

Accompagner à l'auto-évaluation en tenant compte des entraves des formés

Bruno Goloubieff, goloubieff.bruno@neuf.fr, doctorant, Aix-Marseille Université, Unité de recherche EA 4671 ADEF (apprentissage, didactique, évaluation).

Résumé : Dans une société où la résolution de problème domine, former à la problématisation ne va pas de soi. Cela passe aussi par un auto-questionnement de l'accompagné afin de prendre du recul sur le regard qu'il porte sur lui-même et sur les situations auxquelles il est confronté : ce type de problème implique une autre façon de concevoir l'agir professionnel. Si certains problèmes peuvent être résolus, d'autres méritent d'être travaillés. L'évaluation-mesure et l'évaluation-gestion trouvent ici leurs limites, car il s'agit alors de cheminer, de produire une avancée sans certitudes sur ce qu'il adviendra. Le problème n'a pas à être résolu, mais il est à assumer par un travail de questionnement et d'auto-évaluation. Cette préoccupation s'appuie sur une thèse en cours dont le terrain choisi est une formation universitaire de master professionnel. La recherche consiste à comprendre ce qui empêchait les formés de problématiser dans une formation où la problématisation constituait une des visées majeures. Les résultats montrent que le formateur se heurte à de nombreuses difficultés auxquelles il n'est pas toujours en mesure de faire face. Parmi celles-ci, il existe quatre types d'entraves à la problématisation chez les formés que la recherche a mise au jour. Ainsi, s'auto-évaluer c'est être capable de se situer entre les pôles contraires de chaque entrave. Par ailleurs, il n'est pas pertinent de penser la problématisation d'un côté et la problématisation de l'autre. La problématisation est pour certains formés un passage obligé pour problématiser car elle remplit une fonction de sélection. Elle n'a pas à être rejetée. Il ne suffit pas de la refuser pour problématiser. En ce sens, il existe une période de pré-problématisation qu'il est pédagogiquement nécessaire d'accompagner en formation.

Mots-clés : professionnalisation, formation, entraves, problématisation, problématisation

1. Introduction

Dès qu'il s'agit de s'interroger sur les spécificités des métiers de la relation éducative, la problématique de l'évaluation apparaît. La pratique d'évaluation impliquant auto-contrôle et auto-questionnement en tant que contraires est inhérente à ces métiers, dans le sens où il s'agit par moment de contrôler et à d'autres d'accompagnement. En formation il s'agit d'un apprentissage visant à permettre aux futurs professionnels de se situer dans la relation éducative face à des situations à problématiser. Parfois il s'agit aussi de trouver des solutions, mais dans une logique d'accompagnement, c'est davantage la capacité du professionnel à problématiser et à faire problématiser autrui qui est en jeu.

Le questionnement de départ provient donc des difficultés rencontrées par les professionnels de la relation éducative à problématiser. En cela, il semble légitime de se demander comment les apprenants appréhendent ce processus et quelles en seraient les difficultés sous-jacentes.

C'est donc les entraves à la problématisation qui intéressent ici. Cette problématique est traitée sous l'angle de l'auto-évaluation. Elle pose deux hypothèses de recherche.

- La problématisation nécessite un travail d'auto-questionnement afin que le formé travaille son regard sur lui-même et sur les situations professionnelles.
- Pour le formateur, il s'agit de permettre l'auto-évaluation afin de travailler la façon dont sont appréhendés les problèmes par les formés.

2. Une externalisation des problèmes

A l'issue de l'enquête exploratoire, plusieurs constats ont été mis au jour. Les professionnels de la relation éducative éprouvent des difficultés à problématiser les situations.

En ce sens, ils manquent de recul face aux situations. Dans leur pratique, ils réagissent souvent dans l'urgence. Le temps de la réflexion n'est pas toujours pris. Des dérives routinières produisent une absence de remise en question, d'auto-questionnement. L'expérience n'est pas questionnée, elle restreint au contraire l'agir professionnel à des fonctionnements et comportements mécaniques exempts de questionnements. Des paradoxes sont créés et génèrent des effets pervers pouvant aboutir à de la maltraitance institutionnelle. Dans ces métiers issus du creuset associatif agis par une tradition chrétienne, l'idéologie de la vocation justifie quelque peu le choix du métier et de la posture sans que soient questionnés les mobiles et les désirs propres à l'exercice professionnel.

