

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

## **Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction**

**Bruno Goloubieff<sup>1</sup>, Michel Vial<sup>2</sup>**

### **Introduction**

L'intention est ici de rendre compte d'une problématique de recherche sur la formation professionnelle. Dans une société où le cohérent, le rationnel et l'instrumental occupent une place privilégiée, la relation éducative est trop souvent réduite à une simple « capacité » intrinsèque au formateur. Et pourtant, dans le métier d'éducateur spécialisé, le relationnel est central puisqu'il s'agit de travailler avec et sur l'humain et l'inattendu, les imprévus sont fréquents. Ainsi, il semble légitime de se demander si la formation professionnelle prépare suffisamment ses futurs professionnels de la relation éducative à affronter les contradictions de l'exercice professionnel. Notamment l'invocation récurrente à la « complexité » et au « paradoxe » n'est-elle pas une façon d'esquiver la mise en place de doubles compétences qui demanderaient de la part du formé, un remaniement beaucoup plus important ?

Il a donc semblé pertinent d'interroger les visées politiques et philosophiques de la formation. Quelle conception du changement développe-t-elle ? Quel type d'accompagnement et quelles logiques sont privilégiées par la formation ? Quelles sont les particularités de la relation éducative en formation ? la formation n'impliquerait-elle pas un travail sur soi et sur autrui avant la confrontation avec le monde du travail ? Et que signifie ici ce « travail sur soi » ? La mise en dialectique s'apprend-elle ?

A partir de ces questions est posée une base de travail impliquant différents éléments à interroger pour développer la problématique de recherche sur la formation professionnelle.

- Le dispositif de recherche mis en place a consisté à voir si la contradiction existait en formation de travailleurs sociaux et de quelles manières elle se manifestait à travers un dispositif sur la formation professionnelle.

- Les résultats semblent tendre vers l'idée que non seulement la contradiction existe, mais qu'elle nécessite d'être mise en travail pour problématiser et faire face aux imprévus du métier d'éducateur.

### **Questionner l'articulation entre le sujet et la formation professionnelle**

#### **Le contexte de la formation**

Dans la mouvance du contexte socio-économique et des incertitudes qu'elle suscite, la formation<sup>3</sup> est devenue un moyen de régulation sociale face au désarroi individuel et collectif ainsi qu'un moyen d'adaptation face au changement du monde du travail. Dès lors, elle représente une dimension essentielle des mutations sociales (Dubar, 2000, p 3). Autrefois hors des préoccupations intellectuelles et scientifiques, l'âge adulte est devenu aujourd'hui une longue période de questionnement. Passés progressivement d'une société de consommation à une société de communication, la famille, le travail, le religieux, les idées en général, subissent de plein fouet l'instabilité engendrée par la crise économique et il devient difficile de maintenir les cadres de référence à partir desquels l'humain pouvait penser son existence. Face au changement, l'humain se trouve contraint à une remise en question qui touche alors de près sa dynamique identitaire en ré-interrogeant sa place dans la société et dans le monde.

---

<sup>1</sup> Doctorant, UMR ADEF

<sup>2</sup> Docteur en Sciences de l'Éducation, HDR, Université de Provence

<sup>3</sup> Au niveau étymologique la formation renvoie au mot « forme » d'origine médiévale, issue à la fois du grec *morphé* signifiant « forme » et du latin *forma*, c'est-à-dire « moule » ou « objet moulé » (Picoche, 1992, p 246), ce qui souligne à la fois le caractère endogène, constitutif et la dimension d'une modification exogène en tant que résultat.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

### **Les différentes logiques de la formation**

Le concept de formation renvoie d'emblée à la problématique du changement et du devenir, de l'interaction, de l'entrelacement entre les processus cognitifs et la vie, l'affectif et l'image de soi. Pierre Goguelin (1987) met en avant quatre pôles sémantiques : éduquer, enseigner, instruire et former. Ce dernier terme implique une organisation et au sens fort une action profonde de transformation de l'individu, sur les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être. Il s'agit aussi bien de l'influence exercée sur le sujet, ce qui se rapproche plus de la notion de formatage que du développement de ce dernier se formant. Pour cerner le concept, Michel Fabre (1994, p 39) dégage une triple orientation ou logiques didactique, psychologique et d'adaptation professionnelle, mais aussi une logique dominante impliquant une répartition et une articulation différente selon les intentions politiques et philosophiques de la formation. Il pourra s'agir alors plutôt de développement personnel, de construction de savoirs ou de préparation à un métier. La proposition logique se déploie selon une structure à trois pôles pédagogiques fonctionnant selon le principe du tiers exclu (Fabre, 1994, p 63) et privilégiant une dimension de sens s'articulant sur deux logiques privilégiées aux dépens d'une troisième marginale. Le tout est indissociable. La difficulté est alors l'articulation des logiques sachant que chacune porte en elle des valeurs opposées aux autres. Ainsi, chaque formation va travailler une problématique spécifique en fonction de ses choix politiques.

### **La formation comme « pari complexe »**

La formation en tant que concept n'a pas d'existence propre. Cependant, il est possible de retrouver une « même matrice de fonctionnement » (Vial, 1997 b, p 19) qui s'actualise différemment en fonction de l'âge du public, de l'institution, des contenus, des choix politiques et pédagogiques, sortant ainsi la formation d'une conception manichéenne réductrice où la contradiction (tout comme le paradoxe) serait considérée comme une anomalie (Vial, 1997 a, p26). En considérant la formation comme objet complexe (Morin, 1977), le projet double d'instruction et d'éducation devient alors un *pari* (Vial, 1997 a, p 26) qui passe par l'expression de deux visées contradictoires et complémentaires permettant d'élargir la raison à un regard permettant d'accueillir l'imprévisible et l'incohérent. Dans un tel travail, l'équivocité n'est plus accidentelle. Au contraire, elle crée une dynamique à partir d'un *conflit interne* ou externe à un sujet en formation (Vial, 1997 a, p 68), expression d'enjeux contradictoires.

### **Origine du concept de contradiction**

Du latin *contradictio*, action de contredire, la contradiction implique une « relation à deux termes dont l'un est la négation de l'autre » (Julia, 1984, p 54).

Alors que les contraires se caractérisent par un état, la contradiction implique une tension dynamique, un *processus* (Bonniol, 1988, p 132) visible seulement par l'action résultante (Lemoigne, 1990, p 48). En ce sens, le changement souhaité mais non prévisible s'effectue à partir de l'appropriation progressive du référentiel espace/temps de la formation. Il semble donc difficile pour la pensée de saisir la contradiction puisque cette dernière suppose un processus dynamique toujours en mouvement qui dépasse le caractère linéaire du langage et du temps chronologique<sup>4</sup>.

D'origine grecque, le concept de dialectique est primitivement l'art du dialogue et survient lorsque deux individus d'opinions contraires discutent pour réfuter le point de vue de l'autre. L'opposition originelle des thèses sert de moteur à la discussion. La dialectique est attribuée à la philosophie grecque d'Héraclite (d'Ephèse, 540-480 av JC), où le devenir et le changement constant de toutes choses fondent sa vision paradigmatique. Le conflit est ici central et la raison est « tension harmonique entre les contraires » (Miermont, 1993, p 116). Inquiétante par la place qu'elle accorde à l'imprévu et à l'incertain, cette philosophie rappelle sans doute la fin inéluctable inhérente à la condition humaine. Elle

---

<sup>4</sup> Jacques Ardoino (1993) tout comme Yves Barel (1989), conçoit la contradiction à partir de son inscription dans une temporalité (durée vécue) et une histoire, indifférente à l'espace qui la distingue selon lui du paradoxe.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

s'oppose à la vision parménidienne<sup>5</sup> (Parménide, Zénon) qui prônent l'immutabilité de l'être, vision plus sécurisante du monde.

Si chez Platon (427-347 av JC) la dialectique est une méthode de résolution de problèmes, elle s'inscrit davantage dans une vision parménidienne de la formation où la *problémation*<sup>6</sup> se place au dessus de la *problématisation*<sup>7</sup> en privilégiant une centration sur les procédures et les objectifs à atteindre.

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 ou de réfuter de façon spéculative, d'opposer simplement des thèses contradictoires. La dialectique risque alors à tout moment de se vider de sa part intuitive de vérité et de devenir un exercice purement démonstratif. La logique formelle (Concept-jugement-raisonnement) la supplante donc pour garder une certaine consistance et évacuer le doute et l'incertain. L'avènement de la logique transcendantale d'Emmanuel Kant prolongera la vision d'Aristote par l'étude de la pensée appliquée au réel par le biais de méthodes de type mathématiques ou logistiques, cette dernière ne prenant pas en considération l'effet dynamique et constructif du conflit.

