

## LE FLOU ET LE TRAVAIL DU SUJET EN FORMATION

Jean Clénet

Université de Lille 1  
Laboratoire CIREL, ÉA 4354 (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille)  
Département des sciences de l'éducation et de la formation du CUEEP, Lille 1.  
9-11 rue Auguste Angellier, 59046 Lille cedex, France.  
jean.clenet@univ-lille1.fr

---

**Mots clés :** sujet, autoréférences, flou, travail humain.

**Résumé.** Le travail humain, éducatif et formatif, comporte sa « part de mystère et un caractère difficile à dévoiler de certaines de ses facettes, ou dimensions... cachées... clandestines... ». Pour aborder cette question, nous adosserons nos propos à la théorie du sujet en tentant de considérer des dimensions de l'incertain et des contours flous qu'il représente. Dans cette perspective, la question du travail caché suggérée comme problématique de recherche rejoint celle de la complexité. Nous tenterons de lever un coin du voile concernant certaines autoréférences des sujets adultes en formation professionnalisante, en alternance. Comprendre et baliser scientifiquement des dimensions du « travail caché » nous conduit à en proposer des contours provisoires qui reconnaissent des formes d'indétermination, d'auto-organisation et d'émergences, bref des flous entendus comme des entre-deux entre l'homogène et l'hétérogène (Lupasco, 1986).

---

### Introduction : d'où nous parlons ? Processus de recherche, références et intentions

Si les objectifs de ce symposium sont naturellement vastes, on notera que la question du travail humain, éducatif et formatif, les dimensions de l'incertain qu'il présente<sup>1</sup>, suggère un réel intérêt pour comprendre comment le sujet apprend, se forme, développe des compétences, bref, se professionnalise. L'alternance éducative conçue pour des sujets adultes constitue le terrain de la recherche référencée dans le cadre des sciences de la complexité<sup>2</sup>. Comme il l'est rappelé dans les intentions du symposium : « nombre de travaux portant sur le travail humain signalent sa part de mystère et le caractère difficile à dévoiler de certaines de ses facettes ». L'intérêt devient premier de nous confronter à la face cachée du travail humain en l'occurrence celui de l'ingénieur qui se forme en alternance et d'en esquisser provisoirement, un cadre réflexif théorique. Ce travail nous laisse à penser qu'il est cardinal de donner un statut et aussi une certaine légitimité au travail caché et/ou clandestin, et aux dimensions qui le concernent dans l'exercice de l'activité formative et de la recherche associée. Si l'ambition pour la recherche pourrait être d'en dévoiler certains aspects, il apparaît que pour le sujet, ces faces cachées demeurent nécessaires et méritent qu'on les respecte (paradoxe !). Cette hypothèse tend à se renforcer d'autant qu'il apparaît que nous vivons une période où l'ambition de transparence et de maîtrise des choses (et peut-être aussi des autres ?)

---

<sup>1</sup> Si l'attitude générale en sciences « repose sur l'a priori des déterminismes, quelle que soit leur forme » (Atlas, 2008, p. 11), le principe d'incertitude de Heisenberg est une propriété fondamentale du monde. Il indique la fin du rêve de Laplace « d'élaborer une théorie de la science et un modèle de l'univers complètement déterminés » (Hawking, 1991, p. 81).

<sup>2</sup> De complexus qui exprime l'idée d'entrelacer. Le mot apparaît au XVIII<sup>ème</sup> siècle pour désigner des phénomènes vivants unissant des dimensions enchevêtrées qui révèlent la relative impuissance de la pensée cartésienne, seule considérée comme scientifique, à les comprendre. Mais Bachelard, nous appelle à revisiter notre esprit scientifique : « lire le complexe réel... », (1934).

dans l'éducation - formation et la recherche se ferait de plus en plus pressante. Les formes homogénéisantes faites de programmations et d'injonctions, parfois appliqués sans trop de retenue ni de discernement, laissent des traces. La recherche n'est pas toujours à l'abri de ces propensions à tout vouloir cadrer quand en se référant à la scientificité, elle ambitionne parfois de tout connaître d'autrui. Il est de nombreuses questions éthiques à la clé. D'où notre choix, sans en être un spécialiste, d'adhérer à ce projet et tenter de faire une place au flou pour préserver les sujets.

Ces travaux s'inscrivent dans un processus entamé au sein du Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, le CIREL, nous y avons contribué en interrogeant a minima la notion de dimension « clandestine » ; en rappelant qu'il nous vient du latin *clandestinus*, de *clam*, qui signifie en secret. Nous avons retenu surtout l'idée que ce qui est clandestin ou caché, n'est pas forcément « illicite », à « proscrire », ou encore à « expurger », parce que ça fait partie du processus humain, vital. Par analogie, ce que nous appelons la transparence (ou l'homogène), procède d'un autre domaine : celui la matière inerte qui signifie la mort, la figure physique archétypale en est le cristal (Atlan, 1979). Nous y avons aussi soutenu l'idée parfois liée à certaines pratiques que le fait de vouloir dévoiler à tout prix ce qui est caché, ou de vouloir comprendre et rendre visible ce qui ne l'est pas, devenait parfois une fin en soi, mais que cette fin pouvait rester étrangère au domaine de l'humain. Le sujet, autoréférent<sup>3</sup>, a besoin d'intimité. En effet, revendiquer la transparence pour tenter de tout saisir ce qui, dans nos formes d'entendements de l'action, serait le fait, entre autres formes, de rationalités « substantives »<sup>4</sup> (Simon, 2004). Celles-ci visent, certes parfois légitimement, à renforcer nos intentions de maîtrise et/ou de connaissance, mais elles ne sont pas sans limites. Nous y avons rappelé aussi que ce qui est ou semble clandestin (à débusquer et à maîtriser...) pour les uns, peut être largement justifié et légitimé pour les autres. Par exemple, chez le sujet en formation, nous avons rencontré de nombreux « résistants » à l'organisation, nous y avons trouvé aussi de nombreuses tensions et/ou antagonismes<sup>5</sup>. D'un côté, les promoteurs de la formation considèrent négativement les clandestins ou les déviants... ; eux nous disent adopter des manières d'être et de faire pour « s'adapter et apprendre des situations », ou pour « sauver leur formation, voire leur avenir... ».

