
ATELIER 12
Subjectivité et formation
(Jacques LEROY)

Communication 12.4
**« La place de la subjectivité dans la formation professionnelle
des travailleurs sociaux »**

Jacques Papay, IRTS Provence, Côte d'Azur et Corse

La formation professionnelle des éducateurs se trouve placée devant une double perspective, de façon très semblable à l'éducation elle-même. D'un côté, il y a la voie de la conformité, qui témoignera de l'assimilation, de l'homogénéisation de la personne avec l'institué et de l'autre celle de l'autorisation par laquelle elle signera ses actes et ses engagements et qui témoignera, au contraire, de sa singularité et de ses différences. Ces deux aspects, le premier renvoyant à l'objectivité des contenus, des programmes et des procédures, et le second, qui réfère plutôt au registre subjectif des implications, sont co-présents dans les attentes des étudiants et dans les objectifs des formateurs.

Pour les premiers, il s'agit de réussir leur scolarité en obtenant de bons résultats, ce qui suppose une suffisante conformité aux objectifs, contraintes et obligations diverses de la formation. De leur côté, les formateurs sont toujours très anxieux des intitulés des épreuves de l'examen, puisque ceux-ci révéleront si les questions soumises aux candidats ont été traitées dans les différents cours et activités.

En somme, étudiants comme formateurs sont préoccupés d'être en correspondance, en accord, en conformité avec ce qu'exigent, objectivement, les programmes et les règles des formations.

Cependant, si l'on ne retenait que cette perspective, on passerait à côté de l'autre aspect, tout aussi essentiel, pour les étudiants comme pour les formateurs.

1 L'hétérogénéité « Conformité/Subjectivité ».

Il s'agit de contribuer, au travers des activités et des temps de la formation, à l'émergence ou à l'advenance de l'autorisation, de la subjectivation des personnes en formation. Ce qui veut dire que la formation professionnelle a aussi pour but de favoriser des dépassements, des débordements de la conformité. Pour reprendre une terminologie chère à Jacques MARPEAU, les "échappées" signeront l'existence du Sujet, envers et contre les "captations" de tous ordres qui pèsent sur lui (MARPEAU 2000).

Les personnes qui entrent en formation espèrent aussi être révélées à elles-mêmes,

elles savent que les formations éducatives remuent, remettent en questions les certitudes et elles attendent une amélioration de leurs compétences professionnelles, entendues comme "capacités à faire" dans les situations professionnelles concrètes. Les formateurs partagent cet objectif, ils ne se contenteraient pas d'une simple mise en conformité, d'un calibrage permettant la réussite scolaire. Les uns et les autres poursuivent bien ces deux perspectives durant le temps de la formation : Répondre suffisamment à la conformité et exister en tant que Sujet par l'expression, les initiatives et les actes posés. Georges LAPASSADE dira que :

"La vie entière de l'individu n'est rien d'autre que le processus de donner naissance à soi-même". (LAPASSADE 1963)

Or, il se trouve que ces deux dimensions (conformité objective et autorisation subjective) sont non seulement contradictoires entre elles mais encore proprement hétérogènes, étrangères l'une à l'autre. Il n'y a pas de conciliation possible, il n'y aucune possibilité de trouver des articulations exactes et pérennes.

La conformité appelle la reproduction, réclame de faire appel à ce qui est connu, repéré, donc nécessairement tourné vers le passé, vers les expériences précédentes. L'autorisation, de son côté, demande plutôt l'originalité, la créativité, la prise de risque, la manifestation des différences et des singularités.

Ceci étant posé, nous pouvons alors considérer que le processus formatif est constitué des entrelacements de ces deux perspectives, sans que l'on puisse clairement identifier ou décomposer ni leurs temps, ni leurs espaces.

Dès lors que l'on reconnaît que "l'existence-ensemble" de ces deux aspects est vécue et éprouvée au quotidien par les différents protagonistes de la formation, la compréhension de ces entrelacements pose question. Si nous nous limitons à envisager une intelligibilité séparée, qui consisterait à étudier l'un aspect, puis l'autre, nous perdrons dans ce cas l'essentiel : l'état subjectif produit par la conjonction des deux.

Parce que, au fond, ces processus n'existent pas autrement qu'activés par des personnes, des Sujets, qui s'avancent, trébuchent, reculent, hésitent, s'engagent, au sein d'incessants et imprévisibles mouvements, et dépendent aussi des autres personnes avec qui ils sont en relation. Ces personnes ont également leurs propres tâtonnements. La subjectivité et l'intersubjectivité sont à l'œuvre, de toutes façons.

Être éducateur, c'est vivre et ressentir existentiellement le magma de ces perspectives, et c'est les partager au fil des temps (chronologiques et vécus) [1] avec ceux dont on s'occupe.

Former des éducateurs apparaît alors comme une gageure, voire même une impossibilité. Former, donner une forme, voilà bien une perspective normée, calibrée, qui n'est pas la finalité principale de l'éducation : préparer les personnes, enfants ou adultes, à penser par elles-mêmes. La formation est une démarche impossible si elle prétend façonner l'éducateur de l'extérieur, si elle s'organise de telle manière que ce soit elle qui détermine les finalités, les objectifs et les moyens à mettre en oeuvre pour définir et construire les actions éducatives à destination d'autres.

Et c'est pourtant ainsi que les formations professionnelles d'éducateurs se repèrent à travers les programmes officiels et les agréments administratifs des projets pédagogiques. C'est encore ainsi que nombre d'étudiants, venant du lycée ou de l'université la conçoivent.

