



Ouvrage publié avec le soutien du domaine Travail social de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale



responsable de collection Stéphane Michaud
Enseignant à la Haute école de travail social,
Genève

révision linguistique Alexandra Rihs, Genève

coordination éditoriale Stéphanie Fretz, Editions ies
Haute école de travail social, Genève

mise en page Claire Goodyear

impression/reliure Prestige graphique, Genève

© 2019 Editions ies

ISBN 978-2-88224-139-9
ISSN 2296-1437

Dépôt légal, juin 2019

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous les pays.

Editions ies
Haute école de travail social, Genève
editions.hets@hesge.ch | www.hesge.ch/hets/editions-ies

P R A T I Q U E S | 09

CONSTRUIRE LE RAPPORT THÉORIE-PRATIQUE

Expériences de formatrices et formateurs
dans une haute école de travail social

Sous la direction de Sylvie Mezzena et Nicolas Kramer
Postface d'Alain Muller

éditions ies | 2019





DES DISPOSITIFS DE FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL QUI AUTORISENT ET SUSCITENT LA CURIOSITÉ DES ÉTUDIANT·E·S

Petite contribution spontanée à la curiosité
hors de soupçon

Marc PITTET

«C'est curieux chez les marins ce besoin de faire des phrases.»

Francis Blanche, dans *Les Tontons flingueurs*. Film de Georges Lautner; dialogues de Michel Audiard

INTRODUCTION

La curiosité au sein des dispositifs pédagogiques est un thème peu abordé au cours de la formation en travail social; c'est d'ailleurs ce que note Joris Thievenaz (2014) dans le registre proche qu'est l'étonnement¹. La curiosité passe inaperçue au sein d'un ensemble de dispositions dont les étudiant·e·s doivent témoigner et développer dans leur cursus, comme la motivation, l'intérêt, l'attention ou encore la détermination. C'est pourtant ce mot que j'ai choisi pour caractériser ce que j'ai pu observer lors d'examens de fin de module; situation réputée plutôt «inhibitrice» et induisant une réflexion et un comportement orientés (voire plaqués) vers les attentes supposées d'un jury. Je me suis alors intéressé à l'esprit fureteur avec lequel des étudiant·e·s ont formulé des questions de manière originale ou en ont ouvert de nouvelles.

Les cas dans lesquels j'ai remarqué de la curiosité sont des situations groupales. On connaît les incidences de la dynamique de groupe sur la production collective d'attitudes, de fantaisies, d'idées et de réflexions qui peuvent osciller entre attaques (voire destructivité) des processus de pensée et créativité (Anzieu, 1999; Kaës, 1997). Nous laissons ici de côté cette dimension inhérente à la mentalité de groupe (Bion, 1995) pour privilégier la notion de dispositif. Il n'y a donc pas lieu ici d'y insister.

I «Pour des raisons historiques, culturelles et sans doute paradigmatiques, la question de l'étonnement est cependant restée longtemps à l'écart des préoccupations de la formation des adultes. Cette notion, si proche et si lointaine à la fois, demeure finalement peu connue et faiblement conceptualisée. Rares sont en effet les auteurs du champ qui s'en sont véritablement emparés pour penser la formation et l'éducation permanente.

>



Plus rares encore sont les travaux mobilisant concrètement ce concept en tant qu'outil d'intelligibilité du processus d'apprentissage chez l'adulte en situation d'action.» Thievenaz en appelle à un «retour sur l'étonnement», pour l'aborder comme un processus humain pouvant être éclairé «du point de vue de son origine, de ses modes de survenance et, surtout, de ses effets concrets sur la construction du sujet» (2014, p. 5). C'est ce que différent·e·s auteur·e·s se sont proposé de mettre au travail dans le n° 200 de la Revue *Education permanente*.

2 Nous donnons au terme diastase, du grec *diastasis* qui signifie séparation, le sens de différenciation, d'écartement.

>

Le terme dispositif recouvre plusieurs significations. Il revêt d'abord le sens d'un ensemble de moyens et de mesures organisés par rapport à un projet et des visées stratégiques. C'est là une considération générale qui pourrait convenir à un dispositif de formation. Mais lorsque nous utilisons ici ce concept, c'est en ayant à l'esprit le sens que lui donne Michel Foucault (1972; 1975), soit celui d'un appareil constitué d'une série d'agencements (des parties ordonnées entre elles par des discours, des pratiques) d'une telle manière qu'ils exercent des influences sur le champ d'action des individus à l'adresse desquels il est prévu. Autrement dit, un dispositif indique une sorte d'arrangement qui a des effets d'ordonnement sur une situation en y introduisant (imposant) certaines dispositions. Dès lors, le dispositif crée une tendance à certains types d'actions et à ce que certaines choses se produisent ou non.

C'est à partir de la phénoménologie responsive de Bernhard Waldenfels que je vais livrer un examen philosophique et pratique de la curiosité en situation de formation. L'idée de diastase³ me servira de leitmotiv pour poser le problème. Elle dénaturalise la curiosité et vient à l'appui de ce qui m'intéresse: ce n'est pas ce qu'on perd avec une conception de la curiosité qui laisse la part belle à ce qui viendrait à manquer au sujet agissant (et avec cela, le soupçon d'un manque de curiosité toujours à combler), mais ce qu'on gagne avec la diastase, laquelle nous prévient de confondre la curiosité et la praticienne ou le praticien, de les fusionner. La diastase guidera ensuite ma réflexion pour esquisser et préciser une compréhension de la curiosité dans ses rapports avec l'expérience. Puis, j'essaierai d'illustrer mes propositions à partir de la description d'un dispositif de formation; je saisirai alors l'occasion de discuter de l'usage des données empiriques à des fins d'illustration en lien aux développements théoriques qui sont engagés pour les éclairer. Enfin, j'énoncerai quelques idées en guise d'alternative à des dispositifs de formation à tendances normalistes ou tentés par trop d'impératifs prescriptifs.

Ma réflexion sur la curiosité et ses rapports au dispositif s'inscrit dans le cadre plus large d'une recherche³ menée auprès d'éducatrices et éducateurs qui, sur mandat légal, ont pour tâche d'évaluer et de soutenir les parentalités réputées défaillantes dans le cadre de visites médiatisées entre parents et enfants. A partir de données empiriques issues de l'analyse de leur activité réelle, notre attention a été retenue et notre intérêt mobilisé par des enjeux complexes qui concernent les éléments du dispositif des visites en question. Ces rencontres médiatisées autorisent plus ou moins la curiosité des professionnel·le·s pour l'évolution des parentalités, ou les aspects qui les entravent. Elles laissent peu ou

prou place à la curiosité des parents et des enfants par rapport aux possibilités de faire évoluer leur relation.

Curiosité encore, qu'autorise ou pas le dispositif de recherche pour l'équipe de chercheur·e·s. On sait que les données ne sont jamais complètement exhaustives pour le rôle qu'on veut leur faire jouer, et puisque les textes théoriques et les pensées issues de l'expérience pratique ne sont jamais tout à fait clairs par rapport aux visées qu'ils annoncent et ce qu'on cherche à faire voir, à comprendre, il est nécessaire aux chercheur·e·s de disposer de la latitude suffisante, ou de la conquérir, pour réfléchir les choses et mettre les idées au travail.

Pour problématiser la question de la curiosité au sein des dispositifs de formation

Les dispositifs pédagogiques au sein de la formation en travail social sont divers et leurs caractéristiques liées aux spécificités et identités respectives des quatre Hautes écoles romandes de travail social (HETS à Genève, HETS&Sa-EESP à Lausanne, HETS à Fribourg et HETS à Sierre). La formation est déterminée de manière générale par le plan d'études cadre (PEC) issu des instances qui œuvrent au sein de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO); l'application de ce plan est laissée à l'initiative des écoles respectives. De ces différentes instances situées à des niveaux différents (conception, décision, application, contrôle) sortent des programmes de formation et la définition d'un catalogue des compétences que les étudiant·e·s doivent avoir acquises et maîtrisées au fil de leur formation.

Mon propos ne se veut pas intégral quant à la formation en général et par rapport à toute la richesse des initiatives et des organisations de formation qui se développent sur le terrain de la pédagogie. Mon angle d'attaque pour traiter de la curiosité dans les dispositifs de formation est celui des agencements qui mettent au travail le rapport entre théorie et pratique. On retrouve l'importance de ce rapport théorie-pratique du Bachelor au Master. Il est particulièrement thématiqué dans la formation initiale (Bachelor), du fait de la nécessité pour les étudiant·e·s d'effectuer deux stages de vingt-deux semaines «sur le terrain».

Quelques éléments tangibles du dispositif qui donnent lieu au rapport entre théorie et pratique

La formation de Bachelor en travail social est organisée autour du modèle dit en alternance. Ce modèle repose sur un tournus entre semestres de cours théoriques et semestres de formations pratiques. Dès le deuxième

Dans notre perspective phénoménologique, diastase devient un terme technique et s'entend comme diachronie au sens de mouvement temporel.

3 Recherche intitulée «Le pouvoir expérientiel du langage au service de la qualité des pratiques dans le champ de la protection de l'enfance», financée par le FNRS et démarrée à l'automne 2015. L'équipe est constituée de Kim Stroumza (HETS, Genève) requérante principale, Anne-Françoise Pont (HETS&Sa-EESP, Lausanne), Sylvie Mezzena (HETS, Genève), Laurence Seferdjeli (HEdS, Genève), Janette Friedrich (FAPSE-UNIGE, Genève), Flavio Fersini (étudiant-stagiaire MATS, HES-SO)

>

et Laetitia
Krummenacher
(assistante
sociale au Service
de protection
des mineur·e·s
(Genève).

semestre, les étudiant·e·s sont amené·e·s à préparer leur première période de formation pratique. Pour cela, il leur est demandé d'explicitier leurs intérêts et, dans un esprit autocritique, de réfléchir à leurs points forts et aux points qu'elles et ils devraient améliorer. Elles et ils doivent aussi montrer et développer de l'intérêt pour la connaissance en général et pour des thématiques du travail social propres à des domaines d'intervention qu'elles et ils connaissent peu ou pas encore. On leur demande d'anticiper des problématiques sociales générales et des situations pratiques probables. Progressivement, on les amène ensuite à formuler des objectifs de formation pratique à partir de leurs expériences passées dans leur stage préalable à l'entrée à la HETS, fussent-elles parfois acquises dans un tout autre domaine. Il s'agit alors pour elles et eux de déplacer des savoir-être et savoir-faire d'un champ autre, qui peuvent parfois être très éloignés, au champ professionnel spécifique du travail social. L'idée guidant cette démarche est de parvenir à une forme de systématisation de l'intérêt pour les problématiques sociales et psycho-sociales et leurs pratiques par le transfert dans le champ pédagogique du travail social de savoirs acquis ailleurs. On forme les étudiant·e·s à se remettre en question, à se positionner et à développer une «posture» critique. Autant de processus pédagogiques qui, dans ce dispositif, augmentent en pertinence et en importance lorsqu'ils articulent et mettent en tension théories et pratiques. Le «format» de la question et sa bonne formulation s'imposent ici comme le prototype qui indique de manière manifeste aux formatrices et formateurs comme aux étudiant·e·s l'existence de l'intérêt, de la curiosité pour des thématiques fondamentales du champ.

