont refusé la problémation. Au contraire, l'intérêt est ici de savoir qu'il ne suffit pas de refuser cette logique, mais d'apprendre à s'orienter face aux problèmes rencontrés.

6.7. Quels usages pour les professionnels de la formation ?

6.7.1. Approche méthodologique sur la problématisation

Nous sommes partis de questions issues de notre pratique professionnelle. Nous y revenons maintenant. La question de l'utilité sociale de cette étude se pose. Nous la présentons davantage sous formes de questions et de propositions à mettre à l'épreuve par le terrain.

Il ne s'agit pas de dire que le travail sur les entraves tout comme la pré-problématisation garantissent l'accès à la problématisation. Ce serait faire croire qu'il n'existe pas d'autres processus à l'œuvre en formation et que ces résultats sont valables en tout lieu. Ensuite, prémunissons-nous également de la dérive techniciste qui prétendrait appliquer tels quels ces résultats à un autre terrain. Compte tenu de notre objet de recherche, la transposition est incertaine et nous gardons à ce titre une certaine prudence.

Nous pensons que les résultats de cette étude peuvent néanmoins être mis au service de la formation professionnelle aux métiers de l'humain, à certaines conditions. Cela nécessite des modifications pour être transposables au milieu de la formation professionnelle. Cette transposition vise à rendre opérationnel les résultats pour permettre aux formateurs et aux formés de comprendre ce qui est en jeu dans un projet de professionnalisation et ses difficultés de mise en œuvre, particulièrement lorsque la problématisation en fait partie. Ainsi, il s'agirait d'évaluer quelle influence le repérage des entraves comme travail au sein du dispositif de formation par les protagonistes pourrait avoir sur le processus de problématisation.

6.7.1.1. Le risque d'institutionnalisation de la problématisation en formation

La problématisation n'est pas un processus qui va de soi. Il ne suffit pas de l'inclure dans les visées de la formation pour qu'elle soit automatiquement mise en œuvre. Contrairement à la résolution de problème, elle semble délicate à enseigner, dans la mesure où son institutionnalisation l'exposerait à une dérive de logique qui évacuerait ses vertus d'auto-questionnement pour se limiter à une imitation mécanique. Son explicitation, pour autant qu'elle vise à une compréhension qui peut éviter certaines erreurs, se risque néanmoins à réduire le processus à un protocole ou à un algorithme dans de l'auto-contrôle.

La problématisation, parce qu'elle relève d'un processus singulier qui passe par l'histoire du formé, ses mobiles, un questionnement sur ses problèmes, ne peut prétendre à être enseignée magistralement ou être instruite d'autorité. Elle n'est pas un geste transmissible, car il s'agit d'activer les conditions que pour s'identifient des compétences expérimentées ou anticipées, c'est alors accompagner par l'exercice du questionnement.

L'apprentissage de la problématisation induit ainsi une évaluation située, avec la mise en place d'une réflexion critique, d'une réflexivité, d'une auto-évaluation en situation de travail, grâce à une alternance entre terrain et formation. Son instruction est tout de même pertinente, mais elle ne peut à elle seule répondre à cette visée de la formation

professionnelle. Dans ce contexte, certains apprenants auront toujours des difficultés à mettre en œuvre ce processus.

En cela, la problématisation elle-même ne peut être diffusée directement en formation avec l'espoir d'une entrée systématique dans ce même processus. Instruire les apprenants à son sujet est un étayage théorique dont certains s'empareront. D'autres ne le pourront pas, soit parce que leur profil d'expert les en empêche, soit parce qu'ils ne sont pas prêts à effectuer ce travail.

C'est dans ce sens que le travail sur les entraves peut se révéler pertinent en formation. L'identification des entraves en formation est un moyen indirect de travailler à la problématisation. Comme il l'a été remarqué au cours de cette étude, l'injonction peut empêcher l'apprenant d'habiter une posture. Or, en promouvant la problématisation en tant que visée principale mise en œuvre par le dispositif, la formation se risque à négliger la problémation ou à la rendre secondaire. Or, nous pensons que cette dernière a son importance en ce qu'elle apporte, mais aussi parce que sa valorisation au même titre que la problématisation constitue selon nous un garde fou contre une institutionnalisation de la problématisation. En ce sens, le dispositif étudié peut par sa politique de problématisation craindre que certains apprenants ne parviennent pas à entrer dans ce processus parce que la dévalorisation de la résolution de problème les force malgré eux à adopter la logique contraire. Ils y consentent parce qu'ils savent que cette visée est une contrainte obligatoire du dispositif. Mais, dans ce cas cette contrainte peut être vécue comme un formatage au lieu d'être accueillie comme une curiosité ou une occasion de se professionnaliser.

La logique de problémation quant à elle ne peut être reniée ou rendu péjorative. Elle se doit d'être réévaluée constamment. Elle s'inscrit elle-même dans une tendance particulière dans les entraves sur un pôle optant pour le contrôle. Ce contrôle est nécessaire, mais il doit être complété par une logique d'auto-questionnement sans quoi le formé se risque à instrumentaliser la formation en ne laissant pas la possibilité d'éprouver les doutes et les questions qu'une problématisation implique. La relation au contrôle se doit donc d'être également questionnée afin d'ouvrir cette logique et de ne pas l'enfermer dans la rigidité ou la décrier sans avoir interpelé quelles résonnances elle réveille pour celui qui la refuse ou la dévalorise.

6.7.1.2. Se doter de référentiels contraires en formation

Nous avons vu qu'il existe deux façons d'aborder un problème : le résoudre ou le problématiser. Connaître les deux façons d'appréhender un problème, c'est savoir se situer.

En omettre une, c'est se risquer à l'exclusivité, c'est opter pour l'une quand l'autre serait pertinente, c'est peut-être même les confondre. Connaître ces logiques et les postures allant de pair, c'est éviter la substitution d'une logique à la place de l'autre, c'est éviter de les confondre ou d'en ignorer une pour n'employer que l'autre.

La formation professionnelle peut servir à appréhender la multiplicité des points de vue en question dans la pratique. Prendre en compte différents points de vue ne doit pas laisser entendre que chacun se valent. Ce serait prôner implicitement un relativisme peu constructif. Au contraire, les débats et les hiérarchisations issues de la pratique peuvent déboucher sur un enrichissement de cette dernière, lorsque la réflexivité permet de se dégager d'une doctrine représentationaliste (Récanati, 1979), ou d'un idéalisme trop abstrait. Pour cela, la formation suppose d'être un lieu où se pratique la diversité et l'échange comme faisant partie du projet de formation. Former les gens à appréhender la multiplicité des points de vue peut favoriser le processus de problématisation via le maniement de la contradiction nécessaire à l'articulation pratico-théorique.

Se doter de référentiels contraires[277] permet de comprendre qu'un problème peut s'appréhender de deux façons générales. Ainsi, un référentiel sera approprié ou non à une façon de prendre le problème. L'ignorer, c'est se risquer à s'enfermer dans une façon unique de le traiter (résoudre ou problématiser). Quelles seraient les possibilités de transposition des entraves pour la formation professionnelle ?

6.7.1.3. Pour quels types de formation travailler sur les entraves ?

Dans un premier temps, l'on peut se demander dans quels types de formations et dans quels secteurs ces résultats pourraient se révéler opérants. Les formations aux métiers de l'humain restent un lieu de prédilection en ce que ces métiers sont confrontés à des problématiques de l'évaluation située qui requièrent une problématisation des enjeux par les professionnels. La formation de formateurs semble tout à fait indiquée, comme les formations à l'accompagnement.

Parallèlement, les formations de cadre dans le secteur de la santé impliquent également un travail de problématisation dans leur mémoire professionnel. Il serait intéressant d'en comprendre les particularités au regard d'un métier plus institutionnalisé soumis à des normes

[277] Par exemple, la thérapie brève et la psychanalyse en tant que référentiels s'inscrivent dans des logiques contraires. La thérapie brève est efficace pour résoudre les problèmes alors que la psychanalyse semble pertinente pour problématiser.

et à une technicité établie. La problématisation a-t-elle aussi sa place dans le secteur de l'entreprise ? Le travail sur les entraves peut-il se transposer en interne dans les institutions ?

Ensuite, la question du niveau de formation se pose également. La problématisation est-elle accessible à tous les niveaux de formation ? Implique-t-elle une intelligence particulière ? Nécessite-t-elle par ailleurs une expérience professionnelle ou une forme d'éprouvé des problèmes ? A-t-elle sa place en formation initiale ?

Enfin, sous quelles formes ce travail sur les entraves pourrait se concevoir ?

La partie suivante sera consacrée à entrevoir quelques pistes d'aménagement pour un travail sur les entraves.

6.7.2. Identifier les entraves pour soi par l'auto-questionnement

Méthodologiquement, la problématisation nécessite pensons nous, un agir particulier qu'un travail sur les entraves pourrait alimenter. En ce sens, il s'agirait d'identifier les « *entraves pour soi* », c'est-à-dire de repérer pour soi-même par une démarche d'auto-évaluation (auto-contrôle et auto-questionnement[278]) la manière dont l'apprenant se forme au regard des catégories d'entraves pour déjouer par anticipation les pièges potentiels pour soi menaçant la problématisation parmi les entraves et dérives générales que tout trajet de formation implique.

Identifier les *entraves pour soi*, c'est comprendre ce qui m'agit en tant qu'apprenant. C'est connaître et reconnaître ses démons, ses singularités leurrantes pour éviter de rejouer sans cesse les mêmes scènes sans que rien de nouveau ne puisse advenir. Si un tel travail est organisé pour les apprenants, il nécessite une forte mobilisation pour exposer sa singularité et la mettre en travail.

Le but est d'être capable de se situer dans le continuum des entraves, c'est-à-dire de relier cette auto-évaluation à la *référenciation* (Vial, 2000) (savoir d'où le formé parle), à la perception, aux blessures et à l'expérience professionnelle, sans quoi les entraves resteront silencieuses[279] et agissantes à l'insu de l'apprenant.

Pour le formé, cela consiste à être en mesure de détecter et d'interpréter les signes[280] de son adhérence et de sa propension à figurer ou pas dans telle(s) entrave(s) et de connaître le moyen de contrecarrer la dérive de logique en s'orientant vers le pôle contraire de l'entrave ou

[278] Lorsque l'apprenant s'est situé dans le continuum des entraves, l'auto-contrôle relaierait l'auto-questionnement en permettant à ce dernier de basculer sur le pôle contraire de la même entrave ou sur une autre entrave pour contrecarrer la dérive de logique.
[279] Au même titre que les apprentissages silencieux (Joshua 1998, p 85), on peut parler d'entraves silencieuses, car à défaut d'être travaillées ou étudiées, elles sont à la *charge* de l'apprenant et toutes aussi opérantes.
[280] Il s'agit d'indicateurs pour l'évaluant.

de basculer sur le pôle d'une autre entrave[281], celui qui lui fait défaut, lorsque cela est possible et approprié.

A ce titre, une auto-évaluation serait d'autant plus intéressante qu'elle se situe dans le champ des métiers de la relation éducative. C'est ainsi éviter d'être instrumentalisé par les entraves dans le jeu relationnel, de se trouver captif d'un transfert dont les clés de lecture échappent aux futurs professionnels. Ce travail passe par un repérage des critères et des indicateurs de l'« *entrave pour soi* ».

En partant du principe que le dispositif de formation souhaite initier le travail sur les entraves en faveur des apprenants[282], une première condition est avant tout de transposer les entraves mises au jour pour les intégrer à la formation. Pour cela, il convient d'introduire le concept d'entrave en tant que processus inhérent au cheminement des formés. Le terme d'entrave est à accueillir en tant que marquage identitaire, révélateur des multiples tensions contraires, d'assujettissements normaux vécus et non d'un stigmate. Il ne peut être perçu comme le fruit d'une pathologie, d'un handicap, d'une quelconque fragilité ou d'une malédiction. A partir de cela, le travail des entraves peut alors être appréhendé en tant que processus parallèle à celui de problématisation. Ce préalable nous paraît important pour une transposition en formation professionnelle.

6.7.3. Des propositions pour travailler sur les entraves

Plusieurs scénarios dotés de diverses variantes peuvent être élaborés.