### Les limites du choix

Si chez de nombreux philosophes, la dialectique prend un tour négatif, c'est parce qu'elle se présente rapidement comme une fin en soi en basculant dans la logique formelle. Elle devient une procédure mécanique dont la réflexion sur le changement et les imprévus est absente, là où la conception positive la perçoit comme un moyen reposant sur des principes sociaux d'utilité. Quel que soit son projet, la formation se doit elle aussi d'articuler les procédures au processus sans quoi elle risque une déperdition de sens. La logique n'échappe pas à certaines dérives<sup>8</sup>. Choisir définitivement une logique plutôt qu'une autre, cela peut être rassurant, mais c'est peut-être aussi s'exposer à l'idéologie. Ne pas choisir c'est accepter que le changement et le conflit (voire la contradiction) fassent partie de la formation. Ainsi, la dialectique aurait peut-être un rôle d'articulation à jouer par rapport à la logique, toujours exposée à l'extrême. Dans ce cas, 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 paraît alors dialectique, car il n'est jamais vérité, mais oscille entre deux logiques, le contrôle et le formatif sans s'y assujettir complètement. Le sens en formation implique une tension continue, des doutes, une problématique en travail menacé de perte comme la logique de dérive.

### Hegel et le renouveau de la dialectique

Il faudra attendre le XX<sup>e</sup> siècle avec Hegel (1770-1831) pour que la dialectique prenne un sens positif. Elle devient alors l'art de construire une connaissance vraie par un mouvement réglé en trois phases, trois temps ou mouvements. 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). Le troisième mouvement introduit le jeu énigmatique du contradictoire, entre « une exigence de concordance et l'admission de discordances » (Ricoeur, 1990, p 168) constituant en cela le processus dialectique à appréhender par le sujet.

La question de sa disparition reste néanmoins énigmatique, renforcée par l'étymologie. Comme son nom l'indique, *synthèse* signifie à la fois « garder », « conserver », et « mettre fin à », « faire cesser »

---

<sup>5</sup> 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'immutabilité 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).

<sup>6</sup> Exercice consistant à trouver des réponses aux problèmes ou aux questions posés par des méthodes logiques et rationnelles.

<sup>7</sup> La problématisation correspondrait « 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).

<sup>8</sup> 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).

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

(Hegel, 1995, p 211)<sup>9</sup>. Si cette dernière est difficilement observable, l'idée qu'elle subsiste sera conservée, d'où le recours à une durée vécue pour la mettre à jour grâce à un travail sur soi des processus en jeu, un passage (Bonniol, 1996) ou la recherche d'une voie moyenne constitue un leurre à éviter (Vial, 1997 a, p 101).

Si chez Hegel (1995), la médiation se fait par l'esprit absolu, c'est le travail<sup>10</sup> chez Marx (1965) qui remplira cette fonction. La dialectique passera d'un type idéaliste à un type matérialiste avec Marx (1965) par le refus une pensée non située et une insistance sur les enjeux pratiques et la négation de l'ordre établi. La pratique ne constitue pas seulement l'objet, elle le modifie par le travail humain transformant le monde et se transformant dialectiquement. La dialectique n'est plus à ce moment la loi de la pensée mais la loi de la matière, chacun des deux auteurs postulant une hiérarchie entre abstrait et concret inverse à l'autre.

### Sartre et la dialectique

Sartre (1943) effectuera lui aussi une analyse critique de la dialectique hégélienne. En tentant de fixer les rapports entre l'être et le non-être, Sartre en arrive à « considérer l'être et le non-être comme deux composantes complémentaires du réel [...] qu'il serait vain de considérer isolément » (Sartre, 1943, p 46), faisant de la réunion de ces deux abstractions, un fondement des réalités. Le rapport dialectique déterminé/indéterminé marque la condition humaine par un jeu complémentaire. Il s'agit là encore d'un processus dynamique impliquant une difficulté à appréhender la contradiction. Appliqué au champ de la formation professionnelle, le sujet se devrait alors de nier ce qu'il est (en partie) pour se dépasser par le rapport dialectique entre déterminé/indéterminé afin de privilégier l'articulation des contraires (Vial, 1997 b), au lieu d'opter pour l'alternative supprimant ainsi le doute et le questionnement.

L'apprentissage peut être aussi lu dialectiquement. C'est aussi une manière d'aller vers le néant (Sartre, 1943) en renvoyant le sujet à de l'inconnu, dans un jeu de va-et-vient impliquant une forme d'errance à travers la négation de soi, la remise en question de ce que le sujet pensait pour acquis. D'un point de vue identitaire, ceci permet d'introduire la psychanalyse en tant qu'interprétation possible pour une dialectique du sujet.

### La dialectique et l'approche psychanalytique

La naissance de la psychanalyse est étroitement liée au contexte socio-économique et politique avec l'explosion de la famille classique et de l'idéologie religieuse. Pour Jean Tauler, la réalité implique une conquête, la vérité est en avant de l'homme (Jossua, 1991). C'est en ex-istant à travers le vide, le manque ou la négation que l'homme advient par le passage. C'est la traversée vers l'accomplissement. Cette idéologie porte en elle la nostalgie de l'in-différence, car la différence se doit d'être toujours dépassée pour tendre vers une unité, une harmonie, une coïncidence, une identité totale avec Dieu. Cette convenance n'est pas encore accomplie et ne peut ni ne doit l'être prématurément (*néoténie*) (Charlot, 1997) sans pêcher contre la condition *pascale* de notre être. Cet écartèlement est la métaphore, le symbole<sup>11</sup> d'une convenance qu'il faut tenir en étant perdu dans la différence, tout en tenant la différence au cœur de la convenance sachant qu'elle ne convient pas encore. Ce renversement des contraires régissant la vie spirituelle de l'homme selon Tauler implique une perspective dialectique comparable au concept d'altérité développé par Paul Ricoeur (1990), faisant de l'individu un sujet divisé<sup>12</sup>, en péril identitaire entre ce qu'il est et ce qu'il désire être (en quête d'unité).

---

<sup>9</sup> La première édition date de 1939.

<sup>10</sup> Du latin *tripalium*, « instrument de torture formé de trois pieux », « trourmenter » et souffrir », « se donner de la peine pour » (Picoche, 1996, p 408). 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.

<sup>11</sup> Cet aspect de la morale judéo-chrétienne semble aussi appartenir à l'imaginaire collectif (Guist-desprairies, 2003).

<sup>12</sup> « 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'efficiency est bien leur problème il en est un qui les agite beaucoup plus

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

La psychanalyse porte alors son attention sur le sujet pour travailler à une dialectique du désir. Ainsi, le premier temps, *Symbolique* (universel) correspond à la différenciation du sujet et de l'autre comme séparation et pure égalité avec soi-même (Lacan, 1966). Le deuxième temps est celui de *l'imaginaire* (singulier) où ce qui est extérieur est intériorisé permettant l'identification du sujet à son image actuelle (conscience de soi). Il s'agit d'une lutte imaginaire en trouvant dans le corps l'incarnation du désir de l'autre. Le besoin, la dépendance première envers la mère passe par une demande qui s'impose au corps et passe par le langage maternel (savoir lui parler) constituant ainsi le désir du désir de l'autre (Girard, 1986), pour « être reconnu comme être de valeur, dans une tentative permanente pour refouler le doute et l'angoisse » (Hatchuel, 2005, p 44).

La dialectique ne peut donc être réduite à sa dimension biologique en introduisant toute altérité liée à cette différence sexuelle inscrite dans le corps<sup>13</sup>. La psychanalyse contrairement au marxisme, réfute toute idée d'homme total, apaisé ou satisfait puisqu'il désire. Le contraire serait le fantasme d'un être abouti. « Lévinas dirait que le visage de l'autre m'appelle et que je tiens à répondre de lui » (Enriquez, 1999, p 264).

Ainsi, « 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 » (Clot, 1998, p 160). 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). Ceci permet d'envisager que tout ce qui n'est pas vécu concrètement, c'est-à-dire le possible, laisse aussi une trace refoulée travaillant le sujet de l'intérieur, agissant sur lui-même sans que ce dernier en ait conscience. « L'inconscient prendrait alors le statut de l'inaccompli qui insiste » (Clot, 1998, p 28).

L'approche psychanalytique intègre toute une dimension invisible du comportement propre à l'imaginaire du sujet en formation où chacun se trouve et se crée par le jeu des interactions, des désirs et des phénomènes de transfert. « 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 » (Kaës, 2000, p 148), avec l'hypothèse que les conditions d'une transformation sont réunies lorsque ces deux processus contradictoires s'articulent ensemble. La dialectique psychanalytique rend bien compte du rapport ambigu du sujet à lui-même et à autrui et appréhende la difficulté pour ce dernier à vivre une formation régie entre autre par des règles de conformité. Pris dans cette nouvelle temporalité, la rencontre avec la formation réactualise la question de l'identité d'un point de vue dynamique<sup>14</sup> en dépassant une vision homogène et cohérente de l'humain. La psychanalyse permet de replacer l'ambiguïté et la contradiction au cœur du vivant et de les revendiquer.

