

Accompagnare la problématisation dans un monde marqué par la complexité

Alessia Tabacchi*

Abstract

La complessità che contraddistingue la società contemporanea porta con sé un elevato grado di incertezza e problematicità. Ciò implica per la persona la necessità di comprendere e chiarificare le situazioni vissute, di destreggiarsi fra più alternative, di ricondurre in unità molteplici esperienze. Il contributo, muovendo dal concetto di problema, intende approfondire il processo di accompagnamento all'analisi delle situazioni problematiche, come via per far fronte alle sfide poste dal quotidiano e accrescere la capacità di scelta.

La complexité de la société contemporaine entraîne un degré élevé d'incertitude et de problématique. Cela implique pour la personne la nécessité de comprendre et d'éclaircir les situations vécues, de jongler entre plusieurs alternatives, de ramener dans des unités multiples expériences. La contribution, en partant du concept de problème, vise à approfondir le processus d'accompagnement à l'analyse des situations problématiques, comme moyen pour faire face aux défis posés par le quotidien et accroître la capacité de choix.

Parole chiave: accompagnamento, problematizzazione, situazioni professionali

Mots clés: accompagnement, problématisation, situations professionnelles

* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

1. Introduction

La complexité qui caractérise l'existence devient un élément à confronter dans les travaux de soins et les services à la personne¹. Des contextes où il n'y a pas de réponses univoques, valables pour tous. Il est également urgent de considérer la centralité de la personne, son rôle dans la situation vécue et l'exigence que le sujet mette en œuvre ses propres potentialités pour parvenir à la résolution de la situation problématique².

Souvent, la demande d'aide que les gens adressent aux services ou aux professionnels doit être orientée et redéfinie³. La complexité sous-jacente du problème perçu par le sujet, demande un travail supplémentaire d'analyse, de clarification, d'élaboration personnelle. Par exemple, pensez à un parent qui détecte le comportement problématique d'un enfant. La demande primaire est d'entreprendre un parcours éducatif et/ou thérapeutique pour l'enfant. Seulement dans un second temps, accompagné par le professionnel, il arrive à comprendre d'un point de vue systémique le rôle qu'il joue en tant que parent dans cette situation, les multiples variables en jeu et la possibilité d'engager un processus de réflexion et de problématisation de la situation⁴. La complexité est ce qui permet de faire face aux contradictions plutôt que de les éviter et de dépasser des alternatives jugées insurmontables⁵. Dans cette optique, on cherche les moyens par lesquels s'opposer à l'illusion, à l'erreur, à la partialité⁶. On passe ainsi d'une tentative de délégation à l'expert, qui déresponsabilise les sujets en cause, à une prise de conscience de la complexité de la réalité, pour engager un processus de problématisation dans le sens de la coresponsabilité.

Dans ce contexte, à partir d'une analyse critique du concept de problème, on tentera de présenter l'approche de l'accompagnement comme un moyen pour soutenir l'analyse de la situation problématique.

¹ E. Morin - G. Balandier, *Les défis de la complexité: Vers un nouveau paradigme de la connaissance?*, L'Harmattan, Paris 1994.

² L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010.

³ D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

⁴ L. Pati, *Il divenire sistemico della famiglia*, in Id. (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 101-112.

⁵ E. Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Coédition Play Bac, Paris 2014, p. 16.

⁶ *Ibidem*.

2. Aux racines de la notion de problème

L'étymologie du terme problème dérive du latin '*problēma*', «problème, question à résoudre» et du grec "πρόβλημα" «jeter devant; mettre en avant comme argument; proposer (une question, une tâche, etc.)»⁷. Le problème apparaît comme quelque chose qui est «jeté devant», qui ouvre, qui renvoie à un au-delà, dans la logique du projet. En même temps, le problème est quelque chose qui est «placé là devant»⁸ et qui est donc un obstacle, quelque chose qui affecte un résultat.