L'occasion de confronter les points de vue sur cet objet aux contours encore flous et qu'il nous est donné de travailler est donc bienvenue. Nous l'utiliserons en nous attachant à situer les dimensions cachées et clandestines eu égard aux processus vécus dans les formations professionnalisantes en question (le master ingénierie de la formation en alternance et le dispositif Régional d'accompagnement du développement de la qualité de l'alternance) en rejoignant plus ou moins précisément quelques questions posées en amont. « Que fait la formation professionnelle de ces dimensions de l'activité ? Quelle utilité il y a-t-il à les comprendre pour la conception des formations professionnelles, la relation formation/éducation/travail ? En quoi peuvent-elles participer de velléités pour rapprocher les formations des réalités des métiers ? ». À comprendre aussi « ce qu'elles veulent dire du travail humain. Comment expliquent-elles l'autonomie, le pouvoir d'agir des acteurs ? ». Cette dernière interrogation constituera notre entrée privilégiée.

## **1. Mise en problème : repères pour baliser l'objet**

Notre approche est adossée à plusieurs recherches intensives conduites récemment auprès d'adultes en formation professionnelle<sup>6</sup>. Nous les revisitons à l'aune des questions posées par la

---

<sup>3</sup> L'autoréférence est cette propension du vivant à dépendre de lui-même pour se construire (Varela, 1989).

<sup>4</sup> La rationalité substantive est celle où on pense et on fait comme si les éléments compris ou donnés en amont étaient suffisants pour comprendre et générer les formes attendues (la forme programmatique prévue avant et hors contexte). La rationalité procédurale procède à l'inverse du construire en situation « chemin faisant ».

<sup>5</sup> Souvent présentées ou définies comme des sources de conflits et souvent jugées négativement. Nous y donnons un tout autre sens de repérage des tensions entre des logiques différentes, utiles pour générer et comprendre des transformations humaines et organisationnelles. Clénet, 2010a) Ainsi de multiples formes antagoniques sont-elles repérables : de situations, de régulations, d'oscillations, ... (J. Demorgon, 2004).

<sup>6</sup> La principale mobilisée ici concerne une population de 8 étudiants suivis pendant un an ou plus. Ils sont inscrits dans un Master 2 ingénierie de formation organisé autour d'une alternance longue. Le corpus est fait

problématique de ce symposium « dimensions cachées, dimensions clandestines du travail : des concepts pour penser le travail éducatif » ? Ce que nous avons titré « le flou » en constitue le trait d'union voire le concept de référence en soutenant l'idée que le travail humain -à finalité humaine, l'éducation et la formation- se construit en zones floues. En effet et par exemple, entre une réalité humaine vécue, conçue et représentée, des outils, des mots et des intentions pour la décrire, et les interprétations qui en sont faites en interne et/ou en externe, ces zones floues restent immenses. Tout serait beaucoup trop simple s'il n'y avait qu'une valeur pour chaque situation, des mots justes pour chaque discours et une seule vérité pour les savoirs produits. Et pourtant, les discours (et certaines pratiques ?) concernant les formes à donner aux organisations, aux savoirs vs compétences à référencer, aux pratiques de formations et de recherches fortement encadrées, semblent revendiquer ce que nous nommerons la transparence, voire parfois une maîtrise totale.

La première de ces zones floues concerne, entre autres, l'expérience du sujet (Clénet, 2010a). Elle soutient l'idée de leurs grandes singularités et surtout de leurs modes de productions fortement contingentes. Les cas étudiés en formation laissent à penser que la formation des adultes gagnerait à être ancrée dans l'écoute et la compréhension, confortées par un travail des sujets à partir et sur leurs conceptions, à partir aussi de leurs parcours expérientiels longs. La notion de flou y est omniprésente quant à la constitution de l'expérience et quant à sa formalisation pour y donner réflexivement un sens. Même si on y a observé la relative pertinence de l'accompagnement dirigé vers un travail sur l'expérience, la manière dont cela est conduit, vécu, formalisé, comprend encore davantage de faces cachées que dévoilées. Nous savons aussi qu'il en est de même des usages et des productions de la formation, des missions professionnelles, des productions de savoirs et des modélisations afférentes. L'autre grande question, non moins floue pour le sujet en formation reste celle de la transformation de l'expérience en savoirs, voire en compétences<sup>7</sup> comme on le revendique désormais. La deuxième zone tente seulement de lever un coin du voile à propos de quelques uns des processus cachés dont on sait qu'ils sont activés par des sujets en formation (Clénet, 2010b), mais sans que l'on sache encore comment. Par exemple, la manière dont les sujets se re-cherchent pour se re-construire singulièrement en formation nous échappe très largement ! On en déduit assez aisément que ce qui est visible de la formation et déclaré important de l'extérieur (les compétences par exemple...), reste beaucoup plus subtil et nuancé de l'intérieur. L'action située (le travail) exige probablement des manières d'être et de faire non réductibles à cette notion ou à sa forme descriptive, quand on tente d'aborder et de comprendre la formation du sujet (subject), le développement d'une forme de soi professionnel, et surtout quand son point de vue s'affirme. La troisième interroge les légitimités de la formation et des recherches associées. Nous suggérons seulement quelques renouvellements des perspectives théoriques et paradigmatiques des conceptions, des constructions et des conduites susceptibles de les appréhender en laissant laisser sa place au flou (Clénet, 2008).