Il est possible d'opérer un rapprochement entre formation et dialectique. Il semble que la pensée se prête particulièrement à ce jeu parce qu'elle est évolutive, changeante tant au niveau du sujet qu'au niveau social. L'intérêt de la dialectique est peut-être d'apporter un autre regard entre implication et distanciation en envisageant le caractère essentiel de la négativité<sup>15</sup> et son travail incessant. Force est de constater que cette une vision du monde semble peu répandue dans la pensée commune. Il faut faire appel à la philosophie, à l'économie ou encore à la psychanalyse pour qu'elle trouve un terrain propice à sa diffusion. De cet état des lieux, il ressort que concevoir le monde de façon dialectique obligerait à un changement de paradigme.

---

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, in *La résistible emprise de la rationalité instrumentale* 1997, p 68).

<sup>13</sup> Le corps n'est pas seulement physique, il est aussi imaginaire (Pezé, 2002).

<sup>14</sup> « 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, p 44).

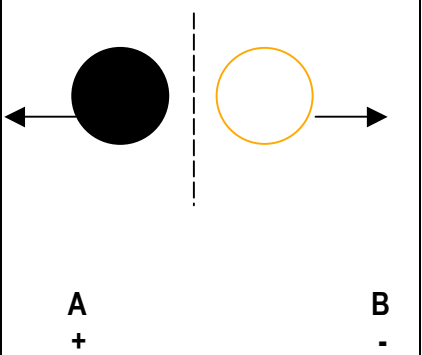
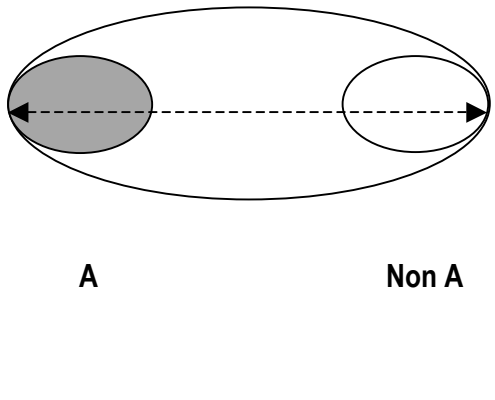
<sup>15</sup> « Le travail du négatif n'est pas habituellement uniquement destructeur. Il permet de casser les ensembles trop compacts, trop rigides et d'insuffler une nouvelle vie » (Enriquez, 1999, p 269).

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

### Essai de modélisation

Il apparaît que le terme contradiction est lui-même rendu problématique à partir du moment où le sens commun lui confère un sens péjoratif. Dans une vision rationaliste et disjonctive du monde, ce qui est contradictoire serait à éliminer, éviter ou nier, puisque cela ne mènerait nul part. Or, il semble que l'image établie se rapporte davantage au concept d'opposition qu'à celui de la contradiction. « 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).

L'opposition présente donc cet intérêt original d'affirmation d'une position mais nécessiterait toutefois d'être mise en travail par un jeu dialectique comme dans la contradiction. De ceci peut être proposé un modèle provisoire qui distingue les concepts d'opposition et de contradiction.

<p style="text-align: center;"><b>OPPOSITION</b></p> <p style="text-align: center;">OPPOSÉ 1 OPPOSÉ 2</p>  <p style="text-align: center;"><b>A</b> +</p> <p style="text-align: center;"><b>B</b> -</p>	<p style="text-align: center;"><b>CONTRADICTION</b></p> <p style="text-align: center;">CONTRAIRE 1    CONTRAIRE 2</p>  <p style="text-align: center;"><b>A</b>                      <b>Non A</b></p>
<p style="text-align: center;">PAS DE RELATION</p> <p style="text-align: center;">FUSION ou ÉRADICATION DUALISME ou MONISME 3<sup>ème</sup> VOIE MONODÉISME MOYEN TERME ALTERNATIVE</p>	<p style="text-align: center;">RELATION</p> <p style="text-align: center;">JEU DIALECTIQUE ARTICULATION LIEN TRAVAIL VA-ET-VIENT « ENTRE-DEUX »</p>
<p style="text-align: center;">SOLUTION PROBLÉMATIION</p> <p style="text-align: center;">RÉSOUUDRE</p>	<p style="text-align: center;">MISE EN TENSION PROBLÉMATISATION</p> <p style="text-align: center;">ASSUMER TRAVAILLER, ELUCIDER</p>

### Professionnalisation et dialectique

La formation peut contribuer à développer un regard particulier à partir du moment où elle questionne la pratique et évite de tomber dans une certaine rigidité déterministe ou une confusion sémantique due à la polysémie des mots. Ainsi, la rencontre avec la formation commence par un travail de distinction et d'articulation des concepts et des théories permettant ainsi la réactualisation des pratiques par leur remise en question. L'approche théorique permet en outre « de se dégager du sens commun, des idées toutes faites [...] pour proposer une compréhension provisoire et toujours en question de ce qu'est apprendre » (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998, p14). La formation s'intéresse

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

avant tout au *personnage* professionnel (Donnadieu, 1998, p 23), elle a par conséquent besoin d'interroger la professionnalisation et l'activité professionnelle.

La formation professionnelle est établie à partir de textes officiels définissant les actes et l'exercice professionnel en question. Elle vise l'élaboration d'un projet professionnel par l'apprenant et garantit « la transmission de cette figure légale du professionnel » (Donnadieu, 1998, p22) où l'idée de se mouler dans un cadre prédéfini doit permettre « tout professionnel ... de se substituer à n'importe quel autre pour assumer les mêmes fonctions » (Ibid, 1998, p 23). L'activité professionnelle est donc pourvue de gestes, de routines dotées d'outils, d'une culture propre chargée d'une histoire collective du métier qui passe par des traditions et des règles constituant l'image du professionnel jusque dans ses moindres comportements. Cet aspect du processus de professionnalisation met en avant la part de formatage que toute formation insuffle.

### **L'intention et l'intentionnalité : deux concepts à distinguer**

En dessinant le professionnel, l'intention se donne clairement à voir dans une perspective fonctionnaliste en permettant au sujet d'agir et de s'orienter par rapport à « 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). Pourtant, si la législation transmet une image du professionnel et de l'exercice du métier en se référant aux textes politiques et à l'histoire d'une *praxis* (Imbert, 1985), une certaine liberté existe. Le sujet introduit un sens nouveau et singulier dépassant la restitution du *rôle professionnel* (Donnadieu, 1998) pour s'autoriser (Ardoino, 2000) par un processus d'appropriation. Il s'agit alors d'une intentionnalité secrète, d'une quête de sens supposant une démarche herméneutique<sup>16</sup> dépassant une approche fonctionnaliste du projet. L'intentionnalité est un questionnement existentiel du sujet sur sa propre place dans le monde, ouvrant là une dimension *ontologique* (Honoré, 1990). Elle ne peut donc être confondue à l'intention collective, car elle renvoie à un imaginaire impliquant un vécu, une histoire, des fantasmes, une *temporalité* (Ardoino, 2000). Elle ne peut être expliquée, ni résolue, mais élucidée par « un travail sur les implications » (Ibid, 2000, p 212), mais s'inscrit dans une *démarche de changement*<sup>17</sup> (Vial, 1996) comme dans la *pensée par projets* (Vial, 2000). Plus qu'une mise en conformité, il s'agit d'un cheminement impliquant un rapport singulier et particulier sous-jacent que le sujet va interpréter avec l'intention collective.

### **L'activité professionnelle entre la prescription et la réalisation**

En concevant la formation comme objet complexe (Vial, 1997 a, p 26), le travail d'articulation pratico-théorique représente une difficulté pour comprendre l'activité. Dépasser une vision disjonctive permet de travailler le réel des situations à partir du moment où le contradictoire et l'incohérent sont considérés comme relevant d'une certaine normalité (Vial, 1997 b). Si la dimension procédurale constituée des normes et des règles du métier forme une base conceptuelle commune à l'exercice professionnel, elle ne peut suffire pour mettre le sujet en projet. Ce dernier doit avoir une possibilité d'expression sur le rapport qu'il entretient avec les normes et les valeurs du métier, c'est-à-dire pouvoir parler du sens qu'elles prennent pour lui (Vial, 2000), de ses visées (Ardoino, 2000). L'intérêt est de remonter jusqu'au concept en explicitant l'activité ou la situation pour parler et faire le lien entre pratique et théorie.

Parallèlement, il est important de distinguer l'activité *prescrite* de l'activité *réalisée* (Clot, 1999). Si la formation est un lieu où se transmet le rôle (sens théâtral) prescrit de l'activité professionnelle (Donnadieu, 1998), l'activité *réalisée* traduit ce que le sujet fait vraiment sur le terrain avec ses limites et ses imprévus. Cette dimension de l'activité présente aussi une part d'invisible, inobservable directement. En effet, cette dernière regroupe ce que le sujet n'a pas pu faire, ce qu'il aurait aimé faire, bref ce qui est contrarié ou empêché (Clot, 1999). L'activité est donc toujours débordante, elle est traversée par des conflits nécessitant des choix à faire ainsi qu'un travail sur soi. Il existe donc toujours

<sup>16</sup> 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 convocabile ou imaginable, mais bien la conscience de cet objet perçu comme une quête toujours inachevée » (Donnadieu, 1998, p 16).