Cette tension interne au concept de problème est surprenante. Lorsque devant à un problème l'humanité risque d'imploser, de se refermer, de céder, le terme problème porte en lui le caractère de la recherche, la mise en place d'une pensée de projet et des ressources concrètes pour faire face aux contraintes et limites rencontrées. Le problème prend métaphoriquement le caractère d'une montée (*problēma: le promontoire, la saillie*⁹), une ascension qui permet de faire face à un obstacle et d'arriver à une élucidation finale de la situation.

Avec M. Fabre, nous pouvons considérer que le problème n'est pas quelque chose qui se situe dans le monde, ni quelque chose qui concerne uniquement le sujet, mais qu'il se donne dans l'interrelation entre ce qui vient de soi et ce qui vient du monde, dans un «espace de l'interprétation» inédit¹⁰.

Dans cette perspective, parmi les sociétés traditionnelles, Fabre reconnaît l'absence de volonté de remettre en cause le *status quo*: «Quand le refoulement problématique est fort, comme c'est le cas dans les sociétés traditionnelles, il n'y a aucune possibilité pour que les réponses se voient à leur tour questionnées»¹¹. La peur bloque la recherche et ne permet pas une problématisation de l'existant. «Au contraire, quand le refoulement problématique s'affaiblit, le monde devient problématique: les repères qui fondaient la certitude du savoir et la conduite de la vie se brouillent»¹².

⁷ Cfr. [https://www.cnrtl.fr/etymologie/probl%C3%A8me#:~:text=Empr.,t%C3%A2che%2C%20etc.\)%C2%BB](https://www.cnrtl.fr/etymologie/probl%C3%A8me#:~:text=Empr.,t%C3%A2che%2C%20etc.)%C2%BB).

⁸ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, Paris 1999, p. 12.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, cit.

¹¹ M. Fabre, *Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique?*, in «Revue internationale de philosophie», 3 (2011), p. 98.

¹² *Ibidem*.

Ce cadre problématique, cependant, d'une part, permet de remettre en question la réalité, avec des gains cognitifs pour le sujet et la société; d'autre part, il devient un chiffre constitutif du vivre humain. «Vivre c'est affronter sans cesse l'incertitude»¹³. La complexité¹⁴ et l'indétermination propres à la société post-moderne¹⁵ interrogent la personne au cours de son existence et la mettent face au dilemme de résoudre les problèmes qui se posent à elle, sans pouvoir s'affranchir sur des certitudes et des réponses préconstituées. Il faut donc rechercher des voies de pensée, de réflexion et d'action qui permettent de sortir de l'incertitude et de codifier la situation problématique.

Ce qui est affirmé conduit à reconnaître que «le problème commence avec un sentiment de perplexité, de doute, d'embarras, d'incertitude, se traduisant par une difficulté plus ou moins conséquente à porter un jugement sur une situation, un événement»¹⁶. Au début d'un problème, il y a une situation de doute et de criticité, un état d'incertitude, un «non-savoir» qui interpelle la personne de l'intérieur et qui la conduit à «bouger» dans la recherche.

Il est également opportun de s'attarder sur la façon dont dans la réalité on rencontre des problèmes qui peuvent être résolus, car ils contiennent en eux-mêmes la solution; mais aussi des problèmes qui apparaissent dans toute leur complexité, où plusieurs solutions ou choix sont possibles, cependant, ils ne résolvent pas définitivement la question. Ce deuxième type de problèmes perturbe la personne, la déstabilise, la pousse au défi et la met à l'épreuve. «Un problème qui ne mettrait en chemin vers aucune solution, qui conduirait vers le constat d'un point aveugle de la pensée, serait davantage une aporie, c'est-à-dire une situation insoluble par le raisonnement»¹⁷.

Cette réflexion est comparable à la pensée de J. Dewey selon laquelle l'incertitude et le problème sont moteurs de la pensée réfléchie. Face à un obstacle et à un dilemme, la réflexion est orientée vers la découverte de

¹³ E. Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Coédition Play Bac, Paris 2014, p. 21.

¹⁴ E. Morin - G. Balandier, *Les défis de la complexité: Vers un nouveau paradigme de la connaissance?*, cit.