Le travail sur les entraves peut être mis en œuvre par le dispositif. Une étape de présentation des entraves peut être dispensée à l'aide des définitions. Cela peut être l'occasion d'un premier échange sur cet objet, sur le choix des qualificatifs et sur le contenu des entraves. Par ailleurs, ces échanges offriraient au formateur un premier retour sur la façon dont le public accueille ces éléments et s'il y est sensible, s'il a rencontré cet objet dans sa pratique.

Le processus d'entraves serait à présenter sous le signe de l'évolution. En cela, l'idée de mouvement, de dynamique se doit d'être mise en avant comme une propriété du processus. Cependant, l'idée de rigidité, d'état statique le qualifie également à certains moments. Cette fluctuation du processus justifie le concept de continuum dans lequel l'apprenant navigue.

[281] Nous avons vu par exemple qu'un formé attaché à son expérience peut souffrir d'une carence théorique. Dans ce cas, il peut tenter de relativiser son personnage professionnel en prenant acte de l'existence du pôle contraire (rejet de l'expérience) ou/et choisir de s'étayer théoriquement (pôle de l'entrave de conceptualisation).
[282] La connaissance des entraves peut être limitée à celle des formateurs par choix.

Les glissements entre les entraves apparaissent encore comme une étape de préparation au travail d'auto-évaluation, car ils montrent que le phénomène est difficile à saisir et peut se révéler complexe[283], subjectif en particulier lorsque les entraves sont cumulées. Les symptômes détectés dans les combinaisons se doivent de devenir des indicateurs signifiants pour servir à évaluer et non en rester à des effets comportementaux.

Sur le plan instrumental, le tableau 25[284] (*Se situer professionnellement dans les entraves*) pourrait être exposé au groupe d'apprenants. Il donne un vue d'ensemble de l'objet et de ses déclinaisons.

Le travail d'identification des entraves peut aussi se passer de tableau. Le formateur peut construire une commande dans laquelle les formés partiraient des indicateurs pour remontrer progressivement vers certains critères et enfin à une ou plusieurs entraves qui caractériseraient le cas qu'ils ont étudié. Contrairement à la façon précédente, cette séquence d'apprentissage part de l'éprouvé pour remonter vers le savoir.

Une étape ultérieure pourrait consister en un travail d'étude de cas, présenté en séances collectives[285]. Plusieurs possibilités s'offrent au formateur.

Le cas relaté au cours d'un entretien pourrait être antérieure à la formation ou avoir fait l'objet d'une tâche orientée par la grille de lecture à partir des entraves au cours de la formation. Les deux approches semblent valables mais n'offrent pas les mêmes portées et limites pour le formateur. Le premier choix se risque à travailler sur un souvenir ne retenant que des impressions, mais ouvert et libre de ne pas tout interpréter en fonction de la grille d'entraves. Le second plus récent, fraîchement éprouvé sera plus pragmatique, mais risque d'être orienté par la grille et la consigne (dérive d'instrumentalisation de l'entretien et d'institutionnalisation des entraves).

L'intérêt direct serait ici d'identifier l'inscription du cas dans le continuum des entraves. Cet entrainement servirait à la fois à mettre en œuvre l'auto-évaluation des apprenants et à se familiariser avec un instrument qu'il pourrait ainsi s'approprier.

Toujours dans le même cadre de travail en groupe, une autre option plus intense pourrait être de rechercher pour le cas présenté et pour soi-même l'inscription dans les

[283] Nous ne confondons pas le regard que nous portons sur l'objet et l'objet lui-même. C'est bien notre regard qui prête à l'objet ce terme de complexe.
[284] Se reporter aux pages 333 et 334.
[285] Nous distinguerons un tel travail sur les entraves de l'analyse des pratiques qui renvoient davantage au genre du métier, alors que ce projet renvoie l'apprenant à lui-même pour se travailler et se situer dans un agir professionnel toujours en proie à un débat intérieur. Cette auto-évaluation peut également donner lieu à des séances individuelles qui pourraient s'effectuer dans le cadre d'une supervision.

entraves au cours de l'entretien. Ce travail de recherche d'identification des entraves du cas et des « *entraves pour soi* » pourrait également être partagé avec le groupe participant à la séance par ses questions et commentaires. Les séances pourraient être filmées et faire ainsi l'objet d'un retour sur soi pour celle ou celui qui s'est exposé.

Quoi qu'il en soit, un choix important est à effectuer en amont. Soit le dispositif opte pour que les apprenants travaillent directement sur eux-mêmes par la recherche et l'identification des « *entraves pour soi* ». Soit le dispositif réalise cela indirectement, c'est-à-dire qu'il fait le pari qu'en travaillant sur les entraves pour autrui, l'apprenant transférera pour lui-même l'auto-évaluation des entraves. Soit, il concilie les deux approches. Cette question de choix est problématique. Elle est peut-être à expérimenter sous divers angles. L'analyse transitionnelle de Kaës (2004[286]) pourrait se révéler précieuse pour explorer la singularité des apprenants en situation de crise que représente la formation.

Par ailleurs, un dispositif peut opter pour la formation par la recherche (Eymard, 2005). Ce projet, d'ores et déjà répandu dans certaines formations, permet d'initier les apprenants à une production de savoir au lieu d'en rester à un enseignement académique « *pour entrer, dans celui d'une formation à l'art de problématiser un objet d'étude, et dans celui du questionnement méthodologique et épistémologique* » (Ibid, 2005, 79). Ce pari semble approprié précisément parce que la recherche appelle la problématisation de ses vœux.

Ce même travail pourrait donc s'effectuer sous une forme écrite. Il pourrait faire l'objet d'une production particulière. Cela pourrait consister en une auto-évaluation des entraves, c'est-à-dire de faire construire par les formés leur propre matrice impliquant le repérage des « *entraves pour soi* ». Cela leur permettrait aussi de se situer dans le continuum et analyser ce qui les agit professionnellement au regard de leur inscription dans les entraves afin de comprendre les fondements, les enjeux et les mobiles.

Au sein de chaque entrave, chaque pôle poussé à l'extrême implique des dérives contraires les unes aux autres. Ainsi, s'auto-évaluer, c'est connaître ses dérives, ses tendances, ses excès. Pour cela, la mise au jour des catégories d'entraves peuvent servir de repères. Elle restera à interpréter par l'apprenant pour peu qu'il s'en saisisse.

Parallèlement, un étayage théorique sur la problématologie (Meyer, 1988) semble indiqué pour préparer à la problématisation. Cela ne constitue pas une garantie, mais offre un étayage théorique de circonstance pour celles et ceux qui se destinent à travailler dans les métiers de l'humain et problématiser les situations éducatives.

[286] La première édition date de 1979.

6.7.4. Instaurer de repères problématologiques en formation

-S'approprier le réseau sémantique de la notion de problème.

Savoir se situer par rapport à un problème pourrait faire l'objet d'une étude sur le mot problème lui-même. En s'appuyant sur le réseau sémantique du terme (Mencacci, 2003, p 88), l'apprenant peut comprendre qu'il existe deux façons d'appréhender un problème à partir des critères contradictoires du réseau sémantique. Elles ne sont pas disjointes, elles coexistent, mais le choix de la posture peut permettre d'opter pour une conception plutôt qu'une autre. Ainsi, la posture devient l'objet d'une conscientisation élaborée à partir d'un étayage théorique et non le fruit d'une réaction ou d'un habitus.

- Se situer dans la différenciation ou l'indifférenciation questions-réponses.

L'indifférenciation renvoie à une logique d'auto-contrôle. Elle tend à réduire la problématicité des problèmes vers la recherche de solution par des questions fermées.
La différenciation renvoie quant à elle à une logique d'auto-questionnement. En cela, les questions posées s'ouvre à de multiples possibles à explorer. Elle s'ouvre à une problématisation. Cet étayage peut servir le formateur pour lui permettre de détecter lorsque lui ou l'apprenant se situe dans une logique ou dans l'autre. Cette auto-évaluation permet de savoir lorsque ce dernier se situe dans une demande de guidage, d'aide, de facilitation ou dans du questionnement à accompagner. Cette distinction permet en situation de réguler la tension générée par les incertitudes et les questions assaillantes des formés tout en maintenant une certaine problématicité. Par ailleurs, le formateur peut également choisir de ne pas donner une solution lorsqu'elle lui est demandée pour signifier à autrui que cette recherche lui appartient.

Du côté de l'apprenant, l'étude de cette pratique présente un double intérêt en termes de professionnalisation.

D'abord, il alimente l'auto-évaluation par auto-questionnement. Avoir conscience de la façon dont l'apprenant pose les problèmes, argumente, échange, se positionne en formation, c'est comprendre que la façon dont les questions sont formulées ; selon leur inscription dans une logique de différenciation ou d'indifférenciation questions-réponses ; sont représentatives de fluctuations, de doutes, de besoins exprimés par ce dernier en situation de formation. Mais c'est aussi se situer dans les modèles de pensée, dans une philosophie particulière. Entendre cela, c'est alors se doter d'une double écoute. La parole fait retour à soi pour être questionnée car elle fait écho à la singularité de l'apprenant.

Ensuite, l'étude des pratiques de questionnement permet de se doter d'un étayage conceptuel pour se repérer dans la pratique professionnelle à venir. Pour les mêmes raisons

que le formateur, le futur professionnel pourra guider ou accompagner selon le moment, parce qu'il dispose à travers le discours d'un objet analysable.

La partie suivante propose un prototype de travail d'auto-évaluation que la formation pourrait mettre en œuvre à partir d'un travail sur les entraves.

6.7.5. Des entraves à questionner en formation

Travail d'auto-évaluation

Nom ; prénom :

Consignes :

-Identifier si nécessaire l'entrave qui vous paraît la plus importante

-Faites une hiérarchie

-Formalisez votre situation dans le continuum entre les contraires choisis.

L'entrave est un processus inhérent au cheminement des formés. La formation peut faire ressurgir des entraves avec lesquelles jusque-là on faisait des compromis.

Les entraves qui nous intéressent sont celles qui empêchent de problématiser.

Le terme d'entrave est à considérer comme un marquage identitaire, révélateur des tensions contraires vécues et non pas un stigmate.

Il s'agit de déclencher un travail sur soi, un travail pour ex-ister ; un travail de construction du *Soi* professionnel.

Les entraves sont constituées *de deux pôles contraires* au sein desquels le formé navigue (dans un continuum).

Chacune présente un risque de réification lorsqu'un extrême persiste. (Déplacement, glissement vers une autre entrave).

Elles mettent au jour sur le terrain les difficultés à développer l'auto-questionnement et une propension à privilégier l'auto-contrôle.

Les travailler, c'est se demander comment sa propre histoire a contribué à façonner cette vision de la formation, de la norme, de l'Autre.

Se questionner	Se situer
Pour l'entrave de conceptualisation : *C'est questionner son rapport au savoir* : se demander si la théorie « *me* » fait défaut et en quoi cela peut « *me* » porter préjudice ; ou dans le cas contraire quelle fonction la théorie remplit-elle ? Vise-t-elle à « *me* » protéger de l'exposition ? « *Suis-je* » complaisant dans la prolifération théorique, est-ce une protection, un paravent pour éviter d'exposer « *ma* » singularité ?	**Entrave de conceptualisation :** Entre *Carence conceptuelle* : revue de littérature sous estimée, voire négligée : manque de théorie et de goût pour la théorie. Et *Prolifération théorique* : autosuffisance de la théorie, coupure avec la praxis. Jouissance théorique sans fin, boulimie livresque.
Pour l'entrave de perception : *C'est questionner son rapport au contrat didactique :* Vouloir coller à la norme par crainte de l'inconfort, par stratégie ; ou plutôt tenir en respect, braver les normes, poser des défis ?	**Entrave de perception :** Entre *Sécurisation* : dérive scolaire, réduction de la formation à des tâches à rendre, psittacisme, besoin de guidage. Parole, écrit lisses. Attente de réponses toutes faites. Et : *Rébellion* : refus de jouer le jeu de la formation, voir des conflits de pouvoir partout, esprit frondeur, marginalisation.
Pour l'entrave de traumatisme : *C'est questionner son rapport à son histoire affective :* Être capable de se demander si un traumatisme n'influence pas « *mon* » comportement, « *mes* » agissements et « *mon* » trajet de formation. C'est se demander si la blessure s'exprime à travers « *moi* ». Est-elle refoulée pour ressurgir de façon détournée ; ou se manifeste-t-elle directement ?	**Entrave traumatique :** Entre *Epanchement* : émois, affects envahissent le formé. Plainte, besoin d'aide. Discours méta dans les écrits. Et *Etouffement* : problème nié, étouffé, protégé par les apports théoriques. Parole et écrit désincarnés ; se cacher derrière des généralités. Economie du « *soi* » professionnel.
Pour l'entrave d'expérience : *C'est questionner son rapport au changement :* « *Suis-je* » en position d'enlever toute valeur à « *mon* » expérience passée et croire qu'il « *me* » faut tout changer de « *moi* » ; ou au contraire, penser que « *je* » sais déjà faire et glorifier « *mon* » expérience.	**Entrave expérientielle :** Entre *Déni, table rase* : « *je* » dois tout apprendre ! Le formé veut repartir de zéro. Il perd du temps à se battre contre lui-même. Cela engendre un vide de références, empêche les transferts d'apprentissage. Et *Revendication* : « *je* » sais déjà faire ! Masque le *soi* derrière la carrière effectuée. Professionnalité crue aboutie. Primat empirique. Déni des référentiels théoriques, des références. Pas de remise en question.