Il s'agit d'interroger à la fois des méthodes, des théories et des épistémologies dans leurs capacités à la fois à appréhender le flou. Dès lors, en formation et en recherche, peut-être convient-il de donner un statut au flou de l'expérience et du travail du sujet.

## **2. Le flou, les regards et le travail sur l'expérience**

On interroge ici a minima la manière dont les sujets - acteurs (notamment les formés) mais aussi les formateurs et, à un autre niveau les chercheurs en éducation, conçoivent l'expérience et les usages qu'ils en font dans leur activité respective de formation et/ou de recherche.

---

principalement d'entretiens individuels (3 par an et par sujet) et collectifs (8 par an) faits intensivement pendant une année auprès de 5 étudiants. Nous travaillons à partir des récits personnels et professionnels de ces étudiants contenus dans les mémoires professionnels. Les recueils décisifs se font plutôt en fin de parcours par des entretiens intensifs conduits pour chaque étudiant.

<sup>7</sup> En reconnaissant la légitimité et l'utilité théorique de cette notion, ses avancées, nous n'en sommes pas un fervent partisan, notamment quand à ses usages en formation ou au travail.

### **2.1 Jeux et enjeux formatifs de l'expérience**

On sait que la constitution de l'expérience par le sujet en formation et l'activité réflexive et projective qu'il y associe souvent (en étant accompagné parfois) dans ses parcours personnels et professionnels, constituent des enjeux humains, formatifs et socio-professionnels de tout premier ordre. Cette activité délibérante, ses processus et ses produits échappent encore largement à des regards externes. S'il devient presque banal de dire que l'expérience est à l'origine de toute connaissance et qu'elle en constitue la légitimité humaine, la manière dont elle est agie et plus ou moins pensée par le sujet reste largement invisible de l'extérieur et pas toujours comprise de l'intérieur. On pourrait parler de la sorte quand il s'agit de l'expérience individuelle mais aussi de l'expérience collective quand il s'agit des processus de transformations organisationnelles ou bien du travail collectif des enseignants (Grangeat, 2009). L'expérience est le sujet. Elle est floue puisqu'elle constitue la réponse à la question « qui est-je ? », quand « il s'agit de saisir la dialectique permanente entre l'action et la réflexion d'un sujet face aux déterminismes qui influencent sa destinée », nous suggère V. de Gauléjac (2009). Elle appartient au sujet qui a fait et qui fait, elle est à la fois le processus de production et le produit de l'autonomie du sujet, en un mot, elle est autoréférée. Cette qualité, les enquêtés nous disent souvent qu'en formation elle est niée, voire déniée, tant trop souvent, seuls les savoirs prescrits et enseignés sont considérés. L'expérience est reliée au « faire » du sujet, il y associe trois dimensions entrelacées qui restent aussi autant de faces plus ou moins cachées : l'engagement du sujet (projet, envie, désir de faire...), la réflexivité (penser, prendre conscience, se former, se transformer... faite en relative autonomie ou en collaboration) et la distanciation - conceptualisation (capacité à relativiser, à évaluer, à conceptualiser...). Car, en effet, l'ex - pér - ience contient deux prépositions : ex, qui signifie « se sortir de », d'une situation initiale vécue par exemple, et per, qui signifie le voyage, qui signifie la prise en compte de l'ailleurs, de l'autrement, ce qui n'est pas sans risque ou sans péril (perire). Autre dimension qui reste dans le flou. Notons aussi que le risque constitue une dimension forcément présente -mais peu souvent parlée, ni même accompagnée- dans tout apprentissage qui engage car opéré en vraie grandeur dans l'alternance, par exemple. Ce que nous disent les alternants missionnés en entreprises et ayant réfléchi à leur situation d'apprenants ne peut démentir cette idée. En formation, et dans l'alternance notamment, la notion de risque toujours liée à celle d'épreuve, elle-même constitutive de l'expérience. Pour autant, elle n'y est pas toujours tenue pour recevable ou pas toujours travaillée à sa hauteur ou à sa valeur.

### **2.2 Apprendre par l'expérience**

Tout cela alimente la problématique de l'apprendre par l'expérience, de ses enjeux, jeux et conditions (B. Bourassa, 2000). L'enjeu de l'apprendre par l'expérience dépasse probablement tous les autres dans le cas de l'alternance éducative. Si on accepte l'idée selon laquelle l'expérience est entendue comme la fonction générale de tout être vivant, « de son débat avec le milieu » (G. Canguilhem, 1971, p. 23) pour apprendre activement - réflexivement et récursivement des situations. Ce débat du sujet avec son milieu (mi-lieu) reste aussi fortement caché ou non dévoilé, car en effet, on ne peut pas faire « l'expérience de votre expérience, ni le contraire », (Ronald D. Laing, 1969, p. 18). Le sujet lui-même fait l'épreuve que cet effort de lucidité sur ses propres apprentissages (auto-réflexivité) et le sens à donner à l'expérience -même fait avec autrui- (co-réflexivité) reste un travail complexe avant de faire sens écho-réflexivité. Il fait aussi l'épreuve que le réinvestissement des apprentissages en situations « réelle » de travail n'est possible que dans des conditions précises de travail collectif en particulier (Grangeat, 2009). Aussi, les flous de l'expérience individuelle et/ou collective ne sont plus à démontrer. De l'expérience du sujet, nous avons été amenés à observer quelques dimensions : la capacité et la disposition à... ou comprendre comment, en formation, il s'engage et gère les incertitudes ; comment le sujet actualise ses potentiels, ou comprendre comment il regarde, comprend et accepte plus ou moins ce qu'il est, ce qu'il a fait, ou a dit de ce qu'il fait ; quelles sont les points sensibles du sujet, ou comprendre le sens que représentent pour lui ses actions, ses coopérations, ses émotions ; ou bien encore comprendre le sens de ce qu'il donne à voir.