Dans un monde où la résolution de problème domine, problématiser ne va pas toujours de soi.

Face aux situations éducatives, les problèmes rencontrent souvent une volonté à être résolus rationnellement. L'étude du réseau sémantique (Mencacci, 2003) montre que cette conception dominante tend à externaliser le dit problème et de le faire figurer spatialement. Le problème a ainsi une dimension objective, matérielle et est mesurable dans un temps chronologique. Cette approche du problème extrait le sujet de la situation. Ce dernier tente alors de le résoudre en mobilisant une trajectoire. L'imprévu est alors rejeté au bénéfice d'une tentative de maîtrise. La solution vient ici éradiquer le problème et le décharger de toute *problématicité*¹ (Mencacci, 2003, p 127).

Cependant, il existe également une autre conception, car certains problèmes n'ont pas toujours vocation à être résolus. C'est le cas des problèmes à problématiser. Dans cette conception, le problème est interne au sujet. Il est centré sur une *temporalité-durée* (Ardoino, Bröhm, 1991). Le sujet se doit alors d'interpréter la situation. Le problème est déconstruit, reconstruit au regard de différents points de vue visant à faire apparaître les enjeux pour celui à qui il se pose. Ce processus implique une forme d'errance, une altération, des mouvements, une aventure. Contrairement à la première conception visant à trouver une solution, c'est une réponse ici qui est dégagée. Elle permet d'habiter le problème, c'est-à-dire de le rendre vivable grâce au cheminement effectué par un regard renouvelé.

La question de recherche est alors d'identifier les difficultés, freins, obstacles, en somme les entraves à l'apprentissage du processus de problématisation.

Les difficultés en question ont été nommées *entraves*. Le terme d'entrave a été choisi parce qu'il caractérise bien une difficulté alliant l'externe et l'interne face à un problème que le formé se pose. L'entrave peut s'entendre comme le fait d'être attaché et/ou de porter un poids. Le choix du terme s'est élaboré à partir d'un ouvrage de Lesourd (2009) sur la gestualité psychique. L'auteur recense un certain nombre de gestes psychiques. A l'origine, ces gestes émergent dans le contexte de la détresse et de l'incertitude permanente du nourrisson. Il s'agit d'une forme archaïque et non verbale de communication avec soi-même qui fournit au jeune enfant un étayage, une réassurance et une pré-compréhension des situations incertaines. Ces

¹ « Bouillonnement de questions, questionnements, problématiques, générés par une situation » (Mencacci, 2003, p 485).

gestes ne restent pas archaïques. Ils se développent et restent mobilisables face à des situations complexes où l'incertain, le flou sont centraux tels que les transformations existentielles chez l'adulte. La formation répond donc à un tel contexte. Ces gestes sont présentés par l'auteur de façon positive. Ils servent d'étayage psychique.

Or, le terme d'entrave a été choisi en « *miroir* » à ces gestes. En ce sens, les entraves représentent l'impossibilité provisoire ou durable d'effectuer de tels gestes psychiques chez les formés en situation de crise. Les catégories d'entraves présentées ultérieurement sont donc une caractérisation contraire aux gestes psychiques.

3. L'enquête de terrain

Le terrain choisi pour la recherche est un master universitaire en Sciences de l'Education, mention Education et Formation. Ce master regroupe les postures d'accompagnement professionnel, de coaching, de consultance et d'expertise. Ce master forme des intervenants en organisations. Il prépare à devenir consultant, coach ou expert. A l'issue de la formation, la posture adoptée par l'étudiant aura été l'objet d'un travail de problématisation, de remise en question, de doute sur l'ensemble de l'année.

La formation affiche dans ses textes une volonté à travailler la contradiction et à problématiser. Cette dernière est même pensée comme pouvant permettre la problématisation. L'intérêt est de comprendre quelles sont les difficultés à se professionnaliser et, en particulier comment est appréhendée la problématisation par les protagonistes et quelles en seraient les entraves. La professionnalisation de ces étudiants passe donc par un apprentissage de la problématisation, présent dans les différents travaux demandés pendant l'année de formation.