¹⁵ Z. Bauman, *Liquid times. Living in an age of uncertainty*, Polity Press, Cambridge 2007.

¹⁶ M. Paul, *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2022, p. 111.

¹⁷ *Ibi*, p. 111.

faits qui serviront à régler la situation¹⁸. Il n'y a pas de passage immédiat du problème à la solution. Au contraire, la criticité expérimentée comporte une expérience de discontinuité. La capacité de s'arrêter dans la situation problématique assurera le lien entre le passé, le présent et le futur.

On voit ici le lien entre problème, intention et projet¹⁹. Il en résulte que, pour arriver à un choix, il est nécessaire de former la réflexion, la compréhension de la situation et la capacité de «présenter les choses en termes de problème». La problématisation, qui prend un caractère «authentiquement réfléchi», comporte un acte permanent de révélation de la réalité²⁰. En même temps, elle encourage une unité entre pensée et action, entre théorie et pratique, prenant le visage d'un effort permanent par lequel les hommes perçoivent de manière critique comment ils sont «en devenir» dans le monde, avec qui et dans lequel ils doivent vivre²¹. Au centre se trouve le mot, la capacité de remettre en question, de «déconstruire», d'analyser de manière critique.

La situation problématique se donne donc parmi «l'articulation de l'individu et du monde»²². Dans cette perspective, une situation problématique est une situation qui questionne la personne qui y est située: quelque chose lui «pose question»²³. Cette situation est problématique pour le sujet qui la reconnaît comme telle. Il est donc le seul à pouvoir définir et clarifier le problème et le sens qu'il attribue à cette situation: «La mise en mot, la mise à distance pour être réfléchie, la mise en doute et la mise à l'épreuve (remise en question) de ce qui a été vécu permettent la prise de pouvoir du sujet dans sa situation et dans ses interactions avec le monde»²⁴.

Pour récapituler, la situation problématique ouvre la voie à une «pensée divergente» qui offre de multiples moyens d'analyse, de réflexion et de résolution. Il n'y a pas de réponse univoque valable pour tous, mais la recherche d'espaces de dialogue et de confrontation qui puissent conduire à des visions partagées et à des «nouvelles voies» à suivre, en lançant un

¹⁸ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Raffaello Cortina editore, Azzate (VA) 2019, p. 13.

¹⁹ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, cit.

²⁰ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., EGA, Torino 2002, p. 70.

²¹ *Ibi*, p. 72.

²² M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, cit.

²³ *Ibi*, p. 100.

²⁴ M. Paul, dispense de cours : *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau I. Se former à l'accompagnement et à l'analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDF, Paris, 25-28 Juin 2024.

processus de questionnement et de «conscientisation» de la réalité vécue²⁵. Il faut dépasser le mythe de la stabilité, auquel fait référence D.A. Schön (1983), qui s'appuyant sur la logique de la rationalité technique ou de la normalisation des interventions, pour reconfigurer le rapport entre théorie et pratique en récupérant une rationalité réflexe, qui redonne de la valeur à l'expérience et au rapport dialogique entre les personnes et entre et le sujet et l'environnement. Cela ne suit pas une logique linéaire, standardisée, mais une logique en spirale de formation et d'accompagnement, qui permet la conception de parcours adhocratiques pour et avec la personne.

3. Qu'est-ce que la problématisation?

Lorsqu'une situation problématique survient, la personne est incitée à examiner la réalité et à adopter une posture problématisant. C'est en particulier M. Fabre qui réfléchit sur le thème et théorise le paradigme de la problématisation²⁶. Il fait référence à la pensée de quatre auteurs qui, tout en apportant «des intuitions différentes», convergent sur certains éléments communs: Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer. Sans aller trop loin dans l'analyse, nous allons nous arrêter sur quelques éléments utiles pour tracer le cadre théorique de référence.

