Zeitschrift: Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales

Herausgeber: Société d'Etudes Economiques et Sociales

Band: 70 (2012)

Heft: 3

Artikel: Formation et cultures : réflexions sur la nécessaire traversée d'une crise culturelle dans un processus de formation

Autor: Danielian, Joel

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-390908

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

FORMATION ET CULTURES: RÉFLEXIONS SUR LA NÉCESSAIRE TRAVERSÉE D'UNE CRISE CULTURELLE DANS UN PROCESSUS DE FORMATION

JOEL DANIELIAN
Chargé de formation, Centre de formation
Hôpitaux Universitaire de Genève
joel.danielian@hcuge.ch

> Dans cet article, l'auteur montre que la formation implique un passage d'une culture à une autre (la culture du débutant vers celle de l'expert en particulier) qui suppose donc un processus d'acculturation. Il expose alors les difficultés de ce processus à travers quelques exemples et propose alors la démarche clinique comme piste pour faire face à ces difficultés.

Mots-clés: autrui, différent, échanges, diffusion culturelle, psychosociologie, cinéma.

1.INTRODUCTION

Toute situation de formation professionnelle semble confronter le sujet à deux processus:

> Une réactivation de son histoire personnelle, entre autre scolaire,
> Une confrontation à une autre culture professionnelle (le «monde» (umwelt) du débutant n'est pas le même que celui de l'expert[1]) donc un processus d'acculturation.

Ces deux dimensions restent le plus souvent cachées, pour le sujet lui-même mais aussi pour le formateur. Or la clinique pédagogique nous montre l'intrication de ces processus avec ceux de l'apprentissage. Surtout dans la formation aux métiers de l'humain (Mireille Cifali, 2005): soignants, éducateurs, travailleurs sociaux, managers, responsables des ressources humaines... ces métiers que Freud (1939) qualifie d'«impossibles».
A partir de deux situations concrètes, nous montrerons comment une formation dans le soin en psychiatrie, mobilise profondément la question de l'identité culturelle. Apprendre, comme le dira une étudiante marocaine, c'est être infidèle... à sa propre culture mais aussi à celle du formateur.
Nous prolongerons la réflexion sur la question de l'articulation entre théorie et pratique dans les dispositifs pédagogiques favorisant la prise en compte de la dimension culturelle.

---

1 Devant une rivière, un artiste peintre et un pêcheur expérimenté ne verront pas le même objet, le même monde... Ce thème est largement développé par les tenants de l'analyse de l'activité issue des sciences du travail (Durand M. 2006).

2. DÉFINITION

Le mot «culture» étant éminemment polysémique, nous retiendrons, pour notre propos la définition de Brigitte Tison (2007): «ensemble des significations et des représentations qu'un groupe d'individus élabore, conserve et s'efforce de transmettre. C'est par celles-ci qu'il va se reconnaitre, se particulariser et se distinguer par rapport à son entourage».
Cette définition met en évidence un jeu de forces qui traversent le sujet, jeu de forces parmi lesquelles celles de la conservation et de la transmission. L'enjeu identitaire en découle. Il s'agit de s'y «reconnaitre»...