### **2.3 Des grands traits de l'expérience : invisible, indicible parfois, singulière**

Ainsi, l'expérience s'enracine dans un va et vient continu entre le connu et l'inconnu d'un sujet, entre des temps distribués et des temporalités singulières, entre les représentations et les conceptions de chacun. En formation alternée, elle se constitue par un engagement rendu possible dans un nouvel espace à risques où sont générés en tensions : des actions, des apprentissages, et des transformations quand les conditions l'autorisent. De là, on comprendra que le sujet ne peut pas faire, ni connaître l'expérience d'autrui, il convient donc d'en reconnaître un trait fort d'invisibilité et même d'indicibilité parfois qui nous invitent à relativiser certaines conceptions que nous avons de sa transmission, ou des référencements que ce soit en termes de savoirs ou de compétences. Au-delà du flou, l'expérience est et reste largement « invisibilité » pour autrui, conçue et entendue ainsi, elle devient la propriété fondamentale et générale de tout sujet se formant, elle est constitutive de son mi-lieu par des appropriations singulières d'une situation dans un environnement particulier qui peut aussi la déterminer. Elle est une construction plus ou moins réfléchie, conscientisée et formalisée de « faire » singuliers (de *Facere*, faire justement et à propos). Elle est le lieu et le lien d'un construit unique entre un sujet et une situation vécue ; elle conduit le sujet à interpréter un vécu, agi, réagi, réfléchi, dans des temporalités propres. Elle forme et transforme le sujet, c'est une connaissance empirique qui peut s'exprimer dans des conceptions renouvelées par un travail caché.

### **3. Le dévoilement de trois grands processus « cachés » par des sujets en formation.**

De ces travaux (Clénet, 2010b), nous avons retenu trois grands processus intimes, pris comme des révélateurs puissants du travail parfois caché des sujets.

#### **3.1 Le sujet est à la recherche de lui-même**

Il s'agit probablement du plus important processus caché concernant le sujet en formation. Il contient ce que nous nommons les « grands apprentissages du sujet » quand ce dernier est considéré à la manière de A. Touraine (1994, p. 23). « J'appelle sujet la construction de l'individu (ou du groupe) comme acteur par l'association de sa liberté affirmée et de son expérience vécue assumée et réinterprétée ». Cette conception n'est pas totalement étrangère à celle que nous développons du sujet qui apprend en formation alternée, qui tente de s'adapter et qui se forme, se transforme. En effet, chez les personnes enquêtées, ce grand processus nous apparaît à la fois comme étant très clair par sa présence récurrente et sa prégnance... et très incertain ; obscurci par les niveaux et les formes d'incertitudes<sup>8</sup> exprimées par les sujets et les nombreuses tensions afférentes. Prenons l'exemple précis de cette jeune thésarde qui vient de se former en ingénierie après un parcours « réussi » en thèse, mais qui dit nous par exemple : « j'ai fait une recherche sur les effets négatifs de la formation, maintenant que je les « sais », il faut que je me « professionnalise » ! Qui dit encore : « j'ai occupé un poste de chargée d'enseignement, on m'a confié le montage d'une unité d'enseignement sur l'éducation interculturelle, je viens de comprendre que j'ai fait de l'ingénierie sans le savoir ». Deux observations s'imposent, d'abord pour dire que les rapports aux savoirs, et à ses propres savoirs, de cette étudiante, demandent à être sortis de la « clandestinité », c'est-à-dire qu'ils demandent à être conscientisés par rapport à eux-mêmes, à leur portée et limites eu égard à elle-même, et à leur efficacité quant à son projet de formation et à son insertion professionnelle. La deuxième pour montrer combien cette étudiante pourrait gagner en autonomie par amplification de son pouvoir d'agir en repensant sa formation. Un travail d'élucidation et de conceptualisation fait à partir de cette expérience pourrait probablement l'y aider. D'autres cas viennent étayer l'idée selon laquelle ce processus constitue un invariant fondamental constitutif des sujets en formation, mais pas toujours dévoilé. Certains nous disent aussi la nécessité d'un travail d'appropriation et de conscientisation mais aussi sa

---

<sup>8</sup> Nous avons pointé au moins trois ou quatre grandes formes d'incertitudes exprimées par les sujets : liées à l'environnement socio-économique ; liées à l'organisation de la formation, à ses évolutions et à son devenir ; liées à la confiance en ses propres capacités à vivre la formation et à « se » former.

contingence, le besoin de réinterprétation à visée de transformations (A. Touraine, 2007), la nécessité de relecture des parcours professionnels pour en augmenter le niveau de conscience de « soi » et de ses possibilités d'apprentissages pour des projets professionnels en renouvellement.