Un des autres fondamentaux mis au travail dès l'entrée en formation est la nécessité de définir et d'exercer une bonne distance relationnelle dans l'accompagnement des futurs clients et clientes; la bonne distance est présentée comme gage de professionnalité relevant de valeurs déontologiques.

Ces deux aspects tangibles de la formation théorique orientée vers les pratiques sont présentés et approfondis à partir d'épistémologies qui, pour la plupart, présupposent un sujet praticien «souverain», capable «de nature», sous la conduite des formatrices et formateurs, de réfléchir au sujet de son agir professionnel ou de sa production intellectuelle: c'est là, en bref, le modèle du praticien réflexif. L'action professionnelle est alors thématisée comme un «objet» d'étude, souvent traité en extériorité à l'expérience réelle de l'étudiant·e lorsqu'elle ou il est en situation pratique. La curiosité pour les thématiques qui touchent au travail social et pour les problématiques liées aux pratiques sont

dès lors rapportées à l'aune du sujet lui-même ou envisagées comme produites par des surdéterminations socio-culturelles, institutionnelles.

De la curiosité

En bref, nous pouvons dire que les dispositifs de formation tentent d'exploiter la curiosité des étudiant·e·s et, pour cela, font des efforts importants pour la stimuler et la canaliser. Ils s'appliquent à être cohérents avec le référentiel de compétences en vogue dans les HES en prévoyant des visées qui convergent avec les contenus théoriques dispensés par ailleurs dans les cours, des «situations types» que les étudiant·e·s rencontreront dans leurs stages et les demandes des employeuses et employeurs en fonction de l'évolution des problématiques sociales et de leurs besoins en personnel qualifié (institutions du travail social ou psycho-social). Ils mettent aussi en œuvre une pédagogie dite de l'adulte en formation, pour notamment être au plus près des visées d'autonomie, d'auto-évaluation et de pensée critique que l'étudiant·e doit acquérir et dont elle ou il doit faire la preuve en vue d'exercer une «posture professionnelle». Même s'ils témoignent parfois d'inventivité, les dispositifs sont dispensés, la plupart du temps, de s'ajuster à la pratique réelle des étudiant·e·s et à l'activité réelle des enseignant·e·s, tant l'accent est mis sur l'étudiant·e comme individu, un sujet qu'il faut aider à découvrir en lui et par lui-même ses potentialités. La curiosité apparaît bien ici comme un présupposé de la pédagogie de l'adulte dans les dispositifs de formation en travail social. Et l'étudiant·e est envisagé·e comme possédant une curiosité naturelle que les formatrices et formateurs, par des stratégies et au moyen de dispositifs pédagogiques, visent à éveiller en vue de progresser en apprentissages pratiques et en connaissances théoriques. De manière générale, la curiosité, dans les dispositifs de cette formation, est envisagée comme une des multiples formes du désir, et notamment celles attachées à la connaissance et à la découverte du savoir.

La curiosité nous apparaît comme ordinairement évidente dans les dispositifs pédagogiques. Comme nous l'avons souligné dans notre argument inaugural, elle est toutefois peu pensée. Pour mettre au travail cette thématique de la curiosité, nous trouvons chez Platon une conception des rapports entre désir et curiosité qui en laisse ouverts les enjeux.

Dans la «Discussion philosophique de l'Amour avec Agathon» du *Banquet*⁴, Aristodème, dialoguant avec Socrate et Agathon, définit le désir. «En résumé, dans ce cas comme dans tout autre où l'objet du désir, pour celui qui

4 Eros est le thème central qui jalonne les dialogues du *Banquet*. Suite à un concours à Athènes remporté par Agathon le dramaturge, des amis se retrouvent chez lui pour fêter cela. La conversation s'engage et Phèdre, Eryximaque, Aristophane, Agathon et Socrate font alors l'éloge du dieu de l'Amour.

éprouve ce désir, est quelque chose qui n'est point à sa disposition et qui n'est pas présent, bref quelque chose qu'il ne possède pas, quelque chose qu'il n'est pas lui-même, quelque chose dont il est dépourvu, c'est de cette sorte d'objets qu'il a désiré comme amour, – Hé! absolument, dit Agathon. – Poursuivons – donc, reprit Socrate, et dans ce qui a été dit récapitulons les points d'accord: premièrement n'est-ce pas en relation à de tels ou tels objets qu'existe l'amour, et secondement en relation aux objets dont il est actuellement dépourvu?» (Platon, 1976, p. 49-50).

De ce dialogue, on peut déduire, d'une part, que le désir porte sur les choses qu'on ne possède pas, celles qui nous manquent et, d'autre part, que le désir est dirigé vers l'avenir. De plus, les propos de Socrate laissent supposer une autre idée importante: celle qu'on ne peut désirer que des objets que l'on connaît déjà ou ne serait-ce que partiellement. Car, autrement, comment pourrions-nous mettre en relation désir et objet si nous ignorons l'existence même dudit objet du désir?

Si nous élargissons cette discussion, ici consacrée à l'amour, à la curiosité comme désir de connaître, nous pouvons dégager quelques éléments utiles pour poser notre problème. La curiosité comme désir de comprendre et de connaître ne survient pas par hasard, puisqu'être curieux suppose quelque chose d'objectivement connu, même en partie. Et puis, la curiosité est mue par l'insatisfaction et l'incomplétude; et le plaisir est mêlé à la peine⁵, ou à son risque, si nous nous référons à notre expérience. Enfin, et en suivant Platon, à ces trois conditions de possibilité de la curiosité, nous pouvons ajouter celle de l'ouverture à l'altérité: la curiosité porte sur ce qui nous est étranger, tout au moins partiellement.

I. DIASTASE

Penser le rapport des étudiant·e·s à la réalité, et aux pratiques professionnelles en particulier, à partir d'une conception de la curiosité comme fait naturel intrinsèque à l'individu présuppose une autonomie et une souveraineté du sujet qui vacille dès lors qu'on revient à l'expérience vécue. L'idée de diastase nous servira de fil rouge pour proposer une alternative. Nous nous bornerons ici à présenter la conception de la diastase respective de Husserl, Levinas et Waldenfels pour montrer leurs différences, sans toutefois les discuter.

C'est à Emmanuel Levinas que Waldenfels emprunte le terme de diastase, qu'il déplace vers l'idée de *hiatus* (Waldenfels, 2016, p. 147), pour décrire comment tout comportement humain est caractérisé par des mouvements de décalages temporels et topiques.

De la synchronie à la diachronie temporelle

Lorsque Levinas, dans *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974), réélabore les propositions husserliennes sur *la conscience intime du temps*, c'est pour en préciser les possibles et la portée éthique de l'événement que constitue la rencontre de l'autre.

Pour comprendre d'où part Levinas et ce qu'il discute, il importe de considérer d'abord un argument central développé par Edmund Husserl dans ses *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps* (1964). Husserl y démontre que le temps se déploie dans une succession de présents par rapport à lui-même, sorte de synchronie de l'identique.

Pour Husserl (1964, p. 14), la question de l'essence du temps mène à celle de l'origine du temps: «[...]cette question de l'origine est orientée vers les formations primitives de la conscience du temps [...]». Husserl interroge les vécus de temps quant à leur structure *essentielle* (eidétique) et tente par là d'éclairer l'a priori du temps (1964, p. 15). Pour y parvenir, il lui faut mettre entre parenthèses (époque) la conception du temps objectif ou temps du monde (lois naturelles de causalité physique ou psychique). Il ne s'intéresse donc pas à l'existence d'un «temps unique, objectif et infini, dans lequel toute chose et tout événement, les corps avec leurs propriétés physiques, les âmes avec leurs états psychiques, ont leur place temporelle déterminée et déterminable par des chronomètres» (1964, p. 12). La «conscience du temps» discutée par Husserl est ainsi pur temps des vécus, au sens de «temps apparaissant», «temps immanent du cours de la conscience» (1964, p. 7). Pour comprendre concrètement cette conscience intime (immanente) du temps, nous proposons de la saisir comme vécu intentionnel dirigé vers les déterminations temporelles d'un objet immanent. Mais ce qui intéresse plus précisément notre propos dans les propositions de Husserl, c'est l'idée d'une *corrélation intentionnelle* – sorte de conjonction, de *synchronie* – entre le vécu et l'objet du vécu. Ainsi, un objet présent se donne comme dans un acte de perception; un objet passé se révèle dans un acte de remémoration; un objet futur est anticipé dans un acte d'attente. Ces trois sortes d'actes, qui sont autant de rapports intentionnels, ne

5 Peine qui peut aller parfois jusqu'au tourment.

sont pas indépendants les uns des autres. En effet, ce qui appartient maintenant au passé a été antérieurement présent et, dès lors, ce qui est présentement remémoré a été antérieurement perçu; et il en va de même pour l'objet futur d'une attente présente: il sera ultérieurement saisi comme l'objet présent d'une perception. Il y a non seulement enchevêtrement entre les différentes sortes de déterminations temporelles d'un objet, mais aussi enchevêtrement entre les différentes sortes d'actes intentionnels auxquels ils se rapportent. C'est donc le présent qui, dans un mouvement d'auto-affection⁶, lie et noue dans une trame continue ces différents fils du temps; c'est là les termes d'une conception du temps qui rassemble, unifie. Avec Levinas (1974, p. 11), nous pouvons dire que, pour Husserl, le temps est pensé comme succession de présents où la différence temporelle se produit comme différence du présent par rapport à lui-même, comme déphasage au sein du même: mouvements qui ne supposent aucun écart.