3. UNE HISTOIRE PÉDAGOGIQUE: EST-CE UN PROBLÈME DE LANGUE?

Jean est un homme de 30 ans. Il est Congolais (*Kinshasa*), arrivé en Suisse à l'âge de 21 ans. Il fait des études d'infirmier dans le canton du Jura.
Il effectue une spécialisation[2] en soins infirmiers en psychiatrie et santé mentale. Jean est reconnu dans les soins pour son humanité et ses capacités à entrer en relation avec les patients et avec ses collègues. Cependant, il préfère ne pas s'occuper des Africains... C'est un étudiant jovial, curieux et très engagé. Cependant il présente une difficulté majeure pour ses formateurs. Nous «sentons» tous ses compétences dans le champ de la relation d'aide... mais dès qu'il s'agit de prendre une position «méta», d'expliciter une pensée réflexive, Jean produit un discours peu compréhensible, quelque chose qui ressemble à un jargon «psychologisant».
Le formateur se trouve dans une situation paradoxale: il a l'intuition d'une grande richesse dans les capacités soignantes de Jean et en même temps, il ne peut pas évaluer positivement ses productions orales ou écrites. La lecture de certains travaux le laisse perplexe, si ce n'est confus... Cette situation est difficile pour Jean mais aussi pour les formateurs. Le problème pédagogique se présente comme *un manque de clarté*. Alors, est-ce un problème de langue? Et comme souvent dans ces cas là, plus le formateur demande d'être clair, plus le discours et les attitudes de l'étudiant sont confus. Et l'angoisse, parfois l'agressivité, s'instillent dans la relation pédagogique...
Est-ce un problème de langue et de quelle langue s'agit-il?
Notre dispositif pédagogique va permettre de répondre en partie à cette question.
Chaque étudiant doit effectuer tout au long de sa formation, un travail dit de «réflexion continue» qui consiste en un écrit et une présentation orale. La consigne de départ est de choisir une situation clinique actuelle ou passée qui interroge (en d'autres termes «travaille») l'étudiant. Il s'agit de la décrire, de l'analyser et de dégager par la suite un thème de réflexion. *La consigne précise que la situation doit être choisie avant qu'un thème ou un sujet ne soit identifié.* Le dispositif tente donc d'éviter une posture où la clinique ne viendrait qu'illustrer une proposition théorique. Une des difficultés pour l'étudiant, mais une potentielle richesse aussi, est qu'il ne connait pas les raisons manifestes de son choix et qu'il ne sait pas non plus où celui-ci va le mener.
Jean décrit une situation qu'il a vécue pendant sa formation initiale d'infirmier.
Il est dans un service de médecine générale. Un enfant de 10 ans est hospitalisé. Ses parents et sa sœur viennent de décéder dans un accident de la route. Très touché, Jean s'occupe de

---

[2] Il s'agit donc d'une formation post-grade. Jean bénéficie d'une formation initiale d'infirmier et a déjà une solide pratique.

cet enfant. Mais plutôt que de l'approcher progressivement, «avec toute sa tendresse»[3], il se «précipite sur lui». L'enfant prend peur. Il ne veut plus voir Jean... L'équipe lui demande de ne plus s'occuper de lui.
Premier temps pédagogique: Jean décrit la situation. Le processus de remémoration lui fait «revivre» un sentiment d'incompréhension, de désespoir et de profonde solitude. Progressivement des mots sont mis sur ces affects. La demande de l'équipe qu'il ne s'occupe plus de l'enfant est vécue comme une exclusion, un rejet du groupe. Pour lui, loin de son pays, «l'équipe était une famille...». Oui! il était comme cet enfant, seul... La mise en évidence d'une part d'identification explique en partie ce dérapage dans la distance, cette «précipitation».
Deuxième temps pédagogique: autour de cette situation, le cheminement réflexif continue, avec des allers-retours, des impasses, parfois un sentiment de partir dans tous les sens. Comme pour bon nombre d'étudiants, apparaît *le sentiment de se perdre*. Un jour, Jean lâche, profère, presque malgré lui: «De toute façon, en Afrique, un enfant seul ça n'existe pas!!!».
Sa culture, l'Afrique, lui apparait tout à coup avec la force de l'évidence, l'évidence d'une référence de base. La culture apparait sous la forme de ce qu'il faut faire, ce qui dans un langage actuel s'appellerait «une bonne pratique». Grâce à cette explicitation, un autre espace de réflexion s'ouvre à Jean. Qu'en est-t-il de son «africanité» dans le soin? La réponse de Jean est sans ambiguïté: «étouffée!». C'est un homme coupé en deux que va décrire Jean. Se former, apprendre, c'est acquérir posséder les concepts d'ici (Freud, Winnicott...). Par contre, ce qu'il appelle «la sagesse africaine» doit être mis sous le boisseau, sous peine d'exclusion, comme avec l'équipe de médecine.
En d'autres termes, ce que met au jour Jean c'est un véritable clivage. Très certainement renforcé par l'expérience d'apprentissage décrite ci-dessus que l'on peut qualifier de traumatique. Cette prise de conscience est douloureuse, angoissante...Il faut que Jean puisse sentir ce qu'il appelle «un filet». Pour le formateur, il va falloir sécuriser le cadre pédagogique, valider l'importance de ce mouvement et prendre du temps.
C'est alors que le grand-père de Jean ou plutôt son «âme», surgit. Pour Jean, c'est l'ancêtre auquel tous les membres de sa communauté sont reliés. Jean le fait revenir au devant de la scène. Lors de la présentation orale de son travail d'approfondissement, un objet avec une petite flamme est posé à quelques mètres de Jean. Le jargon a fait place à une relative clarté, en tout cas émotionnelle. Le public écoute, l'émotion est là, la parole est incarnée. Une question est posée sur la petite flamme. Lorsque Jean dit: «c'est l'âme de mon grand-père», tout le monde semble acquiescer, quelque chose est compris, clarifié...

4. DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ET ÉVOLUTION DE JEAN

Quelles sont les caractéristiques de ce dispositif pédagogique favorisant ce type de travail:
Primauté à la clinique
Jean dira que pour lui, il y a deux sortes livres: les livres européens, ceux des «colons» et le livre de la «sagesse africaine» c'est-à-dire son grand-père, relié aux ancêtres. Ces deux livres ont été maintenus séparés pendant longtemps. Qu'est-ce qui a pu les relier? La réalité... c'est-à-dire la clinique dit Jean. Pour lui une réalité sans ancêtres est très certainement vidée, privée de sa source de vie (Erny, 1988).

---

3 Les propos de Jean sont entre guillemets.

La réalité clinique est le lieu privilégié d'expression plus ou moins masquée des paramètres culturels en jeu.

Nature du travail
Un travail proche de celui de l'association libre ou de la rêverie selon Bion[4] (Geissmann, N. 2001) est favorisé.
Le dispositif et les acteurs (apprenant et formateurs) doivent tolérer la traversée d'un flou, d'un foisonnement, d'un désordre potentiellement prometteur... A ce moment là, une exigence de clarté risquerait au contraire, de mettre en péril le processus d'apprentissage

Problématique du visible et de l'invisible
L"invisible ne devient pas visible en ajoutant des contenus extérieurs mais en laissant émerger des liens de pensées, jusque là cachés.

Une tolérance à l'incertitude
L'étudiant et le formateur, pendant un moment, ne savent pas où ils vont. Nous pouvons reprendre la phrase de Machado: «Voyageur, il n'existe pas le chemin, on le trace en marchant» (Cité par Buratti (2011) dans le paradigme de l'énaction). Le couple formateur/étudiant doit accepter une traversée incertaine, peu claire où l'on doit laisser les liens émerger et surprendre les deux protagonistes.

Un travail sur soi
Du coté de Jean, le travail sur soi est évident. Jean se remet en contact avec une partie de lui-même. Il gagne en cohérence interne et du coup en clarté et en authenticité. Pour un soignant, c'est un surcroit de compétence.

Du coté du formateur, son âge, son propre parcours, sa propre culture valorise la construction théorique. S'il en reste là, il ne peut accompagner Jean dans un processus réellement formateur. S'il porte une autre responsabilité, celle de l'évaluation, il doit pour un temps savoir suspendre son jugement et accompagner l'autre dans ses propres développements.

5. DE LA THÉORIE ET DE LA PRATIQUE: UN CLIVAGE OBSOLÈTE MAIS PERSISTANT

Au cœur de l'histoire de Jean, une question terriblement actuelle est posée: Où est le savoir? Question pédagogique mais aussi culturelle... Cette question doit être aussi celle du formateur.