En ce qui concerne la pensée de Dewey, il mérite attention «le personnage conceptuel de l'Enquêteur», c'est-à-dire l'homme capable de capitaliser son expérience; de trouver dans la capitalisation de l'expérience de nouvelles incitations à continuer à se perfectionner; de rester ouvert à l'expérience²⁷. Cette recherche se présente sous la forme d'un processus continu, où les croyances et les connaissances sont mises à l'épreuve, ce qui donne lieu à une réflexion supplémentaire sur le lien entre les moyens utilisés dans l'enquête et les résultats obtenus.

G. Bachelard poursuit dans le sillage de cette expérience de discontinuité, introduite par Dewey, en soutenant «une dialectique de continuité et de rupture»²⁸. Trois thèmes sont au cœur de sa pensée: le dédoublement, le recommencement, la rupture. A propos du premier thème, l'auteur rap-

²⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., cit.

²⁶ M. Fabre, *Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme*, in «Recherches en éducation» [en ligne], 6 (2009), pp. 21-32.

²⁷ J. Dewey, *Logica, teoria dell'indagine. Vol. I.*, tr. it., Einaudi, Torino 1973, pp. 17-18.

²⁸ M. Fabre, *Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme*, cit., p. 24.

pelle comment «la pensée est surveillance de soi, dédoublement en pensée surveillante et pensée surveillée»²⁹. Par rapport au concept de recommandement, il est mis en évidence que la formation continue n'a pas pour but l'accroissement de l'expérience, mais la sollicitation de processus de raisonnement qui ouvrent à de nouveaux horizons. Dans cette perspective, on saisit la valeur de la rupture comme une occasion de prendre ses distances par rapport aux représentations, aux préjugés et aux conceptions réductrices.

G. Deleuze invite à dépasser une «image dogmatique de la pensée», afin de démasquer les faux problèmes et de déconstruire en clé critique la réalité, en traquant des éléments utiles pour le travail de problématisation de l'existant³⁰. Si savoir poser la question ne coïncide pas encore avec savoir répondre, pour M. Meyer, il représente un aspect incontournable, car la question contient en elle-même des éléments utiles à sa résolution. «Poser les problèmes – comme le rappelle M. Paul – consiste donc en formuler les *donnée* (les éléments que se donne le sujet pour construire sa représentation du problème) et les *conditions* (les nécessité et contraintes du contexte à prendre en compte)»³¹. Il est donc indispensable de parvenir à une clarification de la question, pour s'orienter vers un choix.

Dans cet excursus, on comprend comment le processus de problématisation doit être compris comme «un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes»³². Il prévoit une interrelation entre idées et faits, entre ce qui est connu et ce qui est inconnu, dans un horizon spatio-temporel. En cela, l'expérience et l'action jouent un rôle fondamental, avec les expériences qui s'y accompagnent, ainsi qu'avec les travaux d'élaboration et de mise en sens que le sujet avance³³.

Il est donc nécessaire de rechercher un dispositif d'enquête qui, en déconstruisant des fausses croyances et des visions stéréotypées de la réalité, suscite une nouvelle intelligibilité de la situation, où l'objectif n'est

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibi*, pp. 24-25.

³¹ M. Paul, *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*, cit., p. 112.

³² M. Fabre, *Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme*, cit., p. 28.

³³ A. Zeitler - J.-M. Barbier, *La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire*, in «Recherche et formation», 70 (2012), pp. 107-118.

pas de «comprendre mieux», mais de «comprendre autrement»³⁴. La problématisation de la situation demande donc, d'une part, de se penser «en situation», par le moyen de la pensée critique sur sa propre condition d'existence. Pour P. Freire, cette pensée en situation est une condition indispensable pour dépasser ce voile opaque qui enveloppe la condition humaine et percevoir la «situation objectif-problématique» dans laquelle chacun se trouve³⁵. D'autre part, il est opportun de rechercher des outils qui permettent à la personne de raconter sa situation et de «verbaliser» l'action, afin de la décrire en détail, de manière à comprendre les points forts ou critiques éventuels³⁶.

