

EDUCATION SPÉCIALISÉE, SITUATIONS-LIMITE ET GESTION DU CONTRADICTOIRE

Adalberto Dias de Carvalho, CIIC – ISCET, Université de Porto
Hélène Theodoropoulou, Université d'Égée

En reprenant quelques unes des analyses et réflexions de Michel Fabre autour de la notion de problématisation (cf. Fabre, 2009), on détache l'idée d'une "logique de la recherche centrée sur la construction du problème et pas seulement sur sa résolution". À partir de cette idée on constate, entre autres conclusions, que problématiser est "un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes", en même temps qu'il s'agit "d'une recherche de l'inconnu à partir du connu" (p. 28). Par ailleurs, on affirme qu' "il n'y a de problème que pour un sujet aux prises avec une tâche difficile" (p. 29). Finalement, le problématique est "une modalité du jugement qui intervient précisément dans l'activité de problématisation, lorsqu'il s'agit de retarder le moment de la solution pour prendre le temps de construire les problèmes" (ibidem). Cependant, s'il y en a des auteurs, comme Dewey, qui acceptent une continuité de l'expérience de problématisation, d'autres – comme Bachelard et Deleuze -, justement en vue de la problématisation, exigent une rupture entre expérience quotidienne et travail scientifique ou philosophique. La problématisation pourrait avoir la qualité de la sensibilisation bachelardienne à l'égard de l'obstacle épistémologique en tant qu'approfondissement à la psychologie de l'erreur, de l'ignorance et de l'étourderie, ce qui permettrait à la fin de bâtir une pédagogie plus caractéristique de l'homme (que la pédagogie purement intellectuelle de la science positive). De toute manière, on vérifie qu'une épistémologie problématologique prend la place d'une épistémologie de la résolution des problèmes d'inspiration cartésienne.

On reprend à ce propos le thème de l'éducation spécialisée (Theodoropoulou H., Carvalho Dias A, 2008) et des défis qu'elle est obligée de considérer en tant qu'elle privilégie le vécu et la réflexion sur le vécu des situations radicales de la condition humaine où justement la souffrance, le malheur et le désespoir ont une présence lourde et incontournable. Dans ce cadre, le problématique correspondrait à l'empêchement dans cette radicalité qui retarde ou peut même annuler le désir ou le pouvoir de solution. En fait, il y a une certaine complaisance existentielle à l'égard de cette difficulté, ce qui bloque le processus lui-même de problématisation. De toute façon, l'éducateur /trice spécialisé/e cherche toujours, au niveau des personnes concrètes, le dépassement des seuils critiques où la dignité est fortement mise en cause ou, au moins, menacée. Dans des situations-limites, telles que Jaspers les a décrit, on découvre la « structure antinomique de la réalité empirique », on entre dans l'inconciliable. Or, les antinomies empêchent l'achèvement de la réalité empirique ; pourtant, la reconnaissance du contradictoire dans l'expérience, même pas encore ou toujours lié avec une situation-limite, mène à une problématisation de l'expérience elle-même, vue comme une source des résistances (Jaspers K., 1989, 421-461). En plus, il/elle est convoqué à résoudre des situations en s'apercevant à la fois que, malgré l'urgence de ses interventions et de l'obtention des réponses, le plus fréquent c'est le constat, devant le pouvoir politique, de la société civile et encore devant lui-même, des évolutions lentes ou inexistantes. Dans ces cas, il/elle court le risque de voir ces impasses

interprétées comme des échecs au niveau de son travail à l'instar des responsabilités des projets politiques et de la société même. En fait, l'éducation spécialisée nous met fréquemment devant des seuils critiques où les protagonistes éprouvent l'expérience des choques existentiels marqués par les conflits entre la norme et la transgression, l'inclusion et l'exclusion, l'adaptation et la marginalité, la vie et la survivance, c'est-à-dire, finalement, par des situations-limites.