Je pense qu'il y a pour la formation professionnelle des éducateurs une autre voie, une alternative, celle de la reconnaissance de la subjectivité comme constituant fondamental et incontournable de l'engagement de formation que les étudiants ont initié et qu'ils entendent développer, entremêlée à la recherche plus objectivante, totalement légitime et pertinente, qui doit continuer d'exister dans le processus d'acquisition des savoirs et des méthodes.

Les deux aspects, reconnus et liés, ouvrent, à mon sens, sur la connaissance, par le moyen de ce que j'appelle la "problématisation" des situations, tentative de "tenir ensemble" ces aspects hétérogènes, sans chercher à les réduire l'un à l'autre.

1- De quelle subjectivité s'agit-il ?

La subjectivité sera ici entendue comme, *"ce qui vient du sujet"*, *"Ce qui exprime l'être-en-train-d'être"*.

Par, *"ce qui vient du sujet"*, j'entends ce qui fait que la personne se trouve là où elle est, du point de vue de ses choix professionnels, de ses motivations, de ses ambivalences et ambiguïtés, ainsi que de la reconnaissance de tous les savoirs et connaissances qu'elle possède sur l'éducation et qui proviennent de ses expériences de toutes sortes. L'étudiant est alors considéré comme quelqu'un qui sait beaucoup de choses sur l'éducation et non comme quelqu'un qui a "tout à apprendre".

L'expression *"l'être-en-train-d'être"* recouvre cette réalité du sujet sans cesse en ajustement plus qu'en adaptation, ce qui serait trop figé. Le sujet éprouve sans interruptions ce qui lui vient des situations et les envahit à son tour de ses affects, représentations et enjeux. Toute situation éducative ou de formation est interaction, ces incessantes interactions mobilisent toujours la totalité du sujet. Il s'agit de la *"machine vivante, désirante"* décrite par Edgar MORIN :

"L'être produit son propre processus et le processus produit son propre être". (MORIN 1986)

Le "sujet" dont je parle est aux prises avec la réalité du monde vivant, il s'ajuste constamment à ses caractéristiques et exigences, il parvient à trouver sans cesse des façons de se rendre la vie avec les autres compréhensible et vivable :

"L'attitude naturelle recèle une extraordinaire capacité de traiter les objets, et, plus généralement, les actions et les événements de la vie sociale, en vue de maintenir un monde commun. Elle implique également une capacité d'interprétation telle que le monde est déjà décrit par les membres.....Il faut prendre en compte le point de vue des acteurs, quel que soit l'objet d'étude, puisque c'est à travers le sens qu'ils assignent aux objets, aux situations, aux symboles qui les entourent, que les acteurs fabriquent leur monde social" (COULON 2002).

L'Homme n'existe pas autrement que par et dans sa relation au monde, pourtant, ce monde n'est pas donné au point de le déterminer totalement.

Le Sujet dont je parle ici est « acte », acte de se poser, de poser autrui et le monde. Le Sujet est ce qui se débat avec les déterminations, les influences, les peurs, les

désirs, et qui tente de tracer son chemin « à sa manière », selon ses propres choix.

Le Sujet est au cœur du choix professionnel d'être éducateur, je postule que c'est autour d'une recherche "à être" que s'est constituée la démarche vers la formation professionnelle d'éducateur et que donc, la formation instituée ne peut méconnaître cette réalité.

Vouloir faire de la pratique de l'éducation son activité professionnelle n'est pas anodin, il s'agit d'une orientation qui réfère à une implication forte de la personne, ce qui l'intéresse concerne les phénomènes relationnels et la question de l'être. Dès lors, la subjectivité étant au principe des choix, il me semble essentiel de la considérer et de reconnaître sa place dans la formation.

Il s'agit de faire "avec" cette recherche d'être, mais ne rien en faire d'objectif pour ne pas la réifier. Le risque serait alors de l'expliquer, de l'interpréter, de la rendre visible et transparente, bref, de la rationaliser et donc d'en perdre la consistance réelle faite de fluidité, d'inattendu et de surprise.

2- Subjectivité et formation d'éducateurs.

Dans la formation professionnelle des éducateurs, la subjectivité est le plus souvent méconnue, mal définie, réduite et confondue avec "l'opinion individuelle". Elle est soupçonnée de déformer les faits et de rendre impossible une appréhension complète, exhaustive, méthodique des problématiques éducatives. A son propos, les formateurs diront souvent aux étudiants qu'il faut s'en dégager, la mettre à distance, prendre du recul pour être plus objectif. Une vision très linéaire, très topographique se définit ainsi, accréditant l'idée que l'éloignement permet de mieux comprendre.

Pourtant, le contraire sera parfois dit aux étudiants. Il leur sera demandé de s'impliquer davantage, de se montrer plus engagés personnellement dans leurs pratiques ou dans les interactions du groupe en formation.

Le discours formatif aura ainsi réponse à tout. Cette double polarité est fautive. Il n'est pas difficile, pourtant, de montrer que l'implication forte n'est en rien plus aveuglante qu'une prise de recul qui éloigne du cœur des problèmes. L'affaire est davantage une question de place dans l'espace social et dans le temps générationnel que celle d'une géométrie simpliste. La recherche de l'équilibre, souvent présentée comme une solution, ignore et combat le déséquilibre, pourtant constitutif des processus vivants.

Dans toutes les situations, la subjectivité est là, constamment là, elle est infiltrée dans chaque moment, elle nourrit les désirs, les peurs, les motivations pour comprendre et pour agir, mais elle souffre de cette méconnaissance qui la présente comme dangereuse et irrationnelle et de l'ambiguïté qui lui est attribuée.