Tableau 35 : Illustration d'un travail d'auto-évaluation en formation

C'est aussi décliner sa relation au temps :

Quelle tendance peut être identifiée ? Selon les moments, le formé se situe-t-il plutôt dans un temps contraint qu'il respecte, ou plutôt dans le déni de ce même temps contraint ?

C'est parallèlement se questionner sur les connivences entre les entraves :

-L'impossibilité à renoncer à « *mon* » expérience influe-t-elle sur « *ma* » difficulté à convoquer des références théoriques et vice versa ? De quelle façon ? Pourquoi ?

- L'épanchement du traumatisme insinué « *me* » fait-il régresser vers une demande d'aide récurrente en m'éloignant des apports théoriques pour construire le problème ?

-Pourquoi renoncer à « *mon* » expérience ? En quoi cette expérience « *me* » gène pendant la formation ? Quel impact sur l'appropriation des référentiels théoriques ?

- Comment « *ma* » perception de la formation influe-t-elle sur les apprentissages ? A quoi renvoie « *mon* » positionnement en formation au regard de « *mon* » expérience professionnelle ?

En somme, c'est trouver sa propre combinaison par élucidation et comprendre comment cette dernière peut entraver « *ma* » problématisation. Peut-être s'agirait-il dans un tel projet de passer des entraves à la problématisation à la problématisation des entraves. Dans cette optique, il reste désormais à mettre en œuvre ce projet afin d'en mesurer la portée et les limites dans le cadre de la formation professionnelle.

6.8. Vers une autre recherche

6.8.1. Un intérêt scientifique ?

L'intention de cette dernière partie est d'apporter quelques éléments de réflexion dans la perspective d'une recherche ultérieure à ce travail.

A l'issue de cette étude, nous comprenons que notre objet de recherche a été l'occasion de poser certaines questions pressenties par nous-mêmes pertinentes et enrichissantes pour la communauté scientifique. Nous ne savons pas encore si ces questions méritent de tels qualificatifs. Elles n'ont pas, tout comme notre objet de recherche, trouvé une réponse évacuée de toute problématicité. Bien au contraire, le questionnement demeure vivant. Il s'ouvre même.

Notre préoccupation de l'instant est d'espérer que notre recherche « *ait de la valeur* ». Cette expression livrée telle quelle signifie que non seulement nous espérons que certains y verront quelque chose d'intéressant pour eux-mêmes et qui puisse être repris par d'autres,

mais aussi nous aimerions ne pas en rester là parce que ces résultats éveillent de l'intérêt et des doutes : de l'intérêt, parce que le travail sur les entraves pourrait devenir un nouveau chantier d'investigation ; et des doutes parce que nos résultats souffrent de l'absence d'une autre mise à l'épreuve.

En cela, il conviendrait de conduire une autre recherche sur le terrain de la formation pour évaluer la valeur des résultats auprès d'un autre groupe. Il serait également envisageable de mener ce projet dans un autre type de formation, avec un autre public, y compris lorsque la problématisation ne fait pas partie des visées officielles du dispositif. L'idée serait d'approfondir les résultats dégagés pour en connaître les fluctuations, les limites et la portée. Ainsi l'intérêt serait de savoir si les situations rencontrées sur le terrain de la recherche sont locales, exceptionnelles ou si elles sont plus fréquentes et se retrouvent en d'autres lieux.

6.8.2. Des spécificités à explorer

Les entraves sont à explorer. Elles n'ont pour l'instant qu'une récente existence et méritent que l'on se penche sur leurs spécificités. Explorer le continuum de chaque entrave peut permettre de comprendre de quelle manière celle-ci à sa façon perturbe la problématisation et d'y découvrir de nouveaux éléments.

Certaines combinaisons d'entraves ont été identifiées. Nous avons décelé une logique dans ces glissements, mais cela nous semble insuffisant à ce jour. Si certains formés sont agis par une seule entrave, d'autres les cumulent. Les combinaisons multiples compliquent le problème d'intelligibilité. L'accès à cette combinatoire d'entraves est à ce titre difficile et requiert une étude spécifique. Pour une recherche ultérieure, une approche clinique, telle que la clinique des cas (Eymard, Thuilier, Vial, 2004) serait appropriée pour reconstituer la logique de chaque sujet et sa dynamique psychique.

La problématique du transfert psychanalytique mériterait d'être travaillée au regard des entraves dégagées. Présente en formation, cette dernière a pensons-nous un impact sur la façon dont les apprenants se positionnent, perçoivent et plus généralement vivent leur formation. Un transfert vécu de manière réactif, non travaillée peut avoir une incidence sur l'inscription dans les entraves et créer des situations émotionnelles incomprises pour les formés. Du côté des formateurs, ce travail du transfert peut amener à questionner le désir d'emprise, éclairer sur le désir de savoir, la curiosité et préserver une éthique de la formation (Vallet, 2003). Cette piste de recherche reste à éprouver.

Oral de soutenance

Le travail mené au cours de cette thèse porte sur les conditions d'apprentissage de la problématisation. Je m'intéresse à la formation d'adultes, et plus précisément aux formés. Contrairement à la formation initiale, ces formés ont pour la plupart déjà une expérience professionnelle et sont en projet de reconversion, de réinsertion.

Cette recherche s'intéresse à la formation. Il s'agit donc de situations construites, artificielles au sein d'un dispositif de formation et non de situation naturelles, d'analyse de l'activité de professionnels ou de situation de travail observées. Ce n'est donc pas l'ergonomie, l'ergologie ou la psychologie du travail comme disciplines de référence.

La particularité de ce type de formation est qu'elle prépare à exercer dans les métiers de l'humain. Ces métiers qualifiés d'impossible par Imbert (1985) après Freud, parce que ce qui les caractérise, ce sont les changements, les imprévus, la surprise. Dans ces métiers, on ne peut prétendre à une maîtrise totale, parce qu'il s'agit de relation et que l'autre finit toujours par m'échapper.

Il n'y a donc pas de savoirs canoniques, car les problèmes qui se posent sont à habiter par le professionnel et non pas à résoudre. C'est un processus qui comprend des aspects pluriels, hétérogènes parfois contradictoires entre eux, qui mobilise une intelligence des situations, des habiletés, des compétences relationnelles, un travail postural.

Il s'agit bien d'un travail. La relation éducative s'apprend. Elle n'est pas le fruit d'une qualité individuelle intrinsèque, d'une simple croyance ou d'une conviction. L'éducation est un projet contre nature.

Ce champ recouvre bien la didactique professionnelle, car il convient de dégager des savoirs utiles à la formation des professionnels, pour former à un métier.

La phase exploratoire a consisté à effectuer trois entretiens auprès de formateurs aux métiers de la relation éducative. A partir des catégories issues de l'analyse, j'ai dégagé des attitudes observées chez les formés.

L'habitude du guidage provient de l'habitude scolaire consistant à résoudre les problèmes. Cette habitude engendre une certaine passivité et une demande d'aide en formation. Le guidage se révèle toutefois insuffisant lorsque les formés sont confrontés à des problèmes plus complexes où il n'existe pas de solution prédéterminée. Malgré cela, ils focalisent leur regard sur la résolution du problème. Pour eux, le résultat prime sur le cheminement.

Le besoin de maîtrise correspond à une peur du changement. La formation engendre une perte des repères habituels et provoque un sentiment d'insécurité, ainsi qu'une remise en question face aux contenus à s'approprier. Les formés se sentent menacés au niveau identitaire, d'où une certaine réticence à accueillir la nouveauté.

Il s'ensuit un rejet logique des contradictions. La plupart d'entre eux ne sont pas prêts à renoncer à une vision manichéenne, disjonctive du monde. Les contradictions n'en font pas partie. Trop perturbantes, elles ne sont pas envisagées de manière positive.

Le sentiment d'urgence, la réactivité dans l'ici et maintenant les enferme dans des *paradoxes*. Certains formés sont convaincus de devoir faire deux choses contraires en même temps. Ils n'ont pas le recul dans l'agir et ne se donnent pas le temps de la réflexion. L'immédiateté prime.

Il ressort également une incapacité à distinguer problémation et problématisation. Ces deux logiques ne sont pas différenciées, elles sont mélangées. Ainsi, le formé n'est pas capable de se situer dans les problèmes. En l'absence de repères conceptuels, il ne peut se positionner et parvenir à habiter un problème méritant une problématisation.

On remarque ainsi que la vision du monde est déterminante pour accueillir la nouveauté. La mise au jour de ces difficultés a confirmé le caractère problématique de l'apprentissage de la problématisation. Ces éléments m'ont permis d'envisager la mise en œuvre de ce projet de thèse.

La question de recherche porte sur les difficultés liées à l'accès à la problématisation. Sachant que la résolution de problème est la logique dominante pour appréhender les problèmes. Plusieurs hypothèses peuvent d'ores et déjà être posées.

-*Les formés sont embarrassés par des problèmes qu'ils ne parviennent pas à problématiser*.

-*La contradiction favorise la problématisation, sauf quand les formés se situent dans logique résolution.*

-*La logique de problémation est en lien avec le paradoxe.*

Ces hypothèses m'ont amené à me pencher sur plusieurs concepts-clé au cours de cette étude.

J'ai donc repris les travaux sur la problématisation à partir de plusieurs auteurs (Meyer, Fabre, Gérard, Mencacci). A partir des travaux de Mencacci (2003) sur les réseaux sémantiques, j'ai travaillé la notion de problème. Deux conceptions générales ressortent. La première est spatiale. Dans cette conception, le sujet externalise le problème. Ce dernier

devient obstacle à franchir. La seconde est centrée sur la temporalité. Dans cette conception-ci, le sujet au contraire internalise le problème. Le problème fait donc partie du sujet.

L'approche problématologique de Meyer (1986) m'a permis de situer la notion de problème. Pour le sens commun, le problème s'apparente à un défaut, un obstacle, une difficulté. Le but est de le faire disparaître, de le résoudre. Meyer (1986) montre que dans le discours il existe pourtant deux pratiques de questionnement différentes. La première, appelée *indifférenciation question-réponse* correspond à une logique de résolution, car la réponse est contenu dans la question. Le but est alors de la faire éclore. Le problème ainsi disparaît. La seconde pratique de questionnement, est nommée *différenciation question-réponse*. Dans cette pratique, la question n'est pas pilotée par la réponse, ce qui déclenche une pluralité d'alternative à investiguer. Cela crée un horizon problématique, un questionnement.

Deux types de problèmes existent donc. Les premiers avec solution qui appellent une résolution (une réponse *apocritique*) et les seconds sans solutions qui appellent une problématisation (une réponse *problématologique*, selon Meyer).

A partir du tableau élaboré par Fabre (1999), le processus de problématisation est rendu intelligible. Il a cependant évolué au cours des années suivantes. La troisième dimension a radicalement changé. Si Fabre l'a nommé « *résolution* » le tableau repris par Mencacci et Vial (2007) s'en est écarté en nommant cette troisième dimension « *quête de la réponse* ». Dans ce tableau cette dimension-ci est remaniée vers l'idée de trajet impliquant un cheminement, des aléas et des errances, contrairement à l'idée de trajectoire utilisée par Fabre (1999) exprimant davantage le courant de la pédagogie par les objectifs où tout est prévisible.