Dans ce cadre, l'éducateur/trice maintient un lien très étroit avec le destinataire de son action jusqu'au niveau souple où le partage solidaire des contrariétés de la vie – l'engagement personnel – peut entrer en conflit avec l'autonomie de son statut – l'engagement professionnel – sans qu'on puisse ignorer leurs interférences réciproques. Il y a alors une expérience où le vécu et le réflexif se mélangent en faisant émerger tant de possibilités que d'adversités.

La grande difficulté sera celle de trouver la distance optimale nécessaire pour une pratique de l'hospitalité qui gardera toujours en chacun une place pour l'autre. Cette hospitalité pourrait être lue justement comme une ouverture du soi capable d'accueillir l'autre à la fois vu comme une expérience limite qui pousse à la problématisation, à savoir la relecture de sa relation à l'autre mais en même temps au dépassement de la certitude que la solution du problème, à savoir le dépassement de la situation-limite, enlève de l'autre son irréparable altérité le transformant à un cas de problème qui existe au fur et à mesure que ce problème est en train d'être dépisté. Tout au contraire, l'éducation spécialisée nous met devant l'indépassable de la situation-limite, à savoir devant la suspension de la solution, car l'autre préserve toujours d'une certaine manière son altérité sombre. L'autre demeure l'intraitable, ce qui désespère la solution ou rend la solution toujours inadéquate. Enfin, même s'il y a une solution du problème (ce qui institue l'éducateur spécialisé dans son pouvoir d'intervention), l'autre, demeurant la limite elle-même, introduit une perpétuation du problème ainsi que du processus même de problématisation.

Mais si on conserve dans cette expérience de l'altérité une place pour la réciprocité personnelle, celle-ci ne peut pas annuler la structure d'une relation asymétrique inhérente à la nature éducatrice des rapports intentionnellement établis qui envisage la construction et réussite des projets de vie. De cette manière, l'intervention de l'éducateur/trice s'encadre ainsi dans la logique de la pédagogie du projet qui fait de la capacité de problématisation une compétence à acquérir non par elle-même mais en tant qu'elle induit des démarches mieux adaptées à la construction de solutions. Construction qui ne guérit et éventuellement ne voudrait pas guérir l'asymétrie, fondatrice de l'altérité, mais aussi libératrice de l'altérité.

Or, ces parcours – surtout en tant qu'itinéraires qui visent la structuration d'autonomies individuelles et de leurs réseaux sociaux – s'esquissent sur le fil des processus temporels où les acquis ramenés par la mémoire et les événements interposés par le devenir s'entrecroisent dans la définition des situations présentes. C'est alors que, la "voie exodique" se révèle alors plus adéquate que la méthode classique pour rendre compte des reformulations des chemins en train d'être ébauchés et corrigés au cœur des sinuosités des parcours et de la nouveauté de chacune de leurs étapes tissées entre l'héritage du passé et les prévisions du futur probable mais aussi incertain¹. Pour

¹ Par opposition à la voie méthodique, la voie dite exodique se joue sur le chemin ; pour un tel nouvel état de connaissance, le principe serait celui de l'ubiquité, de l'occupation de tous les passages, de l'installation d'un réseau de communication dénué de centre. Ici, on introduit le passage du concept de milieu (pour la détermination duquel on travaille dans le cadre de la dialectique) étant un concept contradictoire sans souplesse dont le but est par excellence de séparer à celui de mélange (cf. variété continue) dont la caractéristique est la fusion, le métissage, la combinaison des altérités. Le geste approprié y est de suivre patiemment « avec un respectueux doigté la disposition délicate des voiles, les zones, les espaces voisins, la profondeur de leur entassement, le talweg de leur coutures » ; l'itinéraire est ouvert, dédalique. Or, la méthode correspondant à ces gestes est celle de tisserand ou de fileuse, tandis que le tissu devient le modèle excellent de connaissance : la meilleure méthode possible est désormais la sensation (réappropriation du corps étant le sens commun) et la philosophie lui correspondant connecte le global et le local iréniquement ». La voie exodique traverse et met en valeur tout lieu faisant obstacle, le paysage (v. Théodoropoulou H., Carvalho Dias A, 2008)

restituer finalement la distance entre les deux personnes comme une distance qui fonde sa traversée.