Il serait pourtant possible d'objecter à mon raisonnement que les formations professionnelles d'éducateurs, justement, font une grande place programmatique aux approches dites "cliniques". Mais, à mon avis, ces approches contribuent souvent à réifier les processus vivants en allant trop vite à l'interprétation et à l'explication, sans prendre le temps de la description et de la compréhension. Les concepts empruntés aux différents auteurs et les méthodes d'analyse utilisés comme des outils d'objectivation, aboutissent à rationaliser des états éprouvés qu'il conviendrait de décrire plus minutieusement pour en comprendre le sens avant de les interpréter à travers des grilles qui, pour cliniques qu'elles se présentent, n'en constituent pas moins des "mises à distance" peu propices à l'intelligibilité des processus vécus.

Cette situation provient du fait que les approches cliniques sont toujours effectuées et reçues par des personnes. En somme, les étudiants ne se trouvent pas directement confrontés à telle ou telle théorie ou méthode, mais bien à des pratiques de ces théories et méthodes, mises en œuvre par des personnes qui, elles aussi, sont des Sujets et portent avec elles leurs peurs, leurs désirs, leurs représentations et leurs propres rapports au savoir, au pouvoir et à la vérité.

De leur côté, les étudiants ne demandent souvent qu'à se lover dans un "prêt-à-penser" commode qui leur permettra d'éviter les risques de l'autorisation subjective.

Reconnaître cela change tout. Ce n'est pas parce qu'un formateur enseigne ou se réfère à une théorie clinique qu'il échappe aux implications subjectives qui traversent sa pratique. Faire réfléchir à propos de la domination sociale ne dédouane pas de sa propre responsabilité ou participation aux processus décrits. Procéder avec méthode à l'analyse des pratiques professionnelles peut entretenir une illusion d'objectivité si les différents acteurs confondent les savoirs et connaissances avec la vérité.

Une pratique de formation qui cherchera à se définir et à se mettre en œuvre de la façon la plus subjectivante pourra être interprétée comme directive par certains étudiants.

4- Quelques pistes pour la prise en compte de la subjectivité dans la formation professionnelle des éducateurs.

□ La qualification, bien sûr, mais surtout la compétence.

A l'époque actuelle, la tendance "lourde" des institutions et des réglementations est à l'objectivation. Objectivation des procédures, évaluation de la qualité, management de la complexité, normes de sécurité, prévention des risques.....etc..... Ces différentes perspectives rendent plus difficiles les prises de responsabilités, mais ne changent en rien les besoins éducatifs présents dans la société. Au-delà donc de la qualification objective, demeurent les impératifs de compétences qui s'appuient sur les acteurs-sujets.

La qualification s'obtient par la possession d'un titre scolaire, professionnel ou universitaire, reconnu sur le marché du travail et permettant de postuler et d'être embauché par des services ou des entreprises. La détention du titre dépend, en ce qui concerne les éducateurs, des résultats obtenus pendant la scolarité et d'un certificat de conformité délivré par le directeur du centre de formation. Ce certificat atteste que l'étudiant a bien effectué sa scolarité dans les conditions réglementaires, administratives et pédagogiques de la formation.

C'est en quelque sorte un "certifié conforme" qui sort des centres de formation. En somme, la qualification est donc principalement le résultat de plusieurs assujettissements :

- ⊕ Assujettissement à la norme scolaire et à des formes d'apprentissages privilégiant la mémorisation et la quantification par rapport aux processus.
- ⊕ Assujettissement aux modèles proposés par la formation, le risque de l'originalité créatrice étant celui de la non-conformité.

☹ Enfin assujettissement aux enseignants et formateurs qui détiennent le pouvoir de dire quels sont les modèles acceptés et acceptables et quelles sont les bordures, les lisières de la bonne pensée sur l'éducation.

La compétence, c'est tout autre chose que la qualification. Le dictionnaire (Le ROBERT 1985), nous indique que, mis à part l'acception juridique (une juridiction compétente), que le terme signifie : *"connaissance approfondie, habileté reconnue."*

La définition introduit un mot intéressant, celui de "connaissance". Je le différencie du mot "savoir". Il me semble, à l'instar de Jacques ARDOINO qu'il faille réserver le terme savoir à des contenus plus objectivables et celui de connaissance lorsque l'on veut parler de l'expérience vécue :

"On peut déjà entrevoir, à partir de ce qui précède, l'oscillation, parfois l'hésitation entre les pôles respectifs d'un savoir voulu universel, objectif, scientifique, et d'autres formes de connaissances, plus intersubjectives faisant place à l'expérience particulière. A la visée de transformation de savoir et de savoir-faire, viendra s'ajouter utilement la prise en considération d'une évolution, d'une maturation de la personne et du sujet social" (ARDOINO 2000).

Guy JOBERT, dans un article récent, précise cette notion de compétence :

"Même si les deux notions de qualification et de compétence sont étroitement liées, il reste intéressant, du point de vue de l'analyse comme du point de vue de l'action, de les conserver distinctes. Ne serait-ce que pour bien marquer qu'il existe des savoirs de nature différente, ayant des espaces de pertinence différents, sans pour autant être hiérarchisés. Pour les travailleurs, la question de la reconnaissance de leur contribution, c'est à dire les profits identitaires qu'ils peuvent espérer de leur travail, est essentielle, au point que l'on peut adopter la formule selon laquelle la reconnaissance précède la compétence, au sens où elle en constitue une condition nécessaire" (JOBERT 2003).