Dans cette recherche a été employée la clinique des situations, dispositif visant à mettre au jour l'activité du sujet dans un agir professionnel. Ce dispositif issu de la psychologie du travail (Clot, 1998) et de l'ergologie (Schwartz, 2000) puise également dans le répertoire psychanalytique², 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 s'intéresse à tout cela. Il va tenter de mettre en lumière les motifs, les doutes, les questions, les certitudes, les normes du sujet. Cette approche vise à identifier des attitudes, des figures identitaires, des savoirs et des paradigmes agis qui échappent aux apprenants et pouvoir revenir dessus.

En partant d'une tâche institutionnelle pour laquelle existe un protocole d'actions et d'objectifs à atteindre, donc d'une prescription officielle dotée d'un référentiel (Eymard, Thuilier, Vial, 2004, p 94), il s'agira de voir comment cela est interprété, approprié, vécu par les apprenants. Pour eux, l'intérêt est multiple. Ils peuvent apprendre sur eux-mêmes, sur leur métier, sur leur rapport au Savoir et sur autrui. Cela peut être en tout cas l'occasion de reprendre la main sur ce qui leur avait échappé jusqu'alors.

Une empirie a été réalisée avec les étudiants et les formateurs de ce master, où se forment les futurs intervenants en organisation. Des entretiens d'étudiants suivis pendant une année ont eu lieu. Ils ont été conduits à partir d'extraits de films des cours en train de se faire. En

² « *L'inconscient...tire son énergie potentielle de pousser l'activité de la conscience dans des directions barrées par le sujet* » (Clot, 2003, p 27).

parallèle, des entretiens ont eu lieu également avec deux formateurs. Cette technique s'inspire de l'auto-confrontation croisée (Clot, Faïta, 2000) permettant une analyse de l'activité.

Le travail d'analyse des données recueillies est une *analyse de contenu* qui consiste en « *un ensemble de techniques d'analyse de communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages* » (Bardin, 1977, p.42). L'analyse de contenu a permis de décrypter le corpus. La grille d'analyse et son codage ont été élaborés à partir d'une « *lecture flottante* » pour être traitée. Elles « *fonctionnent par opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques* » (Bardin, 1977, p 207).

Ce travail sur la parole en acte a pris appui sur une analyse thématique du discours. Elle consiste en « *des opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques* » (Bardin, 1977, p.207), en considérant « *les discours directs (significations manifestes)* » (Ibid, p 207) ce qui est signifié (le contenu), permettant un classement par thème et ce qui est signifiant (le contenant), c'est-à-dire ce qui porte sur la manière d'aborder un problème en formation. Cette étude ne peut utiliser que des extraits significatifs pertinents à notre propos dans l'ensemble du corpus recueilli.

4. Résultats

Une phase de pré-problématisation à intégrer à la problématisation.

Un premier résultat majeur montre que problématiser est difficile, car dans ce processus, la notion de « *problème pour soi* » a été l'objet de difficultés majeures. Elle cristallise les entraves et les paradoxes identifiés. Cette notion ne semble pas avoir été travaillée pour elle-même par le dispositif de formation. Elle a été intégrée dans le processus de problématisation et diffusée sans tenir compte de sa dimension problématique et de ses spécificités. Cette première étape de « *reconnaissance du problème pour soi* » (Fabre, 1999) à construire, semble avoir été sous-estimée. Cette notion est restée vague pour certains apprenants.

La problémation ou résolution de problème, dominante dans l'appréhension des problèmes par les apprenants, s'inscrit dans une approche spatiale, dans la logique de contrôle. Cette conception du problème active un mode de résolution qui se substitue à une logique de problématisation. Cependant la problémation peut être un passage obligé pour certains formés pour accéder à la problématisation, afin de déblayer le cheminement.

Entrer directement dans la reconnaissance du problème pour soi n'est pas une évidence. Certains étudiants y parviennent alors que d'autres ont besoin d'étayer cette démarche à des repères formalisables (référentiels, règles, méthodes, théories, cours, connaître le prescrit, le cadre). C'est donc l'entrée dans la problématisation qui fait difficulté.