<sup>17</sup> A différencier de la transformation s'appliquant davantage aux matières qu'à l'humain.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

un écart entre les deux aspects de l'activité professionnelle. Le projet professionnel via le processus de professionnalisation se doit de tenir compte de cet écart, de cette *intelligence des situations* (Destienne, Vernant, 1974) et ruser, faire preuve d'habileté pour « mettre en perspective le discours de la discipline avec celui d'une praxis » (Donnadieu, 1998, p 31) et établir ainsi un rapport dialectique entre des opposés<sup>18</sup>.

### **Le projet professionnel en formation**

Le projet de formation offrirait la possibilité de travailler sur l'écart entre l'*activité prescrite* (Clot, 1999), c'est-à-dire ce que l'on doit faire professionnellement et l'*activité réalisée*, représentant ce qui est vraiment fait avec le contexte et les imprévus. Le projet comme « façon d'être, bien avant de pouvoir être une démarche, un ensemble d'objectifs, de procédures et de stratégies » (Vial, 2000, p 17), va permettre de travailler sur les liens et les écarts entre ce qui est normé, prescrit et l'interprétation et les questions qui se posent par le va-et-vient pratico-théorique. Si la professionnalisation en formation est un processus et un travail de distinction entre le personnage professionnel et la personne privée (Donnadieu, 1998), les différencier n'est pas évident.

D'un côté, la *professionnalité* « serait plutôt du côté du contrôle, de la maîtrise de soi dans la peau du personnage (institutionnel) » (Ibid, 1998, p 24) ; soit un travail de *référentialisation* (Figari, 1992), c'est-à-dire que le sujet est évaluateur et travaille à l'élaboration de son projet<sup>19</sup>. 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 quant à elle dans la logique de l'évaluation, c'est-à-dire du côté des *valeurs fondatrices*, du côté de la *référenciation* (Vial, 2000), impliquant un sens nouveau à partir des textes, donc rejoignant l'intentionnalité par une interprétation singulière en s'éloignant du rôle prescrit.

De ce projet double doté de deux visées contradictoires, le sujet tentera de les assumer. La formation professionnelle pose ainsi la question de l'articulation de ses énoncés contradictoires d'un point de vue dynamique, plus que la recherche de solutions ou de réponses, parce qu'elle implique un processus évolutif exposé à la *dérive de logique* (Vial, 1997 a).

Si la dimension procédurale regroupant la maîtrise, le prévisible, la technique et la référence, semble la visée du projet la plus visible en formation (Vial, 1997 a, p 33), elle renvoie aux critères de professionnalité et à la logique du contrôle. L'autre visée se situant du côté de l'émancipation, des valeurs, de l'incertitude, des processus, du désordre, des rencontres, du questionnement de sens et de l'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 impliquant « la non-maîtrise du sens » (Vial, 1997 a, p 33) est considérée comme le cœur des interactions, des situations de formation et même des milieux professionnels. Existe-t-il un lien entre la vision paradigmatique de la formation, son projet et la manière de transmettre ses contenus ? Il semble alors intéressant d'interroger les différents modèles sous-jacents de la formation et ce qu'ils privilégient en terme de démarche.

### **Quelles conceptions du changement pour la formation ?**

L'interrelation vécue en formation professionnelle au regard de la contradiction permet d'envisager le concept de sujet au centre de la recherche. Quel qu'il soit, le sujet peut être amené à vivre des contradictions dans son processus de professionnalisation. Or, s'interroger sur les effets de la formation requiert une réflexion sur le changement afin de la positionner dans le projet de formation. La notion de

---

<sup>18</sup> Il s'agit de dépasser l'opposition originelle en introduisant un jeu dialectique.

<sup>19</sup> 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.



(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

changement est utilisée par le sens commun et par de nombreuses disciplines. Elle prend sans doute différentes significations.

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 XVII<sup>ème</sup> siècle avec Descartes. 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 semble difficilement compatible avec l'idée même de formation. 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.

Michel Fabre prendra le contre-pied en parlant de « 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 » (Fabre, 1994, p 30). Sa vision sur le changement en formation (transformation) ouvre un questionnement sur la dimension idéologique du changement (exagération des effets). La formation révolutionne-t-elle la vision du sujet au point de le formater? Fabre (1994) dégagera deux modèles de la causalité. L'un technique et l'autre biologique. Ces modèles duales<sup>20</sup> se retrouveront dans les conceptions futures.

### Des modèles de la cohérence en formation

Le structuralisme né de la linguistique (De Saussure) apportera l'idée de *structure*, mais sans penser le vivant, en réduisant le réel à une structure permanente. Le modèle cybernétique<sup>21</sup> (Wiener) 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 (Shanon, Weaver) se développe, considérant le sujet comme un système de traitement de l'information. Le but est ici d'optimiser la transmission des messages. De ces deux modèles, sera tiré 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). Cependant, ils trouvent leurs limites à travers une vision mécaniste finalisée dans une perspective d'efficacité<sup>22</sup> (trajectoire prévue), d'alternative rejetant la contradiction du vivant et ses imprévus.

Le courant systémique émergera des précédents. Il privilégiera les interactions et les échanges entre les éléments du système. Appliqué à l'individu, 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 évoluera vers le modèle des systèmes complexes (Lemoigne, 1990) ajoutant encore de la confusion due en grande partie à deux aspects distincts de la complexité<sup>23</sup> 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. En réduisant la réalité à des schémas analytiques la pensée systémique risque la *simplification* (Vial, 1997 a, p 90). Sa tentative d'unification rejette les notions de contradiction, d'ambiguïté 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, *l'ordre-roi* (Morin, 1977, p 33) semble dominer, ce qui peut engendrer une vision négative du changement et ainsi conduire tout sujet en formation professionnelle à nier et combattre ce dernier en adoptant une attitude contraire, un contrôle abusif pour maîtriser les choses. Cette logique risque alors une *perte de la visée formative* (Vial, 1997 a, p 101). L'intérêt serait alors de

<sup>20</sup> De dualité XV<sup>e</sup> s bas. Lat. *dualitas* (Picoche, 1992, p 164) désignant le caractère de quelque chose qui est double en soi, sans préciser les relations ni les différences de l'objet.

<sup>21</sup> Du mot grec *kubernân*, diriger, gouverner. 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).

<sup>22</sup> Vision qui peut être affiliée au paradigme de Parménide.

<sup>23</sup> D'où le défaut originel dont « souffre » la pensée complexe d'Edgar Morin.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

travailler sur le changement et sur les visées d'un projet professionnel en tant qu'altération pour éviter les pièges de sens (considéré comme acquis) et de conformisme.

### 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). Il est compréhensible alors que le changement, en renvoyant consciemment ou non à l'altération et à la mort<sup>24</sup> prochaine du sujet, soit perçue comme un phénomène à contrôler et à redouter comme une aliénation (les deux termes sont proches). L'altération est aussi un concept issu de la thermodynamique<sup>25</sup> et exprime le caractère irréversible du désordre de tout système (mort).

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 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 et de la procédure. 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 problématique du sens, les désirs, les processus, l'imaginaire et les débats. En étouffant ce qui se situe au cœur de l'humain et cela quel que soit le dispositif de formation, ces éléments ne deviennent-ils pas essentiels ? (renversement dialectique) N'interviennent-ils pas malgré tout de manière sous-jacentes, à l'insu du sujet ?

Il semble alors important de distinguer la contradiction dialectique 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 subie. Elle est connotée péjorativement en étant quasi-exclusivement appréhendée sur le plan *réel*<sup>26</sup> et n'apparaît respectivement aux yeux du commun des mortels que lorsqu'un dysfonctionnement se révèle (logique de résolution de problème). La contradiction peut alors être lue de deux façons distinctes.

### CONTRADICTION

SENS NÉGATIF	SENS POSITIF
OPPOSITION	JEU DIALECTIQUE
DÉFAUT LOGIQUE	CHANCE
A DEPASSER	A TRAVAILLER
STÉRILE	FÉCOND
COMPLIQUÉ	COMPLEXE
FERMETURE	OUVERTURE
SUR LE CHOIX	SUR DES POSSIBLES
ALTERNATIVE	ARTICULATION

En considérant toute dérive de logique 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. Travailler à la mise en valeur des logiques contraires sans négliger

<sup>24</sup> « Tout système est condamné à périr, même le plus statique et, a 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).

<sup>25</sup> Il s'agit du concept d'entropie issu du deuxième principe thermodynamique de Boltzmann 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).

<sup>26</sup> 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.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

l'imprévisible et le 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.

### Dérive de la rationalité instrumentale

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 parce que la dérive de logique<sup>27</sup> menace le terrain de la formation d'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).