Le paradoxe était un concept central au départ du travail. J'ai étudié ce concept par une approche pluridisciplinaire et épistémologique. Il en ressort des conceptions différentes. Plusieurs traits communs peuvent néanmoins être retenus : une vision rationnelle, spatialisée, stratégique, une logique de contrôle, un regard particulier. Du point de vue du fonctionnement, les niveaux logiques se renvoient l'un vers l'autre. Dans le paradoxe, on ne peut pas choisir. Quand on choisit un terme, on est renvoyé à l'autre. Les deux sens sont donnés dans le même énoncé. Pour moi, le paradoxe est un jeu intellectuel. Il est envisageable sur le plan conceptuel. C'est plus délicat dans la pratique. Le paradoxe n'est pas pertinent pour aborder l'agir professionnel en situation et les sujets en relation. C'est pour cette raison que le concept a évolué au cours de mon travail. Il est passé au second plan, parce que dans le modèle de l'évaluation située existe avant tout l'idée de choix, la *dramatique d'usage de soi* (Schwartz, 2000). En situation, on ne peut pas faire deux contraires en même temps, sinon le sujet se perd dans la confusion, le syncrétisme ou l'opposition.

Toujours sur le plan théorique, j'ai également été amené à distinguer l'opposition de la contradiction. Ils sont la plupart du temps confondus par le sens commun. Or, dans l'opposition, le choix est cru indispensable. Il y a conception d'une alternative qui peut mener à la fusion dans un troisième terme résolutoire. L'opposition est une fermeture sur choix. Elle suppose une troisième voie, un compromis, une échappée vers l'harmonie ou le compromis. Elle propose un milieu pour résoudre le problème, pour l'éradiquer.

En revanche, dans la contradiction il y a conception d'un rapport dialogique. Il s'agit de choisir sans cesse. Il existe une tension générée par les contraires qui crée une dynamique. Ceci implique une mise en travail du sujet pour assumer les contraires. La contradiction est une ouverture sur des possibles. Elle situe le regard du sujet dans la complexité qu'il attribue à l'objet et qui en appelle à une *multiréférentialité* (Ardoino, 1993).

J'ai donc opté pour la dialectique comme alternative à la pensée paradoxale. Cette dernière s'inscrit dans une vision diachronique, une temporalité-durée. Il importe pourtant de se demander quelle dialectique choisir parmi celles que les penseurs, philosophes ont mises en avant. La dialectique choisie n'est pas celle de Platon, trop proche de la maïeutique. Ce n'est pas la dialectique théologique de Hegel dont le troisième terme de synthèse est rendu possible par Dieu. Il ne s'agit pas par ailleurs de celle de Marx, prenant le contrepied de Hegel par une vision matérialiste et dont la synthèse s'opère par le travail.

La dialectique choisie est postmoderne. En cela, elle ne cherche pas à dépasser les contraires par un troisième terme résolutoire. Il n'y a donc pas de synthèse. Elle est plus proche de Sartre (1960) avec sa notion de dépassement et de Lévinas (1981) dont la visée consiste à passer du tragique d'être figé à l'existant, le goût du devenir. Cette dialectique-ci est celle d'Ardoino car pour lui, « *le paradoxe est une contradiction que l'on renonce à élucider* » (Ardoino, De Peretti, 1998, p 100).

Dans ce contexte, le référentiel psychanalytique est ici pertinent pour penser un modèle du Sujet. Ce dernier est en mouvement, il est divisé parce qu'il désire. Il est le lieu d'affrontement de forces, tiraillé entre imaginaire et symbolique. Il est le siège de contradictions multiples, pris dans une division structurale, parce que les instances psychiques sont en conflit.

La dialectique postmoderne se prête à l'évaluation située, car il y a mise en situation du formé par le terrain au cours de stages. Il s'agit alors de prendre acte des contradictions pour les assumer et s'y situer. Cela signifie chercher des repères, des critères dans les situations éprouvées pour construire un savoir sur son expérience. C'est hiérarchiser et voir ce que le professionnel privilégie et ce qu'il laisse de côté. La difficulté vient de ce que l'évaluation

située est une pratique problématisée assujettie à l'imprévu. Dans ce contexte, les références ne peuvent être appliquées, car le professionnel va devoir mobiliser une intelligence pratique, des habiletés en fonction du contexte et de ses aléas.

L'objet de recherche s'intéresse aux difficultés liées à l'accès à la problématisation. Le terme d'entrave a été choisi parce qu'il allie une difficulté interne et externe face à un problème. Du point de vue étymologique, cela signifie être attaché et/ou porter un poids. Le terme s'est élaboré à partir des travaux sur la gestualité psychique de Lesourd (2009). Ces gestes psychiques émergent dans un contexte de détresse où les situations sont incertaines, floues. Ces gestes sont un étayage psychique, une réassurance et une pré-compréhension des situations. Ils se développent et restent mobilisables face à des situations complexes. La formation répond à un tel contexte. Ainsi, le terme d'entrave a été choisi en miroir à ces gestes. Les entraves à la problématisation sont alors une impossibilité provisoire ou durable à s'étayer psychiquement en formation. « *Le sujet, en effet, ne commence pas là où l'acteur s'arrête. Pour faire place au sujet dans l'acteur et dans les processus sociaux, il importe de se représenter l'individu, impliqué dans sa parole et son expérience, au travers d'une dynamique, en dépit, ou du fait même, de ses entraves, ses conflits, ses illusions, ses contraintes, ses méconnaissances et ses divisions* » (Giust-Desprairies, 2003, p 18).

Du point de vue de l'enquête de terrain, le dispositif de formation étudié est un master professionnel. Il s'agit d'une formation en alternance avec un regroupement d'une semaine par mois. La durée de la formation s'échelonne d'octobre à juin. Elle est constituée de stages, de différents travaux et d'un mémoire de fin d'étude. Certains étudiants sont entrés directement par validation des acquis de l'expérience ou par équivalence et n'ont ainsi pas effectué le master de première année. Ceci peut expliquer en partie les difficultés à problématiser.

Ce master prépare à exercer dans les métiers de l'humain, un métier dont les situations sont faites d'imprévus. Il n'existe par conséquent pas de réponses pré-programmées. L'idée force de cette formation est que l'on ne peut être accompagnateur sans être dans la problématisation, parce que la problématisation est le processus essentiel de l'accompagnement. Or, dans ces métiers les professionnels ne peuvent pas pratiquer la problémation. La formation forme des accompagnateurs du changement pour qui il est essentiel de problématiser et de faire problématiser. C'est l'essentiel du diplôme. Il s'agit d'un

impératif de la formation. Ce master ne forme pas des experts. Les experts n'ont pas besoin de problématiser. Le monde de l'expertise s'en passe très bien.

Dans ce contexte, la problématisation est une compétence du professionnel faisant partie du référentiel métier c'est-à-dire le cœur du diplôme. L'accompagnement consiste à ne pas donner les réponses. L'accompagné chemine et l'accompagnateur est là pour le laisser problématiser. Il n'y a que l'accompagné qui peut cheminer. L'accompagnateur ne peut le faire à sa place. Il ne connait pas son cheminement, ce qui souligne la dimension singulière de la problématisation.

Le dispositif de recherche a consisté à observer pendant un an le groupe vivre les cours dispensés par deux formateurs. La durée conséquente avait pour but d'accéder au processus de professionnalisation des formés. Les cours ont été sélectionnés à partir du questionnement qu'ils pouvaient susciter. Des entretiens ont été réalisés. Ils ont été effectués auprès de deux formateurs et quatre étudiants. La fréquence des entretiens n'a pas été systématique, car elle a été l'objet d'imprévus liés à l'accès au terrain et à la disponibilité des protagonistes. La retranscription s'est effectuée au fur et à mesure des séances de manière à éviter une accumulation du matériau et profiter du processus de professionnalisation à l'œuvre en situation. Les extraits significatifs ont été repérés pendant la séance à l'aide d'un cahier de recherche où l'ensemble du déroulement des cours sélectionnés a été consigné.

A propos de la méthode, j'ai opté pour une clinique de l'activité d'un sujet. Il ne s'agit pas de clinique psychanalytique, car elle n'a pas été employée pour analyser, mais davantage pour dessiner un modèle du sujet. L'idée était de travailler à rendre intelligible ce qui dans l'agir se fait à la frange de la conscience, du spontané, du non-réfléchi. Il s'agissait d'expliciter et faire apparaitre ce qui est incorporé chez les sujets. Le but est de dégager des savoirs agis, ancrés, des concepts pour agir, un système de références, des signes culturaux, des postures, des attitudes.

L'ergologie se prête à cette approche car elle met en scène une *dramatique d'usage de soi* (Schwartz, 2000), et un débat de valeurs en situation. Les professionnels se trouvent devant des choix à a effectuer et, contrairement à la prise de décision le choix n'est pas seulement rationnel.

L'auto-confrontation (Clot, 1999) a été revisitée, car elle était inadaptée à l'objet. L'objet de recherche est différent. Il est moins axé sur des gestes que sur des capacités, des processus. Il y a une place pour le questionnement éthique, parce que ces métiers relationnels

ne sont pas protocolaires. Ils sont faits d'attitudes. On ne peut se contenter du geste ; de chercher le bon geste.

Le recueil de données a consisté à filmer le groupe pendant un an. Six séances ont été filmées. A partir des films issus des cours, des extraits ont été sélectionnés. L'entretien est un moyen détourné pour remettre en travail le métier. Deux formateurs, quatre étudiants sur une promotion de seize personnes ont été interviewés. J'ai procédé à quatre entretiens avec le formateur un, deux avec le second formateur, ainsi qu'un entretien par étudiant. Durant les séquences, chaque sujet avait la possibilité d'alterner film et commentaires en arrêtant le film pour le commenter.

En dehors des entretiens, j'ai pu observer le groupe pendant toute la durée de la formation et ainsi pu être présent lors de séances de régulation et de soutenances. J'ai également eu accès aux travaux écrits. Cette immersion m'a donné une vue d'ensemble des dynamiques identitaires et des entraves à la problématisation.

Le traitement s'est effectué au fur et à mesure des séances. Le matériau a été sélectionné et organisé après chaque entretien. Il s'agissait d'approcher la vérité du sujet, d'identifier sa dynamique par une élucidation clinique. L'Analyse de contenu des entretiens a consisté à dégager des catégories, de manière à isoler des blocs signifiants qui font situation, autour d'un événement. Selon Deleuze (1968), *l'événement* organise la situation. Il s'agit d'un moment important qui fait irruption et bouleverse le cours de l'action. Il est donc imprévisible et oriente la suite de l'action. L'idée était de voir ce qui était mis en jeu dans les situations par les sujets. A partir d'une lecture flottante, l'analyse thématique a permis d'opérer un premier classement par thème, pour isoler ce qui était signifiant. Après cela, les thématiques ont été regroupées et classées en catégories d'entraves. Quatre catégories d'entraves sont apparues en traitant le matériau.

L'entrave de conceptualisation regroupe ce qui se joue sur le plan intellectuel. Elle renvoie à l'étayage théorique, conceptuel. Il s'agit de la culture du formé, de sa plus ou moins grande connaissance des référentiels théoriques, des méthodes de travail et à leur appropriation en formation.

L'entrave de perception renvoie à la norme sociale et au contrôle. Il s'agit des attentes, des représentations que l'étudiant se fait de la tâche, de la formation, du cadre dans lequel il est. L'entrave concerne le rapport au contrat didactique, la relation à la scolarité.

L'entrave traumatique renvoie à l'univers psychique. C'est l'histoire singulière d'un sujet ayant un impact sur sa dynamique existentielle et affective. L'entrave se constitue à partir d'un événement passé vécu. C'est une expérience très troublante ou bouleversante, une blessure narcissique qui touche le domaine privé ou professionnel. Elle peut agir sur le comportement du formé à son insu.

L'entrave d'expérience regroupe les déterminants socioprofessionnels. Il s'agit de la filiation professionnelle. L'entrave questionne la relation à l'expérience professionnelle.

Qu'en est-il du retour sur l'hypothèse de départ ? Dans un premier temps, un premier constat porte sur le déplacement de l'hypothèse. Il est apparu une hiérarchisation. Contrairement au début de ce travail, les résultats portent davantage sur les entraves à la problématisation que sur les concepts abordés au cours de cette étude. Le paradoxe est notamment devenu secondaire. L'idée de départ était de questionner les modèles, les références qui agissent les formés en termes de paradoxe, contradiction, dialectique d'un point de vue intellectuel et conceptuel.