L'apprentissage de la problématisation a donc intérêt à poser une phase de pré-problématisation. La *pré-problématisation* est une phase de résolution de problème, une période préliminaire par laquelle certains formés vont devoir passer. Elle consiste en une opération de tri, de sélection, de distinction de ce qui relève de vrais ou de faux problèmes. Elle ne garantit pas la problématisation, mais son absence occasionne du temps perdu par l'apprenant pour identifier les problèmes résolus des problèmes à problématiser.

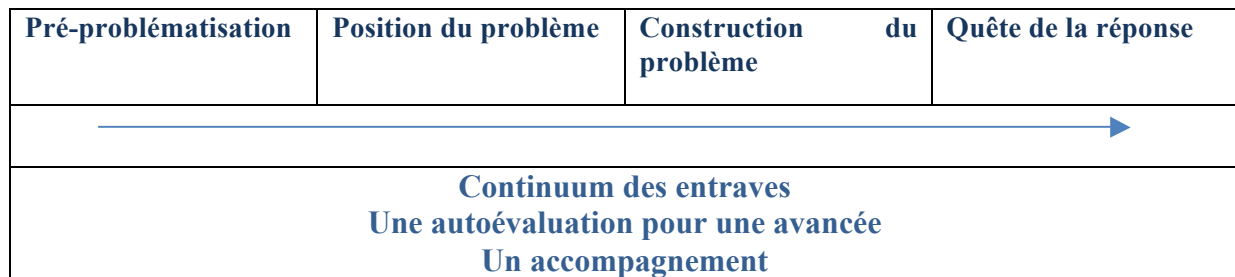


Schéma 1 : intégrer la phase de pré-problématisation au processus de problématisation.

Il s'agit bien de savoir si un problème qui se pose à l'apprenant peut faire l'objet d'un travail de problématisation ou si ce dernier a déjà été abordé par le genre du métier, répertorié et résolu. Ce travail de repérage peut être modélisé pour être rendu intelligible.