5.1. La culture du formateur: Des années 80...

Le formateur, comme l'étudiant est profondément travaillé par des déterminants culturels. Nombre de ses conceptions pédagogiques en sont issues. L'enseignant qui accompagne Jean, puis, on le verra plus loin Aicha, entre dans sa vie professionnelle dans les années 80.
Cette génération est fortement influencée par les «années théoriques» (Compagnon, 2011).

---

4 Bion (1897/1979) est un psychanalyste anglais, très marquant par ses propositions théoriques sur la pensée ou les groupes. La capacité de rêverie tente de décrire une activité de pensée spécifique de la mère dans sa communication primitive avec son bébé. Elle lui permet d'accueillir et de donner du sens au monde non organisé du nourrisson.

Une époque où la théorie et ses constructions exercent une grande fascination. «Avoir lu» Lacan, Althusser ou Heidegger signe en soi une compétence et une identité. La primauté «des philosophies du concept sur les philosophies du vécu» (Compagnon 2011) favorisent pour un moment, l'idée que se former, c'est accéder avant tout à un travail théorique. Comme en contrepoint, cette «faim» de savoirs est en contradiction apparente avec la pratique analytique, centrale à l'époque et considérée comme formation. Sur ce point, nous avons particulièrement été influencés par la mise en garde freudienne et la métaphore de la peinture formulée par Leonard De Vinci (Freud, 1953). Il différencie la méthode par suggestion de la méthode analytique. «La suggestion, comme la peinture, «travaille per via di porre car elle applique une substance, des parcelles de couleurs, sur une surface blanche. La sculpture, elle, procède per via de levare en enlevant à la pierre brute tout ce qui recouvre la surface de la statue qu'elle contient.» (Freud, 1953). La psychanalyse nous propose donc un modèle théorique sophistiqué mais aussi une pratique de *l'art de soustraire*...Dans le domaine du soin, se former ne serait pas nécessairement réductible à l'acquisition de connaissances. L'idée d'un «travail sur soi» comme formation devient centrale...

5.2. Les années 2000: une contestation du modèle scolaire

Les années 90 invalident plus clairement encore le modèle scolaire occidental. Celui-ci, sans jamais l'énoncer explicitement, postule que travailler (soigner pour ce qui nous concerne...) c'est *appliquer* en situation, les connaissances et savoirs appris à l'école ou dans l'institution formatrice. Les sciences du travail mettent à mal ce modèle et montrent que rien ne se passe comme cela. La notion de compétence apparait ainsi que les concepts de travail prescrit et réel[5]. Pourtant, cette conception «scolaire» de la formation et de l'activité est toujours très prégnante, entre autre chez les formateurs. Nous pouvons dire même qu'elle possède une inertie propre aux objets culturels. Elle a nourrit les formateurs actuels dès leur plus jeune âge... Si bien que malgré le consensus intellectuel et scientifique faisant du modèle scolaire (dit applicationniste) un modèle en grande partie obsolète, il réapparait dans la réalité pédagogique et s'inscrit, souvent en creux dans les dispositifs de formation.

Dans l'univers des métiers du soin psychique, le modèle applicationniste favorise le développement de défenses de métier, par exemple l'intellectualisation. Cette modalité défensive est à notre avis, une des plus redoutables car elle entrave tout processus de rencontre. Et l'on sait qu'un dispositif de formation centré sur la simple acquisition de connaissances (modèle *per via de porre*), peut aggraver sensiblement des postures de savoir et de toute-puissance.

5.3. Apprendre, c'est être infidèle: l'histoire d'Aicha

Finalement apprendre c'est être infidèle (à ses parents, sa famille) me dit une étudiante originaire du Maghreb. «Cela veut dire remettre en question ce que mes parents, ma famille, m'a appris de ce que c'est qu'un homme, une femme, une bonne mère, une suffisamment bonne mère, s'occuper de quelqu'un, l'agressivité, la sexualité... Ma mère se méfiait des livres. Lire, ça donne des idées..., disait-elle.»