D'autre part, l'expérience de ces situations existentielles est, en principe, vécue solitairement et, simultanément, différemment par la personne en risque et par l'éducateur/trice spécialisé/e ; la personne en risque expérimente sur son corps l'exclusion comme un attentat plus ou moins conscient à sa dignité; l'expérience de l'éducateur/trice au sein de cette situation vulnérable se développe plutôt par sympathie, en même temps qu'il/elle poursuit les attentes de son propre projet professionnel. Pourtant le défi extrême de ses interventions serait justement celui qui caractérise les situations-limite. En effet, pour Jaspers, dans les situations-limite de la vie humaine (comme celles qui découlent des expériences de la maladie et de la mort), la raison s'affronte aux limites et aux antinomies de la conscience, en essayant d'élaborer nouvelles possibilités existentielles au-delà d'une stricte structure monologique. Ceci dit, il ne suffit pas que l'éducateur/trice spécialisé/e procède par sympathie ou par simulation. Le cas de la personne en risque représentera pour lui un problème. Il lui faut entrer dans la sphère du problématique, qu'il affronte la limite comme une limite de soi-même, ce qui transforme la problématisation en une expérience impliquant le sentiment et l'intellect dans un entrelacement significatif pour la formation de l'éducateur/trice.

Une problématisation, donc, qui essaierait de ne pas considérer les contradictions qui découlent de la situation et de la relation spéciales ni comme des épiphénomènes qui devraient être dépassés vers la réconciliation avec une expérience désormais maîtrisée et cohérente, ni être transformées en concrétions paralysant le rapport avec l'expérience. Il faut garder les « rugosités multiples » du discours (vd. Foucault, 1993, p. 204), mettre au clair les différends (v. Lyotard, 1983, 9). Les logiques de la contradiction, comme une interprétation du réel, dès la philosophie ancienne grecque, à leur surgie dans l'œuvre kantienne et hégélienne jusque dans les théories de différence et de l'ordre complexe du XXe siècle, permettent à la pensée éducative de s'affronter soit avec ses limites,

soit avec la notion de limite elle-même et y reconnaître pas seulement une source de problématisation mais aussi des manières à dialectiser l'expérience. Or en partant de la radicalité des vécus privilégiés par l'éducation spécialisée, la question serait si la gestion du contradictoire peut-elle être proposée comme un processus de problématisation en ayant en même temps d'intérêt spécifique pour la formation (spécialisée).

Or, entre les expériences et les projets de la personne prise en charge par l'éducateur et ceux de l'éducateur/trice lui/elle-même s'installe le problématique. Au départ, le but c'est le développement de la capacité de problématisation de la part de l'éducateur/trice (la capacité de prendre position, comme une capacité de construire et de résoudre des problèmes) perçue comme levier de l'autonomie et des alternatives de vie, comme source d'espérance. Dans une deuxième phase, cette capacité devrait être suivie, dédoublée d'une capacité analogue formée chez la personne soignée, qui, désormais, pourrait voir sa situation comme un problème, la reconstruire comme un problème. Dans ces circonstances, la possibilité d'un décalage – entre l'éducateur/trice et les personnes en risque – à propos de la gestion des temps de la construction des problèmes et des solutions est énorme, pourtant cette possibilité devra être toujours orientée en vue des profits pour ces personnes. C'est ici qu'on peut trouver le noyau de la problématisation de l'expérience ou, peut-être mieux, des expériences en éducation spécialisée.

La raison philosophique (dans la mesure où elle peut servir à la formation chez l'éducateur/trice de la capacité de prise de position, de problématisation de soi et de problématisation de la situation, de recul - en vue de laisser l'espace libre pour une claire saisie de la limite entre lui/elle et l'autre – et ensuite de retour dans cet espace même afin de pouvoir travailler sur cette limite), peut justement s'articuler sur le point de la formulation d'une proposition éthique qui comprendrait cette limite comme une limite problématisée à la fois séparant et non séparant le traitant du traité (non pas comme une manière d'affirmer la raison d'un humanisme mou nécessaire afin