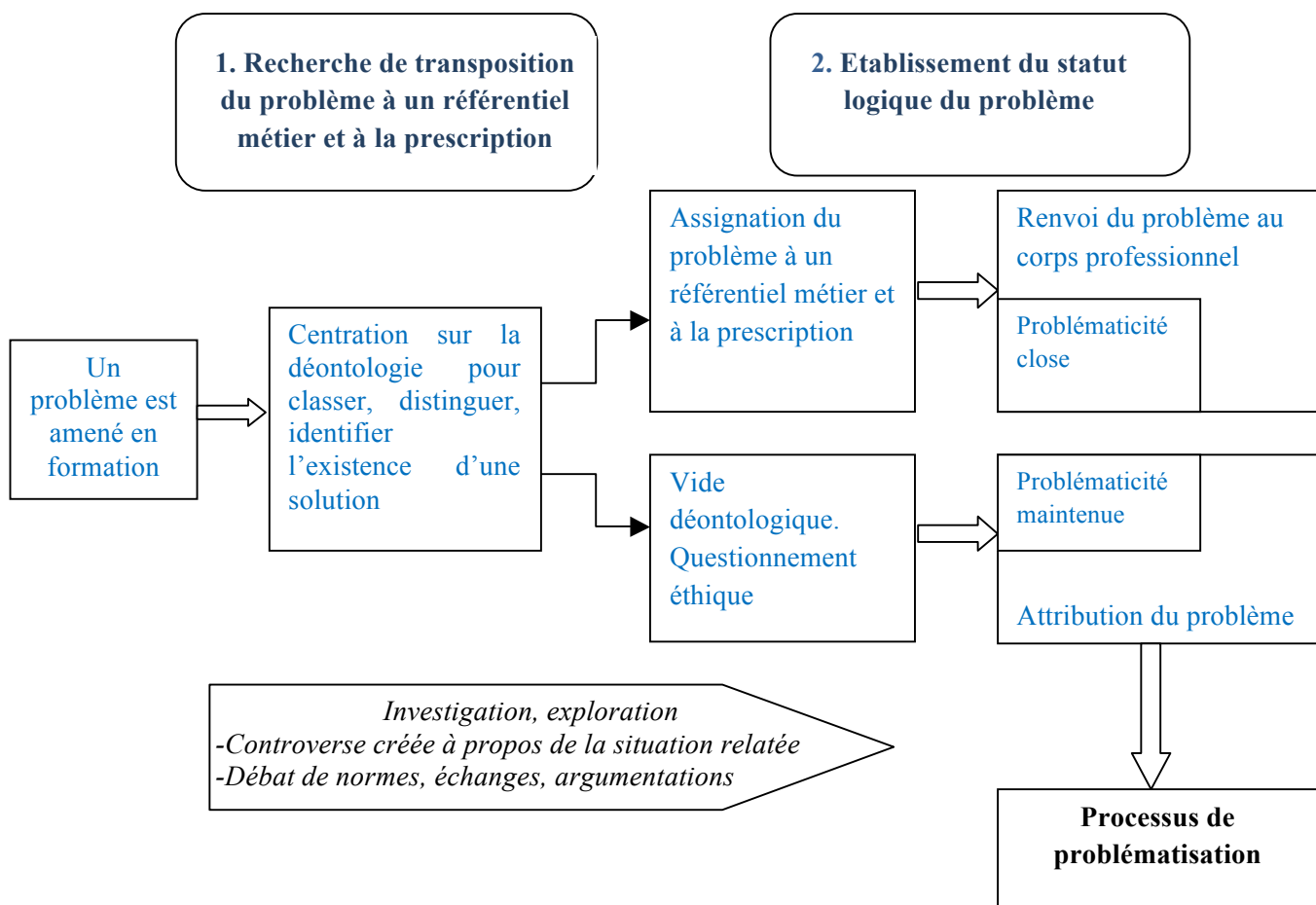


Schéma 2 : un modèle de la pré-problématisation

Le résultat pédagogique de cette dimension de pré-problématisation met en avant l'idée qu'il convient aussi d'accompagner cette phase-là en formation. Il ne s'agit pas de croire ou d'exiger que les apprenants entrent directement dans la problématisation, seulement parce qu'ils ont refusé la problématisation. Au contraire, l'intérêt est ici de savoir qu'il ne suffit pas de refuser cette logique, mais d'apprendre à s'orienter face aux problèmes rencontrés.

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Des catégories d'entraves à prendre en considération en formation.

Le deuxième résultat majeur met au jour l'idée que tout sujet est porteur sans le savoir d'entraves, dues à son histoire, son parcours. Les entraves sont constituées de deux pôles contraires au sein desquels le formé navigue à l'intérieur d'un continuum. Il s'agit bien d'une dialectique postmoderne où la recherche d'un troisième terme, d'une voie moyenne ne peut se faire sans prêter le flan à des confusions, des paradoxes.

Chaque entrave présente ainsi un risque de réification lorsqu'un pôle extrême persiste. Il peut s'agir d'un déplacement, d'un glissement d'une entrave à une autre, tant que l'inscription n'a pas été identifiée par les formés. En agissant sur ces derniers à leur insu, ces entraves mettent au jour sur le terrain les difficultés à développer l'auto-questionnement et une propension à privilégier l'auto-contrôle.

Il existe quatre catégories d'entraves. Les apprenants oscillent entre les pôles contraires de chaque entrave. Chacune d'elles pénalise à sa manière le processus de problématisation.

	ENTRAVES	FORME A	FORME NON A
1	De CONCEPTUALISATION	Entre CARENCE	Et PROLIFERATION
2	De PERCEPTION	Entre SECURISATION	Et REBELLION
3	De TRAUMATISME	Entre ETOUFFEMENT	Et SURGISSEMENT
4	D'EXPERIENCE	Entre ABSENCE	Et ATTACHEMENT

T1. Les entraves à la problématisation

1. Entrave de conceptualisation :

Entre *Carence conceptuelle* = Revue de littérature sous estimée, voire négligée : carences conceptuelles déjà là et/ou créés par le rejet de la théorie

Et *Prolifération* = Autosuffisance de la théorie, coupure avec la praxis. Jouissance théorique sans fin, boulimie livresque

2. Entrave de perception :

Entre *Sécurisation* : Dérive scolaire, adhérence au contrat didactique, psittacisme, besoin de guidage. Parole, écrit lisses. Attente des réponses toutes faites.