Malgré tout, cette *emprise de la rationalité instrumentale* (Ibid, 1997) présente ses propres limites<sup>28</sup> et finit par remettre en question de sa propre logique dominante. En formation, une telle dérive peut conduire à rencontrer des dispositifs purement démonstratifs dont la réflexion sur le changement, les imprévus et le contradictoire sont absents ou faibles. De quels contraires à articuler la formation professionnelle serait-elle constituée ?

### Des tendances contraires en formation

	<b>TENDANCE A</b> VISION PARMÉNIDIENNE	<b>TENDANCE B</b> VISION HÉRACLITÉENNE
<b>a) VISION PARADIGMATIQUE</b>	FERMETURE NORMALITÉ ORDRE ACCEPTATION	OUVERTURE EXPRESSIVITÉ DÉSORDRE RÉVOLTE
<b>b) PRAXIS</b>	RÉFÉRENTIALISATION PRODUCTION RÉGULARISATION PROCÉDURE	RÉFÉRENCIATION INVENTION RÉGULATION PROCESSUS
<b>c) PROFIL PROFESSIONNEL</b>	DISCIPLINARITÉ TECHNICITÉ INSTRUCTION EXPERTISE	PLURALITÉ CRÉATIVITÉ ÉDUCATION CONSULTANCE
<b>d) MODE D'APPRÉHENSION</b>	TOUT SUR PRESQUE RIEN PRÉCISION EXHAUSTIVITÉ PARTICULIER	RIEN SUR PRESQUE TOUT GLOBALITÉ IMCOMPLÉTUDE GÉNÉRAL

S'il semble possible d'accueillir des idées contraires, leur articulation reste une difficulté pour le sujet en formation.

<sup>27</sup> Selon Michel Fabre il existe trois dérives possibles : « l'excès, l'oubli, la dilution » (Fabre, in *Signification, sens, formation*, 2000, p 134).

<sup>28</sup> « 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 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, in *La résistible emprise de la rationalité instrumentale*, 1997, p 67).

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

### **Problématique de la formation professionnelle**

La problématique de la formation professionnelle est l'articulation entre les savoirs, les méthodes, la théorie, donc la logique épistémique et la pratique professionnelle en tant qu'adaptation socio-économique dans une visée d'efficacité. Il s'agit donc d'articuler la théorie à la pratique en veillant à ce que la logique dominante (la référence) n'écrase pas la logique dominée (la signification) sans tomber dans un excès d'adaptation à un poste de travail négligeant la culture professionnelle et la problématisation (Fabre, 2000).

Le changement de logique semble alors important parce que son absence impliquerait une force unique, une seule logique favorisant ainsi les risques de dérives. L'intérêt de la contradiction incarnée dans les différentes postures serait de favoriser le travail de problématisation pratico-théorique, parce qu'une posture liée à un mode d'appréhension appelle aussi son contraire complémentaire en formation.

### **Préalables méthodologiques**

Il est proposé de mettre à l'épreuve sur un plan méthodologique ce que vit le formateur en formation au regard des différents aspects contradictoires dégagés précédemment. Il est possible que l'articulation des contraires ne se fasse plus quand le sujet s'inscrit (peut-être sans le savoir) dans une logique dominante à visées sommatives ou formatives (instruction/émancipation), si l'une des deux logiques est perdue de vue. Est-il possible de faire l'économie d'une de ces deux dimensions sans perdre quelque chose ?

Lorsqu'une tendance ou une approche est identifiée, il devient possible de connaître son contraire, négligé à cet instant de la formation et qui pourrait venir à manquer si la tendance contraire n'a pas été investie. Le sujet articule-t-il deux logiques contradictoires ? L'absence ou la négligence d'une logique a-t-elle une influence sur la relation et le comportement<sup>29</sup> ?

### **Hypothèse de la recherche**

*La dimension relationnelle en formation professionnelle pourrait être envisagée sous l'angle de la contradiction. En cela, elle semble rejoindre l'essence même de toute relation éducative<sup>30</sup>, consistant à nourrir et à faire sortir de. Ainsi, le formateur vivrait une relation contradictoire avec un public où les deux logiques sont plus ou moins présentes. Il est donc proposé de voir comment la contradiction est appréhendée par le formateur en formation professionnelle.*

**Question de recherche** : *Le formateur peut-il personnellement et en situation concrète soutenir des positions et des relations empreintes de contradictions et en assumer les implications sans perdre sa crédibilité ?*

## **Méthodologie**

### **Choix du terrain de la recherche**

Il semble que la formation initiale se prête davantage à une réflexion sur les dérives de logique en formation et sur la place de la contradiction, parce que les sujets apprenants n'ont pas toujours la possibilité de se référer à une pratique professionnelle encore insuffisante ou inexistante. Le risque idéologique lié à la domination d'une logique peut être plus important pour le formateur.

---

<sup>29</sup> En considérant que ce que le sujet vit et son histoire sont Un parmi des possibles, « le comportement est un système de réactions qui ont vaincu » (Vygotsky, 1994, p 41) ; « Les autres, refoulées, forment des résidus incontrôlés n'ayant que plus de force pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il est souvent sans défense » (Clot, 1998, p 162).

<sup>30</sup> L'éducation est une lutte contre le « naturel » tout comme apprendre est une « violence » (ou du moins une contrainte) pour l'élève à l'école et en même temps une émancipation. Ainsi, il semble concevable de penser une dialectique de la relation éducative, puisqu'elle tente d'assumer deux postures contradictoires. Elle se retrouve aussi dans la famille avec les rapports parents/enfants ainsi qu'en formation puisqu'il s'agit toujours de favoriser une visée d'auto-contrôle et une visée d'auto-questionnement.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

Le choix du domaine d'activité s'est porté sur le secteur social, parce que ma filiation d'éducateur à l'origine de ce questionnement me confère une certaine légitimité à interroger ce milieu tout en comprenant le discours spécifique utilisé par les professionnels du social. Par ailleurs, choisir ce type de formation paraît judicieux, dans la mesure où le relationnel et l'humain se trouvent au cœur des préoccupations quotidiennes et qu'ils recèlent toujours de l'incertitude, de l'imprévu. Aussi serait-il intéressant de voir comment évoluent ces formations et dans quels rapports aux valeurs elles se situent. Connaître ce qui est privilégié, ce qui manque en se demandant si elles préparent suffisamment les apprenants, et se préparent elles-mêmes à affronter des situations contradictoires.

Une école de Moniteur-éducateur a été choisie pour mettre à l'épreuve le dispositif et débiter ce travail sur la contradiction. Cette formation aboutissant au Certificat d'aptitude aux fonctions de Moniteur-éducateur) constitue une première étape avant de poursuivre avec un public d'éducateur spécialisé.

### **Le cadre d'écoute**

Le concept de sujet (Kaës, 2004) est ici emprunté au registre psychanalytique. Le sujet est pensé dans un lien d'interdépendance à autrui. Assujetti<sup>31</sup>, il est à la fois psychique et social, singulier et commun, pétri de l'intérieur et de (par) l'extérieur. Il est divisé entre le *symbolique* (universel) et l'*imaginaire* (singulier) (Lacan, 1966). Social, il est à la fois encadré par des règles et des lois, formaté, produit mais peut également évoluer et créer.

Le sujet est alors le siège d'une lutte, d'un conflit entre le psychique et le social (Giust-Desprairies, 2003), en lui et en dehors de lui, plaçant ainsi la contradiction au cœur du vivant. De ce modèle découle une conception de l'humain en proie au changement, à l'imprévu, à la *crise* (Kaës, 2004) ne pouvant contrôler ce qui relève des autres sujets. En échappant à la maîtrise d'autrui, le sujet travaille ainsi à sa propre reconnaissance. La trahison devient création et appropriation de sens.

La relation vécue permet ainsi d'envisager l'identité de façon dynamique en tant qu'altération<sup>32</sup>, *négrité* (Ardoino, 2000) et dialectique du même et de l'autre. Le sujet est aussi agité par l'imaginaire, avec un *inconscient* (Freud, 1986), une histoire, un corps, des désirs, des valeurs et une *parole* singulière (Lacan, 1966), lieu de vérité et cause de son émergence. Le cohérent devient alors relatif et partiel. Une seule méthode permet d'accueillir de tels principes.

### **Un dispositif en méthode clinique**

Comme le concept de sujet, la clinique<sup>33</sup> échappe à toute réduction, elle « se refuse à céder à la facilité de découper le sujet en parties, en fonctions, ou en facultés [...], pour l'appréhender comme une totalité signifiante » (Lévy, 1997, p 15). L'accueil de l'imprévu représente alors un critère de scientificité pour la méthode. Souple, elle reconnaît le subjectif, l'inconscient, le social, le corps, le plaisir, la souffrance, le changement, l'histoire du sujet, le désir, l'implication. Elle reconnaît tout ce qui habite le sujet et vise à l'expression consciente ou non d'une parole dont l'intérêt est d'en savoir plus sur soi-même (Lévy, 1997).