Dans cette perspective, la technique d'explicitation constitue le moyen pour «élucider» la situation et parvenir à ces éléments qui sont «implicites» et non pas immédiatement saisis par le sujet. En cela, on saisit le rôle essentiel de la réflexivité qui, en reliant pensée et action, permet de raisonner sur le problème jusqu'à arriver à une décision qu'il devra ensuite transformer en action³⁷.

Dans ce cadre, la problématisation favorise l'acquisition d'outils utiles pour faciliter l'enquête, la pensée et l'action. Elle donc – loin d'être un parcours agile ou une «zone de confort» – en acceptant la complexité, forme le regard dans une clé prospective.

4. Comment accompagner la problématisation des situations?

La réflexion pédagogique s'interroge sur la nécessité d'adopter une approche centrée sur les ressources, qui évalue, à côté des besoins et des problématiques, les potentialités et les responsabilités dont chacun est porteur³⁸. Il apparaît donc nécessaire de tracer dans les situations individuelles les ressources et les besoins présents et de concevoir des parcours *ad hoc*, qui échappent à la logique de la normalisation. Plus encore, il apparaît néces-

³⁴ M. Paul, dispense de cours : *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau 1. Se former à l'accompagnement et à l'analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDF, Paris, 25-28 Juin 2024.

³⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 103.

³⁶ P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF Edition, Paris 2000.

³⁷ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, edizioni Dedalo, tr. it., edizioni Dedalo, Bari 1993, p. 94.

³⁸ D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008.

saire de mettre la personne au centre et de développer son pouvoir d'action (*empowerment*) dans les domaines : personnel, familial et communautaire. Une tâche importante des professionnels de l'éducation et des soins est de clarifier, d'orienter et de redéfinir la demande d'aide à travers un processus de problématisation et d'analyse de la situation problématique. Ce processus est cependant complexe car il implique toujours la liberté du sujet. Sujet entendu, selon la vision de H. Arendt, comme celui qui est protagoniste et se met en jeu à la première personne et, en même temps, comme celui qui accepte d'être "soumis" au monde, c'est-à-dire reconnaît les limites, les contraintes, les criticités qui sont posées par l'environnement de vie et recherche des voies réalistes pour affronter la réalité³⁹.

Une approche qui répond à cette exigence est celle de l'accompagnement, théorisée en zone francophone, suite à une prolifération de cette pratique au sein de multiples secteurs et domaines professionnels, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes⁴⁰.

Il représente une modalité d'intervention éducative, dans laquelle la recherche personnelle profite de l'autre ou des autres qui sont à côté et sollicitent, par la problématisation de la situation, des parcours transformationnels, en vue de la définition d'itinéraires de conception existentielle et d'humanisation réciproque⁴¹. L'accompagnement ainsi compris se fonde sur trois éléments prédominants: la place que le sujet occupe et celle qu'il doit trouver, récupérer ou reconquérir dans les situations de vie; le lien interpersonnel à préciser ou reconstruire dans un horizon temporel et de sens; l'élaboration d'un projet existentiel et le passage vers le changement, en identifiant ce qui se trouve entre le moment présent et la condition de vie souhaitable. Le but de l'accompagnement est d'encourager une com-

³⁹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991.

⁴⁰ Cfr. G. Le Bouëdec - A. du Crest - L. Pasquier - R. Stahl (edd.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, L'Harmattan, Paris 2001; G. Le Bouëdec, *Le démarche d'accompagnement, un signe des temps*, «Education permanente», 4 (2002), pp. 13-19; M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004; J.-L. Le Goff, *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*, in «Carnet du RT 25. Réseau Thématique de l'association française de sociologie», 2012, pp. 1-26. <https://rt25.hypotheses.org/prochaines-manifestations/communications/session-4-la-socio-du-travail-face-aux-dominations/218-2>

⁴¹ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, cit.

préhension profonde de soi et du monde à travers l'accueil et l'écoute; la participation au dénouement du sens; le rester à côté pour confirmer⁴².

Dans l'approche de l'accompagnement, on retrouve quatre dimensions fondatrices et interconnectées⁴³.