### ***3.2 Le sujet peut, quand il le faut, résister à l'emprise de l'organisation***

Ce trait du sujet en formation est à notre sens, capital. Il constitue peut-être le plus fort point de tension entre le sujet et l'organisation de formation. Dans l'alternance, l'organisation école – entreprise qui se veut complémentaire, organisée parfois et parlée presque toujours comme telle, constitue le plus grand point de tension et de résistance induite. En effet, pour les sujets, cette fameuse complémentarité déclarée ne semble pas aller de soi. Ils la vivent plutôt en tensions permanentes<sup>9</sup>. C'est à ce point précis que pour eux, le pouvoir de dire « je » émerge pour créer la rupture avec l'organisation quand ça devient vital. Le cas de P. assez fortement co-investi en représente une figure. Dit rapidement : P. nous a expliqué qu'elle a choisi d'interrompre sa formation (de réduire au minimum tout en faisant acte de présence) et sa participation aux cours, obligatoire, a été mise en pointillés. Tout cela pour pouvoir tenir ses engagements conjugués de mère et de salariée, augmentés de contraintes importantes : gestion personnelle des espaces – distances – temps – finances... Elle nous dit aussi comment elle se faisait livrer les contenus des cours par des pairs, comment elle a « négocié » avec les enseignants pour être absente – présente, comment elle s'est organisée pour dégager des temps pour lire et écrire ; comment elle a utilisé les moments d'accompagnements individuels et collectifs, jugés importants dans sa solitude, comment elle a mis en place des réseaux quasi clandestins d'informations et d'apprentissages, et... comment elle a appris réflexivement de tout ça. Bref, P. nous a étonné. Lors du dernier entretien, peu avant la date de soutenance, elle rend un mémoire quasi terminé, de bonne facture, et la majorité des unités d'enseignements ont été validées par des voies hors normes.

### ***3.3 Le sujet, en tensions, s'inscrit dans une dynamique de reconstruction***

Au delà de cet exemple assez atypique mais assez représentatif de stratégies singulières souvent rencontrées dans l'alternance en formation d'adultes, nous observons que ce grand processus est quasiment toujours présent cela pour peu que les contextes formatifs l'autorisent. Nous parlons ici des dispositifs en ce qu'ils disposent de ressources d'accompagnement mobilisables par le sujet et aussi de leurs qualités d'ouverture et de souplesse. En effet, une organisation fermée ou rigidifiée rend plus incertaine ces développements, ce qui ne fait pas l'économie de règles. Cette dynamique de reconstruction, elle aussi relativement floue, est presque toujours présente chez celle ou celui qui vient de quelque part (un parcours), qui s'est construit au fil de ses temps avec des expériences en propre et aussi beaucoup d'épreuves (D. Martuccelli, 2005) pour peu que le dispositif en prenne acte et autorise ce travail « clandestin ». Nous avons observé aussi que le travail individuel et/ou collectif d'énonciation, de réflexivité, de réinterprétation des expériences autorise et facilite l'intégration de savoirs nouveaux pour des reconstructions rendues possibles. Illustrations. Quand l'étudiante F. raconte son parcours et écrit la diversité de ses expériences professionnelles, reliées à des événements plus personnels, on ressent à quel point l'épreuve (l'expérience) est considérée comme majeure. On la retrouve dans ses enchevêtrements et sous plusieurs formes significatives chez le sujet : comme « processus », elle est le travail ; comme « événement », elle peut provoquer la rupture dans un parcours ; comme « moment », elle peut jouer un rôle décisionnel ; comme « objet de réflexivité » à moyen et long terme, elle peut jouer un rôle formatif majeur.

Compris ainsi dans l'espace ouvert par ces trois dimensions, « recherche de soi, résistance au social, dynamique de reconstruction », le sujet disposerait de qualités constituées en propre qui l'autorisent à penser, apprendre, agir, s'adapter, entre soi - les autres - et l'organisation, à partir de

---

<sup>9</sup> On peut noter des antagonismes sujets – expériences (Clénet, 2010a). Les sujets n'ont pas le même regard sur leurs expériences représentées tantôt comme une mémoire plus ou moins douloureuse ou encombrante, tantôt comme une source de certitudes bien établies, tantôt comme un manque qu'il faut combler.

ses auto - références<sup>10</sup>. Mais dans l'hypothèse où le sujet est auto - référé, il est toujours placé en tensions avec un système qui tend à lui imposer, « injoncter » parfois (souvent paradoxalement), des normes venant du haut ou des formes à re-produire. Beaucoup de formateurs, d'enseignants, et de nombreux professionnels de tous corps savent et éprouvent cela, ils en souffrent quelquefois. Ainsi, les processus afférents au travail, et plus précisément à la construction d'un « soi professionnel » par augmentation du pouvoir apprendre, agir, s'adapter,..., se professionnaliser, trouverait ses origines chez le sujet, pas seulement en référence à leur environnement et aux multiples inputs qu'il active, mais aussi (et d'abord ?) par rapport à eux-mêmes en tant qu'entités autonomes. Cette autopoïèse, ou cette circularité<sup>11</sup> auto-référentielle semble constituer une dimension essentielle des sujets travaillant et/ou se formant. Cependant, nous avons observé qu'elle génère de multiples processus antagoniques à des multi-niveaux personnels : soi - soi et soi - les autres ; organisationnels : entre soi - l'organisation ; et institutionnels : soi-les autres et l'image de l'institution et les rapports (Clénet, 2010a). Il s'ensuit que si un sujet (individuel et/ou collectif) entendu dans une perspective « auto-poïétique » engendre et spécifie continuellement sa propre organisation, reste qu'il s'agit de comprendre comment. Questions d'épistémologies de la recherche et de l'ingénierie plus que de méthodologies.