En fin de compte le problème n'est pas là. Il est dans les entraves que cela crée chez le sujet pour problématiser, sur ce qui empêche l'agir. La recherche est devenue plus pragmatique, grâce au passage du conceptuel à l'opératoire. Ce n'est pas une question entre paradoxe et contradiction comme je l'avais cru, mais c'est beaucoup plus lié à l'histoire de Sujets pris dans des confusions qui tiennent à leur vie et au travail sur les contradictions. Les résultats renvoient les formés à leur vécu. L'objet est plus incarné. Il s'agit d'un enracinement singulier à mettre en travail et pas seulement un positionnement épistémologique, un monde de références.

Un premier résultat concerne la mise au jour d'une phase de pré-problématisation à mettre en œuvre en formation. Il s'agit d'une phase de déblayage, de tri, de sélection pour identifier les vrais des faux problèmes. Cette phase passe alors par des repères formalisables (référentiels, règles, méthodes, théories, cours). Il s'agit bien de connaître le prescrit et le genre du métier. C'est donc une phase de résolution de problème, une période préliminaire par laquelle certains formés vont devoir passer. Elle permet d'éviter de s'enfermer dans de faux problèmes. Les problèmes secondaires sont éliminés. Ils laissent le champ libre aux problèmes qui méritent une problématisation.

La pré-problématisation regroupe deux étapes avec une progression chronologique. Deux scénarios sont envisageables. Dans un premier temps, après débat et exploration, le problème en question se trouve renvoyé au corps professionnel. Il a été déjà répertorié, classé. Il fait donc partie de la prescription. Une solution existe et fait disparaître le problème. Le renvoi au cahier des charges de la formation illustre ce type de résolution. Dans le second cas, après débat et exploration, le groupe ou le sujet se trouve devant un vide déontologique. Un questionnement éthique émerge. Le problème subsiste. Il peut alors être attribué au formé qui l'a amené en formation. A partir de ce moment, le problème peut alors faire l'objet d'une problématisation par le formé.

Le second résultat concerne l'entrée dans la problématisation. Certains formés confondent le Soi et le Moi. Ils sont convaincus de devoir afficher des choses intimes. Pour eux le problème pour soi est déjà là. Ils confondent le Soi professionnel avec le Moi privé. Ils ne comprennent pas que le Soi est un personnage professionnel à construire en formation. Pourtant, il s'agit bien pour eux de revisiter leur expérience professionnelle. C'est alors expliciter le Soi professionnel dont on parle. Ce n'est donc pas du développement personnel ou de la psychothérapie.

Ce travail consiste à revisiter l'histoire. L'histoire n'est pas réductible à l'introspection clinique en tant que singularité. Elle est à entendre au sens de Schwartz (2000). L'idée est que nous sommes traversés par l'histoire. Nos actes sont infiltrés d'histoire(s) ; la grande et la petite. En ce sens, il y a des schémas qui circulent, des allants de soi, des modèles notamment dans le social : on voit par exemple comment l'idéologie chevaleresque de la vocation empêche le questionnement à propos des mobiles du choix professionnel. La vocation fait ici écran justifiant à elle seule le bien fondé de ce choix. Ce n'est donc pas le vécu affectif privé, singularité exceptionnelle qui intéresse. Le travail des entraves est différent.

Le troisième résultat porte sur la mise au jour d'entraves. Non seulement les entraves se sont avérées être un objet qui existe, mais un fonctionnement à été mis au jour. Les entraves sont constituées de deux pôles contraires extrêmes. Lorsqu'un pôle est trop prégnant, il empêche le va et vient. L'entrave devient opérante quand un formé s'inscrit dans un pôle extrême et y persiste. Par un phénomène de *dérivation* (Vial, 2005), un sujet peut sans s'en rendre compte pousser trop loin une logique. J'ai inventé ces pôles au cours de l'analyse des données. Les thématiques ont fait apparaître des attitudes contraires en formation au sein de chaque catégorie. Cela m'a amené à penser que les trajets de formation diffèrent d'un sujet à

l'autre et que les pôles impliquent un entre-deux, un continuum où se retrouvent les formés. Se retrouver dans le continuum des entraves implique alors un processus de « *navigation à l'estime* » (Hameline, 1987).

Du point de vue des résultats, l'entrave de conceptualisation est fort répandue en début de formation du côté du pôle *carence*. Ceci est en grande partie dû à la découverte de savoirs nouveaux, de référentiels, de divers contenus à s'approprier en rupture avec la pensée de sens commun. Le cas de N illustre cette carence conceptuelle. En début de formation chaque étudiant choisi une thématique qu'il va problématiser et dialectiser pendant la durée de la formation. N ne comprenait pas l'expression « *problème pour soi* ». Elle réduisait cette expression à un désaccord avec la thématique (dans son cas, la *supervision*). Le problème était mal posé. N donnait une réponse de surface : être pour ou contre la supervision. Elle faisait comme si le problème pour soi était déjà là et non à construire. Théoriquement, cela correspond à un rejet du signifiant hors de l'univers symbolique, d'après Wittgenstein (1993). Or, il s'agit d'établir une relation entre les mots et les choses pour passer du singulier à l'universel. Moins répandu le pôle *prolifération* correspond quant à lui à une autosuffisance conceptuelle, pouvant conduire à une jouissance théorique sans fin et une boulimie livresque.

En second lieu, l'entrave de perception est dominante en début de formation sur le pôle *sécurisation*. Cette sécurisation est une dérive scolaire. Elle implique une adhérence au contrat didactique et engendre un besoin de guidage. Cela génère une parole et des écrits lisses dont la problématisation est absente. Les formés sont ainsi en attente de réponses toutes faites. Ils manquent de souplesse et sont incapables de prendre des risques. Plus rare, le pôle *rébellion* correspond à un refus de jouer le jeu de la formation. Les formés se situent dans le déni des apports théoriques. La lecture du cahier des charges est alors négligée. Du point de vue de l'attitude, cela donne lieu à des questions déplacées, de faux problèmes résolus par le genre du métier. Cette attitude dérive vers une forme de marginalisation.

L'entrave liée à un traumatisme implique une vision déterministe du monde. La formation professionnelle n'est pas toujours un lieu propice pour travailler certains traumas, car ces derniers biaisent la formation. Il y a confusion entre le *Soi* professionnel et le *Moi* privé. Du côté du pôle *épanchement* : cela se répercute par des émois, des affects qui envahissent les formés et passent par un discours *méta* au niveau des écrits.

Du côté du pôle *étouffement* : le problème est nié, il est protégé par les apports théoriques. La parole et les écrits sont alors désincarnés derrière des généralités qui préservent les formés d'un travail sur soi. Il y a économie du *Soi* professionnel.

Enfin, l'entrave d'expérience se caractérise également par ses deux pôles contraires. Entre *déni, table rase* où tout est à apprendre, le formé perd du temps à se battre contre lui-même. Il croit qu'il lui est possible de repartir de zéro, de se débarrasser de son expérience professionnelle. Cela engendre un vide de références et empêche alors les transferts d'apprentissage. De l'autre côté, le pôle *revendication*: implique l'idée que le formé sait déjà faire, qu'il n'a pas réellement besoin d'apprendre car il est suffisamment expérimenté. Cette attitude masque le *Soi* derrière la carrière effectuée. Elle prône une professionnalité établie, aboutie reposant sur un primat empirique. Elle engendre un déni des référentiels théoriques et une absence de remise en question. Le cas de A illustre le *déni* de l'expérience. A arrive en formation avec une expérience sur les outils. Elle choisie cette thématique à travailler. Or, pendant une partie de la formation, elle passa beaucoup de temps à vouloir rejeter cette expérience. En rejetant les outils, elle passa d'un extrême à un autre. Au final, elle se rendit compte que le problème était davantage dans ce que les outils pouvaient lui apporter en termes de professionnalisation. Or, cette attitude de rejet lui porta préjudice, car elle se trouva fort démunie pendant cette période. Elle se trouva derrière un grand vide d'expérience qu'elle ne pu combler. Bon nombre de formés pensent à tort pouvoir faire table rase de leur passé professionnel. La posture de manager, est à ce titre une posture difficile à quitter, qui dans bon nombre de situations de formation oriente les travaux à l'insu du formé.

Il convient de préciser que ces résultats sont circonscrits au champ de l'accompagnement. En cela, il s'agit bien d'accompagnement à la problématisation et la pertinence des résultats est limitée aux formations où l'accompagnement est une visée essentielle. Il convient donc de ne pas généraliser le travail sur les entraves à toutes les formations. Il est valable seulement pour l'accompagnement et non pour l'expertise.

Du point de vue du formateur, le travail pourrait consister à créer des repères pour accompagner, pour savoir où le formé se situe sur les différents axes mis au jour par la recherche, c'est-à-dire être au fait de sa conceptualisation, de sa perception, de ses traumatismes et de son expérience en vue de les mettre en travail. Pour cela, il me semble important de favoriser l'auto-questionnement.

L'auto- questionnement pourrait s'effectuer sur chaque entrave de manière directe.

Ainsi, pour l'entrave de conceptualisation, ce serait alors questionner son rapport au savoir ; se demander si la théorie *me* fait défaut et en quoi cela peut *me* porter préjudice ; ou dans le cas contraire quelle fonction la théorie remplit-elle ? Vise-t-elle à *me* protéger de l'exposition ? *Suis-je* complaisant dans la prolifération théorique, est-ce une protection, un paravent pour éviter d'exposer *ma* singularité ?

Pour l'entrave de perception, il s'agirait de questionner son rapport au contrat didactique, de se demander pourquoi « *coller* » à la norme ? Est-ce par crainte de l'inconfort, par stratégie ; ou plutôt pourquoi les tenir en respect, les braver, poser des défis ? C'est se demander comment sa propre histoire a contribué à façonner cette vision de la formation et de la norme.

Pour l'entrave de traumatisme, ce serait questionner son histoire affective : être capable de se demander si un traumatisme n'influence pas *mon* comportement, *mes* agissements et *mon* trajet de formation. C'est se demander si la blessure s'exprime à travers *moi*. Est-elle refoulée pour ressurgir de façon détournée ou se manifeste-t-elle directement ?

Pour l'entrave de d'expérience, ce serait questionner son rapport au changement : c'est savoir si *je* suis en formation pour glorifier *mon* expérience ou dans le cas contraire si cette dernière *me* déplait au point de vouloir tout changer de *moi*.

L'auto-questionnement peut aussi s'effectuer de manière indirecte. En ce sens, le repérage et l'inscription d'une entrave peut être travaillé par l'entremise d'une autre entrave. Pour exemple, lorsqu'un formé est pris dans l'entrave d'expérience, du côté du pôle *revendication*, il ne se met pas en posture d'apprenant, il reste professionnel au sens d'une professionnalité établie. La *dérive* de logique (Vial, 2003) est alors de ne pas accueillir la nouveauté et de créer un vide de références. Le travail du formateur pourrait ici consister à faire travailler indirectement l'entrave en orientant le travail sur l'entrave de conceptualisation, du côté de la *prolifération* ; c'est-à-dire à encourager un travail de lecture, de théories, de référentiels. Il s'agirait en fait de poser une autre entrave comme tiers pour désentraver le formé. L'entrave pourrait alors devenir ressource par rapport à une autre entrave. C'est un travail en réserve qui rend possible un remaniement identitaire du formé, car il implique un mouvement, une dynamique. L'idée serait de faire travailler les formés sur leur enracinement dans les entraves.

Pour introduire un travail sur les entraves en formation, une condition essentielle serait de les présenter en tant que processus inhérent au cheminement des formés. Le terme est à accueillir en tant que marquage identitaire et non comme le fruit d'un stigmate ou d'une pathologie. C'est alors poser un cadre de confiance, une première phase au travail à venir.

Du point de vue des perspectives de recherche, plusieurs projets pourraient être envisagés. A court terme, une expérience a été commencée en vue d'un article à publier. Ce projet est parti d'un outil d'auto-évaluation proposé à la fin du travail de thèse pour la formation professionnelle. L'opportunité m'a été donnée de diffuser cet outil auprès d'un groupe de formés dans le même dispositif et auprès du même type de public. Il s'agit d'évaluer la pertinence, les limites de cet outil et de le mettre au point.