Et : *Rébellion* : Refus de jouer le jeu de la formation, déni des apports théoriques, marginalisation.

3. Entrave traumatique :

Entre *épanchement* : Émois, affects envahissent le formé. Plainte, besoin d'aide. Discours méta dans les écrits

Et *étouffement* : Problème nié, étouffé, protégé par les apports théoriques. Parole, écrit désincarné derrière des généralités. Economie du « soi » professionnel.

4. Entrave expérientielle :

Entre *déni, table rase* : je dois tout apprendre ! Le formé veut repartir de zéro. Il perd du temps à se battre contre lui-même. Engendrer un vide de références, empêche les transferts d'apprentissage.

Et *revendication*: « *je* » sais déjà faire ! Masque le *soi* derrière la carrière effectuée. Professionnalité aboutie. Primat empirique. Déni des référentiels théoriques. Pas de remise en question.

Pour former à la problématisation, le formateur pourrait se munir de plusieurs outils afin d'instrumenter l'auto-évaluation en formation.

Proposer des outils pour la formation

Instaurer des repères problématologiques pour les formés.

L'approche problématologique (Meyer, 1986) ne se contente plus d'interroger le monde et les choses, elle est également celle qui les problématise. En ce sens, elle place le langage ordinaire au cœur de la condition humaine à travers le jeu des questions et des réponses. C'est par elle que les humains mesurent ce qui les éloigne ou les rapproche et qu'ils règlent leurs désaccords. La problématologie cherche à unifier ce qui se présente de façon éparse. Elle repère les glissements de problématique liés à différents contextes de pensée et tente d'accéder au sens du concept par son (ou ses) usage(s), provisoirement stable(s), lui conférant une portée et une valeur explicative déterminées.

Elle s'intéresse ainsi à l'appropriation des questionnements par la philosophie. Elle étudiera la dynamique de problématisation et ses agencements, afin de saisir les glissements de sens des concepts et les resituer dans leur signification et leur fonction essentielles. Elle tend ainsi à développer une éthique du questionnement en abordant de front des problèmes d'actualité.

Les travaux de Meyer montrent que lorsqu'une question est semblable à la réponse, question et réponses sont *indifférenciées* (Meyer, 1986). En ce sens, la réponse préexiste à la question. Ainsi, la question contient en elle-même la réponse : « *la réponse est là aussi dans la question. Celle-ci en se formulant, fait éclore la solution* » (Meyer, 1997, p 28). La question est alors une manière d'aborder un problème, interrogation ou maïeutique, puisque ces modalités peuvent se rapporter à du guidage afin que les formés parviennent à la réponse que le formateur aurait en tête, telle une trajectoire. La réponse même ignorée est supposée préexistante.

Dans cette optique, le formateur est un guide, il facilite, rassure, se positionne en fonction d'objectifs à atteindre dans une approche fonctionnaliste. Il contrôle et régularise en fonction d'un programme. Qu'en est-il de l'autre type de question ?

A contrario, question et réponse sont *différenciées* (Meyer, 1986), lorsque la question n'est pas pilotée par la réponse. Au contraire, la question renvoie à une pluralité d'alternatives, de pistes à investiguer. Elle s'ouvre au champ des possibles : « *dire que le fondement est questionnement, c'est dire, en définitive, que les questions sont seules originaires, donc l'ouverture plurielle sur les réponses qui, tout en s'y originant de façon multiple, se détachent et se libèrent en un espace propre.* » (Meyer, 1986, p 346).