#### **4. Des méthodes, théories et des épistémologies à l'épreuve du flou.**

La question des méthodes de recherche et de leurs référents se pose alors avec acuité. Pour commencer nous rappellerons ce qui peut ressembler à une évidence. Les références mobilisées à l'occasion de ce « travail » d'écriture d'un texte sont constituées d'abord par nos propres expériences d'enseignant - concepteur - chercheur. À cet égard, nous dirons paradoxalement, que ce qui a fait réellement ce travail (cet écrit provisoire par exemple), ce sont majoritairement les dimensions qui nous concernent et qui ne se voient pas de l'extérieur. Nous enfonçons là une porte ouverte en distinguant le travail « prescrit » désormais assez fortement référencé par le statut d'Enseignant-chercheur (bien que les interprétations individuelles et collectives en restent très diversifiées) et le travail « produit » rendu effectif, comme peut l'être ce texte, rédigé selon des modalités singulières d'engagement, de motivation, de temps et d'organisation qui appartiennent à l'auteur... en fonction d'autrui. Mais cette distinction n'est pas suffisante car elle est restée binaire, tendue sans relation formalisée réflexivement, entre le transparent prescrit et l'invisible singulier. C'est pourquoi il convient d'y ajouter une tierce dimension, c'est-à-dire un « tiers inclus » (Lupasco, 1986) qui donnerait une forme construite en tension (une formation), comme une interface « floue » mais constituant un entre-deux en émergence. Le rôle d'une interface est de rompre un face à face (Dupuy 1994). Elle nous suggère ici une approche ternaire du travail, nous parlons ici précisément du « travail du sujet » (Wieviorka, 2008), comme une tierce dimension qui, en aucun cas ne peuvent être vue, perçue, seulement de l'extérieur sans en faire une approche complexifiée, c'est-à-dire apte à comprendre, penser et formaliser l'agir humain et ses processus hétérogènes. À cet effet, nous pointerons provisoirement au moins deux dimensions que le sujet chercheur (ou tout sujet actif - réflexif) peut activer en relative autonomie s'il en a les compétences et perçu l'enjeu, ou bien par l'accompagnement dans un premier temps.

##### **4.1 Le travail du sujet : conforter ses conceptions**

Pour illustrer notre propos nous allons activer une métaphore empruntée au domaine de l'art photographique. L'instrument utilisé pour cet art est une boîte noire (au deux sens du terme) conçue comme artefact pour percevoir, concevoir et re-produire une image (la formation, la recherche...). Mais cette boîte noire est plus ou moins simple ou perfectionnée. Elle peut aller du

---

<sup>10</sup> Ce concept est construit autour des deux sens étymologiques du mot autos : idem qui renvoie à l'identique c'est-à-dire à l'autre et ipse qui renvoie à soi-même et à sa subjectivité. L'autoréférence devient « la capacité de se référer à soi tout en se référant à ce qui n'est pas soi » (Morin, 1992).

<sup>11</sup> « autopoïèse », du grec autos (soi) et poiein (produire), par Varela, (1989), capacité du sujet à s'auto-produire, à produire sa propre organisation interne. Les systèmes autopoïétiques se spécifient et se régénèrent par eux-mêmes en se distinguant de leur environnement, sans s'en séparer.

simple boîtier standardisé jetable (par analogie, nous pouvons y voir par exemple des méthodes faites et pensées avant, hors contextes, hors sujets, hors des temps), au reflex de haut de gamme à la fois plus compliqué (par les multiples fonctions programmées(ables) qu'il comprend), et plus complexe quand il augmente le champ des possibles pour le sujet : en augmentant le champ des usages possibles grâce à l'intelligence du photographe, et en fonction des « sujets », des contextes, des usages, des finalités... Dès lors, ce qui compte c'est la possibilité d'usages intelligents et variés, ceux qui autorisent l'invention et l'adaptation aux sujets et aux contextes. Mais encore faut-il que le sujet - photographe en ait la volonté, le projet et les compétences. Nous souhaitons mettre ici en avant la qualité du concepteur et de ses conceptions, la nécessité de relier la méthode et l'outil comme processus reliant « sujet – objet – projet – situation - temps », lien parfois non reconnu ou tenu pour non scientifique quand il est revendiqué ou mis en exergue. Si la méthode prise au sens large considère ces interactions sujets-objets-projets, la qualité des photographies (des artefacts de la formation, des savoirs produits par la recherche...) sera forcément autre car elle alors faite et porteuses de conceptions relativisées (Mugur-Schächter, M. 2006) complexifiantes. Celles-ci peuvent offrir une variété de dévoilements des possibles (produire des images inédites, artistiques, ...) mais aussi une variété de développements adéquats (produire des méthodes - processus - produits originaux). Les conceptions entendues comme actions réfléchies de concevoir *vs* conceptualisation des actions conduites, présentent une dimension importante du travail du sujet autoréférent<sup>12</sup>. Mais ce travail est flou, fait de processus flous ; s'il est en partie accessible réflexivement de l'intérieur, il reste quasi inaccessible de l'extérieur sans une forte contribution du sujet en collaboration, faite en confiance, dans des temps et temporalités récurrents, longs.