- i. *La dimension relationnelle.* Par un processus de dialogue, basé sur l'accueil, l'écoute non intrusive, la capacité de s'exprimer, le compagnon crée les conditions pour que la personne soit le protagoniste du parcours en cours.
- ii. *La dimension situationnelle.* La personne est celle qui peut raconter son expérience, mettre en parole le vécu et envisager des évolutions de celui-ci. De même, par le biais de la relation avec l'autre il est possible d'arriver à de nouvelles consciences, à la définition de significations inédites pour l'existence, à la perspective de buts futuribles. On révèle ici la valeur de l'accompagnement comme instrument qui «dans la situation» suscite le pouvoir d'action, dans la logique de le *empowerment*.
- iii. *La dimension temporelle.* Le quotidien suit son cours, fait de ralentissements, d'accélération brusques, d'arrêts imprévus. La personne, loin de subir le temps, est appelée à lui donner son propre rythme, en prévoyant l'alternance de phases de détente et de phases de contraction. Les premières offrent un temps prolongé, dans lequel réfléchir, explorer, évaluer; les secondes exhortent à une prise de décision en vue d'agir.
- iv. *La dimension opérationnelle.* Le processus d'accompagnement vise à aider la personne à tracer un chemin qui peut être parcouru, qui, du point de vue conceptuel, vise à produire des effets et à stimuler un changement. Il s'agit d'une action synergique, où cependant le projet appartient à l'accompagnateur.

En se déplaçant entre les dimensions tracées, selon le modèle proposé par M. Paul, le processus d'accompagnement à la problématisation des situations permet de passer d'un état de départ à une condition plus clarifiée et compréhensible. Il se développe en trois phases (Figure 1): l'exposition

⁴² G. Le Bouëdec, *Une posture spécifique. Vers une définition opératoire*, in G. Le Bouëdec – A. du Crest – L. Pasquier – R. Stahl (ed.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, L'Harmattan, Paris 2001, pp. 129-181.

⁴³ A. Lhotellier, *Note conjointe sur l'accompagnement*, in G. Le Bouëdec – A. du Crest – L. Pasquier – R. Stahl (ed.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 194.

de la situation (1), l'exploration de la situation (2), l'élucidation de la situation (3)⁴⁴.

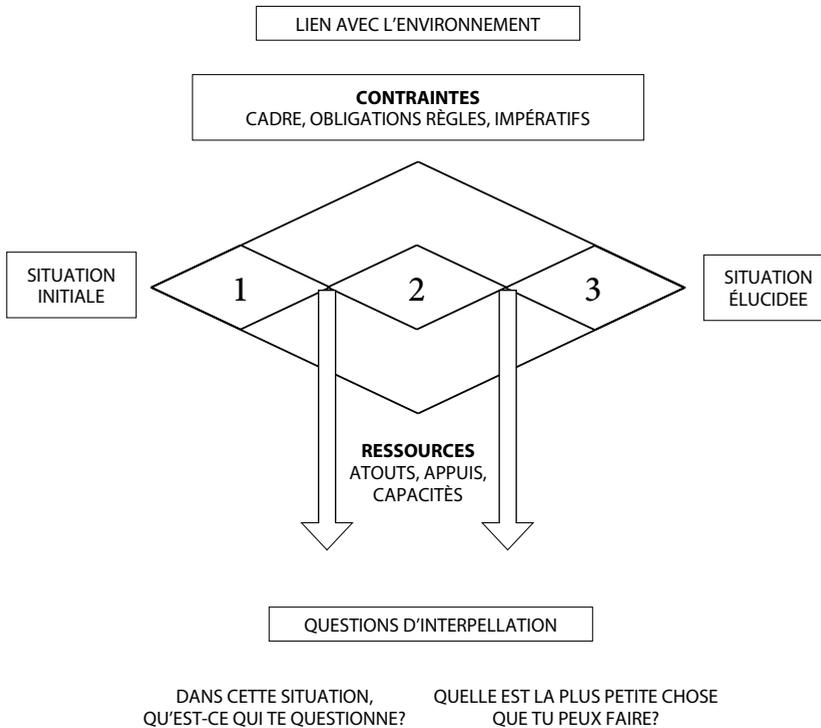


Figure 1: Schéma du processus d'accompagnement à la problématisation de la situation selon M. Paul (2024).