L'outil est donc présenté comme un travail d'auto- évaluation au groupe composé de dix-sept personnes. Il n'est pas noté. Dans les consignes l'outil a été affiné. Trois degrés ont été ajoutés afin de permettre une hiérarchisation pour évaluer plus finement. L'entrave représente le degré le plus élevé de difficulté à problématiser, l'empêchement peut gêner la problématisation, l'embarras est le degré le plus faible. Cet outil d'auto- évaluation constitue une première étape de cette expérience de terrain. Des entretiens suivront pour compléter l'outil.

Parmi les réponses qui ont été données par les formés, deux types voient le jour. Le premier type de réponses fait apparaitre un positionnement sur un pôle du continuum. Dans ce cas, les sujets semblent capables de se situer et il est possible d'espérer qu'un travail sur soi puisse s'effectuer. L'intérêt des entretiens qui vont suivre est de comprendre quelles situations appellent un tel positionnement et comprendre ce que cela signifie dans leur pratique. Par ailleurs, cela permet de voir si les sujets savent effectivement se situer où si les réponses fournies par l'outil masquent autre chose.

Le deuxième type de réponse correspond à un positionnement double dans les deux pôles à la fois. Les entretiens auront pour but de comprendre dans quelles circonstances les sujets se positionnent d'un côté et de l'autre. Il s'agit de voir si ces derniers ne sont pas dans la confusion mentale et s'il existe une hiérarchie. Une attention particulière sera donc portée à ce type de réponses. Il s'agira de faire raconter des situations propres aux différents positionnements. Les entretiens permettront également de voir si l'auto-évaluation faite par les formés est juste : ont-il joué le jeu ? Ont-ils été capables d'identifier et de hiérarchiser leurs entraves, empêchements et embarras ? Se peut-il qu'une entrave en cache une autre ? Si l'entretien est vécu comme une attaque, le sujet peut être amené à se protéger, se défendre pour ne pas avoir à se travailler et préserver sa face. Les entretiens doivent déboucher sur une analyse fine de l'activité en faisant identifier les positionnements respectifs issus des situations.

Si l'identification est une première étape pour travailler sa relation aux entraves, elle ne garantit pas pour autant que ce travail puisse s'effectuer ipso facto. Il relève avant tout de

l'engagement des formés. C'est pour cela que ces derniers doivent se saisir de l'outil car il n'y a qu'eux qui soient en mesure d'effectuer ce travail. Le formateur pourra quant à lui installer seulement les conditions les plus favorables afin que ce projet soit mis en œuvre.
La question est de savoir si cette auto-évaluation peut par cet outil créer une médiation, un espace transitionnel.

En termes de perspectives à plus long terme, d'autres terrains pourraient être rencontrés, d'autres types de formation. La formation initiale pourrait faire l'objet d'une recherche sur l'apprentissage de la problématisation à partir des entraves. On ne sait pas ce que les résultats deviendraient en formation initiale. On peut s'attendre par exemple à ce que la variable expérience professionnelle disparaisse. Du moins peut-on supposer qu'il n'existe pas d'entrave expérience dans ce type de formation.

Il serait possible d'investiguer des formations à des métiers où la problématisation est rare. La formation des enseignants est à ce titre un terrain propice à cette problématique de recherche. Il pourrait également s'agir de formations à des métiers plus techniques. Les résultats seraient sans doute différents. D'autres entraves pourraient aussi apparaître.

Un autre angle de recherche serait de s'intéresser aux formateurs, c'est-à-dire au « *faire problématiser* ». Il s'agirait d'observer quelle approche du problème est dominante. Les formateurs sont-ils eux aussi entravés ? Ont-ils fait un travail particulier sur eux ? Dans ce contexte, la formation des formateurs infirmiers pourrait constituer un lieu d'expérimentation pertinent depuis que la problématisation est devenue une visée de la formation professionnelle à l'exercice infirmier. Depuis la dernière réforme, il s'agirait de voir comment la problématisation est appréhendée par les formateurs. Peut-être de nouveaux problèmes qui ne se posaient pas avant apparaissent. Par ailleurs, il peut être intéressant de rencontrer des formations où les normes sont plus établies.

A long terme, ce projet de recherche consisterait à faire du travail sur les entraves un ancrage professionnel. La visée de ce pari est bien de partir des entraves pour en faire une ressource, c'est-à-dire de s'autoriser à penser qu'elles peuvent servir à la suite d'un travail de soi à un remaniement identitaire des sujets en formation parce qu'elles créent un système dynamique. Le travail sur les entraves pourrait devenir ressource pour se professionnaliser.

Index par auteurs

A.

Abbott E-A, 141

Abric J-C, 115

Andler D, 245-246-248

Anzieu D, 167

Ardoino J, 22-25-26-28-40-43-46-47-48-49-86-137-141-147-149-154-178-179-190-193-205-206-207-208-210-211-219-223-224-227-231-236-239-240-256-340-341-361-

Aristote, 39-144

Arnauld A, 145-158-159

Austin J-L, 158-163-166

Argyris, 86

B.

Bachelard G, 157-196-227

Bakhtine 45

Barbier J M, 48

Bardin L, 54-266-267

Barel Y, 130-137-152-153-154-169-173-176-183-184-185-186-188-210-239

Barus-Michel J, 43-194-234

Barthes R, 129-211

Bateson G, 176

Baudrillard J, 208

Beauvois J L, 172

Beavin H, 168-169-170-171-172-173-175-176-179-188-190-194-196-315-316

Beillerot J, 44

Benveniste E, 158

Bercowitz A, 44

Bergson, H 155-156

Bernard M, 45-207

Besnier J M, 227

Bonniol J-J, 31-38-52-198-219-225

Bourdieu P, 196

Bourgeois E, 30-230-

Brentano F, 158-160

Breuer R, 141-142

Bröhm J-M, 141-178-193-205-206-207-208-210-211-236-239

C.

Canguilhem G, 48-173

Caratini S, 157-197-198

Castoriadis C, 150-211

Certeau (de) M, 208

Charlot B, 26-221

Chevalier J, 138

Chomsky N, 179-180

Clément E, 131-139-144-145-146-147-233-156-169-196

Clot Y, 30-44-48-49-50-51-77-234-238-242-264-265-363

Corcuff P, 208

Coute B, 31-32-33

Crozier M, 30-33-38-45-46

D.

Danino Ph, 18-254

Dahan-Gaïda L, 217

D'espagnat B, 139

De Coninck F, 231

Deleuze G, 35-246-250-364

Demazière D, 55

Demonque C, 131-139-144-145-146-147-156-169-196

Dubar C, 55

De Peretti A, 147-154-186-190-340-341-361

Derrida J, 342

Descartes R, 38

Destienne M, 50-139-184-256

Donnadieu B, 30-45-46-47-48-49-50-51-156-221

Doron R, 262

Dostoïevski F, 172

Dubar C, 32

Dupuy J-P, 142-150-182

Durand G, 140-150

Durozoi G, 26-157-205-206-210-221

E.

Elster J, 150-151

Enriquez E, 68-113-218-233-234-242-332

Eymard C, 264-266-267-274-356-351-356

F.

Fabre M, 30-31-34-35-36-38-39-40-46-47-52-205-242-251-252-253-339-342-360

Faïta D, 44-264

Farago F, 147-171

Ferry G, 43

Figari G, 51

Fisch R, 175-183-196

Fornel, 240

Forestier G, 29

Foucault M, 207

Frege G, 162

Friedberg E, 30-33-38-45-46

Fustier P, 179

G.

Guattari F, 246

Gardiner A-H, 163-166

Genthon M, 43-45-48-156-221-332

Gérard C, 195-218-240-257

Gheerbrant A, 138

Giordan A, 30

Girard A, 232

Giust-Desprairies F, 42-231-255-256-264-362

Godbout J-T, 42

Gödel K, 188

Goffman E, 207-208

Goguelin P, 33-34

Grawitz M, 266

Grice P-H, 164

Gumbrecht H-U, 230

Guillaumin J, 262

H.

Hamel J-F, 190

Hannoun H, 26-33

Hameline D, 257-342-367

Hansen-Love L, 131-139-144-145-146-147-156-169-196

Hatchuel F, 232

Hegel G-W F, 219-225-226-228-233

Honoré B, 31-47-221

Houssaye J, 34

Husserl E, 204-219

I.

Imbert F, 22-46-52-64-358

J.

Jackson D, 168-169-170-171-172-173-175-176-179-188-190-194-196-315-316

Jakobson R, 159

Jensen P, 145-152-155

Jobert G, 31

Jodelet D, 115

Joshua S, 348

Jossua J-P, 231

Joule R-V, 172

Julia D, 38-155-219-224-225

K.

Kaddouri M, 52

Kaës R, 41-234-351

Kahn P, 131-139-144-145-146-147-156-169-196

Kant E, 146-147-157-224

Koestler A, 176-177

Koyré A, 130

Kühn T, 156-196

L.

Lacan J, 178-189-232-233

Leibniz G-W, 157

Lemoigne J-L, 38-39-46-182

Leplat J, 265

Lerbet G, 51-150-183

Lerbet-Sereni F, 184-185-186-187-188-189-190

Lesourd F, 18-260-261-262-271-330-362

Lévi-Strauss C, 39-139

Lévinas E, 229-230-361

Lewin K, 167

Lévy A, 41-42

Lewis C, 141

Lourau R, 22

Lupasco S, 186-235

M.

Machado A, 4-257

Mallet J, 235

Malrieu Ph, 233

Marc E, 174-175

Marcelli D, 139

Marcellini A, 208-209

Martin J-Y, 167

Miliani M, 208-209

Mill J S, 163

Marx K, 209-227-228

Meirieu, P, 39

Menccaci N, 29-218-244-245-246-247-250-251-252-253-254-255-256-267-268-277-278-290-342-352-359-361

Meyer M, 244-248-249-250-254-255-277-351-360

Miermont J, 153-221-224

Mitanchey M, 130-176-183-184-185-186-188

Moles A, 237

Moscovici S, 115

Morin E, 37-40-41-43-47-50-75-167-217-239-240

N.

Nègre P, 187

Nicolaï A, 42

Nicole P, 145-158-159

Nizet J, 30-230

P.

Pagès M, 185-232-236-237

Peirce S-P, 163

Peyron-Bonjan C, 220-222

Pezé M, 233-264

Piaget J, 39

Picard D, 174-175

Pichon J, 31-32-33

Picoche J, 26-27-31-255-260

Platon, 223

Pomian K, 206

Popper K, 45

Q.

Quéré L, 55-240

Quine W-V, 149-162-169-197

R.

Rabardel P, 265

Récanati F, 157-158-159-161-162-163-164 165-166-347

Ricœur P, 51-186-226-232

Rogers C, 180-185

Rosnay J. De, 153-168

Roussel A, 26-157-205-206-210-221

Russ J, 132-137

Russel B, 160-161-166-169-170-171-186

Ruyer R, 152

S.

Sartre J-P, 193-226-228-229-361

Saussure (De) F, 39-158

Schlanger J, 151-194-196-197-211

Schön D-A, 86

Schwartz Y, 22-72-78-168-217-238-264-360-363

Shannon C-E, 39-151-168

Simmel G, 42

Stengers, I, 151-194-196-197-211

Stern D, 274-325

Stegmüller W, 169

Stolzenberg G, 147-148-149-171-180-196-209-211-332

Strawson P-F, 166

Sibony D, 231

T.

Thom R, 140-170

Thuilier O, 264-266-267-274-356

V.

Vallejo-Gomez N, 185-239

Vallet P, 189-356

Vernant J-P, 40-50-139-184-256

Vial M, 29-37-38-40-42-43-44-45-47-48-49-50-51-52-68-120-156-196-198-199-202-204-217-218-221-224-225-243-251-253-254-255-264-266-267-274-332-348-356-360-366-369

Violet D, 184

Von Bertalanffy L, 151

Vygotski L-S, 44-242

W.

Wahl F, 158

Watzlawick P,69-154-168-169-170-171-172-173-175-176-178-181-183-185-186-188-190-194-196-315-316

Weakland J, 175-183-196

Weaver W, 39-151-168

Wilde O, 143-180-208

Winnicott D-W, 139

Wittgenstein L, 145-157-170-316-367

Wunenburger J-J, 235-236-

Z.