Restons avec Levinas et venons-en à sa conception diachronique du temps développée dans *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974); idée qui permet que s'ébranle l'évidence du présent comme forme du temps et comme vécu intentionnel. Auparavant, dans *Totalité et infini* (1961), partant des deux déterminations que sont le même et l'autre, il avait renouvelé l'horizon des intérêts et des problèmes du rapport entre elles. Partant de l'argument que l'altérité est dans l'expérience identifiée en premier – au sens du déjà là –, l'autre nous apparaît ainsi comme réalité, comme «donné» concret. A la différence de Husserl, Levinas ne privilégie pas, face au réel, un acte de «contemplation théorique» (1994), sorte d'«intellectualisme» (ce primat de la théorie serait insuffisant), mais un retour au terrain concret de l'expérience sensible⁷ par rapport à laquelle il postule le primat de l'autre (1974). L'autre est déjà là dans le déroulement de mon expérience; il est dans mon présent vivant avec moi comme je le suis avec lui. Et la question n'est pas d'abord de déterminer à qui j'ai affaire, mais plutôt, qu'avons-nous à faire ensemble. Avant un tu, il y a un autre. Le monde clos de l'intentionnalité (auto-affection de la temporalité) de Husserl éclate ainsi sous l'«extériorité» de l'autre et, en même temps, s'insinue l'intersubjectivité dans le monde, la société et dans l'histoire (1961). Cet autre qui «contamine» l'expérience, Levinas en précipite l'avènement dans sa réélaboration des propositions husserliennes au sujet de la conscience intime du temps (1974).

Sans pouvoir développer ici toutes les analyses nécessaires à la compréhension de cette conception transcendante du rapport entre le même et l'autre, je vais en esquisser les idées principales pour saisir ce que Levinas désigne comme *diachronie* (Levinas, 1974, p. 9) dans sa conception du temps.

C'est la notion de trace qui permet de penser une temporalité qui se soustrait au présent. Levinas remet en cause la détermination du présent dans la temporalité par auto-affection et propose de penser le temps comme un mouvement dans lequel s'inscrit une altérité irréductible. Le temps prend ainsi pour lui le sens d'une altérité intime (1974, p. 195); il est, autrement dit, marqué de la trace de l'autre. Partant d'une conception du temps pensé comme trace (1974, p. 216), Levinas considère le temps comme depuis toujours frappé d'une disjonction, d'un écart, d'une diachronie: lieu même de l'altérité; ce qui va à l'encontre d'une conception d'un temps qui rassemble (synchronie des présents entre eux). Cette altérité du temps reconduit à un passé sans origine, irréversible, «qui n'a jamais été présent» (1974, p. 124). Seul ce passé absolu de la trace permet de respecter l'altérité sans obliger l'autre à se manifester en tant que tel et à rentrer dans l'ordre de la conscience et donc de la connaissance (1974, p. 14-15).

La diastase comme figure de l'écart topique...

A la suite de Levinas, Waldenfels reste sur le sol de l'expérience concrète. Et cette orientation de l'idée de diastase comme diachronie, Waldenfels la saisit et la déforme de manière cohérente depuis le motif du hiatus, tel un mouvement soudain d'ouverture au sens d'une déchirure (*Riß*), d'une faille (*Kluft*) en béance (Waldenfels, 2016, p. 228). Ce qui se donne lieu dans le hiatus est sans lieu (*ortlos*); non pas qu'il n'existe pas, auquel cas ce serait là une utopie, mais au sens strict d'une atopie, soit de quelque lieu qui n'a pas de centre et qui est en même temps un lieu autre, une hétérotopie. Guidé par les références gestaltistes de Maurice Merleau-Ponty dans la *Phénoménologie de la perception* (1945), Waldenfels détermine ce que le hiatus laisse apparaître comme une *croisée* (Merleau-Ponty, 1964), entrelacs de mouvements d'écarts ou de déviations par lesquels une figure se détache ou ressort sur un arrière-fond sans qu'aucun de ces mouvements de différenciation ne soit premier l'un par rapport à l'autre: c'est autant la forme qui fait ressortir le fond comme fond, que le fond qui fait se détacher la forme comme forme. A l'appui de sa proposition d'une diastase comme hiatus en déhiscence⁸, Waldenfels (1990, p. 65) montre l'usage et le sens qu'il donne de l'entrecroisement. *Entrelacs*, terme aussi repris plus tard par Merleau-Ponty (2010), ou *entrelacement* (*Verflechtung*), mot utilisé par Norbert Elias (1987), ne désignent ni une fusion (*Verschmelzung*) au sens d'un état d'indifférenciation, ni une dissociation comme une évidente différenciation

6 L'auto-affection, concept qui nous reconduit à l'être immanent de la vie, peut être, en bref, explicitée comme suit : sentir qu'on est toujours vivant e suppose que cette activité de sentir s'éprouve en premier lieu soi-même et postule la nécessité que rien d'autre, ni rien d'étranger ne soit premier pour être senti.

7 Pour Levinas, la sensibilité est le lieu de la passivité (1974, p. 77).

8 Terme issu de la botanique au sujet d'organes clos qui s'ouvrent d'eux-mêmes pour livrer passage à leur contenu (*Le Petit Robert*, 2014).

(*Wohlunterschiedenheit*), mais plutôt une forme de retrait (*Abhebung*) au sein d'un champ en commun (*gemeinsamen Feld*), soit en même temps un recouvrement et un découvrément.

La diastase prend ainsi chez Waldenfels (2016, p. 210-235) figure d'écartement (*Auseinandertreten*) sans origine, toute tendue dans un décalage originaire et dans un saut temporel.

... et temporel : entre pathos et réponse

Si le décalage topique, comme déplacement continu par le mouvement même de sa propre production et institution vient d'être esquissé, il nous faut encore aborder ce que le saut temporel recouvre. Pour éclairer ce point, revenons au terreau fécond de l'expérience pratique.

Les travaux d'Erwin Straus (1956) ou encore de Viktor von Weizsäcker (2011) ont montré que le pathos est un vecteur élémentaire de notre expérience. Waldenfels (1990, p. 122) reprend le terme grec pathos qui désigne la passion et la souffrance au sens d'endurer, de supporter, d'être affecté. Le pathos est ainsi caractérisé par des affects en même temps qu'il est un état (Waldenfels, 2000, p. 273). Waldenfels élargit le pathos jusqu'à la signification inhérente à quelque chose qui nous advient, nous touche, nous surprend (*Widerfahrnis*). Opérant un détour par la conception de la passivité de Husserl, selon laquelle il y a des expériences dont l'initiative ne revient pas en propre au sujet, Waldenfels déplace l'idée de pathos dans un décentrement radical. Appartiennent dès lors au registre de ce qui nous affecte, nous étonne, nous atteint, les choses qui nous frappent (*Auffälle*), celles qui nous « tombent dessus » d'ailleurs, parmi lesquelles les idées qui nous viennent à l'esprit (*Einfälle*), ou encore des accidents qui nous bouleversent et nous échoient par surprise (*Zufälle*), tout autant que les choses qui nous attirent (*anzieht*), celles qui nous arrivent (*zustoßen*) et celles qui nous repoussent, qui nous répugnent (*abstoßen*) (Waldenfels, 2005a, p. 318).

Dans cette mise en jeu pathique, je suis impliqué·e par le fait que des événements m'adviennent et non parce que j'en prendrais l'initiative. Je suis dès lors en jeu, non pas en tant qu'auteur·e qui exprimerait des affects « privés » ou actrice ou acteur autonome, seul maître à bord de mon existence. Je le suis en tant que patient·e : soit dans un état passif comme l'est celui qui pâtit de quelque chose (Waldenfels, 2004, p. 40). Des manifestations corporelles, des mots, des actions, qui sont autant de mouvements de réponse à ce qui me touche, me frappe, me bouleverse, réalisent le pathos : cette expérience me constitue

comme *répondant·e*. Le pathos n'est pas davantage un processus objectif au sens d'un incident qui se donnerait à l'observation en extériorité (Waldenfels, 2016, p. 227). Il est un événement à l'adresse de quelqu'un (*zugeeignet*) ; le pathos est de l'ordre d'un « ad-venu » pour et par lequel j'exerce une fonction de répondant·e.

Attardons-nous sur ce mouvement de répondre au pathos qui nous advient. Pour Waldenfels (1994, p. 481-484), le geste de répondre est mis au travail par une multiplicité de requêtes (*Aufforderungskomplexe*) – qui prennent des intensités, des directions, des sens différents – dépassant le contenu des enjeux qu'elles supposent. Répondre ne désigne pas simplement le fait que nous répondions dans le but, par exemple, de combler un manque d'informations ou de compléter un savoir trop partiel. Répondre n'est pas mis en mouvement par une question préalable. Dit autrement, répondre n'est pas animé par une situation qui, parce qu'on l'interroge auparavant, détermine ensuite le mouvement de répondre, orienté vers un défaut à corriger, un déficit à pallier, un but à viser (pratique réflexive). Le geste de répondre n'est pas interrogeable en dehors du mouvement de répondre lui-même⁹. Alors, à quoi répondons-nous ? Si on peut assez aisément dire ce que nous répondons, on peut en revanche difficilement rendre explicite ce à quoi nous répondons. Il semble pourtant qu'on ne puisse pas ne pas répondre. On peut en effet répondre par une parole, un acte ou encore de manière sensible en accordant une attention à autrui par un regard, une écoute. Mais ne rien faire, ne rien dire est déjà une réponse. Ne pas regarder, ne pas écouter constitue une forme indirecte du regard et de l'écoute. Même l'indifférence est une réaction aux requêtes et à leur présence agissante. Dès lors, toute activité peut être pensée comme mouvement de répondre qui fabrique un éventail de réponses. Ce qui nous arrive relève ainsi d'une forme spécifique d'incontournabilité (*Unausweichlichkeit*) en tant que cela me touche, me confronte et pas seulement s'adresse à moi.