Dans la première phase, on décrit et contextualise la situation vécue par la personne en écoutant son récit. Au terme, il est possible de poser des questions de précision par rapport à ce qui a été dit (cadre, obligations, règle, impératif) ou à des aspects qui ne sont pas clairs. À ce stade, on demande à la personne de formuler sa question de recherche, en portant l'attention sur ce que le sujet interroge ou veut mieux comprendre.

⁴⁴ M. Paul, dispense de cours: *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau 1. Se former à l'accompagnement et à l'analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDF, Paris, 25-28 Juin 2024.

Une deuxième phase d'exploration et d'investigation, fondée sur des questions explicitation⁴⁵, visant à clarifier davantage ce qui a été exprimé. L'objectif est de solliciter une reformulation du récit, en approfondissant les expériences vécues, les émotions en jeu, en identifiant les tenants et les aboutissants, en saisissant les implicites et en valorisant l'expérience. Au terme, le sujet est invité à réfléchir sur ce qui reste comme doute, sur ce qui a pris une nouvelle lumière, sur ce qui a été appris par la dynamique de problématisation et sur comment ces gains peuvent orienter l'action présente et future. De cette façon, la dernière phase a commencé, dans laquelle la situation peut prendre un visage d'élucidation, qui ouvre à la possibilité concrète d'action.

Par ce modèle, au centre se trouve «la recherche du bien de l'autre»⁴⁶. Il est possible d'interagir de manière dialogique, en s'attardant sur ce que dit l'autre, sur ses choix d'action, sur ce qu'il pense et, en même temps, contribuer à une remise en question des opinions, des préjugés, des croyances, des convictions, des certitudes. Le but est d'obtenir un plus grand pouvoir d'action dans les choix de vie personnels.

Il ressort que l'accompagnement à l'analyse des pratiques se fonde sur le récit de l'expérience. La narration permet aux sujets de revenir avec la pensée sur leurs propres expériences et de démêler les processus qui les ont soutenues⁴⁷.

5. Réflexions finales et perspectives

Au vu du contexte présenté, on estime que l'accompagnement peut offrir une approche par laquelle problématiser l'existant. De cette façon, la problématisation permet d'apprendre à penser de manière complexe et ouvre de nouvelles perspectives. Nous pouvons associer ce processus à la notion de la zone de développement proximal et de ses utilisations dans

⁴⁵ P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF Edition, Paris 2000.

⁴⁶ G. Le Bouëdec, *Pour une éthique de l'accompagnement en éducation et formation*, in G. Le Bouëdec – A. du Crest – L. Pasquier – R. Stahl (eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 168.

⁴⁷ L. Cadei, *Il volontariato e la sfida delle competenze. Tra engagement personale e impegno collettivo*, in Ead. (ed.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*, Unicopli, Milano 2024, p. 27.

les études inhérentes à la théorie de l'action⁴⁸. Dans le processus d'apprentissage expansif, le chercheur n'est pas au-dessus de ceux qui participent à la recherche, mais il y a égalité entre les membres et tous ont des ressources essentielles à offrir de manière complémentaire.

En se référant à la zone de développement proximal, on peut voir comment les quatre dimensions clés de l'accompagnement (dimension relationnelle, opérationnelle, situationnelle, temporelle) peuvent être considérées comme des coordonnées le long desquelles penser la situation problématique (Figure 2).