que le jeu éducatif se joue et que la raison philosophique s'y intègre patiemment et positivement). Or, cette problématisation met en doute la raison philosophique en tant que conçue comme une défense de l'excellence fermée dans le théorique, découpée de l'interpellation existentielle de l'autre ; réfléchir l'autre dans une effervescence du rationnel est le signe privilégié proprement occidental d'une puissance symbolisant à la fois la différence par rapport à l'impuissance (instituant justement le droit de l'excellence) et la capacité de réfléchir sur cette différence, ce qui semble soutenir le développement d'une conscience de soi qui permet d'inclure l'autre impotent comme l'arrière côté du puissant. Cette conscience peut faire justement de la compétence philosophique – compétence réflexive – non pas le symbole privilégié d'une civilisation basée sur l'excellence spirituelle mais le symbole d'une transcendance du droit d'excellence cette fois basé sur la raison vers l'appropriation de l'autre dans la raison elle-même, saisi par la raison elle-même.

Cette transcendance peut être un processus véritable de problématisation. Corps boiteux, esprit boiteux – entre ces deux infirmités se joue le drame d'une civilisation mais aussi le drame d'une éducation basée sur les mérites de la raison droite. Dans ce sens, le cas de la philosophie et du philosophe devient paradigmatique pour l'éducation spécialisée. Comment la parole philosophique peut inclure le différent, le divergeant, ce-qui-réfute même le philosophique, le a-philosophique? Or, la philosophie devrait désormais rendre clair l'anormal comme un paramètre de sa propre constitution, inclure explicitement son contraire, subir la contradiction qui pour elle est le silence, le corporel, la grimace, le handicap, le saccadé, l'arythmique, le désarticulé. Encore davantage pour l'éducateur/trice qui devrait utiliser des outils de toutes les deux régions, mais toujours plongé dans la lumière forte et la voix haute et de couvrir incessamment la distance entre le certain et l'incertain (dans lui et hors de lui), entre l'articulé et le non-articulé, entre le pédagogique et le non-pédagogique, afin qu'il rencontre l'autre et soigne son cas₂.

2 Pour illustrer ce double passage du « boiteux » au sain, tant au niveau corporel que spirituel, le dédoublement oe-

dipien devient un exemple significatif :

« La distinction intérieure platonicienne entre esprit boiteux et esprit droit-certain (v. République, VII: la distinction entre les âmes authentiques, capables pour la philosophie et les âmes boiteuses – il s'agit, également, d'une assimilation entre la claudication intellectuelle et l'âme bâtarde, Vernant J.-P., Vidal-Naquet P., 1991), parallèle à la distinction entre corps boiteux-corps sain, renvoie également à la survalorisation de ce qui est « capable » et sain – ainsi, le philosophe serait l'athlète de l'esprit. D'autre part, suivant le cas d'Œdipe, la claudication du corps comme un corollaire de la claudication de l'esprit est une caractéristique nécessairement appropriée à la nature humaine elle-même dans sa qualité d'exploratrice des énigmes