Dans cette mise en jeu pathique, la nécessité pratique de répondre à une situation confronte à des sollicitations qui ne relèvent pas uniquement ou d'abord de notre volonté propre. Waldenfels parle à ce propos de requête étrangère (2008, p. 92). Cette exigence au caractère inévitable est étrangère au sens où ce qui est propre à soi – notre expérience personnelle – n'épuise jamais complètement ce qui est étranger à soi et qui relève de la singularité de l'autre. La requête étrangère commence avec le contact, le regard « étrangers », au sens où ils sont suffisamment inhabituels pour qu'ils bouleversent notre expérience propre. En bref, la requête est ce à quoi on répond quand on dit ou accomplit

9 J'ai illustré cette thématique de la réponse en situation d'accompagnement psycho-social pour en montrer les enjeux dans le champ des pratiques éducatives en travail social (Pittet, 2015).

quelque chose (Waldenfels, 2000, p. 368). Mais ce à quoi nous répondons nous demeure, jusqu'à un certain point, toujours irréductiblement étranger.

Le caractère d'étrangeté que possède ce à quoi je réponds me confronte à une impossibilité vécue: c'est dans ma réponse à ce qui me réclame, mais qui me reste étranger, que j'éprouve l'impossibilité vécue (*gelebte Unmöglichkeit*) de mettre immédiatement un sens sur ce qui m'arrive, et que se révèle comment j'y réponds (Waldenfels, 2000, p. 44). En ce sens, toute action humaine bute sur une forme d'inaccompli, d'incomplet, d'infaisable a priori, qui n'est pas à «portée de main» comme tout ce qu'on peut faire dans l'ordre des habitudes. Car ce qui me frappe, me touche, me bouleverse fait davantage que de me donner à penser, cela m'oblige, me saisit (*überkommt*), me force à penser dans le geste même de répondre à une multiplicité de requêtes: forme de pensée pratique mise en jeu dans la situation même de l'action.

Revenons à la diastase. Waldenfels déplace l'idée de diastase vers l'*entre-deux* (*zwischen*), le *milieu* qui constitue en même temps qu'il est constitué par les éléments déterminant une expérience pratique. Ce qui se passe dans cet *entre-nous* ne peut être rabattu ni sur la somme de compétences, de performances individuelles, ni sur une instance collective qui nous garantirait de faire communauté (Waldenfels, 2004, p. 43).

Pour penser cet *entre-deux*, Waldenfels ne l'envisage pas comme un *milieu* spéculatif et médiateur¹⁰, mais comme un hiatus qui sépare irrémédiablement le propre et l'étranger (Waldenfels, 2013, p. 17) l'un de l'autre, interrompt le flux du discours ou le déroulement d'une action (Waldenfels, 2004, p. 43). Ce hiatus forme le lieu où naissent de nouvelles pensées, idées qui n'appartiennent en propre ni à moi ni à l'autre. Elles naissent *entre-nous* et sont plus que le produit de désirs et de représentations propres et à disposition sous la main (Waldenfels, 2004, p. 44).

La diastase comme hiatus permet à Waldenfels d'interroger le pathos et la réponse relativement à leur temporalité respective. Pathos et réponse sont séparés par un déplacement temporel: ce qui me parvient, me vient toujours trop tôt et ma réponse vient toujours trop tard (Waldenfels, 2016, p. 227).

Pour illustrer ce point, voici un exemple tiré de ma pratique de psychologue. C'est un patient auquel, au fil d'une conversation analytique, un fragment de rêve vient à l'esprit. Le thème et les différentes scènes du rêve lui sont inconfortables et, comme tout rêve, les fragments comprennent une part énigmatique, étrange. Avant de choisir de le raconter, il dit: «C'est marrant, une fois de plus le rêve vient sans se gêner! Et maintenant, je me rends compte que

je n'avais pas vraiment prévu de parler de cela, mais bon, comme cela revient sous cette forme avec ce rêve, alors, allons-y!» Hormis nos réponses «toutes prêtes», répétitives, rodées et normalisées, notre initiative propre commence ailleurs, du dehors. Touché par le rêve, le patient est mis devant le fait accompli.

Nous pouvons déduire deux choses de cet exemple. Premièrement, ce qui nous arrive échappe à notre initiative car cela s'invite à l'improviste et ce à quoi nous répondons se dérobe à notre maîtrise. Deuxièmement, par la diastase, nous sommes décalés de nous-mêmes et, en nous séparant de quelque chose qui nous a préalablement écarté de nous, nous sommes reconduits à nous-mêmes.

Ce dernier pas nous permet d'étayer le deuxième point. Est étranger ce que nous ne connaissons pas, plus ou pas encore et qui nous rappelle à notre propre finitude. L'étranger est ce qui se dérobe à notre propre prise et ne se situe pas simplement ailleurs. Il est séparé (*getrennt*) du propre par un seuil (*Schwelle*) comme le sommeil est séparé de l'état de veille, la santé de la maladie, la jeunesse de la vieillesse. Et personne ne se situe des deux côtés du seuil en même temps (Waldenfels, 2013, p. 21).

La patiente ou le patient est décalé dans la mesure où elle ou il ne peut se tenir simultanément dans ces deux moments de son expérience: celle d'être surpris (pathos) et celle de saisir les constituants pratiques de son mouvement de répondre à la surprise (réponse). En effet, dès que son attention se dirige, voire se fixe, vers la surprise et que sa pensée tente de transformer l'étonnement en un objet par rapport auquel un sens peu à peu se donne, alors la surprise s'estompe (plus ou moins progressivement, sans toutefois disparaître), laissant s'ouvrir le champ de l'explicitation objective. Dit autrement, le patient qui s'éprouve comme étonné est séparé de lui dans son expérience qu'est la surprise, et quand, en s'étonnant, il s'engage à faire quelque chose de son étonnement, il est aussi relié à lui. Il est reconduit à être décalé de ce qui vient par lui d'être pensé dans le mouvement même de s'éprouver à nouveau comme étonné, lorsqu'il est frappé par quelque chose d'autre qui lui vient à l'esprit, par exemple un autre fragment de rêve, etc.; le dernier mot ne nous appartient pas. Cet écart (*Abweichung*) qui se constitue dans l'expérience est comme un seuil au sein duquel la diastase, située dans l'événement, opère au moment où ce qui nous arrive et auquel on répond peut être porté au langage (Waldenfels, 2004, p. 45).

¹⁰ Un tel *entre-deux* serait médiatisé par quelque chose qui apparaîtrait, par exemple, comme synthèse ou synopsis et permettrait de coordonner, d'éclairer, d'explicitier la compréhension de ce qui se passe *entre-nous* (Waldenfels, 2004, p. 43).

2. CURIOSITÉ

Pour esquisser une compréhension de la curiosité à partir de la phénoménologie de la réponse de Waldenfels, nous prendrons appui sur quelques plans-séquences du film *Andreï Roublev* d'Andreï Tarkovski (1966). Cette fiction présente pour nous l'intérêt d'être comme une mise en scène d'une activité professionnelle; ce qui entre dans la perspective de comprendre la question de la curiosité dans les dispositifs de formation en travail social, notamment lorsqu'il s'agit pour les étudiant·e·s de saisir de quoi est faite l'action et d'analyser les pratiques de travail social. Il y a d'autres proximités avec le travail social, encore. Les protagonistes de la scène accomplissent une activité de la vie quotidienne, ordinaire: ce qui est souvent le cas dans les pratiques éducatives, par exemple. Et ils sont trois, soit un petit groupe, ce qui est courant en travail social ou dans les dispositifs de formation. Par ailleurs, la qualité du film permet de voir de nombreux détails, tant des attitudes des protagonistes que de la situation, et permet ainsi de saisir des faits, des événements depuis l'expérience des personnages; autant d'éléments importants pour les dispositifs de l'analyse de l'activité qui ont cours dans le champ de la formation en travail social.

Voir et revoir *Andreï Roublev*

La scène qui nous intéresse est tirée du deuxième tableau, intitulé «Le bouffon – an 1400» (2011). Dans les premières séquences, on voit Andreï Roublev et deux autres moines en route pour Moscou. Ils marchent l'un derrière l'autre à travers la campagne et conversent. D'une voix calme, comme pour décrire quelque chose, Andreï dit: «A Moscou, des peintres comme nous, il y en a tant et plus»; pendant ce temps, celui qui est juste derrière lui trébuche sur une des grosses touffes d'herbe qui émergent de l'immense territoire qu'ils arpentent, puis répond en relevant la tête, semblant regarder le ciel: «On trouvera bien à s'occuper»; il dit cela d'une voix grave et sur un ton comme pour se rassurer lui-même et les autres, comme dans un mouvement de distanciation aussi; «Oui, mais c'est vexant», dit le troisième qui marche derrière lui, d'une voix qui semble plus résignée et sur le ton d'un constat qui paraît décourageant; «Oui», répond en retour celui qui s'est enroulé, sur un ton ferme et comme pour donner quittance à son camarade, ou le convaincre, peut-être. Quelques mètres plus loin, à l'approche d'un arbre, ce même moine dit d'un air et d'une voix surpris, en montrant l'arbre d'un mouvement de tête: «Tu vois ce bouleau,

je ne l'avais pas remarqué avant.» Il a ralenti le pas et le troisième, celui qui a la voix plus résignée, passe devant lui; alors, le moine étonné par la présence de cet arbre, ajoute en tournant la tête en arrière et avec un mouvement de bas en haut: «Maintenant, on ne le reverra plus...», puis, presque arrêté, sur un ton contemplatif: «Regarde comme il est beau»; tout cela pendant que les deux autres poursuivent leur chemin, regardant en avant; «Bien sûr, ça fait dix ans» répond celui qui vient de le dépasser, sur un ton d'évidence. «Neuf. Toi neuf, moi c'est dix» rétorque celui qui a contemplé le bouleau, comme pour rétablir la vérité; pendant ce temps, Andreï, qui ne dit rien, a ralenti et a tourné la tête comme s'il regardait en arrière. «Non. Moi, sept et toi neuf» répond encore une fois le contemplatif sur un ton taquin alors qu'il est revenu à la hauteur des deux autres. Difficile, dans le déroulement de ce plan, de distinguer clairement ce qui est dit par qui et à qui, et ce qui appartient en propre à chacun tant le film illustre ici une forme d'enchevêtrement du propre et de l'étranger. L'événement du répondre ne se laisse pas définir par le je du locuteur, au contraire, le je se définit en tant que répondant par le répondre. Pas d'intersubjectivité ou même d'interculturalité qui méritent ici leur nom. Ce qui est intéressant, c'est que l'étrange et l'étrangeté ne sont pas ici réduits au silence.