Pour le chercheur, c'est vivre une relation, faire une rencontre en passant par l'entretien. Instaurer un climat de confiance est donc une nécessité afin d'accueillir une parole libre sans jugement. L'empathie<sup>34</sup> est donc incontournable. L'autre devient un partenaire dans une co-construction où le chercheur est pris avec ses propres valeurs, et devra sans cesse *travailler son implication* (Vial, 1999). Il s'agit d'un travail réflexif et postural sur sa propre démarche tel un retour sur le sens des gestes et

---

<sup>31</sup> La liberté du sujet consisterait alors à choisir ses assujettissements.

<sup>32</sup> « Processus, action, valeur en acte, dynamique, « modification », transformation, formation » (Ardoino, 2000, p 191).

<sup>33</sup> Depuis ses origines en médecine, la clinique a évolué et concerne désormais tout ce qui touche à l'humain dans sa singularité.

<sup>34</sup> « Capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience dans toute la mesure où la communication le permet [...] de capter la signification personnelle des paroles de l'autre bien plus que de répondre à leur contenu intellectuel [...] il s'agit d'une sensibilité altérocentrique [...] d'une sensibilité sociale [...] d'une réceptivité aux réactions d'Autrui sans se limiter aux aspects purement émotionnels d'une appréhension de l'expérience à partir de l'angle de la personne qui l'éprouve [...] tout en demeurant émotionnellement indépendant » (Mucchielli, 1991, p 37).

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

des mots, afin de donner plus de profondeur à un entretien dont l'épaisseur des rapports humains en constitue l'intrigue.

### **La clinique des situations**

La clinique des situations est un dispositif visant à mettre à jour l'activité du sujet dans un agir professionnel, à l'occasion d'une tâche professionnelle. Ce dispositif issu de la psychologie du travail (Clot, 1998) et de l'ergologie (Schwartz, 2000) peut être croisé avec le répertoire psychanalytique<sup>35</sup>, s'intéressant également au langage 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 va tenter de mettre en lumière les motifs, les doutes, les questions, les certitudes, les normes du sujet. Pour ce dernier, l'intérêt est multiple. Il peut apprendre sur lui-même, sur son métier, sur son rapport à autrui. Cela peut être en tout cas l'occasion de reprendre la main sur ce qui lui avait échappé jusqu'alors.

### **L'auto-confrontation croisée, une technique d'investigation**

La technique de *l'auto-confrontation croisée* (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001) a été utilisée. Il a été choisi de se limiter aux étapes techniques. Pour cette raison, une séance unique a été filmée avec un seul sujet. L'important était d'effectuer une mise au point et un retour théorique par rapport à l'utilisation ainsi qu'une réflexion sur le type d'analyse à envisager afin de prendre du recul sur l'apprentissage du métier de chercheur.

Une séquence d'activité a été étudiée à travers plusieurs étapes.

- A partir d'un protocole institutionnel répertorié, il a été choisi un type d'actions identifiable, forme de prescription en écart avec l'activité réelle du sujet. L'intervention du formateur est filmée.

- La deuxième étape consiste à sélectionner des extraits pouvant se révéler intéressants par rapport à la problématique de recherche.

- La troisième étape constitue l'auto-confrontation. Le formateur en se regardant faire, visionne et commente le film avec un ou des pairs ou toute personne ayant quelque chose de pertinent à en dire. L'entretien se présente sous la forme d'un dialogue centré sur l'objet filmique.

Le chercheur en dérangeant le travail ordinaire, provoque un travail réflexif du sujet sur lui-même, sur son activité, sur le métier devenant l'objet du travail de co-analyse par les participants. Il s'agit donc d'un *espace-temps* (Clot, Faïta, 2000) particulier dans la mesure où le sujet se trouve pris entre le contexte de la situation de référence filmée, et celui de l'auto-confrontation (Saujat, 2004). Le sujet revit en différé la situation. Le dialogue engage une controverse permettant d'envisager d'autres manières de faire, et donc un regard pluriel sur différentes possibilités dans l'agir. L'activité devient ainsi l'occasion d'un apprentissage. Le dialogue, les commentaires et les réactions sont aussi filmés ou à défaut enregistrés, puis analysés et enfin retranscrits. Ils constituent donc le matériau utilisé pour la recherche.

### **Le choix de l'analyse de contenu**

L'*analyse de contenu* (Bardin, 1977) utilisée a pris appui sur une analyse thématique du discours qui 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), Elle considère 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 une question, la posture. Une catégorisation du discours a été effectuée à partir des dialogues issus de l'auto-confrontation croisée. Ainsi, les idées émises ont été retenues et organisées en *blocs signifiants* (Eymard, Thuillier, Vial, 2004) dans un tableau à deux entrées<sup>36</sup>. Parallèlement, les propos retranscrits pendant la séance d'auto-confrontation ont été décrits<sup>37</sup>

<sup>35</sup> « L'inconscient... tire son énergie potentielle de pousser l'activité de la conscience dans des directions barrées par le sujet » (Clot, 2003, p 27).

<sup>36</sup> Du côté gauche sont inscrits les dialogues des participants en blocs signifiants et du côté droit ce à quoi ils renvoient.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

et commentés. Le traitement des messages manipulés doit permettre d'inférer<sup>38</sup> des connaissances sur ce qui est émis par les sujets et leur environnement. Il s'agit d'établir « une correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés » (Bardin, 1977, p 43).

Comme il s'agit d'une séance unique, l'analyse contient de nombreuses limites. En ce sens, le travail d'analyse ne peut prétendre reconstruire la logique des sujets. Tout au plus, il a été tenté de repérer la dynamique générale de l'entretien, les différentes problématiques abordées pendant la séance et par quels sujets. L'attention a été portée sur les préoccupations des participants.

La séance filmée est une évaluation-bilan de l'unité de formation (UF1) « pédagogie générale », dont le sujet est responsable. Une *lecture flottante* (Bardin, 1977) du texte a permis de dégager une sélection par *blocs signifiants* (Eymard, Thuilier, Vial, 2004) et trois extraits catégorisés sous la forme de thèmes généraux abordés reposant chacun sur un *événement*<sup>39</sup> déclenchant le contenu des épisodes.

Ces trois thèmes sont présentés et identifiés sous la forme de trois *épisodes* (Ibid, 2004, p 118), chacun portant un titre représentant l'ensemble des passages retenus. Un retour sur chaque thème clôt chaque épisode. Le découpage par épisode représente une tendance, une préoccupation dominante et n'exclut pas pour autant d'autres préoccupations ou problèmes abordés.

Il a été choisi de retenir chacun des épisodes sans approfondir l'un d'entre eux. Comme il s'agit d'une séance unique, les trois épisodes ont été étudiés pour dégager une vue d'ensemble de l'auto-confrontation croisée. Pour un travail de thèse, un seul épisode, dont la situation dépend le plus, serait analysé en profondeur.

## Résultats

### Retour sur l'ensemble des épisodes

Les trois épisodes montrent où se situe le jeu des contradictions vécu par les acteurs de la formation. Le premier épisode pose un problème de mise en activité des formés. La difficulté du formateur à mobiliser l'attention des formés instaure une réflexion sur cette problématique.

Le deuxième épisode débute par les questions posées par les formés et engage une réflexion sur la difficulté de ces derniers à faire les liens entre le cours et le terrain. Les formés sont demandeurs d'articulation pratico-théorique. Cette problématique centrale interroge le sujet sur son propre rôle et sur celui de formateur avec une difficulté générale à alimenter ses interventions d'exemples permettant de favoriser les liens et susciter la curiosité. La réflexion oscille alors entre le besoin de reconnaissance professionnelle du formateur et une certaine résistance aux demandes des formés, sachant que la plupart d'entre eux se situent dans une logique de résolution de problèmes demandant des outils, des recettes à leur fournir.

Dans le troisième épisode, la réflexion évolue sur la mise en œuvre de moyens pédagogiques, d'outils, d'idées pour structurer les cours et l'école tout en rendant plus participatifs et responsables les formés.

De ces trois épisodes, il ressort que le développement de l'activité du sujet s'appuie sur les rapports contradictoires et complémentaires mis en discussion pendant l'auto-confrontation croisée. Les dialogues effectuent un va-et-vient récursif allant de la problématique de l'articulation pratico-théorique et du sens aux moyens à mettre en œuvre. La contradiction alimente la relation et le cheminement des participants dans un projet de formation visant à prendre en considération les positions et les enjeux de chacun. Ceci met en avant l'idée que les rapports contradictoires pourraient alimenter une réflexion sur

---

<sup>37</sup> Il s'agit d'énumérer de résumer après traitement, les caractéristiques du texte (Bardin, 1977, p 43).

<sup>38</sup> 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).

<sup>39</sup> C'est un « élément qui organise la situation... fait irruption... bouleverse le cours de l'activité entreprise » (Eymard, Thuilier, Vial, 2004, p 118)

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

les écarts entre la prescription et le réel de la situation et qu'il conviendrait d'approfondir cette hypothèse pour la recherche.