Elle relève d'un processus dans la mesure où ce que le questionnement provoque, ne peut être réduit à une procédure technique à répéter ou à une trajectoire préétablie. En ce sens, elle relève de l'événement (Deleuze, 1968), c'est-à-dire « *ce point crucial qui survient dans la confrontation à un problème, au cours duquel est mis en exergue le comment ou les circonstances ou également les « tenants et [...] aboutissants» (Meyer, 1997, p 52, et qui provoque une orientation nouvelle et décisive de la pensée. Dans cette perspective, le problème advient et se différencie d'une proposition, lorsque les sujets ont la possibilité de créer un « horizon problématique», c'est-à-dire un questionnement supportant divers événements en réseau.» (Mencacci, 2003, p 111). Le problème ne se confond pas avec la solution.*

La pratique du formateur qui en découle se situe du côté de l'accompagnement (Vial, Mencacci, 2007). Il n'est plus un guide, il chemine aux côtés d'autrui. Il n'est pas là pour montrer la voie à suivre. La réponse n'est pas contenue dans ses propos. La question n'est pas dictée par la réponse, quelle qu'elle soit. Cependant, « *les sujets ne peuvent déterminer le problème sans garder à l'esprit la question posée et sans avoir également pour perspective de trouver une réponse» (Mencacci, 2003, p 114), d'où la supposition d' « instances hétérogènes, nécessaires et interdépendantes.» (Ibid, p 115).*

Ses repères problématologiques à expérimenter en formation permettraient aussi du côté des apprenants à se situer entre contrôle et accompagnement, entre problématiation et problématiation.

Identifier les entraves pour soi par l'auto-questionnement.

Méthodologiquement, la problématiation nécessite pensons nous, un agir particulier qu'un travail sur les entraves pourrait alimenter. En ce sens, il s'agirait d'identifier les « *entraves pour soi* », c'est-à-dire de repérer pour soi-même par une démarche d'auto-évaluation (auto-contrôle et auto-questionnement³) la manière dont l'apprenant se forme au regard des catégories d'entraves pour déjouer par anticipation les pièges potentiels pour soi menaçant la problématiation parmi les entraves et dérives générales que tout trajet de formation implique.

Identifier les *entraves pour soi*, c'est comprendre ce qui m'agit en tant qu'apprenant. C'est connaître et reconnaître ses démons, ses singularités leurrantes pour éviter de rejouer sans cesse les mêmes scènes sans que rien de nouveau ne puisse advenir. Si un tel travail est organisé pour les apprenants, il nécessite une forte mobilisation pour exposer sa singularité et la mettre en travail.

Le but est d'être capable de se situer dans le continuum des entraves, c'est-à-dire de relier cette auto-évaluation à la *référenciation* (Vial, 2000) (savoir d'où le formé parle), à la perception, aux blessures et à l'expérience professionnelle, sans quoi les entraves resteront silencieuses⁴ et agissantes à l'insu de l'apprenant.

³ Lorsque l'apprenant s'est situé dans le continuum des entraves, l'auto-contrôle reliait l'auto-questionnement en permettant à ce dernier de basculer sur le pôle contraire de la même entrave ou sur une autre entrave pour contrecarrer la dérive de logique.

⁴ Au même titre que les apprentissages silencieux (Joshua 1998, p 85), on peut parler d'entraves silencieuses, car à défaut d'être travaillées ou étudiées, elles sont à la *charge* de l'apprenant et toutes aussi opérantes.

Pour le formé, cela consiste à être en mesure de détecter et d'interpréter les signes⁵ de son adhérence et de sa propension à figurer ou pas dans telle(s) entrave(s) et de connaître le moyen de contrecarrer la dérive de logique en s'orientant vers le pôle contraire de l'entrave ou de basculer sur le pôle d'une autre entrave⁶, celui qui lui fait défaut, lorsque cela est possible et approprié.

Un travail de supervision trouverait une place judicieuse en formation pour favoriser l'auto-questionnement des formés. Celui-ci consisterait à rechercher, identifier les « *entraves pour soi* ». L'intérêt serait d'être capable de se situer dans le continuum des entraves.

Pour cela, il conviendrait d'introduire le concept d'entrave dans la formation en tant que processus inhérent au cheminement des formés. Le terme d'entrave est alors à considérer comme un marquage identitaire, révélateur des tensions contraires vécues et non pas un stigmate. En ce sens, il s'agit de déclencher un travail sur soi, un travail pour ex-ister. Cette approche pourrait se présenter sous la forme suivante.