#### **4.2 L'accès, tout en retenue, au sens intérieur : le flou réflexif**

Il est difficile de s'intéresser à l'activité intérieure du sujet (au-delà de l'activité décrite), inscrite dans un parcours expérientiel et prise dans son contexte. Cela peut interroger les méthodes de recherches à développer, en particulier celles qui font appel à l'engagement du chercheur, à des modalités variées et adaptées aux contextes, mais aussi à des processus itératifs et récurrents inscrits dans des temps longs. La réflexivité sur son propre travail constitue une dimension majeure d'un travail qui ne se voit pas et qui, paradoxalement, peut devenir conscientisé, formalisé, et ainsi être rendu plus visible. Elle constitue une tierce dimension du travail, celle d'un travail caché potentiellement formalisable. Il comprend tout le travail -qui ne se voit pas et ne peut être vu- fait à l'intérieur du sujet pour réfléchir, trouver les informations, consulter, communiquer, s'informer, décider, produire du sens, écrire ... Mais ce travail comporte d'autres dimensions cachées ; il peut se faire aussi dans des temps « flottants » ou des temps volés..., dans des temps diurnes pas vraiment faits pour ça a priori<sup>13</sup> ou bien encore dans des temps nocturnes. Nous renforçons ainsi l'idée que ce travail autoréflexif, centré sur soi et ses actions, ne peut être fait sans des décadres, sans des décentrations, sans des décalages et des récurrents temporels qui induisent des recadrages et des recentrations par un travail de conceptualisation. Cette autoréflexivité ne peut être rendue effective que par des couplages avec l'externe, c'est-à-dire par des couplages avec des hétéroréférences (des expériences croisées, des pratiques partagées, des conceptions et des concepts déjà-là...). Autrement dit, l'auto-réflexion ne peut exister sans une co-réflexion, et tant qu'on y est, sans une éco-réflexion, si l'on ne veut pas ignorer la particularité du contexte dans l'activité réflexive. Auto-co-éco (et « écho » aussi pour que cela résonne et fasse sens) références vont ainsi de pair dans l'action réflexive, si l'on souhaite effectivement développer les apprentissages, les adaptations, les formations (émergences et productions des formes) et les transformations qui nous traversent et nous amènent au-delà de... Ainsi, nous dirons en premier que le travail « caché » c'est l'activité intérieure du sujet pris dans sa globalité apprenante (puisque nous

---

<sup>12</sup> L'autoréférence renvoie pour nous à la théorie de l'autonomie et plus exactement à celle de la « clôture opérationnelle » (Varela, 1989) ; un système est opérationnellement clos quand il fait appel à ses propres ressources internes (cognition interne) pour se réguler, c'est-à-dire son auto-organisation.

<sup>13</sup> Pour ce qui nous concerne, l'activité régulière de courses d'endurance constitue des moments privilégiés pour réfléchir, conforter, libérer : réflexions qui peuvent aller de la simple prise de décision, à la recherche de solutions, voire de sens à donner aux activités ou même à sa vie. Ces moments d'efforts physiques soutenus deviennent des moments de travail intense pour l'esprit, qui en ressort... paradoxalement reposé et apaisé.



sommes dans le domaine de l'éducation et de la formation) et surtout dans son « sens intérieur ». Dans cette perspective, redonner du pouvoir au sujet sur et dans sa formation devient alors un enjeu majeure et davantage encore, une question d'éthique.

#### **4.3 Comprendre l'auto – organisation (l'activité intérieure vs extérieure du sujet)**

Où re-connaître la complexité du travail du sujet qui alterne le diurne et le nocturne ; mais aussi du temps « affecté » et du temps « flottant », autres dimensions du travail caché. En effet, il arrive qu'il (et le travail vécu et visibilisé aussi...) nous « travaille » parfois au point de nous réveiller la nuit. Cela veut probablement dire que nous travaillons aussi à notre insu. Ainsi, travail insu, inquiétude, stress, souci de faire et d'avoir à faire, ou tout simplement la réflexion « normale », peuvent tenir en éveil. On peut voir ainsi émerger, associé au travail caché, une double dialectique de travail intérieur entre « travail diurne et travail nocturne » (Pineau, 1983) et de travail su et insu. Ces formes plus ou moins cachées du travail intérieur nocturne, travail que les doctorants, notamment en fin de thèse, connaissent bien, si nous en croyons les récits qu'ils en font. Travail que des enseignants ou autres professionnels parfois en « souffrance » hésitent parfois à nous dire parce que ça ne se « fait pas dans le métier » au risque de représentations et/ou d'interprétations de toutes sortes ; que les infirmier(e)s et les cadres infirmier(e)s chargé(e)s de formations, sujets qui nous sont devenus familiers dans les recherches du moment, éprouvent parfois douloureusement, gagneraient probablement à être exhibées, travaillées, dans la limite du possible et du convenable pour le sujet, et avec la retenue qui s'impose comme principe éthique.