Pour les éducateurs, la connaissance évoquée par Jacques ARDOINO et la reconnaissance, valorisée par Guy JOBERT sont des notions extrêmement intéressantes et utiles. En effet, elles peuvent permettre de fédérer, rassembler ou dialectiser les savoirs et l'expérience vécue. Lors de situations imprévues, et l'imprévu est toujours présent dans les situations d'éducation, l'éducateur réagit par un mélange singulier, unique, de savoirs théoriques appris, d'expériences vécues intériorisées et de traces impensées d'éprouvés plus anciens. Tout cela dans des environnements et des contextes, et en présence d'autres personnes qui agissent et réagissent. La compétence, ce serait donc cette capacité à connaître, cette habileté à faire dans les situations d'éducation. Un éducateur compétent disposerait de connaissances approfondies, au sens que le ROBERT donne à ce mot et de manières de faire qui intégreraient la dimension de la subjectivité et de l'implication personnelle.

☹ **Considérer les étudiants comme "membres".**

Alain COULON, définissant la notion ethnométhodologique de "membre", apporte des éclaircissements supplémentaires à propos de la compétence :

"Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun.....Un membre, ce n'est donc pas seulement une personne qui respire et qui pense. C'est une personne dotée d'un ensemble de procédures, de méthodes, d'activités, de savoir-faire, qui la rendent capable d'inventer des dispositifs d'adaptation pour donner sens au monde qui l'entoure. C'est quelqu'un qui, ayant incorporé les ethnométhodes d'un groupe social considéré, exhibe "naturellement" la compétence sociale qui l'agrège à ce groupe et qui lui permet de se faire reconnaître et accepter" (COULON 2002).

Je défends l'idée qu'à de rares exceptions près, et ceux-là ne restent pas, les étudiants sont éducateurs en entrant en formation, c'est à dire, qu'ils ont un projet d'existence (le choix existentiel), et qu'ils le prolongent dans un projet professionnel d'éducation. L'essentiel du travail formatif peut alors consister à les aider à *"être les éducateurs qu'ils sont"*.

Considérant les choses ainsi, il est assez logique que l'expérience de la formation soit investie par le sujet qui en constitue, ici plus qu'ailleurs, l'énergie essentielle. On pourrait objecter que ce que je décris n'est pas spécifique aux éducateurs, que tout jeune adulte, définissant et réalisant un projet professionnel quelconque, ressent les mêmes doutes et doit faire face aux mêmes questions. Il est plus que probable que si l'on interrogeait ces jeunes sur leurs attentes et leurs conditions de vie, on obtiendrait des réponses semblables à celles des éducateurs (incertitudes, remises en question, doutes). Oui, mais, en ce qui concerne les éducateurs, cette expérience existentielle à un tout autre sens et une autre portée, puisque c'est avec son "être-lui-même" que l'éducateur sera le plus efficace. J'entends par-là, que c'est en étant ce qu'il est, dans sa relation et ses interactions avec les enfants ou les adultes, qu'il témoignera auprès d'eux de la possibilité d'être, contribuant de la sorte à l'autorisation de l'autorisation (MARPEAU 2000).

Je postule que les étudiants sont membres de la même "collection", celle qui rassemble des personnes ayant des relations professionnelles à propos de l'éducation. Alain Coulon, dans sa présentation de l'ethnométhodologie (COULON 2002), reprend un exemple évoqué par H.Sacks, celui de la petite fille qui dit : *"Le bébé pleurait, la maman l'a pris dans ses bras"*. Le fait que l'on comprenne immédiatement qu'il s'agit de la maman du bébé et non d'une autre qui serait passée par-là, vient du fait que "bébé" et "maman" sont des catégories non seulement linguistiques mais sociales qui proviennent de la même collection, ces catégories sont liées entre elles. Les membres sont les personnes qui se réfèrent aux mêmes collections

Considérer les étudiants comme "membres" est d'une très grande importance. En effet, le processus de formation ne peut pas être pensé de la même façon selon la définition que l'on adopte. Si les étudiants ne sont pas membres, alors on pourra admettre qu'il y ait une assez grande extériorité de ce processus par rapport aux personnes. De fait, les formateurs et les étudiants se trouveraient alors dans des rapports d'étrangeté ou plutôt d'étrangéité les uns vis à vis des autres. Plutôt que "formation", les termes les plus appropriés me sembleraient être "enseignement", "instruction" ou "apprentissage". Ce qui ne voudrait pas dire que toute perspective éducative serait définitivement absente, mais que le chemin de l'affiliation serait plus long, puisqu'il serait à construire entièrement.

Le nombre des personnes quittant la formation serait plus important, un certain nombre d'étudiants, découvrant les caractéristiques et implications de l'éducation, prenant la mesure du décalage entre la réalité concrète des situations d'éducation et les représentations qu'ils s'en étaient faites, seraient amenés à renoncer à leur projet de formation professionnelle.

Au contraire, nous pouvons constater que les abandons de formation sont excessivement rares, ce qui valide la thèse de l'affiliation. Si les étudiants restent en formation, c'est sans doute qu'ils y trouvent ce qu'ils sont venus chercher. Cette qualité de membre étant établie, les pratiques de formation pourront être évaluées à l'aune de sa reconnaissance et prise en compte. Il serait peu compréhensible que le processus formatif ne s'appuie pas, ne prenne pas en considération cette affiliation, non pas tant pour une sorte de respect des personnes, mais bien plutôt en tant que richesse venant des étudiants, susceptibles de participer activement au repérage et à l'identification des contenus, des méthodes ainsi qu'à la recherche des cheminements possibles.