Ce cas peut être compris comme un cas d'ambivalence et de renversement: Oedipe, avant la solution de l'énigme, égale les dieux (*θεοίσι ισούμενος*, Sophocle, Oed. Tyr., v. 31), par étant cet esprit intuitif usant son jugement - la lumière de la pensée - pour résoudre l'énigme de la Sphinx et transpercer l' « obscurité » dans laquelle l'a plongée la prédiction du devin aveugle. Une fois l'énigme résolue, Œdipe représente désormais le modèle d'une vie humaine égale au zéro (*ίσα και το μηδέν*, v. 1187-88), en tombant ainsi, de nouveau, de la lumière insupportable de la connaissance et du dévoilement insupportable à l'obscurité de la mortalité. D'un point de vue humain alors, Œdipe est ce « chef clairvoyant égal aux dieux ». Mais d'un point de vue divin, n'est qu'un aveugle (v. de nouveau les couples antithétiques : cécité-clairvoyance divinatrice, intuition /non cécité-ignorance). A savoir, sur la personne d'Œdipe se rencontrent et se mélangent toute une série de caractères antithétiques, tandis qu'à travers le renversement de l'action tragique et l'ambivalence du langage, cette personne devient une condensation vivante des renversements successifs. Son nom lui-même porteur de double sens prépare le renversement: il contient le *οἶδα-οἶδος* (double sens : connaissance et enflure) + le *πους* (le pied enflé, ce qui oblige Oedipe à la fuite, loin des hommes, hors de la famille et de la cité, tel un bouc émissaire). La créature à deux, trois, quatre pieds (*δίπουν, τρίπουν, τετράπουν*) dans l'énigme de la Sphinx, est déjà Œdipe lui-même – lui, le connaisseur, le décodeur, le tyran salvateur, qui, en dévoilant l'énigme de sa propre existence, devient le monstre, un *pharmacos*, un miasme – le « paradigme » de l'homme ambigu, de l'homme tragique», qui suit un axe ayant le roi divin à son sommet, et la pharmacie à sa base – roi et *pharmacos*, un individu responsable pour le bonheur collective. Dans le cas d'Oedipe, selon l'interprétation des Vernant-Detienne, la structure diamétralement antithétique du sur-humain et du sous-humain a le but de localiser, dans ses caractéristiques spécifiques, l'espace de la vie humaine, définie par l'ensemble des lois la régissant ; or les lieux du « bas » et de « haut » tracent deux limites définissant le lieu permis de l'activité humaine. Au contraire, chez Sophocle, le sur-humain et le sous-humain s'embrassent et se confondent dans la même personne. Et avec Œdipe représentant le modèle de l'homme, disparaît toute ligne de démarcation permettant de définir clairement la situation humaine. Quand l'homme, pour savoir ce qu'il est exactement, pousse

Cette capacité correspond justement à la saisie de l'autre comme expérience (pouvoir avoir l'expérience de l'autre tel qu'il est – explicitement différent) et à la problématisation de cette expérience : de cette problématisation on évite les malentendus, les dé-corporifications, les mutilations que la connaissance ou l'empathie défectueuses causent. Les distances que la philosophie impose viennent s'ajouter aux autres distances créées (socialement, politiquement, psychologiquement, pédagogiquement) à l'égard des personnes qui tombent sous l'intérêt de l'éducation spécialisée. Il est impératif, pendant cette problématisation, d'explorer le monde tel qu'il est. C'est-à-dire, un monde ouvert du point de vue de ces personnes, en entrant dans leur expérience du monde. Que le regard de ces personnes soit activé afin que sa passivité soit fissurée... Pour cela, il

la recherche jusqu'à ses conséquences les plus extrêmes, comme Œdipe lui-même a fait, c'est alors qu'il se dévoile comme étant un être énigmatique, versatile, sans un lieu qui lui appartiendrait exclusivement, sans une liaison stable, sans une essence définie, oscillant entre l'égalité aux dieux, le plein de sens et le dénué de tout sens, entre le tout et le rien. Sa grandeur réelle se trouve à ce point justement, qui exprime sa nature énigmatique, à savoir la question.

Le philosophe peut être un Œdipe. Il v (p)eut et ne v (p)eut pas son infirmité. Son image de son propre soi, sa conception de l'homme, se déchire intérieurement. Il est un exemple excellent de l'aptitude à la transformation par l'altération, le gauchissement, la destruction. L'esprit droit contient l'esprit boiteux (ou l'équilibre contient le monstrueux) et leur affrontement est produit dans l'espace de la conscience en tant que catégorie de l'existence humaine. Le philosophe porte dans son corps sain, en tant que soupape de création, un corps « volcan », « oedipien », que, parfois, fait spectacle. C'est un paradoxe donc (l' « instant fuyant d'un équilibre instable » ? - Marrou H.-I., 1981, 79) parce que, quand le corps est altéré (monstrueux, asymétrique), n'est, alors, qu'un corps ayant reconquiert ses autres caractéristiques naturelles (à savoir, la corruptibilité, la dysmorphie, la saleté, e.t.c.). C'est bien ce corps, la vérité obscure, que le mythe a accueilli et inventorié – d'où le grand intérêt psychanalytique des mythes grecs (bien que le processus lui-même de mythisation semble avoir purifié ce concept de corps). Le mythe sera transcendé par la philosophie, même s'il n'est pas sûr qu'elle va résoudre le paradoxe, à savoir rétablir le corps dans son intégrité, celle que l'anthropo/theo-morphisme a illustré. Le corps philosophique est désormais plutôt l'empreinte d'une tourbillon : il va illustrant toutes les con-jugaisons (complications) possibles entre corps-esprit y étant inclus le *monstrueux* » (Théodoropoulou H., 2007).