L'étonnement comme pathos

Pour Platon, l'étonnement est le début de la philosophie. Waldenfels affectionne cette idée (2004, p. 168) et nous pouvons y souscrire aussi pour éclairer la curiosité. Pour nous, l'étonnement serait le début de la curiosité. Pour cela, il nous faut prendre au sérieux l'expression «piquer la curiosité», au sens de quelque chose «aiguillonne» la curiosité de quelqu'un: la curiosité ne commence dès lors pas chez la curieuse ou le curieux lui-même. Si l'étonnement ou la curiosité sont des affects (agréablement surpris, une mauvaise surprise...), ils ne sont pas ce que je produis, fabrique; sinon, ils seraient des sentiments artificiels. La surprise serait plutôt comme un état, une «passion» dans lequel je «tombe» en même temps que quelque chose m'échoit. Si, comme Nietzsche (1971, p. 30) affirme, pour les pensées, qu'elles viennent de manière imprévisible et non pas quand nous le voulons, l'étonnement comme la curiosité ne se laissent pas planifier, ni apprendre. Certes, l'étonnement peut être préparé en se disposant, se conditionnant à être «particulièrement» réceptif aux éléments d'une situation, mais il ne se laisse pas pour autant produire. L'étonnement n'est pas une compréhension de soi ou de quelque chose, comme une «pratique

réflexive», il est bien plutôt comme une initiation et la surprise comme un état d'«incubation».

La curiosité comme sens suscité

On pourrait prêter à la curiosité la poursuite d'un intérêt, comme une intention qui la guiderait. Pour que quelque chose soit intentionnel, comme dans le cas du bouleau remarqué par le compère de Roublev, il faut que cet arbre soit donné, observé, interprété comme quelque chose; ce qui est bien le cas. Toutefois, nous dit Waldenfels, «tout ce qui apparaît comme quelque chose ne reçoit pas, ne possède pas simplement un sens, mais suscite un sens sans être lui-même déjà significatif» (2005b, p. 332). Ainsi, une conception de l'attention, laquelle peut être débordée par la curiosité, qui prend en considération la dimension événementielle de l'expérience comme la surprise, ne part pas de données, d'actions ou de comportements. Elle commence quand quelque chose nous frappe et à quoi nous faisons attention. Pourquoi est-ce ce bouleau qui frappe le moine et pourquoi est-ce cet arbre-là plutôt qu'un autre qui retient son attention? Il aurait pu alimenter la discussion au sujet de l'abondance de peintres à Moscou¹¹, mais c'est ce bouleau qui attire son attention; c'est sans doute l'incidence de la contingence. Les choses reçoivent leur signification et prennent ainsi forme, se constituent, s'organisent dans l'après-coup de l'étonnement, dans la diastase. Elles sont caractérisées par des forces qui nous attirent ou nous repoussent.

La curiosité comme mouvement de réponse

Entre l'événement qui frappe le moine et sa réponse sous la forme d'une remarque à l'adresse de ses compères, il y a la diastase, ce décalage temporel. La curiosité surgit dans cette faille, cette béance de l'expérience qui n'est jamais complètement normale. Si, dès lors, toute signification se constitue dans un hiatus, un écart, cette diastase temporelle, on peut penser que c'est du fait qu'elle-même réponde à une requête qui s'est peu à peu imposée dans un certain champ (pratique), sorte de sollicitation tendue elle-même au fil des multiples écarts qui l'ont précédée¹².

Ce qui nous arrive en provenance de l'autre possède un caractère d'incontournabilité dont la forme spécifique est que ces événements me touchent en même temps qu'ils s'adressent à moi. Ma liberté est donc limitée: je ne peux pas décider de répondre ou non. Je peux par contre choisir, à l'intérieur d'un

certain espace de jeu, comment je réponds, autrement dit comment j'utilise les forces d'attraction et de répulsion, comment j'engage les multiples éléments d'une situation pour répondre, en bref, comment j'interviens; Waldenfels (2004, p. 228-233) parle à ce sujet d'attention dirigée pour caractériser l'intervention (*Steuerung der Aufmerksamkeitskräfte*). C'est là que la curiosité entre en jeu, comme mouvement de réponse à partir du pathos (étonnement), dans une suite d'esquisses précaires aux tracés provisoires et en fonction des constituants d'une situation, et non comme propriété subjective intrinsèque.

Montrer la curiosité pour la décrire

La question qui s'impose à nous est celle de savoir comment susciter et décrire un événement inhérent au fait que quelque chose nous surprend, nous frappe, nous repousse ou nous vient à l'esprit? Si nous pouvions décrire la surprise en la saisissant directement, l'étonnement s'achèverait alors avant même d'avoir commencé: «L'effet serait perdu à la manière dont une explication annule un mot d'esprit» (Waldenfels, 2010, p. 41).

La surprise, la curiosité ne peuvent donc s'observer que de manière *indirecte*. Deux figures en constituent la méthode: celle de l'excès et celle de la *dévi*ation.

Ce «par quoi» et ce «à quoi» je réponds ne peuvent être saisis qu'en qualité d'excédents du pathos et de la réponse (Waldenfels, 2010, p. 38). Dès lors, la description consiste à montrer l'excédent dans l'expérience, cela «à titre d'incompréhensible, d'invisible, d'inaudible ou d'indicible» (Waldenfels, 2010, p. 38). Cette dimension de l'excédent nous reconduit à considérer en même temps la multiplicité des requêtes qui prennent des voies et des sens différents dans une situation donnée et auxquelles on ne peut, dès lors, répondre que de manière limitée et partielle.

La déviation est un autre prototype du mode d'observation indirecte. Elle concerne tout ce qui s'écarte de la norme, des habitudes, des conventions, des prescriptions, et cela en divergeant de ce qui est attendu, exigé, prévu, anticipé (Waldenfels, 2010).

Pour procéder à ce type d'observation indirecte constituée par l'acte de montrer, il faut pouvoir revenir de manière répétitive sur l'expérience observée. Les détails sont importants pour saisir la richesse de l'expérience et l'émergence des événements. Dans les détails s'incarnent toute une série de signes, d'images, de médias, de pratiques ou encore de techniques. La récolte de «données»

11 Il y a, bien sûr, la touche de Tarkovski dans les dialogues, lesquels viennent à l'appui de la fiction.

12 Il en serait ainsi de la démarche artistique du cinéaste Tarkovski: son geste répondrait à l'émergence issue des multiples plans tournés – comme autant d'esquisses, de tracés – au sein desquels ce geste vient s'inscrire et qui ont peu à peu constitué une succession de tensions et d'équilibres incertains, provisoires: lieu et temporalité d'une figure émergente.

13 En cours de module et peu avant l'examen, les étudiant·e·s suivent un atelier qui vise à les aider à formuler de «vraies questions» : des interrogations qui n'apparaissent pas comme toutes faites et extérieures à leur expérience, mais plutôt qui soient en lien avec la situation observée et préparée pour l'examen et qui gardent une dimension énigmatique. Sans doute, l'accès aux notes que les étudiant·e·s ont prises au cours de leur travail préparatoire en atelier pourrait mettre en évidence l'évolution de leurs questions et peut-être garderaient-elles la trace de leurs écarts, de la friabilité de leurs élaborations et de la porosité de leurs suppositions.

>

forme donc un enjeu important. Le recours à la vidéo et à l'enregistrement audio des échanges à partir des visionnements de films pour observer une activité (professionnelle, pédagogique...) sont à ce titre des techniques intéressantes au sein d'un dispositif de recherche, d'analyse de la pratique ou pédagogique.

3. ESSAI D'ILLUSTRATION

Le dispositif pédagogique qui nous guide dans notre réflexion est celui d'un module du Master en travail social (Master of Arts en Travail Social ou MATS) intitulé «L'intervention en travail social». Il s'agit plus particulièrement du visionnage de films présentés par différents groupes d'étudiant·e·s lors de l'examen final du module. Chaque groupe présente son travail durant 30 minutes et les participant·e·s prennent la parole à tour de rôle pour présenter une problématique et mettre en évidence des questions¹³; puis 30 minutes sont réservées pour discuter du contenu de la présentation avec les autres étudiant·e·s assis en face dans la salle (qui ont déjà ou pas encore présenté leur examen) et les membres du jury, en l'occurrence au nombre de trois. Le jury délibère ensuite une première fois. C'est en tant que membre du jury d'évaluation et d'enseignement du module que j'ai regardé ces films et observé les multiples échanges des étudiant·e·s entre elles et eux et entre étudiant·e·s et enseignant·e·s. C'est à partir de mes notes prises sur le vif et dans l'après-coup (dans la même journée) que j'ai élaboré ces trois vignettes.

Les groupes présentent donc une séquence filmée d'une activité de travail social¹⁴ d'une étudiante ou d'un étudiant membre du groupe; appelons-le l'«acteur central»¹⁵. Et pour tourner des séquences vidéo, les étudiant·e·s suivent ici une méthodologie développée en référence aux pratiques de travail social, fruit d'un travail collectif mené depuis plusieurs années au sein du réseau local de compétences «Analyse de l'activité» de la Haute école de travail social de Genève¹⁶. On voit chaque fois une travailleuse ou un travailleur social dans son activité d'accompagnement avec une personne soit adulte, soit adolescente, soit un enfant qui montre des problématiques psycho-sociales, somatiques, ou encore relevant du domaine du handicap mental¹⁷.

La consigne donnée aux étudiant·e·s est de filmer la professionnelle ou le professionnel en la ou le suivant dans son activité. Comme méthode de tournage, il leur est suggéré de filmer avec la caméra sur le trépied et en plan fixe et large, dont l'angle de prise de vue peut varier durant la séquence en fonction

de la possibilité, de la nécessité de suivre la professionnelle ou le professionnel. La plupart des vidéos visionnées lors de cette évaluation ont été filmées en plan fixe et large par un membre du groupe ou par l'étudiante ou l'étudiant lui-même. Dans un deuxième temps, le film est montré à l'étudiant·e dans sa pratique professionnelle pour comprendre l'activité réelle à l'aide des concepts explicités au cours du module.