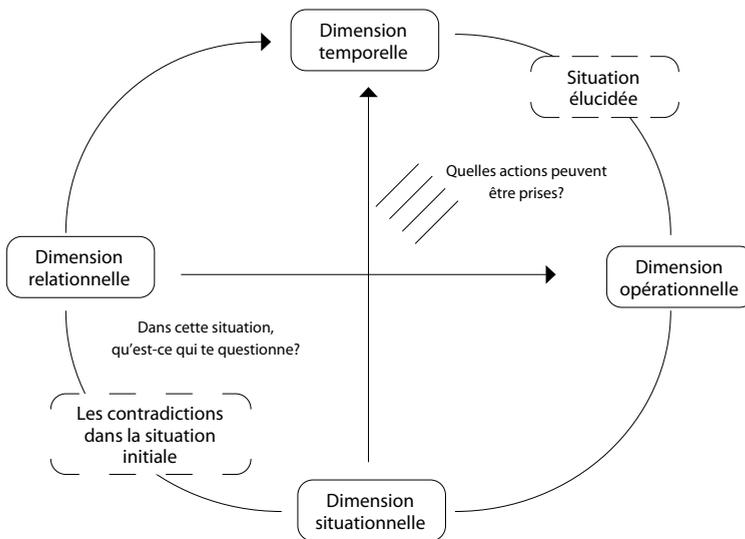


Figure 2: Schéma du processus d'accompagnement à la problématisation de la situation révisé dans la perspective de la zone de développement proximal.

Le soutien offert par l'altérité (dimension relationnelle) dans l'analyse de la situation permet de déterminer les contradictions qu'elle comporte. Le sujet est invité à rechercher ce qui l'interroge dans la situation et quelle est la question qui l'inquiète. Il est un processus d'enquête qui croise les dimensions spatiale et temporelle, pour se tourner vers les gains futurs.

⁴⁸ Y. Engeström, *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There*, Cambridge University Press, Cambridge 2016.

De cette façon, il est possible d'arriver à une situation élucidée qui permet de sortir de la situation problématique et, en la clarifiant, de définir de nouvelles possibilités d'action. Il s'agit donc d'apprendre à penser de manière complexe et problématisant, dans un entrelacement continu entre les dimensions en jeu, pour faire face aux défis posés par le quotidien et accroître la capacité de choix.

References

- Bauman Z., *Liquid times: Living in an age of uncertainty*, Polity Press, Cambridge 2007.
- Cadei L., *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010.
- Cadei L., *Il volontariato e la sfida delle competenze. Tra engagement personale e impegno collettivo*, in Ead. (ed.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*, Unicopli, Milano 2024, pp. 17-34.
- Dewey J., *Come pensiamo*, tr. it., Raffaello Cortina editore, Azzate (VA) 2019.
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine. Vol. I.*, tr. it., Einaudi, Torino 1973.
- Engeström Y., *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There*, Cambridge University Press, Cambridge 2016.
- Fabre M., *Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique?*, in «Revue internationale de philosophie», 3 (2011), pp. 97-118.
- Fabre M., *Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme*, in «Recherches en éducation» [en ligne], 6 (2009), pp. 21-32.
- Fabre M., *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, Paris 1999.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., EGA, Torino 2002.
- Le Bouëdec G. - du Crest A. - Pasquier L. - Stahl R. (eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, L'Harmattan, Paris 2001.
- Le Bouëdec G., *Le démarche d'accompagnement, un signe des temps*, in «Education permanente», 4 (2002), pp. 13-19.
- Le Goff J.-L., *L'accompagnement: outils de domination ou d'émancipation*, in «Carnet du RT 25. Réseau Thématique de l'association française de sociologie», 2012, pp. 1-26. <https://rt25.hypotheses.org/prochaines-manifestations/communications/session-4-la-socio-du-travail-face-aux-dominations/218-2>.
- Morin E. - Balandier G., *Les défis de la complexité: Vers un nouveau paradigme de la connaissance?*, L'Harmattan, Paris 1994.
- Morin E., *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Coédition Play Bac, Paris 2014.
- Pati L. (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2024.
- Paul M., *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2022, p. 111.

- Paul M., dispense de cours : *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau 1. Se former à l'accompagnement et à l'analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDF, Paris, 25-28 Juin 2024.
- Paul M., *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.
- Simeone D., *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008.
- Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.