#### **5. En conclusion, le travail du sujet est fait de conceptions relativisées<sup>14</sup>**

Ces conceptions relativisées restent à rendre intelligibles scientifiquement. Reconnaître les faces cachées du travail humain nous conduit à adopter des conceptions de la formation et/ou de la recherche aptes à les appréhender en donnant du sens aux autoréférences du sujet, en action et en contexte. Cette production de sens présente des contours flous. Adopter cette épistémologie de l'appréhension du singulier et du particulier qui va avec, peut nous aider à élargir des conceptions de la recherche par une méthode et des sciences de ce qui est en train de faire, de ce qui est représenté et conçu, et de ce qui peut et doit rester viable humainement (auto-organisation). Les visées objectivistes et analytiques procèdent d'un ordre épistémologique complémentaire. Deux versants de la recherche qu'il conviendrait probablement de relier... En effet, rien n'interdit de mettre en dialogique et/ou en dialectique, le tout et la partie (Morin, 1999), le global et le local, le systémique et l'analytique, l'ordre et le désordre. On sait désormais que dans la conception du convenable (Simon, 2004) inhérente aux principes du vivant et à son auto-organisation (les conceptions relativisées), les paramètres initiaux ne peuvent jamais prédéterminer totalement ce qu'il advient. Le cadre théorique de la recherche et de la formation est interrogé ici quand ses principes relèvent majoritairement du domaine de l'application de modèles déjà-là. Devient-il possible de le concevoir chemin faisant, au fur et à mesure de l'action, des événements, du temps, du sujet, des auto organisations ? L'enjeu devient la mise en place d'un système de connaissance du mode de production autonome de l'agir humain et du travail caché qu'il comprend, tant on sait désormais que les cadres et les normes pré établis et autres systèmes fermés génèrent quasi systématiquement des contreproductivités par encombrements structurels, fonctionnels et humains. La figure la plus marquante en est celle qui génère une diminution de la volonté et de la capacité d'action des sujets par le système qui est censé la générer. Dans l'école, l'entreprise, l'université, il en existe de multiples traces et formes. Par leur inadaptation, leur envahissement, leur application sans retenue, nous observons qu'elles conduisent au désengagement humain tout en assurant la « victoire l'hétéronomie triomphante ». Cette formule de Dupuy (1976), signifie l'invasion du mode hétéronome au détriment du mode autonome de production. Cette hétéronomie instituée, qui

---

<sup>14</sup> Miora Mugur-Schächter (2006) utilise cette formule dans son livre le « tissage des connaissances », elle y présente une méthode de conception relativisée, inspirée par les théories de la mécanique quantique.

se veut instituante, tend à réduire l'agir humain et le travail caché qu'il comprend, par des modes de cadrage, de commande et d'interprétation, revendiquant parfois la transparence et/ou la maîtrise totale. Aussi, au-delà d'une vision binaire de l'ordre établi et du désordre (les différents états d'un système commandé), l'auto – organisation du sujet et les flous qu'elle comprend, ouvrent une tierce voie possible de compréhension du travail humain auto-organisé, caché entre l'intérieur et l'extérieur, et des apprentissages, petits et grands, qui en émergent.

## 6. Bibliographie

- Atlan, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée, Essai sur l'organisation du vivant*. Paris : Seuil.
- Atlan, H. (2008). Emergence des buts dans les réseaux auto-organiseurs : un modèle mécanique d'intentionnalité. In P. Bourguine, D. Chavalarias & C. Cohen-Boulakia (Éd.), *Déterminisme et complexité: du physique à l'éthique*, Paris : La Découverte (pp. 241-263).
- Atlan, H. (2010). *De la fraude, Le monde de l'onaa*. Paris : Seuil.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit*. (10e édition, 1968). Paris : PUF, collection Nouvelle.
- Bourassa, B. (2000). *Apprendre de son expérience*. Québec : PUQ.
- Bourguine, P. (2008). *Les systèmes complexes obéissent-ils à des lois ?* In P. Bourguine, D. Chavalarias & C. Cohen-Boulakia (Éd.), *Déterminisme et complexité: du physique à l'éthique*, Paris : La Découverte (pp. 377-393).
- Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance, « pour comprendre, c'est-à-dire pour faire »*, collection Ingénium, Paris : l'Harmattan.
- Clénet, J. (2008). Concevoir la recherche qualitative « finalisée », accompagner et mettre en recherche le développement des systèmes adaptatifs complexes, <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>.
- Clénet, J. (2010). Re - connaître le sujet, pour des conceptions « relativisées » de la formation et de ses ingénierie, In L. Brémaud & C. Guillaumin (Éd.), *L'archipel de l'ingénierie de formation* (pp. 297-313). Rennes : Presses Universitaires.
- Clénet, J. 2010b, (à paraître) *Se former et se professionnaliser, le point de vue du sujet*. Paris : L'Harmattan.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*. Paris: Anthropos.
- Dupuy, J. P. & J. Robert, (1976). *La trahison de l'opulence*. Paris : PUF.
- Dupuy, J. P. (1982). *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Seuil.
- Dupuy, J. P. (1994). *Aux origines des sciences cognitives*. Paris : La découverte.
- Foerster von, H. (2006). In Andreewski, E. & Delorme R. (Éd.), *Seconde cybernétique et complexité, rencontres avec Heinz von Foerster*, Paris, L'Harmattan, col. Ingénium.
- Grangeat, M. (2009). *Comprendre la qualité de l'expérience professionnelle*, communication au symposium pour le 2ème Colloque International sur les Méthodes Qualitatives, 25 et 26 juin, Lille.
- Hawking, S. (1991). *Une brève histoire du temps, du big bang aux trous noirs*. Paris : Flammarion.
- Lupasco, S. (1986). *L'homme et ses trois éthiques*. Paris : Rocher.
- Martucelli, D. (2005). *La consistance de la vie sociale*. Rennes : PUR.
- Morin, E. (1999). *Le défi du XXIème siècle, relier les connaissances*. Paris : Seuil.
- Mugur-Schächter, M. (2006). *Sur le tissage des connaissances*. Paris : Hermès - Science & Lavoisier.
- Pineau, G. (1983). (en collaboration avec Marie Michèle). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal, Paris : Edilig.
- Simon, H.A. (2004). *Sciences des systèmes, science de l'artificiel*. Paris : Dunod.
- Touraine, A. (1994). *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris : Fayard.
- Touraine, A. (2007). *Penser autrement*. Paris : Fayard.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.

Wieviorka, M. (2008). *Neuf leçons de sociologie*. Paris : Robert Laffont.