Des questions apparaissent tout au long de ce processus de production et de visionnage d'un film vidéo.

D'abord, chez les étudiant·e·s des groupes respectifs lors du visionnage au cours duquel elles et ils préparent ladite évaluation. Presque tous les groupes ont mis en évidence le désir, l'intérêt, voire la nécessité de revoir plusieurs fois les séquences filmées ensemble. Cette expérience de revoir des séquences a montré dans tous les groupes des divergences, de la conflictualité entre les membres et produit de la réflexion, parfois fabriqué de nouvelles questions.

Puis, chez les étudiant·e·s «en face» et les évaluatrices et évaluateurs, lors de la discussion qui a lieu au moment de l'examen et du visionnage qui le précède peu avant. Il n'est pas rare, dans ces moments d'évaluation, d'entendre les étudiant·e·s dire, par exemple, que regarder plusieurs fois une séquence filmée permet de voir les choses avec plus de précision et de détails, ou de voir des choses qui leur avaient échappé jusque-là. Des étudiant·e·s dans l'assistance, et donc hors du groupe qui a préparé l'évaluation, mettent le doigt sur des détails restés jusque-là inabordés ou simplement pas même remarqués. Des observations sont alors formulées comme des questions ou comme des phrases qui combinent styles exclamatif et interrogatif, marquées par la force de l'étonnement. Voici quelques exemples choisis pour illustrer mon propos.

Laisser aux choses le temps de s'insinuer

Dans un service de néphrologie : un entretien entre une assistante sociale et un patient

Dans un hôpital universitaire, une salle dévolue aux visites éclairée par une lumière artificielle, une table, une assistante sociale en blouse blanche et un patient en chemise d'hôpital ouverte, assis l'une en face de l'autre. La caméra filme en plan fixe et large. Le patient, qui est d'origine étrangère, ne parle

Ce matériel manque à mes notes sommaires, prises lors de l'examen.

14 Ici, filmer une pratique professionnelle s'inspire du courant large de l'analyse du travail.

15 Précisons que l'étudiant·e filmé·e est toujours dans un régime d'études «en emploi», au sens où elle ou il accomplit sa formation en même temps qu'elle ou il exerce en parallèle sa profession de travailleuse ou de travailleur social.

16 A côté des chercheur·e·s enseignant·e·s, pionnières et pionnier dans cette démarche, Claude de Jonckheere, Laurence Seferdjeli, Sylvie Mezzena, Kim Stroumza, on trouve aussi Denis Huc et Pascal Baumgartner, enseignants vidéastes.

17 Sont présentés, par exemple, le travail d'une assistante sociale en milieu hospitalier en train d'accompagner un patient en attente d'une greffe de rein et qui fait face à des difficultés financières en lien avec les assurances sociales; ou une éducatrice qui anime un atelier créatif par le moyen du découpage, du dessin ou de la peinture avec un groupe d'enfants placés en foyer; ou encore une éducatrice qui anime une rencontre, lors du repas du soir dans une institution médico-éducative, avec un groupe d'adultes réputé·e·s poly-handicapé·e·s...

pas bien le français. Pour se faire comprendre de l'assistante sociale, il fait des gestes pour montrer les parties de son corps (les reins notamment) qui sont concernées par la discussion, qui porte sur une prochaine intervention chirurgicale. Il désigne sur lui-même ce qu'il veut dire et utilise ses mains pour « parler ». En face, l'assistante sociale suit attentivement les gestes, les mouvements corporels, les modulations de la voix du patient et reformule parfois, comme par mimétisme. Elle parle lentement et distinctement pour s'assurer d'être bien comprise par le patient.

Devant cette séquence de quelques minutes, une étudiante du groupe dit qu'il lui a fallu du temps pour comprendre de quoi il était question dans cette séquence d'activité tant cela lui paraissait bizarre, cette situation, en même temps qu'elle pouvait imaginer que c'est ordinaire dans un hôpital; elle dit ensuite: «Ça paraît évident que le patient ne te comprend pas ou qu'il ne comprend pas tout ce que tu lui dis, et pourtant, c'est touchant comment il te fait confiance et la manière avec laquelle il te dit qu'il est d'accord.» Une autre personne du groupe enchaîne sur un ton qui hésite entre affirmation et interrogation: «Il a l'air de participer aux décisions importantes pour lui et pour ses relations avec sa famille.» Une autre encore peut dire: «Le film donne l'impression que vous vous comprenez quand même bien, que vous vous accordez l'un et l'autre.» L'étudiante dont l'activité a été filmée écoute ces échanges et n'intervient pas; elle semble profiter encore de la conversation et de la situation: elle hésite, esquisse des mouvements pour prendre la parole, attend. Puis elle dit d'abord: «Dans un milieu très médical et technique, j'ai dû trouver une manière qui corresponde à ma culture professionnelle du travail social, dans l'idée aussi de me démarquer de mes collègues infirmières et médecins et trouver une autre façon de dire les choses, de les présenter au patient. Et puis, je n'avais pas vu les choses comme ça et c'est maintenant que vous le dites que je réalise que ça n'a pas toujours été comme ça dans cette situation avec ce monsieur. On a mis du temps à se comprendre, et moi à réaliser ce qu'il lui fallait; je me rends compte du processus et là où j'en suis.»

S'autoriser à hésiter

Dans un foyer pour enfants et adolescent·e·s : une éducatrice avec un groupe d'enfants

Une éducatrice anime un atelier hebdomadaire d'activités créatrices. Trois enfants y participent ce jour-là. Une pièce éclairée par une lumière artificielle, une table sur laquelle tous les objets utiles à l'activité de bricolage sont disposés, des chaises. Une caméra filme en plan fixe. Au centre du tournage et du cadrage: un jeune garçon réputé impulsif et décrit comme ayant des troubles de l'attention, et l'éducatrice. Autour d'eux, on entend les autres enfants parler et on voit aussi parfois leur visage et leurs mains. S'engage un échange entre ce garçon et une fille au sujet du choix d'une activité. Le garçon, qui ne se décide pas pour un bricolage ou un autre, «réfléchit à haute voix» et ponctue plusieurs fois son propos par des «si ça ne te dérange pas» à l'adresse de la fille qui est en face de lui. La conversation qui s'engage entre eux ne laisse pas de place aux autres membres du petit groupe. Puis l'éducatrice demande au garçon ce qu'il choisit finalement. Elle ne reçoit pas de réponse. Il continue à parler avec la fille. L'éducatrice, qui est entre les deux enfants, garde alors le silence. Puis, d'abord sans le regarder, lui demande encore une fois, mais sur un ton plus ferme, ce qu'il veut faire. Le garçon lui dit qu'il ne sait pas; il cherche son regard. S'engage alors un échange avec elle qui lui permet de se décider et de s'impliquer dans son activité.

Des étudiant·e·s prennent la parole pour discuter de la séquence. Une étudiante dit: «Tu lui parles d'abord sans le regarder, ça fait comme une cassure. Puis ta façon de le recadrer, on voit que ça donne une autre énergie; vous vous retrouvez! Il y a une sorte de complicité?» Elle poursuit en proposant l'idée, formulée comme une hypothèse, qu'une intervention qui fonctionne a besoin d'une sorte particulière de temporalité. L'étudiante au cœur de l'activité filmée dit de son côté: «En regardant ces images, je me souviens que j'avais hésité à intervenir avant, mais j'ai eu besoin de temps pour intervenir.»

Résoudre un problème pratique

Dans une institution pour personnes en situation de handicap physique et mental : une éducatrice avec un groupe de résident·e·s

Une grande salle au rez-de-chaussée d'un pavillon, éclairée artificiellement. Une grande table presque vide. Des chaises. Une armoire. Une caméra posée sur l'armoire filme en plan fixe et large, et de manière légèrement plongeante, la table. Une dizaine de résident·e·s se réunissent quotidiennement pour un moment de parole avant le repas du soir. Une éducatrice et un éducateur animent ce temps. Ils sont tous deux assis autour d'une table. Des résident·e·s sont aussi assis autour de la table; certain·e·s parlent fort, d'autres ne disent rien et ont un regard fixe. D'autres encore marchent dans la salle et passent vers les uns et les autres sans s'arrêter ou bifurquent pour prendre quelque chose sur la table. Certain·e·s se tiennent debout près de la table. C'est comme un foisonnement lent et parfois bruyant. L'éducatrice est bien visible dans le plan de la caméra; elle est en face de l'objectif. Son collègue est à peine distinguable, mais on l'entend parler. A un certain moment, l'éducatrice, tout en parlant avec d'autres participant·e·s, se tourne vers une résidente qui se tient, depuis quelques minutes, debout derrière elle. Elle lui enlève ses boucles d'oreilles et lui caresse les cheveux. Puis elle reprend sa place et parle avec les autres autour de la table.

Face à cette séquence, une participante du groupe dit: «C'est étonnant! La petite dame ne demande rien et tu lui enlèves ses boucles d'oreille, et ça au bon moment pour elle? Ensuite, tu lui caresses les cheveux, tu en fais plus et ça lui fait du bien! Comme si tu sentais et savais que c'est à ce moment-là que tu pouvais le faire? En même temps, tout ça sans que tu perdes le contact avec le reste du groupe!» L'éducatrice dont l'activité a été filmée dit à son tour: «C'est en regardant cette séquence que je me rends compte qu'il y a beaucoup de choses qui se passent et que je fais attention sans me rendre compte à différentes choses pour que cette animation se déroule bien et que ça se passe bien pour chacun. C'est en me voyant agir que je réalise comment je m'y prends, ce qui est important de faire sur le moment. Cette dame, je la connais et souvent je sais ce qu'elle veut, mais là, je vois comment je le fais et que ça tombe bien.»