Pour l'entrave de conceptualisation :

C'est questionner son rapport au savoir ; se demander si la théorie « *me* » fait défaut et en quoi cela peut « *me* » porter préjudice ; ou dans le cas contraire quelle fonction la théorie remplit-elle ? Vise-t-elle à me protéger de l'exposition ? Suis-je complaisant dans la prolifération théorique, est-ce une protection, un paravent pour éviter d'exposer ma singularité ?

Pour l'entrave de perception :

C'est questionner son rapport au contrat didactique, de coller à la norme par crainte de l'inconfort, par stratégie ; ou plutôt les tenir en respect, les braver, poser des défis ? C'est se demander comment sa propre histoire a contribué à façonner cette vision de la formation et de la norme.

Pour l'entrave traumatique :

C'est être capable de se demander si dans « *mon* » histoire un traumatisme n'influence pas « *mon* » comportement, « *mes* » agissements et « *mon* » trajet de formation. C'est se demander si la blessure s'exprime à travers « *moi* ». Est-elle refoulée pour ressurgir de façon détournée ou se manifeste-t-elle directement ?

Pour l'entrave d'expérience :

Enfin, c'est questionner son rapport au changement pour savoir si « *je* » suis en formation pour glorifier « *mon* » expérience ou dans le cas contraire si cette dernière me déplaît au point de vouloir tout changer de « *moi* ».

5. Conclusion

La professionnalisation est un travail inachevable. Elle implique un travail sur soi dont la problématisation fait partie. Or, celle-ci se voit contrariée par des difficultés inhérentes au genre humain et aux conceptions dominantes. Les difficultés d'appréhension des problèmes

⁵ Il s'agit d'indicateurs pour l'évaluant.

⁶ Par exemple, un formé attaché à son expérience peut souffrir d'une carence théorique. Dans ce cas, il peut tenter de relativiser son personnage professionnel en prenant acte de l'existence du pôle contraire (rejet de l'expérience) ou/et choisir de s'étayer théoriquement (pôle de l'entrave de conceptualisation).

rencontrés dans les situations éducatives montrent que beaucoup apprenants ne sont pas encore à leur aise avec le processus de problématisation. Ce dernier ne se laisse pas saisir ou asservir. On ne peut l'appréhender qu'en renonçant à le maîtriser et en s'engageant dans un travail introspectif sans connaître à l'avance ce qu'il adviendra du problème et de nous-même. Par ailleurs, il importe également de préparer l'entrée dans un tel processus en se repérant dans le genre du métier pour éviter de rejouer un problème qui a été traité et résolu par le corps professionnel. La problématisation n'est pas forcément l'ennemi de la problématisation. Pour certains apprenants, elle peut servir à trier et ainsi clarifier ce qui relève d'un problème vivant d'un faux problème.

Les entraves mises au jour dessinent un chantier d'investigation ouvert sur l'imprévu et la découverte. L'imprévu n'est pas un frein, car il est le signe que l'apprenant joue le jeu de la formation. En s'exposant il se professionnalise. La découverte quant à elle est la rencontre avec cet imprévu. L'apprenant découvre des choses de lui-même qu'il ne soupçonnait pas. Il se découvre professionnellement en naviguant dans le continuum des entraves et apprend à se re-connaître.

6. Bibliographie

- Ardoino, J., Bröhm, J. M. (1991). Repères et jalons pour une intelligence critique du phénomène sportif contemporain. *Anthropologie du sport Perspectives critiques*. AFIRSE, Actes du colloque international francophone. Paris-Sorbonne, 153-174.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte/ Poche. (Edition originale, 1995).
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 3.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P U F.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. *Travailler*, 3.
- Eymard, Thuilier, Vial, (2004). *Le travail de fin d'étude : s'initier à la recherche en soins et santé ?* Paris : Lamarre.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les dossiers des Sciences de l'Education, Evaluations et cultures*, 13, 45.
- Fabre, M. (1999). *Situation-problèmes et savoirs scolaires*. Education et Formation. Paris : PUF.
- Mencacci, N. (2003). *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.
- Meyer, M. (1986). *De la problématique Philosophie, science et langage*, Bruxelles : Mardaga.
- Gérard, C. (1994). *Problématiser des situations personnalisées*. Lyon : Se former +
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Education et tournants de vie*. Paris : Economica anthropos.
- Vial, M., Mencacci, N (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.