Zinoviev, 150

BIBLIOGRAPHIE

Abbott, E. A. (1996). *Flatland*. Paris : Anatolia Editions.

Abric, J-C. (1985). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.

Andler, D. (1987). *Problème, une clé universelle ? D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Sous la direction de Stangers. Paris : Editions du Seuil.

Anzieu, D., Martin,J-Y. (2003). La *dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : Éducation et formation.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, 25-26.

Ardoino, J. (1990). Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris : Matrice Andsha, 22-34.

Ardoino, J. (1988). Logique de l'information, stratégies de la communication. *Pour*, 114.

Ardoino, J. (1985). Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique. Préface à Imbert *La praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice Editions.

Ardoino, J. (1978). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : Bordas.

Ardoino, J., Bröhm, J. M. (1991). Repères et jalons pour une intelligence critique du phénomène sportif contemporain. *Anthropologie du sport Perspectives critiques*. AFIRSE, Actes du colloque international francophone. Paris-Sorbonne, 153-174.

Ardoino, J, Lourau, R. (1994) *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : P U F.

Ardoino, J., De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.

Argyris, C., Schön, D.A. (1996). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*. Paris : De Boeck.

Aristote. (1969). *Organon I. Des catégories, de l'interprétation* (Tricot, Trad). Librairie philosophique. Paris : Ed. Vrin.

Aristote. (1961). *Physique*, liv. I et II. Paris : Les belles lettres.

Arnauld, A., Nicole, P. (1962). *Paix et guerre entre les nations*. Paris : Calmann-Lévy.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. (G. Lanne, Trad.). coll. L'ordre philosophique. Paris : Seuil.

Bachelard, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie Philosophie J Vrin. (Edition originale, 1938).

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bar Hillel, Y.. (1970). *Aspects of Language*. Jérusalem : Magnes Press.

Barbier, J M. (2000). *Signification, sens, formation*. Education et Formation. Paris : P U F.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P U F.

Barel, Y., Mitanchey, M. (1990). Quelques idées sur paradoxe et pédagogie. *Les nouvelles formes de la Recherche en Education au regard d'une Europe en devenir*. AFIRSE, Actes du colloque international francophone. Alençon, Matrice Andsha, Université de Grenoble, 244-246.

Barel, Y. (1989). *Le paradoxe et le système, essai sur le fantastique social*. Presses Universitaires de Grenoble.

Barus-Michel, J. (1997). Des sujets producteurs de sens. La résistible emprise de la rationalité instrumentale. *Revue internationale de psychosociologie*, 8 , Éditions ESKA.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.

Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit. Tome II*. Paris : Seuil.

Bateson, G., Jackson, D., Haley, J. (1956). Weakland, J. Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science*, 1, 251-264.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris : Gallilée.

Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris : P U F.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*. vol. II. Paris: P U F.

Bercowitz, A. (2003). *Formateurs et formation professionnelle*. *Fonction cadre de santé*. Paris : Éditions Lamarre.

Bergson, H. (2001). *L'évolution créatrice.* Paris : P U F.

Bernard, M. (1988). Esthétique et théâtralité du corps. *Quel Corps ? Corps Symboliques*. 34-35, 2-21.

Besnier, J M. (1996). *Histoire des idées*. Paris : Collection Ellipses.

Bonniol, J-J., Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris : De Boeck Université.

Bonniol, J-J. (1996). La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur. *En question*, 1, Département des Sciences de l'Éducation, Aix-en-Provence.

Bonniol, J-J. (1988). Entre deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? Bulletin de l'ADMEE ,3.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : P U F.

Brentano, F. (1944). *Psychologie du point de vue empirique* (M. De Gandillac, trad.). Paris : Aubier-Montaigne.

Breuer, R. (1988), La réflexivité en littérature. In P. Watzlawick, *L'invention de la réalité* (pp.161-187). Paris : Editions du Seuil.

Canguilhem, G. (1983). Le concept et la vie. *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris : Vrin.

Canguilhem, G. (1975*). Le normal et le pathologique*. Paris, P U F.

Caratini, S. (2004) *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : P U F.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Editions du Seuil.

Certeau (de), M. (1982). Histoires de corps. *Esprit. Le corps, entre illusions et savoirs*. 2.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Éditions Anthropos.

Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1982).Dictionnaire des symboles. Paris : Robert Laffont/Jupiter.

Chomsky, N. (2006). *Comprendre le pouvoir. Tome 3, L'indispensable de Chomsky*, Bruxelles : Les Editions Aden.

Chomsky, N. (2002). *De la propagande*. Broché. Paris : Editions Fayard.

Chomsky, N. (1969). *Le langage et la pensée*. Paris : Editions Payot.

Clément, E., Demonque, C., Hansen-Love, L., Kahn, P. (2000). *La pratique de la philosophie de A à Z*. Paris : Hatier.

Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. Activités, http://www.activites.org, volume 1, 1, 23-33.

Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison. *Lev Vygotski Consciences inconscient émotions*. Paris : La Dispute.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 3.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : P U F.

Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte/ Poche. (Edition originale, 1995).

Corcuff, P. (1995). *Les Nouvelles sociologies*. Paris : Nathan.

Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.

Dahan-Gaida, L. (2007). *Logiques du tiers : littérature, culture, société*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Danino, Ph. (1999). Problème et problématisation en philosophie. *L'enseignement philosophique. Revue de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public*. 6, 3-23.

D'espagnat, B. (1990). *Penser la science ou les enjeux du savoir*. Sciences pures – sciences appliquées. Paris : Dunod.

De Coninck F. (2000). La formation : entre ancrage dans un passé et visée d'un avenir. *Signification, sens, formation, Education et Formation.* Paris : P U F.

Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition. Epiméthée. Paris : PUF*

Deleuze, G., Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*. Paris : Les Editions de minuit.

Demazière, D., Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Saint Nicolas (Canada) : Les presses de l'Université Laval.

Demol, J-N., Poisson, D., Gérard, C. (2003). *Accompagnement en formation d'adultes*. Les cahiers d'études du CUEEP, 50-51.

Derrida, J. (2002). La langue de l'étranger. Discours de réception du prix Adorno à Paris. *Le Monde Diplomatique*, 574, 24-25.

Descartes, R. (1973). *Discours de la méthode*. Paris : Flammarion.

Destienne, M., Vernant, J P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*. Paris : Champs Flammarion.

Donnadieu, B. (1998). *La formation par alternance, coopération herméneutique*. Université de Provence, Aix-en-Provence, En question, 2.

Donnadieu, B., Genthon, M., Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage, Quel usage pour les cadres de santé ?* InterÉditions. Paris : Masson.

Doron, R. Parot, F. (1991) *Dictionnaire de Psychologie*, Paris : P U F.

Dostoïevski, F. M. (1956). *Le sous-sol*. (Boris de Schloezer, Trad .). La Pléiade, N. R. F., Paris, Gallimard.

Dubar, C. (2000), *La formation professionnelle continue*. Paris : Éditions La Découverte.

Dupuy, J-P. (1993 a). Les paradoxes de l'ordre conventionnel. *Système et paradoxe. Autour de l'œuvre d'Yves Barel*. Paris : Seuil.

Dupuy, J-P. (1993 b). *Aux sources des sciences cognitives*. Paris : Editions La Découverte.

Dupuy, J-P. (1992). *Introduction aux sciences sociales – Logiques des phénomènes collectifs*. Paris : Ellipses.

Durand, G. (1996). *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*. Paris : Editions Albin Michel.

Durozoi, G., Roussel, A. (1997). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Nathan.

Elster, J. (1988). Négation active et négation passive. In P. Watzlawick, *L'invention de la réalité* (pp.193-223). Paris : Editions du Seuil.

Enriquez, E. (1999). *Le goût de l'altérité*. Collection « Sociologie clinique ». Paris : Desclée de Brouwer.

Enriquez, E. (1972). Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations. Paris : Epi, *Connexions*, 3.

Eymard, Thuilier, Vial, (2004). *Le travail de fin d'étude : s'initier à la recherche en soins et santé ?* Paris : Lamarre.

Eymard, C. (2005). *De la formation par la recherche aux caractéristiques d'une relation éducative en santé*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence, Aix-Marseille I.

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les dossiers des Sciences de l'Education, Evaluations et cultures*, 13, 45.

Fabre, M. (2000). La question du sens en formation. In J.M. Barbier *Signification, sens, formation,* Education et Formation (p127-137). Paris : P U F.

Fabre, M. (1999). *Situation-problèmes et savoirs scolaires*. Education et Formation. Paris : PUF.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : P U F.

Farago, F. (2007). *Les Grands Philosophes*. Paris : Editions First.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.

Ferry, G. (1970). *La pratique du travail en groupe*. Paris : Dunod.

Figari, G. (1992). Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires. Colloque AFIRSE de Carcassonne 1991, *Les évaluations*, PUM, 175-186.

Forestier, G. (2002). *Ce que coaching veut dire*. Paris : Ed. d'Organisation.

Fornel, de, M. & Quéré, L. (1999). *La logique des situations*. Paris : Raisons pratiques.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Frege, G. (1971). *Ecrits logiques et philosophiques*. (C. Imbert, Trad.). Paris : Editions du Seuil.

Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

Gardiner, A. H. (1989). *Langage et acte de langage : aux sources de la pragmatique*. Presses universitaire de Lille. Broché.

Genthon, M. (1983). *Evaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en œuvre*. Thèse, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence.

Gérard, C. (2010). *Pour une œuvre de complexité en éducation. La méthode à l'œuvre !* Paris : L'Harmattan.

Gérard, C. (2005). *Diriger dans l'incertain. Pour une pragmatique de la problématisation.* Paris : L'Harmattan.

Gérard, C. (1994). *Problématiser des situations personnalisées. Un enjeu de la pédagogie de l'alternance*. Se Former +. Voies Livres. Lyon.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Collection Débats. Paris : Éditions Belin.

Girard, A. (1986). *Journal intime*. Paris : P U F.

Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.

Giust-Desprairies, F. Lévy, A. Nicolaï, A. (1997). La résistible emprise de la rationalité instrumentale. *Revue internationale de psychosociologie*, 8, Éditions ESKA.

Godbout, J T. (1997). Consommateurs de dons et producteurs de causes: la philanthropie et le marché. In La résistible emprise de la rationalité instrumentale. *Revue internationale de psychosociologie*, 8, Éditions ESKA.

Gödel, K. (1931). Über formal unentscheidbare Sätze des Principia mathematica und verwandter Systeme. I. *Monatshefte für Mathematik und Physik*, 38, 173.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 et 2. Paris : Les Editions de Minuit.

Goguelin, P. (1987). *La formation-animation, une vocation*. Paris : E M E.

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Grice, P. H. (1979). Logique et conversation. *Communications*. 30, 57-72.

Guillaumin, J. (1997) La quatrième dimension du temps. *Revue Française de Psychanalyse*.

Gumbrecht, H U. (2010). *Éloge de la présence. Ce qui échappe à la signification.* Libella / Maren Sell.

Hamel, J-F. (1999) Le paradoxe pragmatique de l'utopie. L'agonique de l'énoncé et de l'énonciation chez Platon, More et Zamiatine. *Études littéraires*, vol. 31, 3, 123-137.

Hannoun, H. (1997). La nature, le piège de l'éducation ? *Les cahiers de l'année 1997*, Université de Provence, Aix-Marseille I.

Hameline, D. (1987). De l'estime. In Delormes, C. *L'évaluation en question* (193-205). Paris : ESF, CEPEC.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Editions La Découverte.

Hegel, G W F. (2002). *Phénoménologie de l'esprit*. Tome I. Collection Folio Essais. Paris : Gallimard.

Hegel, G W F. (1995). *Morceaux choisis*. Paris : Folio Essais (Edition originale, 1939).

Honoré, B. (1990), *Sens de la formation. Sens de l'être. En chemin avec Heidegger*. Paris : Editions L'Harmattan.

Houssaye, J. (1996). Les trois facettes de la motivation. *Sciences humaines*, hors série février mars, 12.

Husserl, E. (1985). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Imbert, F. (1990). Action et fabrication dans le champ éducatif . *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Colloque international francophone d'Alençon. Paris : Matrice ANDSHA, 105-111.

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice Éditions.

Jakobson, R. (1960). « Closing statements : Linguistics and Poetics », *Style in langage*. New-York :T.A. Sebeok.