### Retour sur l'intérêt de la technique

Dans la mesure où tout destinataire affecte l'activité langagière du sujet en fonction de ce qui lui est attribué<sup>40</sup>, il est intéressant pour le sujet en auto-confrontation de s'expliquer sur son travail avec différentes personnes (pairs ou hiérarchiques), parce que tourné vers l'autre, le discours va changer, prendre différentes colorations, d'autres formulations, d'où l'intérêt de multiplier les partenaires de l'auto-confrontation croisée pour disposer d'une série d'interprétations possibles. Ce qui est récolté dans l'activité est en fait le fruit d'un rapport social<sup>41</sup> (relations humaines intersubjectives) et pas seulement le rapport à un objet (type ingénierie). L'intérêt pour le sujet est de parvenir à faire de son expérience un moyen de vivre d'autres expériences, rendant ainsi compte du *développement* (Vygotski, 1997)<sup>42</sup> et de la plasticité de l'activité par la prise de conscience.

### Retour sur l'hypothèse de départ

Il semble difficile de croire que le formateur puisse faire l'économie du contradictoire sans tomber dans une dérive idéologique ou céder à la facilité. Le terme *soutenir* semble bien choisi, car il reflète la position délicate du sujet face à une demande incessante des élèves : il se doit d'entendre cette demande, d'y faire face, mais en même temps, il ne peut y céder sans compromettre une identité professionnelle à défendre. L'entretien pose clairement le problème d'une tension identifiée entre celui qui forme et ceux qui sont formés. Cette tension semble porter sur une problématique commune : l'articulation pratico-théorique et la question du sens, centrale dans l'analyse.

En se référant au contenu du cours de pédagogie, la tension est d'autant plus forte que ce dernier est surtout théorique. Par conséquent, il est plus difficile de faire le lien avec une pratique. Cela renforce peut-être cette tension problématique pour chacun. Du côté des élèves, ils ne voient pas toujours l'intérêt du cours. Du côté du sujet-formateur, il ne peut bouleverser « l'esprit » du cours de pédagogie générale qui se veut épistémologique.

Le processus dialectique se situerait en partie dans cette tension exprimée de part et d'autre, cette dernière ne pouvant être résolue, mais seulement être mise en travail par l'entremise des positions contraires. Ceci ne veut pourtant pas dire que la demande de chacun soit vaine, au contraire peut-être n'a-t-elle d'intérêt que précisément parce qu'elle est assumée.

La dialectique semble revêtir une part d'imaginaire et d'invisibilité. Le conflit, expression visible des contradictions internes et externes, renvoie à toute une dimension de l'imaginaire social et collectif, décelable au cours de l'entretien. Le sujet est assujéti aux normes de la figure du pédagogue généraliste, normes qui constituent le *genre* (Clot, Faïta, 2000) pédagogie générale. Du côté des formés, leur comportement peut être lu en tant qu'expression d'une représentation idéalisée de l'éducateur, inscrite dans *l'imaginaire collectif* (Giust-Desprairies, 2003), comme praticien et homme de terrain par excellence. René Kaës (2000, p 140) parlera d'investissements qui affectent la formation et ses sujets en désignant les pôles narcissique<sup>43</sup> et objectal qui « influent sur la façon dont se travaille et se représente le processus de formation » (Kaës, 2000, p 140).

La contradiction, expression du décalage entre la représentation du métier d'éducateur par les formés et les savoirs exposés par le sujet<sup>44</sup> dans la formation constituent les éléments du conflit. Ainsi,

---

<sup>40</sup> En ce sens, le chercheur est au départ en défaut d'interprétation, en revanche il est interprété, affecté de buts par les acteurs du terrain.

<sup>41</sup> S'exprimer en soi ne veut rien dire en dehors du *genre* (Clot, 1999) de la situation, c'est une activité adressée à un destinataire, à s'inventer pour développer un genre et se développer dans un genre.

<sup>42</sup> La première édition date de 1934.

<sup>43</sup> « Sur son versant narcissique, le sujet se représente la formation à l'image de sa propre psyché, plus ou moins idéalisée par l'amour qu'il se porte à lui-même » (Kaës, in *Signification, sens, formation*, 2000, p 140). Freud parlera ainsi de narcissisme primaire pour désigner un état précoce où l'enfant investit toute sa libido sur lui-même.

<sup>44</sup> « Imaginons que je sois professeur : je parle sans fin, devant et pour quelqu'un qui ne parle pas [...] je suis celui qui, sous couvert d'exposer un savoir, propose un discours, dont je ne sais jamais comment il est reçu, en sorte que je ne peux jamais me rassurer d'une



(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

le processus de professionnalisation en formation est aussi un travail de désillusion par rapport aux faux semblants qui circulent<sup>45</sup>. Un des intérêts de la dialectique serait donc d'apprendre et de dé-apprendre, de construire et de dé-construire, somme toute de travailler sur la vigilance.

Cette *hypothèse explicative* (Eymard, Thuilier, Vial, 2004, p 119) pourrait rejoindre l'intérêt d'un travail d'identification d'un *genre* et d'un *style* professionnel (Clot, 1999) propre au métier de formateur et d'éducateur, pour faire reconnaître leurs profils et leurs compétences spécifiques (et leurs points d'achoppement).

### Perspectives de recherche

La perspective psychanalytique permettrait d'approfondir cette problématique<sup>46</sup>, notamment en travaillant sur l'idée de *logique pulsionnelle de la conflictualité sociale*, émises par Guy Laval (2002), considérant que « c'est l'état de la conflictualité sociale qui règle la conflictualité interne à l'individu : son fonctionnement psychique s'éteint lorsque la société ne lui offre plus de conflictualité externe ; la conflictualité interne au sujet, base de sa dynamique psychique, ne peut se maintenir sans relais social qui l'alimente en énergie conflictuelle » (Laval, 2002, p 69). Pour Yves Clot, « la conflictualité du social a donc une fonction psychologique motrice » (Clot, 2003, p 56).

Il s'agit aussi d'un problème de reconnaissance. Ce besoin, base et moteur du fonctionnement psychique humain repose sur des non-dits, des incompréhensions, des *allants de soi*<sup>47</sup> qui nécessitent d'être explicités afin de réduire la part d'implicite et préserver une crédibilité mutuelle, voire travailler à son développement. Pour cela, prendre conscience des nombreux paramètres concourant à la spécificité d'un conflit et de ses contradictions permettra de cerner à quoi il renvoie d'essentiel, dans un but d'éducabilité et de développement des capacités critiques. Entrevoir l'envers et l'endroit d'une situation ou d'une réalité permettrait d'envisager les forces contraires en présence (en travail) et peut-être de choisir en ayant conscience de l'intérêt et des implications.

Ce travail a permis de comprendre la présence de la contradiction en formation professionnelle. De plus, la relation éducative peut aussi être lue sous l'angle de la contradiction. En ce sens, cette dernière est représentative de deux logiques contraires et complémentaires dont l'absence ou la négligence de l'une d'entre elles conduirait à une dérive idéo-logique (autocratie ou laxisme). Envisagée de cette façon, la relation incarne non seulement le rapport à l'autre, plus ou moins conflictuel, mais aussi le rapport à soi rendu problématique en raison des différentes logiques en travail. Si cette approche semble difficile à assumer, parce que l'alternative et le choix sont tentant, la relation éducative ne peut être réduite à une seule dimension sans perdre dans l'éducation ce qui permet de *nourrir* ou de (faire) *sortir de*. D'ailleurs, le vivant en rappelant les limites du rationnel appelle de ses vœux la contradiction. Pris entre ordre et désordre, divisé entre deux logiques, il s'agit de contrôler une démarche et de vivre une expérience, de mettre en travail les logiques contradictoires et en changer en ayant conscience du prix à payer sachant que rien n'est gratuit.

Ainsi la thèse future pourrait montrer que le travail la contradiction favorise la problématisation à partir de l'articulation pratico-théorique et ses écarts prescrit/réel en formation professionnelle. Cette prise en considération pourrait être déterminante en terme d'accompagnement dans la relation éducative.

D'une certaine manière, cette recherche a été vécue comme une initiation. Continuer à travailler la posture d'apprenti-chercheur semble être une priorité, non seulement parce que le statut de doctorant

---

image définitive, même offensante, qui me constituerait : dans l'exposé, mieux nommé qu'on ne croit, ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Barthes, 1971).

<sup>45</sup> A partir des travaux de Freud, Eugène Enriquez (1972) distinguera « deux types d'imaginaires, agissant dans des sens opposés » (Lévy, in *Le goût de l'altérité*, 1999, p 95) : l'imaginaire « leurrant », ordre produisant une image idéalisée de l'organisation et l'imaginaire « moteur », le symbolique permettant de féconder le réel.

<sup>46</sup> A partir de la position Freudienne sur l'individu, résumée par deux intentions conflictuelles d'auto-conservation et de conservation de l'espèce, les travaux de Nathalie Zaltzman (1998) pourraient alimenter la réflexion.