⊕ **L'importance de la définition initiale des situations.**

Les situations de formation sont définies par les formateurs au travers des mises en scène, des paroles dites et des actes posés en présence des étudiants. Me référant à Erving GOFFMAN, je considère que la définition initiale de la situation de formation sera fondatrice des représentations et des pratiques qui s'ensuivront (GOFFMAN 1973). Si les formateurs accueillent les étudiants en faisant d'abord l'appel, puis donnent des informations sur le règlement, les conditions administratives de la formation avant d'en venir aux finalités, ils auront construit une réalité sociale scolaire et assujettissante. Si, au contraire, cet accueil porte d'abord sur les questions de fond et encourage la parole des étudiants, alors la situation de formation se trouve définie autrement, plus ouverte et plus cohérente en regard du discours sur les finalités du processus éducatif. Bien sûr, la situation initiale ne fait pas tout, et ne détermine pas complètement la suite, mais cependant son impact sera essentiel. Des corrections de définitions seront toujours très difficiles à crédibiliser.

Reconnaître l'importance de l'accueil, des premières présentations, porter attention à la façon dont les règles seront énoncées, contribue à indiquer la place attribuée à la subjectivité dans le processus de formation. Comme je l'ai indiqué plus haut, ce ne sont jamais les informations, les règles seules qui sont présentées, mais au travers des présentations, ce sont des pratiques des règles qui sont perçues et qui donnent des indications aux étudiants pour qu'ils sachent comment se comporter et à quoi ils doivent s'adapter.

Pour comprendre toute l'importance de ces définitions de formation, je crois utile de se référer au concept de "construction sociale de la réalité" (BERGER et LUCKMANN 2003). Les auteurs développent l'idée que la nature non-instinctuelle de l'Homme le conduit à devoir adopter des directions dans sa pratique pour se soulager du poids des incertitudes et des multiples choix possibles :

"Les actions habituelles, bien sûr, conservent leur sens pour l'individu bien que les significations mises en jeu s'enfoncent dans la routine à l'intérieur de son stock de connaissances, devenant prédonnées à ses yeux et disponibles dans le cadre de ses

projets futurs. L'accoutumance implique l'importante acquisition psychologique du rétrécissement des choix. Alors qu'en théorie, il peut y avoir des centaines de choix pour construire une pirogue en allumettes, en pratique l'accoutumance réduit cette multitude à une unique possibilité. Elle libère l'individu du poids de "toutes ces décisions", et procure un relief psychologique qui prend sa source dans la structure instinctuelle non-dirigée de l'homme. L'accoutumance fournit la direction et la spécialisation de l'activité, deux éléments qui manquent à l'équipement biologique de l'homme, relâchant ainsi la tension accumulée résultant de conduites non-dirigées. En dessinant un arrière-plan stable à partir duquel l'activité humaine peut suivre son cours avec, la plupart du temps, un minimum de pouvoir de décision, elle libère l'énergie nécessaire en certaines occasions pour de telles décisions" (BERGER/LUCKMANN 2003).

Dans le domaine qui nous occupe ici, celui de la formation des éducateurs, les situations sont toujours des interactions entre des formateurs et des étudiants, et je crois que la meilleure manière de reconnaître les enjeux dont je parle plus haut, consiste à porter une attention particulière et soutenue aux "micro-situations", c'est à dire à des interactions limitées dans le temps et l'espace, mais dont il n'est cependant pas possible de prévoir les limites et les conséquences, en termes d'impacts et de prolongements dans les temporalités singulières des acteurs. Les sociologies interactives et singulièrement l'ethnométhodologie aident à comprendre ces processus :

"A la différence de la plupart des autres sociologies, qui considèrent généralement le savoir de sens commun comme une catégorie résiduelle, l'ethnométhodologie considère les croyances et les comportements de sens commun comme les constituants nécessaires de toute conduite socialement organisée. Leur étude passera donc notamment par l'analyse des situations minuscules.....Les sociologies de la vie quotidienne ont respecté l'intégrité des phénomènes étudiés, les interactions sont alors comprises comme le fondement de la vie sociale, dans la mesure où elles créent en permanence ses micro-structures. Le modèle de l'acteur est différent, et sa relation entre sa conscience et l'interaction est réflexive : l'acteur est socialisé par l'interaction, qui est à son tour générée par l'acteur. Par conséquent, la structure sociale, l'ordre social n'existent pas indépendamment des individus qui les construisent. En retour, les institutions influencent leur comportement micro-social" (COULON 1993)

Cette manière de comprendre la position de l'acteur par rapport aux situations dans lesquelles il se trouve placé est très intéressante. Non seulement, ainsi que je l'ai déjà précisé, il est porteur de son passé, de ses expériences vécues, de ses propres enjeux, mais il est aussi, naturellement, victime ou tributaire de sa structure instinctuelle non-dirigée, qui l'amène à se référer de façon stable (l'accoutumance) aux connaissances formées au sein de ces expériences. Les étudiants, comme les formateurs, entrent donc en interaction à l'occasion de la formation avec des arrière-plan très structurés, ils ont intériorisé et naturalisé des structures de comportement et de pensée et ils ont plutôt tendance à croire vraies et exactes ces structures, puisqu'ils les ont expérimentées et qu'elles leur ont permis de s'adapter et de vivre au milieu du monde social dans lequel ils ont évolués jusqu'à présent.

La définition de situation est une pratique permanente et très concrète. Elle se signifie constamment, au travers de toutes les situations, elle est véhiculée par les paroles prononcées, les actes posés et les attitudes prises. Il n'y a pas de "petite situation", il n'existe pas de "situation insignifiante", si l'on se place du point de vue de l'étudiant.

Aucun formateur ne peut jamais savoir exactement la portée d'un acte posé. Ce qui apparaît comme un détail n'en est pas nécessairement un pour la personne à qui il s'adresse. Le Sujet poseur d'acte ou de parole ne peut pas en mesurer ni en connaître l'impact sur un autre Sujet qui, inmanquablement, le comprendra et l'interprêtra "à sa façon", selon sa propre subjectivité.