Mise en abyme de l'étonnement vers la curiosité : mouvement de déplacement dans l'usage des données

A la fois puissante et fragile, la curiosité est portée par le désir et déclenchée par le pathos. Sous l'influence du *Banquet*, de la richesse et de la vivacité de ses dialogues, où les protagonistes rêvent à haute voix des perspectives que livre Eros, nous déplaçons ce qui caractérise l'Amour vers la curiosité. Avec Platon en arrière-fond, elle devient ce qui est mû par l'insatisfaction, l'incomplétude, et ce qui s'oriente vers l'étrangeté, l'énigmatique. Soucieux aussi d'inscrire notre compréhension sur le terrain de l'expérience sensible, avec un regard en coin sur le geste de connaître, nous envisageons la curiosité, en référence à Waldenfels, comme produite dans et par la diastase. Là où elle entre en tensions avec le réel par l'effet de forces qui l'attirent, lui résistent, la repoussent. Touchée du dehors par l'étonnement, la curiosité vacille, oscille dans un décalage fureteur à l'intérieur de ce qui nous est incompréhensible, indicible, inaudible. Mouvements de réponse à ce qui ne cesse de nous requérir de multiples manières au sein de dispositifs qui autorisent ou non cette curiosité. S'insinuant dans le mouvement, à la fois passif et actif, de l'anticipation, du tâtonnement, de l'essai et de l'appréciation, la curiosité, au fil des effets qui la décalent d'elle-même dans le geste d'attraper ce qui retient l'attention et mobilise l'intérêt, différencie ce qui s'écarte de la norme et des habitudes.

Piqués au jeu, nous sommes reconduits vers ces courtes descriptions. A regarder de plus près, il n'est pas sûr que ces trois illustrations montrent réellement la curiosité à l'œuvre. Elles (sur)exposent certes le pathos, l'étonnement, mais ne nous permettent pas de tracer ce trajet qu'emprunte la curiosité comme par une succession d'hésitations, de réflexions tendues entre les moments d'étonnement, s'écartant alors d'elle-même au fil de ce qui la «pique» et déjà s'estompe, se transforme sans s'effacer complètement. Et pourtant, ce sont bien ces trois séquences qui, parmi cinq autres, ont retenu mon attention et suscité ma curiosité. Je m'attarde maintenant, encore et encore, sur ces séquences groupales décrites et déjà, toujours autrement, m'échappe ce que, porté par la curiosité, je veux attraper. Un usage assuré du matériel empirique se fissure et notre attention se trouve par là déplacée: ces vignettes ont en commun d'être intéressantes du fait de ce qu'elles ne montrent pas et qui est pourtant bien présent sous nos yeux, sans pour autant que ce soit visible. Me frappe une fois de plus cet écueil si souvent rencontré dans les rapports entre argumentation théorique et essai d'illustration, voire de justification, empirique. Il est peut-être

caractéristique de nos dispositifs de recherche (et pédagogiques, s'entend) en travail social d'engager les données récoltées comme si elles disaient d'elles-mêmes déjà ce qu'on veut (dé)montrer et, en même temps, de leur imposer un sens qui devient progressivement «convenu» dans et par le dispositif lui-même (constitué par les questions de recherche, la formulation des problématiques, le choix des concepts, les règles définies par les instances d'évaluation, le processus de restitution des résultats avec les terrains...). Se forme alors le risque que ce qui nous intéresse est partout (ce qu'on annonce que l'on cherche) et que, pourtant, sa «physionomie» ne peut plus être saisie nulle part.

Ces trois illustrations m'invitent à aller plus avant vers ce qu'elles ne montrent pas concrètement de ce que j'avais annoncé comme objet de recherche: la curiosité des étudiant·e·s dans ses rapports avec les dispositifs pédagogiques. Dans un mouvement critique nuancé, déplaçons notre attention entre l'étonnement des étudiant·e·s qu'on perçoit vers ce que les participant·e·s à l'examen et l'actrice ou l'acteur central font dans leur activité de pensée et qui n'est pas directement visible: nous sommes dès lors reconduits à penser que mes exemples peuvent illustrer une curiosité naissante. Voilà notre attention à nouveau mobilisée et la possibilité d'esquisser ce en quoi les questions «lançées» par les étudiant·e·s, depuis leur curiosité naissante, ont à faire avec la curiosité elle-même. Reprenons ces courtes vignettes et regardons de plus près ce qu'elles autorisent à imaginer concrètement.

A chaque fois, l'actrice centrale ou l'acteur central s'exprime après, voire bien après, que d'autres étudiant·e·s ont posé des questions, souligné des observations, témoigné de leur étonnement. Ainsi, l'actrice centrale ou l'acteur central ne nous semble pas, à proprement parler, curieuse ou curieux, quand elle ou il regarde le film, ou seulement du fait qu'elle ou il le regarde et le regarde encore. Le processus de curiosité, chez elle ou lui, je le montre dans mes descriptions, dès lors, comme l'instantané d'un produit «fini». Dit autrement, ce que je montre dans les vignettes, c'est le résultat comme «isolé» d'un processus jalonné par la curiosité; de nombreux aspects de ce processus ont bien eu lieu avant et on ne les voit toutefois pas ici.

Au fil des trois descriptions, on est par moments en présence du beau, du juste et du bon ainsi produits. Les étudiant·e·s qui interagissent sont en effet étonné·e·s face à des situations qui, avec l'ensemble des détails, fabriquent en même temps qu'elles montrent l'idée que ce qui est fait est juste, peut-être beau, sans doute bon par rapport à ce qu'on peut attendre qu'on fasse pour et avec quelqu'un qui est en difficulté, en souffrance ou témoigne de limites

évidentes. Elles et ils peuvent aussi être surpris par ce qui se passe, simplement parce qu'elles et ils viennent aux séquences projetées avec d'autres conceptions de l'accompagnement, d'autres expériences de la rencontre. La déviation semble opérer chez elles et eux.

Certes, le mouvement de pensée commence avec l'étonnement, mais la curiosité, par l'excédent du pathos, reconduit les étudiant·e·s à comprendre, à aller plus loin, plus avant; ce que leurs questions et leurs diverses intonations peuvent laisser supposer. La diastase est, dès lors, le lieu et le temps où elles et ils font quelque chose de l'étonnement et après lequel viendrait et reviendrait la curiosité parce qu'elles et ils sont portés à faire plus de l'étonnement qu'un événement sensible, émotionnel, à en faire quelque chose d'autre, de différent, peut-être de plus élaboré, sans doute de partageable, même à l'état d'ébauche; c'est bien ce que ces exposés adressés aux autres exigent et ce dont certaines parties témoignent.

Revenons à l'actrice centrale ou à l'acteur central. Elle ou il répond aux questions qui lui sont adressées. Mais en y répondant, elle ou il répond aussi à ses propres interrogations, comme autant de mouvements intimes (immanents), qui revêtent des sens multiples que les choses qu'elle ou il a sous les yeux et ce qu'elle ou il entend peuvent prendre. Si cela n'est pas visible, cela ne nous empêche pas d'imaginer qu'être curieuse ou curieux, ce serait répondre à ses propres questions et être mis en mouvement par les différentes requêtes d'une situation – depuis le pathos –, déclencher alors quelque chose qui fait jaillir la curiosité et la porter plus loin. Sans doute, ce qui est supposé ici se situe et se déroule à l'intérieur de l'activité de l'actrice ou de l'acteur et n'est alors pas directement visible et explicitable.

L'intérêt des étudiant·e·s qui assistent aux présentations des divers groupes est piqué. Leur curiosité affleure dans les questions qu'elles et ils posent et les mouvements de réponses qu'elles et ils ébauchent. L'étonnement aurait pour portée de faire dire, de donner à penser et aiguillonnée, au fil du mouvement, la curiosité viendrait dans un mouvement de pensée, processus par lequel et au sein duquel les étudiant·e·s font quelque chose de et avec leur attention mobilisée. Les participant·e·s, qui observent l'activité de l'actrice centrale ou de l'acteur central et lui-même sa propre activité, sont, depuis l'étonnement, requis à se tenir au plus près de la pensée en action d'un·e autre et à la penser à leur tour. Ce faisant, elles et ils déplacent le sens, les enjeux, les perceptions, les conceptions et, dans ces décalages, se différencient de cet autre

duquel ils partagent l'expérience comme de leur propre point de vue, de leur propres vécus: réponses qui ouvrent d'autres possibles.

OUVERTURE

Ces considérations théoriques et pratiques nous amènent à quelques propositions pour des dispositifs de formation en travail social qui autorisent et suscitent la curiosité des étudiant·e·s.

Un dispositif qui soutient une démarche heuristique

Pour le dire avec Waldenfels (2005c, p. 369) dans une formulation ajustée à notre thématique, la réflexivité du pathos est une pensée en action qui retarde sur elle-même. Nous ne faisons pas la rencontre du pathos comme quelque chose que nous décidons, visons, comprenons, évaluons ou refusons. Le pathos constitue à la fois le lieu et le temps à partir duquel nous agissons (pensée, action, implication dans l'accompagnement...) par le fait que nous y répondions. Cette réflexivité qui retarde sur elle-même est une pensée en déhiscence: promesse de nombreux possibles dans la suite de multiples hésitations, bifurcations, volte-face, décalages, déviations, détours. De là naît la curiosité et, par le fait même qu'elle est réponse au pathos, elle peut se déployer de manière innovante. La condition de curieux nous apparaît ainsi comme une condition d'avant-garde.

Un dispositif de formation qui autorise la curiosité est dès lors un dispositif qui laisse place à un processus heuristique, accordant le temps et l'espace nécessaire aux étudiant·e·s pour découvrir ce qu'elles et ils cherchent, préciser ce qui suscite leur intérêt. Il ne devrait pas servir à fabriquer ce qu'elles et ils trouvent en fonction des questions qu'elles et ils se posent ou des impératifs pédagogiques prédéfinis par le dispositif lui-même. C'est toujours inconfortable et impose des impasses peu fécondes lorsque le matériel empirique ou les concepts théoriques sont utilisés pour justifier qu'on a bien raison de penser ce qu'on pense et valider des questions de départ, fussent-elles formulées de façon pertinente.

L'idée de saisir une réflexivité qui retarde sur elle-même et qui ouvre à la curiosité anime, depuis plusieurs années, nos dispositifs pédagogiques dans les cursus du Bachelor et du Master en travail social. Le fil qui nous guide est la visée heuristique dans la démarche de recherche et l'analyse de l'activité

professionnelle. A partir de notre expérience, nous pouvons en préciser les éléments concrets suivants. Esquissions quatre étapes.