---

5 Les courants modernes des sciences du travail différencient le travail prescrit tel qu'on le retrouve dans le cahier des charges, les protocoles...et le travail réel qui est singulier, situé dans le temps et l'espace. L'un et l'autre ne se recouvrent jamais. Un des auteurs les plus féconds sur la question nous semble être Christophe Dejours et le courant de la psychodynamique du travail.

Le sujet de mémoire de Aicha est «la violence dans le soin». Elle tergiverse, procrastine, perd ses écrits, n'arrive pas à lire... Elle perd une proposition de bibliographie que l'enseignant a recherchée pour elle. Devant cette situation l'enseignant la confronte à ses difficultés et la questionne sur ses représentations de la figure de «l'intellectuel» (qui revenait de façon récurrente dans le discours de Aicha, figure mêlée de fascination/mépris...)
Voici ce qu'elle écrira dans le texte de son mémoire:

> *«Pour moi, un écrivain est un intellectuel, une personne qui pense, qui fait partie d'un autre territoire que le mien. Je pense qu'il ne pourra pas rentrer dans ma cabane et ni moi dans la sienne.*
> *Je suis issue d'une famille originaire d'Algérie. Mes parents sont analphabètes. Ils ont tenu à ce que tous leurs enfants fassent des études. A la maison il y avait une règle très stricte: aucun livre, aucun devoir, on ne pouvait pas s'installer à table pour lire une BD ou écrire nos leçons. Je pense que mes parents agissaient ainsi car ils ne pouvaient pas contrôler cela. Ils voyaient le monde occidental comme quelque chose de corrompu, vicieux, en perte de moralité et d'honneur. Je me souviens que nous lisions en cachette, mes sœurs et mes frères. Nous lisions le soir sous la couverture avec une lampe de poche. Les livres circulaient de mains en mains, de chambre en chambre, ces livres étaient une sorte de lien entre la chambre des garçons, des grandes sœurs et des petites. Je me souviens de l'excitation qu'engendrait la lecture de ces livres interdits.*
> *La première fois que je suis allée à la bibliothèque fût un moment mémorable, j'étais excitée, enchantée et j'avais le cœur qui battait la chamade, en même temps j'avais honte de faire ce qui était proscrit à la maison. (...)*
> *Mes parents ne voulaient pas que nous adoptions une façon de penser à l'occidentale, ils croyaient que la lecture allait nous transformer tout comme l'écriture. Dans l'histoire de mes parents, seules les personnes «sages» écrivaient, celles issues d'un milieu aisé, celles qui pouvaient de part leur statut dire ce qui était juste ou pas. Mes parents ont forgé leurs idées sur ce modèle. Ils étaient ambivalents puisqu'ils nous ont poussés à faire des études.*
> *Lorsque j'ai commencé à écrire les travaux pour la formation, j'ai mis mon nom sur le travail, c'était ma réalisation. De nombreuse fois, je me suis faite la réflexion suivante: pour qui tu te prends!*
> *J'avais l'impression de trahir mes identifications parentales, je dépassais mes parents, je devenais ces sages auxquels étaient soumis mes parents...».*