Ceci ne doit pas amener les formateurs à une sorte d'impuissance, de découragement devant l'ampleur de la méconnaissance que nous pouvons avoir des processus intersubjectifs. Au contraire, il me semble que la compréhension plus juste de ce qu'implique les relations et les situations de formation en terme de subjectivité, peut amener les formateurs à mieux penser les significations portées par les pratiques et les engager, au moins, à une plus grande prudence et écoute à l'égard des étudiants :

"D'un côté, l'appareil scolaire homogénéise et programme, autant que faire se peut, les trajets des élèves ou des étudiants, autant pour des raisons de principe (universalité, égalité) que pour des raisons économiques (coûts). Les formés, objets de la formation, sont ainsi modélisés en autant de trajectoires, mais les formateurs doivent se garder de s'en tenir à cette seule image. Il leur faudra aussi rester disponibles à autant de cheminements à partir desquels, et grâce auxquels, chacun des apprenants invente son itinéraire, à son rythme propre, et selon sa fantaisie.....La conception de la trajectoire correspond à l'impératif de gestion des flux. Elle ne tient évidemment pas compte des particularités ni des singularités (rythmes personnels par exemple). Elle impose des cadences. Le cheminement, quant à lui, correspond mieux à la façon dont les formateurs et les formés, inscrits dans une durée, vont pouvoir effectivement travailler ensemble, avec leurs désirs, à travers leurs conflits, au fil de leurs relations" (ARDOINO 1999).

④ **La problématisation et la compréhension plutôt que l'explication.**

La situation de formation se présente donc bien comme un espace/temps complexe, que l'on ne peut pas simplement décomposer en éléments distincts. On ne peut pas se contenter de "mettre sur la table" ces éléments, les décrire chacun, sans essayer de rendre compte de ce qui les relie et les tient ensemble. Le terme "élément" est à approfondir. Il convient, pour repérer ce qui est objectivable dans la situation de formation, de porter attention aux conditions matérielles de son déroulement, mais aussi aux antécédents des acteurs et aux exigences réglementaires et administratives. Par contre, le terme "élément" ne convient pas, dès lors que l'on veut parler des différentes "charges" affectives, émotionnelles ou de mémoire, qui sont présentes et constituent l'énergétique de ces situations. Ces éléments et ces charges, étroitement mêlés, constituent la vraie nature des situations de formation. Il y aurait, pour le processus de formation, trois voies possibles devant cette complexité :

Première possibilité : Considérer que les choses ne sont pas ainsi, que la formation professionnelle des éducateurs est un apprentissage comme un autre, et donc réduire le processus à un enseignement, un apprentissage ou une instruction. Cette orientation plus technique est une tentation toujours présente, l'éducateur spécialisé est désigné dans certains textes professionnels comme "technicien de la relation" et l'éducateur de jeunes enfants comme pédagogue.

Deuxième possibilité : Considérer que les aspects non-objectivables, vécus, sont bien l'essentiel de ce qui caractérise la situation éducative comme la situation de formation, et dès lors, n'avoir de cesse que de tenter de l'objectiver, au moyen de différentes méthodes. Cette perspective est très fréquente. Les pratiques chercheront à débusquer la subjectivité pour la rationaliser, la faire entrer dans des catégories explicatives et interprétatives qui sont posées comme existantes préalablement à toute étude et recherche de compréhension.

Troisième possibilité : Comprendre l'irréductibilité des deux lignes emmêlées, les "éléments" et les "charges", et penser que la conscience de la complexité aura au moins pour effet de mettre en garde les éducateurs contre les évidences trop faciles et les engager continuellement sur le chemin de la réflexion, de la recherche et de la confrontation des idées et des pratiques. Cette perspective est la meilleure, mais son choix nécessite de renoncer à l'exhaustivité et à l'exactitude, ce qui renvoie sur l'incertitude et la prise de risque, qui, à leur tour, impliquent la responsabilité.

L'éducation, et la formation, si on les place sous le paradigme éducatif, sont concernées au tout premier chef par cette problématique liée à la subjectivité. Dans le processus éducatif et formatif, s'entremêlent sans cesse des aspects contradictoires, hétérogènes et paradoxaux qui, pour différents qu'ils soient et quelle que puisse être leur reconnaissance sur un plan intellectuel, n'en constituent pas moins des figures entrelacées dans la pratique sans qu'il soit alors possible ou souhaitable d'en défaire les noeuds. Parce que justement, ce sont ces nouages qui sont importants. Au lieu de les considérer comme des problèmes à résoudre, des gênes à éliminer, ce qui reviendrait à une conception simple, même si elle est compliquée, il convient, à mon avis, de reconnaître que les implications subjectives en constituent le vivant. Ce qui va nouer les éléments objectifs les uns aux autres, c'est la subjectivité des acteurs, et toutes les subjectivités personnelles, entremêlées aux éléments objectifs, formeront des configurations provisoires, différentes, qui se rencontreront, se confronteront et, finalement, constitueront les situations pratiques. Cette reconnaissance des implications subjectives signera l'entrée dans un tout autre paradigme d'entendement, celui de la complexité.

Dans la pratique éducative comme dans la pratique de formation des éducateurs, c'est le règne souverain de l'explication et de l'interprétation qui fait dominer sa loi. L'explication consiste à rechercher les causes ou les raisons de quelque chose qui se passe. Elle peut être plus ou moins ouverte, mais au final, elle s'épanouit dans une cohérence retrouvée. L'explication est basée sur le postulat que cette cohérence existe et qu'il est possible de l'établir. Lorsqu'elle n'est pas trouvée, on dira généralement qu'il manque des informations et que lorsqu'on les aura, l'explication cohérente pourra être donnée. L'explication renvoie sur un ordre du monde logique, et s'il arrive qu'elle bute sur le réel et admette son échec à rendre compte de ce qu'elle cherche à établir, elle ne fera que signifier ses limites. C'est déjà bien, c'est mieux que prétendre dire la vérité, mais cette limite est aussi celle d'une certaine forme d'entendement.