Jensen, P. (2002). Matériaux rebelles. Ordre et désordre. *La recherche* Hors série n°9 –, 22-25.

Jensen, P. (2001). *Entrer en matière. Les atomes expliquent le monde ?* Paris : Seuil.

Jobert, G. (1990). Le rôle des universités dans la professionnalisation des formateurs. *Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités*. Cahiers d'étude du CUEPP, tome 1, Lille.

Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici. Paris : PUF, Le psychologue.

Joule R, Beauvois J L, (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Presses Universitaires de Grenoble.

Fornel, de, M. & Quéré, L. (1999). *La logique des situations*. Paris : Raisons pratiques.

Joshua, S. (1998). « Des savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : P U F.

Jossua, J-P. (1991). *Sermons de Jean Tauler*. Collection Sagesses Chrétiennes. Éditions Cerf.

Joule, R V., Beauvois, J L. (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Presses universitaires de Grenoble.

Julia, D. (1984). *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.

Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Éducation permanente*, 128.

Kaës, R. (2004). *Crise rupture et dépassement*. Paris : Dunod, (1ère édition, 1979).

Kaës, R. (2000). Le travail psychique de la formation. *Signification, sens, formation*. Education et Formation. Paris : P U F.

Kant, E. (1986). *Critique de la raison pure*. Paris : P U F. (Edition originale, 1781).

Kant, E. (2000). *Critique de la faculté de juger*. (Trad. Française). Paris : Flammarion. (Édition originale, 1790).

Koestler, A. (1965). *Le cri d'Archimède*. (Trad. Française). Paris : Calmann-Lévy. (Edition originale, 1964).

Koyré, A. (1947). *Epiménide le Menteur (Ensemble et catégorie)*. Paris : Hermann.

Kühn, T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. (Trad. Française). Paris : Flammarion (1ère édition, 1962).

Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.

Leibniz, G. W. (2004). *Discours de métaphysique, suivi de Monadologie et Autres textes*. Collection Folio Essais. Paris : Gallimard.

Lemoigne, (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes.* Toulouse : Octares.

Lerbet, G. (1995 a). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris : Nathan.

Lerbet, G. (1995 b). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.

Lerbet, G. (1993). *Système personne et pédagogie. Une nouvelle voie pour l'éducation*. Paris : E S F.

Lerbet-Sereni, F. (2007). La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes. *Programme européen MCX Modélisation de la Complexité Association pour la Pensée Complexe,* atelier 6 – Sciences de l'Education et Complexité.

Lerbet-Sereni, F. (2003) L'accompagnement entre paradoxe et quiproquo. *Accompagnements en formation d'Adultes*, les cahiers d'études du CUEEP, 50-51, 203-216.

Lerbet-Sereni, F. (1994). *La relation duale, Complexité autonomie et développement*. Collection Cognition Et Formation. Paris : Edition L'Harmattan.

Lerbet-Sereni, F. (1992). *Relation duale et tiers-inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives*. Thèse, Université de Tours.

Lerbet-Sereni, F., De Peretti, A. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Collection Cognition Et Formation. Paris : Edition L'Harmattan.

Lesourd, F. (2009), *L'homme en transition. Education et tournants de vie*. Collection Education. Paris : Editions Economica.

Lévi-Strauss, C. (1975). *Anthropologie structurale*, II. Paris : Plon.(1ère édition,1958).

Lévinas, E. (1981). *De l'existence à l'existant.* Paris : Librairie philosophique J. Vrin. (Edition originale, 1947).

Lévy, A. (1999). Entre réalisme et utopie. *Le goût de l'altérité*. Collection Sociologie clinique. Paris : Desclée de Brouwer.

Lewin, K. (1959). Group decision and social change. In T. Newcomb et E. Hartley (Eds), Readings in social psychology. New York : Holt.

Lewis C. (1969). De l'autre côté du miroir (H. Parisot, Trad.). Paris : Flammarion.

Lupasco, S. (2001). *Le Principe D'Antagonisme Et La Logique De l'Energie*. Collection l'Esprit Et la Matière. Paris : Editions Rocher.

Lupasco, S. (1979). *L'univers psychique*. Paris : Gonthier Denoël.

Machado, A. (1917). *Campos de Castillas*, Madrid, Catedra.

Mallet, J. (1997). Education et mirage identitaire. AFIRSE, *L'éducation : identité, altération, relations interculturelles.* Rabat : Maroc

Malrieu, Ph. (1989). Pour une étude interdisciplinaire des changements sociaux. In Ph Malrieu et al, *Dynamiques sociales et changements personnels*. Toulouse : Éditions de CNRS.

Marc, E., Picard, D. (2000). *L'école de Palo Alto. Un regard nouveau sur les relations humaines*. Paris : Editions Retz.

Marcelli, D. (2000). *La surprise chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel.

Marcellini, A. Miliani, M. (1999) Lecture de Goffman : l'homme comme objet rituel. *Corps et culture*, 4.

Marx, K. (1965). *Le capital*. Œuvres. Paris : Gallimard.

Marx, K. (1961). *Misère de la philosophie*. Paris : Editions Sociales.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre… oui, mais comment*. Paris : E S F.

Menccaci, N. (2003). *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse, Université de Provence, Aix-Marseille I.

Meyer, M. (1986). *De la problématologie Philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga.

Miermont, J. (1995). *L'homme autonome – éco-anthropologie de la communication et de la cognition*. Paris : Hermès.

Miermont, J. (1993). *Ecologie des liens*. Paris : E S F éditeur.

Mill, J. S. (1995). *Système de logique*. Collection Philosophie et langage. Paris : Mardaga.

Moles, A. (1995). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Éditions du Seuil.

Morin, E. (2004 b). *Reliances*. Paris : Éditions de l'aube.

Morin, E. (2004 a). *La méthode 6 Ethique.* Paris : Éditions du Seuil.

Morin, E. (1991 b). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : E S F.

Morin, E. (1991 a). *La méthode 4, Les idées*. Paris : Éditions du Seuil.

Morin, E. (1990). La méthode : le défi de la complexité. Lettre internationale, 1987. *Sciences humaines* 1.

Morin, E. (1977). *La méthode, tome 1, La nature de la nature*. Paris : Éditions du Seuil.

Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF. (1ère édition, 1961).

Nasio, J-D. (2001). *Le plaisir de lire Freud*. Paris : Editions Payot & Rivages.

Nègre, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée De l'observation à l'accompagnement*. Collection : le travail du social. Paris : L'Harmattan.

Pagès, M. (1984). *La vie affective des groupes.* Paris : Dunod. (Edition originale, 1968).

Peirce, S. P. (1978). *Ecrits sur le signe* (G. Deledalle, Trad.). Paris, Editions du Seuil.

Peyron-Bonjan, C. (1992). *Philosophie de la formation et vie de la cité : prolégomènes à la didactique*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

Pezé, M. (2002). *Le deuxième corps*. Paris : La Dispute.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : P U F.

Pichon, J. Coute, B. (1981) .*Le système verbal français, description et applications pédagogiques*. Paris : Nathan.

Picoche, J. (1992). *Dictionnaire étymologique du français*. Collection « les usuels ». Paris : Édition Le Robert.

Platon, (1999). *La République*. Paris : Folio.

Pomian, K. (1984). *L'Ordre du temps*. Paris : Gallimard.

Popper, K. (1985). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*. Paris : Éditions Payot.

Quéré, L. (1994). Présentation. In Fradin B., Quéré L., Widmer J, *L'Enquête sur les catégories. De Durkheim à Sack.,* Raisons Pratiques, 5, 7-40.

Quine, W. V. (1975). *Philosophy of logic*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1970; (trad. Fr.) *Philosophie de la logique*. Paris: Aubier-Montaigne.

Quine, W. V. (1960). *Word and Object*. MIT Press. Cambridge Mass.(J. Dopp et P. Gochet,Trad.). Paris : Flammarion.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies.* Paris: Armand Colin.

Récanati, F. (1979). *La transparence de l'énonciation*. Paris : Editions du Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Ricœur, P. (1986). *Le Mal, un défi à la philosophie et à la théologie*. Genève : Labor et Fides.

Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

Rosnay, J. de. (1975). *Le macroscope*. Vers une vision globale. Paris : Seuil.

Russ, J. (1996). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Bordas.

Russel, B. (1993). Introduction. In Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logicus-philosophicus* (pp 13-28). Paris: Editions Gallimard, (1ère edition, 1922).

Russel, B. (1956). The Philosophy of logical Atomism . In *Logic and Knowledge*. Londres.

Russel, B., Whitehead, A. N. (1910-1913). *Principia mathematica*, 3 vol., Cambridge:Cambridge University Press.

Ruyer, R. (1966). *Paradoxes de la conscience et limites de l'automatisme*. Paris : Albin Michel.

Sartre, J-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Tome I. Paris : Gallimard.

Sartre, J-P. (1943). *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Éditions Gallimard.

Saussure (De), F. (1972). *Cours de linguistique général*. Paris : Payot.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse : Octarès.

Shannon C E, Weaver W. (1975). *Théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz.

Simmel, G. (1987). *La philosophie de l'argent*. Paris : Presses universitaires de France.

Stengers, I., Schlanger, J. (1991). *Les concepts scientifiques – Invention et pouvoir*. Paris: Editions Gallimard. (Edition originale, 1988).

Stegmüller, W. (1957). *Das Wahrheitsproblem und die Idee des Semantik*. Vienne: Springer-Verlag.

Stern, D. (2000). Le processus de changement en référence au concept de connaissance implicite, *Filiations psychiques*, Halfon, Ansermet, Pierre Humbert, Le fil rouge, Paris : PUF.

Stolzenberg, G. (1988). Une enquête sur les fondements des mathématiques peut-elle nous apprendre quelque chose sur l'esprit ? In P. Watzlawick, *L'invention de la réalité* (pp.277-329). Paris : Editions du Seuil.

Strawson, P. F. (1964). Intention and Convention in Speech Acts. *Logico-linguistic papers*, 156-157.

Sibony, D. (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*. Collection Essai. Paris : Éditions du Seuil.

Thom, R. (1973). *Langage et catastrophes: Éléments pour une sémantique topologique*. Dynamical System, Proc. Symposium Université de Bahia, Salvador.1971, 619-654.

Vallejo-Gomez, N. (2008). La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin. *Synergie Roumanie*, 3, 77-90.

Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.

Vernant, J-P. (1996). *Entre mythe et réalité*. Paris : Éditions du Seuil.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles, outils*. Bruxelles : De Boeck.

Vial, M. (2005). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : Editions De Boeck Université (Edition originale, 2001).

Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Défi-formation. Paris : L'Harmattan.

Vial, M. (1997 a). L'auto-évaluation entre auto-contrôle et auto-questionnement. *En question*. Université de Provence, Aix-Marseille I.

Vial, M. (1997 b). *Modèles – références – méthodes en Sciences de l'éducation : l'articulation des contraires*. Université de Provence, Aix-Marseille.

Vial, M. (1996). Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages. , *En question,* 2. Département des Sciences de l'Éducation, Aix-en-Provence.

Vial, M. (1994). L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation. *Année de la recherche,* 1, 189-202. Paris : PUF

Vial, M., Mencacci, N (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.

Violet, D. (1996). *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*. Paris : L'Harmattan.

Von Bertalanffy, L. (1987). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.

Vygotski, L S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute. (Edition originale,1934).

Wahl, F. (1968). *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Paris : Le Seuil.

Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité*. Paris : Le Seuil. (Edition originale, 1976).

Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité*. Paris : Le Seuil. (Edition originale 1981).

Watzlawick, P. (1981). « Structure de la communication psychotique », in *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil.

Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement – Eléments de communication thérapeutique*. Paris : Editions du Seuil.

Watzlawick, P., Weakland, J. Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Éditions du Seuil.

Watzlawick, P., Beavin, H. J., Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Editions du Seuil.

Wilde, O. (1996). *Les ailes du paradoxe*. Le Livre de Poche. Paris : Librairie Générale Française.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Connaissance de l'inconscient.. Paris : Editions Gallimard.

Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris : Editions Gallimard, (Edition original, 1922).

Wunenburger, J-J. (1990). *La raison contradictoire*. Paris : Albin Michel.

Zinoviev (1977), *Les Hauteurs béantes*. Lausanne : L'Age d'Homme.