ne s'agit pas de voir ces personnes et leur histoire comme un texte à interpréter (ce qui efface les sujets derrière la lecture en les transformant de nouveau dans le spectacle de leur propre soi) mais plutôt de creuser la conscience comme un canal. Finalement, d'une manière pareille à la conscience philosophique, conscience coupable, piégée entre la prise de distance et l'approche. En effet, la pensée philosophique gagne difficilement son détachement : elle subsiste plutôt comme une demi-conscience, comme le symptôme d'une faiblesse qui frappe la situation humaine elle-même étant par essence le lieu du défectueux.

La problématisation des cas dans le cadre de l'éducation spécialisée fonctionne comme une prise de conscience de la spécificité qui tourne en une conscience de soi de l'éducateur lui-même, la conscientisation du défectueux, de l'anormal, du marginal en lui-même. Il est toujours difficile de sortir de l'ordre du discours institué qui fonctionne comme un garde-fou ou un moyen d'exclusion/inclusion à l'égard du défendu, du non-institué du hors du paradigme. La problématisation se définit par le fait qu'elle tend à assumer de nouveau cet élément duquel elle ignore ou réfute l'achèvement ou dont l'achèvement lui est impossible d'oser. Mais, d'autre part, la problématisation essaye de comprendre cet achèvement et l'intégration du cas spécial dans le cadre d'un système éducatif et social basé sur le principe d'excellence et l'excellence du même – la civilisation elle-même se produit dans la terreur (v. Derrida J., 1979, 57-97). Or, la problématisation essaye de définir l'étranger, l'autre, penser le différent au-delà du même – penser l'universellement différent.

Or, dans ce sens, exodique, l'éducateur/trice problématiseur/satrice représenterait l'esprit droit qui, pourtant, devrait suivre le biais, prendre la direction labyrinthique, se dédoubler dans le brisé de la situation pédagogique, saisir son caractère tordu et même intégrer le tordu dans la solution qui à la fin de sa réflexion mènerait à la constitution de son intervention. Il s'agit d'une manière de réflexion déplaçant le sens de l'attention – qu'elle ne soit plus être tournée par excellence vers la solution qui devrait, à force d'être bien raisonnée et raisonnable,

s'imposer dans la situation problématique. Or, l'éducateur/trice ne saurait pas être au-delà du problème, mais au-deçà ou dans le problème, tout en gardant la distance qui lui permettra de développer justement son regard spécifique – or, cette distance n'est simultanément qu'une proximité optimale et critique qui s'ouvre sur le problème (la distance de l'autre est inquiétante à cause de sa perturbante et contradictoire proximité, ce que l'éducateur/trice ne peut pas ignorer) – l'homme est toujours « au-deçà et au-delà de l'humain » (Levi, 1976). Comment, dans ces conditions, accepter que la survivance souvent pourra occuper tout l'espace de la vie, en acceptant aussi que l'altérité soit en moi comme une présence de mon incontournable fragilité. En s'engageant éthiquement en tant qu'autre, je devrai être d'emblée le même, le sujet qui aura la compétence anthropologique de la sollicitude devant la souffrance et la misère en étant, finalement, selon le dit ricoeurien, « soi-même comme un autre ». Surtout devant les situations de radicale vulnérabilité où la condition humaine est marquée par des absences paradoxales mais aussitôt vitales qui imposent la confluence de relations d'altérité personnelle (moi-toi) et d'illicéité sociale (moi-toi-lui), lesquelles exigent l'exercice de la capacité de problématisation.