L'interprétation est une forme d'explication, mais plus fermée, puisqu'elle se réfère à un code spécifique selon lequel elle donne un sens à ce qui se passe, un événement, une pratique, des expressions verbales. Interpréter signifie détenir un code, et la

personne qui interprète identifie toujours plus ou moins ce qu'elle fait. Dans la vie quotidienne tout le monde interprète les événements selon de multiples codes, sociaux, culturels ou plus personnels, mais les individus n'en sont pas toujours conscients et naturalisent leurs réactions.

J'oppose la compréhension et la problématisation à l'explication et à l'interprétation, mais cette prise de position doit être précisée :

Tout d'abord, il faut bien établir que l'explication ou l'interprétation sont premières. Le petit enfant forme très tôt des explications par rapport aux situations qu'il vit. Il ne reste pas en expectative, dans l'attente d'une compréhension sensible de ce qui se passe autour de lui. Et pourtant, je pense que l'enfant réalise en fait un double apprentissage. Il apprend d'abord à s'adapter. Il doit s'adapter, parce que son environnement le lui demande et le lui impose. Il n'a aucun moyen d'en faire la critique et de ce fait, il aura tendance à considérer comme justes les manières de faire qui lui seront inculquées. Mais s'il n'y avait que des logiques adaptatives, il ne serait pas possible de comprendre pourquoi les enfants ne se conforment pas toujours aux règles. C'est, je crois, parce que toute expérience, fut-elle la plus rationalisante, se développe en un temps singulier, en une configuration singulière, et laisse aussi à l'enfant la marque, la trace, la mémoire unique d'un instant vécu, à nul autre pareil. Mais cela ne sert pas pour s'adapter, ce vécu, cet éprouvé des situations va exister, caché de la conscience, mais absolument présent dans toutes les situations que vivra la personne au travers des énergies qu'il mobilisera.

L'homme recherche naturellement des explications et adopte des interprétations. Parce qu'il ne dispose pas de structure instinctuelle dirigée de ses comportements (BERGER/LUCKMANN 2003), parce qu'il doit tout apprendre et qu'il va se trouver dépendant de ces apprentissages et aussi parce qu'il demeure avec d'insistantes questions telles que celle de ses origines : De quels désirs est ce que je proviens ? ou celle liée au sens de son existence : A quoi je sers ? . Devant de telles questions sans réponses définitives, l'Homme va continuer ses recherches d'explications. Il va en trouver et s'en construire, directement au travers des religions et des croyances ou indirectement, en décalant sa recherche, par la culture, la recherche scientifique ou le sport par exemple. Chaque théorie ne prétend pas rendre compte à elle seule de la totalité du monde social, dans tous ses aspects. Les véritables esprits scientifiques sont modestes et reconnaissent les limites de leurs recherches.

La voie de la compréhension et de la problématisation est plus difficile parce que plus ouverte, mais elle est aussi plus subjectivante puisqu'elle nécessitera l'implication et l'engagement de ceux qui vont l'emprunter. La compréhension est ouverture, elle ne se referme pas sur l'explication, c'est un processus de "vie avec" les questions. Elle autorise le jaillissement permanent d'éléments qui viennent enrichir ce qui est vécu, ce qui est produit par l'activité quotidienne. La compréhension laisse béante une brèche, une faille, un vide existentiel, du fait des non réponses complètes et définitives ou du refus de la croyance en des explications plus simples et plus faciles.

Comme j'ai eu l'occasion de le dire plus haut, il n'y a pas de petites situations éducatives et de formation. Si la perspective compréhensive est préférée pour envisager les situations, c'est d'abord le sentiment de débordement qui doit nous habiter. Débordement des cadres conceptuels dont nous disposons d'habitude et qui montrent régulièrement leurs limites du fait du caractère partiel de leurs champs d'étude et débordement devant l'infini de ce qu'il faudrait prendre en compte si nous voulons poursuivre une perspective exhaustive.

En matière d'éducation et de formation à l'éducation, il ne faut pas se limiter aux cadres formels des théories et des méthodologies, en tout cas, il ne faut pas se précipiter d'emblée, tout de suite, immédiatement, vers des systèmes explicatifs et

d'interprétation. Procéder de la sorte empêcherait toute perspective problématisante et ne constituerait en fait que le dévoilement du besoin de cohérence de celui qui explique, ce qui n'a pas grand chose à voir avec la compréhension d'une situation qui nous implique et implique l'autre. Chaque acteur de la vie sociale, étant concerné lui-même par l'absence de réponses aux questions essentielles que j'aie évoquées plus haut, va se trouver attiré par la recherche d'explications. Il va se tourner vers des interprétations possibles qui lui permettront de se former une représentation du monde cohérente et rassurante. Mais cela peut tourner le dos à une démarche plus compréhensive, alors que j'ai pu indiquer que ces différentes approches (objectivante et subjectivante) pouvaient ne pas s'exclure, à condition d'en problématiser les incidences au sein des situations décrites et travaillées.

En somme, il est important de savoir que la subjectivité des personnes est toujours là. Il est utile, je pense, que des études viennent en montrer la teneur et la prégnance, dans les situations et au fil du temps, sans pour autant rechercher un sens autre que celui de son existence "telle quelle", crue et vive.