Il y a, tout d'abord, la constitution de groupes de trois à six étudiant·e·s, parmi lesquels l'un d'eux offre la possibilité d'observer sa pratique sur son lieu de travail. Chaque groupe se distribue différentes tâches comme filmer, monter, observer ou encore décrire une séquence d'activité professionnelle. L'activité réelle constitue alors l'enjeu central de la récolte des données; sa saisie se fait par le moyen d'une caméra et d'un micro. Avec l'enseignant·e, le groupe met au travail la question de «suivre quelque chose des yeux». Comme méthode de tournage, il leur est indiqué de filmer avec la caméra sur le trépied, en plan fixe et large, ou caméra au poing; dans les deux cas, l'angle de prise de vue peut varier durant la séquence en fonction de la possibilité, de la nécessité de suivre la professionnelle ou le professionnel.

Dans un deuxième temps, le film qui a été monté par le groupe est montré à l'étudiant·e dont la pratique professionnelle a été observée pour comprendre l'activité réelle à l'aide des concepts waldenfelsiens explicités au cours du module. Comme dans une conversation, à la suite des réflexions de l'étudiant·e qui a été filmé·e, les membres du groupe sont invités à exprimer ce qu'ils voient, ce qui les surprend, les étonne. Avec l'enseignant·e, qui passe auprès de chaque petit groupe, la discussion est l'occasion de réfléchir sur ce que l'on filme de la réalité et comment on la filme. Les étudiant·e·s peuvent alors expliciter la façon avec laquelle on choisit de regarder la réalité; comprendre comment on utilise la caméra comme point de départ pour la filmer et en constituer une expérience qui est en même temps une réflexion sur le réel. Chaque groupe est alors invité à développer l'idée que le tournage est un processus incertain et itératif. Est mis en évidence que le tournage vidéo de l'activité professionnelle ainsi que le montage avance par approximations. Il doit laisser visibles les hésitations, voire les «maladresses» techniques, et peut ainsi rendre sensibles les énigmes dont est constitué le réel filmé. Est étayée la conception selon laquelle le film constituerait alors une sorte de suivi de scènes, qui sont présentées «à nouveau» pour comprendre «autrement» l'activité réelle, et se donner l'opportunité de voir et de reconnaître quelque chose d'autre au milieu de ce que l'on cherche. Nous insistons sur le niveau technique et le fait que, lors du montage, l'usage répété du plan de coupe et de séquences de transition vient à l'appui de cette dimension itérative du processus de tournage qui ouvre à l'imprévu. Le film est pour nous réussi lorsque la praticienne ou le

praticien peut «se retrouver» dans la succession des plans, s'y reconnaître avec «indulgence» et avec le désir de comprendre sa pratique.

La réflexion est ensuite poursuivie en classe. Chaque groupe expose une synthèse de ses échanges à l'ensemble des étudiant·e·s. Lors de ces restitutions, les hésitations, les bifurcations ou encore ce qui jusque-là échappait à l'attention est éclairé avec les concepts de Waldenfels travaillés en cours. Les étudiant·e·s sont invité·e·s à enrichir le débat par des liens entre les pratiques discutées et les concepts issus de la phénoménologie responsive.

La quatrième étape du processus concerne le début de l'élaboration individuelle. De manière synthétique, chaque étudiant·e doit rédiger un texte de trois pages et se positionner personnellement au sujet des idées qui guident sa compréhension des phénomènes observés dans les films, et poser de nouvelles questions.

Un dispositif qui a des effets de distanciation

Pour saisir l'expérience du pathos et de la réponse, il faut du temps, de l'espace pour penser et s'exprimer, et la possibilité de situer le lieu duquel on parle, on agit. L'observation suppose ici, comme condition de possibilité, de pouvoir revenir à l'expérience, et parfois plusieurs fois; les moyens de la récolte des données sont alors déterminants. Situer le lieu duquel on parle, à partir duquel on réfléchit, c'est décrire sa propre expérience (professionnelle); c'est différencier les concepts qui organisent l'action; c'est montrer les injonctions institutionnelles qui sont à l'œuvre comme des forces agissantes dans la situation; c'est encore esquisser les visées (prescrites) d'une tâche. La curiosité des autres pour ce qu'on consent à montrer de son expérience se combine avec notre curiosité comme un certain souci porté aux détails d'une situation, ce qui peut s'élaborer comme procédé créateur d'innovation en s'écartant des formes d'expression habituelles ou normales.

Un dispositif comme un pari sur la curiosité

Pour autoriser la curiosité, la susciter, le dispositif doit être en mesure de soutenir l'incertitude et de favoriser l'attention portée aux protagonistes de l'activité, aux éléments de la situation, dans une sorte de consentement à l'étrangeté. Par la force des détails, il permettrait aussi de distinguer les écarts par rapport à la norme, les déviations par rapport aux habitudes, les décalages

par rapport à ce qui est convenu, attendu d'un comportement professionnel en situation. Autorisant un mouvement de curiosité, les étudiant·e·s pourraient alors exprimer ce qui n'était jusque-là pas dicible, voir ce qu'elles ou ils n'avaient pas encore remarqué et entendre ce qui ne leur avait pas encore «parlé».

Un tel dispositif, s'il peut parier sur la possibilité des échanges entre participant·e·s, autorise les mises en jeu de soi et de son expérience en tant que réponse inventive, en tant que pensée expérimentante et comme disponibilité au risque. La franchise de parole, les métaphores, les jeux de mots, l'humour, l'hésitation qui se retient d'expliquer, de fermer le débat, ou encore l'égard qui maintient un espace de respect et d'attente seraient des indices enthousiasmants d'un dispositif pédagogique qui autoriserait la curiosité et à la fois deviendrait curieux pour lui-même.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anzieu, D.** (1999). *Le Groupe et l'Inconscient*. Paris : Dunod.
- Bion, W. R.** (1995). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Elias, N.** (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Foucault, M.** (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M.** (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard.
- Husserl, E.** (1964). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kaës, R., Anzieu, D. & Thomas, L.-V.** (1997). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Levinas, E.** (1994). *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*. Paris : Vrin.
- Levinas, E.** (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Den Haag : M. Nijhoff.
- Levinas, E.** (1961). *Totalité et infini: essai sur l'extériorité*. Den Haag : M. Nijhoff.
- Merleau-Ponty, M.** (2010). L'entrelacs – Le chiasme. Dans *Œuvres* (pp. 1756-1778). Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M.** (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Nietzsche, F.** (1971). *Par delà le bien et le mal*. Paris : Gallimard.

- Pittet, M.** (2015). Face à un enfant turbulent: répondre. *Revue [petite] enfance*, 117, 43-63.
- Platon.** (1976). Le Banquet. Dans *Œuvres complètes* (Tome IV – 2e partie). Paris : Belles Lettres.
- Straus, E.** (1956). *Vom Sinn der Sinne*. Berlin-Göttingen-Heidelberg : Springer.
- Thievenaz, J.** (2014). Editorial – un étonnant défi. *Revue Education permanente*, 200, 5-8.
- Waldenfels, B.** (2016). Kommen und Gehen in der Zeit im Anschluß an Merleau-Ponty. Dans *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen* (pp. 226-235). Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Waldenfels, B.** (2013). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Waldenfels, B.** (2010). Description indirecte. *Archives de Philosophie*, 73, 29-45.
- Waldenfels, B.** (2008). *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2*, Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Waldenfels, B.** (2005a). Commencer ailleurs – Une liberté sous le signe de l'étrangeté. *Revue de théologie et de philosophie*, 137, 311-327.
- Waldenfels, B.** (2005b). L'expérience corporelle entre ipséité et altérité. *Revue de théologie et de philosophie*, 137, 329-343.
- Waldenfels, B.** (2005c). La phénoménologie entre pathos et réponse. *Revue de théologie et de philosophie*, 137, 359-373.
- Waldenfels, B.** (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt/Main : Suhrkamp
- Waldenfels, B.** (2000). *Das leibliche Selbst*. Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Waldenfels, B.** (1994). *Antwortregister*. Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Waldenfels, B.** (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Weizsäcker, V. von** (2011). *Pathosophie*. Genoble : Million.

FILMOGRAPHIE

- Tarkovski, A.** (2011). *Andreï Roublev*. Dans *L'Intégrale Andreï Tarkovski*. Paris : Potemkine Films.

ART ET FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL

Mathieu MENGHINI

«L'âme ne pense pas sans images.»
Aristote, *De l'âme*, III, 7, 431a 16-17.

Dans les pages qui suivent, nous discuterons l'intérêt de la matière artistique pour la formation en travail social dans les universités axées sur la pratique. Il ne s'agira pas de vanter l'appel aux œuvres pour varier les registres de l'attention des étudiant·e·s, mais bien d'interroger les éventuelles propriétés de l'art susceptibles d'instruire les représentations et d'orienter pertinemment l'action de futur·e·s professionnel·le·s des métiers de l'humain.

Après un survol de Platon – auteur se défiant des pouvoirs de l'art –, nous évoquerons Aristote et l'articulation qu'il tisse entre tragédie et praxis. Fort de ces fondements théoriques, nous poursuivrons par deux illustrations pédagogiques: l'une mobilisant le théâtre, l'autre le septième art. Nous terminerons, enfin, en questionnant l'assimilation du travail social à un «art».

L'ART ET LE VRAI

Commençons donc par un détour théorique sur le lien entre art et vérité. Nous nous concentrerons sur deux auteurs – Platon et Aristote – contemporains et acteurs majeurs d'un débat toujours ouvert.

La Grèce antique, rappelons-le, est dépourvue de livre de valeurs morales comme la Bible, le Coran ou la Torah; dans ces conditions, ouvrant le sillage de l'«éthicisme» (conception selon laquelle «l'art, naturellement quoiqu'indirectement, nous prescrirait et nous orienterait vers une saine compréhension morale du monde¹ »), Homère fit fonction d'«instituteur de la Grèce» (Platon, 1999a, p. 1221).

Lui-même poète dans ses jeunes années, Platon n'ignore pas les charmes puissants de l'art; mais s'il lui reconnaît, dans l'absolu, la possibilité de contribuer

¹ Définition que donne Matthew Kieran (2011, p. 83), opposant «éthicisme» et «esthétisme» – conception considérant, elle, art et morale comme deux entités autonomes.