<sup>47</sup> « Ce qu'il faut comprendre, c'est que sous les questions de vocabulaire, généralement réputées subalternes, il y a, le plus souvent, le problème des idéologies clandestines, des philosophies implicites qui structurent nos perceptions et nos comportements » (Ardoino, 2000, p 146).

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

ne peut en faire l'économie, mais aussi et surtout parce que faire de la recherche en Sciences de l'Éducation impose de ré-interroger ce qui semble évident pour d'autres disciplines et notamment dans le choix des méthodes. Ceci n'est pas forcément à considérer comme un défaut, c'est peut-être au contraire ce que la posture de chercheur a de commun avec l'éducatif. Loin d'être ce qui est attendu, la relation éducative surprend souvent par les chemins qu'elle emprunte pour se développer pour peu qu'une place suffisante lui soit laissée. Et si imprévisibilité et souvent synonyme de développement en Éducation, c'est peut-être pour rappeler qu'elle sert avant tout l'autre et qu'il convient donc d'être prudent à cet égard. En tout cas, persévérer dans ce projet là en tant qu'éducateur est une nécessité éthique, dans la mesure où ce dernier travaille à construire sa propre inutilité.

Envisager la contradiction au même titre que la cohérence en formation professionnelle constitue peut être un projet ambitieux, ou du moins exigeant, puisqu'il ne s'agirait pas dans ce cas de chercher à répondre à la demande du formé par une satisfaction ayant valeur de critère de référence (de suffisance), quand bien même la logique économique est pressante.

Il est tout à fait envisageable de penser qu'un travail sur la contradiction favorise une souplesse des sujets en formation. Ce travail (sur soi) commencerait par le formateur à partir du moment où il accepte de quitter une posture d'instructeur et ne se réfugie plus dans la transmission de savoirs.

Travailler avec la contradiction reviendrait alors à accueillir l'imprévu, l'inattendu et le droit à l'erreur, ne pas prétendre à l'infailibilité, parce qu'il n'existe pas de recettes (il ne devrait pas), face aux situations éducatives et formatives. Sachant qu'il n'existe pas de strictes correspondances entre le théorique et la pratique, entre la dimension prescrite et réalisée de l'activité, il importe de travailler sur ces écarts contradictoires pour favoriser le questionnement au lieu de faire comme si la formation était une ligne droite, quitte à reconnaître les limites de cet agir professionnel.

La portée d'une telle approche sur le dispositif de formation impliquerait alors de sortir des sentiers battus, des contenus sécurisants, de l'instruction, d'une fidélisation du client. Ce serait aussi sortir plus souvent d'une logique de résolution de problème ne permettant pas de problématiser sur une pratique, ni de mettre en travail certaines questions qui n'attendent pas de réponses. Les métiers du relationnel, ces « métiers impossibles » comme l'écrivait Francis Imbert, impliquent un processus de professionnalisation incessant ne pouvant se réduire à une efficacité auto-suffisante. La relation n'est pas un acquis.

La prise en considération de la contradiction en formation professionnelle réactualiserait la question de la subjectivité, place somme toute légitime dans une formation préparant le futur professionnel à travailler avec autrui et sur lui-même. Nier cela reviendrait à croire que la relation n'affecte en rien le sujet, dessinant par là un portrait hermétique du professionnel en tant qu'homme total et abouti. A contrario, accepter l'altération, c'est déjà rendre disponible un travail sur son propre rapport implication/distanciation, ne pas ignorer la place de l'affectif, sans la revendiquer ou l'éradiquer, mais en sachant qu'elle est présente et qu'il s'agit de la vivre avec ses imprévus.

C'est donc accorder une plus grande place à la complexité en formation et mettre en débat les présupposés actuels qui laissent en retrait ce qui pourtant constitue l'humain, échappant toujours à ce qui a été prévu pour lui. C'est donc remanier le projet-visée de la formation professionnelle et accepter une approche plurielle des concepts et des théories, une *multiréférentialité* (Ardoino, 1993) parce qu'elle dote le sujet d'une culture suffisamment riche pour éviter de l'enfermer dans une vision réductrice du monde tout en lui permettant de s'y repérer. C'est ce qui rend les sciences de l'éducation essentielles pour un tel projet.

### Références bibliographiques

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* n° 25-26.

Barbier, J-M., Galatanu, O. (2000) (sous la direction de), *Signification, sens, formation, Éducation et Formation*. Paris: P U F.

- (2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78
- Barel, Y. (1989), *Le paradoxe et le système, essai sur la fantastique social*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Bachelard, G. (1986), *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie Philosophie J Vrin.
- Besnier, JM. (1996), *Histoire des idées*. Paris : Collection Ellipses.
- Bonniol, J-J. (1996), La passe ou l'impasse, le formateur est un passeur. Département des Sciences de l'Éducation, Aix-en-Provence : *En question*, Cahier n° 1.
- Bonniol, J-J. (1988), Entre deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ?, *Bulletin de l'ADMEE* N°3.
- Charlot, B. (1997), *Du rapport au savoir*. Paris : Éditions Anthropos.
- Clot, Y. (2003), Vygotski, la conscience comme liaison, in *Lev Vygotski Consciences inconscientes émotions*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. et Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler* n°4, pp. 7-42.
- 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, (1995 1<sup>ère</sup> édition).
- Destienne, M. & Vernant, J-P. (1974), *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*. Paris : Champs Flammarion.
- Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998), *Les théories de l'apprentissage, Quel usage pour les cadres de santé ?* Paris : InterÉditions Masson.
- Donnadieu, B. (1998), *La formation par alternance, coopération herméneutique*. Université de Provence, Aix-en-Provence : Collection En question, Titres n°2.
- Dubar, C. (2000), *La formation professionnelle continue*. Paris : Éditions La découverte.
- Enriquez, E. (1999), *Le goût de l'altérité*. Collection « Sociologie clinique », Paris : Desclée de Brouwer.
- Fabre, M. (1994), *Penser la formation*. Paris : P U F.
- Girard, A. (1986), *Journal intime*. Paris : P U F.
- Giust-Desprairies, F. (2003), *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Giust-Desprairies, F., Lévy, A., Nicolai A. (1997), *La résistible emprise de la rationalité instrumentale*. revue internationale de psychosociologie, n°8 - automne 1997, Éditions ESKA.
- Goguelin, P. (1987), *La formation-animation, une vocation*. Paris: E M E.
- Hatchuel, F. (2005), *Savoir, apprendre, transmettre Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Editions La Découverte.
- Hegel, G W F. (1995), *Morceaux choisis*. Paris : Folio Essais (1939 1<sup>ère</sup> édition).
- Imbert, F. (1985), *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice Éditions.
- Jossua, J-P. (1991), *Sermons de Jean Tauler*. Collection Sagesse Chrétienne, Éditions Cerf.
- Julia, D. (1984), *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.
- Kaës, R. (2004), *Crise rupture et dépassement*. Paris : Dunod (1979, 1<sup>ère</sup> édition).
- Lacan, J. (1966), *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lemoigne, J-L. (1990), *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Mallet, J. (1997), *Education et mirage identitaire* : Communication au Colloque AFIRSE L'éducation : identité, atteration, relations interculturelles, Rabat : Maroc (publiée avec les actes du Colloque), Mai.
- Malrieu, P. (1989), Pour une étude interdisciplinaire des changements sociaux in *Ph Malrieu & al (sous la dir. De) Dynamiques sociales et changements personnels*, Toulouse : Éditions de CNRS.
- Marx, K. (1965), *Le capital*. Paris : Gallimard.
- Meirieu P. (1988), *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : E S F.
- Miermont, J. (1993), *Ecologie des liens*. Paris : E S F éditeur.
- Moles A. (1995), *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin E. (1977), *La méthode, tome 1, La nature de la nature*. Paris : Éditions du Seuil.
- Pezé, M. (2002), *Le deuxième corps*. Paris : La Dispute.
- Picoche, J. (1992), *Dictionnaire étymologique du français*. Collection les usuels, paris : Édition Le Robert.

(2007) Goloubief, B et Vial, M. Préparer à l'exercice professionnel d'éducateur spécialisé, c'est aussi former à la contradiction. *Questions vives*, pp. 54-78

Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Sartre, J-P. (1943), *L'être et le néant, essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Éditions Gallimard.

Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée" comme milieu de travail sur l'activité enseignante. In J-F. Marcel (Ed.). *Les pratiques professionnelles de l'enseignant : éléments pour un cadre d'analyse*. Paris : L'Harmattan.

Vial, M. (1996), Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages. Département des Sciences de l'Éducation, Aix-en-Provence : *En question*, Cahier n°2.

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*. Université de Provence, Aix-Marseille I : Collection En question.

Vial, M. (1997 b), *Modèles – références – méthodes en Sciences de l'éducation : l'articulation des contraires*. Synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches, 2 tomes, Aix-Marseille : Université de Provence.

Vernant, J-P. (1996), *Entre mythe et réalité*. Paris : Éditions du Seuil.