Tous les actes posés, et cela est particulièrement vrai pour les actes d'éducation et de formation, viennent de sens différents dont on établira jamais la liste complète et indiscutable, et on ne peut non plus jamais savoir où ils vont, quelles directions ils vont faire prendre aux personnes, maintenant ou plus tard dans leurs vies. Choisir n'est pas une possibilité abstraite, un postulat de bonne éducation ou formation. Certains étudiants nous font remarquer que nous ne prenons pas en compte leurs propos ou positions lorsque nous sommes avec eux dans les lieux de parole et de régulation des formations. Il n'y aurait de véritables preuves de la considération que l'on a pour eux que par la satisfaction de leurs demandes. Or, choisir ce n'est pas cela, choisir c'est accepter le vide existentiel dont je parle plus haut.

Donner sa place à la subjectivité, c'est remettre aux premiers plans la responsabilité. Parce que, si l'incertitude est reconnue, si la toute puissance de l'explication et de l'interprétation est refusée, alors s'ouvre le vide vertigineux de la prise de risque. Cette prise de risque qui engage la responsabilité, ne peut-être le fait que de la personne seule, qui décide de faire ainsi, selon sa décision propre. Elle peut, bien sûr, parler avec les autres et développer sa citoyenneté, mais devant la décision, chacun est seul. Le moment de la décision est un instant qui fait basculer les acteurs d'une plage de temps à une autre (AGACINSKI 2000). La référence au passé peut-être présente, mais le sujet qui connaît l'importance de la subjectivité, sait aussi que cette référence l'emprisonne autant qu'elle lui permet d'asseoir sa décision. Non, décidément non, reconnaître la subjectivité signifie cette prise de risque, sans garantie, sans garde-fous, avec toutes les incertitudes par rapport à un résultat qui ne pourra même pas être comparé à une autre situation qui ne se sera pas produite.

La subjectivité est constituante de l'humain, elle fait que chaque individu entretient un rapport singulier aux autres et aux situations vécues. L'éducation oeuvre pour que chaque personne puisse s'inscrire de façon active dans les échanges interpersonnels et intersubjectifs. Former professionnellement des éducateurs ne peut se limiter à des enseignements ou des apprentissages objectivants, il y a mieux à faire : contribuer, par la reconnaissance de la subjectivité, à la création continuée de l'humanité des hommes.

BIBLIOGRAPHIE

- AGACINSKI Sylviane, 2000, *Le passeur de temps*, Paris, Seuil
- ARDOINO Jacques ,1999, "La complexité", in : *Relier les connaissances*, sous la direction d'Edgar MORIN, Paris, Seuil
- ARDOINO Jacques, 2000, *Les avatars de l'éducation*, Paris, PUF, 1ère édition
- ARDOINO Jacques , 2003, " Discernement entre pédagogie de l'étonnement et pédagogies de la surprise", in : *Textes à l'appui du Colloque "le travail social par l'éducation"*, IRTS PACA et CORSE
- ARDOINO Jacques ,1990, "Autorisation", in : *Encyclopédie philosophique universelle, les notions philosophiques, dictionnaire, 2 tomes*, Paris, PUF
- BERGER Peter et LUCKMANN Thomas, 2003, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin
- BOURDIEU Pierre, 1987, *Choses dites*, Paris, Minuit
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit
- CASTEL Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard
- CASTELLS Manuel, 1996, *La société en réseaux : L'ère de l'information*, Paris, Fayard
- CASTORIADIS Cornélius, 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil
- COULON Alain, 2002, *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 5ème édition
- COULON Alain , 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1ère édition
- GOFFMAN Erving ,1973, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, Paris, Minuit
- GOFFMAN Erving , 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*, Paris, Minuit
- GOFFMAN Erving ,1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit
- GOFFMAN Erving , 1974, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit
- IMBERT Francis ,1985, *Pour une praxis pédagogique*, Paris, Pi-matrice
- JOBERT Guy, "De la qualification à la compétence", in *Sciences humaines Hors série* No 40, 2003, pages 36 et 37
- LAPASSADE Georges ,1963, *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Minuit
- MARPEAU Jacques, 2000, *Le processus éducatif*, Paris, Erès
- MORIN Edgar, 1986, *La méthode : la connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil,
- MORIN Edgar, 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil

PAPAY Jacques, "La perspective éducative dans la formation des travailleurs sociaux",

Communication au *Colloque AFIRSE/IRTS : Le travail social par l'éducation*,
Marseille, novembre 2003

PAPAY Jacques, "Contribution pour la lecture de "Propos actuels sur l'éducation" de Jacques ARDOINO", *texte à l'appui du Colloque : Le travail social par l'éducation*,
Marseille, novembre 2003

PAPAY Jacques "Réhabiliter la subjectivité dans la formation professionnelle des éducateurs" *Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation*, Paris 8, 2004, sous la direction d'Alain COULON et Jacques ARDOINO

PEYRON-BONJAN Christiane ,1994,*L'art d'inventer en éducation*, Paris,
L'Harmattan

SENTIS François, "La mise au travail du cadre psychopédagogique des enseignements : Quels enjeux pour l'enseignement supérieur à dimension professionnelle ?" *Communication au Colloque UNESCO/AFIRSE : Former les enseignants et les éducateurs*, Paris, mai 2003

SENTIS François, « L'entreprise apprenante : pivot de la formation par l'alternance ? » *Texte à l'appui du colloque AFIRSE/IRTS*, Marseille, novembre 2003

"Microsociologies, interactions et approches institutionnelles", in revue : *PRATIQUES de FORMATION/ANALYSES* , Paris 8, Numéro 28, octobre 1994