En fait, il s'agit d'un cadre anthropologique complexe : si la rupture entre l'expérience quotidienne et le travail scientifique ou philosophique permet le développement d'un processus véritable de problématisation, si une épistémologie problématisologique peut dans ce sens prendre le devant sur une épistémologie de la résolution des problèmes, la construction d'une pédagogie anthropologique authentique exigera qu'une telle épistémologie soulève d'une manière radicale justement la problématique des seuils (v. Théodoropoulou, 2010) entre des situations liminales ou des opposés extrêmes (comme par exemple celui entre le vivre et le survivre). Une décision prématurée d'effacement des seuils afin d'établir les limites opérationnelles correspondantes aux distinctions et hiérarchisations de l'action, devrait entrer en problématisation, si en plus cette décision contient le paradoxe d'un sens double dont elle est le corollaire : d'emblée elle se rapporte à la capacité inhumaine de

survivre à l'homme ainsi qu'à la capacité de l'homme pour survivre au non-homme³. C'est qu'il revient donc la problématique issue des paradoxes du vivre et du survivre, de l'humain et de l'inhumain, justement dans le pli où l'homme joue sa dignité et son identité fragile. Le besoin justement de gérer le contradictoire au niveau du pédagogique et de l'anthropologique renvoie à la nécessité de concevoir le seuil comme un nœud intacte de problématisation ainsi que de sauvetage de l'humain au ras même de sa propre négation (ibidem). Il s'agit d'un défi important si, au niveau de l'encadrement anthropologique du travail délicat des éducateurs/trices spécialisés/es se mélangent les approches sociologiques – avec un certain degré de modèle de scientificité – et les approches philosophiques, où la pluralité et conflictualité des positions crée souvent l'incertitude en soulevant des entraves à l'acte nécessaire. Or, la problématisation de situations humaines radicales qui ré-émergent dans nos jours avec d'autres contours et encadrements, serait ainsi pour ces éducateurs/trices un levier pour qu'ils assument les défis plus sensibles de l'acte difficile qui définit justement leur projet professionnel.

Sous le poids d'une « apsychognose » (selon Fouquet, dans : Declerck, 2001, 309), sur le champ d'une souffrance-fond qui colore « l'ensemble de la conscience et de la perception du sujet », une souffrance « profondément immanente au psychisme du sujet et qui ne lui est perceptible » (idem), sans le temps et sans l'espace, puisque « le clochard n'a

³ C'est justement ce que fait Primo Levi (*Se questo è un uomo*), quand il prétend que « l'homme est le non-homme, véritablement humain est celui dont l'humanité a été intégralement détruite » (car « l'homme est l'indestructible qui peut être infiniment détruit », « l'homme est celui qui peut survivre à l'homme », c'est-à-dire, l'homme est ce qui reste après sa destruction), une problématique reprise plus tard par Giorgio Agamben (« l'homme est celui qui peut survivre à l'homme », *Homo Sacer III, Ciò che resta de Auschwitz*). Toutefois, cette définition contient un paradoxe dans la mesure où elle renferme un sens double dont elle est le corollaire : d'emblée elle se rapporte à la capacité inhumaine de survivre à l'homme ainsi qu'à la capacité de l'homme pour survivre au non-homme (v. « L'identité entre l'homme et le non-homme n'est jamais parfaite » : « Le lieu de l'homme est dans la fracture entre le non-humain et l'humain, finalement dans le « non-lieu de l'homme »).

jamais pu se réconcilier avec ce que Kant a appelé les catégorie du jugement : le temps, l'espace et la causalité, qui sont les conditions de la possibilité de la pensée et de l'existence dans le monde. Sans le temps, pas de pensée, car il est impossible alors de distinguer les pensées entre elles. Sans l'espace rien de possible en dehors de la pure représentation. Sans causalité, rien à se représenter » (idem, 316), quelles sont les conditions nécessaires laissées pour problématiser ? Problématisation dans quel sens pour les formateurs/trices, la formation et les éducateurs /trices à former, dans un tel environnement de réfutation contre l'essence elle-même de la problématisation basée sur le langage, la pensée, la perspective, le sens?