Aicha va pouvoir se remettre au travail et réussir brillamment ses études.
La honte, affect dévastateur dans les processus d'apprentissage, est le plus souvent associée à l'échec scolaire. Ici, paradoxalement, c'est la perspective de réussite qui l'engendre.
Le formateur, s'est en partie reconnu dans ces processus. C'est peut-être grâce à cela qu'il a pu «confronter» Aicha. Venant d'une famille ouvrière (émigration italienne et arménienne), d'une maison sans livre, il entendit, alors qu'il était à l'université, sa mère lui dire: «Tu sais maintenant que tu fais des études, on ne te comprend plus...»
Pour ce formateur, les conflits de loyauté et d'identité avec sa culture d'origine se situent plus dans la question de la classe sociale que celle d'une origine géographique lointaine. Vincent

de Gaulejac (1987) a merveilleusement décrit ces processus dans son ouvrage, *la névrose de classe.*
Classe différente donc culture différente.
L'auteur illustre le paradoxe de la réussite scolaire par la scène de la distribution des prix en fin d'année scolaire. «D'un coté, la reconnaissance de la réussite... mais de l'autre, cette consécration ravive le sentiment d'infériorité». Paul Nizan (cité par De Gaulejac) décrit magnifiquement ce processus: «Plusieurs personnes applaudirent; au premier rang une dame bien mise dans une robe violette garnie de dentelles... Plus loin, Antoine découvrit sa mère, avec sa raide jupe noire, son corsage ajusté... La dame qui était assise au premier rang se pencha vers sa voisine et se mit à rire, sans doute riait-elle de lui, elle le suivait des yeux, il croyait l'entendre. «ce petit paysan...». Et de rougir de honte...»

CONCLUSION: LA FORMATION COMME «CRISE CULTURELLE»

Ces deux exemples, questionnent plus généralement les processus d'apprentissage professionnel.
Pour Jean comme pour Aicha, l'apprentissage passe par *la traversée d'une crise culturelle.* Apprendre impliquerait une conflictualisation avec des objets culturels se présentant comme des vérités, normes à respecter, évidence... et dans lesquels on se reconnait avec force.
Comme pour toute crise, il y a ce qui est visible et ce qui n'est pas facilement accessible. Pour Jean, la clinique pédagogique montre une production de jargon, pour Aicha, une impossibilité à travailler et un envahissement par les actes manqués. La pointe de l'iceberg peut être interprétée de différentes manières. Par exemple, Jean ne parle pas suffisamment bien le français, Aicha est paresseuse, négligente, douée mais «tête en l'air»...
On voit donc que les destins de ce type de crise sont liés au cadre pédagogique et à ce qu'il permet comme dépassement, comme prise en compte de ces processus. A ce qu'il permet aussi comme modalités de rencontre qui seules rendent possible, à notre sens, la mise en évidence de conflits psychiques sous-jacents. Dans ces conflits, les objets culturels sont centraux bien que difficilement identifiables. D'importantes forces tendent à la conservation et à la transmission de ceux-ci. Rien moins que l'identité est en jeu.
«L'issue heureuse» dépendrait alors de la mise en œuvre et de l'accompagnement de remaniements culturels profonds.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cifali, M.(2005), *Métier «impossible»? Une boutade inépuisable.* Le portique http://leportique.revues.org/index271.html

Buratti, L. (2011), *Le paradigme de l'énaction* http://www.docstoc.com/docs/110322060/LE-PARADIGME-DE-L%EF%BF%BDENACTION#

Compagnon, A. (2011), *66, les années théoriques.* Le Nouvel Observateur, Décembre 2011.

De Gaulejac, V. (1987), *La névrose de classe.* Hommes et groupes d'éditeurs, Paris

Durand, M (2006), *Activité(s) et Formation.* Carnets des Sciences de l'éducation. Genève

Erny, P (1988), *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique Noire,* L'Harmattan, Paris.

Freud, S. (1939), «Analyse terminée et analyse interminable», *Revue française de psychanalyse*, tome XI, n°1, 1939, p.33. Republié dans la même revue en 1975, tome XXXIX.

Freud, S. (1953), *La technique psychanalytique,* PUF, Paris, traduction de Anne Berman, pp 1-22.

Geissman, N. (2001), *Découvrir W.R.Bion, Explorateur de la pensée.* Eres, Ramonville Saint-Ange

Tison, B. (2007), *Soins et cultures, formation des soignants.* Masson. Paris.