Question de conclusion, elle-même radicale : Est-ce qu'il y a, finalement, la possibilité d'un versant problématologique fournissant ses propres outils conceptuels pour constituer une problématologie propre à la formation et à l'action de l'éducateur/trice spécialisé/e?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADORNO TH., 2003, Ce qui reste d'Auschwitz, Rivages, Paris / Can one live after Auschwitz ? : A philosophical reader, Stanford University Press

AGAMBEN, G. (2002). Que queda despues de Auschwitz?, Madrid, Paidós

AGAMBEN G., 1995, Homo Sacer: il potere sovrano e la nuda vita, Einaudi, Torino

AGAMBEN G., 1998, Homo Sacer: sovereign power and bare life, University Stanford Press

AGAMBEN G., 2003, Stato di eccezione. Homo Sacer volume II, Bollati Boringhieri, Torin

BANKS S., KIRSTEN N., 2008, Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social, Porto, Porto Editora

BACHELARD G., 1999, La formation de l'esprit scientifique, Paris, Vrin

CARVALHO A. DIAS DE, (org.), 2001, Filosofia da educação :temas e problemas, Porto, Edições Afrontament

CARVALHO A D; BAPTISTA I, 2005, Educação Social :Fundamentos e Estratégias, Porto, Porto Editora

DECLERCK PATRICK, 2001 Les Naufragés, Paris, Plon

DERRIDA J., 1979, « Cogito et l'histoire de la folie », dans : L'écriture et la différence, Paris, Seuil

FABRE M., "Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme", in Recherches en Éducation, n° 6, janvier 2009

FOUCAULT M., 1993, (1969), L'archéologie du Savoir, Paris, Gallimard

JASPERS K., 1989, Philosophie. Orientation dans le monde, Eclaircissement de l'existence, Métaphysique, Bermon, Springer-Verlag

LEVI PR., 1976, *Se questo è un uomo*, Einaudi, Torino

LYOTARD Fr., 1983, *Le différend*, Paris, Minuit

MARROU, H.-I., 1981, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, tom. I, *Le monde Grec*, Paris, Seuil

MÜLLER DENIS, 1996, *Les éthiques de la responsabilité*, Paris, Fides

NOHRA FOUAD, « Education morale, endoctrinement, émancipation », in : Ouellet Fernand, 2006, *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'éthique à l'école?* Canada, Les Presses de l'Université Laval

THEODOROPOULOU H., CARVALHO DIAS A, 2008a, « La « voie exodique » comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation », *Percursos & Ideias Revista Científica do ISCET*, pp. 207-217

THEODOROPOULOU H., 2007, «Le Philosophe et l'athlète : une histoire pour l'interculturel » in: Govaris Chr., Théodoropoulou H., Kodakos An. (coord.), *Le défi pédagogique du multiculturel. Questions de théorie et de pratique dans la Pédagogie Interculturelle*, Athènes, Atrapos, pp. 31-51

THEODOROPOULOU H., CARVALHO DIAS A, 2008a, « La « voie exodique » comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation », in : *7 Itinerários de Filosofia da Educação*, Edições Afrontamento

THEODOROPOULOU H., 2010, « Une philosophie de l'éducation comme « théorie pratique » et l'espace comme seuil », in : *Argumentos de Razón Técnica, Revista española de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Filosofía de la Tecnología*, Sevilla, pp. 179-19

THEODOROPOULOU H., CARVALHO DIAS A, 2008 b, «Quelle foi dans une pédagogie de l'éducation spécialisée? Le cas de la solitude intraitable» communication à: Colloque International Francophone, *La foi du Pédagogue*, 2-4 Juillet 2009, Université Catholique de l'Ouest-Angers, in: *Actes du Colloque*, http://www.uco.fr/73823181/0/fiche___pagelibre/.

VERNANT, J.-P., 1981, «Pensée technique » : « Remarques sur les formes et les limites de la pensée technique chez les Grecs », in : *Mythe et Pensée chez les Grecs. Etudes de Psychologie historique*, Paris, La Découverte

VERNANT, J.-P., DETIENNE, M., 1989, *Les ruses de l'intelligence. La métis grecque*, Paris, Flammarion

VERNANT, J.-P., VIDAL-NAQUET, P., 2003, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte