

# nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA  
INTERDYSCYPLINARNE

tom 13  
numer 2/2021

„MYŚL I TRANSFORMACJE”  
« PENSÉE TRANSFORMATION »  
“THINKING TRANSFORMATIONS”



NAUKI O WYCHOWANIU.

**STUDIA  
INTERDYSCYPLINARNE**

---

tom 13  
numer 2/2021

„MY L CTRANSFORMACJE”

---

« PENSÉE TRANSFORMATION »

“THINKING TRANSFORMATIONS”

**NAUKI O WYCHOWANIU.  
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE  
PÓŁROCZNIK**

**ADRES REDAKCJI:** Uniwersytet Łódzki  
Wydział Nauk o Wychowaniu  
ul. Pomorska 46/48  
91-408 Łódź  
www.wnow.uni.lodz.pl  
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl  
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

**REDAKTOR NACZELNY:** Ewa Marynowicz-Hetka

**REDAKTORZY NUMERU:** Jean-Marie Barbier, Ewa Marynowicz-Hetka

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:** Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny  
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego  
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji  
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Maria Donevska, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik  
Marcin Kafar, Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

**RADA NAUKOWA:** Jean-Marie Barbier (Professeur émérite du CNAM; Chaire Unesco-ICP, Paris, France)  
[Wojciech Józef Burszta] (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Warszawa)  
Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě, Czech Rep.)  
Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)  
Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wrocław)  
Gunther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)  
Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)  
Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)  
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński)  
Françoise F. Laot (Université de Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)  
Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)  
Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)  
Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)  
Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)  
Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)  
Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)  
Danuta Urbaniak-Zajęc (Uniwersytet Łódzki)  
Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)  
Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public  
Engagement, New York)  
Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)  
Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku)

**OPRACOWANIE REDAKCYJNE:**

Bogusława Kwiatkowska

**SKŁAD I ŁAMANIE:**

Zdzisław Gralka

**PROJEKT OKŁADKI:**

Martyna Jastrzębek

**TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW**

**W JĘZYKU FRANCUSKIM:**

Grażyna Karbowska

**TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW**

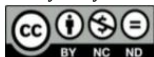
**W JĘZYKU ANGIELSKIM:**

Martin Hinton

Publikacja finansowana przez Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by WNoW, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna: <http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/>

Les transformations (...) ne se laissent commodément saisir par notre outil logique ontologico-prédicatif, distribuant des déterminations en chaîne à un « su-jet », sur un mode attributif ; on aura beau ajouter bout à bout tous les prédicats qu'on veut, on n'aura pas encore commencé d'entrer dans ce qui fait l'expérience du vieillissement. Les transformations (inversions) sont silencieuses de façon plus insidieuse encore, et retorse, tenant à notre usage même du langage ; parce que nous isolons les uns des autres les déterminations opposées, bloquant chacune dans sa définition et la solidifiant dans son essence ; parce que nous tenons à part l'une de l'autre la « jeunesse » et la « vieillesse », ou la « force » et la « faiblesse », ou la « vie » et la « mort », et que sous ce qui n'est plus que déterminations figées, se dérobe le passage de l'une dans l'autre- et nous nous retrouvons les mains vides une fois encore.

Ce qui nous échappe de cette continuité de la transition, nous tentons alors de le récupérer à part en le nommant unitairement le « temps » ; et ce que nous avons introuvé de ruptures devenues nécessaires dans notre description du changement qui l'affecte, nous le logeons en son sein, en l'appelant « événements ».

François Jullien, *Transformations silencieuses*, Paris 2009, Grasset : 98-99.

## Spis treści

Jean-Marie Barbier, Ewa Marynowicz-Hetka <i>Entrer dans la « pensée transformation »</i>	11
Jean-Marie Barbier, Ewa Marynowicz-Hetka <i>„Myśląc transformacje” – wprowadzenie w problematykę</i>	15
Jean-Marie Barbier, Ewa Marynowicz-Hetka <i>“Thinking Transformations” – an Introduction to the Issues</i>	20

### Studia i rozprawy

Jean-Marie Barbier <i>Action professionnelle et pensée transformation</i> [Działanie profesjonalne i koncept „myśląc transformacje”]	25
Ewa Marynowicz-Hetka <i>Analyse transversale des activités et paradigme de la transformation</i> [Transwersalna analiza aktywności i paradygmat transformacji]	48
Lech Witkowski <i>Les transformations et leurs dominantes : entre dynamique et structure de la processualité</i> [Transformacje i ich dominanty: między dynamiką i strukturą procesualności]	66
Anna Walczak <i>(Re)conceptualizing Difference in the Context of the Acting Subject's Identity</i> [(Re)konceptualizacja różnicy w kontekście tożsamości podmiotu działającego]	88

### Prace z warsztatu

Martine Dutoit <i>Repérer les dynamiques de changement déjà présentes lors de demandes d'aide</i> [Rozpoznanie dynamiki zmian obecnych w prośbie o pomoc]	109
Marie Jasmine Hyppolite <i>Transformer les perceptions avant d'engager l'action</i> [Transformacje postrzegania sytuacji przed zaangażowaniem w działanie]	124
Myriam Léonard <i>Construire une situation d'action policière après les attentats terroristes : une transformation durable des cultures d'interprétation et de l'expérience collective</i> [Konstruowanie sytuacji działań policyjnych po zamachach terrorystycznych: trwałe transformacje kultury interpretacji i doświadczeń zespołowych]	145

Daniela Rodriguez <i>Le sens des transformations et les transformations du sens : les changements du sens de l'activité à l'échelle biographique</i> [Sens transformacji i transformacje sensu: zmiany sensu aktywności w wymiarze biograficznym]	167
Katarzyna Gajek <i>Transformacje w interakcjach: przykład relacji między rodzicami i dziećmi LGBT+</i>	186
Kim Vu <i>Changer ses manières de faire agir autrui à l'occasion d'expériences significatives : le cas de managers</i> [Zmiana sposobów postępowania wobec drugiego związana ze znaczącymi doświadczeniami: przypadek menadżerów]	205
Izabela Kamińska-Jatczak <i>Transformacje życia profesjonalnego asystentów rodziny: komunikowanie doświadczeń</i>	227
<b>Dyskusje / polemiki / recenzje</b>	
Marcin Kafar, Ewa Marynowicz-Hetka <i>O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe</i>	251
Lech Witkowski <i>Przekroje profesjonalności: reprezentacje versus transformacje</i>	275
Halina Monika Wróblewska <i>Aktywność – twórczość – emocje. Przestrzenie transformacji i synergii</i>	299
Izabela Kamińska-Jatczak <i>Transwersalna analiza aktywności – znaczące doświadczenie badawcze</i>	317
<b>Aktualia</b>	
Jean-Marie Barbier, Martine Dutoit <i>« Se préparer à l'action » : un programme coordonné de recherche inspiré de la pensée-transformation piloté par la Chaire Unesco Institut Catholique de Paris</i> [„Przygotować się do działania”, skoordynowany program badań inspirowany ideą „myślenie-transformacja”, pilotowany przez Katedrę UNESCO Instytutu Katolickiego w Paryżu]	333
Izabela Kamińska-Jatczak, Ewa Marynowicz-Hetka <i>Myśląc transformacje: przestrzenie u wspólniania podejścia epistemologicznego</i>	340
<b>O Autorach</b>	353
<b>À propos des auteurs</b>	356
<b>About the Authors</b>	359

## Table des matières

Jean-Marie Barbier, Ewa Marynowicz-Hetka <i>Entrer dans la « pensée transformation »</i>	11
<b>Études et discours</b>	
Jean-Marie Barbier <i>Action professionnelle et pensée transformation</i>	25
Ewa Marynowicz-Hetka <i>Analyse transversale des activités et paradigme de la transformation</i>	48
Lech Witkowski <i>Les transformations et leurs dominantes : entre dynamique et structure de la processualité</i>	66
Anna Walczak <i>(Re)conceptualisation de la différence dans le contexte de l'identité du sujet agissant</i>	88
<b>Travaux de recherche</b>	
Martine Dutoit <i>Repérer les dynamiques de changement déjà présentes lors de demandes d'aide</i>	109
Marie Jasmine Hyppolite <i>Transformer les perceptions avant d'engager l'action</i>	124
Myriam Léonard <i>Construire une situation d'action policière après les attentats terroristes : une transformation durable des cultures d'interprétation et de l'expérience collective</i>	145
Daniela Rodriguez <i>Le sens des transformations et les transformations du sens : les changements du sens de l'activité à l'échelle biographique</i>	167
Katarzyna Gajek <i>Transformation dans les interactions : l'exemple des relations entre parents et enfants (LGBT+)</i>	186
Kim Vu <i>Changer ses manières de faire agir autrui à l'occasion d'expériences significatives : le cas de managers</i>	205

Izabela Kamińska-Jatczak  
*Transformation de la vie professionnelle des assistants familiaux : communication des expériences* 227

### **Discussion/polémiques/critiques**

Marcin Kafar, Ewa Marynowicz-Hetka  
*Sur les « flux intellectuels » : les rencontres de dialogue* 251

Lech Witkowski  
*Coupures transversales de professionnalisation : représentations versus transformations* 275

Halina Monika Wróblewska  
*Activité – créativité – émotions. Espaces de transformation et de synergie* 299

Izabela Kamińska-Jatczak  
*Analyse transversale de l'activité – l'expérience significative de recherche* 317

### **Actualité**

Jean-Marie Barbier, Martine Dutoit  
*« Se préparer à l'action » : un programme coordonné de recherche inspiré de la pensée-transformation piloté par la Chaire Unesco Institut Catholique de Paris* 333

Izabela Kamińska-Jatczak, Ewa Marynowicz-Hetka  
*Penser transformations : les espaces de partage de l'approche épistémologique* 340

**À propos des auteurs** 356



## Table of Contents

Jean-Marie Barbier, Ewa Marynowicz-Hetka <i>"Thinking Transformations" – an Introduction to the Issues</i>	20
<b>Studies and Dissertations</b>	
Jean-Marie Barbier <i>Professional Action and "Transformation Thinking"</i>	25
Ewa Marynowicz-Hetka <i>Transversal Activity Analysis and the Transformation Paradigm</i>	48
Lech Witkowski <i>Transformations and Their Dominants: between the Dynamic and Structure of Processuality</i>	66
Anna Walczak <i>(Re)conceptualizing Difference in the Context of the Acting Subject's Identity</i>	88
<b>Research Reports</b>	
Martine Dutoit <i>Identifying the Dynamics of Change Already Present when Applying for Aid</i>	109
Marie Jasmine Hyppolite <i>Transform Perceptions before Taking Action</i>	124
Myriam Léonard <i>Building the Situation of Police Action after Terrorist Attacks: Sustainable Transformation of Cultures of Interpretation and Collective Experience</i>	145
Daniela Rodriguez <i>The Meaning of Transformations and Transformations of Meaning: Changes in the Meaning of Activity at the Biographical Scale</i>	167
Katarzyna Gajek <i>Transformations in Interactions: the Example of the Relationship between Parents and LGBT+ Children</i>	186
Kim Vu <i>Changing One's Ways of Making Others Act after Significant Experiences: the Case of Managers</i>	205

Izabela Kamińska-Jatczak  
*Transformations of Child Protection Workers' Professional Life: Communicating Experiences* 227

### **Discussions / Polemics / Reviews**

Marcin Kafar, Ewa Marynowicz-Hetka  
*On "Intellectual Flows": Dialogic Encounters* 251

Lech Witkowski  
*Cross-sections of Professionalism: Representations versus Transformations* 275

Halina Monika Wróblewska  
*Activity – Creativity – Emotions. Spaces of Transformation and Synergy* 299

Izabela Kamińska-Jatczak  
*Transversal Analysis of Activity – Significant Research Experience* 317



### **Updates**

Jean-Marie Barbier, Martine Dutoit  
*"Prepare oneself for Action", a Coordinated Research Program Inspired by the Idea of "Thinking-Transformation", Guided by the UNESCO Chair at the Catholic Institute in Paris* 333

Izabela Kamińska-Jatczak, Ewa Marynowicz-Hetka  
*Thinking Transformations: Spaces for Sharing the Epistemological Approach* 340

**About the Authors** 359



Jean-Marie Barbier\*   
Ewa Marynowicz-Hetka\*\* 

---

## Entrer dans la « pensée transformation »

### Abstract

Ce texte présente le contenu du numéro thématique consacré à une réflexion sur « la pensée transformation », en lien avec les processus de professionnalisation, et de plus généralement avec les transformations simultanées des activités et des sujets par et dans les activités.

**Mots-clés:** transformation, pensée transformation, professionnalisation, travail collectif.

### “Thinking Transformations” – an Introduction to the Issues

#### Abstract

The text presents the content of the thematic issue devoted to the reflection on the issue of “thinking transformations”, related to the processes of professionalization and, more generally, to the interrelated transformations of activities and entities occurring in and through their activities.

**Keywords:** transformations, thinking transformations, professionalization, teamwork.

« *Panta rei* », tout s’écoule. C’est à Héraclite, à l’aube d’une culture occidentale pourtant caractérisée par les démarches d’appréhension des objets du monde en termes d’objets de pensée provisoirement stabilisés (Jullien 2009 : 17–21 ; Jullien 2017 : 181–185), qu’est attribuée la première caractérisation de la labilité, de la

---

\* Conservatoire National des Arts et Métiers, Chaire Unesco – ICP, Paris, France.

\*\* Université de Lodz. Pologne.

Article soumis le 18 juin 2021 ; accepté pour publication le 22 juin 2021.

transformation constante des environnements dans lesquels les êtres humains vivent et agissent.

Cette même intuition accompagne l'histoire même des sciences modernes puisqu'un auteur aussi important dans la constitution d'une discipline que Lavoisier en chimie admet également que : « Rien ne se crée, ni dans les opérations de l'art, ni dans celles de la nature, et l'on peut poser en principe que, dans toute opération, il y a une égale quantité de matière avant et après l'opération ; que la qualité et la quantité des principes est la même, et qu'il n'y a que des changements, des modifications » (Lavoisier 1789).

Les coordonnateurs et auteurs de ce numéro font l'hypothèse que le mouvement contemporain de professionnalisation affectant l'enseignement supérieur peut réactiver toutes les questions liées au statut des transformations dans le rapport que l'homme entretient avec le monde, et avec lui-même vivant et agissant :

- Les différents environnements de l'être humain se transforment de façon continue : même les « sciences de la terre » font l'hypothèse de transformations certes plus lentes, mais fondamentales pour approcher le monde objet d'action ;
- Un grand nombre des activités humaines s'analysent précisément comme des activités de transformation du monde, se distinguant par les objets sur lesquels elles prétendent agir, ce qui fonde tout à la fois les disciplines professionnelles (les techniques ou disciplines de transformation du monde) et les disciplines académiques se donnant précisément comme objet la connaissance des objets de transformation (sciences dites « exactes ») ;
- Avec la tertiarisation des activités et le développement des 'métiers de l'humain', un grand nombre de disciplines se donnent même comme objet la transformation des sujets en activité : sciences de l'éducation, sciences de la communication, sciences du management, intervention sociale *etc.* ;
- Enfin en agissant et en transformant le monde, les sujets humains se transforment eux-mêmes et ces transformations sont le plus souvent silencieuses.

Produit d'une collaboration de plusieurs années entre deux équipes polonaise (Université de Lodz en association avec Académie de Poméranie à Słupsk et l'Université de Białystok), et française (Cnam-Formation et apprentissages professionnels et chaire Unesco Formation Professionnelle, Construction personnelle et Transformations sociales), et bénéficiant du croisement des deux cultures, ce numéro thématique a précisément pour objectif d'explorer les différents aspects épistémologiques, théoriques, méthodologiques, sociaux de ce qui pourrait être appelé « la pensée transformation » en particulier lorsqu'elle aborde la question des actions professionnelles et de la formation professionnelle.

Il pose d'épineuses questions, à rebours des habitudes d'action et des habitudes intellectuelles :

- comment fonctionne une approche dynamique, reconnaissant la prééminence du 'flux' de la vie ;

- de quels outils se dote une approche contextuelle, reconnaissant que le sens de l'action se constitue de façon locale et temporaire ?
- y a-t-il un primat de la pratique sur la théorie ?
- comment penser les transformations simultanées des organisations, des sujets, des perceptions, des représentations, des jugements, des raisonnements ?
- comment appréhender l'activité en train de se faire ?

Pour y répondre, nous proposons 15 articles structurés dans trois parties : Études et discours ; Travaux de recherche ; Discussion/polémiques/critiques. Dans la première partie se trouvent les articles qui analysent les différents aspects du paradigme de la transformation : Jean-Marie Barbier parle des liens conjoints entre action professionnelle et pensée transformation ; Ewa Marynowicz-Hetka présente le concept d'analyse transversale des activités de Jean-Marie Barbier (2017), un aperçu de point de vue de pédagogie sociale et propose le paradigme de transformation ; Lech Witkowski, dans une large perspective philosophique, présente le concept de transformations, soulignant ses dominantes et la spécificité de l'espace entre la dynamique et la structure de la processualité ; Anna Walczak, en se référant aux multiples philosophes français analyse la question d'identité d'un sujet agissant, en soulignant la catégorie de différence.

Dans la deuxième partie du numéro, nous avons placé les articles produits sur la base de matériaux de recherches qualitatives, précisément narratives, analyse de discours, observation ethnographique. Ils portent sur l'analyse des dynamiques des activités et des transformations en cours d'action. Ces articles embrassent les deux phénomènes situés : les transformations et les interventions, et souvent se réfèrent aux concepts d'activité et de transformation de Jean-Marie Barbier et d'autres chercheurs de même épistémologie. L'espace d'analyse concerne plutôt la sphère professionnelle des personnes qui exercent les métiers humains/sociétaux dans les secteurs de la santé (Martine Dutoit), de l'action syndicale (Marie Jasmine Hyppolite), de la police (Myriam Léonard), du troisième secteur (économie sociale, Daniela Rodriguez), des entreprises (Kim Vu), de l'aide familiale (Izabela Kamińska-Jatczak), et aussi de la sphère privée, de la famille (Katarzyna Gajek).

Dans la troisième partie du numéro, nous proposons les articles qui entreprennent des discussions ou des polémiques avec les concepts mentionnés dans ce numéro. Ces articles sont préparés sur la base des rencontres et sur l'analyse de discours décrivant les circonstances des flux intellectuels entre nos deux cultures de pensée : française et polonaise (Marcin Kafar, Ewa Marynowicz-Hetka) ; qui donnent un reflet sur l'analyse transversale des activités (Barbier 2016) en tant qu'expérience significative de recherche (Izabela Kamińska-Jatczak), et montrent une possibilité d'utiliser des outils d'analyse des activités (Barbier 2016) lorsque la créativité et les émotions deviennent objet de pensée, et font des espaces de transformation et de synergie (Halina Monika Wróblewska). L'article de Lech Witkowski, effet de lecture d'un ouvrage collectif *Représenter/transformer* (Barbier, Durand 2018), souligne de façon transversale le rapport représentations/transformations.

Dans la quatrième partie du numéro intitulé : « Les actualités », nous proposons aux lecteurs deux textes : le premier préparé par Jean-Marie Barbier et Martine Dutoit sur les activités actuelles de la chaire Unesco ICP « Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations sociales », en tant qu'exemple du programme coordonné de recherche *Se préparer à l'action*, ayant pour finalité de mettre en relation des chercheurs et des professionnels intéressés à la construire de « possibles activités » ; le second, préparé par Izabela Kamińska-Jatczak et Ewa Marynowicz-Hetka, passe en revue des principales lignes de la longue coopération entre Jean-Marie Barbier et l'Université de Lodz, Chaire de pédagogie sociale. Le texte montre le processus de partage de l'approche épistémologique, et plusieurs activités autour de la catégorie : « pensée transformation », qui ont préparé les auteurs de ce numéro à l'idée de ce sujet, exprimée en formule commune et partagée, sans oublier l'expression de leurs différences.

A l'image de son objet, ce numéro a permis, par la confrontation des points de vue une transformation des représentations des auteurs eux-mêmes.

Porté par Nowis, ce numéro a adopté aussi des méthodes de travail susceptibles d'assurer transversalité culturelle et communication scientifique internationale.

Bonne lecture !

## Bibliographie

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, trad. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M., Durand M. (eds.) (2018) *Représenter/transformer, Débats en analyse des activités*, coll. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan.

Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Grasset.


Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Grasset.

Lavoisier A. (1789) *Traité élémentaire de chimie*, Paris, Cuchet.

## Pour citer cet article

Barbier J.-M., Marynowicz-Hetka E. (2021) *Entrer dans la « pensée transformation »*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 11–14, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.01>



Jean-Marie Barbier\*   
Ewa Marynowicz-Hetka\*\* 

## „Myśląc transformacje” – wprowadzenie w problematykę

### Abstrakt

Tekst przedstawia zawartość numeru tematycznego poświęconego refleksji nad zagadnieniem „myśleć transformacje”, związanym z procesami profesjonalizacji i w sposób bardziej ogólny także z powiązanymi wzajemnie transformacjami aktywności oraz podmiotów przebiegającymi w ich aktywnościach i poprzez nie.

**Słowa kluczowe:** transformacje, myśleć transformacje, profesjonalizacja, praca zespołowa.

### “Thinking Transformations” – an Introduction to the Issues

#### Abstract

The text presents the content of the thematic issue devoted to the reflection on the issue of “thinking transformations”, related to the processes of professionalization and, more generally, to the interrelated transformations of activities and entities occurring in and through their activities.

**Keywords:** transformations, thinking transformations, professionalization, teamwork.

„Panta rei”, wszystko płynie, jak mówi Heraklit. To sformułowanie, od początków istnienia kultury zachodniej, charakteryzującej się podejściem do rozumienia świata w kategoriach „prowizorycznie ustabilizowanych obiektów myśli” (Jullien 2009: 17–21; Jullien 2017: 181–185), może stanowić pierwszą charakterystykę labilności i stałej transformacji różnych środowisk, w których ludzie żyją i działają.

\* Conservatoire National des Arts et Métiers, Chaire Unesco – ICP, Paris, France.

\*\* Uniwersytet Łódzki, Polska.

Artykuł otrzymano: 18.06.2021; akceptacja: 22.06.2021.

Ta sama intuicja towarzyszy również historii współczesnej nauki. Antoine Lavoisier, jeden z autorów ważny dla konstituowania takiej dyscypliny jak chemia, przyznaje, że „nic się nie tworzy ani w operacjach sztucznych, ani w operacjach przyrody, można przyjąć zasadę, że w całej operacji ta sama ilość materii istnieje przed i po operacji (...) i, że jakość i ilość początków (tzn. pierwiastków) jest ta sama i występują jedynie zmiany, modyfikacje” (Lavoisier 2001: 85).

Redaktorzy i autorzy tego numeru formułują hipotezę, że współczesne przemiany w profesjonalizacji, odbijające się także w kształceniu wyższym, mogą reaktywować wszystkie pytania dotyczące statusu transformacji w związkach człowieka ze światem i z sobą samym, żyjącym i działającym. Niektóre z tych kwestii sygnalizujemy poniżej.

Różne środowiska społeczne przekształcają się w sposób ciągły. Dotyczy to również nauk o ziemi, które przyjmują za swój przedmiot kategorię transformacji i formułują hipotezy odnoszące się do zmian, wprawdzie wolniejszych, ale fundamentalnych dla zrozumienia stanu świata, na który rzekomo oddziałujemy.

Wiele aktywności ludzkich można analizować jako aktywności transformacji świata, wyodrębniając obiekty, na które one starają się oddziaływać, co sprzyja pomieszczeniu „wszystkiego ze wszystkim”: dyscyplin przygotowujących do zawodu (techniczne, zajmujące się projektowaniem zmian) i dyscyplin akademickich (zwłaszcza nauk ścisłych) przyjmujących jako przedmiot poznania obiekty transformacji.

Wraz z rozwojem aktywności trzeciego sektora (*la tertiarisation*) i rozwojem zawodów społecznych (*métiers de l'humain*) duża liczba dyscyplin przyjmuje transformację podmiotów w aktywności jako swój przedmiot badań. Dotyczy to np.: nauk o wychowaniu, nauk o komunikacji, nauk o zarządzaniu, interwencji społecznej *etc.*

Wreszcie, przekształcając świat, podmioty ludzkie przekształcają siebie samych, ale te transformacje są najczęściej bezszelstne (*silencieuses*).

Przygotowaliśmy ten numer tematyczny w rezultacie skrzyżowania dwu kultur myślenia, w trakcie wieloletniej współpracy między dwoma zespołami: polskim (Uniwersytet Łódzki i powiązanymi z nim autorami z Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz Uniwersytetu w Białymstoku) i francuskim (Conservatoire National des Arts et Métiers – Formation et Apprentissages Professionnels i Katedry UNESCO Instytutu Katolickiego w Paryżu Formation Professionnelle, Construction personnelles et Transformations sociales).

Przedmiotem tekstów zgromadzonych w tym numerze jest eksploracja różnych aspektów epistemologicznych, teoretycznych, metodologicznych i społecznych odnoszących się do tego, co można określić jako „myślenie transformacyjne”, w szczególności gdy odnosi się ono do zagadnień działania i kształcenia profesjonalnego.

W przeciwieństwie do zwyczajowego postępowania i przyzwyczajień intelektualnych stawiamy następujące skomplikowane pytania (*épineuses questions*):



- jak funkcjonuje podejście dynamiczne, w którym przyjmuje się w życiu dominację „przepływu”?
- w jakie narzędzia należałoby wzbogacić/wyposażyć podejście kontekstualne, przyjmując, że sens działania konstytuuje się w sposób lokalny i temporalny?
- czy można mówić o prymacie praktyki nad teorią?
- jak myśleć o symultanicznych transformacjach organizmów, podmiotów i procesów, takich jak: postrzeganie, wyobrażanie, osądzanie i rozumowanie?
- jak pojąć aktywność w trakcie jej trwania?

Propozycje odpowiedzi zawarliśmy w piętnastu artykułach, zgrupowanych w trzech częściach numeru tematycznego: Studia i rozprawy, Prace z warsztatu; Dyskusje/polemiki/recenzje. W pierwszej części znajdują się artykuły, które analizują różne aspekty paradygmatu transformacji:

- Jean-Marie Barbier mówi o wzajemnych (pożenionych) związkach między działaniem profesjonalnym a tym, co określa się jako „myślenie transformacyjne”;
- Ewa Marynowicz-Hetka omawia postrzeganie koncepcji analizy transwersalnej aktywności, opracowanej przez Jeana-Marie Barbiera (2016), z punktu widzenia pedagogiki społecznej i proponuje paradygmat transformacji;
- Lech Witkowski, w szerokiej perspektywie filozoficznej przedstawia koncepcję transformacji, podkreślając dominanty tego procesu i specyficzność przestrzeni między dynamiką a strukturą procesualności;
- Anna Walczak, odnosząc się do filozofów francuskich, analizuje zagadnienie tożsamości podmiotu działającego, podkreślając kategorię *różnicy*.

W drugiej części numeru umieściliśmy artykuły, które zostały przygotowane na podstawie badań jakościowych, ściśle mówiąc materiałów narracyjnych, analizy dyskursu, obserwacji etnograficznej. Podejmują one analizę dynamik aktywności oraz analizę procesów transformacji w trakcie działania. Tak więc, treść tych artykułów obejmuje dwa zjawiska usytuowane w różnych przestrzeniach: transformacje i oddziaływania, odnosząc się często do konceptów aktywności i transformacji Jeana-Marie Barbiera i innych badaczy z tego nurtu epistemologicznego. Przestrzenie analizy dotyczą przede wszystkim sfery profesjonalnej osób, które wykonują zawody/profesje społeczne w: sektorze zdrowia (Martine Dutoit), działalności związków zawodowych (Marie Jasmine Hyppolite), policji (Myriam Leonard), organizacji pozarządowych/trzeciego sektora (Daniela Rodriguez), przedsiębiorstw (Kim Vu), aktywności asystentów rodziny (Izabela Kamińska-Jatczak) i także sfery prywatnej rodziny (Katarzyna Gajek).

W trzeciej części numeru zaproponowaliśmy artykuły, które podejmują dyskusję lub polemiki z konceptami omawianymi w tym numerze. Są tam artykuły:

- przygotowane na podstawie spotkań i analizy dyskursu opisującego okoliczności przepływu intelektualnego między naszymi kulturami myślenia (francuskiej i polskiej) (Marcin Kafar, Ewa Marynowicz-Hetka);

- rzucające światło na koncepcję analizy transwersalnej aktywności (Barbier 2016), postrzeganą jako znaczące doświadczenie badawcze (Izabela Kamińska-Jatczak);
- pokazujące możliwości zastosowania narzędzi analizy aktywności (Barbier 2016), kiedy przedmiotem namysłu staje się twórczość i towarzyszące jej emocje, tworzące przestrzeń transformacji i synergii (Halina Monika Wróblewska);
- będące efektem lektury (Lech Witkowski) pracy zespołowej *Représenter/transformer* (Barbier, Durand 2018), podkreślającej transwersalne ujęcie związków między reprezentacjami i transformacjami.

W końcowej części numeru, zatytułowanej Aktualności proponujemy czytelnikom dwa krótkie teksty:

- pierwszy, przygotowany przez Jeana-Marie Barbiera i Martine Dutoit, na temat projektu badawczego „Se préparer à l'action” [Przygotować się do działania], aktualnie realizowanego przez Katedrę UNESCO (Chaire Unesco à l'Institut Catholique de Paris), zorientowanego na liczną grupę partnerów konsorcjum zainteresowanych konstruowaniem „aktywności możliwych” w odniesieniu do koncepcji analizy aktywności w związku z konstruowaniem podmiotów;
- drugi, przygotowany przez Izabelę Kamińską-Jatczak i Ewę Marynowicz-Hetkę, przedstawia główne linie wieloletniej współpracy Jeana-Marie Barbiera z Uniwersytetem Łódzkim, Katedrą Pedagogiki Społecznej. Ukazuje proces dochodzenia do uwpólniania podejścia epistemologicznego oraz liczne aktywności wokół kategorii: „Myśląc transformacje”, które przygotowały mentalnie autorów tego numeru do wspólnego i podzielanego myślenia na ten temat, nie zapominając jednak o dzielących ich różnicach.

Wspólna praca nad tym numerem tematycznym czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, zderzenie się z różnymi punktami widzenia umożliwiły też transformacje reprezentacji samych autorów. Staraliśmy się zastosować takie metody pracy, które zapewniłyby transwersalność kulturową i międzynarodową komunikację naukową.

Zapraszamy do lektury !

## Bibliografia

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M., Durand M. (red.) (2018) *Représenter/transformer, Débats en analyse des activités*, współpraca C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan.

Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Grasset.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Grasset.

### **Źródła internetowe**

Lavoisier A. (2001) *Traktat podstawowy chemii*, tłum. R. Mierzecki,  
[http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Analecta\\_studia\\_i\\_materiały\\_z\\_dziejow\\_nauki/Analecta\\_studia\\_i\\_materiały\\_z\\_dziejow\\_nauki-r2001-t10-n1\\_\(19\)/Analecta\\_studia\\_i\\_materiały\\_z\\_dziejow\\_nauki-r2001-t10-n1\\_\(19\)-s7-122/Analecta\\_studia\\_i\\_materiały\\_z\\_dziejow\\_nauki-r2001-t10-n1\\_\(19\)-s7-122.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Analecta_studia_i_materiały_z_dziejow_nauki/Analecta_studia_i_materiały_z_dziejow_nauki-r2001-t10-n1_(19)/Analecta_studia_i_materiały_z_dziejow_nauki-r2001-t10-n1_(19)-s7-122/Analecta_studia_i_materiały_z_dziejow_nauki-r2001-t10-n1_(19)-s7-122.pdf) [dostęp: 2.04.2016].

### **Cytowanie**

Barbier J.-M., Marynowicz-Hetka E. (2021) „*Myśląc transformacje*” – wprowadzenie w problematykę, „*Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*” 2(13), 15–19, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.02>



Jean-Marie Barbier\*   
Ewa Marynowicz-Hetka\*\* 

---

## “Thinking Transformations” – an Introduction to the Issues

### Abstract

The text presents the content of the thematic issue devoted to the reflection on the issue of “thinking transformations”, related to the processes of professionalization and, more generally, to the interrelated transformations of activities and entities occurring in and through their activities.

**Keywords:** transformations, thinking transformations, professionalization, teamwork.

### „Myśląc transformacje” – wprowadzenie w problematykę

#### Abstrakt

Tekst przedstawia zawartość numeru tematycznego poświęconego refleksji nad zagadnieniem „myśląc transformacje” związanym z procesami profesjonalizacji i w sposób bardziej ogólny także z powiązanymi wzajemnie transformacjami aktywności oraz podmiotów, przebiegającymi w ich aktywnościach i poprzez nie.

**Słowa kluczowe:** transformacje, myśleć transformacje, profesjonalizacja, praca zespołowa.

“Panta rei”, everything flows, said Heraclitus. From the beginning of the existence of Western culture, characterized by an approach to understanding the world in terms of “provisionally stabilized objects of thought” (Jullien 2009: 17–21; Jullien 2017:

---

\* Conservatoire National des Arts et Métiers, Chaire Unesco – ICP, Paris, France.

\*\* University of Lodz, Poland.

Date received: 18.06.2021; date accepted: 22.06.2021.

181–185). This formulation may be the first characterization of the lability and constant transformation of the various environments in which people live and act.

The same intuition also accompanies the history of modern science. Antoine Lavoisier, one of the authors important for the constitution of the discipline of chemistry, notes that “nothing is created, either in artificial operations or in natural operations, one can accept the principle that in the whole operation the same amount of matter exists before and after the operation [...] and that the quality and quantity of the beginnings [i.e. the elements] is the same and there are only changes, modifications” (Lavoisier 2001: 85).

The editors and authors of this issue formulate a hypothesis that contemporary changes in professionalization, also reflected in higher education, may reactivate all the questions about the status of transformation in human relations with the world and with oneself, living and acting. We highlight some of these issues below.

Various social environments change continuously. This also applies to the earth sciences, which take as their subject the category of transformation and formulate hypotheses relating to changes, although slower, but fundamental to understanding the state of the world, which we are allegedly influencing.

Many human activities can be analysed as activities of the transformation of the world, distinguishing the objects which they try to influence. This encourages the confusion of “everything with everything”: disciplines preparing for the professions (technical, dealing with designing changes) and academic disciplines (especially the sciences), which accept the objects of transformation as the object of knowledge.

Along with the development of the activity of the third sector (*la tertiarisation*) and the development of social professions (*métiers de l'humain*), a large number of disciplines adopt the transformation of entities in activity as the subject of their research. This applies, for example, to: educational sciences, communication sciences, management sciences, social intervention, etc.

Finally, by transforming the world, human subjects transform themselves, but these transformations are most often silent (*silencieuses*).

We have prepared this thematic issue as a result of the crossing of two cultures of thinking in the course of many years of cooperation between two teams: one Polish (University of Lodz and related authors from the Pomeranian Academy in Slupsk and the University of Bialystok) and one French (Conservatoire National des Arts et Métiers – Formation et Apprentissages Professionnels and UNESCO Chairs of the Catholic University of Paris: Formation Professionnelle, Construction personnelles et Transformations sociales).

The focus of the texts in this issue is the exploration of various epistemological, theoretical, methodological and social aspects relating to what can be described as “transformative thinking”, particularly when it relates to issues of action and professional training.

Contrary to customary behaviour and intellectual habits, we pose the following thorny questions (*épineuses questions*):

- how does the dynamic approach work, in which the dominance of “flow” in life is assumed?
- what tools should be enriched/equipped with the contextual approach, assuming that the meaning of action is constituted in a local and temporal way?
- can we speak of the primacy of practice over theory?
- how can we think about simultaneous transformations of organisms, entities and processes, such as: perceiving, imagining, judging and reasoning?
- how can we understand the activity during its duration?

The proposed answers are contained in fifteen articles, grouped in three parts of the thematic issue: Studies and dissertations; Research reports; Discussions/polemics/reviews. The first part includes articles that analyse various aspects of the transformation paradigm:

- Jean-Marie Barbier talks about the mutual (connected) relationship between professional action and what is known as “transformative thinking”;
- Ewa Marynowicz-Hetka discusses the perception of the concept of transversal activity analysis, developed by Jean-Marie Barbier (2016), from the point of view of social pedagogy and proposes a transformation paradigm;
- Lech Witkowski, in a broad philosophical perspective, presents the concept of transformation, emphasizing the dominants of this process and the specificity of the space between dynamics and the structure of processuality;
- Anna Walczak, referring to French philosophers, analyses the guesswork on the identity of the acting subject, emphasizing the category of difference.

In the second part of the issue, we put articles that were prepared on the basis of qualitative research, strictly speaking narrative materials, discourse analysis, and ethnographic observation. They analyse the dynamics of activity and the transformation processes in the course of action. Thus, the content of these articles covers two phenomena located in different spaces: transformations and interactions, often referring to the concepts of activity and transformation of Jean-Marie Barbier and other researchers from this epistemological trend. The areas of analysis concern mainly the professional sphere of people who work in social professions in the health sector (Martine Dutoit), trade union activities (Marie Jasmine Hyppolite), the police (Myriam Léonard), non-governmental/third sector organizations (Daniela Rodriguez), businesses (Kim Vu), the activity of family assistants (Izabela Kamińska-Jatczak), and also of the private family sphere (Katarzyna Gajek).

In the third part of the issue, we offer articles that will give rise to a discussion or polemics on the concepts discussed in this issue. These are the following:

- prepared on the basis of meetings and analysis of the discourse describing the circumstances of the intellectual flow between our cultures of thinking (French and Polish) (Marcin Kafar, Ewa Marynowicz-Hetka);

- shedding light on the concept of analysis of transversal activity (Barbier 2016), perceived as a significant research experience (Izabela Kamińska-Jatczak);
- showing the possibilities of using the tools of activity analysis (Barbier 2016), when the subject of reflection is creativity and the accompanying emotions, creating a space for transformation and synergy (Halina Monika Wróblewska);
- resulting from the reading (Lech Witkowski) of the collective work *Représenter/transformer* (Barbier, Durand 2018), emphasizing the transversal approach to the relationship between representations and transformations.

At the end of the issue, in a section entitled “Updates”, we offer readers two short texts:

- the first, prepared by Jean-Marie Barbier and Martine Dutoit, on the research project “Se préparer à l’action” [Prepare for action], currently implemented by the UNESCO Chair (Chaire Unesco à l’Institut Catholique de Paris), and focused on a large group of partners in a consortium interested in constructing “possible activities” in relation to the concept of activity analysis in relation to the construction of entities;
- the second, prepared by Izabela Kamińska-Jatczak and Ewa Marynowicz-Hetka, presents the main lines of Jean-Marie Barbiera’s long-term cooperation with the Department of Social Pedagogy at the University of Lodz. It shows the process of achieving a commonality of the epistemological approach and numerous activities around the category: “Thinking transformations”, which mentally prepared the authors of this issue for common and shared thinking on this subject, not forgetting, however, about their differences.

Working together on this thematic issue of the journal “Educational Sciences. Interdisciplinary Studies”, colliding with different points of view, also enabled the transformation of the representation of the authors themselves. We tried to apply methods of work that would ensure cultural transversal and international scientific communication.

We invite you to read on!

## References

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, transl. by E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d’analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M., Durand M. (eds.) (2018) *Représenter/transformer, Débats en analyse des activités*, coll. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L’Harmattan.

Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Grasset.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Grasset.

### **Internet sources**

Lavoisier A. (2001) *Traktat podstawowy chemii*, tłum. R. Mierzecki,  
[http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Analecta\\_studia\\_i\\_materialy\\_z\\_dziejow\\_nauki/Analecta\\_studia\\_i\\_materialy\\_z\\_dziejow\\_nauki-r2001-t10-n1\\_\(19\)/Analecta\\_studia\\_i\\_materialy\\_z\\_dziejow\\_nauki-r2001-t10-n1\\_\(19\)-s7-122/Analecta\\_studia\\_i\\_materialy\\_z\\_dziejow\\_nauki-r2001-t10-n1\\_\(19\)-s7-122.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Analecta_studia_i_materialy_z_dziejow_nauki/Analecta_studia_i_materialy_z_dziejow_nauki-r2001-t10-n1_(19)/Analecta_studia_i_materialy_z_dziejow_nauki-r2001-t10-n1_(19)-s7-122/Analecta_studia_i_materialy_z_dziejow_nauki-r2001-t10-n1_(19)-s7-122.pdf) [dostęp: 2.04.2016].

### **To cite this article**

Barbier J.-M., Marynowicz-Hetka E. (2021) *"Thinking Transformations" – an Introduction to the Issues*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 20–24, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.03>



Jean-Marie Barbier\* 

---

## **Action professionnelle et pensée transformation**

### **Abstrait**

Une visée d'action est toujours une visée de transformation du monde. En même temps, aux différentes étapes de son développement une action est toujours en transformation. Engager une recherche ou une pensée à propos de l'action en cours ajoute une transformation complémentaire. Ce texte décrit les différentes transformations co-présentes au sein de l'action, et leurs conséquences sur l'usage de la transformation comme paradigme pour penser les différentes actions dans lesquelles se trouvent simultanément engagés des acteurs professionnels et sociaux.

**Mots-clés :** action, transformation, pensée.

### **Professional Action and “Transformation Thinking”**

#### **Abstract**

The goal of action is always the goal of transformation of the world. At the same time, at the different stages of its development, an action is always in transformation. Undertaking research or thinking about the action in progress adds a complementary transformation. This text describes the different transformations co-present within the action, and their consequences for the use of transformation as a paradigm for thinking about the different actions in which professional and social actors are simultaneously engaged.

**Keywords:** action, transformation, thinking.

---

\* Conservatoire National des Arts et Métiers et Chaire Unesco – ICP, Paris, France.  
Article soumis le 2 février 2021 ; accepté pour publication le 24 février 2021.

## Une redoutable obligation : professionnaliser par l'enseignement supérieur

Le phénomène a pris une dimension internationale : la pression sociale qui s'exerce sur l'enseignement supérieur ne consiste pas seulement à lui demander de préparer les étudiants aux pré-requis de l'action professionnelle, elle lui demande également une préparation directe à l'action professionnelle elle-même, considérée comme déterminante aussi bien de l'efficacité productive que de l'emploi, et par là de la production des moyens d'existence.

Et c'est là bien sûr que les difficultés commencent : si les filières professionnelles ont pris progressivement une place essentielle dans l'enseignement supérieur et constituent depuis longtemps un outil de leur valorisation (ex. MIT : Massachusetts Institute of Technology), c'est au prix de multiples tensions entre formation et recherche, et entre les différentes formes de la recherche.

Les dispositifs de formation professionnelle supérieure mêlent souvent :

- des logiques disciplinaires traditionnelles, centrées sur la connaissance des entités du monde censées être les objets spécifiques des actions professionnelles, et sur la connaissance des situations d'exercice des actions professionnelles,
- des disciplines prescriptives centrées sur la logique d'intention et sur le résultat visé de l'acte professionnel spécialisé, traité le plus souvent selon une logique de succession temporelle,
- des formes de recherche centrées davantage sur l'optimisation de l'action professionnelle que sur son intelligibilité,
- le tout donnant lieu souvent à *objectivation* sous le terme de 'sciences et techniques' d'un champ de pratiques.

Beaucoup de formations professionnelles entretiennent ainsi une relation ambiguë avec le couple enseignement/recherche pourtant jugé caractéristique de l'enseignement supérieur depuis Humboldt, et fondé sur le triptyque production de savoirs par la recherche/diffusion de savoirs par l'enseignement/application de savoirs par l'action.

Ce triptyque constitue la référence obligée à la fois des modes de gestion des profils des personnels de l'enseignement supérieur (enseignants/chercheurs), de l'organisation de la formation (enseignements magistraux/pratiques) et de l'organisation de la recherche (recherche fondamentale/appliquée).

Et on ne doit pas s'étonner dans ces conditions qu'émergent de nouvelles organisations inversant ce triptyque, mettant en priorité l'expérience, puis la recherche sur l'action professionnelle y compris par les acteurs professionnels eux-mêmes, et y associant la formation, favorisant de ce point de vue des profils de triple compétence professionnel/chercheur/formateur.

Ces nouvelles formes d'expérience, de recherche et de formation obligent à se poser comme question de recherche une question vieille comme la réflexion sur l'organisation de l'action : que produit l'action professionnelle ?

Qu'est-ce que l'action professionnelle change au monde ? Dans quelles conditions elle le change ? Comment peut-on analyser (et non pas évaluer) l'action professionnelle ? Quelle portée peut-on donner à la production de savoirs relatifs à l'action ?

## **Une question particulièrement sensible dans les métiers de l'humain**

Cette question se pose avec une acuité particulière dans le domaine des actions professionnelles qui consistent à 'changer quelque chose' chez d'autres sujets, et à être socialement mandaté pour le faire ; on tend alors à parler alors de métiers de l'humain : par exemple éducation, travail social, santé, communication, management.

Tous ces métiers consistent à 'agir sur autrui' ; on peut les appeler aussi 'métiers de la société'. Ils constituent une sorte de travail de la société sur elle-même.

### **Agir sur autrui, c'est agir sur l'activité d'autrui**

Tous les métiers de l'humain ont une même visée principale : ils ont pour ambition d'agir sur autrui en agissant sur l'activité d'autrui. Et ils attribuent à cette fin leurs publics des caractéristiques légitimant leur action professionnelle ; ils les 'étiquettent' conformément au mandat social reçu.

Dans l'éducation, c'est par exemple l'étendue et la qualité des ressources dont disposent à titre personnel les apprenants (on parle quelquefois de 'biens intérieurs') et qu'ils sont susceptibles d'investir dans leur action qui sont situées comme 'objet' d'intervention. Ce n'est pas un hasard si dans la langue française on parle d'"élèves" et si les programmes d'activités sont décrits notamment en termes de connaissances, de savoirs, de capacités, de compétences 'transmises'. Le discours d'analyse des activités éducatives, centré sur la fonction qu'elles jouent auprès des sujets concernés, peut les considérer comme des intentions de transformation d'habitudes d'activité chez les sujets apprenants.

Dans le travail social ce sont les personnes vulnérables que le discours social affiche comme objet principal d'intervention. Mais le discours d'analyse de ces activités, centré sur les fonctions visées auprès des personnes concernées peut aussi y voir une visée de transformation des rappports qu'elles entretiennent avec leur environnement social.

Les soins, au sens de 'cure', tendent à poser les problèmes en termes de souffrance ('patients' vient du latin '*patior*' = souffrir), d'où le terme de guérison ; mais ils peuvent être tout aussi bien analysés comme visant des transformations des régimes d'activité des sujets concernés. Comme l'explique Georges Canguilhem (1966), être malade c'est 'vivre d'une autre vie'.

Dans la pratique de la communication, c'est la détention et la diffusion de l'information qui semble l'objectif social affiché ; mais du point de vue de l'analyse d'activités la communication peut être vue comme un couplage d'une activité d'offre de signification de la part du sujet énonciateur et d'une activité de construction de sens de la part du sujet destinataire, et donc comme un processus d'influence.

Dans le domaine du management : ce qui semble être le problème principal est le pilotage et l'utilisation optimale des moyens matériels et humains de l'action, alors que du point de vue de l'analyse des activités on peut voir aussi les activités managériales comme une intervention sur l'engagement d'activité d'autrui (Barbier 2017 : 533-551).

Que l'on soit donc du point de vue du discours social ou du point de vue de l'analyse des activités centrée sur la fonction jouée auprès des personnes visées, il ne semble pas qu'on ne puisse pas échapper à ce paradigme de pensée : l'action professionnelle a toujours une visée de transformation.

### **Agir sur l'activité (ibidem) : un 'couplage' entre l'activité d'un sujet intervenant et l'activité d'un sujet visé par l'intervention**

Tous les métiers et activités relevant du champ de l'humain sont identifiables par l'organisation sociale d'interactions ou par l'émergence d'interactivités ayant une incidence sur les transformations d'autrui.

Les interactions peuvent désigner les activités qui intentionnellement organisent ces transformations, alors que les interactivités pourraient désigner plutôt les activités qui surviennent du seul fait de la co-présence de plusieurs sujets dans une situation, et qui auraient la même incidence sans forcément une organisation intentionnelle. Non seulement les transformations qui en résultent ne se limitent pas aux transformations intentionnelles, mais, de plus, elles touchent tout autant les sujets intervenants que les sujets visés, même si les intervenants l'ignorent. Les uns et les autres se transforment solidairement.

Les interactions intentionnelles fonctionnent comme des ouvertures à autrui d'espaces d'activité, ce qui explique la fréquence du terme 'dispositifs', ou 'propositions d'activités'. Le phénomène est particulièrement visible par exemple dans le domaine du 'handicap' où l'essentiel du travail de l'éducateur consiste à imaginer des activités susceptibles de provoquer l'intérêt des sujets pour entrer dans l'activité ou pour l'infléchir (Dutoit 2018).

Cette ouverture à l'activité d'autrui est présente dans tous les métiers de l'humain : – Organisation d'activités susceptibles d'engendrer des apprentissages dans le cas de l'éducation et de la formation : entraînements, études de cas, exercices – Organisation de situations de production réelle ou de responsabilité professionnelle dans le cas du développement de compétences et de la professionnalisation – Offre de significations adressées à des destinataires, par le

discours, par la démonstration ou par l'exemple dans les situations de communication. – Organisation de situations de surprise ou d'étonnement dans les dispositifs de constitution d'expérience. – Organisation de nouvelles situations pour l'engagement des activités des « collaborateurs » ou des salariés dans le cas de réorganisations d'entreprises ou suscitées par des dirigeants.

Toutes les situations d'intervention sur l'activité d'autrui peuvent ainsi être lues ainsi comme des ouvertures d'espaces d'activités, comme des propositions d'activités à autrui. Ainsi le cours magistral, exemple emblématique d'activités discursives manifestes de la part du professeur, et situation apparemment dénuée de réciprocité de la part de l'auditeur, peut se révéler au contraire une invitation à un flux considérable d'activités mentales, éventuellement inédites, de la part de l'auditeur.

Les activités d'intervention sur l'activité d'autrui n'ont certes pas pour objectif de transformer l'activité des sujets intervenants ; mais en réalité ils la transforment considérablement et notamment en ce qui concerne l'élaboration de leurs propositions d'activités : c'est sur ce terrain qu'ils se constituent une 'expérience propre' d'intervenant.

L'influence sur l'activité d'autrui ne s'opère toutefois que si l'espace ainsi ouvert est investi par les sujets visés, qui le transforment dans un autre espace propre de sujet impliqué dans sa propre transformation. Pas d'éducation bien sûr sans activité propre à effet d'apprentissage de la part de l'apprenant, pas de soin sans 'travail' du malade, pas de management sans 'implication' du collaborateur. Toutes les interventions sur l'activité d'autrui supposent un investissement effectif par les sujets visés des espaces d'activités ouverts.

Les interventions ne peuvent fonctionner que si elles suscitent donc la performance de l'activité des sujets visés par l'intervention, ce qui suppose que cette activité prenne sens pour eux. Ce sont ces performances d'activités, les affects qui les rythment, qui génèrent l'activité et quelle régénère. En retour, les sens construits par ces sujets peuvent contribuer aux transformations-objets de l'intervention : selon les cas changements d'habitudes d'activité, changements de régime d'activité, changements d'engagement d'activités, changements de rapports entre sujets et environnement social, *etc.*

### **Agir sur l'activité autrui, c'est agir sur une dynamique préalable d'activité du sujet visé par l'intervention**

Les actions sur autrui, comme toutes les actions humaines, constituent des interventions sur des processus déjà en cours. Les ergonomes, dont la spécificité intentionnelle est d'agir sur le travail ont quelquefois l'habitude de décrire le travail comme une modification du 'cours naturel' des choses. La formule est discutable, mais elle a une éminente vertu : faire apparaître qu'action ou pas, un processus, une dynamique auraient de toute façon eu lieu, celle du sujet visé par l'action. Une

situation d'action peut donc être considérée comme une articulation de plusieurs dynamiques, celle du sujet intervenant et celle du sujet visé. Généralement d'ailleurs, l'intervention ne s'effectue pas sur un seul processus, mais sur plusieurs, sur une configuration de processus.

Comme le dit à l'occasion le français Philippe Meirieu dans le domaine de l'éducation enseigner c'est au mieux favoriser les apprentissages, au pire ne pas les empêcher. Ceci explique l'importance qui s'attache, dans les métiers de l'humain, à identifier les dynamiques préalables d'activité, que cette identification donne lieu à opération explicite, ou qu'elle soit le produit d'une expérience, d'une familiarité préalable.

Une intervention sur autrui ne transforme pas directement au sens strict l'activité du sujet qu'elle vise. Elle n'élimine pas complètement l'activité manifeste du sujet qui peut constituer le point de départ de cette intervention (une erreur, un comportement inadapté ou dangereux, *etc.*). Elle s'inscrit dans et est susceptible d'infléchir l'activité déjà en cours du sujet visé par l'intervention.

Action éducative ou pas, soin ou pas, action sociale ou pas, communication ou pas, les sujets se construisent du simple fait de leurs activités. S'il peut arriver que ce soient les activités manifestes, socialisées, d'un sujet qui constituent le point de départ d'une intervention, ces activités manifestes ne sont en fait que des actualisations, situées dans un temps, dans un espace, et dans des circonstances données, de l'activité de ce même sujet, entendue comme son potentiel de transformation de son environnement et de lui-même.

Au-delà des activités constatées, se trouvent en jeu des activités empêchées (Clot 2006) des activités refoulées, des activités simulées, *etc.* ... ; bref, d'une manière générale, les possibles d'activité de ce même sujet tels que construits dans et par son histoire antérieure. Nous appelons dynamiques d'activité les régularités repérables dans le développement de cette activité. Ce sont elles qui sont l'objet réel de l'intervention. Ce sont elles qui peuvent se trouver infléchies à la suite de l'intervention.

Ceci peut conduire par exemple les intervenants à repérer avant même l'engagement de leur propre action les dynamiques de changement déjà présentes chez les sujets visés lors de la première demande d'aide (Martine Dutoit dans ce numéro).

### **Agir sur l'activité d'autrui c'est construire une situation d'action**

Les situations d'action sont, dans l'intervention, des situations construites ; elles sont de fait le produit d'interprétations de la part des acteurs impliqués, et notamment de l'acteur qui engage l'action. Ceux-ci ne se contentent pas de prendre connaissance de la situation, ils la construisent ; elles ne sont donc pas seulement données, elles sont aussi fabriquées. Elles ne sont donc pas seulement l'objet de

moments de réflexion, elles en sont aussi le produit (Myriam Léonard, dans ce numéro).

Ces constructions mettent en jeu les cadres mentaux préalablement constitués, tels qu'issus notamment de l'expérience sociale des participants. Ce qui semble jouer un rôle majeur peut être défini comme l'expérience qu'ils ont des autres acteurs agissants, ce qui pourrait se résumer de la façon suivante : non pas penser l'autre, mais penser comment pense et agit l'autre. La construction de l'expérience d'autrui peut certes s'effectuer en utilisant des cadres interprétatifs issus de savoirs formels, mais elle s'effectue le plus souvent à travers des phénomènes tels que le vécu d'expériences semblables, de complicité ou d'identification aux personnes, phénomènes quelquefois désignés en termes d'empathie ou d'entrée dans la subjectivité d'autrui. Ces phénomènes s'observent dans tous les métiers de l'humain : influence sur l'activité des professeurs de leur propre expérience d'élève, influence sur l'activité des dirigeants de leurs trajectoires personnelles, influence sur l'activité des communicateurs de la diversité de leurs expériences de contacts sociaux.

La construction du destinataire de la communication par exemple, bien décrite en sciences du langage n'est qu'une modalité parmi d'autres, propre à la communication, de ce phénomène de construction. Pas de communication sans représentation de la culture de l'autre. On pourrait dire que les paroles fonctionnent comme l'offre de cadeaux : elles s'accompagnent d'anticipations sur la réaction des destinataires.

Ces constructions ont pour objet les sujets visés par l'action mais aussi en parallèle les figures réciproques des intervenants. De telles constructions concernent toutes les activités et tous les métiers de l'humain. Les acteurs, en particulier ceux qui engagent l'action, se font une représentation de l'environnement de l'action au regard de ce qu'ils ont à y faire, d'eux-mêmes et des autres comme sujets agissants dans la situation. Pour Max Pagès (1977) « une situation est l'ensemble des rapports concrets d'un sujet avec d'autres. La situation ne correspond à aucune définition absolue et a priori de ces rapports. Elle est l'ensemble des contradictions vécues du sujet avec d'autres » (ibidem 1977 : 9).

On remarquera la correspondance des outils susceptibles d'analyser ces phénomènes avec les outils utilisés dans l'analyse plus large des actions humaines, et dépassant les métiers de l'humain : image opérative de Dimitri Ochanine (Weill-Fassina 2016), sélective, déformée fonctionnelle, produite dans l'action, concept de représentamen chez Jacques Theureau (2010). Pour Alain Berthoz (2008), l'action est déjà dans la perception.

Dans certaines situations comme les situations de préparation explicite à l'action, on constate une transformation délibérée de ces constructions avant l'engagement de l'action : transformations de perception de la situation, activités de simulation, production de nouveaux possibles d'activité (thèse de Jasmine Hyppolyte dans ce numéro).

## **Agir sur l'activité d'autrui c'est éventuellement aussi transformer en cours d'action sa conduite**

Les transformations touchant l'action peuvent être constatables au cours même de la conduite de l'action. La conduite de l'action est constituée de l'ensemble des constructions mentales/affects survenant chez les sujets qui sont impliqués dans cette action, relatives aux organisations d'activité qui la caractérisent, lui confèrent un sens et sont susceptibles d'influer sur sa performance.

On tend alors à parler de ruptures, de conversions, d'inflexions. De telles ruptures sont repérables au niveau d'actions collectives, mais elles sont plus souvent identifiables au niveau individuel, notamment à travers les approches biographiques. L'empan temporel d'appréciation de telles transformations est alors souvent un temps long.

L'identification de telles transformations suppose une investigation des événements marquants, des expériences significatives décelables à travers des émotions longues et d'événements soudains réinitialisant les processus de construction de sens que les sujets confèrent à leur action individuelle/collective. On peut alors parler de reconstructions de sens (Thèse de Daniela Rodriguez dans ce numéro) ou de reconstruction des manières d'agir sur autrui et de faire agir autrui (Thèse de Kim Vu dans ce numéro).

Les émotions sont alors définies comme des ruptures/suspensions de l'activité en cours survenant conjointement à des reconstructions de sens que les sujets opèrent autour de leur propre action, et d'ouverture de nouvelles actions ou d'actions modifiées.

## **Agir sur l'activité d'autrui c'est encore s'attendre à distinguer transformations intentionnelles et transformation effectives (thèse d'Izabella Kaminska dans ce numéro)**

Dans une expression célèbre, Freud en 1937 considère trois métiers d'intervention sur l'activité d'autrui, les plus manifestes à son époque (éduquer, gouverner, soigner), comme des professions 'impossibles'. « Il semble, écrit-il, que la psychanalyse soit la troisième de ces professions 'impossibles' où l'on peut d'avance être sûr d'échouer, les deux autres, depuis bien plus longtemps connues, étant l'art d'éduquer et l'art de gouverner (Freud (1985 [1937] : 263) ».

On ne peut mieux introduire la distinction entre objectifs/résultats des actions et point de départ/résultante. Les résultats sont des évaluations des transformations opérées au regard des objectifs des actions, les résultantes sont l'état final de l'objet visé de leur intervention. Dans les métiers de l'humain, les intervenants 'ne savent pas ce qu'ils font' ; ils sont confrontés à l'inattendu, à l'incertain, à la fois à l'effet vertueux et/ou au contraire pervers de leur intervention.



Les sujets engagés dans les métiers de l'humain peuvent se représenter ou produire des énoncés sur les transformations qu'ils souhaitent opérer chez les sujets visés par leur action, ils ne connaissent pas pour autant le point de départ précis de leur intervention, et partant ils ignorent largement les transformations qui s'opèrent effectivement, lesquelles dépassent singulièrement les résultats de l'évaluation qui peut en être faite. Si ces professionnels ont une claire connaissance des moyens qu'ils mettent en œuvre, ils reconnaissent souvent ne pas bien savoir ce qu'ils font au bout du compte.

Les actions d'intervention sur l'activité d'autrui sont des actions intentionnelles : les sujets intervenants ont l'intention de former, de soigner, de diriger : autre chose est de savoir ce que deviennent effectivement les sujets visés au terme de l'intervention. Les métiers de l'intervention sont aujourd'hui en plein développement (Barbier, Durand 2017) : si l'analyse de ce développement est traitée uniquement dans le cadre professionnel, le risque est assez fort de confondre les cultures professionnelles, les lexiques de l'action, centrés sur l'intentionnel, et cultures scientifiques, les concepts d'intelligibilité centrés spécifier les champs de pratiques par leur fonctions auprès des acteurs concernés, au-delà des intentions qu'ils affichent.

A minima, il convient donc de tirer, tant sur le plan de la recherche que sur le plan de l'action toutes les conséquences de la distinction possible entre actions et activités. Les actions sont des organisations singulières d'activités ordonnées autour d'une transformation du monde présentant une unité de fonction, de sens et de signification pour les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires. L'activité est un processus de perception/transformation du monde et de perception/transformation de soi transformant le monde dans lequel et par lequel est engagé un être vivant dans ses rapports avec son environnement. Les actions s'intéressent aux transformations recherchées, les activités permettent d'accéder aux transformations effectives.

'Ce que nous sommes' est le produit de nos activités, alors que nos actions reflètent en bonne partie ce que nous voulons être. A partir des unes et des autres on peut se décrire ce que selon les cas on désigne comme individuation (Simondon 2007 ; Fleury 2018), de personnalisation (Tap 1987), d'anthroponomie (Bertaux 2015 ; Lojkine 2018).

### **Engager une recherche sur son agir professionnel c'est aussi se transformer**

Au modèle production de savoir/transmission de savoir/application de savoir, qui reste largement dominant, s'est donc ajouté, notamment à partir des années 80, un modèle liant toujours trois espaces, mais selon un mode nouveau, tendant cette fois à articuler explicitement action/production de savoirs/construction des sujets humains.

Ce nouveau modèle n'émerge pas tout à fait des mêmes lieux : il est porté notamment des professionnels, des acteurs économiques, politiques et sociaux, des personnalités caractérisées par leur mobilité entre espaces professionnels et espaces universitaires.

Il présente également trois caractéristiques. Les recherches ont aussi pour objectif la connaissance des processus de transformation du monde, et notamment des interventions humaines. Ceci explique le développement de champs de recherche correspondant à des champs de pratiques : éducation, gestion, santé, travail social, sciences de l'ingénieur, *etc.* Elles peuvent se développer dans les espaces et dans les temps des actions qu'elles ont comme objet, avec leurs acteurs, et pour partie leurs méthodes ; bref, elles accompagnent les processus de transformation du monde. Les savoirs qu'elles produisent portent sur des actions singulières, situées ; ils sont immédiatement ré-investissables dans l'action par ceux qui les produisent.

Plusieurs courants déclinent actuellement ces caractéristiques. Les uns insistent sur l'indifférenciation des processus de recherche et des processus de transformation du monde : recherche-action, recherche-intervention, recherche-développement, recherche professionnelle ; d'autres insistent sur les liens entre acteurs : recherche coopérative, recherche impliquée, recherche partenariale, collaborations praticiens-chercheurs ; d'autres enfin insistent sur le caractère singulier, situé de ses résultats : recherche clinique, recherche qualitative, recherche située, considérées comme plus proches des réalités connues des acteurs. Ces courants font appel à la fois à l'expérience et à la recherche.

La raison en est que les actions humaines sont dotées d'unités de sens et/ou de significations par les sujets qui y sont engagés. Elles s'accompagnent donc d'activités mentales relatives à leur propre développement. Ces activités mentales portent tantôt sur des existants (représentations finalisées) tantôt sur des souhaitables (représentations finalisantes). En même temps qu'ils agissent, les sujets développent donc notamment une activité continue de reconnaissance, de compréhension et d'interprétation du monde, qui met en jeu un grand nombre de constructions mentales antérieures.

Toutes ces activités mentales sont souvent socialement désignées comme connaissances (au pluriel) impliquant des constructions mentales antérieures. Les connaissances se transforment dans l'action. Se développent alors notamment des processus d'enquête au sens de Peirce et de Dewey, qui consistent à passer d'une situation indéterminée pour les sujets à une situation déterminée. A cette occasion se produit une reconstruction de leurs cadres mentaux, vécue comme un apprentissage. Les connaissances s'inscrivent ainsi plus généralement dans l'histoire des sujets censés les détenir. Elles sont à la fois des représentations du monde et dans le moment de leur activation des auto-représentations de soi se représentant le monde.

La production de connaissances par les acteurs sur leurs propres actions et situations d'action est une occasion de formation et de développement. On parle notamment de formation par la recherche. Le développement de la pensée à partir de l'action favorise à l'évidence chez ceux qui la pratiquent l'exercice d'activités discursives sur leurs propres activités et des activités mentales qui y sont associées. Elle produit donc des compétences de rhétorique et de gestion de sa propre action, à ne pas confondre d'ailleurs avec des compétences d'action proprement dites. D'ailleurs, on constate, en dépit de velléités répétées, que les connaissances produites à cette occasion ne font guère l'objet de conservation, ou de nouvelles exploitations. C'est la raison pour laquelle nous pensons que leur fonction dominante est une fonction de professionnalisation et plus largement d'influence sur la construction des sujets professionnels et sociaux. Il en va de même des recherches-interventions sur les organisations qui influent sur la transformation de 'compétence collectives' de ces organisations.

Bien que la construction de connaissances dans ces conditions puisse être décrite souvent en termes de recherche au sens large (être en recherche), elle appartient en dominante au monde des apprentissages et plus généralement de la construction des sujets. La production de connaissances dans ces conditions est en effet à distinguer de l'activité sociale de recherche produisant et conservant des savoirs formalisés. La recherche académique est en effet une action ordonnée autour de savoirs inédits et d'une communication autour de ces savoirs dans des conditions permettant un jugement de valeur sur leur validité par une communauté destinataire.

Tous ces phénomènes que nous avons analysés comme relevant des activités humaines ordinaires trouvent leur fondement dans la capacité des sujets à conduire plusieurs activités à la fois, à les associer, à garder trace dans ces associations de leurs activités antérieures. Ce sont bien les mêmes sujets qui sont présents dans toutes les activités, quelle que soit l'intention dominante de l'action. Les actions produisent des transformations beaucoup plus larges que celles qu'elles prétendent produire. Il y a loin des intentions aux résultats et effets. Même si elles sont engagées pour des intentions spécifiques les actions humaines produisent d'autres résultats et effets que ceux qu'elles sont censées produire.

## **Penser l'action/l'activité comme transformation**

Ainsi, de multiples points de vue, les actions/activités humaines peuvent être abordées comme des transformations. Mais les penser comme transformations peut alors conduire à être confronté notamment à quatre types de problèmes :

## **La continuité/discontinuité des transformations**

= Entrer par le concept d'activité, tel que défini plus haut, permet de penser la continuité des transformations.

Un exemple nous est donné par ce qu'il est convenu d'appeler les déplacements fonctionnels. Prenons quelques exemples :

- Les activités de reconnaissance : elles peuvent être définies comme des liens effectués par les sujets entre la connaissance née d'une activité en cours et la connaissance née d'une activité antérieure. Reconnaître c'est juger qu'un objet actuellement présent nous est déjà connu antérieurement à quelque degré. La perception fonctionne comme une activité de reconnaissance : pour William James (2005) « la sorte de connaissance appelée perception (...) est le type de cas dans lequel l'esprit jouit d'une 'familiarité' (acquaintance) avec un objet présent » (ibidem : 65). Elle suppose la mobilisation de cadres perceptifs issus d'expériences préalables. L'activité produit/transforme les cadres perceptifs investis dans les activités ultérieures de perception.
- Les activités de conduite des actions : elles font également apparaître que ce qui est le produit des activités de détermination des objectifs devient le moyen des activités d'évaluation sous forme de référent. De façon plus générale les activités mentales rétrospectives et anticipatrices constitutives de l'expérience apparaissent sous la forme d'un cycle itératif (Barbier 1991), où les unes fonctionnent tour à tour comme le matériau ou le moyen des autres.
- Les activités de communication elles-mêmes peuvent également être vues comme des transformations continues d'offres de significations : un certain nombre de linguistes considèrent que chaque prise de parole peut être vue comme une reconstruction de significations sur et pour le monde.

Tous ces processus ont un point commun : ils fonctionnent comme un déplacement, au sein de l'activité d'un sujet, d'une composante, du statut de produit d'une activité antérieure au statut de moyen d'une activité ultérieure. Nous parlerons de déplacement fonctionnel, ou de mobilité fonctionnelle. Cette désignation est probablement proche du concept de migration systématique que l'on trouve chez Lev S. Vygotsky (Brossard 2004) à propos du développement de la vie émotionnelle. Ce concept a été repris pour parler d'autres formes de déplacement, notamment sous le vocable de migration fonctionnelle utilisé par Yves Clot (Dubosq, Clot 2010) et par des chercheurs se réclamant du courant de la clinique de l'activité.

Ces phénomènes de mobilité fonctionnelle jouent bien sûr un rôle majeur dans l'apprentissage et le développement des sujets individuels et collectifs. Ils jouent également un rôle important dans la définition que les sujets donnent des cadres de leur activité, c'est à dire du contexte qui la conditionne ou qui est censé la conditionner. Selon le mot de Philippe Astier (2003) l'activité de ce point de vue n'est pas seulement située, elle est situante. Le développement de l'activité est une incessante mobilité des composantes de l'activité.

= Entrer par le concept d'action permet de penser leur discontinuité

Les actions se découpent en unités fonctionnelles du point de vue des acteurs qui les engagent. C'est une émotion d'acteur qui ouvre l'action et qui la délimite. Ce sont des préoccupations d'acteurs qui souvent permettent d'opérer des découpages dans l'analyse des interactions constitutives des métiers de l'humain. La notion d'événement, de sens, d'expérience significative n'a elle-même de portée que d'un point de vue d'acteur.

Par ailleurs il est aussi possible pour les actions, de les identifier à partir de la fonction qu'elles jouent auprès des acteurs concernés, à partir de ce qu'elles transforment-en-acte spécifiquement pour eux.

La perception peut ainsi être définie comme une transformation d'entités du monde en objets dotés d'unité pour l'activité dans laquelle est déjà engagé le sujet percevant. La représentation, comme l'activité permettant au sujet se représentant de rendre présent à lui-même et de façon différée des objets relevant d'autres espaces d'activité.

Différencier les actions par les transformations précises qu'elles opèrent est une entreprise difficile et exigeante mais qui peut avoir des effets heuristiques considérables. Elle permet par exemple de distinguer l'analyse et l'évaluation, régulièrement confondues. De façon plus générale cette entreprise exige de ne pas se satisfaire des mêmes outils pour aborder toutes les activités, mais au contraire de les spécifier et de les articuler dans le cadre de la construction d'une anthropologie plus générale des activités.

Le maître mot de l'analyse des actions est le concept d'unité fonctionnelle, pour un sujet ou un groupe de sujets. Elle est utilisée de fait dans les récits et en histoire.

### **La poly-fonctionnalité des transformations**

On tend aujourd'hui à parler de complexité dès lors qu'on se trouve en présence d'un ensemble d'objets en interaction dynamique, s'auto-organisant, et formant de ce fait une unité. C'est le cas notamment du vivant. Le mot complexe présente toutefois l'inconvénient de caractériser à la fois un objet de pensée (on parle d'objet complexe) et la manière de le penser (on parle de pensée complexe).

Une analyse en termes de poly-fonctionnalité permet toutefois de rendre compte d'un certain nombre des phénomènes recouverts par le terme de complexité. C'est le cas par exemple de quatre types de transformations simultanées, c'est-à-dire de transformations survenant en même temps dans plusieurs espaces d'activités et affectant les sujets impliqués (Barbier, Durand 2017).

- Les transformations simultanées de l'activité et du sujet dans l'activité. L'expérience par exemple désigne à la fois les transformations de l'activité et du sujet-en-activité.

- Les transformations simultanées de l'activité physique, de l'activité mentale, et des affects, comme c'est le cas dans l'*émotion*. L'émotion peut en effet être définie comme une rupture/suspension de l'activité en cours doublée d'une tendance même négative d'activité et d'une transformation des constructions de sens que les sujets opèrent autour d'elle.
- Les transformations simultanées de la représentation de l'activité et de la représentation de soi-en-activité comme le cas dans la conscience. La conscience peut en effet être définie comme un lien entre la représentation que le sujet se fait d'une activité et de lui-même comme sujet de cette activité.
- Les transformations simultanées de l'activité, du sujet en activité et du produit de l'activité, comme c'est le cas de la création. La création peut en effet être définie comme une action simultanée d'invention de soi, de transformation de son activité et de transformation du résultat de son activité, c'est-à-dire de production de l'œuvre.

Chacune des transformations coprésentes relève d'une analyse en termes de fonctionnalité, mais l'ensemble relève d'une analyse en termes de poly-fonctionnalité. On observera que les expériences humaines jugées les plus significatives pour ceux qui les vivent peuvent se décrire en termes d'activités simultanées et relever d'une analyse poly-fonctionnelle.

### **La solidarité des transformations des acteurs engagés conjointement dans l'action**

C'est la conséquence des couplages d'activité. Lorsque plusieurs acteurs sont impliqués dans une action chacun de ces acteurs se transforme du fait de cette participation. Même si ces transformations ne sont pas les mêmes, elles sont liées.

Une étude précise d'une action partagée (gravir un rocher) entre une professionnelle et un enfant handicapé (Dutoit, Barbier 2018) montre ainsi une transformation solidaire s'opérant chez les sujets en interaction ; on constate qu'en même temps que l'enfant se transforme dans son activité, la professionnelle se transforme également : ces transformations sont lisibles dans la manière dont se déroule le déplacement synchrone et son organisation. Ces transformations sont en lien et simultanées, mais ne sont pas identiques, et ne sont pas mentalisées, mais mises en acte. On peut accéder au 'dialogue corporel' par exemple à travers le souffle, le rythme cardiaque, les tensions des acteurs en train d'agir. Les corps distincts et joints portent et transmettent les informations sensorielles de l'un vers l'autre. Ils s'inter-informent de ce qui se passe pour l'un et pour l'autre dans le déroulement même de cette action partagée.

Les dispositifs d'intervention sur l'activité d'autrui n'ont pas pour objectif de transformer l'activité des professionnels intervenants ; en réalité ils la transforment considérablement. On tend à parler alors de professionnels

expérimentés, qui peuvent d'ailleurs paradoxalement transférer dans leur fonction initiale l'expérience ainsi acquise. Ce n'est pas un hasard si les tuteurs qui acquièrent des compétences de communication sur le travail à l'occasion de leur activité de tuteur utilisent ces nouvelles compétences pour d'autres activités, de même si des dirigeants, au contact des dirigés, peuvent transformer leur manière de diriger, et être ainsi apparemment transformés par ceux-là mêmes qu'ils dirigent.

### **Le passage d'un espace d'activité à un autre espace d'activité**

Les espaces d'activité se caractérisent, nous l'avons vu, par le statut de l'entité transformée (transformations mentales, transformations de significations, transformations de l'environnement). Le changement de statut des entités transformées peut s'opérer selon plusieurs modalités, comme par exemple :

- L'association qui est un lien de co-survenance entre plusieurs espaces d'activité dans lesquels se trouvent engagés en même temps le sujet. L'association émerge dans l'activité du sujet concerné. C'est le cas par exemple des activités d'évocation, qui associent des espaces mentaux et des espaces de communication, renvoyant éventuellement à des temporalités différentes.
- L'enchâssement qui peut être défini comme le développement, au sein de l'activité, d'une « boucle » à partir, sur et pour l'activité. C'est le cas en particulier de la réflexion en cours d'action ou de l'élaboration d'expérience, ou encore de l'enquête de John Dewey (1993). L'enchâssement implique une suspension de l'activité principale en cours.

L'investissement mutuel : lien pouvant être défini comme un investissement réciproque entre plusieurs espaces d'activités. Lev S. Vygotski (2019) a ainsi pu parler d'un investissement mutuel de la pensée et du langage, investissement qui apparaît particulièrement bien dans les activités de conceptualisation. Dans le cas des activités ayant donc pour intention d'agir sur l'activité (celle d'autrui ou la sienne), on pourra ainsi repérer systématiquement une transformation solidaire des activités et des sujets. L'accompagnement par exemple peut être considéré comme l'investissement mutuel d'une action d'optimisation et d'un espace de développement des acteurs. L'art peut être considéré comme l'investissement mutuel d'une activité d'expression et d'une activité de communication ; les figures littéraires (par exemple la métaphore) comme l'investissement d'espaces discursifs dans des espaces mentaux.

- La simulation : lien pouvant être défini comme la représentation d'un espace d'activité dans un autre espace d'activité, ou d'une action dans une autre action. C'est le cas par exemple des activités ludiques, des activités de conduite ou de préparation à l'action.

## **Penser transformation : Une exigence contemporaine**

Penser en termes de transformations fait l'objet aujourd'hui d'une demande sociale forte dans des champs divers.

### = Dans le champ des métiers sur les métiers :

Formation, conseil, accompagnement, coaching, gestion des savoirs, sécurité, ingénierie, perfectionnement, développement des performances *etc.* Tous paraissent dominés aujourd'hui par les thématiques de la compétence, de la professionnalisation et de la qualité. Si la notion de compétence peut être vue comme une inférence à partir d'une activité située, toujours en transformation, la professionnalisation elle, peut être considérée comme une transformation de compétences en rapport avec une transformation continue d'activités. Quant à la qualité, elle peut être analysée elle-même comme la transformation continue au sein de l'activité humaine, du rapport entre production et usage. Les métiers sur les métiers ont comme point commun de recourir à l'analyse des activités professionnelles avec/par/pour les sujets qui y sont engagés.

### = Dans le champ de la recherche

Dans les sciences ayant pour objet le monde physique et le monde vivant on constate la montée du paradigme de l'émergence présenté comme alternatif à celui de la causalité pour rendre compte de phénomènes comme la vie, même si les définitions qui en sont données restent souvent dépendantes du référent causal : selon Malaterre (2010), l'émergence cherche à caractériser une impossibilité explicative à partir des propriétés et de l'arrangement des composants d'un système donné, autrement dit une impossibilité explicative à un niveau inférieur à celui du système en question. Il en va de même des phénomènes dits épigénétiques souvent décrits à la fois par référence et par différenciation avec le patrimoine génétique. Le paradigme de l'émergence invite en réalité à ne pas confondre phénomènes identifiés, et outils produits pour expliquer leur survenance. Il conduit aussi à interroger la pertinence de l'organisation de la recherche en disciplines, qui découpent leurs objets en fonction de leurs catégories d'analyse et recherchent souvent des explications à l'intérieur même de ces découpages. Dans les sciences qui prennent pour objet le monde social, on constate tout pareillement la montée du paradigme constructiviste, que l'on peut présenter comme une pensée de la transformation continue des activités et des sujets par et dans les activités. Ce paradigme invite à porter attention moins aux relations de causalité conditions/événements/conséquences qu'aux corrélations de survenance entre phénomènes identifiés dans différents champs/espaces ; il invite également à relativiser les découpages disciplinaires au profit d'approches transversales.



### = Dans les cultures d'action économique et sociale

De façon plus générale, dans les cultures d'action économique et sociale contemporaines, on constate le passage d'une conception du progrès par spécialisation d'activités à une conception du progrès par recomposition. Dans tous les cas cette demande sociale exerce une pression à adopter une approche holiste des activités. Dans le cadre du développement d'une économie de services impliquant un couplage d'activités entre producteur et usager, les activités humaines apparaissent à la fois comme processus et comme produit, et tout se passe comme si comprendre leur exercice en vue de leur développement devenait une *nouvelle ressource* économique et sociale, une nouvelle 'poche' de productivité et donc de rentabilité.

On notera aussi toute l'importance accordée aujourd'hui à la 'transition' qui se focalise sur le changement/les transformations en situation d'incertitude.

### **En réponse à cette exigence, on constate deux réductions, héritières du paradigme théorie/pratique**

« Il n'est rien pour quoi les Grecs se soient donné une peine aussi obstinée que pour l'éloquence » écrivait Nietzsche (2020).

#### Une réduction des transformations aux significations portées par le langage ordinaire des acteurs en situation :

Les acteurs, dans leur rapport à leur propre activité, ont une expérience des transformations, et organisent, pensent et disent leur action en termes de transformations. Leur vie sociale et personnelle est une expérience partagée et individuelle de transformations d'eux-mêmes, de leurs activités et interactivités, et de leurs environnements, même si « ces transformations sont silencieuses » (Jullien 2009) et si, selon les mots du poète, « nous vivons dans l'oubli de nos métamorphoses » (Eluard, Chagal 1946). La société s'organise à partir de cette expérience partagée.

Lorsque les sujets individuels et collectifs organisent, pensent et disent leur action ils opèrent des constructions de sens et des attributions de significations autour de leur activité : représentations et définitions d'objectifs ou de projets d'action, évaluations etc. Le fondement de cette mentalisation et de cette mise en discours joue probablement une fonction « de sûreté quant aux résultats de l'action » (Gégout 2014 : 59).

On peut alors parler de pensée sociale et/ou personnelle de la transformation, quelquefois qualifiée donc de recherche de sens et de donations de significations par les acteurs.

- Pensée sociale pour les acteurs des champs d'activités (santé, éducation, travail social, économie, politique, culture par exemple *etc.*) fondés sur des représentations et des conventions sociales sur les transformations auxquels ils sont ordonnés et qui deviennent des 'espaces proposés à l'activité'.

- Pensée personnelle pour les sujets développant des activités de subjectivation de ces champs, qui deviennent alors des espaces 'investis'.

La reconnaissance par la recherche d'unités fonctionnelles pour les acteurs n'implique pas forcément de se limiter aux catégories subjectives construites par ces acteurs. A propos de chaque type d'action, il est possible de distinguer le langage 'naturel' que tiennent les acteurs sur leurs activités, que l'on peut appeler lexicque de l'action, très axiologisé, et un discours se proposant de mettre en objet ce vocabulaire, ces intentions et ces organisations d'activités, que l'on peut appeler lexicque d'intelligibilité des actions.

Il est possible dans un discours de recherche sur les actions de faire apparaître à la fois les sens/significations que les acteurs donnent spontanément à leur actes et d'autres significations que celles que qu'ils accordent spontanément. C'est le projet des sciences sociales. Autrement dit on peut à la fois rendre compte de l'activité dans les termes dans lesquels elle se pense, et proposer d'autres catégories que celles dans lesquels elle se pense.

#### = Une réduction aux constructions académiques

L'attitude dominante des milieux de recherche est de *naturaliser leurs propres construits* : les concepts que l'on a créés pour rendre compte de la transformation des entités du monde deviennent des entités du monde. Comme l'indique Ignace Meyerson (1995)

ce n'est pas de ses propres opérations que (notre pensée) est consciente, mais de ses produits (...) C'est donc en même temps une tendance qu'a notre pensée à extérioriser ses créations, ou plus exactement à les considérer comme des réalités extérieures, et dans le cas où cette perspective est la plus poussée, l'objet acquiert une véritable indépendance ; on peut le décrire, on peut apprendre indéfiniment de lui (ibidem : 31).

Axel Honneth parle de réification (2007).

Ce peut être par exemple les schèmes, les habitus, les patterns, le moi, le surmoi, l'inconscient et autres construits de pensée qui finissent par exister aux yeux de ceux qui utilisent ce vocabulaire. Nombre de thèses ou de travaux de recherche se donnent pour objets des concepts, et confondent souvent objet à penser et instrument de pensée.

De façon plus générale, il convient de ne pas confondre les entités du monde et leurs transformations, et les construits pour en rendre compte.

Les fameuses lois de la nature ne 'régissent' pas le monde ; elles sont par contre des outils indispensables dans la construction du rapport que les sujets humains entretiennent avec le monde. L'activité humaine construit ces lois plus qu'elle ne les dévoile. Le monde n'est ni singulier, ni régulier, sinon par rapport à un effort de pensée et d'action. Il est, tout simplement. « Il n'est ni vrai, ni faux, écrit

Jaspers (1958), c'est seulement notre connaissance qui peut l'être ». Pour François Jullien (2009)

(...) notre intelligence morcelle, isole et stabilise (...) car pour retrouver la vivante perception du changement, il faudrait d'abord se représenter tout changement, tout mouvement, comme indivisible ; or nous appréhendons l'un comme l'autre, le mouvement et le changement, en les décomposant en positions successives et laissons échapper le passage dans lequel se franchit l'intervalle (...) (ibidem : 44-45).

### **Penser transformation**

Penser transformation est davantage un choix épistémologique qu'un choix théorique, notamment pour cinq raisons :

- Penser est aussi une action. Plus précisément une action de transformation par le sujet qui pense et pour son usage de ses propres représentations. Se représenter est une activité lui permettant de rendre présent à lui-même et de façon différée des objets relevant d'autres espaces d'activité dans lesquels il est également engagé. Transformations pensées et pensées sur les transformations ne relèvent pas des mêmes espaces.
- L'action de pensée peut être considérée elle-même comme 'en transformation' en rapport avec les enjeux des actions de pensée. A rebours du paradigme théorie/pratique, quel que soit le pôle que ce paradigme privilégie, action de pensée et action pensée sont en transformation conjointe, en situation.
- Les transformations sont des outils mentaux et discursifs investis dans l'action de penser et de dire l'activité. Elles assurent aux acteurs et sujet qui pensent les transformations le sentiment de leur possible maîtrise de ces transformations ; de ce point de vue il n'y a pas de différence, d'un point de vue anthropologique, entre les fonctions du discours mythique et du discours à intention scientifique.
- Toutes les actions et activités peuvent être pensées en termes de transformations à partir d'une spécification des fonctions qu'elles jouent pour les acteurs qui les engagent et les performant. Mais en même temps, il convient de penser les nombreuses transformations simultanées et solidaires qui sont également présentes dans la situation.
- Les transformations peuvent être conçues de façons très diverses : par exemple comme des passages d'un état à un autre état, ou comme intervenant sur des processus déjà en cours. Dans certains cas on pourra parler de transformations de transformations.

Toute l'œuvre de François Jullien illustre cette diversité.

- Les concepts construits pour rendre compte des transformations du monde relèvent de ce qu'Einstein désignait comme le monde de l'intelligible. Ne pas confondre avec l'intelligibilité du monde.

## Bibliographie

Astier P. (2003) *La fonction situante de l'activité* « Recherche et Formation », n° 42 : 87–98, [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2003\\_num\\_42\\_1\\_1828](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1828)

Barbier J.-M. (1991) *Elaboration de projet et planification*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M., Durand M. (dir.) (2017) *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bertaux. D. (2015) *Le care comme partie émergée de la production de la vie*, « Revue des Sciences Sociales », n° 52 : 118–128, <https://journals.openedition.org/revss/3257>

Berthoz A. (2008) *Physiologie de la perception et de l'action*, « Annuaire du Collège de France », n° 108 : 303–327, <https://journals.openedition.org/annuaire-cdf/314>

Canguilhem G. (1966) *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Clot Y. (2006) *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

Dewey J. (1993) *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.

Dubosq J., Clot Y. (2010) *L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés*, « Revue d'anthropologie des connaissances », vol. 4, n° 2 : 255–286, <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm>

Dutoit M. coord. (2018) *Apprendre d'une expérience rare*, Paris, L'Harmattan.

Eluard P., Chagal M. (1946) *Le dur désir de durer*, Paris, Éditions Arnold Bordas.

Fleury C. (2018) *Les irremplaçables*, Paris, Gallimard.

Freud S. (1985 [1937]) *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin*, traduction collective in : S. Freud, *Résultats, idées, problèmes*, tome II, Paris, Presses Universitaires de France.

Gégout P. (2014) *John Dewey La quête de certitude*, « Recherches & éducations » [En ligne], 14, <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2464>, <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations>

Honneth A. (2007) *La réification. Petit traité de théorie critique*, trad. S. Haber, Paris, Gallimard.

James W. (2005) *Essais d'empirisme radical*, trad. M. Girel, Paris, Agone.

Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Grasset.

Lojkin J. (2018) *L'anthroponomie de Paul Boccara*, « La Pensée », n° 1/393 : 79–90, <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2018-1-page-79.htm>

Malaterre Ch. (2010) *Les origines de la vie. Émergence ou explication réductive*, Paris, Hermann.

Meyerson I. (1995) *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris, Albin-Michel.

Nietzsche (2020) *Rhétorique, Écrits philologiques*, t. 10, trad. A. Merker, présentation A. Merker, Paris, Les Belles Lettres.

Pagès M. (1977) *Le travail amoureux. Eloge d'incertitude*, Paris, Éditions Bordas.

Simondon G. (2007), *L'individuation psychique et collective : à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*, Paris, Éditions Aubier.

Tap P. (1987) *Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux*, « Bulletin de Psychologie », t. XL, n° 379 : 399–403, <http://www.pierretap.com/pdfs/71.pdf>

Theureau J. (2010) *La constitution des savoirs dans l'action*, « Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive », n° 53–54/1–2. Philosophie, Technologie et Cognition : 95–127, [www.persee.fr/doc/intel\\_0769-4113\\_2010\\_num\\_53\\_1\\_1180](http://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2010_num_53_1_1180) ; <https://doi.org/10.3406/intel.2010.1180>

Vygotski L. (2019) *Pensée et langage*, trad. F. Sève, présentation J. Piaget, Y. Clot, L. Sève, Paris, Éditeur La Dispute.

Weill-Fassina A. (2016) *L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte*, « Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé » [En ligne], n° 1/18 : 1–30, <http://journals.openedition.org/pistes/4655>, <https://doi.org/10.4000/pistes.4655>

### Sources d'Internet

Brossard M. (2004) *Vygotsky Lectures et perspectives de recherches en éducation*, <https://books.openedition.org/septentrion/14163?lang=fr> [consulté : 5.04.2021].

Dutoit M., Barbier J.-M. (2018) *Ni auto-formation, ni hétéro-formation : le concept d'apprentissage conjoint*, « The Conversation », 1 November, <https://theconversation>

.com/ni-auto-formation-ni-hetero-formation-le-concept-dapprentissage-conjoint-103651 [consulté : 5.04.2021].

Jaspers K. (1958) *Von der Wahrheit*. Munich, R. Piper, <https://www.degruyter.com/view/book/9783112312643/10.1515/9783112312643-008.xml> [consulté : 5.04.2021].

## Professional Action and “Transformation Thinking”

### Summary

The international trend towards professionalization “through” and “in” higher education has accelerated the emergence of a process of professional education that is not content with preparation of the premises for the anticipated professional activity, but simply prepares for the activity. In particular, professional thinking, which both applies to transformation processes and is one itself.

Developing the concept of “transformation thinking” in this article, we discuss the many dimensions of this “thinking”. We analyse, among other things:

- thinking about influencing another perceived as influencing his activity;
- thinking about influencing the activity of another, understood in terms of the mutual connection (*couplage*) between the acting subject and the activity of the subject, towards which the influence is directed;
- thinking that influencing the other person is also influencing the previous dynamics of the activity of the subject towards which we are acting;
- thinking that influencing the activity of another is constructing a situation of action;
- influencing the activity of another is also a transformation of one's behavior in the course of action;
- influencing the activity of the other person is also a readiness to distinguish intentional transformations and transformations carried out/realized;
- involvement in research on one's professional conduct is also a transformation of oneself.

## Działanie profesjonalne i koncept „myśląc transformacje”

### Streszczenie

Międzynarodowe tendencje w kierunku profesjonalizacji „poprzez” i „w” nauczaniu na poziomie wyższym przyspieszyły pojawienie się procesu kształcenia profesjonalnego, które nie zadowala się przygotowaniem przesłane do przewidywanego działania profesjonalnego, ale wprost przygotowuje do tego działania. W szczególności zaś do myślenia profesjonalnego, które odnosi się zarówno do procesów transformacji, jak też samo nią jest.

Rozwijając w tym artykule koncept „transfromacje”, omawiamy liczne wymiary tego „myślenia”. Analizujemy m.in.:

- myślenie o oddziaływaniu na drugiego ujmowane jako oddziaływanie na jego aktywność;
- myślenie o oddziaływaniu na aktywność drugiego ujmowane jest w kategoriach wzajemnego powiązania (*couplage*) między podmiotem działającym i aktywnością podmiotu, wobec którego skierowane jest oddziaływanie;
- myślenie o tym, że oddziaływanie na drugiego jest również oddziaływaniem na uprzednią dynamikę aktywności podmiotu, wobec którego oddziałujemy;
- myślenie o tym, że oddziaływanie na aktywność drugiego stanowi konstruowanie sytuacji działania;
- oddziaływanie na aktywność drugiego jest także transformacją swego postępowania w trakcie działania;
- oddziaływanie na aktywność drugiego jest też gotowością na wyodrębnienie transformacji intencjonalnych i transformacji dokonanych/zrealizowanych;
- zaangażowanie w badania nad swym postępowaniem profesjonalnym jest także transformacją siebie.

#### **Pour citer cet article**

Barbier J.-M. (2021) *Action professionnelle et pensée transformation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 25–47, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.04>

Ewa Marynowicz-Hetka\* 

## Analyse transversale des activités et paradigme de la transformation

### Abstrait

Le but de cet article, intentionnellement préparé pour le numéro thématique « Pensée transformation » est de montrer comment l'analyse transversale des activités et le paradigme de la transformation, présents dans l'œuvre de Jean-Marie Barbier (2016, 2017), traversent également la perspective socio-pédagogique.

Dans le texte, nous réfléchissons sur les cadres épistémologiques et les caractéristiques de l'approche transversale ainsi que sur ses relations avec le paradigme de la transformation. Le concept d'analyse transversale de l'activité et ses liens avec le paradigme transversal de la transformation en pédagogie sociale sont également introduits.

**Mots-clés** : transversale analyse des activités, paradigme de la transformation, pédagogie sociale, raison transversale.

### Transversal Activity Analysis and the Transformation Paradigm

#### Abstract

The aim of this article, intentionally prepared for the thematic issue "Thinking transformations", is to discuss how the transversal approach to the analysis of activity and the paradigm of transformation present in Jean-Marie Barbier's work permeate the socio-pedagogical perspective. The text discusses the epistemological framework and features of the transversal approach as well as its relationship to the transformation paradigm. The concept of the transversal analysis of activity and its connections with the transversal paradigm of transformation in social pedagogy is also introduced.

**Keywords:** transversal activity analysis, transformation paradigm, social pedagogy, transversal reason.

---

\* Université de Lodz, Pologne.

Article soumis le 3 février 2021 ; accepté pour publication le 4 mars 2021.



## Point de départ

Le but de cet article, intentionnellement préparé pour le numéro thématique « Pensée transformation » est de montrer comment le paradigme de la transformation, présent dans l'œuvre de Jean-Marie Barbier (2016, 2017), traverse également la perspective socio-pédagogique d'analyse transversale des activités.

Entrer dans le milieu de chercheurs partageant des idées et outils de pensée communs est habituellement une expérience significative pour transformer la posture du chercheur. Pour nous, les résultats de ce processus consistent à assimiler les concepts présents dans la nouvelle proposition d'intelligibilité de l'activité dans le champ de pratiques. Le noyau le plus important de cette perspective est une nouvelle façon de penser sur le mode de transformation des processus se déroulant dans différents espaces : éducatif, culturel, personnel, social, de prévention, *etc.*

Cet article est un exemple de transformation multidimensionnelle de point de vue sur les problématiques de l'activité et du sujet agissant, et, par conséquent, de la perception transversale de l'activité dans un champ de pratique. À la suite d'une recherche conjointe et d'une inter-pénétration des pensées et positions scientifiques rencontrées, il a été possible de construire un nouveau paradigme de pédagogie sociale. Dans ses fondements, nous retrouvons bien les liens avec l'épistémologie de l'équipe dirigée par Jean-Marie Barbier.

## Transversalité : cadres d'analyse

Une posture de pensée se construit en traversant les expériences partagées des participants à l'activité. Ces idées imprègnent transversalement les représentations sociales des sujets, et construisent une institution symbolique. Elle est de nature relationnelle et modifie les activités mentales du sujet.

La caractéristique de ces activités est leur transversalité. La compréhension des mécanismes transversaux des activités mentales devient alors un défi. L'un des concepts expliquant ce processus est la proposition de Wolfgang Welsch (1998b : 98), connue sous le nom de : « raison transversale ».

Une catégorie particulièrement importante dans ce concept est la « transition » où les vieilles idées/représentations en rencontrent de nouvelles et se « déplacent » vers une nouvelle forme.

L'esprit transversal est libre de « structurer le monde en ensembles spécifiques, et donc il passe librement d'une rationalité à une autre. Il crée des liens, conduit à des tensions et à des transformations » (Kubicki 1998 : 165). Le concept d'esprit transversal décrit « le mode optimal de participation des individus à diverses pratiques culturelles de postmodernité. Chaque domaine de la culture, et même chaque activité, peut avoir sa propre rationalité » (*ibidem* : 165).

Le traits caractéristiques de l'esprit transversal sont des tensions et des transformations. En effet, il produit des « tensions » et vit grâce à eux. Son image est hybride. Les mécanismes des transformations sont bien décrits par le concept de la transculturalité de Welsch (1998a). La « capacité de connexion et de transformation » est ici dominante (ibidem : 213). Elle permet de découvrir ce qui est « universel et commun » et de s'orienter vers une approche globale et holistique de l'activité. Dans le processus de transculturalité, les ressources/l'héritage, « les réservoirs » (ibidem : 210) sont importants. Ils constituent des points de vue (et des références) spécifiques à partir desquels d'autres « réseaux » sont créés. Ce processus de transculturalité déclenche une dimension transversale des références existantes, « des réservoirs ». Ce mécanisme de construction de la dimension transversale permet également de transgresser « des modèles/exigences/schémas de comportement (par exemple *habitus*) – ou des points de vue monoculturels, donnés extérieurement » (ibidem : 210).

Cependant, les idées/représentations existantes, « les réservoirs », sont une ressource indispensable pour cultiver la perspective transversale. Elles se transforment en de nombreuses modifications hybrides, en liens conjoints (Barbier 2016, 2017). De cette manière, elles se modifient elles-mêmes, en perdant pour la dimension transversale la construction structurelle (horizontale/verticale). Cette dimension transversale infiltre les points de vue existants et les nouvelles ouvertures embrassant « des processus d'unification et de différenciation » (Welsch 1998a : 221). Ces processus sont brièvement exprimés par l'expression *unité dans la diversité* (Marynowicz-Hetka 2008).

Pourtant cette expression ne doit pas être comprise de façon équivoque. De même que dans le concept de la transculturalité, il ne s'agit pas de « simple uniformisation » (Welsch 1998a : 217) au cours de la transformation. Par effet d'infiltration dans ce processus, la diversité antérieure établit un nouveau type de diversité<sup>1</sup>. Ces transformations s'opèrent à trois niveaux : macro-méso-micro. Du point de vue socio-éducatif, aucun d'entre eux ne peut être ignoré. Les niveaux macro et méso ne sont pas seulement, comme nous le pensons intuitivement, la conditionnalité sociale des phénomènes sociaux, mais surtout ce que Radlińska appelait le sol (Radlińska 1935 ; Witkowski 2014), et ce que maintenant Welsch (1998a : 204) appelle « la construction des réseaux » au travers et par lesquels un nouveau point de vue transversal se constitue. Le niveau micro exprime la « formation transculturelle des individus qui deviennent des hybrides culturels » (ibidem : 207).

---

<sup>1</sup> Ce mécanisme de constitution d'une unité dans la diversité est cohérent avec le mécanisme de transformation transculturelle discuté par Welsch (1998a). L'auteur écrit ainsi : « La diversité traditionnelle, contenue ou forme de cultures individuelles, est en effet en train de disparaître de plus en plus. Mais à sa place, un nouveau type de diversité émerge : les cultures et les formes de vie différentes, dont chacune résulte d'une interpénétration transculturelle et a un style transculturel » (ibidem : 217).

Ceci, semble très inquiétant. Comment éviter la relativisation de l'activité entreprise, son jugement, son orientation ? Quelle est l'importance de cette question ?

L'idée de la perception transversale du réel est visible dans l'œuvre de Radlińska, ouverte à l'altérité/au changement/à la nouveauté, mais aussi protégeant le passé et s'y référant dans la construction du présent. Dans ce raisonnement, la catégorie de la génération historique occupe une place particulière. Elle détruit les frontières démographiques, culturelles et sociales, infiltre l'activité de tous ceux qui participent à la vie sociale dans une période historique donnée. La connaissance des mécanismes de constitution de la génération historique est également importante pour découvrir la qualité des relations sociales dans une société diversifiée, par principe. Créer une communauté partageant des préférences de valeur, nécessite de la part des participants une prise de conscience des liens transversaux qui la transforment en une génération historique dans laquelle se construit le sentiment d'expérience partagée. Ce phénomène porte le nom de filiation.

La transversalité entendue comme création d'une perspective transversale est particulièrement applicable dans le processus de disciplinarisation de la réflexion sur l'activité dans le champ de pratiques (cf. : Foucart 2016). Elle devient une réflexion sur la réflexion dans le processus de création des disciplines multiréférencielles, comme p.ex. sciences (ou science) de l'éducation ou science (ou des sciences) du travail social. En ce sens, l'approche transversale constitue une dimension de réflexion métathéorique sur les champs de pratiques éducatives ou sociales. Dans ce processus, la perspective transversale est visible. Notamment dans la construction d'une métathéorie embrassant des références épistémologiques pour l'intelligibilité de l'activité<sup>2</sup>, de la transformation, et d'autres concepts utiles pour comprendre les champs d'action professionnelle et les raisons d'orientation de l'activité.

Quand l'approche transversale (cf. Barbier 2006, 2016, 2017) est utilisée pour l'analyse des activités, elle prend en compte dans la recherche la perspective « sur » le champ de pratiques. Ceci permet une analyse complète de l'activité à distance en trois dimensions : « à l'extérieur », « à l'intérieur » et « au-dessus du champ d'activité ». Cette perspective permet une compréhension globale et complémentaire de l'activité dans les champs de pratiques. Elle fait prendre de l'importance à l'activité entreprise, permet l'analyse d'une situation donnée, en tenant compte de l'impact réciproque des trois catégories de représentations du sujet agissant : la situation dans laquelle l'activité est entreprise, le processus d'action et soi-même en tant que sujet agissant. Ces trois catégories de

---

<sup>2</sup> Discutant de l'entrée activité, Jean-Marie Barbier et Marc Durand parlent d'une ou de plusieurs cultures « de pensée transversale (s) à plusieurs disciplines et champs de pratiques » (Barbier, Durand 2003 : 104).

représentations évoluent et se transforment au cours du processus de résolution du problème.

Du point de vue socio-pédagogique, une signification particulière est attribuée au marquage axiologique et symbolique ainsi qu'à la valorisation des liens entre les représentations : de ce qui existe et ce qui est désiré/attendu. Cette proposition (Barbier, Galatanu 2006) s'appuie sur la supposition que la perception de l'activité transversale nécessite une analyse de trois perspectives axiologiquement définies simultanément : mentale, affective et d'action.

Ainsi la perspective mentale contient une représentation de l'activité planifiée, de soi-même, de ses capacités et ses potentiels. La perspective affective comprend l'estime de soi en tant que sujet entreprenant une activité, ses compétences et le niveau d'agentivité. La perspective opérationnelle fait référence au déroulement du processus de l'activité/de l'action. Il est également important d'analyser le langage, en notant : ce qui est dit sur l'activité dans le domaine de la pratique, ce à quoi on prête attention, ce qui passe sous silence/n'est pas mentionné.

Pour conclure cette analyse : le concept d'esprit transversal unit la compréhension et la critique (Welsch 1998b : 98). Cela est possible parce que « chaque point de vue éclaire aussi d'autres perspectives et découvre des prémisses dont nous ne sommes pas conscients » (ibidem). Une telle compréhension attentive nous conduisait en général ipso facto à la critique et au changement de paradigme, lorsque l'échelle des changements est complètement remise en question » (ibidem). Pour cette raison, ce concept semble très attractif pour approfondir le paradigme de 'pensée transformation' (Barbier 2020 ; Barbier, Dutoit 2020).

## **Longue durée, rupture et discontinuité**

Plusieurs positions peuvent constituer le cadre méthodologique du processus de transformation des activités mentales.

La première est la proposition de la catégorie conceptuelle de « longue durée » (Braudel 1999 [1971], 1949). L'auteur s'inquiétant de la communauté des sciences humaines, qui est si spécialisée sur son domaine et différenciée, appelle à une analyse globale et complète des phénomènes sociaux. Cette analyse nécessite, tout d'abord, de se souvenir de la nature cyclique des événements et de leur structure interne. Ce qui facilite aussi d'entreprendre cette position épistémologique, c'est le regard d'une autre perspective ou discipline, une certaine forme d'éloignement, de prise de distance. L'analyse des événements dans une perspective d'éloignement et de longue durée permet leur valorisation autonome. Cette perspective de longue durée donne lieu également à découvrir les sources de création de soi-même et de construction d'institution symbolique, grâce auxquelles elle confirme la conviction que les retours vers le passé sont utiles. Bien sûr, ils ne sont utiles que dans la mesure où ils nous facilitent l'explication du présent et fournissent des arguments

et du matériel pour le projet futur. Ce n'est que dans la longue durée des générations historiques qu'il est possible de distinguer des éléments permanents d'une certaine approche, d'une position. La proposition de Braudel s'inscrit très bien dans l'approche transversale du paradigme de la pensée de transformation.

Le deuxième élément du cadre méthodologique du processus transversal de transformation des activités mentales est le concept de Bachelard des ruptures et des discontinuités (2002 [1938], 1967 [1934] cf. aussi Leszczyński 2002). Il suppose que le développement du discours scientifique a lieu au moment où l'on commence à penser au sujet d'une réflexion préalablement formulée. Bien sûr, ce processus est exposé à des éclatements et à des ruptures. Elles ne sont pas complètes, dans leur structure, on peut également trouver des discontinuités renouvelées de temps en temps, notamment marquées par un changement de paradigme. Ces discontinuités sont cruciales aussi pour le phénomène de la longue durée (p.ex. la discipline comprise en tant que réflexion sur la réflexion). En effet, elles constituent la base ou les références de la reconstruction. Cela se fait en contradiction avec ce qui est *hic et nunc*, mais éclairé par « ce qui était », « comment c'était » ainsi qu'avec ce qui pourrait être important pour la construction nouvelle.

La position de Bachelard, qui peut constituer la base de la formulation de lignes directes épistémologiques sur la façon d'utiliser le passé, se fonde sur la perspective de la psychologie de la science. Cette perspective justifie la position selon laquelle « le passé intellectuel doit être connu comme tel, comme passé affectif. Mais finalement pour avoir une conscience de la construction phénoménologique, ce qui est passé devrait être pensé en fonction de ce qui est nouveau » (Bachelard 2002 [1938] : 323)<sup>3</sup>. L'œuvre principale de Bachelard qui peut bien servir à la pensée transformation est l'analyse de ce processus déchiré par des ruptures mais aussi ayant des ressources et une durée dans des discontinuités. La catégorie de la durée est également évidente dans le développement de la science qui, comme dit Bachelard : « n'existe que comme École perpétuelle » (ibidem : 325)<sup>4</sup>.

Bref, les prémisses du cadre méthodologique du processus transversal de transformation des activités mentales peuvent également constituer le point de départ pour la construction d'un outil d'analyse de longue durée. En cas de

---

<sup>3</sup> Ce mécanisme de constituer une unité dans la diversité est cohérent avec le mécanisme de transformation transculturelle discuté par Welsch (1998a). L'auteur écrit ainsi : « La diversité traditionnelle, contenue ou forme de cultures individuelles, est en effet en train de disparaître de plus en plus. Mais à sa place, un nouveau type de diversité émerge : les cultures et les formes de vie différentes, dont chacune résulte d'une interpénétration transculturelle et a un style transculturel » (ibidem : 217).

<sup>4</sup> « Dans l'oeuvre de la science seulement on peut aimer ce qu'on détruit, on peut continuer le passé en le niant, on peut vénérer son maître en le contredisant. Alors oui, l'École continue tout le long d'une vie. Une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés : la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société » (Bachelard 1967 [1934] : 284).

l'école de pensée, nous posons des questions importantes sur le phénomène de la durée, de sa complexité/dualité, du processus de transmission des normes et des valeurs, de sa constitution comme institution symbolique et du processus de transformation silencieuse. Il est particulièrement important de ne pas négliger l'analyse multidimensionnelle, couvrant la dimension du temps et de l'espace dans des structures complexes.

## **Durée et transformation**

Aussi bien la durée que la transformation sont importants dans l'œuvre de Bachelard. La durée est liée aux différentes catégories de temps dans lesquelles la science se forme : le temps chronologique avec lequel il est habituel de mesurer et structurer les acquis dans le développement de la science, et le temps logique auquel Bachelard se réfère.

Si nous plaçons ces théories, consécutives, concernant un même phénomène, dans le temps logique, et essayons, même en négligeant leur ordre chronologique, de comparer les définitions de leurs concepts sous-jacents/de base, puis de dériver l'un de l'autre, alors il s'avère qu'il y a des ruptures entre certains d'entre eux, c'est-à-dire des moments où apparaît quelque chose qui n'était pas là à l'origine et qui ne peut pas être dérivé du précédent, tout en conservant les mêmes définitions des concepts de base (Leszczyński 2002 : 368–369)<sup>5</sup>.

Si une rupture, pour reprendre le langage de François Jullien (2009, 2017), est une modification visible des processus qui se déroulent silencieusement et invisiblement, et qui peuvent parfois être perçus en radicale discontinuité, inclut ces éléments synthétisés qui persistent et se transforment, dans ce cas-là, il n'y a pas de rupture brutale, les deux processus, la durée et la transformation, se déroulent en parallèle. Le processus de durée fait référence aux principaux indices qui identifient une école de pensée donnée, son lexique, ses concepts de base, son point de vue *etc.* Le processus de transformation consiste à produire des significations et des sens, en fonction de nombreux éléments externes (les plus souvent paradigmatiques, mais aussi contextuels) et internes (liés à la personne du chercheur, à son expression identitaire), que Bachelard souligne si clairement.

Toutefois, ce phénomène de transformation est paradoxal car la rupture de pensée n'arrive jamais complètement, du moins dans un sens symbolique. C'est le cas de la durée de l'école de pensée en pédagogie sociale (Marynowicz-Hetka 2019, 2020).

---

<sup>5</sup> C'est une interprétation de la position de Bachelard par le traducteur de son œuvre en polonais Damian Leszczyński.

Une telle interprétation des idées de Bachelard peut être appliquée à une analyse approfondie des processus de construction d'une école de pensée, qui ne se limitent pas à nier les acquis/l'héritage du passé, mais constituent une impulsion importante pour son enrichissement. Cet enrichissement ne consiste pas simplement à « coller » ensemble et à donner de nouvelles significations et de nouveaux sens. Dans ce processus, une fonction particulière est jouée par le point de vue du chercheur. D'un côté, il 'part' des limites, et de l'autre, il en tire une impulsion pour de nouvelles recherches.

## **Complexité, dualité, liens conjoints<sup>6</sup>**

Le cadre épistémologique de l'approche transversale du processus de transformation des activités mentales comprend les concepts de complexité, de dualité et de liens conjoints formés en spirale, que nous essayons d'inclure dans l'intelligibilité de l'activité dans le domaine de la pratique.

La caractéristique dominante du cadre épistémologique du processus de transformation transversale des activités mentales est sans aucun doute la complexité, dualité structurelle de ce phénomène. D'une part, c'est une certaine manière de percevoir le réel, caractérisée par la saturation des situations sociales de « signes de complexité, issus de l'interpénétration d'influences différentes, de la collision de ce qui passe, et partant avec ce qui annonce son arrivée, qui marque même une nouvelle ère, malgré le fait que l'absence d'une forme prête pour elle est la maturité de ses manifestations » (Witkowski 2013 : 99).

D'autre part, ce cadre épistémologique signale la nécessité de sensibiliser aux liens complexes, non évidents, et conjoints des activités dans le domaine de la pratique. Dans ce contexte, la préparation ou la formation à une telle perception de l'espace de l'activité est également dotée de références culturelles et de son « propre » savoir d'un sujet agissant, pour interpréter la complexité des situations sociales ainsi que les mécanismes de transformation qui s'opèrent en spirale et silencieusement dans le domaine de la pratique (Jullien 2009, 2017).

## **Traits caractéristiques**

L'approche transversale de l'activité dans le domaine de la pratique se caractérise par plusieurs syndromes, ensembles de caractéristiques.

Le premier est l'interpénétration des perspectives participatives et compréhensives qui en effet donne lieu à l'intelligibilité du sens et de la signification des

---

<sup>6</sup> Le concept élaboré par Jean-Marie Barbier à l'occasion des travaux des recherches qui se sont intéressés « aux corrélations de transformations » (Barbier 2018 : 20).

liens conjoints de l'activité humaine des sujets agissant, située dans un contexte désordonné, parfois chaotique, en constante évolution et en cours de construction. Dans cette perspective, le sujet agissant est situé en interne ; en participant dans le champ de pratique qu'il essaie de comprendre. Cette perspective est susceptible d'analyser le réel dans une vue tridimensionnelle, dans laquelle les éléments externes et internes se croisent et s'éloignent du champ de la pratique.

Le deuxième ensemble/syndrome de traits caractéristiques comprend la possibilité d'analyser l'intrication du réel du point de vue de différentes disciplines, mais son message est universel/commun. De cette manière, l'approche discutée combine ce qui est universel/commun et reproductible avec ce qui est individuel, spécifique et exceptionnel. En même temps, son aspect métathéorique et métaméthodologique peut s'avérer utile pour la constitution des cadres d'une discipline et notamment pour le processus de disciplinarisation d'une pratique réflexive, ce qui est le cas de la pédagogie sociale. Cette circonstance est devenue un énorme coup de pouce pour revenir à la réflexion sur l'utilité de l'approche transversale pour analyser le champ d'activité et s'y préparer afin de penser selon le paradigme de transformation transversale. Ceci a paru utile pour une relecture des idées de pédagogie sociale de Radlińska (cf. Marynowicz-Hetka, Laot 2018) synthétisées dans la phrase bien connue : « le nom de pédagogie sociale exprime son rôle du lien entre l'ensemble des sciences de l'éducation et les sciences de la culture et de la société » (Theiss 1984 : 233).

Le troisième syndrome de trait caractéristique de l'approche transversale se réfère à l'accent mis sur le fait que cette approche est susceptible d'analyser le réel social de manière multiréférentielle. Cette approche transversale peut être présente dans les trois dimensions évoquées ci-dessus. Elle consiste en une approche méthodologique particulière d'analyse de pratique et de justification d'une méthode pour construire une métaréflexion sur le champ d'activité. Elle utilise son propre langage métathéorique, dans lequel elle exprime des liens entre les éléments analysés. Elle est susceptible de faciliter le regard complexe qui constitue le second niveau d'analyse après la séparation des facteurs, indispensable au début du processus de connaissance d'un phénomène.

## **Analyse transversale des activités**

L'analyse transversale de l'activité<sup>7</sup>, connue dans la littérature sous le terme « entrée activité » (Barbier, Durand 2003) exprime un changement paradigmatique ayant pour but de « proposer pour des termes habituels/courants des formulations

---

<sup>7</sup> Le terme « l'analyse transversale des activités » a été proposé par interprète de l'édition polonaise du *Vocabulaire d'analyse des activités*, car il reflète le mieux le sens de l'approche à l'activité qui y est présentée. Cette section d'article est une traduction française modifiée de la postface de ce *Vocabulaire...* (cf. Marynowicz-Hetka 2016).



à l'intention scientifique ». Cette transformation paradigmatique « rompt » avec l'orientation scientifique et élimine la frontière entre la théorie et la pratique. Les recherches sont perçues en tant qu'accompagnement de l'activité, où le sujet modifie ses fonctions par rapport à l'activité. C'est justement « la découverte de l'activité » qui a montré aux sujets, et plus particulièrement aux chercheurs, les difficultés épistémologiques, qui se résument dans la question : comment faut-il analyser l'activité en prenant en considération un tel réseau d'articulations ?

Les prémisses principales de ce concept d'analyse transversale des activités ont été formulées par Jean-Marie Barbier dans *Vocabulaire d'analyse des activités* (Barbier 2016, 2017). Elles couvrent de nombreux aspects discutés ci-dessous. Parmi ceux-ci les plus significatifs sont la complexité d'analyse, la dynamique et la processualité de l'activité, de l'activité située en contexte, la construction parallèle de l'activité et d'un sujet.

La nature holistique de l'approche s'exprime par une supposition que les actes singuliers d'action, de perception, de connaissance, d'expression des émotions et de construction de soi, sont inséparables (Barbier 2017 : 43-44). En effet, cette position épistémologique sensibilise à l'analyse de l'activité non seulement du point de vue de ce qui est visible, mais aussi de ce qui directement est invisible, pourtant très important pour le déroulement de l'ensemble du processus d'activité.

La dynamique et la processualité de l'approche de l'analyse transversale de l'activité soulignent une dimension transformationnelle et évolutive des actions, et montrent leur image fonctionnelle. Une particularité de ce concept est l'effort de construire une configuration des actes d'action, et pas simplement de séparer ses champs singuliers. Cela se traduit par la reconnaissance et l'admission de la perspective transversale. Elle donne lieu à l'élaboration des outils d'analyse de l'activité, utiles et possibles à appliquer dans divers domaines et espaces.

En fait, situer l'activité dans un contexte changeant signifie aussi accepter sa variabilité, son évolution et sa transformation. La mise en contexte de l'activité nécessite également de prendre en compte les circonstances externes de sa survenance. La question qui se pose est de savoir : comment lier les dimensions transversale et holistique de cette approche avec sa dimension singulière. L'une des réponses se trouve dans la perception de l'action comme une « organisation singulière d'activités » (Barbier 2017 : 40). Cette catégorie est susceptible à favoriser le travail analytique de recherche, et notamment la découverte de déplacement de significations des activités des participants dans l'interaction.

La construction parallèle de l'activité et du sujet, est une condition très importante non seulement pour créer des savoirs sur l'activité au cours de la recherche entreprise, mais aussi au cours de la construction d'une pratique réflexive par les sujets qui y participent. Cette prémisse justifie d'autres catégories conceptuelles et les significations qui leur sont attribuées. Elles mettent l'accent sur la convergence, l'interdépendance, la réciprocité et l'articulation, grâce auxquelles elles permettent de décrire la richesse et la complexité de l'activité se déroulant

dans divers champs de pratiques et dans divers espaces. Cette prémisse de construction parallèle de l'activité et construction du sujet, justifie également le but de l'effort entrepris par l'auteur (Barbier 2016, 2017) qui se concentre sur l'attribution des nouvelles significations aux concepts ordinaires. Ce déplacement est extrêmement important car il indique également l'ouverture épistémologique de ce concept.

Dans l'analyse transversale des activités, on distingue deux dimensions d'analyse et les catégories analytiques qui y sont regroupées (Barbier 2017 : 133–138). Ce sont :

- les concepts mobilisateurs. Ils permettent de décrire ce que font les entités dans un espace donné. Ils incluent le langage de l'action, défini comme « lexique de l'action » (ibidem : 133–135). Ce sont les concepts qui déclenchent la prise d'activité. Il est important de reconnaître la complexité de ce type de lexique, qui peut être exprimé dans trois registres de significations : mentale, affective et cognitive ;

- les concepts d'intelligibilité. Ils participent à la construction des savoirs sur les activités de l'intelligibilité des actions. Ils sont définis comme « lexique de l'intelligibilité des actions » (ibidem : 135–138). Ces concepts permettent d'établir des relations entre de nombreux éléments existants, ou plutôt entre leurs représentations. « ... »

En formulant, de manière synthétique, mais aussi sélective, les éléments les plus importants de l'analyse transversale de l'activité, nous soulignons ses dimensions heuristique, holistique et processuelle. Cette approche interpénètre transversalement le concept de transformation. La réflexion sur le processus de transformation, ou « penser les transformations » comme dit l'auteur (ibidem : 194–196), se déroule dans différents espaces. Ce sont : l'espace mental, que nous déclenchons lorsque nous pensons au processus des activités ; l'espace imaginaire lorsque nous réfléchissons et l'espace discursif lorsque nous communiquons le fait d'entreprendre des activités. L'analyse de l'activité couvre de nombreuses relations connexes et conjointes entre ces espaces. Ainsi son résultat sous forme d'énoncés sur des « régularités observables » constitue les savoirs sur l'activité.

L'utilité de la conception transversale d'analyse de l'activité est présente dans la vision socio-pédagogique du champ de la pratique. Elle est notamment présente dans les recherches qui prennent pour objet ce qui pousse un sujet à agir et aussi à analyser les processus de transformations dans le champ de pratique. Cette conception transversale de l'analyse de l'activité permet de découvrir la qualité de ces processus et notamment sa dimension axiologique. Les premières références à ce concept ont trouvé leur place importante dans un manuel de pédagogie sociale (Marynowicz-Hetka 2006), notamment dans la conceptualisation du concept d'action qui devient action sociétale. Différentes activités communes avec les chercheurs de l'équipe de Jean-Marie Barbier ont permis d'approfondir ce sujet et d'élaborer les prémisses du paradigme de la transformation transversale en pédagogie sociale (cf. Marynowicz-Hetka 2020).

## Paradigme de la transformation transversale en pédagogie sociale

L'ensemble des notions et des concepts, structuré et partagé par les participants d'un champ de pratique qui crée l'approche consciente, peut être appelé 'un paradigme'. Nous n'utilisons ce terme que dans ce sens-là. Cela signifie aussi que nous pensons alors à la pédagogie sociale représentant une réflexion sur la réflexion. Nous nous référons à son discours actuel par rapport à ses premières formulations et au discours contemporain en sciences humaines et sociales.

À la suite de l'analyse ainsi menée, il est possible de définir le paradigme de la pédagogie sociale de manière transversale, c'est-à-dire combinant dans l'unité, et résultant de la diversité, les éléments appartenant à de nombreuses approches. La pédagogie sociale est donc comprise en tant que réflexion sur l'activité dans le champ de pratiques, exprimant de façon complète un certain système de concepts et des significations pouvant constituer une référence pour comprendre cette activité, son orientation, et les raisons de son entreprise.

Cette position permet de maintenir les liens avec les approches des sciences humaines et sociales en mettant en place un point de vue socio-pédagogique, défini et cohérent, conduit transversalement. Parmi les concepts utiles pour construire le paradigme transversal de pédagogie sociale il faudrait en distinguer plusieurs autres discutés dans d'autres textes (cf. Marynowicz-Hetka 2019, 2020). Ce sont notamment : le concept transversal de l'analyse du champ de pratique (Barbier 2016, 2017, 2020) ; des mécanismes pour créer une expérience partagée par l'intégration et la reconstruction de l'expérience individuelle (Dewey 1968 [1947]), qui permet la création d'une institution symbolique partagée par les participants dans le domaine de la pratique ; reconnaissant que l'activité c'est la vie (Barbier 2016, 2017), donc tout ce que nous faisons, en agissant, en changeant l'environnement, en influençant les autres, et en nous changeons nous mêmes (Barbier 2018a).

Toutes les activités et les transformations qui se produisent sont liées dans une boucle en spirale, une tresse (Barbier 2016, 2017). Il n'est donc pas nécessaire de lister des actes unitaires, car la conception transversale est susceptible de favoriser la perception du champ de pratique de manière holistique, complète et complexe, sans oublier la dualité et les oscillations dans le développement processuel des événements.

Les transformations de l'objet de pédagogie sociale, les méthodes d'analyse des phénomènes de compréhension de l'appareil conceptuel, la recherche des raisons de l'orientation de l'action dans le champ de pratique, tout cela subit des modifications vers un vécu intégré et partagé du champ de pratique. Au terme de cette analyse, il convient de souligner l'utilité de mettre l'accent sur les façons d'une telle démarche, tout en gardant à l'esprit les doutes que cette direction de développement de la réflexion sur la réflexion peut apporter. L'estimation positive concerne principalement :

- une nouvelle lecture de la perspective traditionnelle du positionnement transversal de la pédagogie sociale « entre-deux » autres disciplines humaines et sociales. Cette nouvelle lecture lui permet de prendre une nouvelle dimension, notamment au vu de l'élargissement de son objet et de son hétérogénéité de plus en plus accentuée. Il s'agit vraisemblablement d'un processus inévitable et résultant de l'injonction de mener la recherche en équipes transdisciplinaires et transculturelles utilisant diverses positions épistémologiques. Ce processus tend probablement vers un flou d'indétermination. En effet, trouver l'approche convenable devient le défi significatif pour stabiliser la posture du chercheur, sa conscience de son identité épistémologique ;
- une perception expressive des tendances et des syndromes de traits caractéristiques dans la mise en forme des manières d'analyse des phénomènes, donc aussi des activités liées à la conception d'outils d'analyse et de propositions d'agir. Il s'agit de passer du faire « pour » le sujet, d'évaluer et planifier de l'extérieur, de faire ensemble, coopérer, partager, et enfin de créer une communauté. La dimension de la coopération interactive, du partage des règles et des valeurs pour trouver une manière convenable d'analyser un phénomène, favorise par conséquent la création d'une culture de la pratique dans les espaces de recherche, formation, soins, travail social, donc, dans l'action professionnelle ;
- la clarté d'analyse et du point de vue. Cela signifie, par exemple : qu'on ne parle pas de l'action globalement, mais plutôt de sa dimension socio-pédagogique ; les problèmes sociaux sont analysés moins en termes de description des causes de leur émergence dans une perspective macrostructurale, mais davantage en tant que réflexion sur les solutions possibles pour apercevoir et anticiper la menace au développement individuel et collectif. Des outils sont également construits, ils permettent d'analyser des activités et d'imaginer le déroulement du processus d'insertion sociale et de croissance de l'individu dans son milieu de vie ;
- une conviction que parmi les variants possibles d'orientation des démarches de recherche, particulièrement utiles peuvent être ceux qui permettent une compréhension processuelle du réel et donne lieu à co-crée des projets de transformation.

### **Boucle de relations : entre expérience partagée et pensée**

Construire une pensée de transformation est constamment évolutif. Elle se caractérise par des ruptures paradigmatiques, mais aussi personnelles, institutionnelles et des discontinuités, grâce auxquelles une idée persiste malgré les obstacles.

Nous nous intéressons à la manière dont ce phénomène relationnel d'expérience partagée (Dewey 1968 [1947]), est créé, que les participants à l'activité ressentent comme une posture de pensée commune et propre à eux-

mêmes. Il convient d'étudier ce processus qui s'exprime en partage d'expériences et l'élargissement de son champ d'application en fonction des attentes individuelles et des circonstances du contexte social.

Ce phénomène relationnel d'expérience partagée est exposé à des ruptures et des discontinuités, dont les traits ont souvent une dimension paradoxale. Grâce à ces processus, la posture de pensée subit des transformations et des changements, et par conséquent elle n'est ni monumentale ni ossifiée. L'acceptation de cette transformation perpétuelle, multi-complexe et liée est pour ses participants une caractéristique importante qui les protège devant d'éventuelles crises et ruptures. Ils sont susceptibles de construire du nouveau, grâce à des processus de discontinuité, et ils permettent de découvrir des prémisses de base qui identifient cette posture de pensée.

Les travaux de recherche sur la question de « penser transformation » nous ont sensibilisé à un trait très important pour la perspective socio-pédagogique, notamment celui de souligner la processualité de transition, de transformation. Dans cette perspective, il est extrêmement important de penser à l'activité dans le champ de pratiques en fonction de ce qui se passe et comment cela se passe. C'est une question qui tient une place importante dans la pédagogie sociale, mais c'est un sujet pour un autre article.

## Bibliographie

Bachelard G. (2002 [1938]) *Kształtowanie umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, trad. D. Leszczyński, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Barbier J.-M. (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, trad. G. Karbowska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, coll. BPS.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, trad. et élaboration E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse de l'activité, Penser les conceptualisations ordinaires*, 2e édition revue et augmentée, Paris, Presses Universitaire de France.

Barbier J.-M. (2018) *Penser en termes de transformation* in : J.-M. Barbier, M. Durand (coord.), avec la collaboration de C. Cohen, M.-L. Vitali, *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, Paris, L'Harmattan : 11-23.

Barbier J.-M. (2020) *La transformation continue par les sujet des rapports qu'ils établissent avec/entre les composantes de leur activité* in : *Comprendre/transformer Débats en éducation et Formation*, J. Thievenaz, J.-M. Barbier, F. Saussez (dir.), Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Peter Lang : 9-17.

Barbier J.-M., Durand M. (2003) *L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?* « Recherche & Formation », n° 42, *L'analyse de l'activité. Approches situées*, J.-M. Barbier, M. Durand (dir.) : 99–117, <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>

Barbier J.-M., Galatanu O. (2006) *Jednostkowość działania: kilka narzędzi analizy* in : J.-M. Barbier, *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, trad. G. Karbowska, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, coll. BPS : 145–174.

Braudel F. (1949) *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Armand Colin.

Braudel F. (1997 [1958]) *Les Écrits de Fernand Braudel*, vol. 2 : *Les Ambitions de l'histoire*, Paris, De Fallois.

Braudel F. (1999 [1971]) *Historia i trwanie*, trad. B. Geremek, W. Kula, Warszawa, Czytelnik.

Dewey J. (1968 [1947]) *Expérience et éducation*, trad. M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.

Foucart J. (2016) *Fluidité sociale et conceptualisations de l'entre-deux. Systèmes semi-chaotiques, réseaux et transactions sociales, Essai*, Aix en Provence, Les éditions Persée.

Jullien F. (2009) *Les transformations silencieuses*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Éditions Grasset.

Leszczyński D. (2002) *Filozofia nauki Gastona Bachelarda* in : G. Bachelard, *Kształtowanie umysłu naukowego*, trad. D. Leszczyński, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria : 328–377.

Kubicki R. (1998) *O skoku do Królestwa Rozumu Transwersalnego* in : *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, deuxième partie, R. Kubicki (dir.), Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora : 161–168.

Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*, vol. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marynowicz-Hetka E. (2008) *Towards the transversalism of social pedagogy*, trans. B. Przybylska in : *Reframing the Social. Social Work and Social Policy in Europe/ Reframing des Sozialen. Soziale Arbeit und Sozialpolitik in Europe/Reframing del Sociale. Lavoro Sociale e Politica Sociale nell'Europa*, F. W. Seibel, H.-U. Otto, G. F. Friesenhahn (Hrsg.), Boskovicke 2008, Albert : 85–102.

Marynowicz-Hetka E. (2016) *Konceptualizacje zwyczajowych ram myślenia o aktywności-na marginesie pracy nad tekstem* in : J.-M. Barbier, *Leksykon analizy aktywności*.

*Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, trad. et élaboration E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego : 271–289.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź 2019, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marynowicz-Hetka E. (2020) *Social Pedagogy. Comprehending activity in the field practice*, trad. M. Hinton, Beau Bassin, Lambert Academic Publishing.

Marynowicz-Hetka E., Laot F. F. (2018) *Éducation des adultes et progrès social selon Helena Radlińska* in : *Pionnières de l'éducation des adultes. Perspectives internationales*, F. F. Laot, C. Solar (dir.), Paris, L'Harmattan : 163–182.

Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.

Skarga B. (2009) *Tercet metafizyczny*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Theiss W. (1984) *Helena Radlińska*, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.

Welsch W. (1998a) *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury* in : *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, trad. B. Susła, J. Wietecki, R. Kubicki (dir.), Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora : 195–222.

Welsch W. (1998b) *Wielość a niezróżnicowanie* in : *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, trad. B. Susła, J. Wietecki, R. Kubicki (dir.), Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora : 97–100.

Welsch W. (2015) *L'esthétique de Schiller reconsidérée. « La Beauté est liberté dans le phénomène » ou l'esthétique comme enjeu pour pensée moderne*, trad. L. Marcucci, « Nouvelle revue d'esthétique », n° 15 : 83–92, <https://doi.org/10.3917/nre.015.0083>

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### Sources d'Internet

Bachelard G. (1967 [1934]) *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, 5e édition, Paris, Librairie philosophique J. VRIN, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, <http://dx.doi.org/doi:10.1522/030331552> [consulté : 19.01.2021].

Barbier J.-M. (2018a) *Expérience, transformation de soi, construction du moi, affirmation du je*, "The Conversation FR", <http://theconversation.com/experience-transformation-de-soi-construction-du-moi-affirmation-du-je-88935> [consulté : 10.01.2018].

Barbier J.-M., Dutoit M. (2021) *Apprendre : Être plus grand dans sa tête*, <https://www.innovation-pedagogique.fr/article8610.html> [consulté : 13.01.2021].

## Transversal Activity Analysis and the Transformation Paradigm

### Summary

The content of this article shows how the transversal approach to the analysis of activity and the paradigm of transformation, present in the work of Jean-Marie Barbier, permeate the socio-pedagogical perspective. The article also reveals transformations of mental activities in the face of new concepts. The text discusses in turn:

- the epistemological and methodological framework of the transversal approach and its relations with the transformation paradigm;
- the concept of the transversal analysis of activity and its relationship with the transversal paradigm of transformation in social pedagogy.

With regard to Wolfgang Welsch's key concept of "transversal reason", the category of transversality is analysed. The significant features of transversal reason are emphasized: tensions and transformations, which make its image hybrid and paradoxical: causing tensions, but also existing thanks to them. As a result, another category is introduced in the text: "the process of transculturality", which supports the construction of the transversal dimension and learning about the mechanisms of transformation. For this reason, this category seems attractive for exploring the complexity of the "thinking transformations" (*pensée transformation*) paradigm.

The epistemological and methodological framework of the activity transformation process contains three categories: long duration, rupture, and discontinuity, enriched with relationships of duration and change; complexity, duality and interconnectedness (*liens conjoints*). Against their background and in relation to them, the concept of the transversal analysis of activity, developed by Jean-Marie Barbier, is discussed. This provides a natural transition to discussing the characteristics of the transversal paradigm of transformation present in social pedagogy.

The conclusion of the text is dominated by the thesis of the evolutionary and changing dimension of thinking about transformations. Paradigmatic breaks, both personal and institutional, are characteristic, but the discontinuity that dominates in every transformation process is a "reservoir of duration", thanks to which ideas exist and can renew themselves. This position at the end of the paper also defines the epistemological dimension of the transversal paradigm of transformation, discussed from a socio-pedagogical point of view.



## Transwersalna analiza aktywności i paradygmat transformacji

### Streszczenie

Treść tego artykułu pokazuje, w jaki sposób transwersalne podejście do analizy aktywności i paradygmat transformacji, obecne w twórczości Jeana-Marie Barbiera, przenikają perspektywę społeczno-pedagogiczną. Artykuł ujawnia także transformacje aktywności mentalnych w zderzeniu z nowymi konceptami. W tekście omówione są kolejno:

- ramy epistemologiczne i metodologiczne podejścia transwersalnego oraz jego związki z paradygmatem transformacji;
- koncepcja transwersalnej analizy aktywności oraz jej związki z transwersalnym paradygmatem transformacji w pedagogice społecznej.

W odniesieniu do kluczowej koncepcji Wolfganga Welscha, „rozumu transwersalnego”, analizowana jest kategoria transwersalności. Podkreśla się znaczące cechy rozumu transwersalnego: napięcia i transformacje, co powoduje, że jego obraz jest hybrydalny i paradoksalny: wywołuje napięcia, ale i istnieje dzięki nim. W rezultacie wprowadza się w tekście kolejną kategorię: „proces transkulturowości”, który sprzyja konstruowaniu wymiaru transwersalnego i poznaniu mechanizmów transformacji. Z tego powodu ta kategoria wydaje się być atrakcyjna dla odkrycia złożoności paradygmatu : „myśląc transformacje” (*pensée transformation*).

Ramy epistemologiczne i metodologiczne procesu transformacji aktywności opisują trzy kategorie: „długie trwanie” (*longue durée*), „zerwanie” (*rupture*), nieciągłość (*discontinuité*), wzbogacone o związki trwania i zmiany; złożoności, dwoistości i powiązań wzajemnych (*liens conjoints*). Na ich tle i w odniesieniu do nich omawiana jest koncepcja transwersalnej analizy aktywności, opracowana przez Jeana-Marie Barbiera. Stanowi to naturalne przejście do omówienia cech charakterystycznych transwersalnego paradygmatu transformacji, obecnego w pedagogice społecznej.

W zakończeniu tekstu dominuje teza o ewolucyjnym i zmiennym wymiarze myślenia o transformacjach. Charakterystyczne są zerwania paradygmatyczne, także personalne i instytucjonalne, jednak dominująca w każdym procesie transformacji nieciągłość (*discontinuité*) stanowi „rezerwuar trwania”, dzięki któremu idee istnieją i mogą odnawiać się. Stanowisko to zawarte na zakończenie tego artykułu określa też epistemologiczny wymiar transwersalnego paradygmatu transformacji, omawianego ze społeczno-pedagogicznego punktu widzenia.

### Pour citer cet article

Marynowicz-Hetka E. (2021) *Analyse transversale des activités et paradigme de la transformation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 48–65, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.05>

Lech Witkowski\* 

## Les transformations et leurs dominantes : entre dynamique et structure de la processualité

### Abstrait

Ce texte traite méta-pédagogiquement les questions suivantes : (1) le dialogue, la rationalité des actions, la compréhension des traditions, de la liberté, du changement, des idéaux ; (2) la transversalité, la dualité structurelle et les oscillations du développement ; (3) les pièges, les contraintes et les lacunes des visions traditionnelles des relations entre les facteurs dans la transformation identitaire de l'homme ; (4) une percée antipositiviste dans l'explication compréhensive des processus et un triple « effet explosif » dans les transformations de la représentation émotionnelle et cognitive des sujets agissants. Il aborde ces questions en référence à la psychanalyse, la réflexion critique et l'herméneutique.

**Mots-clés** : dominantes, dualité, dynamique, opérateur *versus*, structures, visions traditionnelles des processus, transformations.

### Transformations and Their Dominants: between the Dynamic and Structure of Processuality

#### Abstract

The text discusses meta-pedagogically: (1) dialogue, rationality of actions, understanding of tradition, freedom, changes, ideals; (2) transversal, structural duality and developmental oscillations; (3) traps, limitations and gaps in traditional approaches to the transformation of human identity; (4) the anti-positivist breakthrough and the threefold “explosive effect” of the emotional-cognitive representation of actors. Psychoanalysis, critical thinking and hermeneutics are employed.

**Keywords**: dominants, duality, *dynamique*, operator *versus*, structures, traditional visions of processes, transformations.

---

\* Académie de Poméranie à Słupsk, Pologne.

Article soumis le 2 février 2021 ; accepté pour publication le 11 mai 2021.

## Introduction

Depuis longtemps, nous essayons de « penser les transformations » de différentes manières, à l'image de ses variantes que nous pouvons observer dans la nature, l'environnement culturel, l'histoire, la vie sociale ou bien le développement individuel de l'être humain. Nous pouvons même observer la domination de nouvelles manifestations de ces processus de changement, tels que la globalisation ou les phénomènes probablement les plus dramatiques concernant l'époque anthropocène menaçant de destruction la civilisation et même la planète entière. Beaucoup d'entre eux ont une influence majeure sur les pratiques sociales, y compris les modèles de gestion des processus à l'échelle macro, les institutions et les procédures présentes dans les interventions professionnelles dans de nombreux domaines. Le mythe de l'époque de Lumières sur la linéarité du progrès n'existe plus, il y a bien longtemps on a formulé la règle de « croissance zéro » (*growth zero*) ou de « moratoire nucléaire », ou de durabilité et l'équilibre (*sustainability*) des processus. Tout cela devient indispensable du point de vue des opportunités de survie face aux multiples menaces provenant de l'ampleur de l'autodestruction et de l'autodégradation dans le monde.

Tout en sachant pouvoir transformer le monde en ruine civilisationnelle ou bien poubelle planétaire avec l'excès dans certains domaines et carences dans d'autres, on ne se soucie pas de développement durable (*sustainable development*). De plus, un grand nombre d'actions s'avèrent contreproductives. En effet, elles favorisent parfois des changements radicaux inverses aux escomptés, ou seulement déclarés, mais ayant leur propre vie sous forme des « programmes cachés » et nuisibles à différents niveaux ou échelles de résultats. De plus, la valorisation réflexive des processus est parfois décalée, dépourvue de l'aperçu de la « logique » réelle des changements qui s'opèrent. Il arrive souvent que l'on sous-estime leur importance ou les signes d'un attachement excessif à la thèse sur l'automatisme d'autorégulation et la capacité d'auto-correction. Parfois la transformation est empêtrée dans une dynamique de « boule de neige » en dehors de tout contrôle, il est impossible de l'arrêter sans changement radical de l'imagination, des habitudes, des procédures.

De façon générale, dans les interventions sociales, on ignore souvent les crises imminentes, les catastrophes générées, et mêmes les déficits les plus douloureux ou bien les erreurs graves. Les impacts n'y sont pas analysés à temps, ni soumis à la réflexion, ni corrigés. Les complexités non reconnues peuvent se venger, surprendre par leurs résultats contraires à la rationalité des actions. De plus en plus souvent, dans le rituel quotidien de l'apparence sociale, d'urgence et d'instrumentalisation, commence à croître, en tant que cause et résultat, le processus d'atrophie spirituelle, accélérant « l'atrophie de l'espace pour la réflexion » (Baudrillard 1998 ; Sloterdijk 2014).

Cela se produit avec la participation des institutions qui devraient servir à la réflexivité, comme les écoles, les églises, ou les institutions de vie démocratique, y compris des parlements qui souvent ne font que participer au spectacle électoral d'arithmétique *ad hoc*. La pandémie covid-19 n'est qu'un maillon d'une longue chaîne des processus de dégradation, d'auto-dégradation, de frustration, de peurs, de phobies d'un côté, et d'aveuglement, de fanatismes, de violences et de narcissisme de l'autre. Les processus de changements et leurs pathologies non seulement fuient tout contrôle, mais ne sont pas non plus l'objet de réflexion autocritique ni de correction de la part de ceux qui les intensifient inconsciemment et de façon égoïste; comme c'est le cas par exemple dans : les populismes, l'aggravation de contradictions et d'inégalités, ou bien le discours de haine.

Nous ne sommes pas suffisamment sensibles à la complexité des processus, leur déroulement paradoxal et leurs résultats qui exigent un changement de perception, celle-ci toujours trop superficielle, provisoire et locale. De plus, nous apprenons, lentement et dans les douleurs d'accouchement, à donner de nouvelles significations aux différents termes et à leur application dans la pratique, et aussi à les lier à la nouvelle normativité postulée. Cette normativité demande un grand travail de correction lors des pratiques d'interventions professionnelles. Les transformations peuvent requérir de la résistance, elles peuvent se confronter elles-mêmes avec la résistance, et même directement le blocage de l'inclination de changement ou bien le refus de coopération. Parfois, elles se manifestent par l'initialisation des pressions, qui changent les cours des choses avec leur propre orientation, presque leur inertie, auxquelles on essaie de faire face afin de favoriser un autre processus qui n'a pas la force de voir le jour. Voici des contextes dramatiques que l'on ne doit pas perdre de vue quand on « pense transformations » en théorie des pratiques sociales.

## **Champ de professionnalité meta-pédagogique**

De toute la mosaïque de ce drame, il convient de prendre en considération surtout un champ doté d'applications justifiées larges. Le but de cet article est de montrer la nécessité d'intégrer des catégories constituant une base pour analyser des processus de transformations dans les contextes de pratiques professionnelles de caractère meta-pédagogique.

Dans ce champ, l'activité se réalise toujours directement envers (*versus*) l'autre en définissant cette relation non seulement dans les catégories d'objet (agir « sur »), mais aussi dans les catégories de sujet (agir « pour »), et bien sûr interactives (agir « avec »), qui construisent des situations ou des états de processus dans lesquels la relation envers qui/quoi on agit est primordiale. Parfois la condition d'une transformation réussie est de conduire ses acteurs non seulement à l'accepter mais aussi à l'appuyer et à concourir activement à son

déroulement. Les pressions institutionnelles ou seulement un « apport de conscience » ne suffisent pas en face de la nécessité de s'élever à un nouveau niveau de réflexion et de responsabilité dans l'action. Et de même, il serait probablement indispensable de mobiliser les acteurs d'une transformation en cours à la soutenir avec persévérance et de façon autonome, en tant que sujets, dans leur attitude pour le futur. Il s'agit-là d'une nouvelle identité étant « un style de synthèse d'expérience » (Erikson, voir Witkowski 2015) où se croisent différents aspects et parties prenantes dans l'existence professionnelle du sujet en tant qu'objet « hybride » socio-culturel.

Les conditions indispensables pour y parvenir sont :

- (a) la perception et la valorisation de sa propre *condition* du sujet,
- (b) la construction de la conception de soi et de ses réserves symboliques,
- (c) l'élargissement des compétences opérationnelles ainsi que du potentiel de ses moyens techniques et de communication,
- (d) la prise de décision stratégique sur son sort en tant que trajectoire de l'existence et du fonctionnement dans le monde dans lequel on est dynamiquement impliqué (Witkowski 2010).

Tout cela reste en relation avec le souci pour le champ d'émancipation de soi-même dans la réalité de son implication, celle-ci peut prendre la forme de soumission/ subordination dans la structure des relations sociales (p. ex. l'enseignant, disciplinant les apprenants et ayant pour mission leur développement d'autonomie, est impliqué dans la structure hiérarchique, et subit des pressions qui de façon institutionnelle le privent de liberté d'activité professionnelle).

De fait, l'auteur s'intéresse tout particulièrement à l'horizon psychosocial de la transformation en relation à la pratique persuasive culturelle. Il faut donc se référer aux mécanismes d'influence et de résistance rencontrés, où la dynamique est dotée d'un enchaînement interne, des tensions structurelles, et évidemment des contre-réactions néfastes à ces derniers, dans la gestion des processus. Des ensembles de catégories forment des « écrans de perception » (Edward Balcerzan) dans la visualisation conceptuelle ayant un impact sur la modélisation des invariants de l'expérience. Ceux-ci constituant aussi bien temporairement un processus donné que des sujets eux-mêmes à une certaine étape de création de leur identité ou de construction de la relation de coopération et d'évolution du potentiel de transformation. Les invariants dans l'activité sont actuellement et structurellement enracinés dans une pratique donnée jusqu'à ce qu'il n'y ait pas de rupture, de destruction interne ou bien de crise si importante qu'elle ne puisse être gérée par des moyens disponibles, ou réglée grâce à une rationalité dominante précédemment.

L'hypothèse majeure de nos réflexions est la conviction que les systèmes binaires de pôles opposés qui apparaissent alors ne peuvent pas être considérés comme indépendantes l'une de l'autre. Ceux-ci, entremêlés dans un processus de changement, sont dotés d'une structure couplant leur relation dans des tresses ou

des nœuds, dans des relations de dynamique variable, se présentant sous forme d'oscillations bipolaires ou de fluctuations. Dans cette dynamique de liens, nous retrouvons la dialectique de durabilité (*sustainability*) dans le cadre des transformations en cours en tant que condition de contrôle et d'orientation du processus. C'est une condition permettant d'éviter une catastrophe fonctionnelle du système, un chaos, ou bien sa désintégration en un mécanisme unipolaire, éliminant du système le pôle opposé, paradoxalement indispensable pour soutenir la complexité de l'action ou bien l'intégrité du système.

Dans ce texte, nous sommes contraints de présenter succinctement l'approche mettant en valeur la complexité structurelle des processus souvent mal repérée au cours de l'intervention professionnelle. Nous montrons la dynamique de changement de la situation à travers la question des facteurs dominants, tels que besoins, intérêts, tâches, composantes et interrelations. L'auteur se réfère de façon ponctuelle aux tropes inscrits dans les courants et réflexions : herméneutique, critique, psychanalytique, anthropologique. Ces courants et réflexions, dans le projet de l'auteur, apparaissent sous le terme « humanités appliquées ». L'adoption de cette approche pour toute activité pédagogique requiert un souci majeur pour la virtuosité dans l'action, la passion dans l'engagement et un enracinement profond dans des espaces symboliques étant une sorte de « sol culturel » porteur de vie (Radlinska, Witkowski 2014). Sa transformation et l'inclusion dans le processus impliquant au moins une dyade de sujets peut influencer considérablement le déroulement des processus déclenchés.

La thèse de cet article est, entre autres, la suggestion que la transition dans la séquence de compréhension de l'ontologie des actions sociales, notamment : fonctions – structure – processus devrait être complétée par la transition épistémologique analogique dans la séquence : alternative – continuum (spectre) – dualité structurelle dans la dynamique de processus. Il est donc indispensable de prendre en considération « des liaisons doubles » en tant que relations et références complexes (Bachelard 1980) allant jusqu'à la menace de tomber dans les pièges de « double contrainte » avoisinant la schizophrénie (Bateson 1987 ; ang. *double bind*).

Ce processus de transition exige une profonde réflexion et une revalorisation des fonctions courantes de l'opérateur *versus* en tant que celui qui sensibilise à la compréhension de la complexité d'un système donné et qui est confronté à une paire de dimensions ou de facteurs. Ces facteurs pouvant être en conflit, en excès ou en déficit des équilibrages renouvelés constamment. Cela ne concerne que les systèmes d'équilibre récurrents temporaires face à de nouveaux états de procès qui les influencent, y compris de nouveaux états des facteurs extérieurs. Cet opérateur est souvent mal employé dans la théorie et la pratique de l'action, y compris dans des écrits académiques, en tant qu'expression d'opposition, de négation ou d'alternative pour décider sans équivoque dans la situation de soi-

disant nécessité d'élimination du second élément. Il semble important de prêter un regard sur les défis de problématisation réfléchie des transformations inscrites aussi bien dans le professionnalisme des métiers meta-pédagogiques (les persuasions culturelles) que dans la percée antipositiviste et de dualité, cette dernière analysée et décrite à part par l'auteur. Les thèses détaillées ont été développées dans les travaux publiés par l'auteur ces dernières années et sont cités en bibliographie. Dans ce texte, elles apparaissent en tant que feuille de route pour une problématique, ou bien le répertoire de ce que l'on peut passer sur l'écran des transformations et de ses enjeux qui devraient être traités plus sérieusement que ce que l'on a l'habitude de faire.

## **Les boucles de rétroaction et les transpositions des dominantes – exemples**

De plus en plus souvent, on utilise les références théoriques des sciences humaines contemporaines (Erik H. Erikson, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Robert Merton) pour parler du phénomène de la translocation (translation, transposition) des facteurs dominants dans la structure de différents processus en tant que base de transformation dans leur déroulement. D'autres profils et structures de facteurs dominants peuvent s'y manifester également, c'est-à-dire ceux qui sont perçus en tant que les plus importants dans la trajectoire périodique des processus.

I. Le changement des relations entre les dimensions de ce qui est juste, différent, propre à soi, génère des différences dans les orientations du processus de dialogue, avec la transition possible de la domination du pouvoir de persuasion réduisant la différence, passant par la compréhension de la voix d'autrui, respectant la différence et finissant par la réflexion grâce à une rencontre avec une vision sortant du cadre des moyens précédents de se comprendre soi-même. Dans ce cas-là, il est très important pour la transformation de se révéler des « préjugés non conscientisés » au sens de Gadamer. Le « programme latent » de telles stratégies admet dans le premier cas d'indiquer qui est le pire et qui refuse l'entente. Dans le deuxième cas, l'éloge de la tolérance peut être réduite à une indifférence latente et le refus de prendre sérieusement en considération. Dans le troisième cas, l'affirmation de la valeur de rencontrer l'autre peut être dégradée en un intérêt d'utilité provisoire, immédiate. Toutefois, une ouverture sur les transformations de longue durée exige « une adaptation créative » (Obuchowski 1985) sous forme de travail en faveur d'« une tâche lointaine », sans garantie de réussite.

II. Il est également possible, en référence à la théorie de l'action de communication selon Habermas (1971) et aux 'intérêts cognitifs' qui en font partie, de montrer la différence entre différents types de rationalité que l'on relève dans l'activité professionnelle et le changement qui est généré par cette activité. Cela

se produit en fonction de la relation entre : la technicité de l'activité en termes de bonne gouvernance, la qualité de la pratique de communication et de la construction de relations dans la coopération, et la capacité de libérer la situation des limites, barrières et obstacles pour passer à une alternative.

A ce moment-là, nous avons affaire :

- (1) à la domination de l'instrumentalité dans l'action professionnelle qui introduit la relation de pouvoir et de subordination,
- (2) au consensus orienté vers les liens et la communauté d'accord, ou bien
- (3) à une nouvelle qualité grâce à « l'effet de décentration » : inclusion d'un nouveau point de vue dans l'horizon de compréhension du processus (Witkowski 2009a).

La problématique de « rationalité du processus de formation » reçoit ici de nouveaux stimuli (Milerski, Karwowski 2016).

III. Il en est de même pour l'établissement de la dominante dans la structure de la stratégie des attitudes orientées vers la construction sociale du sujet, par exemple se rapportant à la compréhension de la tradition, à la conception d'une vision de la liberté, du type de changement désiré ou bien la définition de l'idéal du lieu pour une telle formation. Cela génère d'autres types de transformations : conservatrice, libérale, socialement radicale ou bien dialogique, fondée sur la décentration, où les mêmes dimensions acquièrent une nouvelle signification grâce au changement de son emplacement dans la relation entre eux. Par exemple, le modèle de l'homme « émancipé » sera une fois celui qui agit comme un apôtre de la vérité en vigueur, celle-ci exigeant une transmission et une exégèse ; une autre fois, ce sera un artiste se donnant le droit à la transgression dans des interprétations originales. Séparément, la formation doit servir à un engagement révolutionnaire et directement au changement de la structure du milieu social pour favoriser l'émancipation des autres. Enfin, il s'agit d'avoir accès aux réservoirs de textes du domaine de la culture en tant que patrimoine symbolique grâce auquel le lecteur reçoit des stimuli éducatifs pour son développement, pouvant le transposer au-delà d'un champ localement disponible, dans le mode de « désocialisation », transgression au-delà d'« un tourbillon réductionniste de la complexité culturelle du monde » de son propre lieu d'enracinement (Milan Kundera, Martin Heidegger; voir Witkowski 2007b).

IV. Le modèle paradigmatique de référence de la complexité qui se manifeste ici dans la structure des rôles sociaux (p. ex. de médecin, politicien, chercheur, éducateur de tous types) est le jeu de rôle dans le mode respectant d'ambivalence structurelle (ang. *sociological ambivalence*) entre les pôles de proximité et de distance (*detached concern*), entre donner l'orientation et suivre sous pression, ou bien entre le criticisme envers un repère extérieur et le contrôle autocritique de son activité (Merton, voir Witkowski 2007a).



## Transversalité, oscillation, dualités

Afin de penser à la qualité des processus d'intervention professionnelle, il est fondamental de souligner l'importance de l'approche transversale montrant les dualités structurelles dans des boucles de rétroactions. Nous avons ici des délibérations postulées également pour les champs d'activité dans les professions pédagogiques en pédagogie sociale (Marynowicz-Hetka 2019, 2020). Le fait de construire transversalement une gestion rationnelle face à la complexité des défis exige d'employer alternativement techniques et stratégies différentes tout en prenant en considération l'oscillation, dans le cadre des « esthétiques des situations éducatives » (Witkowski 2007a), entre :

- la relation du pouvoir : être « le premier » celui qui détient le pouvoir ;
- le déploiement de la force de sa personnalité séduisante ou charismatique : être « le deuxième », celui qui est significatif ;
- d'appel médiatique à la perspective de l'autrui en adoptant le rôle d'interprète : être « le troisième », catalyseur de la rencontre ;
- en fin de compte de création d'une situation d'acquisition de compétences pour coopérer sans intervenir soi-même : être « le quatrième » un animateur en retrait.

En effet, pour mener une action professionnelle et compétente, il ne s'agit pas d'opérer un choix entre les esthétiques données, modèles et formes d'agir et d'interagir, mais de savoir les utiliser par alternance et avec un déplacement de la dominante de style d'agir en fonction de la situation.

Ceci est possible dans l'approche intégrée de l'esthétique d'oscillations, pour laquelle chaque esthétique est dotée d'un double tranchant, étant source d'avantages et d'inconvénients, avec risque d'erreurs éthiques et stratégiques, donnant et reprenant, comme il en est avec toutes structures symboliques qui organisent notre activité (Anthony Giddens).

En arrière-plan, il s'agit également d'utiliser le modèle du cercle herméneutique comme indispensable pour décrire la situation de compréhension des complexités des relations bipolaires entre la partie et l'ensemble, entre le fait de dynamiser le processus et de maintenir la capacité d'équilibrer son déroulement, où la pratique de la réflexion et de correction de la situation de l'action est indispensable dans le mode de « retour incessant » pour réagir aux nouveaux contextes et conditions.

Il paraît que déjà la prise en considération de ces doubles systèmes, dans le processus de déclenchement de l'intervention professionnelle, permet de comprendre ses complexités dans chaque intervention sociale ainsi que l'évolution des sujets qui y sont impliqués.

## Les doubles dominantes dans le processus de développement psychosocial

Le fondement de l'approche adoptée par l'auteur est la lecture de la logique du processus de développement inscrite dans le modèle de cycle de vie d'Erikson qui nous permet, malgré sa vision réductionniste présentée dans de nombreux textes, de voir une structure complexe, double, des phases du processus de développement psychosocial avec des déplacements des dominantes évolutives (Witkowski 2015, 2020).

Elles marquent une tension majeure entre le pôle dynamisant le processus et le pôle stabilisant une étape du processus – cela demande bien sûr de les voir en oscillations conjointes et en coopération, et orientées différemment. Il est donc indispensable de produire des liens d'interdépendance contre les tentatives de fonder, dans une manière trop confortable, une univocité illusoire et réductionniste, unilatérale, une déconnection et une alternative. En fonction de la structure des liens entre les facteurs psychosociaux et le degré de leur intensité : méfiance, honte, culpabilité, dispersion/dissipation, retrait, stagnation, désespoir, nous voyons se créer une signification et valence, différentes, dans le processus de développement ne permettant pas de dynamiser le processus de développement ni d'intervenir pour favoriser ce développement.

Ni la négativité ni la positivité unilatérales ne permettent de dynamiser le processus de développement ni non plus d'intervention favorisant ce développement. L'orientation sur l'attitude dépourvue de coordination avec son contraire fonctionnel dans chaque cas de la phase, confiance, autonomie d'action, initiative, adéquation, identité, soins, création ou intégrité, génère l'abondance de certains facteurs ou le déficit d'autres. Le manque de connexions entre eux perturbe les processus d'équilibration des facteurs en tension et leurs déplacements conditionnant le développement.

En tant que modèle paradigmatique, pour les situations dont on parle ici, on pourrait évoquer la qualité de naviguer un yacht à voile de mer. La tension qui se produit entre la voile, exposition aux soufflements du vent étant en même temps une opportunité pour la navigation, et la quille, ou bien la qualité des stabilisateurs *ad hoc* de l'équipage, constitue un défi dans le processus de navigation en mer. Cette tension indique des changements fonctionnels indispensables, oscillations, fluctuations, alternances, pour coupler un ensemble complexe compris entre la dynamisation d'un mouvement et le soin pour sa stabilité dans un effort d'équilibration des avantages et des inconvénients, un risque et un éventuel succès (Witkowski 2020).

## Les pièges des approches trop traditionnelles des relations entre les facteurs de processus

Les approches traditionnelles dans la sphère de conceptualisation des processus de transformation et d'intervention professionnelle sont trop centrées sur les catégories des croisées de chemins, carrefours, alternatives, des pôles opposés des choix disjoints. Il est intéressant de découvrir les faiblesses de leur horizons et de construire des compléments afin de surpasser le cadre rétrécissant l'accès à la complexité. Cela est possible grâce à un lexique plus avancé, proposant une vision plus mûre des contextes de l'anthropologie, de l'ontologie ou bien de l'épistémologie des transformations des pratiques professionnelles (Barbier 2016, 2017). En même temps, dans ces approches traditionnelles les descriptions sont dominées par des affirmations des dichotomies en tant que dualités séparant, bifurcations ou polarisations qui sont tout au plus complétées par un spectre des potentialités en dispersion, décrites sur un *continuum* des gradations ou de hiérarchisation de séquences.

Pourtant, tout cela ne suffit pas face à la nécessité de reconnaître une complexité réelle à travers l'importance de voir des boucles de rétroaction, des dilemmes structurels, des enchevêtrements, faisceaux ou bien d'autres types de liaisons impliquées dans des tensions, conflits ou contradictions, mais qui se complètent réciproquement, et ayant pour elles-mêmes une fonction d'équilibre indispensable.

La vision d'un choix illusoire dans un dualisme perd de vue l'approche compréhensive du dilemme structurel en tant que couplage exprimé par un opérateur *versus*. Il celui-ci fonctionne en sensibilisant vers ce qui est difficilement unifié mais indispensable comme un accouplement des éléments opposés mais intégrés dans un système complexe. Il fonctionne sans déclencher un fractionnement facile et trop commode, un antagonisme ou bien une désintégration éliminant l'un des éléments. Dans la structure des processus cet opérateur *versus* ne génère pas d'alternative, de disjonction ni d'opposition extrême, mais une tension créant, ou même exigeant, des conditions de coopération dans le cadre d'une stratégie fonctionnelle, celle-ci ne peut être menée à bien que par une unité nouvelle d'un niveau supérieur de la complexité.

Cela nous permet d'éviter les extrêmes, l'excès d'abondance et de privation, la déconnection et l'incompréhension des liens réciproques. Parmi les dichotomies nuisibles qui affectent la qualité des interactions éducatives et provoquent des difficultés dans l'activation des processus des transformations personnelles et identitaires, nous voyons perdurer, à cause des appauvrissements psychologiques, l'opposition des processus intellectuels et des phénomènes inscrits dans le sphère de l'émotion, du vécu et des implications. Dans des relations professionnelles, où le mécanisme de l'action est défaillant, perdure la 'ritualisation de l'apparence' (Pierre

Bourdieu), l'indifférence et la distanciation affective qui bloquent par l'indifférence les processus d'identification et d'acceptation de l'importance des pulsions obtenus pour soi-même vers le développement.

En même temps cette approche traditionnelle dominante n'est pas capable d'inclure, dans sa compréhension des processus de transformation, l'opportunité d'opérer un bond, une discontinuité, une rupture avec l'ordre antérieur pour donner la place à une qualité nouvelle. Sur le plan des catégories d'anthropologie de pratiques professionnelles (Barbier 2016, 2017) il faudrait inclure dans la compréhension de processus de transformations un minimum nécessaire de références aux phénomènes tels que : rites de passage ou bien seuils d'initiation.

Il s'agit-là des aspects structurels des processus favorisant un nouveau type d'expérience dépassant les invariants précédents de la pratique et allant au-devant des nouveaux invariants qui prennent en considération la nouvelle étape identitaire comprise en tant que « style de synthèse de l'expérience » (Erikson). En même temps, cela demande de comprendre des barrières, des obstacles, des difficultés et des empêchements inscrits dans des « mécanismes de défense » inconscients, de plus, l'importance du refus de la structure de compétence précédemment dominante et la conception de soi (des définitions identitaires). Donc il n'est pas uniquement question de reconstruire un processus. Bien au contraire, il s'agit-là d'un travail de « déconstruction » d'un processus, d'ouverture vers une nouvelle réserve de conceptualisation, et d'essai de réorganisation structurelle, dans la quête d'une dynamique et des qualités nouvelles de fonctionnement.

Dans les contextes éducatifs cela signifie permettre la « désocialisation » qui, grâce au fait d'avoir quitté 'la réduction locale en spirale de la complexité culturelle du monde' (Kundera), donne la possibilité de mobiliser « l'effet de décentration » du développement (Habermas) dans le sillage de Jean Piaget. De là une nouvelle transformation ouvrant un horizon plus large aux interprétations où la diversité des points de vues disponibles devient un potentiel d'innovation et source d'un nouveau répertoire de rôles sociaux ainsi que de créativité dans « le jeu de rôles » post-conventionnel (Habermas, après Lawrence Kohlberg) sans suivre uniquement les scénarios prévus pour un rôle.

Bien sûr, les activités post-conventionnelles et leur demande, ainsi que l'ampleur des « structures innovantes » qui permettent leur manifestation, peuvent de différentes manières faciliter ou empêcher les transformations de l'espace de la pratique et de l'acquisition des compétences professionnelles (Przyborowska 2003). Et plus particulièrement, dans les processus de transformation et de leur stimulation, ce sont des « compétences de médiation » qui acquièrent une grande importance dans les pratiques professionnelles, p. ex. dans l'espace du travail social (Grudziewska, Lewicka-Zelent 2015).

## Défis de la percée antipositiviste dans l'explicitation compréhensive d'un processus

Il est indispensable aussi d'élaborer une certaine disponibilité à participer aux processus pour lesquels il n'y a pas d'accès préalable aux connaissances, permettant tout le contrôle du processus qui demande une intervention, ni non plus d'accès à une procédure réussie, illusion/ espoir positiviste. Il se manifeste alors une nécessité d'agir qui permet une collecte réfléchie des connaissances partielles, situationnelles, pouvant générer localement des invariants du champ disponible d'expérience, tout en veillant à « corriger les prémisses d'action » (Barbara Skarga), c'est-à-dire à apprendre sur ses propres erreurs servant de réorganisation et de reconceptualisation fondamentale du point de départ, par nécessité d'adopter une perspective antipositiviste de compréhension de l'activité/ de la pratique professionnelle.

Le vecteur épistémologique de la conscience méthodologique positiviste : « savoir pour anticiper → anticiper pour agir » doit être remplacé par le vecteur paradoxal de vision antipositiviste des relations entre l'action et les savoirs : « agir pour savoir → savoir pour corriger les prémisses d'agir ».

Cela signifie que, si l'on arrive à utiliser les réflexions de Gaston Bachelard, que le « réalisme » cognitif normalement postulé lors de l'activité doit être lié à la conscience d'être emmêlé/ impliqué dans des attitudes parfois suffisantes et parfois même dangereuses provenant de différents niveaux de compréhension de la situation du sujet.

Ce sont des approches réalistes du type :

- (1) naïf dépourvues de difficultés supposant une clarté diagnostique et facilité d'accès ;
- (2) instrumental recherchant un appui pour paramétriser réduisant les qualités aux quantités ;
- (3) de solidarité conceptuelle se consolidant dans un recueil du lexique avec différents degrés de perception de ses limites à la pleine satisfaction ;
- (4) d'ouverture conceptuelle supposant une complexité même de ce que l'on considère comme élémentaire dépourvu des paradoxes internes ou de tensions ;
- (5) réaliste de « dispersion » qui ose construire une nouvelle approche à partir des attitudes dépourvues de référence théorique, qui se prête à être couplée et cohérente, entrant dans le cadre d'une conceptualisation pouvant servir d'une nouvelle stratégie de construction.

Nous savons bien que pour la compréhension finale des processus d'action, de connaissance et de transformation, en leur sein et entre eux, il faut admettre avec toute la maturité antipositiviste que les théories produites dans ces situations-là peuvent être perçues en tant que « représentation conceptuelle hypothétique des invariants d'expérience » (Enriques 1906). Ces dernières peuvent être niées en raison des retournements possibles, ruptures, pressions et faiblesses adaptatives,

ou du moins peuvent faire voir les limites de leur champ d'application, occasionnant des catastrophes (Thom 1980, 1991), ou bien une phase aiguë, conformément au sens médical du phénomène de crise où l'on s'attend à un changement brusque du déroulement du processus de la maladie. Cela contraint à se manifester ou à faire une révolution en exigeant une nouvelle interprétation au niveau des facteurs fondamentaux et leurs relations ainsi que les modes de compréhension et d'attribution de signification.

Du fait de l'introduction originale par Habermas dans la pensée épistémologique de la catégorie de « l'intérêt cognitif » qui, en fonction de la technicité d'agir, la qualité de la pratique de communication et du champ d'émancipation, désigne d'autres types de rationalité (comme instrumentale, consensuelle et decentrative), il faudrait réfléchir sur l'utilité de développer la catégorie « l'intérêt de transformation ». C'est possible par rapport aux phases particulières d'un processus en cours de réalisation tout en soulignant la thèse qu'il est soumis aux relocalisations dans le cadre de la dominante par/de phase dont la structure doit être appréhendée en tant que double en chaque moment. Il semble que c'est de cette manière que l'on devrait interpréter « l'intérêt de développement » de l'homme dans le modèle du cycle de la vie proposé par Erikson, ce sujet a été soulevé par l'auteur dans d'autres analyses (Witkowski 2015).

## **Préoccupation pour « l'effet explosif » dans la transformation**

Dans le cadre des processus engagés professionnellement dans l'espace des professions variés de persuasion il faudrait prêter une attention particulière à l'enjeu d'attirer la disponibilité (motivation, les efforts, les soins) des acteurs de l'interaction, y compris les destinataires de l'intervention. Il faut savoir les attirer au « souci de soi » et à utiliser « les techniques de soi » (Michel Foucault) ou bien les « anthropotechniques » (Sloterdijk 2014). Lors de ces interactions, il est important de mobiliser des mécanismes triples « vécu – éveil – transformation » (Hesse) déclinant une triple gamme de « l'effet explosif » : destruction de l'évidence, ouverture des yeux, auto-acquisition. Tout cela conditionne la qualité de la présence réelle dans le processus en tant que 'disponibilité pour s'impliquer dans la rencontre' (Jacques Maritain) où la rencontre signifie 'le vécu d'une communauté d'expérience' (Gadamer) dans un type convenu de « justesse de l'attitude normative », en tant que réclamation de validité (*validity claim*) selon Habermas (Witkowski 2009a). Comme nous le savons, cet accord est parfois impossible avec des définitions divergentes de la propre vie par les destinataires du processus d'interaction, notamment dans les catégories d'« être en chemin ». Zygmunt Bauman propose des types suivants : pèlerin, vagabond, touriste, flâneur ou joueur. Les attirer vers l'interaction impliquée en tant que condition d'un processus réussi devient difficile et même impossible en raison d'écarts.

La condition d'amener le destinataire des interventions professionnelles à une expérience existentielle pertinente (Mircea Eliade) est souvent un essentiel « vécu d'initiation ». Donc, l'effet explosif est indispensable pour détruire l'étape antérieure en tant qu'expression de naïveté, de manque de disponibilité, d'imagination sur ce qui va se produire en surmontant le seuil suivant. Il est nécessaire de détruire les évidences superficielles, les persuasions profondes en tant qu'impliqués ; ou encore des défaites non conscientisés, ou l'attitude de ne pas faire face à la vie en général. C'est pourquoi il est important de créer des espaces pour « la pédagogie du vécu ». Dans le deuxième aspect de mobilisation du processus de formation en tant que transformation, il est indispensable d'ouvrir de façon explosive l'accès à une nouvelle perspective, un nouveau point de vue, donc l'ouverture à une expérience que le destinataire n'aurait pas trouvé lui-même sans l'impulsion de l'autre.

Cet effet explosif à part de détruire les invariants précédentes ouvre aussi le chemin d'accès aux sphères inaccessibles de l'inconscience humaine, mais aussi aux champs de la culture symbolique en tant que « milieu invisible » (Helena Radlińska, voir Witkowski 2014). C'est donc l'explosion qui ouvre les yeux à un nouveau type de réflexion qui est rendue possible et inscrite dans le type de « pédagogie d'éveil ». Cet éveil devient alors un terme paradoxal désignant un niveau important de qualité du processus d'intervention souvent présent dans différents types de narrations. A présent, il doit être inclus dans l'anthropologie des pratiques professionnelles.

Et enfin, le maillon intégral du processus de formation, en tant que transformation, est la mobilisation du processus de « transformation intérieure » chez le destinataire. Il faut « donner à penser » pour que certains stimuli symboliques soient perçus et transformés pour devenir des éléments internes d'un nouveau champ et niveau d'identité. Ils peuvent fonctionner en projetant sur la condition existentielle, sur les conceptions de soi et sur la qualité des compétences à agir. C'est une composante de l'explosion de transformation qui dans le contexte de la crise identitaire mène au paradoxe d'une « nouvelle naissance » (Erikson).

En s'imprégnant du « discours d'autrui », en accumulant et transformant des « perles de penser » symboliques l'homme a un accès plus profond/approfondi à la compréhension et expression de soi-même (Mikhail Bachtin, voir Witkowski 2000).

## **Sur l'importance de l'alliance interactive**

La qualité d'orientation univoque d'un processus, peut s'entremêler à un refus de coopération même au niveau de générer une identité négative (Erikson, voir Witkowski 2015). Celle-ci déclenche le processus de s'identifier avec les contenus opposés aux persuadés, non malgré les efforts, mais à cause de leur incapacité

d'établir « une alliance de développement » concernant le souci de soi. Comme nous le savons, « une alliance psychothérapeutique » (Witkowski 2020) est une condition intégrale pour tout effort d'aide thérapeutique, mais on ne prend pas en considération les soucis analogiques pour la condition de cet accord dans d'autres champs d'implication et de l'expérience professionnelle. Il est donc indispensable de proposer une nouvelle vision du professionnel en tant qu'impliqué dans l'espace cognitif, émotionnel et de compétence du destinataire des interventions, s'approchant vers l'interaction qui doit servir à ce dernier d'entreprendre le rôle subjectif personnellement motivé dans le souci de soi.

Cette vision a pour objectif de promouvoir le style de la synthèse de l'expérience professionnelle à partir de la position d'un « intellectuel transformatif » (Henry A. Giroux, voir Giroux, Witkowski 2010) qui comprend que sa tâche consiste à faire construire un potentiel d'autonomisation (*empowerment*) en tant que capacité à se revendiquer dans les interactions sociales et à « s'émanciper » des limites venant de l'inconscient du destinataire, y compris des liens au professionnel lui-même dans le mode d'être psychanalytiquement reconnu en tant que « transfert ». Les actions institutionnelles peuvent, d'un côté, démunir de subjectivité à travers « la privation du courage civil » pour être autonome et critique, et, de l'autre côté, endommager cette subjectivité à travers des mécanismes de séduction et d'attachement, par la fascination de la personne du professionnaliste et son pouvoir d'influence.

Dans les catégories d'autorité, aussi bien dans une relation éducative que dans le processus de transformation personnelle, cela signifie la nécessité de remplacer les mécanismes interactivement confortables : autoritarisme d'assujettissement, autorité comme garantie d'infailibilité ainsi qu'autorisation formelle de passer aux phases suivantes du processus par exemple par promotion à la classe supérieure de l'école. Il est donc nécessaire de conduire le destinataire à coopérer de sa position avec « l'autorité à ses pieds » qui désigne davantage le phénomène, déjà décrit par l'auteur, « d'auto-rite de passage », renouant avec l'inspiration anthropologique où l'effort de transformation demande de s'enraciner dans la culture en tant que « sol symbolique » pour arriver, en confrontation autonome avec le professionnel et ses inspirations, à l'accroissement du potentiel subjectif au sens de l'émergence d'une disponibilité (capacité, motivation, outils) à grandir dans l'activité personnelle pour relever les défis.

## **Limites du caractère transformatif d'impact**

La dominante processuelle inscrite dans une phase de l'activité professionnelle ne peut pas être seulement la pratique de transmission unilatérale ou à sens unique des contenus sans se soucier de leur signification pour le récepteur dans l'interaction, car les contenus doivent influencer de façon importante la qualité



d'identité du destinataire à des conditions acceptables pour lui, si on l'inclut au processus de transformation de soi-même. En effet, il ne s'agit pas d'entreprendre une action professionnelle qui sert à encourager la transgression orientée vers la réalisation de soi-même. Il se passe ainsi surtout si l'individu est en état de crise identitaire et son potentiel de se définir est dispersé ou bien a été nié après la chute des invariants antérieurs d'expérience sur le champ nouveau de l'effondrement existentiel et de manque de motivation à rester dans les cadres de l'organisation précédente de la vie. Les effets transformatifs d'activité dépendent très souvent du degré de la détermination dans l'auto-transcendance (Tillich) de la reconstitution de soi-même.

Il en est de même surtout quand on voit se manifester des difficultés avec l'énergie de l'esprit mobilisant à la transformation de l'individu à se former de nouveau, ou bien débloquent son développement et se tirent de l'effondrement (Orzelska 2014). L'intervention professionnelle peut ne pas avoir de chances par rapport à l'individu restant sans énergie vitale à entreprendre de nouveaux essais au moment où il manque d'imagination, d'espoir et de détermination indispensables pour les efforts qui mobilisent de nouveaux processus de développement. Il n'est pas suffisant non plus d'avoir la dominante d'implication de transformation dans la motivation d'un professionnel à l'attitude de solidarité avec les autres si l'individu ne se débrouille pas avec lui-même.

L'activité professionnelle orientée vers la mobilisation des processus de transformation personnelle demande un changement de la dominante motivant et organisant cette activité par l'ouverture de l'espace de diversité et de complexité pour lequel le destinataire de l'intervention doit être compris et pris en charge dans ses propres actions. Le professionnel ne peut rien montrer dans le mode de transformation, il peut seulement aider à voir en mettant à disposition une autre perspective de se voir par l'acteur du processus orienté vers lui-même. Ce processus ne se manifesterà pas si le destinataire ne s'y retrouve pas personnellement en tant que sujet de l'interaction au sein d'une nouvelle communauté d'engagement et en rompant avec la détérioration antérieure de sa condition et les dommages dans la capacité d'être soi-même.

Le terme « communauté » invite également à prendre conscience de la différenciation de ses niveaux d'interaction : en commençant par une communauté d'intérêt où la relation d'interaction est instrumentale, en passant par la communauté des tâches qui de façon fonctionnelle est mêlée aux règles très strictes, imposées en tant que minimum absolu, et en finissant par la plus difficile, dont le maintien demande des efforts incessants de valorisation, la communauté en tant que tâche impliquant participation autonome dans une affirmation de valeurs approuvées et vécues. Il s'agit-là des valeurs et des principes auxquelles elle veut servir tout en exigeant une attitude subjective et le respect de la subjectivité de chacune des parties participantes.

## Transformation en tant que transformation de soi

Une réelle rencontre avec l'autre devient une chance pour soi et uniquement de cette façon peut être mise à disposition afin de ne pas être rejetée, même si elle est transformée en dehors de l'horizon subjectif d'intentions du professionnel. Le processus de transformation obtient une nouvelle qualité du moment où il est capable, ou admet dans son cadre un méta processus de transformation de soi, de se libérer du projet initial, des cadres interprétatifs et de l'ensemble des moyens utilisés.

Aussi bien Witold Gombrowicz que Karol Wojtyła et Roman Ingarden nous sensibilisent, chacun dans le cadre de son domaine d'intérêt, par ses œuvres, ses conceptions des actes *versus* la personne et en remplissant les lacunes indéfinies dans la littérature, que c'est l'œuvre qui crée ... son auteur, comme l'acte peut créer la personne, et le texte vit dans la réception si nous lui transmettons un sens vivant et vital pour nous. L'anthropologie de la pratique professionnelle doit prendre en considération de telles circonstances et les inclure dans les postulats concernant la qualité des processus de transformation qui constituent bien des pratiques s'engageant dans le sort de l'autrui à travers le fait de lui attribuer une nouvelle place dans la culture et dans la vie sociale. Bien sûr, cela exige un effort pour munir le professionnel des compétences de transformer en soi des acquis de l'humanisme dans son acception intégrale et holiste des sciences humaines, de façon à ce que le processus d'intervention ouvre les espaces symboliques, mis à la disposition des intéressés en tant que chances à saisir. En général, la disponibilité à interagir dans cette direction n'est pas un fait donné en soi, donc le professionnel (enseignant, thérapeute, manager, ...) doit veiller à la construire avec une préoccupation.

Ce n'est pas en vain que Antonin Wagner a forgé, dans le contexte des barrières dans le travail social, le modèle de *homo disoeconomicus*, pour désigner les attitudes des destinataires de l'intervention professionnelle qui n'ont pas la capacité à se comporter rationnellement. Ils ne sont pas non plus prêts à assumer les charges ou surcharges, ne savent pas agir dans des conditions dépourvues de garanties de certitude, et de plus, sont pris en otage par le passé, ou bien, n'ont pas la capacité de s'ouvrir à une perspective longue pour la réalisation des tâches lointaines, ou bien encore, par exemple dans les cas de dépendances, ne savent pas valoriser l'appui dans la communauté à laquelle ils ont accès, ou même peuvent détruire cet appui en le considérant comme sans importance. Dans cette situation, bon nombre d'hypothèses concernant l'interaction professionnelle doivent faire l'objet d'un examen approfondi, car le manque de disponibilité à interagir ne nous libère pas toujours éthiquement de l'effort de transformation d'une telle attitude pour que le lancement du processus même d'amélioration soit possible.

## Conclusion

Vu le contenu restreint de cet article et donc l'impossibilité de documenter et d'illustrer pleinement les thèses présentées, l'auteur invite à les approfondir de la façon plus développée dans les livres cités (Witkowski 2010, 2013, 2014, 2015, 2018). Il est intéressant de souligner que l'approche proposée ici est de plus en plus souvent présente et analysée, indépendamment des références citées ci-dessus, dans des travaux réalisés par les auteurs à partir de différentes perspectives et différentes disciplines, comme la sociologie ou la philosophie. Ce qui est important c'est la vision des aspects de transformation en termes de transactions sociales, de conceptualisation d'un double *l'entre-deux (in-between)* dans le contexte de fluidité sociale (Foucart 2016), et certaines versions d'herméneutique mettant en valeur entre autres d'après Paul Ricoeur un équilibre instable en tant que type d'un état qui requiert toujours une transformation (Wierciński 2003, 2019). De même, en sociologie de l'éducation et théorie du travail social en Pologne, les références structurelles et dynamiques en termes de nouveau lexique en tant que base théorique et cadre méthodologique, comme dilemmes, dualité, enchevêtrement, tensions, constituent un axe d'analyses et d'essais d'application (Frysztański 2019). En sociologie, le cadre le plus large pour ce type d'approche est probablement proposé par la réflexion dans les catégories du processus civilisationnel (Elias 2011). Alors il est clair, que les considérations de cet article devraient être prolongées dans l'avenir.

## Bibliographie

Bachelard G. (1940) *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bachelard G. (1980) *Le matérialisme rationnel*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bachelard G. (2000) *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, trad. Justyna Budzyk, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, trad. Ewa Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires – Essai*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bateson G. (1987) *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, Extended Edition, London, Northvale.

- Baudrillard J. (1998) *Ameryka*, trad. Renata Lis, Warszawa, Wydawnictwo Sic!
- Elias N. (2011) *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, trad. K. Markiewicz, T. Zabłudowski, Warszawa, Wydawca W.A.B.
- Enriques F. (1906) *Problemi della scienza*, Bologna, Zanichelli.
- Foucart J. (2016) *Fluidité sociale et conceptualisations de l'entre-deux. Systèmes semi-chaotiques, réseaux et transactions sociales. Essai*, Aix-en-Provence, Éditions Presé.
- Frysztański K. (2019) *Wokół pracy socjalnej. Od koncepcji i teorii do kontekstów empiryczno-analitycznych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giroux H. A., Witkowski L. (2010) *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, préface Z. Kwieciński, postface T. Szkudlarek, annexe : Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grudziewska E., Lewicka-Zelent A. (2015) *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Warszawa, Difin S.A.
- Habermas J. (1971) *Knowledge and Human Interests: A General Perspective*, Boston, Beacon Press.
- Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marynowicz-Hetka E. (2020) *Social Pedagogy. Comprehending Activity in the Field of Practice*, trad. M. Hinton, Beau Bassin, Labert Academic Publishing.
- Milerski B., Karwowski M. (2016) *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, volume 2, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Obuchowski K. (1985) *Adaptacja twórcza*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Orzelska J. (2014) *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przyborowska B. (2003) *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Sloterdijk P. (2014) *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, trad. J. Janiszewski, préface A. Żychliński, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Thom R. (1980) *Paraboles et catastrophes. Entretiens sur les mathématiques, la science et la philosophie*, réalisés par Guglielmo Giorello et Simona Morini, Milano, Il Saggiatore.

Thom R. (1991), *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii*, avec Giuglio Giorello i Simoną Morini, trad. et préface R. Duda, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Wierciński A. (ed.) (2003) *Between Suspicion and Sympathy. Paul Ricoeur's Unstable Equilibrium*, Toronto, The Hermeneutic Press.

Wierciński A. (2019) *Existentia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*, Zurich, Lit Verlag.

Witkowski L. (2007a) *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Witkowski L. (2007b) *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.

Witkowski L. (2009a) *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Witkowski L. (2009b) *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2010) *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls".

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2015) *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika Homburgra Eriksona*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2020) *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

## **Transformations and their Dominants: between the Dynamic and Structure of Processality**

### **Summary**

The text discusses the so-called meta-pedagogical transformational contexts in the spaces of human activities and fate, with the use of references to the concept of hermeneutics, critical reflection, psychoanalysis, anthropology and the original project defined as “applied humanities”. The author highlights the synthetic image of the considerations emerging from his main books.

The problem structure of the article: (1) the field of meta-pedagogical professionalism; (2) feedback and displacement of the dominant among the factors in professional processes and practices – examples: dialogue, rationality of actions, understanding of tradition, freedom, change, the ideal of the space of action (transmission, transgression, transformation, translocation); (3) transversality, structural duality and oscillations in the space of action dilemmas and phase dominants in the processes of psychosocial development; (4) traps, limitations and gaps of traditional approaches to the relationship between the factors in the transformation of a person’s identity, losing discontinuities and internal tensions, and structural reorganization; (5) the challenges of the anti-positivist breakthrough in the status of theory as a representation of experience invariants and in an understanding explanation of processes, and the threefold “explosive effect” in the transformation of the emotional-cognitive representation of actors, including the importance of their self-transformation and interactive alliance in action; (6) other approaches to the indicated conceptualization deepening the issues.

The key terms of the text are: process dominants, paradoxes and limitations of transformation, duality, dynamics, the *versus* operator, factor displacement as structure reorganization, theory seen as anti-positivist, traditional approaches to processes. The following authors are the main references in the background literature to the text: Barbier, Erikson, Gadamer, Giroux, Habermas, Marynowicz-Hetka, Merton, Radlińska, Ricoeur, Sloterdijk, Wierciński, Witkowski.

## **Transformacje i ich dominanty: między dynamiką i strukturą procesualności**

### **Streszczenie**

Tekst omawia tzw. meta-pedagogiczne konteksty transformacyjne w przestrzeniach działań i losów ludzkich, z wykorzystaniem odniesień do koncepcji hermeneutyki, refleksji krytycznej, psychoanalizy, antropologii i autorskiego projektu określonego mianem „humanistyki stosowanej”. Autor uwypukla syntetyczny obraz rozważań wyłaniający się z jego głównych książek.

Struktura problemowa artykułu: (1) pole profesjonalności meta-pedagogicznej; (2) sprzężenia zwrotne i przemieszczenia dominanty wśród czynników w procesach

i praktykach zawodowych – przykłady: dialog, racjonalność działań, rozumienie tradycji, wolności, zmiany, ideału przestrzeni działania (transmisja, transgresja, transformacja, translokacja); (3) transwersalność, dwoistość strukturalna i oscylacje w przestrzeni dylematów działania i dominant fazowych w procesach rozwoju psycho-społecznego; (4) pułapki, ograniczenia i luki tradycyjnych ujęć relacji między czynnikami w transformacji tożsamościowej człowieka, gubiące nieciągłości i napięcia wewnętrzne oraz reorganizację strukturalną; (5) wyzwania przełomu antypozytywistycznego w statusie teorii jako reprezentacji inwariantów doświadczenia i w rozumiejącym wyjaśnianiu procesów oraz troisty „efekt wybuchowy” w transformacjach reprezentacji emocjonalno-poznawczej podmiotów działających, w tym znaczenie ich autotransformacji i przymierza interakcyjnego w działaniu; (6) inne ujęcia wskazanej konceptualizacji pogłębiające problematykę.

Kluczowe terminy tekstu to: dominanty procesów, paradoksy i ograniczenia transformacji, dwoistość, dynamika, operator *versus*, przemieszczenia czynników jako reorganizacje struktury, teoria widziana antypozytywistycznie, tradycyjne ujęcia procesów. Główne odniesienia do literatury w zapleczu tekstu stanowią następujący autorzy: Barbier, Erikson, Gadamer, Giroux, Habermas, Marynowicz-Hetka, Merton, Radlińska, Ricoeur, Sloterdijk, Wierciński, Witkowski.

#### **Pour citer cet article**

Witkowski L. (2021) *Les transformations et leurs dominantes : entre dynamique et structure de la processualité*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 66–87, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.06>

Anna Walczak\* 

## (Re)conceptualizing *Difference* in the Context of the Acting Subject's Identity<sup>1</sup>

### Abstract

What is the source and the effect of the acting subject's identity? This question refers to difference, but not in its usual conceptualization, synonymous with a border and the need to maintain or transcend it. By reconceptualizing difference, which I see as "re-creating" the meaning and linking it with "added" meanings, this article restores its original load (importance) in being an acting subject, mediated in otherness. For this purpose, the *différance* of Jacques Derrida is invoked and his statements about it combined with those of other philosophers, in whom I found what is related and/or complementary and extends not only Derrida's thought, but that which constitutes the main theme of this article. On the one hand, otherness is an impulse to the "work" of the difference, and on the other hand, it is its effect. What is the role of the "work" of the difference in creating the identity of the acting subject? In connection with the "shift" of the effect of its work – otherness, into the area of the identity of the acting subject, can this subject say about itself: this is still me? In this context, what is responsive ethics, which, I believe, should be included in the contemporary humanistic and social discourse about the subject?

**Keywords:** otherness, difference, identity, acting subject, responsive ethics.

### (Re)konceptualizacja *różnicy* w kontekście tożsamości podmiotu działającego

### Abstrakt

Co stanowi źródło, ale i efekt tożsamości podmiotu działającego? Pytanie to odsyła do różnicy, lecz nie w jej zwyczajowych ujęciach bliskoznacznych z granicą i koniecznością jej utrzymania lub przekroczenia. Poprzez (re)konceptualizację różnicy, którą

\* University of Lodz, Poland.

Received: 8.02.2021; accepted: 17.03.2021.

<sup>1</sup> Translated by Martin Hinton.



ujmuję jako „od-tworzenie” znaczenia i powiązanie go ze znaczeniami „dodanymi”, w artykule przywraca się jej źródłową nośność (ważność) w byciu podmiotem działającym, zapośredniczonym w inności. W tym celu przywołana zostaje *différance* Jacquesa Derridy i – w dalszej kolejności połączenie jego wypowiedzi o niej z innymi filozofami, u których odnalazłam to, co pokrewne i/lub uzupełniające i rozszerzające nie tyle samą myśl Derridy, ile to, co stanowi główny wątek niniejszego artykułu. Inność z jednej strony jest impulsem do „pracy” różnicy, z drugiej zaś jej efektem. Jaka jest rola „pracy” różnicy w tworzeniu się tożsamości podmiotu działającego? Czy w związku z „przemieszczeniem” efektu jej pracy – inności, w obszar tożsamości podmiotu działającego, podmiot ten może o sobie powiedzieć: oto wciąż Ja? Czym w tym kontekście jest etyka responsywna, którą – zdaniem autorki artykułu – należy wpisać we współczesny dyskurs humanistyczno-społeczny na temat podmiotu?

**Słowa kluczowe:** inność, różnica, tożsamość, podmiot działający, etyka responsywna.

## Introduction

In contemporary humanistic and social discourse, which builds upon post-modernism, it is difficult to maintain the ethical validity of abstract-universal approaches to the subject with the *Cogito* at the centre<sup>2</sup>. These views of the subject have been indicted by postmodernism as well as anti- and new anthropocentrism movements. The subject was not so much rejected as “turned”, or rather “shifted” to such an area of being that is not reduced only to cognition and thinking. And if one talks about a cognizing subject, it is more and more often in opposition to the principles of modern assumptions of cognition which define it as “disembodied, impersonal, static, external and neutral (disinterested or disengaged)” (Nycz 2017: 10). Therefore, as Ryszard Nycz writes, in the new humanities, the project which he constructs, research is conducted on the basis of different assumptions: “embodied cognition, personalized (participating), actively working (cognitively intervening),

---

<sup>2</sup> In the contemporary humanistic and social discourse, built on postmodernism, I include the pedagogical discourse. In the Polish area, the identity of the subject was expressed, among others, by Tomasz Szukdlarek (2008, 2012a, b, 2017), Astrid Męczkowska (2006), and Maria Reut (2010). I am pointing to the authors whose statements on this subject are close to me, and at the same time inspire me to seek answers to the question about the “specification” of the subject and its identity. I see this “specification” in the category of action – so in the article I speak about an acting entity, which as such is always in relation to the Other. Making an allusion at this point to the title of the famous book by Milan Kundera (*The Unbearable Lightness of Being*), the “unbearable” necessity of a relationship with the Other/s characterizes the subject of various social professions, including pedagogical professions. I do not focus on this thread in this article. My intention is to show the source of the change in the identity of the acting subject – what is “invisible” in this process, but also what is “unnecessary”, thus treating the change itself as (only) possible. At the same time, I assume that for modern pedagogy, the discourse about the subject in which a significant shift of emphasis has been made and is taking place is important in determining its identity and scientific status and the type of recommendations for various fields of practice, which has already been done by the above-mentioned authors. A separate study would be required to indicate the pedagogical implications of the considerations presented in this article.

penetrating inside the examined problem environment and situated (engaged)” (ibidem: 11).

The philosophy of the times of crisis of modernity and postmodernity, contemporary phenomenology, with Husserl still resonating, and French post-structuralism, as well as French and Italian hermeneutics (and within it of weak thought – close to my mental sensitivity)<sup>3</sup>, directs the discourse on the subject (*vel* or *versus* subjectivity) into the regions of its reinterpretation and reveals the importance of the Other and otherness, experience and ethics for its existential condition, emphasizing it as its main feature<sup>4</sup>.

Referring to the figure of Gaston Bachelard’s “epistemological profile”, I treat my statement as a profile conceptualizing the category of a subject acting on the basis of its (re)contextualization (Bachelard 2000: 43). In this statement, I write the Derridian *différance*, which I consider significant in the context of the identity of the acting subject. It is customary to associate the identity of the subject with the category of difference – I am different from others and then I am identical with myself. Also, who I am now comes to the fore when I can point out the difference between me now and me before. However, I “read” the difference differently – away from its usual depictions synonymous with a border and the need to maintain or exceed it in order to be able to differ from the Others and thus be identical (with myself).

Adopting the framework of the contemporary humanistic and social discourse about the subject (*vel* or *versus* subjectivity) with the emphasis on ethics as its main feature, my statement is a form of reflection on the genealogy of ethics of the one who acts, i.e. in relation to the Other, as well as to himself as Different. This reflection was based on the feeling that there is a need to problematize the long-unproblematic (because of “well-worn” meanings, also when one talks about a multitude of meanings – but always already assigned) or niche (therefore not problematic) or borderline and marginalized (because too problematic) areas of reflection about the subject acting *vel* relational – the one who enters into specific relations with the Other. And this is about such relationships that are oriented towards the Other. The reflection on the subject defined in this way may not be fully adequate to the living being, which I have defined as the acting subject. Why? As an author, I am steeped in such discourses about the subject, which establish it as a “present point” and “view it” through the prism of its relationship with the Other, configuring its entanglement in ethics – ethics as a way of being of difference and towards it. So I am defined by those discourses in which the subject regains its

---

<sup>3</sup> Michel Foucault, Jacques Derrida, with the historic precedence of Jacques Lacan. Among the Italian hermeneuts representing the so-called weak thought, one should point to Gianni Vattimo, Pier Aldo Rovatti, Maurizio Ferraris (see Chojińska 2014; Surma-Gawłowska, Zawadzki 2015).

<sup>4</sup> Cf. with the ethical turn in the humanities. Its synthetic approach is presented by Anna Burzyńska in the book *Deconstruction, Politics and Performance* in the subsection Ethics in Times of Uncertainty (Burzyńska 2013: 50–58).

proper place by recognizing its fragility *vel* non-permanence (*versus* self-confidence and monumentality, i.e. always-being-the-same). My statement is the mental design of an acting subject whose identity is capable of formation "provided" that subject takes into account the genealogy of ethics of itself as the acting subject.

## The acting subject *vel* the relational subject

An acting subject is a subject that defines itself through its being-in-the-world in its various spheres, where being is a form of expression/speaking<sup>5</sup>. The phrase used: expression/speaking is metaphorical. When deciding on it, I refer to, *inter alia*, a hermeneutic category of utterance which is the result of understanding (oneself) of an historical nature.

As a subject of expression/speaking, I am an acting subject – therefore I am thinking, speaking, writing, painting, dancing, playing, doubting... *et cetera*. I am the acting one who is living in the here now. As I, I express myself in all spheres of my being. At this point it is worth recalling Paul Ricoeur, for whom, for example in the situation of a conversation, "I is a wandering term, a position that can be occupied by many virtual and substitutable speakers" (Ricoeur 2005: 84). By using the personal pronoun I mean myself, but the Other Self also has this ability to refer to itself. For Ricoeur, 'I' points to one person – his individuality, non-substitutability and uniqueness. The other is not only the subject of my thoughts, emotions, fears, *et cetera* – just as I am the subject of thoughts, emotions, fears, *et cetera*. However, the I understood in this way is mediated in something beyond itself – for Ricoeur it is about acting in its diversity, within which being in a relationship with the Other, also with oneself as another, or rather in the character of another, was particularly significant. And only this leaning towards ..., which we find in the very potency of action, gave the opportunity for differentiation – the separation of my Self from the Other Self. Ricoeur wrote: "it is being oneself both in its difference to being the same and in its dialectical connection with otherness" (ibidem: 503).

The difference constitutes my subjectivity, which is expressed in the feeling of being the only owner of expressing/speaking myself – this is me. Subjectivity understood in this way would be the effect of differentiating my and other subjectivities with clearly defined boundaries<sup>6</sup>. However, for Jacques Derrida,

---

<sup>5</sup> Expression/speaking as a way to understand oneself and its effect corresponds to the concept of narrative identity by Paul Ricoeur, which is a mental background for the issues raised in this text – "the statement builds the identity of a character, which can be called a narrative identity, building the identity of the story being told" (Ricoeur 2005: 245). I wrote more on this topic earlier (Walczak 2011).

<sup>6</sup> By the way, the dependence of identity only on oneself (is it possible at all?) Indicates me as an authority for myself, which Erich Fromm would describe as irrational, because it is based on self-love of who someone is (who you are). Being an authority for oneself, however, is lined with a fear of the consequences of confronting oneself – a fear of the disintegration of what is already familiar to oneself and which gives a sense of certainty and security (cf. Fromm 1994: 117–141).

whose deliberations on the *difference (différance)*<sup>7</sup> became an inspiration for me to rethink the identity of the acting subject, in saying: “this is this” or “this means this”, we immobilize the game of meanings – we position, essentialise, substantiate (Derrida 2007: 44). Reducing the identity of the acting subject to a simple being subjectivity – the I acting would be precisely to immobilize its possible meanings.

I place the acting subject first as “opposite” to the Other in their actual being<sup>8</sup>. I treat their actual being as their primary structure of life, usually associated with the presence in everyday life of what we perceive and participate in. It is impossible to pass by it – you are in it. Actuality, through “its” time and place of events, it is both accidental and unique, because it is temporal and local (cf. Potępa 2004: 59–74). In fact, the acting subject is here now and next to the others – it is a time-space framework that is filled with the presence of subjects “opposite” to each other. The acting subject is, therefore, a relational subject – it is in a relationship with the Other, also with itself as the Other (cf. Warmbier 2019: 23–52). At the first level of this relationship, I perceive and relate to the presence of the Other through sensuality. And so, for example, when I see him, I look at him, that is, I observe him in many possible ways: I embrace him with my gaze, I watch him, I stare at him, I measure him with my eyes, I observe him. Hearing him “catch my ear” with what he says, even if he is not speaking to me, I register his presence in the auditory context and distinguish him from the presence of another subject, I listen and hear what he says, and maybe I also eavesdrop on him as a speaker. Being “opposite” to him, I am with him in some space – in the physical sense – and at the time specified by the clock. However, this relationship is not one-sided. The presence of the Other means that he also remains in a relationship with me – neither is he anonymous (he is the Other), nor does he remain neutral (after all, his position and action, as well as my position and action, are “opposite”, belong to a shared time space). Therefore, being in a relationship with the Other is not only up to me. The presence of the Other and being in a relationship with him – if only by being “opposite” to him, which, following Martin Buber (Buber 1992; cf. Glinkowski 2011: 93–102), belongs to the zone of obviousness – questions subjectivity as being the same (and sometimes the same) without the Other being part of this being. Another enters the experience of me as an acting subject through his presence. And although I am the owner of myself – I speak as I, the presence of the Other and the relationship with him are part of this expression. As an acting subject – acting also with the Other, and therefore in relation to him – I need recognition of my presence by

---

<sup>7</sup> To distinguish the meanings of the word difference that Jacques Derrida gives it, I write it in italics. When deciding to use *différance* as a *difference* in the article, I want to point to its different – but equally relevant – conceptualization in the context of the emerging identity of the acting subject. The use of *différance* as a *difference* was accompanied by the words of Renaud Barbaras: “(...) the very possibility of using a word in areas other than its usual one reveals the depth of its own meaning which should be nourished by thinking” (Barbaras 2017: 80).

<sup>8</sup> Speaking of factuality, I stop at the “obvious” approach to it, close to the colloquial.

the Other, just as the Other needs recognition of his presence by me. Recognition is not yet being in relation to oneself, it is recognizing one another in the factuality in which one is – recognizing that in my being an acting or relational subject, the Other is also present. Me and the Other are different to each other – which means that the basis of this relationship is symmetry, not asymmetry<sup>9</sup>. I and the Other are irreducible in our otherness through the inability to replace each other in experiencing being-in-the-world. Each experience, including the experience of the Other, is originally my experience – also the experience of the Other is originally just his experience. However, in the fact that this is an experience for me, so his experience is for him, that is, in some form of returning the experience to its owner, the Other is present.

Does this not undermine the identity of the subject, which is constituted in the original, direct relation of the self to itself? Does the first-person singular personal pronoun that is grounded in Western philosophical thought by a preference for subjectivity in the form of a monad and in the character of self-presentation: “here is I” still have the power to indicate the identity of the acting subject: here I act – always this I?<sup>10</sup> Above, these questions have already been answered by pointing to the Other, who is harnessed to the presence of me as the Other for him, but also for himself as the Other. However, is the presence of the Other this distinctive chord of sounds: I, the Other, I and the Other?

### ***Difference* – the “absent” source of becoming an acting subject**

The acting subject, i.e. the subject in relation to the Other, does not act without a reason. Here, it is not about such an approach to the cause that reveals the intentionality of an action that stretches between “why” I act and “what” I act for. I assume that the cause of the subject's action is a *difference* which, in reference to the Derridian *différance*, would be primal to the intention of the action.

For Derrida, the desire to be there – first and foremost to be there – is the essence of the desire itself. Therefore, it cannot be destroyed. But what stimulates the desire itself, which usually comes from the absence of what is desired, as well as when there is a threat of the absence of something to which, for example, one is

---

<sup>9</sup> It is noteworthy at this point that the difference between, for example, Derrida and Ricoeur, and Lévinas, for whom the Other is always “higher” than the Identical by calling to that which cannot be answered. It is subject to the call of the Other Identity and surrenders to it. More about French heterology and the differences within it can be found in the book by Michał Kruszelnicki (2008).

<sup>10</sup> Cf. Robert Piłat in the text *Subjectivity as a relation of a person to his own future* presents, after Hector-Neri Castañeda, semantic ambiguities in statements about himself using the personal pronoun I as well as its empirical forms, and in conclusion he writes: “the subject turns out to be elusive in typical linguistic constructions used to talk about oneself – the expression ‘I’ seems to be devoid of reference, and its meaning is heterogeneous and *ad hoc* (...)” (Piłat 2016: 58).

attached? Derrida points to *différance* in the womb of the Same – in the womb of a single, identical person.

*Différance* is what “is not, does not exist, is no being (...), has neither existence nor essence” (Derrida 1978: 378–379). In Bogdan Banasiak’s Polish translation of Derrida’s *Of Grammatology*, *différance* is ‘rózNICość’ (‘Nic’ in Polish meaning ‘nothing’), where NOTHING is what is concerned (Derrida 1999) – nothingness, non-presence, lack. NOTHING – the core of *difference* – “holds” the movement of being the Same, although it would seem that NOTHING can do anything. But it is NOTHING that divides the being the Same as a whole – it unseals it, allowing in its gaps the appearance of otherness and then invention in its creation.

*The difference* – in the context of these considerations – would therefore be the absence in being an acting subject and at the same time the “constitutive causation” of its identity (Derrida 2007: 15). Derrida wrote: “It could be shown that any designation of a foundation, principle or centre has always signified the invariant of a presence (*eidos, arche, telos, energeia, ousia* [essence, existence, substance, subject], *aletheia*, transcendentality, conscience, God, man, *etc.*)” (Derrida 2004: 485). If, for him, the *difference* is “constitutive, productive and source causation”, then it is nevertheless an “invariant of some presence”, a condition other than presence as fact – other than substantial presence (Derrida 1999: 13).

Have we come closer to what the *difference* means in the context of the identity of the acting subject? I shall ask another question: what is the share of *difference* – something that is only an “invariant of some presence” – in the “production” of otherness on which the identity of the acting subject depends? The premise shines through in this question that the Derridian *différance*, even being absent, has a creative power of itself. There is, however, some sort of prejudice against the *difference*. Derrida asks: “What is it, what is different, or who is different?”, and this question is not about what is the *difference*, because we already know that it is not a being: position, essence, substance (Derrida 1978: 384). It is otherness that cannot be enclosed in a package of its meanings. However, it is possible to indicate its position in relation to the *difference* – it is the unforeseeable prejudice of “constitutive causation” – the *difference* and at the same time the effect of its “work”. For otherness, “no horizon of expectations seems obvious, ready and available” (Derrida 1996: 98). It is not obvious, and thus visible, it is not a monadic construct and does not lend itself to sensual grasping. The Otherness does not come from the outside either, although the presence of the Other and the necessary being “opposite” to it can move it. Otherness can only manifest itself through spacing, pause, temporal and spatial gap – between where something is here (what/who I am here) and what is not yet somewhere (what/who I am not there)<sup>11</sup>. In the

---

<sup>11</sup> For Bernhard Waldenfels, what is strange, and what we encounter in its experience, is not dependent on good or bad will, because it “breaks the expectations of meaning and stipulating rules that feed on the will”. It is what cannot be wanted – what is alien “turns out to be something impossible, something that shakes up existing possibilities and puts them into question” (Waldenfels 2009: 52).

opening of the transition of otherness, the 'game-of-delay-for-difference'<sup>12</sup> begins, anticipating its 'work' in the horizon that makes it impossible to close otherness (by continuing to procrastinate) – what is different – in ready-made meanings and assimilate them. The meanings are still absent – the “work” of the *difference* foreshadows the possible meanings of a potential presence rooted in its absence.

Derrida, locating otherness through the metaphor of spacing, creating a time and space interval in the womb of the Same, draws attention to its prejudice in relation to *difference*. Otherness cannot, therefore, be the *difference*, nor can it (originally) establish it. It “puts” the *difference* in motion through that gap that separates temporality and spatiality in their inseparability from what is not yet so.

Otherness “introduces” a *difference* to the area of the identity of the acting subject. The *difference*, on the other hand, “sets” in motion a possible change (in) the identity of the acting subject by “producing” otherness. In the womb of the Same – in the womb of identity – the “work” of the *difference* takes place, on the basis of which, using the words of Jacques Lacan at this point, “the subject first receives his own message in an inverted form” – “it is from the Other that the subject receives his own message” (Lacan 2004; Choińska 2014: 133). I receive a message from you – myself as becoming the Other, changing I, or from the I on the verge of change – “inexpressible ‘Who am I?’ To which, before being spoken, he replies, certain ‘You are’ (...)” (ibidem: 133). Derridian spreading foreshadows me as you from delayed, deferred, “not yet” time-space, which sends me (then to whom?) a message of possible change. There is no certainty, however, that the change (as a result of the “work” of the *difference*) will take place, and even if it does, when, and that it will be a change for the better<sup>13</sup>. The “work” of *difference* creates the possibility of changing the meanings of who I am as an acting subject – why, what for and how I act. The possibility here would be the potential of the acting subject, which is triggered by his experience of otherness as a result of the “work” of the *difference* and responding to it, about which I shall write in the last part of the article. And what does otherness mean as a result of the “work” of *difference*?

## The “work” effect of the *difference*

Otherness – the otherness of the Other, as well as the otherness of I as the Other, initiates the crossing of the relationship between I and the Other from the first level, which is a mutual connection (affinity) in fact with the relationship between

---

<sup>12</sup> The interpretation of *différance* as “game-of-delay-for-difference” was proposed by Stanisław Cichowicz (Cichowicz 1975; Marzec 2011: 265).

<sup>13</sup> In this article, I do not elaborate on the connotation of change in the context of the acting subject's identity. However, I have in mind a wide range of connotations, in which I also take into account the concept of positive disintegration of the classic writer of Polish psychology, Kazimierz Dąbrowski (Dąbrowski 1979).

I and the Other from the second level, which is the relationship to the otherness of the Other and I myself as the Other – referring to it, responding to it. To refer to the Latin root word (*relatio*), the account would be a “report” to the Other, to oneself as Another, about the “work” of the *difference*. In the feeling of the acting subject, he is “marked”, “appointed”, “summoned”, “called”, “invited”, “provoked”, “forced”, “drawn”, “attracted” *et cetera* to the relationship between him and the Other on the second level. The point, however, is that in this way the acting subject becomes deluded. The Derridian “work” of *difference* takes place in the womb of The Same, so otherness cannot join it from outside, since it is its effect. But at the same time, otherness is a condition of the Same-One, as Ricoeur convinces us about “being oneself”, which “presupposes otherness to an extent so deeply intrinsically that one cannot be thought without the other” (Ricoeur 2005: 9).

Therefore, otherness begins in myself, and as Bernhard Waldenfels says<sup>14</sup>, I answer to myself what otherness means (for me) – also the otherness of the Other and the revealing otherness of myself as the Other (Waldenfels 2009: 52). Following Waldenfels’s footsteps, I shall point to the binary charge of the potentiality of otherness. For Waldenfels, I absorb otherness into myself – I absorb it to the point of appropriation and ownership, or I get used to it to the point of abandoning myself to it. In the first case, I “introduce” otherness into my home – identity, pointing to its place in it. In the second, feeling uncomfortable in my own home, I “rearrange” it until I “move out” of it. Suspension of the current feeling of “being myself” – even in the form of reflection on who I am no longer and who I am not yet – may make it difficult to return home, especially since one does not return to the same house. In relation to otherness, it is not about strengthening my position as I know me, but about changing myself in the face of otherness that “threatens” my home. I change – I become different, for example, to protect myself from the temptation of being absorbed by an otherness that I do not recognize. When I leave my home, “I rather slip into otherness” and then “exaggerated identification begins, which is a temporary remedy against an ‘identity disorder’” (Farred 2016: 305)<sup>15</sup>. Summing up only the meanings of otherness signalled here, it

---

<sup>14</sup> Strangeness to Waldenfels. I shall return to the topic of responding to otherness in the last part of the article.

<sup>15</sup> The words in quotation marks were taken from Grant Farred, who writes about how, in the context of being a human – a Jew – from Algeria, to which Derrida refers in *Monolingualism*, this monolingualism can be interpreted all the way to Derridian “identity disorder”. And he writes: “Monolingual writing conceived in this way encourages, as is the case with Derrida, to slip into otherness (exaggerated identification, which is a temporary remedy against” identity distortion. Its manifestation is the equating of the young Jewish identity [self] with another [i.e. with French – A.W.], which he does not know properly. What is certain is that something of the highest importance ‘comes from another’, it has ‘always’ stayed there ‘and’ returns there [to self] with another [i.e. with French – AW], which is not properly known to him. What is certain is only that something of the highest importance ‘comes from another’, ‘always’ staying there ‘and’ returns there” (Farred 2016: 305). It is impossible in this article to discuss the source of Derrida’s thinking about difference, but by quoting this short passage and referring the Reader to both Farred’s and Derrida’s (1998) texts, I suggest that it is personal experiences.



is not hard not to notice that otherness violates the order of identity of the acting subject, which "may degenerate into disorder, but also may pass into another order; it may be different from what it is" (Waldenfels 2009: 15).

Thanks to the "work" of the *difference*, I reveal myself in my otherness – for myself I am only to read the meanings of otherness and assign them to myself as the future ones – not yet and not here – to the Other. But I also express myself as one whose strength I am not aware of as an Other. Only in the foreground is the relationship with the Other visible – also with myself as the Other, in the background it is invisible and unaware of me. It hides behind what is open, that is, my consciousness. As an acting subject, I sense myself and also act from the unconscious realm, which is as alive as the realm of consciousness<sup>16</sup>. The language of the unconscious self is acausal and alogical, therefore intuitive, instinctive, spontaneous and autonomous in the face of the will of the conscious self ordered by the *Cogito*. I cannot understand myself speaking out of unconsciousness through the prism of the *Cogito* language, but I can experience it (in the sense of experiencing which is primarily the feeling of being different in myself and of myself as different) when I surprise myself in speaking/expressing myself when I wonder at myself and amaze myself to the point of shock or admiration for myself: "Oh! Is it me?", "Oh! It is I 'yes', I think, I feel, act et cetera?". Also when my intuition is automatically turned on – which "speaks" to me through various signs: intuitions, revelations, images seen in my imagination. Speaking to myself out of unconsciousness, I make myself doubtful or make sure of myself – these are the poles between which the meanings of the relationship of the conscious acting subject with the Other and that me who "leans out" from the area of the unconscious extend. The awareness of oneself as the acting subject "clashes" with the effect of the "work" of the *difference* – with the otherness that we experience also in the unconscious field, beyond the possibility of grasping the conscious (conscious acting subject) from the conscious field.

Is then the confidence of the identity of myself as an acting subject grounded, usually expressed in a simple statement: I know who I am, why and for what I act? What and how is certain in me – in a subject different from that which I do not know (yet) and do not understand (yet), and which is also beyond my sphere of consciousness, although it is related to me?

The effect of the "work" of the *difference*, i.e. otherness and the response to it of the acting subject by reading its meanings and giving itself meanings as becoming Other, can be seen in two planes: the location of what is/took place in time and its blurring. The effect of the "working" *difference* may be located in an eventuality bordering on contingency, which I understand at this point as what might not be

---

<sup>16</sup> At this point, I refer to the concepts of Carl Gustav Jung, as well as post-Jungian conceptions of the human psyche (psychology of depth), at the base of which we find the assumption about the integrity of consciousness and the unconscious as dynamizing forces. I wrote more on this topic earlier (Walczak 2012).

either. For example, I assign to the category of an event such an encounter with the presence of the Other, which – when it takes place – intensely moves the sensuality, stretched between the classical attitude to sanctity here: *fascinozum et tremendum* as defined by Rudolf Otto (1999). Such a meeting surprises with what is happening in it, or at least with an announcement of what may be happening in the acting subject, or rather in the subject, whose activity can radically change by changing the attitude towards itself, the Other, the world. This is a meeting, as a result of which you may stop speaking or even break with your previous statements. The point, however, is that meeting the presence of the Other is also a meeting that is “non-meeting.” This “non-meeting” is a breaking off of the relationship with the Other to the point of separation with him – an attitude to him as, for example, unknown and incomprehensible to the threatening *status qua* of the world known and understood by me. Such expressive meeting and *post-factum* “non-meeting” still remain a borderline experience in the biography of the acting subject – also with its changing meanings, for example through the prism of other meetings experienced and those that are only an expression. Although the experience of such a meeting and “non-meeting” with time is not so intense and the meanings assigned to them before and now may differ, they are present in the biography of the acting subject.

The “work” of the *difference* also has no location of its beginning. The point is not that something did not happen, but that, first of all, if something did, it was not given meaning at that time, because it took place, for example, in the ordinariness to which one is used to. Secondly, the “work” of the *difference* is still happening, so it is difficult to grasp its effect – for example, meeting the Other happens also when the Other is no longer in reality. Third, what is happening is not an event. New meanings are not so much given to what is, but to what even happens and functions in the existing meanings. Moreover, what is happening is part of the annals of permanent memory (it always is) and its oblivion (it never happened). Fourth, responding to otherness as a result of the “work” of *difference* takes place at a not-at-this-time when the “work” of *difference* takes place. I have indicated four possible ‘factual’ reasons for the lack of ‘work’ location of the *difference* in the form of ‘revealing’ otherness. Not-at-this-time, which is also associated with not-in-this-space, the “work” of the *difference* nevertheless lasts. There is no beginning of the change localized as an event – it is happening. Does this mean that the acting subject itself deprives itself of the possibility of a sense of unity and continuity, thanks to which it can declare to itself and to the Other: it is still me?

The “work” of the *difference* in the context of the identity of the acting subject reveals it as a plurality which, although it expresses itself in the first person singular – “this is I”, creates its identity through various expressions/utterances which also relate to each other<sup>17</sup>. Being different does not mean that my identity

---

<sup>17</sup> I believe that it is worth exploring the idea of abandoning the idea of a subject in favour of subjectivity (all “present” and “absent” but possible subjects). However, this requires a separate study.

changes many times and diametrically, and that my "old" self no longer attests to me. The verticality of identity – the vertical direction of its formation (formation upwards) intersects with horizontality and with the extraction of horizontal directions (formation in breadth). The verticality of the identity of the acting subject, associated with the vertical direction, can be compared to its changes over time correlated with progressive changes. Then the identity as such would be the goal of the acting subject. After all, my identity is to testify to being subjectivity – to me acting. Identity is understood here as *eidōs* – it is an autotelic value and as such constitutes the basis of the idea of self development: "taking" shape (cf. Kopalinski 1989: 139). Experiencing myself – experiencing myself as the acting I, at the same time I keep asking myself: "am I a worthy I?" On the other hand, the horizontality of identity, associated with the horizontal direction – can be compared to changes within it, located next to each other rather than above each other. Their diversity, on the one hand, and the non-constancy of the importance of their position in time on the other, make the horizontal dimension of identity dynamic. Then, experiencing myself, I ask: "What am I composed of?" In this way, the identity of the acting subject arises as a differentiating unity in the continuity of action. Unity – the unity of the self as an acting subject is therefore not the same self in time and space. Such an identity is what it becomes when it is immersed in what it has become in the indivisibility of me as its owner. With all ailments and imperfections.

The identity of the acting subject, with the Derridian *différance* inscribed in it, is not a stable basis for being that subject. It cannot also be talked about as substantial subjectivity. Ownership and closeness – I, having myself and thus being close to myself (present here now), am confronted with strangeness (as a "kind" of otherness) and distance and distance – with the I who I do not have myself, but create myself, the I "opposite" The other whom I am becoming, and is therefore still absent. I am an idiom beyond the final constitution of myself, which requires leaning over the railing of the known and obvious self – I am becoming myself. The non-constancy of the identity of the acting subject can be compared to the rhythm whose characteristic feature is repetition – leitmotif: being in a relationship with the Other, also with oneself as the Other, but multiple repetition. The "work" of the *différance* causes something different to be repeated every time – to a different being in a relationship with the Other. In being "opposite" to the Other, seeing and hearing the Other, I do not look at and listen to him in the same way. Also, when I see and hear another Other, I see and hear him differently. I have in me and not understood by myself the Other, whose relationship with another Other me, due to the "work" of *différance*, becomes a dynamic element of identity. The relationship between otherness and me as an acting and therefore relational subject is not self-evident in its meaning. One-sided positive connotations – otherness is the building block of my identity as an acting subject – are adjacent to those that also reveal the illusion of its certainty.

The identity of the acting subject is not created only by himself, and he is not alone in justifying it, if only because his self is not/cannot be determined solely by its cause. In order to constitute an identity, this subject needs a multiplicity of different references to what is different – the other in himself. By shifting the meaning of *difference* from the outside to the inside of the acting subject and recognizing it as the primary prejudice of its emerging identity, I point to the significance of the invisible “moving” of this subject, which is not a condition for changes and changing its identity – it indicates their possibility, related to the ability to respond to the very “stir” itself.

### **The genealogy of ethics of a subject acting as an “open” ending**

Let me start by quoting the words of Bernhald Waldenfels:

The question about the type of experience in which a stranger<sup>18</sup> appears cannot be separated from the next question, namely, how do we meet this stranger. This question is accompanied by the motive of responsiveness, which is impossible to think without the ethical thread (Waldenfels 2009: 53).

Earlier, I wrote that I recognize the Other as long as he recognizes me. It is therefore about mutual recognition of being “opposite”. Recognition does not yet “mark” being in a relationship with each other. The presence of the Other in the reality and me as the Other for him does not yet initiate a relationship with him on the second level – the relationship with him, also with me as the Other. Initiation begins with the “work” of *difference* and the emergence of and reference to otherness. Otherness hits the area of passive experience – through the Derridian separation it moves it and as if awaits an answer. “As if” must be treated as a mental shortcut – otherness begins in me, and this is the first “mute” answer on the part of the subject. There is otherness in me, even if this observation, also felt in the blink of an eye, was to take place too late, that is, it was distant from any factual event – being with the Other “opposite” and started with the “work” of the *difference*. What I am responding to is differentness, and precisely its feeling. Emmanuel Lévinas in *Otherwise than Being or Beyond Essence*<sup>19</sup> writes, “Responsibility for another cannot begin with my commitment, with my decision” (Levinas 2000: 23).

---

<sup>18</sup> The article consistently talks about being different and the Other. Waldenfels’s strange/strangeness is perceived as the primary feeling of that, which of me – selfness, is beyond it, and more precisely – is not it.

<sup>19</sup> Lévinas’s *Otherwise than Being or Beyond Essence* is treated as a constructive response to Derrida’s criticism of his *Totality and Infinity*, where – according to Derrida – the encounter with the Other questions the identity of the Same.

It takes root in the presence of the Other opposite me, and although Lévinas linked this presence with the call of the Other, he decided that the answer to this call comes from the presence of otherness in me – the voice of someone asking for an answer from me. Responding to otherness – responding to it, which Waldenfels calls responseveness<sup>20</sup>, is therefore secondary to the self-responding feeling of being different – responding to this experience. Waldenfels writes that answering “it does not begin with speaking, but with watching and listening”, although it does not have to be consciously directed towards the otherness of my activities, nevertheless “even non-listening implies listening, not seeing – seeing” (Waldenfels 2009: 57). Answering can be compared to the primary sensory sensitivity to otherness, which allows one to hear the question: “How am I supposed to be with myself now?”<sup>21</sup> I cannot fail to answer this question, because the lack of an answer is also the answer. Waldenfels writes about responsiveness:

The area of what is our own, without which no one would be that or who he is, we owe to coming out towards something strange that eludes us. This is what I call responsiveness. (...) Responsiveness goes beyond all intentionality, because entering into what happens to us is not exhausted in the meaningfulness, comprehensibility or truthfulness of what we give in response. (...) Responsiveness means such an “ability to answer” (“*Antwortlichkeit*”), which irrevocably precedes responsibility for what we do and say (ibidem: 42–43)<sup>22</sup>.

Answering and sharing answers are related (also on the lexical level) with responsibility, which I shall define here as a commitment to responding to otherness and the answer given to it (as a result of answering)<sup>23</sup>. Responsibility as an obligation is not located in a causal chain: here I am responsible for otherness, that is, I refer to it and therefore I am responsible to it. It is only when the otherness responds and the answer is given that its meanings appear for the subject himself, and therefore he feels responsible – he commits himself to the answer given by himself. This obligation is the primary phenomenon of the identity of the acting subject and allows the revealing of the meanings of the ethos that is being formed<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Norm Friesen (2014) analyses the responsiveness in Waldenfels's approach in more detail.

<sup>21</sup> At this point I refer to the well-known Tischnerian question: “How should I be with you?”, Which for him was an ethical question *par excellence*.

<sup>22</sup> In a further statement by Waldenfels, we find an illustration of his position: “Even history lives by the fact that memories are awakened, and not simply gathered and processed like collected data” (ibidem: 43).

<sup>23</sup> I have written more on this topic elsewhere (Walczak 2011: 183–228). In this part of the article, I do not analyse and do not refer to the Derridian category of responsibility, very important to him, which was supported in his concept of ethical reading by the answer – the answer given to the text of the Other. “Responsible response” was for him a form of commitment to the text of the Other. Despite the lack of reference to the Derridian ethical reading, it is for me a background to the issues discussed in this part.

<sup>24</sup> Let us recall here, following Tischner, the Greek meaning of the word *ethos*: “Ethos is as much as ‘the environment’, ‘home’, the field of life for all living creatures” – a place where a plant can develop fully – it can bear fruit (Tichner 2006: 171).

Answering and responding to the experience of being different are the crossing lines of the “invisible” beginning of discovering oneself as this acting subject. And when I speak, and therefore when I am an acting subject, otherness is already imported in the form of my answer to it and my responsibility as a commitment.

Could responsibility as an obligation be the principle of the rationale behind being an actor? In answering in the affirmative, I refer not so much to Heidegger’s interpretation as it serves me to justify its link with the acting entity’s obligation to respond to otherness. However, I shall start by quoting the words of Martin Heidegger himself: “that which is real in a given case has some reason for its reality. What is possible in a given case has some reason for its possibility. What is necessary in a given case has some reason of its necessity” (Heidegger 2001: 157). But such an approach to reason does not satisfy him, because reason here has a function of securing what exists and what is “counted” by reason, which in this way validates the existence of something. His counterpoint statement is: “being is called right. The principle of reason as a word about being can no longer want to say: being is right” (ibidem: 168). The principle of reason does not confirm any reason for being or being the being of something, it reveals the possible sense of being – “the principle of reason as a word about being (...) this strong word is a gentle word, it just conveys to us only the meaning ‘being’” (ibidem: 171). The principle of reason is not based on the command “Why”, but on the message “Because/During” and as a message it is a sign indicating the meaning of being. Heidegger recalls the words of Goethe: “Give up *Why*, hold on to *Because*” (ibidem: 170)<sup>25</sup>.

Referring to Heidegger’s approach to the principle of reason, responding to otherness is focusing on finding ways for this response, in which the acting subject is able to respond to what is worthy of an answer<sup>26</sup>. Responsibility is a commitment to I as becoming the Other I am worthy of. This obligation becomes the principle of the reason for being an acting subject – I act not because I undertook to act, I act “because” the obligation is for me a message of the possible sense of action. As a principle, reason is “great, in the sense of something that is capable of much, that is capable of much, that is powerful” (Heidegger 2001: 171). It does not speak of the command of the “Why” command, but of “Because” which “directs reason in essence (...) For it also points to the essence of being” (ibidem: 170).

---

<sup>25</sup> Heidegger writes about the word “why” as follows: “Why” does not give me peace, does not offer a stop, does not provide support (ibidem: 169). Cf. Pilate, presenting his own proposal of presenting the subject, who writes about the reason for acting: “Right is a premise of a specific judgment – a component of an act of will. It is therefore a necessary condition for human action (...) it is epistemic and logical (...). It is not the same as the motive or the wake-up call, but it is a component of the motivational system and the rational core of the psychological mechanism that causes actions. In the latter sense, reason is placed in time, namely, it is prospective” (Piłat 2016: 50). We are used to this interpretation of the arguments. The principle of right presented in Heidegger’s article has a different meaning.

<sup>26</sup> This sentence refers to Heidegger’s question about the “state” of the essence of modern man: “Are we not obliged to find ways in which thinking can respond to what is worthy of thinking, instead of passing by what is worthy of thinking, enchanted by calculating thinking” (Heidegger 2001: 173).

I shall juxtapose responsibility as an obligation, pointing to the “essence of being” as an acting subject, with Ricoeur’s keeping the word given in the promise, in order to be able to grasp its specificity better. The essence of promising here is to keep your word that the Other – and therefore I as the emerging Other, can count on me (Ricoeur 2005: 567). Let us return to the question: “How am I supposed to be with myself now?” – or how to be responsive to being different with oneself as a result of the “work” of the *difference*? How am I to be with myself as becoming Other? If I, as the Other, count on myself, then I give myself the assurance that I shall not fail myself as the Other I am becoming. Honouring oneself as becoming Other, which for Ricoeur is a “reflective moment of willingness to ‘live a good life’”, is combined with caring as “benevolent spontaneity” for the quality of becoming Other and favouring it, and this is because that it was faced with the fragility of being what I become as the Other (ibidem: 315, 319). And only then am I “he-who-is-himself-and-also-other” (ibidem: 591).

Referring to Waldenfels’s considerations about responding to strangers (2009: 53–64; cf. Friesen 2014), responding to otherness is an ability of the subject, which I associate with the ability to respond and be responsible in the sense of: being obliged to provide oneself responses to the perceived/felt effect of the “work” of *difference* – otherness. And when it comes to ability, not everyone, and not always – not everyone here right now – can answer and give answers. The difference cannot be noticed – as a result of the “work” the *difference* is usually in the seed form and its meanings are revealed over time. On the other hand, being different can paralyze, and the response may be, for example, to withdraw from an action or lose oneself in it<sup>27</sup>. And this means that responsibility as an obligation is a contingent phenomenon of the emerging identity of the acting subject, and – like the effect of the “work” of the *difference* – it might not exist, or it might be different to the one here now.

In conclusion, the responsiveness that I borrowed from Waldenfels<sup>28</sup> and responsibility as an obligation and related to Heidegger’s reason for action and Ricoeur’s keeping his word given in the promise are constitutive components of the genealogy of the ethics of the subject acting as an ethics of the first person, i.e. ethics from the self – the author of everyday action: in being-in-the-world day by day. The subject acting “simply” is anchored in ethics – he is not supposed to act ethically, but the ethics of becoming one is a condition of how he works. Usually, ethical action is associated with responsible action, that is, one that is now appropriate action and for which the acting subject bears the consequences. In the context of the subject of the article, it should be noted that responsible action is primarily about assuming and accepting consequences before and during the

---

<sup>27</sup> Cf. polar manners of being in the face of borderline experiences, e.g. experiencing the death of a loved one – on the one hand, stupor in experiencing life up to withdrawing from it, on the other hand, immersion in the currents of life to the point of choking on them.

<sup>28</sup> This, in turn, points to borrowings from Kurt Goldstein, Mikhail Bakhtin, Emmanuel Lévinas, and Maurice Blanchot (Waldenfels 2009: 54–55).

action. In reference to Waldenfels, however, there is a certain significant prejudice against accountability for what one thinks, says and does *et cetera*. It is precisely the “ability to give answers” (Waldenfels 2009: 54), which I associate with a sensitivity to the quality of being who I am becoming as a subject of action, which is also a relational subject.

So what is ethics in the context of these considerations? It is a way of becoming who the acting subject not so much is, as what is still in front of him. Then the effect of the “work” of the *difference* comes to light, that is, the reference to otherness, which constitutes being with the Other and with oneself as the Other. The reference to otherness, being in a relationship with it, usually lasts a span of time (even if the relationship itself has already been broken), and when constituting itself over time, it becomes an expression of further references to it and its readings of otherness. And as Waldenfels writes, “each birth, in which a new world opens, has features of rebirth, because the new can only be grasped later” (ibidem: 62). I shall supplement this statement with that of Józef Tischner on the ethical experience. For him, it awakes “when a person discovers that he is standing in front of a similar human being” (Tischner 2006: 170). Then the question arises (may arise) – “How am I supposed to be with you as the Other?”. So, how am I supposed to be with myself as becoming Other, remaining temporarily at home and only then embracing ...? How am I with myself as becoming Other? Being still in front of myself, I am in front of the Otherness, also myself as becoming the Other, where the ethicality of becoming is not a superstructure but a foundation.

## References

Bachelard G. (2000) *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, trans. J. Budryk, Gdańsk, Słowo/obraz/terytoria.

Barbaras R. (2017) *Trzy znaczenia pojęcia „żywe ciało”*, trans. J. Migasiński in: *Główne problemy współczesnej fenomenologii*, J. Migasiński, M. Pokropski (eds.), Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego: 80–96, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323524397>

Buber M. (1992) *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, trans. A. Doktor, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Burzyńska A. (2013) *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Kraków, Universitas.

Cichowicz S. (1975) *Bez złudzeń*, „Teksty: Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja”, no. 3 (21): 68–74.

Choińska B. (2014) *Podmiot i dyskurs w świetle myśli wybranych przedstawicieli poststrukturalizmu francuskiego*, Kraków, Universitas.



- Dąbrowski K. (1979) *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Derrida J. (1978) *Różnia*, trans. J. Skoczylas, J. Cichowicz in: *Drogi współczesnej filozofii*, M. J. Siemek (ed.), Warszawa, Czytelnik: 374–411.
- Derrida J. (1996) *Psyche. Odkrywanie Innego*, trans. M. P. Markowski in: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (ed.), Kraków, Wydawnictwo Baran i Suszyński: 81–107.
- Derrida J. (1998) *Jednojęzyczność innego, czyli proteza oryginalna*, trans. A. Siemek, "Literatura na Świecie", no. 11–12: 24–111.
- Derrida J. (1999) *O gramatologii*, trans. B. Banasiak, Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Derrida J. (2004) *Pismo i różnica*, trans. K. Kłosiński, Warszawa, Aletheia.
- Derrida J. (2007) *Pozycje. Rozmowy z Henri Ronsem, Julią Kristevą, Jean-Louis Houdebinem i Guy Scarpettą*, trans. A. Dziadek, Katowice, Fa-art.
- Farred G. (2016) 'Nostalgieria': *Derrida przed i po Frantzu Fanonie*, "Ethics in Progress", Vol. 1, Issue 7 Polish Supplement, Vol. 1, no. 1, Art. #19: 299–318, <https://doi.org/10.14746/eip.2016.1.19>
- Friesen N. (2014) *Waldenfels' Responsive Phenomenology of the Alien: An Introduction*, "Phenomenology & Practice": 1–11, <https://doi.org/10.29173/pandpr20640>
- Fromm E. (1994) *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, trans. R. Saciuk, Warszawa–Wrocław, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Glinkowski W. (2011) *Człowiek – istota spoza kultury. Dialogika Martina Bubera jako podstawa antropologii filozoficznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Heidegger M. (2001) *Zasada racji*, trans. J. Mizera, Kraków, Wydawnictwo Baran i Suszyński.
- Kopaliński W. (1989) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Kruszelnicki M. (2008) *Drogi francuskiej heterologii*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lacan J. (2004) *Le séminaire, Livre X, L'angoisse*, Paris, Seuil.
- Lévinas E. (2000) *Inaczej niż być lub ponad istotą*, trans. P. Mrówczyński, Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Marzec A. (2011) *Différance Derridy. Czy błąd daje się (wy)tłumaczyć?*, „Przekładaniec”, no. 24: 263–280.

Męczkowska A. (2006) *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Nycz R. (2017) *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN.

Otto R. (1999) *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, trans. B. Kupis, Warszawa, Wydawnictwo KR.

Piłat R. (2016) *Podmiotowość jako relacja osoby do jej własnej przyszłości* in: *Spór o podmiotowość. Perspektywa interdyscyplinarna*, A. Warmbier (ed.), Kraków, Księgarnia Veldemicka: 37–60.

Potępa M. (2004) *Fenomenologia faktycznego życia. Martin Heidegger*, Warszawa, Genensis.

Reut M. (2010), *Narracja i tożsamość: pytanie o "ja" jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Ricoeur P. (2005) *O sobie samym jako innym*, trans. B. Chełstowski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Surma-Gawłowska M., Zawadzki A. (ed.) (2015) *Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, Kraków, Księgarnia Veldemicka.

Szkudlarek T. (2008) *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe”, special issue: 125–140.

Szkudlarek T. (2012a) *Ryzyko tożsamości* in: W. Łukaszewski, D. Doliński, A. Fila-Jankowska, T. Maruszewski, A. Niedźwieńska, P. Oleś, T. Szkudlarek, *Tożsamość: trudne pytanie kim jestem*, Sopot, Smak Słowa: 127–143.

Szkudlarek T. (2012b) *Tożsamość* in: M. Cackowska, L. Kopciwicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynki do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Ars Educandi – Monografie, no. 3, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: 303–356.

Szkudlarek T. (2017) *Polityczność, tożsamość i humanistyczna produkcja znaczeń*, „Chowanna”, no. 1 (48): 57–70.

Tischner J. (2006) *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

Walczak A. (2011) *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Walczak A. (2012) *Tworzenie wiedzy pedagogicznej z perspektywy archetypowych wymiarów kobiecości i męskości*, „Ars Educandi”, no. IX: 152–174, <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.10>

Waldenfels B. (2009) *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, trans. J. Sidorek, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Warmbier A. (2019) *Tożsamość, narracja i hermeneutyka siebie. Paula Ricoeura filozofia człowieka*, Kraków, Universitas.

## **(Re) conceptualisation de la *différence* dans le contexte de l'identité du sujet agissant**

### **Résumé**

L'article traite de l'identité du sujet agissant – qui en tant que tel (c'est-à-dire le sujet qui s'exprime) étant toujours en relation avec l'autre (et en référence à la philosophie de l'homme de Paul Ricoeur aussi avec lui-même comme autre) – est un sujet relationnel. La catégorie de « différence » s'inscrit dans le processus de construction de son identité. Elle est habituellement associée à la différenciation des autres – y compris de soi-même, par exemple, à une période antérieure. Et ainsi comprise, elle indiquerait une frontière entre le sujet et les autres (et lui-même comme un autre) et en même temps c'est elle qui « garderait » le sujet dans le « régime » de son identité.

Dans l'article, la catégorie de différence, qui s'insinue dans la lecture des significations de la *différance* de Jacques Derrida, est déplacée de l'extérieur vers l'intérieur du sujet agissant, alias relationnel, et présentée comme une antériorité primaire de son identité en train de se construire. Il s'agit de l'importance de « l'agitation » invisible de ce sujet, qui n'est pas en soi une condition de changement ni de modifications (dans) de son identité – elle indique leur possibilité, impliquant la capacité de répondre à « l'agitation » elle-même.

C'est ainsi que l'on arrive à la généalogie de l'éthique de soi en tant que sujet agissant alias relationnel, où *la différence* derridienne se manifeste par l'étalement, la pause, l'écart temporel et spatial – entre l'endroit où quelque chose est ici (ce que / qui je suis ici) et ce qui n'est pas encore quelque part (ce que / qui je ne suis pas là).

Ce n'est que dans cette optique que l'on peut révéler une altérité avec laquelle « il faut faire quelque chose », aussi parce que c'est elle qui fait *la différence* dans le domaine de l'identité du sujet agissant, alias relationnel, en préfigurant une éventuelle modification. Toutefois, l'identité du sujet agissant, avec *la différence* de Derrida qui y est inscrite, ne constitue pas de base stable pour être un tel sujet.

C'est pourquoi l'éthique réactive devient si importante, ses principales catégories sont la responsabilité en tant que réponse et engagement liés à l'interprétation de Heidegger de la raison d'action et au respect, chez Ricoeur, de la parole donnée dans la promesse. Cela signifie que le sujet agissant, alias relationnel, est « tout simplement » ancré dans l'éthique – il n'est pas pour autant destiné à agir éthiquement mais l'éthique de devenir un sujet agissant est une condition de la façon dont il agit.

## **(Re)konceptualizacja różnicy w kontekście tożsamości podmiotu działającego**

### **Streszczenie**

Artykuł traktuje o tożsamości podmiotu działającego, który jako taki (czyli podmiot wypowiadający się) jest zawsze w relacji z Innym/-i (a odwołując się do filozofii człowieka Paula Riceoura – również z samym sobą jako Innym) – jest podmiotem relacyjnym. W proces tworzenia się jego tożsamości wpisana zostaje kategoria „różnicy”. Zwyczajowo jest ona kojarzona z odróżnieniem się od innych – również od siebie samego, np. z wcześniejszego okresu. Tak pojmowana wskazywać by miała na granicę między podmiotem i innymi (również nim samym jako innym) i zarazem to ona „trzymałaby” podmiot w „ryzach” jego tożsamości. W artykule kategoria różnicy – posiłkując się odczytaniem znaczeń *różnicy* – *différance* Jacquesa Derridy, zostaje przesunięta z zewnątrz do wewnątrz podmiotu działającego *vel* relacyjnego, ujmując ją jako prymarną uprzedniość jego tworzącej się tożsamości. Mowa jest o znaczeniu niewidocznego „poruszenia” tegoż podmiotu, które samo w sobie nie jest warunkiem zmiany i zmian (w) jego tożsamości – ono wskazuje na ich możliwość, wiążąc się z umiejętnością odpowiedzi na samo „poruszenie”. W ten sposób dochodzi się do genealogii etyki siebie jako podmiotu działającego *vel* relacyjnego, gdzie Derridiańska *różnica* uobecnia się poprzez rozsuniecie, przerwę, odstęp czasowy i przestrzenny – między tym, gdzie coś jest tu (czym/kim jestem tu), a czego jeszcze nie ma gdzieś (czym/kim nie jestem tam). Tylko w tej optyce może ujawniać się inność, z którą „trzeba coś począć”, także dlatego, że to ona wprowadza *różnicę* w obszar tożsamości podmiotu działającego *vel* relacyjnego, zapowiadając możliwą jej zmianę. Niemniej, tożsamość podmiotu działającego, z wpisaną weń Derridiańską *różnicą*, nie jest stabilną podstawą bycia tym podmiotem. Dlatego tak ważna staje się etyka responsywna, której kluczowymi kategoriami jest odpowiedzialność jako odpowiadanie i zobowiązanie powiązane z Heideggerowską wykładnią racji działania oraz Ricoeurowskim dotrzymaniem słowa danym w obietnicy. To oznacza, że podmiot działający *vel* relacyjny „po prostu” jest zakotwiczony w etyce – nie tyle ma działać etycznie, co etyka stawania się nim jest warunkiem tego, jak działa.

### **To cite this article**

Walczak A. (2021) *(Re)conceptualizing Difference in the Context of the Acting Subject's Identity*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 88–108, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.07>

Martine Dutoit\* 

## Repérer les dynamiques de changement déjà présentes lors de demandes d'aide

### Abstrait

Faire une recherche sur la construction de l'expérience implique de travailler sur le mode même dont l'expérience se construit : dans son continuum, dans ses aspects micro-sociaux, dans ses transformations simultanées de l'action et de la pensée de l'action. Bref, il s'agit de construire la recherche, comme se construit l'expérience. C'est le parti pris de ce texte qui a pour objet plus particulier la première demande d'aide, enjeu pour tous les métiers de l'agir sur/avec/pour autrui. Dans l'intervention professionnelle la première demande adressée à l'intervenant est simplement considérée comme une prémisse de son intervention nécessaire pour établir le lien, mais qui n'est pas toujours constituée en ressource pour l'action auprès des personnes. Les matériaux des demandes d'aides recueillis dans le cadre d'un dispositif d'accès aux droits et de recours en santé mentale sont ici décryptés selon une approche d'analyse des activités pour repérer dès la première mise en contact les dynamiques déjà en cours, potentiellement mobilisables par les partenaires de l'échange. Les comportements révélateurs des dynamiques d'acteurs sont présents dans la manière de se présenter et de se positionner. Elles donnent à voir et à entendre les limites et les termes des compromis que les personnes en demande d'aide jugent possibles et acceptables. Considérer l'affirmation de soi, de sa volonté et de ses choix comme autant de dynamiques permet de mettre en mouvement les personnes et de transformer la situation dans laquelle elles se trouvent.

**Mots-clés :** analyse de l'activité, expérience, demande d'aide, dynamiques de changement.

---

\* Chaire Unesco – ICP ; Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.  
Article soumis le 1 février 2021 ; accepté pour publication le 3 mars 2021.

## Identifying the Dynamics of Change Already Present when Applying for Aid

### Abstract

Researching the construction of experience involves working on the very mode in which experience is built in its continuum, in its micro-social aspects, in its simultaneous transformations of action and thought of action. In short, it is a matter of building research as experience is built. It is the basis of this text that has as its particular subject the first request for help, an issue for all professions who act on/with others. In professional intervention, the first request to the intervener is simply considered to be a premise of his intervention necessary to establish the link, but which is not always constituted as a resource for action with individuals. The materials for requests for aid collected through a mental health access and recourse scheme are deciphered here using an activity analysis approach to identify from the first contact the dynamics already underway, potentially mobilized by the exchange partners. Behaviours that reveal the dynamics of actors are present in the way they present and position themselves. They show and hear the limits and terms of the compromises that those seeking help consider possible and acceptable. To consider self-assertion, one's will and one's choices, as dynamics allows people to move and transform the situation in which they find themselves.

**Keywords:** activity analysis, experience, request for help, dynamics of change.

## S'intéresser à la première demande d'aide adressée aux intervenants sociaux

Dans l'intervention sociale et/ou de santé, la demande d'aide adressée à l'intervenant est habituellement considérée, sur le plan professionnel, davantage comme une prémisses de son intervention que comme une occasion d'apprentissage : la demande d'aide légitime l'intervention, permet d'établir une relation de confiance en rassurant le demandeur sur l'écoute et la disponibilité de l'intervenant. Elle est souvent jugée insuffisante en tant que telle pour comprendre, et donc agir.

Le plus souvent l'intervenant s'attache à entendre l'expression de la souffrance justifiant le recours à un tiers, notamment le vécu d'émotions négatives, vus par l'intervenant comme autant de causes sclérosant l'initiative du demandeur. La personne demandeuse est par ailleurs toujours suspecte d'attentes jugées illégitimes, notamment une réponse immédiate et magique à son problème.

Les travaux sociologiques et l'approche interactionniste rendent compte des contraintes sociales qui régissent l'expression de ces demandes dans des rapports asymétriques. Les personnes demandeuses se conforment à un registre jugé pertinent d'énonciation pour susciter l'attention et la réponse de l'accompagnant (Fassin 2000). Ces personnes demandeuses ont l'habitude de s'adresser à des professionnels ; elles partagent un même monde de significations mais à une place

sociale différente, l'une censée posséder un savoir et un pouvoir, l'autre censée être incompétente et démunie. Chacune connaît la place qu'elle occupe dans le système social et agit en conséquence. Comme le dit Erving Goffman (1975) chacun connaît les deux rôles.

A rebours de ces constats, ce texte s'inscrit dans une double intention :

- Considérer ces premières demandes comme une étape essentielle dans la construction de la relation (cela suffit-il ?) entre demandeur et intervenant ;
- Analyser ce premier échange, à l'initiative du demandeur, comme riche de multiples messages sur son vécu de la situation et sur la dynamique de son itinéraire, éléments habituellement sous-estimés parce que peu conscientisés, pris en compte essentiellement sur le mode de l'intuition.

Dans une perspective d'analyse des activités (Barbier 2017) et d'optimisation des pratiques professionnelles, ne serait-il pas intéressant de s'interroger sur les activités et les positionnements des demandeurs manifestes dès ce premier appel, et ainsi de repérer les dynamiques déjà en cours, potentiellement mobilisables par les partenaires ?

Ce travail a pour support les matériaux des demandes d'aides, lettres, mails, transcriptions d'échanges téléphoniques recueillis dans le cadre d'un dispositif d'accès aux droits et de recours en santé mentale.

## **Soutenir des démarches visant à 'faire valoir ses droits en santé mentale'**

Depuis quelques années, s'est mise en place dans le champ de la santé mentale une pratique de soutien et d'accès aux droits entre pairs (Dutoit, Saint Pé 2018). Cette pratique, la Pairadvocacy<sup>1</sup>, entraide entre pairs, s'est développée dans le cadre d'une association d'usagers en santé mentale. Les personnes bénévoles qui pratiquent la Pairadvocacy sont des personnes qui ont connu des expériences de discrimination similaires aux vécus des personnes qu'elles épaulent.

La particularité de cet accompagnement est qu'il repose sur un a priori d'accueil inconditionnel de la personne demandant de l'aide, afin de déjouer le discrédit qui s'attache à la parole des personnes considérées comme ayant des troubles de santé mentale, fréquentant assez souvent un service de psychiatrie. Il s'agit d'une aide à la délibération visant à permettre à ces personnes de connaître leurs droits et de pouvoir les utiliser dans leurs stratégies d'action.

Dans cette pratique, sans visée thérapeutique, les pair-aidants ne savent rien des personnes qui les sollicitent, hormis ce qu'elles veulent bien leur confier. Le vécu des personnes demandant de l'aide est décrit en termes d'impasse<sup>1</sup> : elles se disent incomprises et/ou peu écoutées, discréditées le plus souvent par l'étiquette<sup>1</sup> qui leur a été attribuée dans le monde de la psychiatrie.

---

<sup>1</sup> Le dispositif est labellisé sous le nom de Pairadvocacy, <https://www.pairadvocacy.eu>

## Les verbatims choisis pour analyser la demande initiale d'aide

Nous avons choisi de travailler sur la transcription de trois demandes d'aide permettant d'accéder à des éléments comparables dans des histoires pourtant très différentes.

- L'une concerne une femme de soixante-dix ans (madame G.), retraitée après une carrière professionnelle, et se retrouvant volontairement à la rue. La transcription est extraite d'un entretien téléphonique avec la pairadvocate, dont les interventions sont en italique.
- La seconde transcription concerne un homme de 40 ans (monsieur N.), travaillant en ESAT (Établissement de service d'aide par le travail) et craignant de perdre son emploi. Elle provient d'un mail.
- La troisième est une lettre adressée par un homme de 60 ans (monsieur J.-M.) qui habite habituellement à l'hôtel, a perdu sa carte bancaire, dort une nuit dans un sas de banque fracturé, est appréhendé par la police et se retrouve en psychiatrie.

Madame G.

J'habitais un appartement dans un immeuble social. Avec les voisins ce n'était pas simple. Moi je ne fais pourtant pas de bruit. On a dit que j'avais un syndrome ... un truc comme iogène...

*Le syndrome de Diogène*

Oui c'est ça, je n'suis jamais malade, je n'suis pas folle, j'ai ma tête

Je suis à la retraite, j'ai travaillé à la CAF toute ma vie et j'ai toujours payé mon loyer, maintenant je suis à la rue depuis 9 mois.

*Vous êtes dans un CHRS que s'est-il passé ?*

Je ne voulais pas être prise par les psy ils voulaient que j'aille en maison de retraite, ils sont venus chez moi, je suis partie

Il y a eu une curatelle provisoire...

La curatrice avait un double de mes clés et elle prenait tout mon courrier...

*Depuis votre arrivée au CHRS que s'est-il passé ?*

J'ai un psy qui me comprend, il n'veut pas m'hospitaliser mais la curatrice veut me faire signer un dossier de surendettement pour 1000 E de dette de loyer ? il y aurait un jugement de curatelle en octobre. Je n'veux pas la voir cette curatrice je ne signerais pas...

Monsieur N.

Bonjour je m'appelle N, je voudrais mettre un dispositif de protection pour avoir des droits en tant que personne handicapé psychique parce que je subis des actes discriminatoires dans mon ESAT. Ayant fait du droit lors de mes anciennes formations (niveau 3 BTS comptabilité et gestion des organisations), cela serait relativement simple de construire mes droits avec vous. De plus mon établissement ESAT possède 'un projet d'établissement' (droit de notre ESAT) qui énumère et donne des droits aux personnes comme moi.



Pour arriver là où j'en suis aujourd'hui j'ai lutté ! Je possède une RQTH que j'ai acquise parce que j'ai assisté à la commission de celle-ci. Je me suis sorti du dispositif médical (HP) il y a quelques années maintenant. Je travaille en ESAT qui est une structure médico-sociale avec un accompagnement en principe. Pourquoi vouloir créer de la désocialisation qui n'a pas lieu d'être ! Je n'ai pas de problème, on m'en crée et je serai là pour tout vous expliquer et pour tout vous énumérer.

J'ai besoin de construire et travailler concernant ce travail que je n'ai absolument pas envie de quitter ! Aucune poursuite ou décision en justice n'est déclarée, mais j'ai eu une amorce négative de ma hiérarchie qui me laisse perplexe. Vous savez que pour les personnes comme moi ça va très vite la désocialisation non justifiée, et c'est pour cela que je vous sollicite afin faire valoir mes droits.

Monsieur J.-M.

Après la perte de ma carte bancaire (je perçois le minimum vieillesse) je me suis retrouvé à la rue. Même avec ma carte d'identité et mon numéro de compte postal, on ne m'a pas permis de retirer de l'argent. J'en étais donc réduit à la mendicité et à dormir où je pouvais. Une nuit de février, vers deux heures du matin, je ne savais pas où dormir et j'ai vu un gymnase. Dans les gymnases il y a des hébergements Grand-Froid. Ce gymnase était fermé et à côté il y avait un local de banque avec la porte ouverte et cela était éclairé et chauffé. La porte du local avait été ouverte par des cambrioleurs. Mais cette nuit-là il faisait très froid et nécessité faisant loi, j'ai pensé que j'allais pouvoir rester au chaud jusqu'au lever du jour.

Mais la police est venue m'interpeler à six heures du matin pensant que j'étais l'auteur du cambriolage.

Un avocat a fait dériver la loi vers la psychiatrie. Depuis je suis enfermé en psychiatrie, sous le régime de la contrainte sans consentement. Je n'ai plus d'avocat pour être présenté au Juge des libertés. Je suis né en 1950 et en psychiatrie ils ne veulent plus que je sorte, alors qu'après ma sortie je peux être hébergée chez une amie. Ils veulent que j'aille en maison de retraite. Je pense que je suis trop jeune pour aller en maison de retraite, surtout qu'ils veulent que je sois mis en incapacité (curatelle renforcée). Il ne me resterait que 50 euros par mois, à peine de quoi m'acheter du tabac et rien pour des vêtements, chaussures, journaux, livres. Je formule donc une requête envers vous.

Je vous adresse l'expression de mes salutations distinguées et vous remercie à l'avance.

PS excusez-moi pour les fautes d'orthographe, de grammaire et de syntaxe.

Suite à ce courrier, le premier contact téléphonique fait apparaître que le mode habituel de vie de la personne est l'hôtel ; il se présente d'ailleurs comme un grand voyageur. Il indique par ailleurs avoir rompu avec sa famille à l'âge de 18 ans pour faire la route de Katmandou.

## La présentation de soi par les personnes demandeuses

On note trois caractéristiques communes aux récits recueillis lors du premier contact :

1. Les personnes mettent en avant leurs qualités pour la vie sociale ou leur adaptation : Madame G. ne fait « pas de bruit », elle a « toute sa tête » ; elle a un statut social de retraitée, qui a travaillé et en plus à la CAF (Caisse d'Allocations Familiales) ; elle remplit ses obligations auprès de son bailleur ; elle est simplement partie de son domicile. Monsieur N. se présente d'emblée par son ancien statut de travailleur et par son niveau d'étude. Il a voulu être en Etablissement de Services d'Aide par le Travail (ESAT), s'est battu pour cela et n'a pas de problème. Monsieur J.-M. maîtrise le fonctionnement des dispositifs sociaux, d'autant plus qu'il a toujours cherché à les déjouer.
2. Les personnes se présentent en utilisant des catégories sociales légitimes dans le monde de la santé mentale : utilisation du mot syndrome, référence aux droits des personnes handicapées, référence à l'existence d'un projet d'établissement régissant ces droits, connaissance des compétences du juge des libertés et de la loi régissant la contrainte en psychiatrie.
3. Elles souffrent néanmoins d'actions négatives de la part de personnes disposant d'un pouvoir sur elles dans la situation dans laquelle elles se trouvent. Pour madame G., « les psy » veulent l'envoyer en maison de retraite et la « curatrice » rentre chez elle et « prend son courrier ». Monsieur N. quant à lui se sent menacé par « la hiérarchie » de l'ESAT (sans nommer expressément à quel niveau : c'est plutôt le fait même d'être travailleur handicapé qui le met en position possible d'être victime d'une « désocialisation non justifiée ». Monsieur J.-M. se plaint d'être placé sous curatelle et contraint à intégrer une maison de retraite alors qu'il a une solution de sortie.

On le voit, on se trouve en présence de 'réactions' à la situation qui, de leur point de vue, leur est faite par d'autres acteurs ayant un pouvoir institutionnel. Ces réactions sont à la fois personnelles, élaborées, très significatives des interprétations qu'ils construisent de et dans la situation, et dont l'intervenant se trouve de fait être destinataire, même s'il n'est pas en mesure d'en tirer immédiatement profit pour son intervention.

## L'analyse des demandes

La demande d'aide, à l'analyse, fait apparaître, la présence de trois types d'informations significatives pour comprendre la demande :

- Ce qui 'met en mouvement' la personne demandeuse : le changement de sa situation,
- 'Ce qu'elle voudrait obtenir,' en lien avec son interprétation de sa situation,

– La « 'part de soi' qu'elle revendique » dans la recherche d'une solution et dans la relation d'aide.

« Le changement de situation : ce qui fait rupture ». Pour Madame G. la stabilité de sa situation antérieure est marquée par l'usage de l'imparfait, temps long de la stabilité, le passé composé est celui de l'événement. Le présent « je suis à la rue depuis six mois » est en rupture avec le temps long de la stabilité.

Pour monsieur N., ce qui fait rupture c'est une question qui surgit, sous une forme abstraite, c'est-à-dire, détachée du concret des événements qui la précèdent : « Pourquoi vouloir créer de la désocialisation qui n'a pas lieu d'être ! » mais qui le concerne directement, c'est bien de sa désocialisation dont il est question.

Pour monsieur J.-M., le changement de situation est entraîné par la perte de sa carte bancaire qui signifie la perte de ses moyens de vivre de façon autonome.

« Ce que la personne veut obtenir, en lien avec son interprétation de la situation ». Si les trois personnes sollicitent d'elles-mêmes le soutien, elles évoquent déjà là où elles veulent aller ou comment elles veulent y aller. Pour Madame G., pas de reddition à demande de la curatrice. Pour monsieur N., construire la défense de ses droits avec l'intervenant. Pour monsieur J.-M. retrouver sa liberté d'aller et venir.

Cette volonté est cohérente avec l'interprétation qu'elles font de la situation.

Madame G. a choisi de partir de chez elle : c'est sa façon de répondre aux pressions et aux intrusions éprouvées ; elle ne s'est pas retrouvée à la rue, puis au centre d'hébergement d'urgence (CHRS), par choix, mais par conséquence de ces pressions et intrusions, conséquence qui l'oblige à endosser une image négative, de personne « prise en charge », démunie, voire pauvre. Pour monsieur N., la menace de « désocialisation non justifiée » est réelle : en rappelant son statut de patient et d'handicapé psychique, il relie les difficultés contre lesquelles il s'est battu et ce nouvel épisode dans une même série d'événements qui ont toujours la même cause. Pour monsieur J.-M., ce sont les institutions qu'il a cherché à fuir toute sa vie qui le 'rattrapent' à 60 ans pour le priver de sa liberté.

On le voit, dans les trois cas les systèmes d'interprétation institutionnels et personnels sont radicalement opposés.

« La 'part de soi' qu'elles veulent faire reconnaître par les autres acteurs ». Madame G. reste combative, ne veut pas perdre la face : accepter de voir cette curatrice c'est annuler son acte de résistance : « partir de chez elle », s'échapper, donc elle refuse « Je n'veux pas la voir cette curatrice je ne signerai pas ».

Monsieur N. veut faire reconnaître sa capacité à contribuer à sa propre défense : « cela serait relativement simple de construire mes droits avec vous ». Il se revendique comme un combattant, fier d'avoir lutté, d'être sorti de l'Hôpital Psychiatrique et d'avoir obtenu de son statut de travailleur handicapé (RQTH) dont on comprend qu'il l'a obtenu en se défendant devant la commission qui l'accorde.

Monsieur J.-M. sollicite le respect de son choix de vie opposé à ce que représente habituellement la maison de retraite.

Malgré les difficultés, madame G. et monsieur N., monsieur J.-M. manifestent d'emblée une confiance en eux dans l'action. Madame G. dit qu'elle n'est pas responsable de la dette de loyer et donc qu'elle ne rencontrera pas la curatrice ; elle laisse penser qu'elle ne transigera avec cette curatrice qu'à la condition de ne plus la rendre responsable des 1000 E de dettes. Le recours à une commission d'endettement est pour elle un vécu humiliant. Monsieur N. ne lâchera pas sur ses droits de personne handicapée psychique. Il ne se positionne pas en tant que personne ayant un conflit de travail, mais comme un ayant droit du fait de son statut dans ce type d'institution. Monsieur J.-M. se positionne en citoyen assumant ses choix de vie.

Les trois personnes affichent une position 'haute' dès le premier contact, position qui peut être lue comme un obstacle, mais aussi comme l'affirmation d'un potentiel d'engagement dans la sortie de la situation dans laquelle ils se trouvent.

## **Des comportements révélateurs de dynamiques d'acteurs d'ores et déjà présentes**

Ces comportements sont révélateurs de dynamiques déjà présentes dans la situation. Elles ont deux faces :

- L'affirmation personnelle ;
- La contrainte sociale.

Dans le cas de madame G., on se trouve en présence d'une attitude de restauration de soi, caractérisée par le retour à une situation antérieure préservant la représentation qu'elle s'est toujours faite d'elle-même tout en étant en conformité avec les attentes sociales.

Cette dynamique sera confirmée par l'issue de son itinéraire : Madame G. ne pouvait pas reconnaître cette dette de mille euros et donc voir la curatrice pour signer un dossier de surendettement qui aurait signifié sa responsabilité. C'est donc lorsque le bailleur a reconnu que ces mille euros correspondaient aux neuf mois durant lesquels elle avait été à la rue, qu'une négociation a pu s'engager. Un compromis a même finalement été trouvé pour annuler cette dette, lui permettant de récupérer son logement et, élément décisif, d'échapper à une curatelle définitive. La contrepartie est l'acceptation d'un suivi psychiatrique et social. Ce suivi est accepté par Madame G. comme une concession moindre puisque le psychiatre est apparu comme bienveillant dans la relation et actif dans la résolution de sa situation, notamment dans la réassurance du bailleur. La situation se résout parce que Madame G. tient bon.

Dans le cas de monsieur N., on se trouve en présence d'une attitude d'endossement de l'étiquette, qui lui donne une énergie personnelle adossée au poids social pris par la catégorie des personnes handicapées.

Dans la suite donnée à son problème, monsieur N. ne lâchera pas non plus son positionnement arrimé fortement à la légitimité de son statut de personne

handicapée psychique en RQTH (Reconnaissance Travailleur handicapée), obtenu de haute lutte. C'est donc en endossant cette étiquette jugée pourtant négative par d'autres et en revendiquant les droits attachés à son statut qu'il va obtenir une place dans la confrontation qui aura lieu auprès du Directeur de son ESAT et de son chef d'atelier. Ainsi un simple accompagnement lors de cet entretien lui a permis de replacer le problème de travail dans le cadre du droit des personnes handicapées, de l'engagement de l'établissement, du respect et de la prise en compte de ce statut dans la relation de travail. Ce cadre posé, la « hiérarchie » de l'ESAT a clarifié ses attentes en termes de travail. Rassuré, monsieur N. a pu progresser dans la relation salariale établie dans le travail à effectuer.

Dans le cas de monsieur J.-M., on se trouve dans une attitude mêlant déni, qui lui donne de la force personnelle, et concession aux contraintes sociales pour autant qu'elles ne remettent pas en cause la face qu'il veut garder à ses propres yeux et devant autrui. Monsieur J.-M. reste de très long mois en psychiatrie, refusant la proposition d'une maison de retraite. Il affirme son identité de « baroudeur » en enfreignant le plus souvent possible le règlement ce qui lui vaut des « punitions » restreignant sa liberté d'aller et venir dans l'enceinte de l'hôpital. On l'oblige à visiter une maison de retraite qu'il déteste, mais s'ouvre alors une réelle possibilité d'échappée à l'enfermement psychiatrique qu'il subit depuis si longtemps. Il pourrait essayer d'implanter dans ce cadre de vie un mode de vie compatible avec sa liberté d'aller et venir. Certes, il est soumis à l'obligation d'être présent au repas et de rentrer le soir aux heures prescrites (qu'il appelle le 'couvre-feu'), mais le reste du temps il peut vaquer à ses occupations et puis, ce n'est pas la prison, il garde l'espoir que peut-être un jour il aura la force de partir. En fait, monsieur J.-M. est depuis de nombreuses années en maison de retraite, toujours à la limite de l'insubordination. Le seul combat qui reste engagé, même s'il reste sans succès, concerne sa mise sous curatelle, frein à son désir revendiqué de partir ailleurs.

Les repérages de ces trois attitudes, qui s'est fait à l'intuition par les intervenants, a permis la mise en mouvement des autres acteurs dans des situations apparemment bloquées sur la conformité au social : les rapports de place se sont modifiés dans la situation. Il autorise l'hypothèse de l'intérêt de construire des outils de repérage des attitudes des demandeurs dès la première demande.

## **La réponse professionnelle : un essai de prise en compte des éléments identifiés**

Ces demandes sont donc reçues par les personnes pairadvocates. Centré sur une écoute active, la pratique du pairadvocate consiste à vouloir prendre en compte ce que désire la personne. L'objectif étant que la personne demandeuse devienne son propre défenseur en construisant une stratégie pour résoudre son problème avec le

soutien du tiers accompagnant. Une partie de son travail de soutien consiste à permettre à ces personnes d'explorer ce qui fait problème pour elle dans la situation, de repérer avec elle les différents éléments en jeu, et la place qu'elle-même occupe dans la situation. Ainsi, être sensible aux éléments dynamiques présents dans cette demande s'impose à ces accompagnants pour faire bouger les rapports entre les acteurs/trices identifié.e.s, tout en restant un exercice difficile.

L'hypothèse de travail de l'accompagnant est qu'il est possible pour la personne concernée de passer d'une vision où elle est à la fois cause et victime, responsable de la situation et contrainte à agir sur elle-même pour pouvoir la résoudre, à une vision stratégique fondée sur les intérêts et les potentiels de tous les acteurs présents dans la situation. Il s'agit donc notamment de construire la situation comme dynamique.

## **La construction professionnelle d'un outil pour approfondir la première demande**

Le premier contact est donc un moment classique d'accroche de la relation ; mais bien plus, pour les pairadvocates, il contient des éléments donnés par la personne elle-même en cohérence avec ce qu'elle est et ses enjeux de vie, éléments faisant partie intégrante de la démarche de résolution de son problème. A partir de ce constat et sur les acquis des expériences d'accompagnement élaborées au fil des années, un effort de modélisation a été fait, notamment dans le souci de former de nouveaux praticiens.

Il devenait possible d'essayer d'élaborer un outil prenant en compte à la fois :

- Ce que permettait l'utilisation d'une *écoute active* par le pairadvocate.
- L'accompagnement des interactions entre personne demandeuse/pairadvocate, à l'aide d'une grille de questionnement, appelée « grille de construction de la situation problème ».

L'écoute active consiste à attirer l'attention de l'écouter sur les éléments singuliers présents dans la demande d'aide : les mots et expressions significatifs. Ici, il est fait référence au concept d'indexicalité utilisé en ethnométhodologie : « Bien qu'un mot ait une signification trans-situationnelle, il a également une signification distincte dans toute situation particulière dans laquelle il est utilisé » (Coulon 1987 : 29). Il s'agit de repérer la singularité des mots et des expressions, leur récurrence, l'univers sémantique auxquels ils renvoient, leur cohérence au regard de l'intention du locuteur, le sens que la personne leur donne pour donner à comprendre sa pensée, aux autres comme à soi-même.

La grille de description de la situation-problème est conçue comme une déconstruction/reconstruction, en posant un certain nombre de questions visant à établir des faits. Cette description est réalisée en trois étapes :

- Une première étape « descriptive » consiste à établir les éléments qui composent la situation : les lieux, les moments, les acteurs/trices, et la place de la personne demandeuse.
- Une seconde étape, « compréhensive », consiste à établir des liens entre ces éléments il s'agit de : qui dit le problème, quelles interprétations en font les autres acteurs ?
- Une troisième étape, plus « argumentative », consiste à formaliser les enjeux d'acteurs, en vue d'énoncer les leviers pour agir et de construire une stratégie pour intervenir : quelles sont les personnes à interpeller, les arguments à utiliser selon les attentes et les enjeux des différents acteurs/trices et selon la place sociale qu'elles ou qu'ils occupent.

Cet outil est mis constamment à l'épreuve de la pratique. Pour exemple, lors d'une formation réalisée auprès de juristes sourdes s'exprimant en langue des signes et voulant pratiquer la pairadvocacy dans une permanence spécifiquement réservée aux personnes sourdes, l'outil s'est enrichi : la construction de la situation passant uniquement par l'oralité pouvait mettre en difficulté ce public et appauvrir l'expression personnelle. Les juristes pairadvocates en formation ont proposé une modélisation visuelle de la situation-problème, ensuite étendue à l'ensemble des publics. Cet outil est donc toujours en construction.

## Des enjeux plus larges

Prendre en compte la première demande : un enjeu dans tous les métiers de l'agir sur/avec/pour autrui. Dans ces différents métiers se pose la question de l'interaction à réussir pour que les propositions faites par les professionnels puissent être investies par le public. Faute de quoi rien ne se passera. Dans ces métiers, c'est d'ajustement à l'autre dont il est question.

Dans une précédente recherche dans le champ du handicap rare (Dutoit et all. 2018) nous avons repéré la notion de « propositions d'activité », c'est-à-dire de propositions spécifiquement adressées au partenaire de l'échange : « ce qu'il est possible de faire ensemble est un compromis permanent entre ce qui est proposable et ce qui est acceptable, tour à tour, et réciproquement par les partenaires » (ibidem : 39).

Dans les premières demandes analysées, nous avons vu que les trois personnes donnaient à voir et à entendre dans les verbatims les contours des compromis qu'elles pouvaient envisager. Même si les limites et les termes de ces compromis possibles et acceptables ne sont pas conscients et qu'ils se manifestent le plus souvent en « actes », ils sont alors donnés à lire dans la manière dont se présentent et se positionnent les personnes dès le premier contact.

Ainsi posés, ces éléments influencent l'écouter, notamment pour faire des propositions congruentes avec le cadre posé. Ce n'est bien sûr pas toujours le cas, notamment si l'échange ne s'engage pas dans une action conjointe analysable en termes de couplage d'activités (Barbier, Thievenaz 2017).

Dans les métiers de l'accompagnement, le couplage d'activité peut rendre compte de situations, où l'activité de l'un est indissociable de celle de l'autre, l'activité de l'un est subordonnée à l'activité de l'autre et vice versa. L'activité d'aide peut être vue comme l'établissement d'une activité réciproque, et analysée notamment avec ces deux notions : propositions d'activité et couplage d'activités.

S'intéresser aux représentations identitaires. Dans la relation analysée entre professionnels et public dans le champ du handicap rare, nous avons vu aussi que dans le jeu des propositions/négociations d'activité s'opéraient des représentations de soi comme sujet agissant.

Dans notre analyse, les revendications identitaires des personnes demandeuses sont fortement présentes ; sans doute sont-elles d'autant plus fortes qu'elles sont en réaction à un jugement social (Dutoit 2011). Identifier ces représentations dès ces premières demandes pourrait permettre de comprendre ces revendications dans les interactions en devenir entre partenaires de la relation et leur activation.

La notion de dynamique identitaire peut permettre de rendre compte de l'importance des jeux de reconnaissances réciproques, qui ont un impact sur l'engagement des sujets. De même, les notions de transaction sociale et « d'habilitation intersubjective » (Roelens 1998 : 129) permettent de lier transformations de représentations identitaires et transformations de places sociales.

La transaction suppose que les situations ne soient pas définies à l'avance, mais structurées par des tensions sur lesquelles il reste possible d'agir. Ainsi, nous pouvons considérer l'affirmation de soi, de sa volonté et de ses choix comme autant de dynamiques mettant en mouvement les jeux sociaux présents dans l'ensemble de la situation dans laquelle la personne se trouve.

Et ainsi, pouvoir repérer les dynamiques de changements présentes dans une situation d'appel à l'aide peut permettre de mettre en brèche des habitudes de pensé et d'action. Ces habitudes consistent souvent à déplorer la passivité et la mauvaise volonté des publics à changer de comportement.

Écouter ce que nous apprennent des premières demandes, c'est simultanément construire un lien de confiance avec son interlocuteur/trice et se laisser guider par les informations manifestes données par la personne, dans l'ici et le maintenant de la relation.

En somme, pour le chercheur comme pour le professionnel, utiliser toutes les ressources des situations, comme nous le propose François Jullien (2018) « Le propre de la ressource est qu'elle s'explore et qu'elle s'exploite ; et qu'on l'explore encore en l'exploitant » (ibidem : 23).



## Bibliographie

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse de l'activité, Penser les conceptualisations ordinaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M., Thievenaz J. (2017) *Agir pour, sur et avec autrui. Les couplages d'activités en question*, Paris, L'Harmattan.

Coulon A. (1987) *L'ethnométhodologie*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je).

Dutoit M. (2011) *Être vu, se voir, se donner à voir*, Paris, L'Harmattan.

Dutoit M., Barbier J.-M., Rémerly V., Arciniegas M. (2018) *Apprendre d'une expérience rare*, Paris, L'Harmattan.

Dutoit M., Saint Pé M.-C. (2018) *Une expérience de réappropriation collective du droit* in : M. Tremblay, V. Guerdan, M. Boukala, J.-P. Cobbaut, *La Convention des Nations Unies Relative aux Droits des Personnes Handicapées : Une Nouvelle Éthique de la Citoyenneté*, Wisconsin, USA, Deep Education Press : 148–161.

Fassin D. (2000) *La Supplique. Stratégies rhétoriques et constructions identitaires dans les demandes d'aide d'urgence* « Annales. Histoire, Sciences Sociales » 55e Année, No. 5 (Sep.-Oct.) : 955–981, <https://doi.org/10.3406/ahess.2000.279895>

Jullien F. (2018) *Ressources du christianisme, mais sans y entrer par la foi*, Paris, Herne.

Goffman E. (1975) *Stigmates, Les usages sociaux des handicaps*, trad. A. Kihm, Paris, Minuit, Coll. Le sens commun.

Roelens N. (1998) *Les transactions intersubjectives dans l'attribution de compétences* in : M. F. Freynet, M. Blanc, G. Pineau, *Les transactions aux frontières du social*, Lyon, Chroniques Sociales : 121–136.

## Identifying the Dynamics of Change Already Present when Applying for Aid

### Summary

Researching the construction of experience involves working on the very mode in which experience is built in its continuum, in its micro-social aspects, in its simultaneous transformations of action and thought of action. In short, it is a matter of

constructing a research project in the same way that experience is constructed. This is the starting point of this text that has as its particular subject the first request for help, an issue for all professions that act on/with/for others. In professional intervention, the first request to the intervener is simply considered to be a premise of his or her intervention, necessary to establish the link, but which is not always constituted as a resource for action with individuals.

The materials for requests for aid collected through a mental health access and recourse scheme are deciphered here using an activity analysis approach to identify, from the first contact, the dynamics already underway, potentially mobilized by the exchange partners involved in the exchange. Behaviours that reveal the dynamics of actors are present in the way they present and position themselves. They show and make audible the limits and terms of the compromises that those seeking help consider possible and acceptable. To consider self-assertion, one's will and one's choices as dynamics allows people to move and transform the situation in which they find themselves. The activity of helping can be seen as the establishment of a reciprocal activity and analysed with these two notions: activity proposals and coupling of activities. In the same way, the notion of identity dynamics can allow us to consider the importance of the interactions around mutual recognition, which have an impact on the commitment of the subjects, as does the notion of social transaction. These notions make it possible to link transformations of representations of identity and transformations of social status.

## **Rozpoznanie dynamiki zmian obecnych w prośbie o pomoc**

### **Streszczenie**

Prowadzenie badań nad konstruowaniem doświadczenia wymaga podjęcia pracy nad sposobami jego budowania, widocznymi w jego przebiegu, w szczegółowych aspektach mikrospołecznych, w równoczesnych transformacjach działania i myślenia o nim. Krótko mówiąc, chodzi o konstruowanie badań o tym, jak konstruowane jest doświadczenie. Jest to celem tego tekstu. Jego przedmiotem szczególnym jest pierwsza prośba o pomoc, która stanowi wyzwanie dla przedstawicieli wszystkich zawodów, którzy działają z/dla/wobec drugiego. W oddziaływaniu profesjonalnym pierwsza prośba o pomoc, skierowana do interweniującego, jest na ogół postrzegana jako przesłanka do podjęcia interwencji, niezbędnej do nawiązania więzi, ale nie zawsze stanowi podstawę do podjęcia działania.

Materiały dotyczące prośby o pomoc zostały zebrane w ramach systemu dostępu do praw i środków ochrony zdrowia psychicznego. W celu zidentyfikowania już trwającej od pierwszego kontaktu dynamiki potencjalnie mobilizującej partnerów wymiany dokonano ich analizy zgodnie z podejściem analizy aktywności. Zachowania ujawniające dynamikę aktorów widoczne są w sposobie prezentacji i usytuowania. Umożliwiają dostrzeżenie i „usłyszenie” granic oraz warunków kompromisu, które osoby proszące o pomoc uznają za możliwe do zaakceptowania. Uznanie, że samoafirmacja oraz chęć wolnego wyboru uruchamiają dynamikę i pozwalają ludziom

na przekształcenie sytuacji, w której się znajdują. Aktywność pomocy może być postrzegana jako opracowanie wzajemnego oddziaływania i analizowania, w szczególności za pomocą dwóch kategorii pojęć: propozycji aktywności i ich wzajemnego powiązania/sprzężenia. Podobnie pojęcie dynamiki tożsamości może pozwolić na uwzględnienie znaczenia gier/związków wzajemnego uznania, które mają wpływ na zaangażowanie podmiotów, takich jak „transakcja społeczna”. Pozwalają one wiązać transformacje reprezentacji tożsamościowych z transformacjami usytuowania społecznego.

#### **Pour citer cet article**

Dutoit M. (2021) *Repérer les dynamiques de changement déjà présentes lors de demandes d'aide*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 109–123, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.08>

Marie Jasmine Hyppolite\* 

## Transformer les perceptions avant d'engager l'action

### Abstrait

Les transformations perceptives sont à la fois des produits de l'interaction et des outils pour l'interaction. Les changements de perceptions et des cadres perceptifs contribuent à la construction de nouveaux possibles d'activités. Les acteurs disposent de nouveaux canevas prêts à agir dans leur environnement « ici et maintenant » mais également pour « demain et ailleurs ». Engagés dans des situations de crise, d'incertitude, les transformations perceptives se mobilisent. Notre étude « se préparer à une action de négociation collective » éclaire la façon dont les acteurs se construisent afin d'anticiper la pression inhérente à la singularité de cette situation. Une approche anthropologique des activités permet l'analyse de l'interaction des acteurs présents. Emergent des « mouvements conversationnels » mettant en lumière le processus de transformations des activités et de transformations des acteurs en activité. Les ruptures, les articulations et les continuums sont repérés. Les résultats manifestent une catégorisation des activités de transformation.

**Mots-clés :** crise, transformation, perception, se préparer à l'action, activité.

### Transform Perceptions before Taking Action

#### Abstract

Perceptual transformations are both products of interaction and tools for interaction. Changes in perceptions and perceptual frameworks contribute to the construction of new possible activities. The actors have new frameworks ready to act in their environment "here and now" but also for "tomorrow and elsewhere". Engaged in situations of crisis, uncertainty, perceptive transformations mobilize. Our study

---

\* HESAM Université – Conservatoire Nationale des Arts et Métiers ; Chaire Unesco – ICP, Paris, France.  
Article soumis le 9 février 2021 ; accepté pour publication le 9 avril 2021.

“Preparing for collective bargaining action” sheds light on how actors are built to anticipate the pressure inherent in the uniqueness of this situation. An anthropological approach to activities allows the analysis of the interaction of the actors present. Emerges “conversational movements” highlighting the process of transformations of activities and transformations of actors in activity. Ruptures, joints and continuums are identified. The results show a categorization of transformation activities.

**Keywords:** crisis, transformation, perception, preparing for action, activity.

## Crise, incertitude et transformation

L'incertitude fait partie de notre environnement. Elle émerge notamment lorsque se produisent des situations de crise, de pression sociale. « L'incertitude causée par la crise génère des malaises, du mal-être, son exposition produit du stress » (Marchand et all. 2017 : 106). La crise selon son origine étymologique (krino en grec, ce qui veut dire séparer, mettre en morceaux) évoque l'idée d'une rupture d'équilibre. Le sujet entretient un rapport négatif à son propre changement. L'incertitude modifie sa façon de penser et réinterroge le sujet dans ses pratiques.

Selon Gérard Caplan (1964 : 53), « la crise est une période relativement courte de déséquilibre psychologique chez une personne confrontée à un événement dangereux qui représente un problème important pour elle, et qu'elle ne peut fuir ni résoudre avec ses ressources habituelles ». C'est une situation vécue comme singulière où s'opère une transformation dans les habitudes d'activités des sujets. Les acteurs doivent s'approprier ce nouvel environnement afin d'y construire des activités adaptées. Ils doivent penser « autrement » afin d'y faire face. Ils apprennent en incorporant et en s'appropriant ces éléments propres à cette situation dans le but de réinventer des ressources à mobiliser. Cet apprentissage le « façonne et est façonné par le système de pensée (croyances, connaissances, conceptions, valeurs, ...) et d'action (compétences, habitudes, pratiques, etc.) » (Barbier et all. 2009 : 33).

La pression est liée à l'interaction. Elle se définit comme « une situation dans laquelle intervient une modification du comportement qui résulte de pressions spécifiques (...) ». (Fischer 2010 : 74). Pour Gustave-Nicolas Fischer, lorsque les sujets interagissent, ils interrogent les façons de penser et d'agir des autres sujets présents. L'intention du sujet est de moduler les facteurs personnels des autres sujets dans leur engagement dans la tâche à réaliser. La reproduction des activités et la transformation des sujets deviennent de véritables enjeux. Par conséquent, le sujet s'engage dans des activités dont le caractère prédominant est l'incertitude.

« Les effets de l'incertitude sont vécus comme des menaces. L'ignorance relative au danger est mise en perspective avec l'intolérance de l'incertain, de l'absence de savoir » (Marchand et all 2017 : 106). L'incertitude est perçue négativement par les sujets, affecte les prises de décision et l'efficacité de l'action.

S'engager dans une action, c'est mobiliser ses constructions antérieures qui sont des canevas à agir. Il s'agit pour le sujet de les transformer, d'innover, d'inventer et de développer ainsi un sentiment d'efficacité personnelle. « L'efficacité personnelle perçue par l'acteur ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans les situations variées » (Bandura 2010 : 63).

### **Un enjeu de reconstruction du sujet**

Les acteurs engagés dans une situation souhaitent être « à l'aise » et « maîtrisent » (Hyppolite 2021 : 50) l'échange. Ils investissent la situation en mobilisant leur perception et cadre perceptif ainsi que la familiarité globale que celle-ci évoque. Les acteurs font alors des simulations et développent des activités de modélisation de l'action. Des hypothèses d'action sont alors établies et donnent lieu à des préférences d'action. Se créent de nouveaux possibles d'activités et de nouvelles propositions d'actions.

Les acteurs ont une certaine perception de la façon dont ils souhaitent investir les situations. La perception est le fait du sujet. La perception est influencée par l'ensemble des activités du sujet qui se construit dans son expérience et dans les intersubjectivités présentes dans la situation.

Les activités revêtent trois aspects :

- Ce sont des transformations précises du monde, obligatoirement situées dans un temps et dans un espace : ce sont des reconstructions,
- Elles concernent dans le même temps le sujet et son environnement.

Il s'agit d'une reconstruction discursive du monde et de soi dans et par chaque acte de parole. Cette reconstruction touche l'ensemble de l'environnement même si elle a pour produit immédiat une transformation précise de cet environnement, transformation susceptible de la caractériser. On peut distinguer des activités au sens de l'activité (Barbier, Galatanu 2004),

- Elles sont une actualisation de possibles à chaque instant, parmi lesquels certains ne sont pas actualisés. Cette actualisation donne lieu à une généralisation : l'acteur peut tirer de son expérience actuelle une leçon pour des situations analogues. Cela revient à la construction d'une virtualité qui fera partie des possibles ouverts lors d'une prochaine occurrence ressemblant à celle en cours. Une dynamique complexe s'organise entre registres potentiels, actuels et virtuels. L'activité est une actualisation à chaque instant d'un certain potentiel, et peut faire l'objet d'une transformation généralisatrice, c'est-à-dire la constitution d'un virtuel. Le potentiel correspond à une ouverture/fermeture de possibles, qui hérite à chaque instant du passé de l'acteur.

## Les activités de perception

Les activités de perception se développent dans un champ spatial et temporel en relation avec son environnement. Elles sont « un moyen permettant de saisir/produire la signification des choses. Dans la mesure où les formes développées par la perception sont stables et constantes, elles sont porteuses de significations » (Vygotsky 2012 : 50). Les perceptions sont un processus qui mobilise une association de représentations ou des souvenirs lors de la constitution en mémoire d'une action organisée. La perception est liée à l'action. Elle « n'est pas seulement une interprétation de messages sensoriels : elle est contrainte par l'action » (Berthoz 2013 : 15).

La perception est en effet ce qui nous donne accès à quelque chose, à ce qu'il y a : elle est ouverture à l'effectivité, à la connaissance des existences (...). La perception est un mode d'accès à la réalité. C'est l'épreuve que je fais de la réalité. Le perçu est tributaire de notre subjectivité (Barbaras 2009 : 7-8).

Les perceptions sont des configurations de sensations contribuant à concevoir des représentations globales permettant elles-mêmes au sujet de développer des actions dans son environnement.

Notre article s'intéresse aux perceptions, aux cadres perceptifs qui se construisent de façon conjointe dans le cadre de l'interaction ainsi qu'à leurs modifications.

### Le contexte

Nous avons fait un travail de recherche qui a porté sur le thème : se préparer à une action de négociation collective. Cette recherche a mis en lumière des activités de transformation de ses propres activités, notamment des transformations perceptives.

La situation de négociation collective mobilisait des partenaires sociaux : des organisations syndicales salariales et des organisations syndicales patronales, elle avait pour enjeu les conditions de vie et de travail des travailleurs.

Les organisations présentes étaient des représentants d'une part des salariés, d'autre part des employeurs. Ils sont censés agir pour autrui. Ces mandataires mettent en place des rencontres afin de trouver un compromis possible sur les revendications émises. L'accord est facultatif. La pression sociale est très forte car les conséquences économiques, sociales et juridiques modifient durablement le paysage du niveau du lieu de la négociation (transnationale, nationale, interprofessionnelle, branche, entreprise, ...). Face à cet enjeu les acteurs se préparent afin d'éviter des situations de crise, pour réduire les incertitudes, assurer leur

crédibilité et leur légitimité. Lors de la situation de préparation, les acteurs interagissent notamment entre pairs.

### **Notre choix : mettre en intelligibilité des transformations à partir d'interactions**

Nous avons opté dans ce travail de recherche pour caractériser les transformations qui s'opèrent dans le cadre de leurs interactions lors de la préparation de la négociation collective. Cette transformation est approchée comme un phénomène favorisant la création d'une représentation partagée hic et nunc en vue d'optimiser leur action dans la situation à venir.

Les transformations sont en lien avec l'histoire de vie des sujets. C'est un apprentissage hic et nunc, c'est le produit « du processus de transformation, il met en jeu des dimensions telles que les émotions, le corps et l'action. Il est à la fois reproduction et transformation » (Bourgeois, Durand 2012 : 11).

L'interaction révèle les activités qui s'y développent. Analyser l'interaction c'est repérer les continuums et les ruptures. Apparaissent ainsi les mouvements conversationnels, leur dynamique transforme les activités et les sujets en activité.

Nous souhaitons comprendre la façon dont s'opère cette relation entre les sujets, comment elle s'exprime, comment elle sollicite l'expérience des sujets, comment elle la réinterroge, créant ainsi un espace commun de penser et d'agir.

### **La référence au mouvement**

Pour Alain Berthoz (2013: 10), le mouvement est une « capacité détenue par les êtres (humain ou animal) à préparer des gestes, les muscles (...) et vaincre sa résistance. Il s'agit donc de processus extrêmement rapides, fondamentalement dynamiques (...) ».

Cet auteur explique que :

le mouvement a permis la survie de l'espèce grâce à ses aptitudes cognitives plus raffinées. (...). Les espèces qui ont remporté l'épreuve de la sélection naturelle sont celles qui ont su gagner quelques millisecondes dans la capture d'une proie et anticiper les actions du prédateur, celles dont le cerveau a su manipuler les éléments de l'environnement et choisir le meilleur retour au gîte, mémoriser un grand nombre d'informations parmi l'expérience passée et l'utiliser dans le feu de l'action (ibidem : 9).

Le mouvement est également défini par Erving Goffman ainsi (2012) :

Chaque fois qu'un individu est engagé à parler, donc certaines de ses énonciations et une partie de son comportement non linguistique se verront prises comme pourvues d'une pertinence temporelle particulière



en cela que, adressées aux autres personnes présentes, elles constituent quelque chose que le locuteur entend être analysé, apprécié ou compris maintenant. C'est ce que j'ai appelé mouvement (ibidem : 81).

Les sujets investissent l'échange « en mettant en relation les représentations qu'ils ont de leur activité et des représentations issues d'autres épisodes d'activités » (Barbier 2011 : 119). Les acteurs élaborent un « ensemble de significations sociales, cristallisées dans les mots, les signes, les « mémoires externalisées » (Vygotski 2006 : 14). « Le dynamisme de la signification est assuré par la collision des mobiles, des affects et des émotions qui assurent le dynamisme de la signification » (ibidem : 15).

Les sujets s'engagent dans un échange. L'un est considéré comme énonciateur, l'autre comme destinataire. L'énonciateur est celui qui fait la proposition du discours tenu. Il mobilise son expérience, ses apprentissages précédents afin de construire un espace commun pour les actions futures. Il a pour intention « d'amener des changements dans le monde, de telle sorte que le monde se conforme au contenu propositionnel de l'acte de langage » (Searle 1985 : 22).

Les actes de langage sont d'ordre assertif – affirmations, descriptions, assertions, etc, ou d'ordre directif – ordres, commandements, réclamations, etc, ou encore sont d'ordre promissif – promesses, serments, engagements (...). Les assertifs ont une direction d'ajustements qui va des mots au monde et les promissifs et les directifs ont une direction d'ajustement qui va du monde au mot (ibidem : 22).

Les sujets ont donc des attributs sociaux en raison de leur place dans l'échange. « La communication repose sur la combinaison d'offre de signification du côté du sujet énonciateur et d'une activité de (re) construction de sens du côté du sujet destinataire » (Barbier, Durand 2017 : 73).

Les sujets sont à tour de rôle des énonciateurs ou des destinataires. « Ces mouvements conversationnels produisent ou, au moins, permettent autant de mouvements que de contre-mouvements affirmatifs, aller-retour » dans le cadre d'un « jeu mutuel » (Goffman 2012 : 82). « Les sujets entretiennent des rapports d'influence et de pouvoir qui peuvent être considérés comme des rapports réciproques d'engagement activités entre sujets » (Barbier 2017 : 73). La modélisation de la conversation peut se faire ainsi : « une déclaration de A suivie de la démonstration par B qu'il a trouvé cette déclaration sensée et appropriée et qu'il apporte précisément une réponse appropriée. Et l'on peut recueillir des échanges élégamment structurés » (Goffman 2012 : 83).

Nous retenons le « mouvement » qui s'inscrit dans les relations entre les différentes positions occupées dans ces interactions.

## La méthode

L'objet de cette recherche a donc porté sur les « mouvements » qui s'opèrent à l'occasion des interactions entre les acteurs de la préparation de la négociation collective qui produisent et révèlent les transformations des sujets.

Une technique de recueil direct des données : l'enregistrement auditif. Le dictaphone a constitué l'instrument de recueil des matériaux. Il offre la possibilité artificielle de conserver les données et de recommencer l'expérience qui a fait l'objet de l'enregistrement. L'enregistrement auditif est un procédé qui permet de saisir des moments d'échange entre les sujets et de les retranscrire avec exactitude. Il fait partie des « techniques vivantes » (Grawitz 2001 : 599) de recueil de données, cristallise les échanges en co-présence. « L'enregistrement permet de conserver la documentation, ensuite de reproduire et de corriger les lacunes de la mémoire » (ibidem : 599). La nature de l'influence exercée par l'utilisation de l'enregistrement.

On enregistre le nombre d'orateurs et les qualités de l'orateur. Le contenu s'analyse comme celui des documents écrits. Mais plus que le contenu au sens strict, c'est la nature de l'information, sa portée qui caractérisent ce type de documentation. On retrouve le ton utilisé. C'est un instrument de recueil de données discursives qui préserve l'objectivité du chercheur. En effet, il enlève la possibilité d'interférences de la propre personnalité du recueil de matériau. L'accoutumance supprime assez rapidement les inhibitions (ibidem : 599).

L'enregistrement fait ressortir le dialogue que les acteurs ont tenu lors de leur échange. Nous accédons à la « chaîne parlée » (Saussure 1996 : 65).

Le recueil se fait à partir des unités acoustiques avec les chaînes de mouvements de phonation c'est-à-dire les phonèmes. Le phonème est la somme des impressions acoustiques et des mouvements articulatoires, de l'unité entendue et de l'unité parlée, l'une conditionnant l'autre : ainsi c'est une unité complexe qui a un pied dans chaque chaîne (ibidem : 35).

Les variations d'intonations et des voix font que nous distinguons les acteurs présents. En outre, l'enregistrement nous donne accès aux aspects des actes de langage présents dans les échanges qui se sont déroulés entre les acteurs. La retranscription des données fait apparaître les interventions des différents acteurs présents lors de la préparation. « Chaque fois qu'un mot est prononcé, tous ceux qui se trouvent à portée de l'évènement possèdent, par rapport à lui, un certain statut de participation » (Goffman 2012 : 9). Nous avons donc celui qui parle, il est ainsi

délimité situationnellement dans le temps et dans l'espace (...) les paroles énoncées ont des énonciateurs. Toute énonciation et son audition portent

la marque du cadre de participation au sein duquel elles ont lieu (...) La vie sociale est une scène, de façon technique, à savoir profondément incorporée à la nature de la parole (ibidem : 9).

La retranscription des données de l'enregistrement nous donne accès aux interactions des acteurs présents. Les acteurs émettent des répliques-réponses. Ces répliques se font sous la forme de questions mais également d'affirmation-confirmation ou négation de ce qui est énoncé par l'autre acteur. Ce dialogue se fait dans un flux continu avec des pauses, des hésitations, etc. « Les interruptions et les silences sont contrôlés, de façon à ne pas couper le flux de l'échange » (Goffman 2011 : 33).

La retranscription de données enregistrées nous invite à tenir compte des « aspects prosodiques de l'énoncé : intonation, accent » (Caron 2008 : 25).

### **La transcription des interactions**

L'approche de Robert Vion (2000) nous permet d'accéder à une façon de transcrire les interactions avec un système de codage posant ainsi des références pour l'utilisation du verbatim des acteurs dans notre étude.

La mise en œuvre se fait grâce à des découpages de l'interaction qui font apparaître les réactions et des rétroactions des sujets impliqués dans l'échange. Nous avons un échange multi-acteurs. Nous retenons « les interactions à structure d'échange. Ils constituent l'ensemble des interactions dans lesquelles, les participants ont, au moins théoriquement, la possibilité de devenir énonciateurs » (Vion 2000 : 123). Le découpage éclaire les phénomènes de répliques-réponses. Cela éclaire les « mouvements de la conversation » (Goffman 2012 : 81). La « mise en séquence » permet de déceler ces mouvements.

Ces « mouvements » sont empreints des activités développées par les sujets lors de leurs échanges. Ces mouvements se composent de réponses qui peuvent prendre les formes suivantes : affirmatives – négatives – interrogatives – exclamatives. Les liens que ces mouvements entretiennent permettent de saisir les changements qu'ils produisent.

Il s'agit alors de mettre en lumière à partir des énoncés des acteurs et de leur mouvement, les indicateurs facilitant l'analyse des données.

L'approche de Robert Vion (2000 : 265) nous permet de transcrire les interactions au travers d'une convention de transcription.

Les interactions sont transcrites avec selon les références suivantes :

- L'énonciateur : une lettre indiquant l'acteur engagé dans l'échange (exemple : M, H) ;
- Le statut : rôle du représentant du personnel (exemple : DSG – délégué central groupe ; DP- délégué du personnel) ;

- une numérotation de la ligne comprenant l'énoncé dans les travaux de recherche : des chiffres ;
- + : pause très brève , brève, moyenne ;
- / : rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause.

## Accéder aux perceptions

Les perceptions sont accessibles notamment par les voies d'approche de la vie mentale, du langage et de leurs connexions. Nous nous intéressons aux perceptions exprimées par les sujets en interaction. En interaction, les éléments perceptifs s'éprouvent, s'actualisent par l'appropriation « ici et maintenant » de l'expérience des autres sujets alors présents. Lors des échanges, les sujets élaborent et réélaborent un espace co-construit qui répond à une réalité représentée collectivement par les acteurs. Les actes de communication entre acteurs expriment les perceptions retenues par les sujets et rendent compte de leur rapport au monde. Le discours adressé à l'autre prend en compte l'expérience vécue du sujet. Lors des interactions, le langage informe sur le dynamisme de l'activité perceptive du sujet. Il nous renseigne sur les perceptions mobilisées par le sujet.

Il ressort de notre travail de recherche des éléments perceptifs présents lors des échanges entre les acteurs, éléments exprimés en termes de 'vision', d'audition'.

## Les transformations perceptives

Les sujets agissent sur leur propre perception. La préparation de la négociation collective amène les acteurs à interagir avec les autres acteurs présents. Ils ont conscience qu'ils ont pour fonction d'élaborer une représentation commune. Ils interagissent, chacun apportant son expérience de la situation. Cette interaction a pour finalité d'influencer la perception de l'autre. Un espace commun se construit. Les acteurs expriment alors comment ce qui est perçu par l'autre opère sur sa propre perception.

Quelques exemples où le sujet agit sur ses propres représentations : M, DSG, 13 à 14 « si vous trouvez que c'est trop dur, on voit ça ensemble, ça peut être modifié ».

Les acteurs manifestent l'influence que l'interaction opère sur leur façon d'interpréter et de représenter la situation. Ils éprouvent les transformations de leurs perceptions. Les éléments perceptifs sont en mouvement. Les acteurs signifient les uns aux autres la dynamique de leurs éléments perceptifs. Ils manifestent leur acceptation de leur investissement dans l'élaboration d'une position commune. L'interaction relie l'expérience du sujet et l'élaboration d'une position commune. Les sujets par ces éléments perceptifs s'adaptent au

nouvel environnement. Les interactions comme moments d'expression des expériences perceptives

Le sujet a acquis au cours de son vécu des expériences. Le moment d'interaction est l'occasion de partager la façon dont il perçoit la situation. Il est convaincu que son approche a une légitimité. Il exprime sa perception de la situation.

Un exemple de perception – la légitimité de l'influence : M, DSG, 1244 à 1245 'écoute-moi/quand je vais expliquer la N.A.O. de 2015'.

L'acteur exprime son expérience sur le mode assertif. Il met à distance son expérience et celle des autres acteurs présents. Il signifie l'écart qui existe entre sa perception et celles des autres acteurs. Son intention est de faire que sa perception soit adoptée par les autres acteurs. Les éléments perceptifs sollicités sont ceux qui évoqueront mise à distance et légitimité de la façon de penser.

### **La dynamique des transformations perceptives**

Les perceptions sont dynamiques, se transforment et transforment ainsi les sujets. Les acteurs présents lors de la préparation de la négociation collective interagissent afin d'élaborer une action commune. Chaque acteur sollicite des éléments perceptifs qui les transforment en tant que sujets. Cette activité perceptive est « une activité assimilatrice, susceptible de combiner les rapports ou les schémas perceptifs entre eux, et le développement mental » (Piaget, Lambercier 1946 : 394).

Un exemple de changement des perceptions : H, DP,18 à 19 'ok/je regarde toujours ça ++ je classe toujours, je regarde toujours'.

L'acteur H répond à M : H, DP,30 à 33 'Mario/je me disais que pour démarrer que ++ je pense qu'il faudrait démarrer sur un point positif du groupe + parce que si on démarre de suite sur un point négatif /(...)'

L'interaction a eu pour effet de convoquer une nouvelle organisation des éléments perceptifs de l'acteur « H ». « H » réélabore ses éléments perceptifs. Il détient une capacité nouvelle à agir sur son environnement. Le sujet devient alors objet de sa propre transformation.

Des exemples de re-élaboration des éléments perceptifs :

M, DSG, 1244 à 1245 'écoute-moi/quand je vais expliquer la N.A.O. de 2015',

M, DSG, 1442 à 1444 : 'vous savez combien de salariés ont plus de dix ans ? regardez et vous allez comprendre/'.

## **Transformations des perceptions et transformations des cadres perceptifs**

### **Les cadres perceptifs**

Afin d'interagir avec et dans l'environnement, les sujets construisent donc un espace potentiel où les éléments perceptifs s'organisent. Lors de la préparation de la négociation collective les acteurs se fixent pour objectif d'organiser une représentation commune. Ils mobilisent en ce sens des connaissances, des savoirs, leur expérience.

Nous nous intéressons plus particulièrement aux éléments perceptifs qui contribuent à cette organisation. Le cadre perceptif est « une scène et un contexte avec un certain mode de communication et des processus spécifiques » (Delourme 2003 : 29). Le cadre reçoit donc un contenu, il aide à se diriger et à donner ainsi sens à l'action du sujet. Un cadre c'est une stabilisation provisoire, « il est fait de constantes à l'intérieur duquel le processus lui-même a lieu » (Bleger 1979 : 255). Le cadre perceptif est un moyen qui permet au sujet d'appréhender et d'organiser le 'réel'.

Lors de la préparation de la négociation collective, les acteurs se rencontrent, échangent. Ils s'interpellent sur les éléments perceptifs, car au-delà de la perception et de ses transformations, ils se créent une façon d'agir afin d'atteindre un objectif qui est la construction d'une représentation partagée. La préparation se fait ici entre pairs. Ils appartiennent tous à la même organisation syndicale salariale. Ils bénéficient des effets de cette relation. Ils construisent leur représentation commune au travers de l'interaction structurée sur le mode de la coopération.

Nous avons dans notre étude relevé l'utilisation d'autres verbatim qui rassemblent des éléments perceptifs donnant de la cohérence, de l'efficacité du côté des sujets aux relations sujets-environnements et à l'action.

Un exemple : le pourcentage

M, DSG, 1444 à 1446 'vous avez vu le nombre de salariés qui ont plus de dix ans ? il y a plus de 50 % de l'effectif'.

L'acteur « M » mobilise son expérience lors de l'interaction. Il a pour intention de co-construire une position commune avec les autres acteurs présents. Il sollicite des éléments perceptifs afin d'influencer leur façon de penser et d'agir. C'est une activité constante d'associations de perceptions et de représentations de changements afin de répondre avec efficacité à la situation à venir. Il a pour intention d'influencer les éléments perceptifs des autres acteurs.

Un exemple : les barèmes

H, DP, 451 à 453 : 'ce n'est pas comme nous avec nos pourcentages comme on a fait/c'est avec des barèmes'.

L'acteur « H » lors de l'interaction en situation de préparation de la négociation collective mobilise son expérience vécue. Il interagit en mobilisant des éléments perceptifs afin de construire une représentation partagée de la situation future lors de la préparation. Il indique aux autres acteurs la façon dont ils doivent penser et agir.

Un exemple : la marge

H,DP, 473 : 'Et la marge/ce n'est pas la même chose'.

L'acteur mobilise son expérience pour interagir. Il a pour intention d'influencer les activités des autres acteurs. Le fait qu'il s'exprime par la négation renvoie à l'idée d'une identification préalable des activités à engager.

### **La fonction du cadre perceptif**

Nous pouvons retenir l'idée qu'un cadre perceptif est composé d'éléments perceptifs influencés par les expériences vécues par les acteurs qui s'expriment. Le cadre perceptif donne sens. Il est cohérent avec la trajectoire à suivre afin que les actions des sujets soient efficaces. Sa fonction est d'influencer la façon de penser et d'agir des autres acteurs présents. L'intention est de co-construire une position commune.

### **Les transformations des cadres perceptifs dans les interactions**

Les acteurs font part de leur expérience. Ils s'influencent. Ils élaborent et réélaborent leur façon de penser. Leur perception au contact avec l'environnement se transforme et se transforme aussi le cadre perceptif des acteurs. L'objectif des acteurs est d'investir la situation à venir avec efficacité. Ils interagissent et par conséquent, s'influencent. Le changement du cadre perceptif permet au sujet de s'adapter à son environnement de façon pertinente. Cette transformation est le résultat du processus d'interaction.

Des exemples de transformation des cadres perceptifs :

T, CE,103à 104 'ah voilà ,... c'est', E, DS,338 'oui c'est vrai'.

Les acteurs expriment lors de l'interaction, l'influence que les éléments perceptifs des autres acteurs opèrent sur lui en tant que sujet investi dans la préparation à l'action. Il a ré- élaboré une nouvelle façon d'agir et de penser la situation. Il a construit de nouvelles manières de faire, acceptées et valorisées par le groupe. Il admet alors celles-ci comme vraies. Ses éléments perceptifs sont réactualisés. Ils ont alors un caractère stable. Le sens créé à cette occasion co-construit une représentation commune de la situation à venir.

## Les indicateurs de changement de perceptions et des cadres perceptifs

Dans notre recherche, le recueil de données s'est fait à partir d'enregistrements auditifs. Nous retenons alors la relation qui se crée lorsque les acteurs sont en interaction. Ce qui nous interroge dans notre recherche, ce sont les transformations des perceptions et des cadres perceptifs.

Le cadre perceptif se transforme à l'occasion de l'activité de perception et du développement par association d'autres éléments perceptifs qui ont des caractères généraux et d'influence. Aussi, nous procédons à l'identification de ces indicateurs qui permettent d'y accéder. La transformation de la perception du sujet nous donne accès à la transformation du cadre perceptif.

### La construction des indicateurs

Nous relevons trois catégories d'indicateurs : les indicateurs d'assertion, les indicateurs d'accommodation et les indicateurs d'influence.

L'assertion est utilisée par les acteurs en situation d'interaction afin d'indiquer à l'autre interlocuteur sa façon de penser une situation donnée. L'acteur dispose d'une façon de percevoir la situation qui au regard de ses connaissances et de son expérience lui paraissent comme vraie.

L'accommodation manifeste l'acquisition par l'acteur de connaissances nouvelles dont l'interaction a favorisé l'émergence. Cependant, les suites données par l'acteur sont incertaines. Il associe ces connaissances à son expérience et attribuera un statut de vérité ou d'illégitimité des actions futures.

Les indicateurs d'influence font comprendre à l'autre qu'il a assimilé et a accepté la perception de l'autre et change alors sa façon de penser.

Tableau 1. Catégorisation des perceptions et des cadres perceptifs

Nature des indicateurs	Exemples de verbatim
Indicateurs d'assertion	'C'est' - 'il y a' - 'je vois' - 'Je te montre' - 'je demande'
Indicateurs d'influence	'ah' - 'oui'
Indicateurs d'accommodation	'je regarde'

Source : la recherche propre.

### Analyser les interactions

Nous avons procédé de la manière suivante :

- 1 - Nous choisissons un extrait de notre recueil de données où nous avons relevé les indicateurs précédents (voir tableau ci-dessus)



2 – Nous identifions les indicateurs assertifs, les indicateurs d'accommodation et les indicateurs d'influence et nous les mettons en gras. Ceci afin de mieux les repérer.

3 – Nous portons sur la même ligne des indicateurs assertifs : 'a'. Chaque échange aura une classification en fonction de la nature des indicateurs. Pour une meilleure compréhension des interactions, nous mettons en place des repères. Nous utilisons des déclinaisons de « a » pour chaque verbatim renvoyant aux indicateurs assertifs. Ainsi, nous aurons pour des échanges ayant des indicateurs 'a', 'a'', 'a'''', ...

Notre intérêt pour ces déclinaisons porte sur l'éclairage qu'elles nous apportent sur l'analyse des transformations des perceptions et des cadres perceptifs des acteurs.

4 – Nous portons sur les lignes qui présentent des indicateurs d'influence : 'b'. Chaque échange de la même nature en aura une déclinaison : 'b', 'b'', 'b''''.

5 – Nous portons sur les lignes qui présentent des indicateurs d'accommodation : « c ». Chaque échange de la même nature en aura une déclinaison : 'c', 'c'', 'c''''.

Cet indicateur d'influence est ensuite mis en lien avec les éléments perceptifs qui ont influencé et construit la position de l'acteur.

Notre intérêt est ici de comprendre comment se construit la représentation partagée des acteurs présents lors de la préparation de la négociation collective dans l'extrait que nous analysons.

Aussi, dans un souci d'explicitation de notre démarche nous qualifions les indicateurs d'assertion (a et ses déclinaisons), les indicateurs d'influence (b et ses déclinaisons) et les indicateurs d'accommodation (c et ses déclinaisons) en référence à ceux-ci.

Tableau 2. La mise en lien des indicateurs dans l'analyse

a (et ses déclinaisons, a', a'') : pour les indicateurs assertifs
b (et ses déclinaisons, b', b'') : pour les indicateurs d'influence
c (et ses déclinaisons c', c'') : pour les indicateurs d'accommodation

Source : la recherche propre.

Cette mise en lien des indicateurs a pour enjeu de nous amener à nous interroger sur la construction du cadre perceptif et de ses transformations. Nous souhaitons faire émerger l'influence des éléments perceptifs de l'un au regard des éléments perceptifs de l'autre lors de l'échange. Leur mise en relation nous donne à voir les effets sur les sujets et rendre compte des transformations des perceptions et des cadres perceptifs.

Nous retenons deux extraits d'enregistrement pour en faire l'analyse. Les interactions qui s'y déroulent sont intéressantes car elles donnent l'occasion d'analyser deux processus différents. Une modélisation du rapport qu'entretiennent les indicateurs assertifs et les indicateurs d'influence.

Des exemples de transformations de perceptions :

Y,CE, 441 à 444 : 'Donc là si je comprends bien/Carrefour a eu une prime /Leclerc a une prime/il y a donc de la concurrence pour tout le monde a /mais il y a beaucoup de personnes qui ont des primes' a'

E, DS, 445 : 'Oui/c'est ça' b + a''

« Y » met en objet son expérience à partir d'éléments perceptifs qu'il mobilise afin d'influencer les autres acteurs. Son intention est de changer la perception des autres acteurs et de transformer les façons de penser à propos de la situation évoquée. Les assertions ont pour fonction de donner de la légitimité à la représentation évoquée. La relation de coopération entre acteurs crée une interdépendance de fait facilitant la construction d'un espace commun.

« Y » dispose d'un cadre perceptif construit par son expérience antérieure. Il expose ses croyances élaborées par 'il y a'. Ce cadre perceptif initial lui permet de résoudre les problèmes qui se posent dans l'interaction. Il se sent efficace et capable de mobiliser des ressources facilitant la réussite des objectifs fixés.

L'interaction opère des transformations dans la façon dont « E » pense la situation. Il est influencé par l'expérience de « Y » exprimée à partir des éléments perceptifs utilisés. Se co-construit une représentation partagée de la situation. « Ah » démontre l'acquisition de cette nouvelle façon de penser la situation. Il a donc modifié son cadre perceptif. « Ah » et « oui » manifestent la satisfaction que l'acteur en retire.

Il se sent également légitime en s'exprimant par « c'est » dans la façon de penser et d'agir dans cette nouvelle représentation.

Les indicateurs d'assertion sont aussi des indicateurs d'intention d'influence. Les indicateurs d'influence manifestent la transformation opérée chez les acteurs.

Un exemple de transformations du cadre perceptif :

M,DSG,48 : 'on ne lui demande pas de faire des cadeaux' a

H,DP, 49 à 50 : 'oui/c'est clair mais il faudrait dire que malgré la difficulté de la concurrence etc.' b

« M » a pour intention lors de son intervention d'influencer les autres acteurs présents lors de la préparation et de co-construire une position commune sur l'objet de l'interaction. Il partage son expérience à propos de la situation évoquée. Il

exprime sa représentation de la situation. Il la met en objet avec une légitimité de pensée. Il pose sa représentation comme vraie. Il oriente la façon de penser des autres acteurs.

Lors des interactions, les indicateurs assertifs convoquent des représentations dans l'intention d'influencer les acteurs présents. Ils ont pour finalité et pour effet de transformer les acteurs et de co-construire des représentations partagées.

« H » manifeste son appropriation de la façon de penser de « M » en ce qui concerne la situation évoquée. Sa façon de percevoir la situation est réorganisée. Il identifie la pensée de l'autre comme étant vraie. Il dispose alors de ressources nouvelles. C'est une nouvelle construction de soi. « H » a donc modifié sa perception de la situation.

Un exemple : La construction d'un savoir stabilisé :

M, DSG,16 : 'alors/**je vous montre** d'abord et si vous n'êtes pas d'accord/on ne met pas' a

H,DP,18,19 : 'Ok/**je regarde** toujours ça ++ je classe toujours, b  
**je regarde** toujours' b'

« M » partage son expérience à propos d'une situation vécue. Il a établi un savoir stabilisé. Il a sa propre perception de la situation qui a pour lui un caractère de légitimité. Par conséquent, « je vous montre » est un indicateur d'assertion. Il provoque l'échange.

« H » interagit en signalant par 'je regarde' à « M » qu'il s'approprie l'information. Il se transforme à cette occasion. Néanmoins, il est en train de construire sa décision relative à l'action qui semble être appropriée au regard de son expérience. « Je regarde » est un indicateur d'accommodation de l'acteur. L'acteur se transforme. Cependant, l'issue de cette transformation peut ne pas correspondre aux attendus de celui apporté son expérience. 'Je regarde' signifie que l'acteur indique aux acteurs présents qu'il entre dans un processus interne de transformation de soi.

L'assertion a pour rôle dans l'interaction de déclencher la transformation du cadre perceptif des acteurs. Il permet l'opérationnalisation des expériences réciproques et des perceptions de la situation. Les acteurs entrent dans un processus de transformation de leur cadre perceptif.

Par conséquent, l'interaction fait bouger les perceptions et le cadre perceptif. Ce que le sujet perçoit de son environnement, il le transforme de l'extérieur vers l'intérieur. Les échanges façonnent le cadre perceptif : « la manière de penser (croyances, connaissances, conceptions, valeurs, ...) et d'agir (compétences, habitudes, pratiques, *etc.*, ...) » (Barbier et all. 2009 : 33) . Le cadre perceptif permet la co-construction d'une représentation partagée.

## Conclusion

Les transformations de perceptions et des cadres perceptifs réélaborent la construction des sujets. Elles contribuent à optimiser les actions des sujets « ici et maintenant » ainsi que dans les situations futures. Elles opèrent des ruptures, des articulations, des continuums avec les croyances, les histoires personnelles, les expériences vécues modifiant ainsi les habitudes d'activités des sujets engagés dans l'action. Apparaît une nouvelle configuration des activités mobilisables notamment dans le cadre des crises et de pression. Notre recherche portant sur « se préparer à l'action » rend compte du fonctionnement du processus de transformations des activités de perception. L'interaction – la communication verbale recueillie lors de l'échange – met à jour les mouvements conversationnels comme moyen de mise en intelligibilité de la transformation conjointe des activités et des sujets en activité. Les transformations s'opèrent par et dans l'activité. Les sujets apprennent en situation.

Ces résultats de ce travail ont une triple portée :

- ils confirment que les catégories d'analyse des transformations d'acteurs peuvent dépasser les catégories habituelles utilisées dans l'approche des apprentissages ;
- ils manifestent également l'intérêt de l'approche de la dynamique propre de transformation de l'activité/des acteurs sans recours obligé à des outils d'évaluations externes, construits pour la formation et/ou la recherche. Les interactions étaient suffisantes pour apprécier les transformations ;
- ils illustrent enfin les relations d'influence réciproque entre acteurs. Nous avons repéré notamment des verbatim récurrents utilisés par les acteurs dans les interactions qui influençaient la façon de percevoir et de penser des autres acteurs ;
- ils illustrent dans l'approche de la transformation de l'activité/des acteurs la consubstantialité des transformations de moyens et des transformations de résultats (cadres perceptifs et perceptions).

Les transformations perceptives contribuent à élargir le champ d'investigation des sciences de l'éducation. L'enjeu serait notamment l'amélioration de l'efficacité des activités. La crise sanitaire actuelle fait apparaître l'impréparation des acteurs (politiques, économiques, sociaux) à ce nouvel environnement et les met face aux effets de l'incertitude. Afin d'offrir aux acteurs des outils/dispositifs d'optimisation d'engagement de l'action, une réflexion ne serait-elle pas à mener sur les transformations perceptives comme moyen renouvelant l'approche de l'apprentissage des situations à risques ?

## Bibliographie

Bandura A. (2007) *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, trad. J. Le-comte, 2e édition, De Boeck.

Barbaras R. (2009) *La perception. Essai sur le sensible*, Paris, édition Hatier.

Barbier J.-M. (2011) *Vocabulaire d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaire de France, coll. Formation et pratiques professionnelles.

Barbier J.-M., Durand M. (dir.) (2017) *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses Universitaire de France, coll. Formation et pratiques professionnelles.

Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.-C. (2009) *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M., Galatanu O. (2004) *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences*, groupe « savoirs d'action », Paris, l'Harmattan, coll. « Action et Savoir ».

Berthoz A. (2013) *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob, coll. Sciences.

Bleger J. (1979) *Psychanalyse du cadre psychanalytique* in : R. Kaës, A. Missenard, R. Kaspi, J. Bleger, *Crise, rupture et dépassement : analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, Paris, Dunod : 255–285.

Bourgeois E., Durand M. (2012) *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaire de France, coll. Apprendre.

Caplan G. (1964) *Principles of Preventive Psychiatry*, New York, Basic Books.

Caron J. (2008) *Précis de linguistique*, Paris, Presses Universitaire de France, coll. Quadrige Manuels.

Delourme A. (2003) *La souplesse du cadre*, Société française de Gestalt, Gestalt, n° 25 : 29–47, <https://doi.org/10.3917/gest.025.0029>

Fischer G.-N. (2010) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, 4ème édition entièrement revue et augmentée, Paris, Dunod.

Goffman E. (2011) *Les rites de l'interaction*, trad. A. Kihm Paris, Les éditions de Minuit.

Goffman E. (2012) *Façons de parler*, trad. A. Kihm Paris, Les éditions de minuit, coll. Le sens commun.

Grawitz M. (2001) *Méthodes des sciences sociales*, coll. Droit public science politique, Paris, 11e édition Dalloz.

Marchand D., Weiss K., Chaventré F., Ramalho O., Collignan B. (2017) *L'incertitude, un facteur explicatif de l'évolution de crises environnementales*, « Bulletin de Psychologie », n° 548 : 105–116, <https://doi.org/10.3917/bupsy.548.0105>

Piaget J., Lambercier M. (1946) *Transpositions perceptives et transitivité opératoire dans les comparaisons en profondeur*, 2° Perception, « L'année psychologique », vol. 47–48 : 385–399.

Saussure F. (1996) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot et Rivages.

Searle J. (1985) *L'intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*, trad. C. Pichevin, Paris, Les éditions de minuit.

Vion R. (2000) *La communication verbale – Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

Vygotski L. (2006) *Pensée et Langage*, trad. F. Séve, Paris, La dispute.

Vygotski L. (2012) *Leçons de psychologie*, trad. F. Séve, Paris, La dispute.

### Sources d'Internet

Hyppolite M. J. (2021) *Se préparer à une action de négociation collective* HAL Id: tel-03151032, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03151032> [consulté : 8.07.2021].

## Transform Perceptions before Taking Action

### Summary

The purpose of any engagement in action is to optimize it. Future situations expose subjects to uncertainty about the development of events. Crises and social pressures lead to the reconstruction of the subject. This includes resources that can be mobilized and updated to foster a sense of effectiveness. The subject is reinventing and transforming. One of the means of reconstructing the subject is interaction. Perception and the perceptual framework are experience configurations that develop in exchange.

Research work on the problem of preparing to act in the course of collective negotiations highlighted the problem of transformation of perception. Social negotiation is quite a challenge for actors who have a mandate to represent employees on the one hand and employers on the other. Actors are obliged to negotiate working conditions and remuneration. They gather and make proposals. Arrangements are optional. Social pressure is very strong, due to the expectations of those who have given them the mandate, and can lead to crises.

The anthropological approach made it possible to collect data relating to the interactive exchange between actors during this process of preparing for negotiation.

Meeting in their group, they created common/shared representations about the situation that awaited them. The analysis concerned the isolation of ruptures and the continuum of the actors' activity in interactions, as well as revealing the conversational movements that expressed the dynamics of the situation.

Actors express themselves referring to their experiences, reconsider them, thus creating a common space for thinking and acting about future actions (negotiations). This mutual play influences the actors and reflects their perceptual transformations. At the same time, there are changes in view in their perceptual horizon. This triggers new possibilities for reacting in their environment. Entities construct a potential space of a future situation in which the perceptual framework is organized, which is a way of understanding and structuring reality. A method of joint conduct is created that is appreciated by the group. These perceptual frameworks have the status of real ones and legitimize the actions that will be taken by the actors. The interaction process reveals an interdependence that favours the construction of a common space. Mutual experiences and the perception/representation of the situation are operationalized.

## **Transformacje postrzegania sytuacji przed zaangażowaniem w działanie**

### **Streszczenie**

Celem każdego zaangażowania w działanie jest jego optymalizacja. Przyszłe sytuacje wystawiają podmioty na niepewność rozwoju zdarzeń. Kryzysy i presja społeczna sprzyjają ponownej rekonstrukcji podmiotu. Obejmuje ona możliwe do uruchomienia zasoby, których aktualizacja sprzyja rozwojowi poczucia skuteczności. Podmiot wymyśla się na nowo i przekształca. Jednym ze środków rekonstrukcji podmiotu jest interakcja. Percepcja i ramy percepcyjne są konfiguracjami doznań, które rozwijają się w wymianie.

Prace badawcze nad problemem przygotowania się do działania w toku negocjacji kolektywnych naświetliły problem transformacji percepcji. Negocjacje społeczne są sporym wyzwaniem dla aktorów, którzy posiadają mandat do reprezentowania, z jednej strony pracowników, z drugiej zaś pracodawcy. Aktorzy są zobligowani do prowadzenia negocjacji na temat warunków pracy, wynagrodzenia. Zbierają się i tworzą propozycje. Uzgodnienia są opcjonalne. Presja społeczna jest bardzo silna z powodu oczekiwań tych, którzy udzielili im mandatu i może prowadzić do sytuacji kryzysowych.

Podejście antropologiczne umożliwiło zebranie danych odnoszących się do interakcyjnej wymiany między aktorami podczas tego procesu przygotowania się do negocjacji. Spotykając się w swoim gronie, tworzyli podzielane/uwspólnione reprezentacje na temat czekającej ich sytuacji. Analiza odnosiła się do wyodrębnienia zerwań i trwania (continuum) aktywności aktorów w interakcjach. Ujawniła też ruchy konwersacyjne, które wyrażały dynamikę sytuacji.

Aktorzy wypowiadają się, odwołując się do swoich doświadczeń, ponownie zastanawiają się nad nimi, tworząc w ten sposób wspólną przestrzeń myślenia i działania o przyszłych działaniach (negocjacjach). Ta wzajemna gra wpływa na aktorów i odzwierciedla ich transformacje percepcyjne. Równocześnie zachodzą zmiany w postrzeganiu, w ich horyzoncie percepcyjnym. To wyzwała nowe możliwości reagowania w swoim otoczeniu. Podmioty konstruują potencjalną przestrzeń przyszłej sytuacji, w której organizują się ramy percepcyjne, stanowiące sposób rozumienia i strukturywania rzeczywistości. Tworzy się sposób wspólnego postępowania, ceniony przez grupę. Te ramy percepcyjne mają status prawdziwych i legitymizują działania, które będą podjęte przez aktorów. W procesie interakcyjnym ujawnia się współzależność, która sprzyja konstruowaniu wspólnej przestrzeni. Następuje operacjonalizacja wzajemnych doświadczeń i percepcji/reprezentacji sytuacji.

### **Pour citer cet article**

Hyppolite M. J. (2021) *Transformer les perceptions avant d'engager l'action*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 124–144, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.09>



Myriam Léonard\* 

## **Construire une situation d'action policière après les attentats terroristes : une transformation durable des cultures d'interprétation et de l'expérience collective**

### **Abstrait**

En France, les attentats terroristes de 2015 ont fortement impacté le travail policier. En patrouille, les policiers français construisent des situations d'action au moyen de cultures d'interprétation collective : ils « discernent ». Ces cultures se transforment au jour le jour. Après les attentats, elles ont évolué brutalement ; les cadres d'interprétation, les images de soi agissant, les images du public et surtout l'image de soi agissant face au public se transforment, notamment grâce à une activité de réinterprétation de la situation vécue par les policiers, ce fameux jour.

**Mots-clés :** situation d'action, sujet collectif, image de soi agissant, cultures d'interprétation, expérience collective.

### **Building the Situation of Police Action after Terrorist Attacks: Sustainable Transformation of Cultures of Interpretation and Collective Experience**

### **Abstract**

In France, the terrorist attacks of 2015 strongly impacted on police work. On patrol, the French police officers construct action situations by means of cultures of collective interpretation: they "discern". These cultures are changing day by day. After the attacks, they changed suddenly; the frames of interpretation, the self-images acting, the images of the public and especially the self-image acting in front of the

---

\* Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.  
Article soumis le 9 février 2021 ; accepté pour publication le 2 juillet 2021.

public are transformed, in particular thanks to the activity of reinterpretation of the situation experienced by the police officers on that infamous day.

**Keywords:** action situation, collective subject, acting self-image, interpretive cultures, collective experience.

## Introduction

En France, depuis une vingtaine d'années, les gardiens de la paix de Sécurité Publique ne se déplacent plus à pied : quand ils contrôlent la voie publique, ils font des rondes en véhicule de police, pour 'mettre du bleu dans la rue'<sup>1</sup>, pour afficher la présence policière au sein d'un territoire, tout en étant à l'affût de flagrants-délits, d'infractions commises, ou de signes d'infractions qui pourraient être commises. Cette tendance d'évolution des conditions du travail policier (césure physique avec la population, militarisation de la police, perte de sens dans le service rendu au public, *etc.*) a été renforcée par certains événements médiatiques, qui sont aussi devenus des événements policiers, comme les attentats parisiens en 2015, dits les 'attentats de Charlie Hebdo'.

En patrouille, au travers des fenêtres de leur véhicule, les gardiens de la paix scrutent les activités de la population, qu'ils commentent ensemble. Ces échanges entre les policiers, verbaux et non verbaux, semblaient anodins dans les premières observations de terrain, mais une immersion ethnographique prolongée dans le monde policier aux côtés des gardiens de la paix, quelques semaines après les attentats de janvier 2015, a permis d'envisager l'une des activités les plus importantes en patrouille : l'activité d'interprétation collective.

Mais pour agir, les policiers n'interprètent pas des situations qui viendraient se présenter à eux pendant leur ronde, au hasard d'un coin de rue : ils peuvent construire pour eux-mêmes et à leur initiative des situations d'action. Ainsi, la situation d'action n'est pas donnée, elle est fabriquée. Quant au fameux 'discernement' évoqué par le discours public, il n'est pas un acte individuel mais l'acte d'un « sujet collectif » (Léonard 2019) en activité ; il n'est pas non plus un moment de réflexion avant l'action, il en est le produit. Ces propositions contre-intuitives sont les résultats d'une recherche commandée et financée par le ministère de l'intérieur français, réalisée pendant plusieurs années, de façon discontinue, de novembre 2014 à juin 2019.

Comment les policiers 'discernent'-ils ou comment construisent-ils des situations ? Comment transforment-ils le monde et se transforment-ils à cette occasion ? Comment se transforment leurs manières de faire, leurs « habitudes

---

<sup>1</sup> Dans cet article, les énoncés mis entre apostrophes correspondent à des verbatims d'effectifs policiers, prononcés à l'occasion d'entretiens avec le chercheur ou entre policiers dans le cours des activités observées.

d'activité » (Barbier 2017), leurs cultures d'interprétation ? Comment se construit l'expérience collective interprétative des policiers ?

Nous présenterons des résultats de recherche qui rendent compte de la façon dont se transforment l'image de soi agissant avec le public et les cultures d'interprétation policières, à l'occasion de la construction de situations d'action. La transformation conjointe de l'activité, des sujets collectifs et individuels et de l'expérience collective s'articule autour de la construction-transformation de cultures d'interprétation policières, repérables au niveau de petits groupes de gardiens de la paix relativement stabilisés, ici des patrouilles de différents commissariats et services de police : une Compagnie de Sécurisation et d'Intervention, le service de Police Secours d'un commissariat de banlieue parisienne et la Police Aux Frontières.

### **Construire des situations d'action en collectif : une transformation performative du monde et de ses propres manières de faire**

Que font les policiers quand ils patrouillent ? Les gardiens de la paix interprètent de façon continue le cours des choses à travers ce que nous appelons une activité d'interprétation collective continue. Ils en dégagent des situations d'action, qu'ils construisent ensemble avant, pendant et après l'intervention.

Par activité, nous entendons : l'activité en train de se faire, qui est une activité observable. Elle fait référence à l'activité décrite en contrepoint de la « tâche » (Leplat 1997), au « travail réel » décrit en contrepoint du « travail prescrit » (Pastré, Mayen et Vergnaud 2006), aux fonctions « productive et constructive de l'activité » (Samurçay, Rabardel 2004) et à « l'activité actuelle » (Schwartz 2007). Elle est abordée au moyen d'outils d'analyse de « l'activité située » (Barbier 2013, 2017).

L'activité en train de se faire est d'autant plus observable qu'elle est collective : elle nécessite des échanges entre policiers, verbaux ou non verbaux, qui permettent d'agir en collectif. L'activité collective d'interprétation est une transformation performative de monde et du continuum d'expérience collective : l'expérience vécue, l'expérience en train d'être vécue et l'expérience à vivre.

### **Patrouiller : l'interprétation policière rompt le cours des choses en engageant à l'interactivité**

Tandis que les policiers affirment qu'ils s'ennuient pendant les patrouilles véhiculées, car 'il ne se passe rien' et parce qu'ils 'ne font rien', ils décrivent malgré tout comment ils interprètent les réactions, même infimes, des 'individus' au passage du véhicule de police à leur proximité. Dès la sortie du commissariat, la

patrouille policière a un impact visible sur les activités du public, pour qui l'environnement change brutalement : de nouveaux possibles émergent, comme le risque d'être contrôlé. Il s'ensuit souvent chez les non-policiers des 'changements de comportements', ou plutôt une inflexion des activités en cours (accélération du pas, changement de trajectoire de déplacements, sursaut, gestes brusques, mimiques de visage, signes d'attention, de dédain, d'intérêt ou de curiosité, crachats, insultes, *etc.*). Chacun observe et juge l'autre. Les activités des uns et des autres s'articulent dans des « couplages d'activité » (Barbier 2017), et ce, dès la sortie du commissariat en voiture.

D'ailleurs, bien conscients que le fait de voir passer une voiture de police suscite des réactions dans la population, les gardiens de la paix utilisent l'absence de signes de réaction chez ceux qu'ils croisent comme un indice : celui d'une délinquance potentielle, ou plus précisément, la quasi-certitude d'être face à un 'délinquant'. En effet, pour eux, il est prévisible que l'auteur d'une infraction ou 'celui qui a quelque chose à se reprocher' fasse mine de ne pas avoir vu le véhicule de police. Celui-là montre alors tous les signes du client qui ne veut pas être approché par les policiers. Cette attitude est bien connue des effectifs de terrain expérimentés : 'c'est le : non, pas moi, pas moi ! (Rires)'. Ainsi, dans un territoire donné, pendant les activités d'interprétation collective en patrouille, le policier novice apprend à reconnaître les 'signes', produits dans l'interactivité entre policiers et non-policiers, qui confèrent le statut de délinquant aux individus.

L'absence d'échange ou d'une communication explicite n'est pas l'absence d'interactivité. De l'irruption de la voiture de police dans la vie et les activités du public, émerge une interactivité presque imposée à tous les protagonistes, qui vient transformer l'orientation du cours des choses pour tous. Elle engage les protagonistes de la « scène » (Goffman 1973) dans des interactions plus ou moins explicites, plus ou moins désirées, selon que l'on est policier ou non. L'activité policière oblige, elle a un effet sur l'engagement d'activité des non-policiers, empêchés ou influencés dans leur mouvement initial, restreint dans leur « arbitrage entre plusieurs possibles d'activité » (Barbier 2017 : 95). L'engagement est le fait de s'engager dans une action, « d'activer un ordonnancement d'activités dans lequel et par lequel le sujet agissant », ici collectif, « se reconnaît comme sujet agissant » (*ibidem*). De l'aveu des policiers, cette prise de pouvoir sur l'activité du public est souvent vécue par les citoyens comme une entrave à leur liberté ou une erreur, une injustice, une stigmatisation : 'pourquoi moi ?'.

Il est intéressant de noter que les professionnels observent le plus discrètement possible ce qui se trame sur la voie publique, cherchant à être en position de jouir d'un certain pouvoir : surveiller sans être vu. Malgré les précautions prises pendant les activités d'interprétation, le seul fait de patrouiller en voiture, d'observer et d'être vu en train d'observer, est déjà en soi une forme d'intervention, qui a des effets visibles de transformation de l'engagement d'activité du public. Celui-ci ne peut choisir d'orienter ses activités à son initiative : il ne peut

engager l'activité sans prendre en compte la présence policière. L'engagement du public est contraint par le dispositif policier, qui le fait entrer dans une réalité policière.

### **Construire des situations d'action transforme le monde : l'activité d'interprétation collective et continue**

A travers l'interprétation, les gardiens de la paix créent une image policière du monde. En ce sens, ils créent une nouvelle réalité, un réel policier, à leur initiative et pour leur propre action : c'est la situation d'action. Les gardiens de la paix cherchent à construire un sens autour de l'observation de 'signes', construisant ainsi des images de l'activité du public. L'observation collective est l'une des activités qui permettent d'interpréter, entendez : produire des situations d'action. Le discernement policier est le produit de cette construction collective : le résultat socialement évaluable d'une interprétation située du cours des choses, celle-ci permettant/ayant permis à l'équipage policier d'agir. Le discernement n'est pas un acte, mais le produit d'un ensemble d'activités. Les gardiens de la paix eux-mêmes ne prononcent jamais ce mot quand il s'agit de parler de leur activité. En premier lieu, ils disent qu'ils observent.

La construction de la situation d'action est donc une conjonction d'activités collectives, que nous appelons l'activité d'interprétation collective : un continuum d'activité et non une succession d'étapes ou d'actes. Ces activités émergent tout au long de la patrouille, de façon itérative, concomitante ou successive, sous la forme d'un méli-mélo de conversations, de regards, d'onomatopées disparates, de signes de connivence et de questionnement, de gestes d'alerte, qui est le produit de l'interactivité entre la police et le public et des échanges entre les professionnels.

Les activités collectives qui permettent d'interpréter sont : observer, s'auto-affecter, « catégoriser » (Hoffstadter, Sander 2013), « scénariser » (Bruner 2005), et « qualifier » (Tourmen et al. 2011). Par exemple, les gardiens de la paix scénarisent l'activité du public, qu'ils observent : de ce qu'ils observent, ils imaginent un contexte, imputent des intentions, et ainsi racontent une histoire. Ils mettent aussi en récit leur propre activité, et tout cela pendant l'activité, pendant l'action, et même pendant l'intervention sur la voie publique, et non seulement avant ou après. Après être intervenus, les gardiens de la paix rédigent des procès-verbaux qui relatent le déroulement des interventions et leur justification légale.

A cette occasion, ils racontent une histoire des interprétations posées et de l'interactivité avec le public. Cette histoire devient une histoire de faits policiers et une histoire du rapport police-population sur un territoire donné, une histoire en actes, à partir de laquelle ils construisent une expérience en actes. Pour les policiers, ce rapport police-population n'est pas un objectif médiatico-politique à atteindre, mais plutôt un moyen d'action palpable : 'la population, on en a besoin pour travailler'. Les professionnels font l'expérience de l'interactivité. Pour eux, le rapport police-population existe vraiment, car il est un vécu collectif.

C'est la production d'une « image opérative » (Ochanine 1969), ici une image opérative collective, qui permet d'agir collectivement, c'est-à-dire d'agir tout court, car en patrouille tout se fait en collectif. Cette image évolutive, construite collectivement dans l'activité en train de se faire est composée d'images du territoire, d'images de la population en activité, mais surtout d'une image de soi agissant. En interprétant, les patrouilleurs se constituent en sujet collectif pour agir, selon une configuration de « connexions internes » (Quéré 2006) entre les membres de la patrouille. Il s'agit donc d'un soi collectif qui émerge dans l'activité et qui construit un réel pour lui-même.

L'action et l'activité collectives ont pour condition l'interprétation continue de la part des policiers : l'activité d'interprétation n'est pas ponctuelle, elle ne précède pas l'action, ni ne la suit, elle en est une partie intégrante. La construction d'images opératives collectives est continue : devant les écrans de surveillance au commissariat, dans la voiture en patrouille, en intervention hors du véhicule, dans la rédaction de procès-verbaux, *etc.*

Interpréter revient donc à transformer le monde, de façon concrète : celui du public qui entre en interactivité avec la patrouille et celui des patrouilleurs qui se constituent en sujet collectif de l'expérience collective en train d'être vécue. La construction de situations d'action est performative : elle fait advenir un monde.

### **La transformation des cadres interprétatifs et du rapport police-population dans l'expérience en train d'être vécue**

Toutes les images opératives construites collectivement en observant des activités du public se déploier sur un territoire, au fil des jours, des mois et des années, permettent de 'discerner'. 'L'anormal' fait événement pour les policiers. La jauge policière de ce qui est 'normal' et de ce qui ne l'est pas relève plus du registre de l'habituel et de l'inhabituel que d'un positionnement moral ou légal. Cette activité de catégorisation collective évolue en fonction de la constitution des « habitus » (Bourdieu 1984, 1994) et de la transformation de « cadres interprétatifs » (Goffman 1991 ; Schütz 2010, 2014) qui se construisent dans un travail de l'expérience allant de « l'expérience vécue » ou en train d'être vécue à « l'expérience communiquée », en passant par « l'expérience élaborée » (Barbier 2013). De cette expérience interprétative réitérée chaque jour, dans les brigades et les patrouilles stabilisées, émergent des images opératives typiques et situées permettant aux policiers de jauger, d'évaluer, de chercher à comprendre le sens de 'ce qu'il se passe'.

La situation d'action est une image éprouvée concrètement, qui repose sur une expérience de terrain, sur une image de soi en tant que collectif en interactivité avec le public, dans laquelle la question de l'autorité devient un enjeu majeur (Léonard 2017). Les professionnels de terrain pensent qu'il faut 'être en situation' pour apprendre à discerner, en immersion sur le terrain ; dit autrement :

apprendre en construisant des situations d'action, avec des collègues constitués en sujet collectif, en mettant en jeu physiquement son corps dans un continuum d'interprétation policière de long terme et sur un territoire connu. La mise en jeu du corps individuel et du corps collectif 'face' au public semble jouer un rôle important dans l'apprentissage des manières de construire concrètement des situations d'action situées. Il s'agit d'éprouver les enjeux de l'activité et les enjeux dans l'activité (Léonard 2016), qui évoluent au gré de la transformation des contextes professionnels et des images que les policiers se font collectivement d'eux-mêmes auprès du public.

Ainsi, les activités d'interprétation continue en patrouille produisent des images opératives typiques, ainsi que des consensus d'interprétation et des récits d'interprétation, qui sont constitutifs des cadres interprétatifs policiers. Chaque occasion de construction d'une situation d'action, et donc de production d'images opératives collectives, de consensus et de récits d'interprétation, transforme à petits pas les cadres interprétatifs des gardiens de la paix, sans qu'ils s'en rendent toujours compte. C'est en particulier le cas des novices qui 'apprennent le métier' en se forgeant une première image du rapport police-population : c'est une image de soi 'face' au public, construite à l'aune de celle des membres de sa brigade et des vécus collectifs plus ou moins négatifs. L'image de soi agissant des policiers novices relève davantage de la croyance dans les discours des collègues que de l'expérience vécue : une croyance fondée sur une expérience vécue par procuration. Celle des policiers expérimentés est faite d'interprétation.

## **Le conflit d'interprétation : une transformation des sujets collectifs et des cultures d'interprétation**

Les policiers s'appuient sur des croyances collectives qui peuvent différer d'une brigade à l'autre, par exemple : penser que les 'étrangers' sont plus délinquants que le reste de la population, ou encore que 'les habitants du 93 [Département de la Seine Saint Denis]' sont tous 'anti-police' : 'on n'habite pas dans le 93 pour rien, c'est qu'on aime la délinquance, on est complice'. Ces croyances influencent les cadres interprétatifs policiers, leurs manières de faire avec le public et la construction de l'expérience interprétative collective policière.

Au niveau collectif, peuvent survenir des situations de confrontation entre collègues, qui vont influencer l'évolution des cultures d'interprétation plus ou moins brutalement. Le consensus interprétatif d'équipe étant de rigueur, ce type de rupture dans le continuum d'interprétation collective apparaît rarement dans les équipes stabilisées, mais elles peuvent émerger quand celles-ci sont reconfigurées par la hiérarchie, pour qui 'la routine' est négative, car 'contre-productive'.

## **Les cultures d'interprétation policières évoluent au gré des changements d'équipe et des conflits d'interprétation**

Par exemple, au départ d'un membre de la brigade, l'accueil d'un nouvel arrivant s'impose au fonctionnement habituel du groupe, créant des tensions observables dans les échanges, essentiellement à l'occasion des activités d'interprétation. Ces heurts, ces incompréhensions, ces quiproquos ou ces questionnements réciproques inhabituels ont permis de repérer différentes voies de construction-transformation des cultures d'interprétation, dont l'une d'elle est le conflit d'interprétation. Quand le sujet collectif se transforme, les cultures d'interprétation se transforment, et inversement.

Si les croyances jouent un rôle dans la construction-transformation des cadres interprétatifs policiers, dans les cas de conflit d'interprétation en patrouille, ce sont les images opératives typiques, forgées par les patrouilleurs à force de rondes et d'interprétation, et les images de soi agissant typiques qui leur sont associées, qui s'entrechoquent avec une violence inhabituelle dans les échanges entre policiers. Par exemple : en patrouille véhiculée, un conflit éclate à 6 heures du matin entre deux policiers au sujet de la verbalisation ou de la non-verbalisation de la moitié des voitures garées dans une rue, au titre du changement de côté de stationnement le 15 du mois. 'Nous, on ne fait pas ça !', s'écrie l'un des policiers en colère. Les images de soi agissant typiques de l'un et l'autre ne concordaient pas, ne se combinaient pas : l'activité collective est devenue impossible et un silence pesant s'est installé pendant plusieurs jours entre le nouvel arrivant et les membres de la brigade d'accueil.

Les cultures d'interprétation renvoient aux « cultures d'action » (Barbier 2010). La culture d'interprétation n'existe pas en tant que telle, seules *des* cultures d'interprétation peuvent être envisagées. Elles sont un construit analytique du chercheur pour désigner les construits de l'expérience collective interprétative policière. Ces cultures fonctionnent comme des outils mobilisés pour construire du sens (sens de l'activité, sens de la situation, sens de l'expérience), par exemple sous la forme de consensus ou de récits d'interprétation. Elles sont aussi le produit d'un continuum d'interprétation collective et elles fonctionnent comme des matrices d'action. Elles sont propres à des groupes restreints (patrouilles ou petites brigades).

Silencieusement ou bruyamment, la transformation des cultures d'interprétation est l'occasion de faire des « apprentissages interprétatifs » (Zeitler 2013).

## **Les voies de la transformation des cultures d'interprétation au sein du sujet collectif**

Nous proposons une typologie des voies de construction-transformation des cultures d'interprétation, réalisée en observant la configuration discursive que dessine (1) les motifs discursifs entre les membres du collectif à l'occasion de la



production de situations d'action et (2) le type de ruptures que ces motifs discursifs entraînent dans le continuum d'interprétation de l'équipage :

Schéma 1.

<b>Voies de construction – transformation des cultures d'interprétation collective dans les collectifs</b>		
Motifs discursifs entre les membres du collectif	Types de ruptures dans le continuum d'interprétation collective	Voie de construction des cultures d'interprétation
Confirmation	Pas de rupture, consensus	<b>Evidence d'interprétation</b>
Confrontation	Désaccords d'interprétation	<b>Conflit d'interprétation</b>
Conciliation	Revirements et erreurs d'interprétation	<b>Ajustement d'interprétation</b>
Conformation	Injonctions d'interprétation	<b>Prescription d'interprétation</b>

\*Source : la recherche propre.

L'évidence d'interprétation ne fait pas rupture dans le continuum d'interprétation collective. A ce titre, la confirmation par tous des ressentis, des émotions vécues, des idées, des images, des propos de chacun sur une réalité commune, mène au consensus d'interprétation. Les activités collectives d'auto-affection mutuelle, de catégorisation et de scénarisation jouent un rôle prépondérant dans la production des consensus d'interprétation. Cette voie de construction-transformation des cultures d'interprétation permet la construction de l'expérience par identification, par reproduction et par imitation.

Le conflit d'interprétation fait rupture dans le cours des activités d'interprétation : il n'y a plus d'image opérative collective. Il empêche donc l'action. La confrontation entre les membres d'un sujet collectif provoque une rupture dans le continuum d'interprétation, mais représente à terme une voie d'acculturation et de transformation des cultures d'interprétation, par la production de nouvelles images de soi agissant doublement collectives : l'image d'un soi agissant collectif construit collectivement.

Les deux dernières modalités discursives, la conciliation et la conformation, produisent les mêmes effets que le conflit d'interprétation, et sont également des voies de transformation des cultures d'interprétation, mais par la modification des images opératives typiques et l'ajustement d'interprétation qui s'opèrent au cours de la conciliation, ou bien par leur renforcement sous l'effet d'injonctions d'interprétation : cette dernière voie est une prescription d'interprétation, qui laisse peu de voix à son destinataire : 'le chef m'a collé au mur, là j'ai compris'.

## 2015, un « traumatisme » professionnel : une transformation de l'image de soi agissant

Les contextes professionnels et socio-politiques peuvent influencer temporairement ou durablement l'évolution des habitudes interprétatives d'un équipage policier, par exemple par le biais d'un sentiment individuel partagé, à l'image du « partage social des émotions » (Rimé 2009). A titre d'exemple, dans les discours professionnels, 'le politique' ou 'la politique' est ce qui vient indûment s'immiscer dans l'activité policière : 'c'est notre métier, on sait quoi faire', à la différence des 'médias', de 'l'exécutif', de 'notre ministre', ou de la 'population'. Le droit de regard citoyen sur l'activité de police et son caractère publique semblent être une ingérence difficilement supportable partagée par les effectifs. Mais plus l'activité est spécialisée (par exemple, celles de la Police Aux Frontières ou des Compagnies de Sécurisation et d'intervention parisiennes) et plus les effectifs sont expérimentés, moins cette ingérence du public est redoutée ou décriée. Les gardiens de la paix de Police Secours expérimentés acceptent plus ou moins volontiers le sort qui leur est accordé : 'les citoyens ont le droit de nous filmer, c'est normal'<sup>2</sup>.

Pour autant, ils jugent que les images diffusées au public ou par le public sont souvent trompeuses, car elles ne peuvent exprimer le vécu de la 'situation d'intervention', le ressenti de danger par les policiers, l'imprévu, la rapidité d'évolution ou la précipitation de la situation d'interactivité, qui, selon eux, rendent les actes premiers, avant la réflexion. Souvent, les gardiens peu expérimentés disent qu'ils 'n'ont pas le temps de réfléchir' ou de 'discerner', quand les professionnels plus aguerris relativisent cette vision de la situation, en insistant davantage sur la 'connaissance du terrain' et 'l'expérience du terrain', directement liées aux capacités d'interprétation. Les gardiens de la paix expérimentés parlent d'une capacité à s'habituer à l'imprévu : 'l'imprévu, c'est notre quotidien', dit un policier en riant.

Si les gardiens de la paix peuvent être quotidiennement surpris par un 'événement' ou un 'imprévu', les situations inédites sont en revanche plutôt rares. Elles sont problématiques au sens où aucune réponse prescrite ou habituelle ne s'impose naturellement et où la pertinence et la faisabilité même de l'intervention policière pose question. Ces expériences deviennent des histoires qui s'échangent entre pairs et qui circulent à la façon des mythes et légendes, comme par exemple les cas de 'guet-apens', peu vécus mais qui font l'objet de nombreux discours, surtout quand les médias relayent les incidents.

---

<sup>2</sup> Cet état de fait précède le mouvement de contestation sociale contre les projets de loi de réforme du Code du travail (2016-2017) et des régimes de retraite (2019-2020), ainsi que le mouvement des « Gilets jaunes » (2018-2019), pendant lesquels la répression policière s'est durcie, et à la suite desquels une vague de diffusion de vidéos d'intervention policière violentes sans précédent en France a mis en ébullition les effectifs de terrain, qui réclament depuis, par l'intermédiaire des syndicats, l'interdiction au public de filmer les policiers en train de travailler.

Les 'attentats de Charlie Hebdo' ont eu des conséquences visibles sur le quotidien des gardiens de la paix de Police Secours, du fait de la mise en place par le gouvernement de l'état d'urgence anti-terroriste, mais également du fait de la mise en scène médiatique de l'action policière pendant les attentats, tous deux infléchissant les cultures d'interprétation à travers la transformation de l'image de soi agissant.

### **L'état d'urgence : une transformation de l'activité et du rôle policier**

Dans les commissariats de petite et moyenne taille, le décret de loi instaurant l'état d'urgence a réduit fortement le nombre de patrouilles de Police-Secours, remplacées par les patrouilles dites 'Vigipirate' (dédiées exclusivement à la lutte contre l'anti-terrorisme), qui consistaient à surveiller régulièrement des bâtiments dits 'sensibles' et à échanger des informations avec les militaires postés à l'entrée de ceux-ci. Pendant plusieurs mois, les équipages policiers ont donc travaillé différemment, avec une sorte de 'boule au ventre' et l'impression de 'ne pas faire le boulot', les patrouilles de Police Secours habituelles n'étant plus assurées.

Aussi, de nouveaux collectifs se forment grâce à la mutualisation des ressources humaines de plusieurs commissariats. Concrètement, on patrouille avec des effectifs de commissariats voisins. 'On n'a pas le choix', il n'y a pas assez d'effectifs. Les gardiens de la paix patrouillent donc avec des collègues dont ils ne connaissent pas les habitudes d'interprétation : ce qui n'est pas sans les insécuriser et générer de nombreux discours de mécontentement. Des patrouilles mélangent les effectifs de différents services : par exemple, des gardiens de la paix de Police Secours patrouillent avec des gardiens de la paix de la BAC (Brigade Anti-Criminalité) d'un autre commissariat. Cette dernière expérience a été plutôt appréciée.

Dans les années qui suivirent l'année 2015, de nombreuses mesures ont été prises pour renforcer la sécurité des effectifs de terrain, en réponse aux attendus syndicaux policiers : à titre d'exemple, le droit de port de l'arme hors service, un nouveau cadre d'usage de l'arme pour les policiers et gendarmes, l'élargissement de la notion légale de légitime défense (Tzutzuiano 2017), l'introduction de compétences de gestion des émeutes urbaines dans le référentiel 'Premier emploi des gardiens de la paix', une doctrine de maintien de l'ordre 'pro-active' plus répressive, *etc.* L'élargissement du cadre de légitime défense des forces de l'ordre et le port d'arme hors service ont eu un effet de réassurance chez de nombreux gardiens de la paix de terrain. Le dernier projet de loi en date, nommé 'Loi de sécurité globale' entend, parmi d'autres dispositions, interdire la diffusion d'images de policiers en activité si ceux-ci sont reconnaissables, et démultiplier les moyens d'action à distance via les drones et les systèmes de reconnaissance faciale. Le discours de protection de soi en formation comme sur le terrain a toujours été important, mais après les attentats de 2015, il a été ressenti comme plus pressant,

physiquement, et se traduisait selon une équation simple : sortir de la voiture, c'est mettre sa vie en péril.

Le rôle social de protection de la population est réaffirmé par l'institution politique et devient une attente forte du public vis-à-vis de la police : 'lutte contre le terrorisme' et contre la 'radicalisation islamique'. Le policier se doit alors d'être héroïque, ce qui ne fait pas écho aux discours des équipages : pour eux, 'un bon policier, c'est un policier qui rentre indemne chez lui le soir'. Si les policiers ont apprécié, après les attentats de 2015, les hommages rendus à leur profession et les élans inédits de reconnaissance par la population, nombreux étaient ceux qui en relevaient la contradiction : 'ouais, enfin... ils nous aiment quand on meure en héros pour eux, quoi', 'apparemment, un bon policier c'est un policier mort'. D'autres en redoutaient le caractère éphémère : 'à la première vidéo anti-police<sup>3</sup>, tout ça sera vite oublié...'

Enfin, il était entendu entre collègues que les missions de sécurisation des bâtiments, comme les écoles ou les lieux de cultes, sont chronophages et inutiles : elles ne relèvent pas du 'métier', car elles s'assimilent à des missions de 'sécurité privée' ou 'militaires'. Ce changement brutal des objectifs institutionnels n'a pas été sans provoquer une effervescence discursive, pointant du doigt l'inadaptation de décisions venues 'd'en haut'. La transformation des manières de faire policières est mise en objet par les professionnels eux-mêmes : 'on ne travaille plus comme avant'. C'est tout un lexique de la transformation qui s'est déployé devant le chercheur : 'je ne vous aurais pas dit ça il y a deux mois'.

### **7 janvier 2015 : une situation inédite qui met en scène la figure du héros et qui rend les équipages plus vulnérables**

L'intervention policière relatée par toutes les chaînes de télévision a fait *événement* dans les échanges policiers : elle est devenue un événement policier suscitant chez les professionnels, pendant un temps, des réactions empruntées d'effroi, de colère, de fatalisme, d'incompréhension, *etc.* Chacun, face au déferlement médiatique, a pu construire un vécu individuel par procuration, s'imaginant 'primo-arrivant' sur la scène de crime...

Nombreux sont les professionnels à avoir décrit la survenue des attentats à Paris comme un 'traumatisme' professionnel, en raison du caractère critique de la situation dans laquelle se sont trouvés leurs collègues parisiens, non seulement parce que la situation était dangereuse et imprévue, mais surtout parce qu'elle était inédite. Un imprévu inhabituel en quelque sorte. Tandis que les effectifs expérimentés cherchent non sans peine à ramener l'expérience vécue par leurs collègues à ce qu'ils connaissent déjà, les novices se montrent plus enclins à entrer

---

<sup>3</sup> Une 'vidéo anti-police' est un enregistrement audiovisuel fait par le public, montrant des actes policiers violents, plus ou moins légaux, perpétrés sur un individu contrôlé ou interpellé.

dans cette réalité inédite : pour eux, sur le terrain de nombreuses situations sont encore inédites et nombreux sont ceux qui se plaignent du manque 'd'action' dans le métier. Ces policiers novices plutôt jeunes épousent plus facilement la figure du héros qui n'hésite pas à se lancer à corps perdu dans le feu de l'action, relayée par les médias et le ministre de l'intérieur, mais rejetée par les professionnels aguerris et plus âgés, qui semblent perdre pied face à l'obligation de jouer à un jeu auquel ils ne souhaitent pas jouer.

'Tu as vu le collègue ?' : les conversations entre policiers et avec le chercheur étaient très souvent centrées sur l'intervention policière pendant ces événements. Les termes 'primo-arrivant', 'scène de crime', 'meurtre de masse' et 'terrorisme' envahissent les discours. Et un sentiment de peur a envahi les équipages policiers, celle de 'mourir en service' : 'je ne vais pas me faire sauter la tête pour 1800 euros ! Moi, je n'y vais pas !'. Être un héros ou ne pas être un héros ? Pour ce policier, le salaire n'engage pas à l'héroïsme, et l'héroïsme ne fait pas partie 'des attributions du policier'. Il s'agit en fait de répondre à la question : 'j'y vais' ou 'je n'y vais pas' ? Refuser de s'engager est aussi un moyen de garder le contrôle sur l'engagement de sa propre activité. Si les blessures corporelles, telles les cicatrices, peuvent être valorisées comme les trophées d'une guerre menée en collectif dont on peut orner son patrimoine professionnel, en revanche la mort sort du cadre admis par les effectifs. Elle n'est pas prévue, ni envisageable : 'on n'est pas des militaires'. Le nombre annuel de décès policiers est très majoritairement le fait de suicides, rappelle-t-on dans les rangs.

Dans le même temps, la peur du guet-apens s'est visiblement accrue : une de ces situations dans lesquelles la police et le public ne jouent pas au même jeu. Dans les échanges, la situation inédite des attentats a été associée à celle de guet-apens, mieux connue, qui représente une situation critique dans laquelle les gardiens de la paix se pensent en danger de mort, et qu'ils ont toujours à l'esprit quand ils construisent les situations d'action : les effectifs expérimentés savent reconnaître les 'signes' du guet-apens, même s'ils ne l'ont pas vécu.

Enfin, les gardiens de la paix se sont sentis démunis face aux conditions des missions Vigipirate. Un jour, la patrouille reçoit une 'arme de guerre' en guise de paquetage à embarquer en patrouille. Les policiers manifestent leur mécontentement, l'usage de ce fusil semble leur être étranger. Les patrouilleurs échangent pendant le chargement de l'arme et des protections de sécurité anti-terrorisme dans le coffre de la voiture :

- un Brigadier-chef : 'Normalement, on a droit à trois tirs par an, et on ne les fait même pas ! Et ils veulent qu'on tire avec des armes de guerre ?'
- un Adjoint De Sécurité, en riant : 'Je suis tranquille, on ne m'a jamais formé à ça moi, et ça ne risque pas d'arriver !'

Comme si chacun ne savait plus y faire. Quid du sujet collectif ?

## La transformation des cadres interprétatifs : 'moi, je' versus 'nous'

Depuis les attentats, les gardiens de la paix semblent avoir changé leurs façons de construire les situations d'action. L'évocation récurrente de ces événements dans les équipes a transformé leurs façons habituelles de voir les situations, même les plus anodines. Il est important de comprendre que les gardiens de la paix n'ont pas rechigné à intervenir 'face' à des situations qui auraient provoqué habituellement leur intervention : ils ont construit le réel autrement, comme s'il leur était devenu « étranger » (Schütz 2017 ; Simmel 2019). Ils ont construit autrement les situations d'action : dans leur discours, ils parlent de prise en compte accrue de 'l'environnement', y compris celui qui est déjà bien connu, rendant peut-être la décision de sortir de la voiture plus périlleuse à leurs yeux, plus vitale.

Ces nouveaux ressentis ont renforcé la césure déjà présente chez les gardiens de la paix entre la police et les autres, selon un paradigme bien connu dans la police : dedans/dehors ou intérieur/extérieur. Pour les gardiens de la paix rencontrés, tout individu jeune ou vieux, homme ou femme, représente à présent une menace perçue comme réelle pour eux, en tant qu'individus et non plus seulement en tant que membres du sujet collectif en action. Pour eux, être professionnel 'aujourd'hui', c'est d'abord se protéger en tant qu'individu.

Les discours sont emprunts de 'moi, je...'. Ce discours individualisé et individualisant, largement véhiculé dans les équipages rencontrés dans les semaines qui ont suivi les attentats, tranche avec le discours institutionnel habituel, qui met en avant le sacrifice de l'individu pour et dans le collectif, mais un sacrifice qui n'entraîne pas la fin de la vie. Aussi, tandis que les discours policiers sont habituellement consensuels, les conversations sur les attentats ont entraîné de nombreuses controverses, notamment entre les professionnels novices et ceux qui étaient expérimentés. La mort a ramené chacun à son individualité, chacun s'identifiant au collègue décédé pendant la scène de 'carnage' des attentats : un gardien de la paix lambda, un policier 'de base' comme eux, dont l'agonie a été filmée et diffusée en direct, puis pendant plusieurs jours, à la télévision.

Cet événement policier médiatisé et vécu par procuration a fait expérience au niveau individuel. Un discours du soi individuel vient bousculer le discours professionnel habituel consistant à décrire la police comme 'le dernier rempart de la société', un rempart construit de puissance collective. Ce discours ramenant à l'individu derrière le policier est comme entré par effraction avec fracas dans les collectifs professionnels, fissurant le rempart, la solidité et l'évidence de la pensée consensuelle et du sentiment de sécurité de chacun dans le collectif : émerge un sentiment partagé de vulnérabilité individuelle. Comme si le tout ne protégeait plus les parties qui le composent, comme si les pierres qui composaient le rempart avaient décidé, individuellement et en même temps, d'échapper à leur sort funeste...

De l'aveu des professionnels rencontrés, ces événements ont eu pour effet immédiat une réduction du nombre d'interventions pédestres sur la voie publique,

que l'on ne peut pourtant pas imputer aux seuls sentiments de peur ou d'angoisse. Une nouvelle forme d'interactivité avec le public est apparue, mettant en jeu non plus l'autorité policière qui était l'enjeu majeur de l'activité en patrouille, mais la survie des policiers. Les cadres interprétatifs individuels se transforment sous la forme d'une intériorisation individuelle de l'événement, d'une extériorisation des sentiments et d'une exposition du soi individuel, qui ont pour habitude de rester au vestiaire.

Une rupture est opérée dans les « habitudes d'interprétation » (Zeitler 2013) et dans la construction d'une image de soi qui ne passe plus par le sujet collectif : l'image de soi individuelle échangée dans les discours a remplacé l'image de soi collective ; le soi n'agit plus.

### **Une image de la population qui évolue : la résurgence de l'ennemi intérieur**

Pour les policiers, la 'population' est une entité de laquelle ils s'excluent quand ils en parlent : elle désigne le public ou qui n'est pas policier. Ce public est divisé en deux grands sous-groupes qui s'opposent l'un à l'autre : la population 'normale' d'un côté – ils disent souvent les 'gens' – et de l'autre côté leurs 'clients', entendez les 'délinquants'.

La population des délinquants est catégorisée en sous-groupes de populations plus ou moins délinquantes par essence : 'ce n'est pas notre faute si les prisons sont pleines de musulmans, c'est statistique'. Les gardiens de la paix rencontrés se représentent concrètement les populations 'musulmanes' comme des populations de 'type magrébin' ou 'africain'. L'idée, amenée par le chercheur, selon laquelle il se pourrait que l'action policière se dirige plus souvent vers ce type de population a été rabrouée sévèrement par les professionnels, les uns réaffirmant le caractère délinquant par nature de certaines populations, les autres invoquant le respect du traitement d'égalité dû à chaque citoyen, réfutant d'éventuelles accusations d'action discriminatoire. Pourtant cette division de la population est fondée sur une catégorisation institutionnelle de la population en 'types' ethniques : 'type caucasien', 'type magrébin', 'type africain', *etc.*

A ces premières catégorisations du public, s'ajoute une autre répartition de la population en deux catégories : les 'pro-police' et les 'anti-police'. Les groupes de populations supposées délinquantes appartiennent à la seconde catégorie, par exemple : 'les habitants du 93' ou encore 'les racailles', les 'crapauds', les 'bâtards', qui désignent grosso modo les mêmes populations : des populations jeunes et populaires. Pour ces professionnels, il paraît normal que les individus et groupes de population qu'ils étiquettent comme 'déviant' (Becker 1985) soient délinquants ou anti-police.

Ces images ne sont pas nouvelles au sein d'une police historiquement tournée vers la répression des classes populaires (Fassin 2011 ; Boucher 2014). Elles renvoient à des représentations post colonialistes héritées de la période de la

guerre froide et de la guerre d'Algérie, déjà présentes dans la police (Rigouste 2007, 2008). Pour les policiers, cette seconde catégorie supposée être hostile à la police tend à s'étendre car 'maintenant, même les gens normaux deviennent anti-police, ils refusent d'être contrôlés, ils font des outrages-rébellion'. Mais certains âges de la vie, comme les populations jeunes, et certaines catégories sociales comme les habitants de Seine-Saint-Denis, département le plus pauvre en France métropolitaine, sont jugés plus négativement et comme étranger au corps social, ou du moins se retournant contre lui.

Émerge ainsi sur le devant de la scène l'image de l'ennemi venu de l'intérieur, infiltré dans la population, armé comme un soldat, prêt à surgir et à bondir sur les policiers. Les conversations sur les attentats mettent en scène l'image du jeune délinquant-terroriste musulman : un terroriste 'bien de chez nous', dira un policier avec ironie. Cette image vient renforcer l'association déjà existante dans les discours policiers entre délinquance et population censée être musulmane. Aussi, les policiers se montrent inquiets quand ils échangent à propos des 'fatwa contre les policiers' qui auraient été prononcées par des groupes terroristes étrangers se réclamant de l'islam et qui incitent les 'jeunes de banlieue à tuer du flic'.

Dans les discours, les catégorisations policières de la population fonctionnent comme des croyances collectives, qui alimentent la construction des cadres interprétatifs. En commissariat, un commandant a réaffirmé la nécessité de 'contrôler tout le monde, même les femmes avec des poussettes, à 16H00, à la sortie de l'école'. Brusquement, les cadres interprétatifs mobilisés habituellement par les policiers pour interpréter sont déclarés non pertinents. La réaction unanime des effectifs de terrain face à ces injonctions hiérarchiques contradictoires est véhémement : 'n'importe quoi !', 'on ne va pas s'amuser à arrêter tout le monde', 'nous ne contrôlons pas au hasard, nous contrôlons des gens en particulier', 'on contrôle quand on sait qu'on va faire une affaire', 'qu'ils ne viennent pas nous demander de faire du chiffre alors !'

Ces injonctions contreviennent également à une autre catégorisation de la population, duale et fondatrice de nombreuses vocations policières, suscitant de vives expressions émotionnelles dans les discours des policiers : les 'victimes' contre les 'auteurs'.

De l'image d'une population connue, les policiers façonnent l'image d'une nouvelle population, les délinquants-terroristes musulmans, plus 'criminogène' et plus dangereuse encore que la précédente. Ainsi, les policiers font face à une population qui leur est devenue étrangère : ils pensent d'elle qu'elle est à présent capable de renverser le rapport de force avec la police, en créant un nouveau tableau de jeu dans lequel ils refusent d'entrer et sur lequel ils n'ont, individuellement, pas prise. À leurs yeux, cette 'évolution de la population française' légitime la tendance à la militarisation de la police.



## **Une nouvelle image de soi en tant que professionnel et en tant qu'individu : le policier 'chair à canon'**

Deux images négatives de soi, en tant que policier en danger 'face' à la population, étaient déjà repérables dans les discours policiers en 2014, avant les événements terroristes de 2015 :

- être victime (d'une agression, d'un outrage, d'un manque de respect, de violences, *etc.*) : 'les outrages, c'est tous les jours : crachats, insultes' ;
- être une proie ou une cible (guet-apens, émeutes urbaines, black-blocs en manifestation, jet de nourriture et d'objets par les fenêtres, *etc.*) : 'on est chassé comme du gibier, à la trace'.

Après les attentats de 2015, une troisième catégorie vient s'ajouter à celles-ci : 'maintenant, on est de la chair à canon'. Une conversation entre policiers :

- Policier 1 : 'Contre des terroristes armés de kalach' [Kalachnikov], qu'est-ce que tu veux faire ?'
- Policier 2 : 'Servir de cible, ça fera une belle image...'

Les échanges entre les policiers ont joué le rôle de vecteur de cette nouvelle image de soi plutôt négative, qui fait perdre le sens du service à la population : 'Tu imagines ? Ta famille te voit crever en direct à la télé ? Mais c'est quoi cette société ?'.

## **La transformation des cultures d'interprétation à l'occasion de l'activité collective de réinterprétation**

Dire son émotion n'est pas coutume dans la police. Les émotions vécues et les sentiments individuels sont souvent tus entre policiers et devant la hiérarchie. Mais les émotions vécues en collectif peuvent être décrites dans les récits d'interprétation oraux et écrits, comme les procès-verbaux, par exemple pour faire vivre au lecteur ou à l'auditeur la perception du danger ou décrire la reconnaissance des signes qu'une infraction va être commise, souvent appelée 'le flair' ou 'l'intuition policière'. Les récits d'interprétation, celui des attentats de janvier 2015 comme ceux du quotidien, s'échangent entre policiers sous forme d'histoires d'intervention ou de patrouille, d'anecdotes vécues ou même de récits tirés de rapports écrits. Ces récits collectifs permettent d'exposer aux pairs les émotions vécues, mais surtout les images opératives produites collectivement dans l'activité en train de se faire.

Un jour, des gardiens de la paix conversent dans la cour du commissariat sur l'intervention policière pendant les attentats. Des commentaires fusent. Il s'agit là d'une réinterprétation collective de la situation, coutumière des brigades, et qui porte habituellement sur leurs propres interventions ou sur celles de collègues plus ou moins directs. La réinterprétation des événements de janvier devient quotidienne dans les équipages. Cette activité d'interprétation-réinterprétation

collective a pour particularité de s'appuyer sur un vécu spécifique, non pas un vécu collectif issu de l'expérience collective de terrain, ni même un vécu partagé par d'autres collègues ou par les collègues des collègues qui ont vécu la scène, mais sur un vécu individuel par procuration.

A l'accoutumée, une activité de réinterprétation collective est plutôt consensuelle, sans heurts. Le consensus d'interprétation est quasiment toujours ce qui clôt la conversation, même si celui-ci n'exclue pas l'existence d'autres avis qui auraient été tus, ni une nouvelle interprétation à venir. Les novices peuvent exprimer plus facilement leur désaccord, mais la puissance persuasive de la pensée unanime et les arguments des policiers expérimentés, issus de l'expérience vécue, semblent avoir raison de ces positions considérées comme marginales. Contrairement aux conversations qui ont rendu saillants les positionnements individuels, l'activité de réinterprétation collective est une occasion de se (re)constituer en sujet collectif, (re)façonnant ainsi les cultures d'interprétation du groupe. On élabore des techniques, des astuces pour survivre et agir ou des stratégies, en se demandant ce qui est réaliste et ce qui ne l'est pas, ce qui est légal, *etc.* Après l'effroi individuel, la réinterprétation collective permet de s'imaginer agissant en collectif dans le futur, (re)créant ainsi un vécu collectif à partir d'une expérience en train de se faire imaginée : l'expérience collective interprétative se (re)construit.

Ainsi, à l'occasion des activités d'interprétation collective et par le truchement de la transformation de l'image collective de soi agissant avec le public et d'une (re)configuration du 'rapport police-population', les cultures d'interprétation policières se transforment.

### **La transformation simultanée des sujets, des activités et des cultures d'interprétation : la construction de l'expérience collective**

La rencontre de chacun avec le monde médiatico-politique et les échanges conversationnels entre policiers produisent un vécu individuel par procuration, tandis que l'activité d'interprétation-réinterprétation collective fait expérience au niveau du sujet collectif. Elle permet de produire une situation d'action et un vécu collectif, y compris à partir d'une expérience déjà vécue par d'autres.

Les réinterprétations de la scène d'intervention des 'attentats terroristes de Charlie Hebdo' ont conduit les professionnels à (re)construire un continuum d'interprétation collective, en y incluant ces événements, ainsi transformés en construit de leur propre expérience. Ce continuum d'expérience collective transforme les cultures d'interprétation conjointement à l'évolution de l'image de soi agissant que les policiers se font d'eux-mêmes dans leur rencontre avec le public. Ces transformations conjointes de l'activité collective, des sujets collectifs et des cultures d'interprétation peuvent être qualifiées de transformations collectives :

elles teintent de nouvelles couleurs l'expérience à vivre. Ainsi peut être décrite l'expérience collective : une matrice de transformations collectives conjointes.

Ces résultats ont un intérêt certain pour qui voudrait transformer les dispositifs de formation policiers actuels et former autrement les apprentis gardiens de la paix comme les professionnels plus expérimentés. Mais la construction de l'expérience policière n'impacte pas seulement les activités policières ou de production de sécurité, elle impacte directement les activités et même la vie de tout citoyen français. La description et la compréhension des voies de transformation de l'expérience collective interprétative policière est un enjeu essentiel pour la formation policière dans les années à venir, et pour la transformation du modèle de police en France, vers une police mieux reconnue et plus démocratique.

## Bibliographie

Barbier J.-M. (2010) *Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens*, « Revue d'anthropologie des connaissances », 4 (1) : 163–194, <https://doi.org/10.3917/rac.009.0163>

Barbier J.-M. (2013) *Vécu, élaboration et communication de l'expérience* in : *Le travail de l'expérience*, J.-M. Barbier, J. Thievenaz (dir.), Paris, L'Harmattan : 13–40.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités* (2<sup>ème</sup> édition revue et corrigée), Paris, Presses Universitaires de France.

Becker H. S. (1985) *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, trad. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, Paris, Métailié.

Boucher M. (2014) *Police de rue, habitants des quartiers populaires et usage de la force. Analyse d'un processus de défiance réciproque*, « Pensée plurielle », 36 (2) : 77–109, <https://doi.org/10.3917/pp.036.0077>

Bourdieu P. (1984) *Questions de sociologie*, Paris, Editions de minuit.

Bourdieu P. (1994) *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.

Bruner J. (2005) *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*, trad. Y. Bonin, Paris, RETZ.

Fassin D. (2011) *La force de l'ordre. Une anthropologie de la police des quartiers*, Paris, Seuil.

Goffman E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, trad. A. Accardo, Paris, Minuit.

Goffman E. (1991) *Les cadres de l'expérience*, trad. I. Joseph, M. Darteville, P. Joseph, Paris, Minuit.

Hoffstadter D., Sander E. (2013) *L'analogie. Cœur de la pensée*, Paris, Odile Jacob.

Leonard M. (2016) *L'expérience collective des policiers : une affaire d'enjeux collectifs situés dans l'activité*, Communication avec actes présentée au 16<sup>ème</sup> Congrès A.R.E.F., Mons, Belgique.

Leonard M. (2017) *Faire autorité : le rapport police-population*, in : *Agir pour, sur et avec autrui. Les couplages d'activité*, J.-M. Barbier & J. Thievenaz (coord.), Paris, L'Harmattan : 211-236.

Leonard M. (2019) *Construire l'expérience collective en situation. L'activité de patrouille des gardiens de la paix de la Police nationale*, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, dirigée par Jean-Marie Barbier, Cnam, Paris, France.

Ochanine D. (1969) *Rôle de l'image opérative dans la saisie du contenu informationnel des signaux*, « Questions de Psychologie », 4 : 209-224.

Pastre P., Mayen P., Vergnaud G. (2006) *La didactique professionnelle*, « Revue française de pédagogie », 154 : 145-198, <https://doi.org/10.4000/rfp.157>

Quere L. (2006) *L'environnement comme partenaire* in : J.-M. Barbier, M. Durand (coord.), *Sujets activités, environnements*, Paris, Presses Universitaires de France : 7-29, <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0007>

Rigouste M. (2007) *L'ennemi intérieur, de la guerre coloniale au contrôle sécuritaire*, « Cultures & Conflits », 67 : 157-174, <https://doi.org/10.4000/conflits.3128>

Rigouste M. (2008) *La guerre à l'intérieur : la militarisation du contrôle des quartiers populaires* in : *La frénésie sécuritaire*, L. Mucchielli (coord.), Paris, La Découverte : 88-98, <https://doi.org/10.3917/dec.mucch.2008.01.0088>

Rime B. (2009) *Le partage social des émotions*, Paris, Presses Universitaires de France, <https://doi.org/10.3917/puf.mosco.2009.01>

Samurcay R., Rabardel P. (2004) *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions* in : R. Samurcay, P. Pastré, « Recherches en didactique professionnelle », Toulouse, Octares : 163-180.

Schütz A. (2010) *Essai sur le monde ordinaire*, trad. Th. Blin, Paris, Le Félin.

Schütz A. (2014) *Don Quichotte et le problème de la réalité*, trad. Th. Blin, Paris, Allia.

Schütz A. (2017) *L'étranger*, trad. B. Bégout, Paris, Allia.

Simmel G. (2019) *L'étranger*, trad. F. Joly, Paris, Payot & Rivages.

Tourmen C., Mayen P., Samrany L. (2011) *Qualifier, une activité méconnue des dirigeants* in : *Diriger : un travail*, J.-M. Barbier, C. Chauvigné, M.-L. Vitali (dir.), Paris, L'Harmattan : 119–145.

Tzutzuiano C. (2017) *L'usage des armes par les forces de l'ordre. De la légitime défense... à la légitime défense en passant par l'autorisation de la loi*, « Revue de science criminelle et de droit pénal comparé », 4 : 699–712, <https://doi.org/10.3917/rsc.1704.0699>

Zeitler A. (2013) *Construction de l'expérience, habitudes d'interprétation et signification du vécu* in : *Expérience, activité, apprentissage*, L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (dir.), France, Paris : Presses Universitaires de France : 135–162, <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0135>

## **Building the Situation of Police Action after Terrorist Attacks: Sustainable Transformation of Cultures of Interpretation and Collective Experience**

### **Summary**

The thesis in this article is that what is referred to as police discernment is a socially assessed result of the collective activity of the constant interpretation of events. The keepers of the peace – police officers – interpret events on patrol, at the station, before, during and after the action. In this way, they create a consensus of interpretations or stories of a collective interpretation, constructing a sense of the collective subject.

This activity of the keepers of order/peace favours the construction of an interpretative framework for the events that policemen deal with and, more broadly, building a certain interpretation culture appropriate for a given team.

This framework for constructing a police culture was transformed in the wake of the Charile Hebdo attacks in 2015. The death of a police officer, filmed live by the media, “broke” the collectives. Police officers no longer present themselves in public in the same way: their image of themselves towards society is transformed and fits the police team’s imagination.

Thanks to team activity: constant interpretation-reinterpretation of events, the attacks of 2015 become elements that construct police experiences that interest educators. These constructs of experience evolve and transform, each for their part, the ways of interpreting, and, therefore, discerning, the event.

This article presents how, after 2015, the team interpretative experience of policemen is constructed, resulting from the transformation of related aspects: individual and collective entities, activities and cultures of interpretation.

## **Konstruowanie sytuacji działań policyjnych po zamachach terrorystycznych: trwałe transformacje kultury interpretacji i doświadczeń zespołowych**

### **Streszczenie**

W artykule przewija się teza, że to, co określa się jako rozeznanie policyjne, stanowi społecznie oceniany rezultat kolektywnej aktywności nieustannej interpretacji zdarzeń. Strażnicy porządku/pokoju (*les gardiens de la paix*) – policjanci interpretują zdarzenia w trakcie patrolu, w komisariacie, przed, podczas i po akcji. Tworzą w ten sposób konsensus interpretacji lub opowiadania interpretacji kolektywnej, konstruujące poczucie kolektywnego podmiotu.

Ta aktywność strażników porządku/pokoju sprzyjała konstruowaniu ram interpretacyjnych zdarzeń, z jakimi mają do czynienia policjanci, i szerzej – budowania pewnej kultury interpretacyjnej, właściwej dla danego zespołu.

Te ramy procesu konstruowania kultury policyjnej uległy transformacji w następstwie ataków na „Charile Hebdo” w roku 2015. Śmierć policjanta sfilmowana na żywo przez media „złamała” kolektyw. Policjanci już nie przedstawiają się publicznie w taki sam sposób: ich obraz siebie wobec społeczeństwa przekształca się i wpisuje w zespołową wyobraźnię policyjną.

Dzięki zespołowej aktywności: nieustannej interpretacji-reinterpretacji zdarzeń, ataki z 2015 r. stają się elementami konstruującymi doświadczenia policyjne, które interesują prowadzących kształcenie. Te konstrukty doświadczenia ulegają ewolucji i przekształcają, każde ze swej strony, sposoby interpretacji, a więc i rozeznania zdarzenia.

Artykuł ten przedstawia, jak po roku 2015 konstruowane jest zespołowe doświadczenie interpretatywne policjantów, będące efektem transformacji powiązanych aspektów: podmiotów indywidualnych i kolektywnych, aktywności oraz kultur interpretacji.

### **Pour citer cet article**

Léonard M. (2021) *Construire une situation d'action policière après les attentats terroristes : une transformation durable des cultures d'interprétation et de l'expérience collective*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 145–166, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.10>

Daniela Rodriguez\* 

## **Le sens des transformations et les transformations du sens : les changements du sens de l'activité à l'échelle biographique**

### **Abstrait**

Cet article porte sur la manière dont se structurent les transformations du sens de l'activité chez les dirigeants des entreprises de l'économie sociale (coopératives, mutuelles, associations et fondations) à l'occasion des événements marquants vécus le long de leur histoire professionnelle. Cinq éléments structurant les transformations du sens sont présentés : la dimension temporelle ; les émotions associées ; la reconnaissance d'un changement par le sujet lui-même ; l'énoncé de principes d'action associés aux transformations et l'imbrication des dimensions individuelle et collective. Par ailleurs, la lecture diachronique des transformations permet d'identifier le sens ou direction attribuée par les dirigeants à leur propre parcours. Ces résultats, obtenus dans le cadre d'une recherche qualitative par l'analyse narratologique (Labov) des récits produits par treize dirigeants d'entreprises de l'économie sociale lors d'entretiens non-directifs, caractérisent les transformations du sens et par conséquent son processus de construction et de reconstruction dans une perspective diachronique.

**Mots-clés** : construction de sens, dirigeants, événements marquants, activité professionnelle, formation.

### **The Meaning of Transformations and Transformations of Meaning: Changes in the Meaning of Activity at the Biographical Scale**

#### **Abstract**

This article focuses on the way in which transformations of the meaning of activity among CEOs of companies of the social economy movements (cooperatives, mutual societies, associations and foundations), are structured by the significant events

---

\* Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.  
Article soumis le 28 février 2021 ; accepté pour publication le 9 mai 2021.

experienced throughout their professional history. Five elements structuring the transformations of meaning are presented: the temporal dimension; emotions; the recognition of a change by the subject himself; the statement of principles of action associated with transformations and the interweaving of individual and collective dimensions. Moreover, the diachronic reading of the transformations makes it possible to identify the meaning or direction attributed by the leaders to their own paths. These results, obtained through qualitative research by the narrative analysis (Labov) of the accounts produced by thirteen CEOs during non-directive interviews, characterize the transformations of meaning and subsequently the process of construction and reconstruction from a diachronic perspective.

**Keywords:** construction of meaning, CEOs, social economy, significant events, professional activity.

## Introduction

Notre activité transforme notre environnement tout autant qu'elle nous transforme, sans que nous en soyons toujours conscients. Une activité mentale et affective permanente, désignée ici comme processus de construction de sens (Barbier 2017), accompagne et oriente notre activité quotidienne.

L'activité professionnelle constitue un champ riche pour l'étude de la construction de sens car elle articule de manière complexe plusieurs dimensions : la dimension individuelle et collective du travail, ses contraintes organisationnelles ; sa dimension culturelle ; les enjeux de production ; les écarts entre le prescrit et le réel, entre le prévu et le réalisé... Nous explorerons dans cet article le processus de transformation du sens portant sur l'activité professionnelle et caractériserons les éléments structurant ses transformations.

Pour analyser ce processus, nous partons de l'idée que certaines situations professionnelles<sup>1</sup>, parce qu'inédites, ouvrent au chercheur un accès privilégié aux transformations du sens. Contrairement à l'activité mentale accompagnant les situations de routine<sup>2</sup>, les situations inédites, par la rupture qu'elles instaurent dans le flux réflexif du sujet, demandent de lui une réflexion intense. Nous nous intéressons ainsi dans ce texte au processus de transformation de sens portant sur l'activité professionnelle à l'occasion des expériences épisodiques (Rogalski, Leplat 2011), désignées comme événements marquants. Ces expériences singulières constituent des jalons dans la vie professionnelle transformant le sens attribué par

---

<sup>1</sup> La situation professionnelle est définie ici comme « la qualification par un sujet du contexte dans lequel il agit » (Barbier 2017).

<sup>2</sup> Rogalski et Leplat (2011) distinguent les expériences sédimentées des expériences épisodiques. La première modalité met l'accent sur ce qui est acquis comme effet de la répétition des tâches lors de la pratique professionnelle, tandis que la deuxième renvoie à des situations singulières contextualisées et liées à l'ici et maintenant du travail.



les sujets à leur activité. L'analyse des récits portant sur les événements marquants vécus par des dirigeants d'entreprises de l'économie sociale en France<sup>3</sup> rend possible non seulement l'appréhension de la perspective diachronique du développement de l'activité professionnelle mais révèle également « le sens des transformations » singulières dans un empan temporel long. Le sens des transformations fait référence à la direction que les dirigeants attribuent à leur histoire professionnelle sous-tendant une causalité chronologique qui justifie et légitime *in fine* leur statut.

Plusieurs éléments font des dirigeants des entreprises de l'économie sociale un terrain fertile pour l'analyse des transformations du sens.

Dans les organisations, les dirigeants sont investis d'un pouvoir de réalisation d'objectifs et d'organisation de moyens pour le faire (Barbier et al. 2011). De leur position statutaire particulière découle la prise de décisions définissant des engagements à long terme pour l'organisation (Mintzberg 1990). En somme, le défi de tout dirigeant consiste à faire que les missions et finalités de l'organisation soient réalisées en donnant du sens à la production collective (Mintzberg 1984). Pour les dirigeants des entreprises de l'économie sociale ce défi est double car leur appartenance à un mouvement d'idées et d'initiatives économiques caractérisé par un discours sur les valeurs (solidarité, générosité, responsabilité, engagement...) les contraint à un « travail du sens » sur deux dimensions (Rodriguez 2017). La première consiste à orienter le sens construit par les collaborateurs sur leurs activités et les enjeux collectifs, en explicitant les buts et les finalités de l'organisation. La deuxième consiste à inscrire le sens des actions collectives et des décisions stratégiques dans l'ensemble de valeurs prônées par le mouvement de l'économie sociale. Cela s'effectue principalement par la référence à l'intérêt général (Mispelblom Beyer 2010).

Diriger une organisation est une activité dont les tâches sont faiblement prescrites (Leplat, Hoc 1983)<sup>4</sup> et pour laquelle il n'existe pas de formation formelle<sup>5</sup>. Ce dernier élément est d'autant plus significatif pour les entreprises de l'économie sociale que la plupart des dirigeants évoluent souvent dans la hiérarchie

---

<sup>3</sup> L'économie sociale et solidaire (ESS) désigne actuellement en France un ensemble d'entreprises organisées sous forme de coopératives, mutuelles, associations, ou fondations, dont le fonctionnement interne et les activités sont fondés sur un principe de solidarité et d'utilité sociale. Leurs modes de gestion se veulent démocratiques et participatifs. (Ministère d'Économie, des finances et de la relance).

<sup>4</sup> La tâche prescrite, selon Leplat et Hoc, « c'est la tâche conçue par celui qui en commande l'exécution » (1983 : 52).

<sup>5</sup> Il existe des formations spécifiques portant sur des techniques de gestion ou d'administration qui ne s'adressent pas exclusivement aux dirigeants. Lors de nos travaux de recherche, nous avons participé à la conception de dispositifs de formation à destination de personnes dites « à haut potentiel », des personnes identifiées dans les organisations comme susceptibles de prendre des responsabilités dans un futur plus ou moins proche. Les participants s'heurtaient néanmoins à la difficulté d'imaginer une activité complexe qu'ils n'exerçaient pas encore.

grâce à leur fort engagement militant (Apec 2012) où la place occupée par l'organisation dans leur histoire personnelle et familiale n'est pas négligeable<sup>6</sup>.

Nous faisons l'hypothèse que ces éléments ont une forte incidence sur la nécessité chez les dirigeants d'apprendre « sur le tas » pour réussir leurs missions.

Les résultats et réflexions présentés dans ce texte sont issus d'une recherche qualitative en Sciences de l'éducation (Rodriguez 2017), dont l'objectif était d'explorer les caractéristiques des constructions de sens chez les dirigeants de l'économie sociale dans une démarche d'intelligibilité (Barbier 2000). L'une des principales hypothèses posées dans le cadre de la recherche, considérait que le processus de formation à l'activité professionnelle sur le long terme peut être analysé par le biais des constructions des sens relatives à cette activité. Les récits narratifs portant sur les événements marquants constituent, de ce point de vue, un moyen nous permettant d'accéder aux traces des constructions de sens survenues dans le cadre de l'expérience professionnelle. Nos analyses ne portent donc pas sur le contenu des activités des dirigeants ou leur pertinence mais sur la manière dont ceux-ci les évoquent et les perçoivent. L'économie sociale constitue pour sa part un contexte pertinent pour ce type d'analyse au regard de la place occupée par les valeurs et par conséquent au sens de l'activité économique et sociale des entreprises dans les discours. Plutôt que chercher à évaluer la cohérence entre les actions rapportées par les dirigeants dans leurs récits et la philosophie ou la démarche économique et sociale de l'économie sociale, nous nous sommes centrée sur la manière dont cette philosophie modèle les constructions de sens des dirigeants.

Dans cet article, nous présenterons d'abord la notion de sens et ses liens avec l'activité humaine ainsi que les caractéristiques et la fonction des événements marquants comme vecteurs de transformation. Nous exposerons par la suite le cadre méthodologique de la recherche et les principales caractéristiques du mouvement de l'économie sociale et de l'activité de ses dirigeants. Nous finirons par décrire les éléments impliqués dans les transformations de sens des dirigeants de l'économie sociale : la dimension temporelle ; les émotions qui leur sont associées ; la reconnaissance du changement par le sujet ; l'énoncé des principes d'action et l'imbrication de la dimension individuelle et collective.

---

<sup>6</sup> Il est fréquent d'ailleurs de rencontrer des dirigeants ayant commencé leur vie professionnelle dans la même structure qu'ils dirigent. Depuis une dizaine d'années, ce modèle de recrutement commence à perdre son élan au profit d'un modèle privilégiant les qualifications, ce qui fait l'objet de réactions de la part des militants.

## **Sens, activité et événements marquants**

### **La construction de sens comme processus de symbolisation**

Le sens est considéré par la psychologie comme la résultante d'une interaction entre un élément fonctionnant comme symbole et l'expérience pré-conceptuelle du sujet (Gendlin 1962). L'expérience pré-conceptuelle correspond au fonctionnement continu du sujet, c'est-à-dire, au flux présent de ses sensations et de ses perceptions. Le sujet construit du sens grâce à un regard vers l'intérieur, vers la masse toujours présente de sensations. Le sens serait ainsi la résultante d'un travail de symbolisation à laquelle le sujet accède par l'introspection, et sa construction, un processus de symbolisation à partir de son expérience. La symbolisation évoquée par Gendlin (1962) se réalise par le langage, système symbolique partagé et médiation culturelle fournissant au sujet une représentation du monde. Pour Jerome S. Bruner (1990), avant même l'acquisition du langage chez le sujet, il existerait du sens sous la forme de représentations proto-linguistiques du monde, dont la réalisation dépend de l'outil culturel du langage.

### **L'organisation narrative du sens**

La psychologie narrative postule que la structure psychologique humaine est essentiellement narrative et que la narration constitue un principe d'organisation de l'activité (Sarbin 1986, cité par Crossley 2000 ; Bruner 1991). Nous donnons forme à notre expérience, nous construisons du sens, selon une structure narrative. L'être humain viendrait au monde avec un ensemble de prédispositions pour interpréter l'espace social et pour agir car « nous avons une prédisposition innée et primitive à l'organisation narrative qui nous permet très vite de comprendre et de l'utiliser » (Bruner 1991 : 92). La structure narrative agirait comme une sorte de matrice déterminant un mode de fonctionnement cognitif particulier<sup>7</sup> (Bruner 1991). Ce mode cognitif narratif place l'expérience humaine, c'est-à-dire l'intention et l'action, dans un temps et dans un espace. Notre expérience s'organiserait donc selon des formes narratives dont la dimension temporelle est l'une des composantes : « notre expérience assume de manière automatique des formes temporellement déployées dans lesquelles le futur, le passé et le présent se déterminent mutuellement comme des parties d'un ensemble » (Crossley 2000 : 37).

En construisant du sens, processus de symbolisation prenant une forme narrative, nous organisons les épisodes, les actions et les récits relatifs à nos actions. Ce processus de symbolisation à la fois organise notre expérience et donne forme à nos actions.

---

<sup>7</sup> Bruner (1991) distingue le mode de fonctionnement cognitif narratif du mode paradigmatique dont le principe organisateur est le système formel de description et d'explication de la réalité empirique qu'il a pour but de vérifier.

Quant au champ spécifique de l'activité professionnelle, il est intéressant de noter que pour Clot (2004), le sens est un ressort interne de l'activité de travail défini comme une « discordance créatrice ou destructrice entre les occupations et les pré-occupations du sujet » (ibidem : 325). Les occupations concernent l'activité réelle du sujet, tandis que les pré-occupations sont « les conflits vitaux de l'activité, les soucis, les mobiles personnels et collectifs » (ibidem) présents dans la réalisation du travail. Les pré-occupations (Clot 2004) définissant et définies par l'activité du sujet, contiennent entre autres : l'activité d'autrui, l'organisation du travail, les conflits, le regard d'autrui vis-à-vis de son activité, par exemple qui constituent également des composantes des trames narratives du sens.

En somme, trois caractéristiques définissent ici le sens et sa construction : le sens est en même temps un processus de symbolisation et sa résultante, produit par la médiation du langage et prenant une structure narrative. En outre, la construction de sens en tant qu'activité de symbolisation, non seulement accompagne mais façonne aussi l'action du sujet en prenant appui sur les trames narratives développées. La solidarité est donc forte entre l'expérience directe du sujet (ou l'activité réelle selon Clot 2004) et l'activité de construction de sens car elles se nourrissent et se transforment mutuellement. Dans le contexte spécifique de l'activité professionnelle, la construction de sens se voit affectée par la perception que le sujet a de l'activité d'autrui et de l'organisation du travail, entre autres.

### **Les événements marquants comme vecteurs de construction de sens**

Mais dans le flux permanent de notre activité nous retrouvons les situations courantes, configurant nos expériences sédimentées et les situations constituant des épisodes à caractère exceptionnel, autrement dit les expériences épisodiques (Rogalski, Leplat 2011).

Les événements marquants, uniques et singuliers, adviennent au sujet et constituent pour lui une rupture dans le flux de son expérience, devenant des expériences épisodiques. Les événements, parce qu'inattendus, désorganisent les habitudes de perception créant pour le sujet une situation confuse, incertaine et imprévisible qui ouvre la voie à un processus de réflexion, à des questions, et à une quête de réponses (Dewey 1993 ; Leclerc-Olive 1997).

La notion d'événement contient à la fois la notion de ce qui advient (l'imprévu) et la manière dont le sujet l'accueille. L'interprétation de ce type d'expériences par le sujet s'effectue dans la tension qui lie les expériences passées aux attentes, projets et représentations de l'avenir (Leclerc-Olive 1997).

L'espace ouvert par l'événement déclenche un processus de transformation de sens chez le sujet rendant possible la compréhension et l'action dans une situation perçue par lui comme inédite et *a priori* désorganisée.

## **Les transformations de sens sur l'activité des dirigeants produites par le vécu d'événements marquants**

### **Les principales caractéristiques du mouvement et de l'activité des dirigeants de l'économie sociale**

Le mouvement de l'économie sociale en France se caractérise par les discours tenus par ses membres à propos de la cohérence entre des valeurs historiquement affichées et les pratiques socio-économiques qu'elles accompagnent. Le jeu entre valeurs affichées et pratiques économiques a lieu dans des structures dont les statuts juridiques traditionnels sont ceux des associations, mutuelles et coopératives appelées souvent « familles ». Leur fonctionnement est régi par des principes considérés par le mouvement comme s'opposant à ceux des entreprises dites capitalistiques : la libre adhésion ; la participation des adhérents à la prise des décisions qui se veut démocratique (une personne une voix) ; la cotisation et la part sociale (respectivement droit d'accès aux services et titre de propriété sur une part du patrimoine de l'entreprise) ; la non-lucrativité (les réserves de l'entreprise associative sont impartageables) ; des bénéfices réinvestis dans l'entreprise afin de maintenir et développer son activité ; des statuts non immuables (Demoustier 2001 ; Jeantet 2004). Le trait commun des entreprises réunies sous l'appellation « économie sociale », serait leur « adhésion commune à la démocratie et à la primauté de l'objectif social sur la recherche du profit » (Robert 2007 : 15) visant l'émancipation (Drapéri 2009).

Si les valeurs et finalités du mouvement invitent à y adhérer, il n'en reste pas moins vrai que leur mise en œuvre semble difficile. Or, c'est sur les dirigeants de ces structures que repose en grande partie la responsabilité de trouver des voies concrètes à la réalisation de ces vœux.

Outre la question du sens, l'activité de ces dirigeants consiste à gérer la tension entre l'équilibre financier de l'organisation, la réponse aux enjeux de développement et de concurrence des marchés et le respect du cadre juridique et financier, sans (trop) contrevenir aux valeurs énoncées par le mouvement.

La particularité à diriger des structures de l'économie sociale peut être résumée en trois éléments :

- l'appartenance de l'organisation à un regroupement, motivé principalement par une démarche de reconnaissance de sa spécificité auprès des pouvoirs publics. En effet, depuis une cinquantaine d'années, le mouvement de l'économie sociale en France vise à faire reconnaître ce que ses entreprises apportent à la société en termes de contribution à garantir l'intérêt général dans la prise en charge par exemple des publics dits fragiles ;
- un discours axé sur le sens même de l'activité de ces entreprises, leur utilité sociale et leur démarche démocratique par rapport aux entreprises dites

- capitalistiques dont le but principal serait de produire des bénéfices pour les détenteurs du capital ;
- l'activité des dirigeants comme la gestion de la tension entre les valeurs dont le mouvement est porteur, et les injonctions propres au marché (lois de respect de la concurrence, besoin de produire des bénéfices...) (Betton et al. 2008).

### **Le cadre méthodologique de la recherche**

Des entretiens non directifs portant sur le parcours professionnel, menés auprès d'un échantillon de treize dirigeants d'entreprises de l'économie sociale<sup>8</sup> âgés d'entre 28 et 68 ans, ont donné lieu à la production de 39 récits d'expérience. Chaque dirigeant a évoqué en moyenne trois événements.

La seule consigne donnée a été de raconter les événements restés dans la mémoire des interviewés parce que significatifs pour leur activité de dirigeants. Les dirigeants ont fait eux-mêmes le choix des événements considérés dans l'ici et maintenant de l'entretien comme marquants.

Les entretiens non directifs ont fait appel de manière implicite à la mémoire épisodique (Tulving 1983, cité par Nicolas 2005)<sup>9</sup> des interviewés. Cette technique de recueil des données part du postulat que le degré de difficulté rencontré par un sujet lors de la résolution d'un problème constitue l'un des facteurs de mémorisation d'une situation. La difficulté à comprendre et à résoudre la situation seraient ainsi des facteurs responsables d'une mémorisation privilégiée chez le sujet, capable de restituer le souvenir *a posteriori* de manière complète.

Le travail de mise en récit des événements du passé a sollicité d'une part les constructions de sens produites au moment même du vécu des événements et gardées en mémoire, en même temps que des productions ayant lieu dans l'ici et maintenant de l'entretien. La posture d'évocation chez les dirigeants a été facilitée par la demande de raconter des situations concrètes plutôt que des avis généraux sur l'activité de diriger.

La méthode d'analyse des données a consisté dans l'identification et l'analyse des composantes narratologiques des récits portant sur les événements marquants passés, mais produits dans le cadre de l'entretien non-directif. Les récits contiennent des traces narratives propres aux constructions de sens passées ainsi que des constructions nouvelles, émergeant dans le cadre de l'entretien. Les postulats de la psychologie narrative permettent de faire l'hypothèse que ces récits n'ont pas été créés ex-nihilo dans le cadre de l'entretien mais que, au contraire, ils portent les traces des récits construits par le passé. Pour distinguer les traces des récits

---

<sup>8</sup> Six associations, cinq coopératives, une mutuelle et une fondation.

<sup>9</sup> Celle-ci est définie comme « un système qui reçoit et stocke l'information concernant des épisodes ou des événements temporellement datés ainsi que les relations spatio-temporelles entre ces événements » (Nicolas 2005 : 388).

antérieurs, les outils proposés par la narratologie, et notamment ceux développés par William Labov (1993, 2003, 2010) permettent d'identifier les évaluations des événements par le sujet et les rationalisations effectués dans le présent de l'entretien et portant sur les événements ou les actions du passé, par exemple. Souvent les dirigeants précisaient spontanément si leurs réflexions étaient nouvelles ou celles qu'ils avaient eues à l'époque.

L'analyse des entretiens a consisté à isoler les récits narratifs, définis selon Labov (1993) par le fait que les propositions y sont ordonnées temporellement, de sorte que toute inversion modifie l'ordre des événements tel que l'on peut l'interpréter. Ensuite, pour chaque narration portant sur un événement, et par syntagme, les séquences définissant la structure générale des récits d'expérience personnelle (Labov 1993, 2003, 2010) ont été identifiées : résumé, indications, développement, évaluation et conclusion. Nous avons ainsi procédé pour chaque séquence à l'identification des composantes des récits (Adam, Revaz 1996) : références temporelles (absolues, relatives à l'énoncé et celles relatives à la situation d'entretien) et spatiales (périmètre) ; les rôles attribués aux personnages (principal, adjuvant, antagoniste, destinataires et destinataires)<sup>10</sup> ; les émotions énoncées par les narrateurs ; la durée et la vitesse du récit (tension entre le racontant et le raconté<sup>11</sup>) ; les transformations (situation initiale vs situation finale) ; les actions des personnages ; l'agence (*agency*) des personnages (sujet opérateur ou patient) ; la perspective de la narration (focalisation interne aux personnages ou neutre et changement de focalisation) ; enchaînements causales et enchaînement chronologiques.<sup>12</sup> Les analyses ont donné lieu à l'identification d'éléments saillants présents dans les récits portant sur les événements marquants : les liens établis entre passé, présent et futur (ils se manifestent de manière singulière dans chaque récit) ; l'identification par le narrateur d'une transformation dans la manière de percevoir leur propre fonction ; la référence aux émotions ressenties ou la survenue de ces émotions lors de l'entretien ; l'expression de ce que nous appelons des principes d'action, c'est-à-dire, des règles selon lesquelles le dirigeant considère organiser son activité et, l'imbrication des dimensions individuelle et collective dans les récits. Ces éléments sont présents dans tous les récits, mais prennent une place ou une forme singulière pour chacun.

---

<sup>10</sup> Ces personnages sont issus du modèle théorique développé par Algirdas, Greimas 1966 (cité par Adam, Revaz 1996).

<sup>11</sup> Le racontant est défini comme « le texte ou énoncé dans la linéarité orale » tandis que le raconté est l'histoire ou contenu narratif. (Adam, Revaz 1996).

<sup>12</sup> Des analyses complémentaires dont l'objet a été d'identifier la mise en intrigue, l'attribution implicite de responsabilités ainsi que les ruptures et continuités liées à la représentation de leur activité ont été menées.

## **Les éléments intervenant dans la transformation du sens de l'activité de diriger une entreprise de l'économie sociale à l'occasion des événements marquants**

A partir de l'analyse narratologique des récits, cinq éléments ont été identifiés comme structurant le processus de transformation du sens de ce qu'est diriger une entreprise de l'économie sociale.

### **La dimension temporelle : l'articulation du passé, du présent et du futur présente dans les transformations du sens de diriger**

Les récits portant sur les événements marquants se structurent à partir de l'articulation entre passé, présent et futur des faits par le narrateur. Bien que cette dimension soit propre à toute narration, sa prise en compte dans l'analyse du processus de construction de sens met en lumière le rôle de celle-ci dans l'identification des transformations du sens. Autrement dit, la référence au temps permet de définir la transformation et de la qualifier comme telle, en établissant une différence d'état entre le passé, le présent et le futur.

Dans cet extrait, une dirigeante âgée de 50 ans d'une importante association nationale de protection de l'adolescence, fait la narration d'un événement marquant vécu lorsqu'elle avait 21 ans.

je dirais que le premier moment vraiment marquant c'est quand à la veille de signer un contrat avec l'université pour être assistante je n'ai pas signé mais ça a été un moment marquant pour moi parce que c'était prévu et je le souhaitais parce que tout d'un coup j'ai réalisé que j'étais entrée à l'école à deux ans et demi et que j'allais en sortir à soixante-dix ans et qu'à l'époque j'avais 21 ans et je me suis dit je n'aurais jamais rien connu d'autre j'ai eu une peur et donc j'ai dit non alors que j'irais à la fac hein c'était pas le problème mais j'étais vraiment ça m'a saisi et dans les 15 jours j'ai eu une proposition d'emploi qui m'a intéressée et que j'ai acceptée (Dirigeante 2, association).

Le récit lie l'événement, l'offre d'un poste à l'université qui l'aurait empêchée de devenir dirigeante, à son passé (son parcours à l'école depuis ses 2 ans) et son futur (sortir du système éducatif à l'âge de la retraite) vus depuis le moment de l'événement (le moment de signer l'acceptation de l'emploi à l'université). La future dirigeante se retrouve face à un dilemme qui semble définir son « destin ». Elle dit se représenter son passé de l'époque, elle a 21 ans lors de l'événement, et le futur qui l'attendait dans le cas où elle accepterait l'offre. Cette interprétation de la situation vécue à l'époque, où une décision considérée comme déterminante pour sa vie devait être prise contient donc les liens entre ces trois temps passé, présent de l'événement et futur représenté. A ces trois temps de l'événement, se rajoute le



futur proche de l'événement, l'acceptation d'un autre poste 15 jours après. Le récit laisse voir la dimension temporelle de la transformation de sens. Bien que le poste à l'université l'attirât, l'interprétation construite à l'époque, celle d'une vie professionnelle passée au sein du système éducatif, ouvre la voie à une décision qui l'amènera des années plus tard, vers le poste de dirigeante.

### **Les émotions associées aux transformations du sens de diriger**

Un dirigeant de coopérative de 28 ans revient lors de l'entretien sur les difficultés rencontrées au moment de la prise en charge de l'organisation. Il s'agit d'une coopérative de construction en bois située dans une région rurale de France dont les objectifs sont économiques et sociaux : l'accueil des nouveaux arrivants sur le territoire, la mise en valeur de la ressource du bois issue des forêts locales et le métier artisanal de la charpente.

En réponse à la consigne donnée dans le cadre de l'entretien, le dirigeant relate son arrivée dans l'entreprise et s'arrête sur le moment de crise le plus profond qui va l'amener à prendre la direction de la structure.

euh en 2008 on a une activité qui est euh précaire au niveau de la rentabilité des chantiers on a beaucoup perdu et d'ailleurs beaucoup de gens pensent que notre structure est morte (pleurs) oui ça c'est ça c'est je suis ému parce que c'était dur (pleurs) et là ça a été dur parce que on s'engage dans un travail artisanal où en milieu rural où on est assez peu nombreux sur le territoire et où la notoriété la reconnaissance du travail bien fait c'est quelque chose d'important et nous on a des difficultés sur notre je l'ai déjà dit sur la rentabilité aussi sur la qualité de nos chantiers sur notre crédibilité en fait quoi et du coup moralement c'est hum (ému) c'est quand même quelque chose de:: de dur parce que on c'est là qu'on sent le décalage entre l'engagement idéologique et la réalité du terrain quoi et on se sent démuni (Dirigeant 3, coopérative).

Le souvenir et la narration de cet événement, la « presque » mort symbolique de l'entreprise, décrite de manière détaillée font (ré) émerger les émotions vécues à l'époque. L'émotion survient lors de l'entretien sous forme de pleurs et surprend le narrateur même. Le récit porte sur un événement marquant, le moment où il est devenu dirigeant, et décrit à la fois les difficultés rencontrées (l'échec commercial, les mauvaises relations entre associés) et les émotions associées au vécu des difficultés, énoncées de manière claire et précise : le sentiment de solitude, de difficulté presque insurmontable.

L'extrait présente les conditions dans lesquelles le dirigeant prend la décision de s'imposer comme le directeur, face aux co-gérants. La décision est contraire à l'idéologie de la co-gestion et d'égalité entre les membres de la coopérative, et nous comprenons par l'émergence de ces émotions à quel point enfreindre la règle a été en même temps douloureux et nécessaire pour la « survie » de l'entreprise

selon le point de vue du dirigeant. Au-delà des réflexions sur l'éventuelle vérité objective des décisions prises, le récit restitue la vérité vécue par le dirigeant et son interprétation du contexte comme moment charnière, marquant la transformation de sa perception à la fois de l'environnement et de son propre rôle. La force et la puissance des émotions accompagnant cette transformation se font palpables même des années après les événements.

Dans cet extrait, l'émotion survenue s'associe au fait que le dirigeant a dû prendre une décision contraire aux valeurs du mouvement (la démocratie et l'égalité). L'analyse des émotions ouvre la voie à la compréhension du sens d'être dirigeant et à sa transformation. Ce sens est lié à la difficulté inhérente à l'activité des dirigeants de l'économie sociale : tenir la tension entre les contraintes de la gestion budgétaire et le respect des normes de conduite prônées par le mouvement.

### **L'identification et la reconnaissance par le sujet lui-même du changement survenu dans le sens du diriger**

Lorsqu'elle a pris son poste dans l'association, cette directrice de 48 ans a reçu des menaces d'une partie de ses collaborateurs. A la fin du récit, elle déclare avoir modifié son état d'esprit au travail comme conséquence de l'événement. Elle attribue la transformation de son attitude à l'événement vécu. Si avant l'événement elle nouait des relations amicales avec ses anciens collègues devenus collaborateurs, elle est par la suite devenue méfiante.

et donc depuis j'ai une attitude euh bon je suis je dirais je suis fréquentable mais je ne sympathise pas voilà (...) je suis très méfiante maintenant ouais (Dirigeante 4, association).

Euh:: oui oui plusieurs il y a eu deux on va dire je dirais deux moments euh importants deux qui sont euh qui ont fait que ma vie ma vie professionnelle a changé euh:: (...) mais j'avais sûrement besoin de l'entendre ça a fait que je me suis euh j'ai compris j'ai mieux compris qui j'étais comment je me positionnais et comment je devais me positionner ça a changé ma façon un de me positionner d'être et c'est aussi grâce à ça que j'ai pu un jour devenir président d'un directoire (Dirigeant 5, coopérative).

Dans le deuxième exemple, le dirigeant d'une chaîne de supermarchés coopératifs, reconnaît que l'un des événements marquants, la discussion avec un psychologue, a profondément modifié sa manière de « se positionner ». L'événement détermine un avant et un après dans le regard qu'il porte sur soi et de l'écart entre ce constat et ce qu'il percevait comme étant attendu dans le milieu professionnel à l'époque. Cet événement est considéré par lui-même comme étant la source d'une transformation du sens : il transforme les liens établis entre sa perception de ses caractéristiques personnelles, ses attentes professionnelles et le milieu dans lequel

il souhaitait s'insérer à l'époque. Le dirigeant va encore plus loin en argumentant que ce changement a rendu possible son présent de président de directoire et donc de dirigeant. L'argumentation historique, c'est-à-dire le fait d'établir une relation de causalité entre le passé et le présent, semble une attitude spontanée qui résulte du regard diachronique de sa vie professionnelle. Elle permet au dirigeant de construire et démontrer, dans le cadre de l'entretien, le sens, comme direction, des transformations.

### **L'énonciation de principes d'action associés à la transformation du sens de diriger**

Dans certains cas, les dirigeants associent à leurs récits des règles de comportement à tenir en tant que dirigeant. Ce sont des règles qui découlent directement de leur expérience et de la transformation du sens attribué à leur activité.

Dans le premier exemple, le dirigeant d'une coopérative d'achat des matériaux pour le bâtiment, glisse dans le récit d'un événement marquant, des règles pour être un « bon directeur de coopérative ». Pour énoncer ces principes, le dirigeant emploie le verbe falloir. Par ce biais, il exprime que l'événement l'a mis face à des circonstances qui l'ont appelé à l'action. En effet, le narrateur se montre obligé à mener ces actions (se poser les bonnes questions ; s'interroger sur son propre positionnement vis-à-vis des membres adhérents), qui ne semblent pas spontanées ou confortables pour lui. Le mode « falloir » s'accompagne des pronoms comme « on » qui renforcent le sens de l'injonction à l'action provenant de la situation telle qu'elle a été interprétée.

Parce que bon pendant un moment je rappelais tout le monde j'essaie de savoir qu'est-ce qui se passe il n'y avait pas assez de commandes alors bon donc après on se posait des questions c'est à dire il faut toujours se poser les bonnes questions c'est pas pour dire c'est de leur faute parce que en fait c'est toujours aussi cette tentation que l'on a dans la coopérative ben on vous a mis un truc et vous ne venez pas c'est pas:: ça veut dire que euh c'est jamais l'adhérent qui:: puisque lui il n'a que sa perception individuelle de la coopérative ça veut dire que ce qu'on lui a mis en retour de ce qu'il a apporté ça veut dire qu'on est à côté de la plaque et c'est ça la grande difficulté c'est à dire que:: faut toujours être en adéquation avec ses membres (Dirigeant 6, coopérative).

Ben je suis sur des conversations professionnelles je ne vais pas déjeuner avec le les collaborateurs je ne bois pas le café enfin je veux dire je ne sors pas je suis au boulot avec mes collaborateurs et je ne me mêle pas aux conversations eh eh personnelles eh ou très rarement voilà et je fais toujours très attention d'avoir : euh si c'est des sujets un peu conflictuels d'avoir un tiers je suis rarement en face à face avec quelqu'un ou alors il y a un compte rendu d'entretien à ce moment-là (Dirigeante 4, association).

Avril Thorne, Kate C. Mc Lean, Amy M. Lawrence (2004) distinguent deux types de sens attribués à des souvenirs : ceux portant sur les « leçons apprises » et ceux portant sur la « compréhension ». Les « leçons apprises » constituent des inférences pratiques tirées de l'expérience et qui, dans un contexte similaire, dirigeraient l'action future. Ces principes de comportement seraient significatifs pour deux raisons : d'une part parce que dans le discours du dirigeant ils sont associés à un événement considéré comme marquant, ce qui définit leur ancrage dans l'expérience réelle du sujet. D'autre part, parce qu'il s'agit de principes pouvant orienter les manières d'évaluer les situations et son propre rôle dans les situations. Ils constitueraient donc des grilles d'analyse de sa manière d'agir dans les situations avec les collaborateurs plutôt que des comportements réels à tenir.

L'énonciation de principes d'action lors de la construction du récit constitue un indicateur de la densité de l'expérience vécue, dans le sens où l'on peut inférer qu'une réflexion approfondie a été menée à l'occasion de l'événement et même après. De cette manière, lorsqu'un narrateur construit un récit d'expérience, celui-ci contient non seulement ce qui est survenu, les faits, mais aussi des éléments relatifs aux processus de réflexion, de construction de sens, inhérent au vécu subjectif des faits. Les principes de comportement exprimeraient une sorte de condensation de l'expérience, mais condensation finalisante car orientée vers l'action souhaitable.

De même que l'événement a donné lieu aux principes, les principes contiennent en eux l'événement, car c'est celui-ci qui leur donne un sens et une légitimité pour le dirigeant. Ces principes ne constituent pas de « bonnes pratiques » dans l'absolu mais seulement au sujet de l'expérience vécue par le dirigeant. Nous faisons alors l'hypothèse qu'ils resteront valides tant que celui-ci ne sera pas démenti soit par un nouvel événement soit par la cumulation d'expériences permettant de les remettre en question.

### **L'imbrication de la dimension individuelle et de la dimension collective dans les transformations du sens de diriger**

Le dirigeant de cette coopérative a vécu une situation de conflit avec un collaborateur de longue date qui n'a pas respecté les règles déontologiques imposées par la structure.

Les entreprises de l'économie sociale sont aussi des projets politiques et donc quand on est militant euh:: on se raccroche aussi à ça c'est à dire l'entreprise peut aller très mal on se raccroche au aux idées et au projet politique que que l'on construit moi j'ai absolument pas pensé à:: à partir c'est à dire je:: non au contraire il fallait absolument sauver euh euh ce truc-là parce que si coopx avait coulé à ce moment-là les idées politiques portées par coopx auraient pris un coup alors que justement je trouve que depuis euh on arrive à on est suffisamment forts pour les porter ces idées-là et c'est intéressant (Dirigeant 7, coopérative).

Être militant de l'économie sociale impose une certaine conduite à tenir. Au moment d'orienter l'action un jeu entre le « je » du dirigeant et le « nous » de l'économie sociale intervient. Ce jeu fait partie des pré-occupations (Clot 2004) accompagnant et orientant la prise de décisions. L'interprétation qui prévaut dans une situation comme celle vécue par ce dirigeant passe de sauver l'entreprise à celle de sauver l'entreprise parce que c'est le moyen de préserver les idées et le modèle de société portées par l'entreprise. La solidarité entre le « je » et le « nous », entre la solitude du dirigeant et le collectif du mouvement de l'économie sociale a un poids déterminant dans le sens construit et dans la transformation de ce sens. Sauver l'entreprise devient ainsi un acte politique et par là même un acte d'affirmation de ses idées. Le collectif devient un levier pour l'action, une force permettant d'endurer la difficulté. Il définit le sens de la transformation, comprise comme ce vers quoi l'entreprise doit tendre.

## Conclusion

Nous avons souhaité analyser dans cet article les éléments structurant les transformations du sens. Quels éléments sont modifiés, du point de vue du sens attribué à l'activité professionnelle, lorsque le sujet fait face à une situation inattendue ?

La transformation dans le temps de ce que diriger une structure de l'économie sociale signifie pour les dirigeants se réalise par un processus mental et émotionnel associant cinq éléments : les liens entre passé, présent et futur ; la présence d'émotions ; l'identification du changement par le sujet lui-même ; le lien avec des principes d'action qui découlent des expériences vécues et l'imbrication de la dimension individuelle et la dimension collective.

Des récits portant sur des événements considérés comme marquants permettent d'identifier les composantes des transformations du sens et de comprendre le sens, en termes de direction, attribué à leur histoire. Ce dernier élément contribue à légitimer, aux yeux du dirigeant, son parcours et l'aboutissement qu'est le poste occupé. Ainsi, la perspective diachronique de l'activité, que nous avons appelé le sens des transformations permet d'identifier la direction imprimée par les dirigeants aux événements successifs qu'ils ont vécus venant expliquer et démontrer ce qu'ils sont devenus à partir de ce qui leur est advenu.

Nous faisons l'hypothèse que la culture propre au mouvement de l'économie sociale donne une coloration toute particulière aux transformations du sens et au sens des transformations. Toutefois, il est pertinent de se poser la question : quelles composantes de la construction de sens se modifient lors que d'autres professionnels vivent des événements marquants ? L'incidence de la dimension culturelle et la nature de l'activité réalisée sur ces transformations reste à être explorée.

Pour les chercheurs, s'intéresser à la formation professionnelle, au développement de l'activité chez les professionnels dans le temps long d'un parcours, nécessite de se pencher sur des processus parfois presque imperceptibles mais agissant sur les manières de faire et de percevoir son activité. L'analyse des récits d'expérience constituent à notre avis une opportunité de dévoiler ces phénomènes subtils mais non moins importants.

## Bibliographie

Adam J.-M., Revaz F. (1996) *L'analyse des récits*, Paris, Seuil.

Association pour l'emploi des cadres (2012) *Les cadres de l'économie sociale et solidaire*, Paris, Apec.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M. (2020) *Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation* in : *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation*, B. Maggi (dir.), Paris, Presses Universitaires de France : 89-104, <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2000.01.0089>

Barbier J.-M., Chauvigné C., Vitali M.-L. (2011) *Diriger : un travail*, Paris, L'Harmattan.

Betton E., Cros F., Rodriguez D., Thiévenaz J. (2008) *L'activité dirigeants de l'économie sociale*, Paris, Cnam, MRPP.

Bruner J. S. (1990) *Acts of meaning*, London, Harcard University Press.

Bruner J. (1991) *The narrative construction of reality*, « Critical Inquiry », n° 18-1 : 1-21, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/448619>, <https://doi.org/10.1086/448619>

Clot Y. (2004) *Travail et sens du travail* in : *Ergonomie*, P. Falzon (éd.), Paris, Presses Universitaires de France : 317-331, <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0317>

Crossley M. L. (2000) *Introducing Narrative Psychology. Self, trauma and the construction of meaning*, Buckingham, Open University Press.

Demoustier D. (2001) *L'économie sociale et solidaire. S'associer pour entreprendre autrement*, Paris, La découverte.

Dewey J. (1993) *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.

Drapéri J.-F. (2009) *L'année de l'économie sociale et solidaire 2010 : une alternative à redécouvrir en temps de crise*, Paris, Dunod, <https://doi.org/10.3917/dunod.drap.2011.01>

Gendlin E. (1962) *Experiencing and the creation of meaning*, New York, The free press of Glencoe, <https://doi.org/10.1037/t29376-000>

Jeantet T. (2004) *L'économie sociale en perspective. Rester fidèle aux principes*, « Informations Sociales », n° 116 : 58–70.

Labov W. (1993) *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, trad. A. Kihm, Paris, Minuit.

Labov W. (2003) *Uncovering event structure of narrative in : Georgetown University Rownd Table on Languages and Linguistics. Linguistics, Language and the Real World: Discourse and Beyond*, D. Tannen, J. Alatis (éds.), Georgetown, Georgetown University Press: 63–83.

Labov W. (2010) *Oral narratives of personal experiences in : Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, Cambridge, P. Hogan (éd.), Cambridge University Press: 546–548.

Leclerc-Olive M. (1997) *Le dire de l'événement (biographique)*, Paris, Presses Universitaires Septentrion.

Leplat J., Hoc J.-M. (1983) *Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations*, « Cahiers de Psychologie Cognitive », n° 3 : 49–63.

Mintzberg H. (1984) *Le manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*, trad. P. Romelaer Paris, Les éditions d'organisation.

Mintzberg H. (1990) *The Manager's job. Folklore and facts*, « Harvard Business Review », n° mars-avril : 1–13, <https://hbr.org/1990/03/the-managers-job-folklore-and-fact>

Mispelblom Beyer F. (2010) *Diriger et encadrer l'économie sociale et solidaire : l'exception ou la règle ? in : Management humain des organisations. Grandeurs et misères de la fonction de dirigeant*, F. Ben Hassel, B. Raveleau (dir.), Paris, L'Harmattan : 307–322.

Nicolas S. (2005) *Comment l'homme conserve-t-il des souvenirs ? in : L'homme cognitif*, A. Weil-Barais, Paris, Presses Universitaires de France : 317–430.

Robert V. (2007) *L'irrésistible montée de l'économie sociale. Un projet, une culture, des valeurs*, Paris, Autrement.

Rodriguez D. (2017) *Evènements marquants et (re)construction de sens des dirigeants de l'économie sociale*, thèse de doctorat, Paris, Conservatoire national des arts et métiers.

Rogalski J., Leplat J. (2011) *L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques*, « Activités », 8 (2): 4–31, <https://doi.org/10.4000/activites.2556>

Sarbin T. R. (1986) *Narrative Psychology : The storied nature of human conduct*, New York, Praeger.

Throne A., McLean K., Lawrence A. (2004) *When remembering is not enough: reflecting on self-defining memories in late adolescence*, « Journal of Personality », n° 72 : 513–542, <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00271.x>

Tulving E. (1983) *Elements of episodic memory*, New York, Oxford University Press.

## **The Meaning of Transformations and Transformations of Meaning: Changes in the Meaning of Activity at the Biographical Scale**

### **Summary**

This paper discusses the process of transforming the sense of professional activity felt by people managing enterprises in the area of the social economy (insurance companies, associations, cooperatives, foundations). It recognizes the elements that structure these transformations, resulting from significant events. Transformations of the sense of management activity refer to the education process related to preparation for the profession (Rodriguez 2008). The transformation process is triggered by individual/episodic experiences (Rogalski, Leplat 2011), which we identify as significant events.

The sense accompanying the experiences of professional activity is understood here as a process and the result of symbolizing activities expressed in the narrative (Bruner 1991). Meaning transformations are formulated as dynamic articulations of the five elements. They are: the temporal dimension, emotions; the entity noticing the change; formulation of operating principles; interweaving individual and team dimensions. These elements characterize the process of constructing and reconstructing sense from a diachronic perspective.

Our analyses are based on the results of qualitative research conducted with thirteen company managers in free-form interviews. As a result of the research, we obtained 39 narratives relating to those situations in the professional sphere in which the narrators had a sense of collision with a completely new and unexpected situation.

Managers of enterprises in the area of social economy are especially privileged to analyse the transformation of the meaning of their activity, because their activities belong to the movement of ideas and economic initiatives with a strongly coloured by the values they defend (solidarity, responsibility, commitment...). This forces them



to act in two ways: facilitating the activity of their co-workers by showing them the direction of action, and inscribing meaning and their actions into the ideas of the movement.

## **Sens transformacji i transformacje sensu: zmiany sensu aktywności w wymiarze biograficznym**

### **Streszczenie**

W artykule omawiany jest proces transformacji sensu aktywności profesjonalnej odczuwanego przez osoby kierujące przedsiębiorstwami z obszaru ekonomii społecznej (towarzystwa ubezpieczeniowe, stowarzyszenia, spółdzielnie, fundacje). Dokonano w nim rozpoznania elementów strukturyzujących te transformacje, powstałe w efekcie zdarzeń znaczących. Transformacje sensu aktywności kierowania odnoszą się do procesu kształcenia związanego z przygotowaniem do zawodu (Rodriguez 2008). Proces transformacji uruchamiają doświadczenia jednostkowe/epizodyczne (Rogalski, Leplat 2011), które zidentyfikowaliśmy jako zdarzenia znaczące.

Sens towarzyszący doświadczeniom aktywności profesjonalnej ujmowany jest tu jako proces i wypadkowa aktywności symbolizacyjnych, wyrażanych w narracji (Bruner 1991). Transformacje sensu są formułowane jako dynamiczne artykulacje pięciu elementów. Są nimi: wymiar temporalny, emocje; dostrzeżenie zmiany przez podmiot; sformułowanie zasad działania; przeplatanie wymiarów indywidualnych i zespołowych. Te elementy charakteryzują proces konstruowania i rekonstruowania sensu w perspektywie diachronicznej.

Nasze analizy są oparte na wynikach badań jakościowych przeprowadzonych z trzynastoma kierownikami przedsiębiorstw, w formie wywiadów swobodnych. W rezultacie badań otrzymaliśmy 39 narracji odnoszących się to tych sytuacji w sferze zawodowej, w których narratorzy mieli poczucie zderzenia z sytuacją zupełnie nową i nieoczekiwaną.

Kierujący przedsiębiorstwami z obszaru ekonomii społecznej są szczególnie uprzywilejowani do analizowania transformacji sensu podejmowanej aktywności, ponieważ ich działania należą do ruchu idei i inicjatyw ekonomicznych o silnym zabarwieniu wartościującym, które je tworzą (solidarność, odpowiedzialność, zaangażowanie...). Co zmusza ich do podwójnego postępowania: ułatwianie aktywności współpracownikom poprzez wskazywanie im kierunku działania oraz wpisywanie sensu i ich działań w idee tego ruchu.

### **Pour citer cet article**

Rodriguez D. (2021) *Le sens des transformations et les transformations du sens : les changements du sens de l'activité à l'échelle biographique*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 167–185, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.11>

Katarzyna Gajek\* 

## Transformacje w interakcjach: przykład relacji między rodzicami i dziećmi LGBT+

### Abstrakt

Celem niniejszego tekstu jest rekonstrukcja procesu transformacji, jaki zachodzi w relacji rodzica z dzieckiem o nienormatywnej orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej (LGBT+). Z uwagi na to, że przekształcanie siebie oraz rzeczywistości ma miejsce w toku podejmowanych aktywności, zatem z komunikowanych doświadczeń biograficznych narratorów zidentyfikowane zostały aktywności mentalne, afektywne oraz performatywne, a także związki między nimi. W badaniu uczestniczyli rodzice osób LGBT+ z terenu Polski, którzy byli dobierani zgodnie z procedurą kuli śnieżnej. Dane empiryczne zostały zgromadzone za pośrednictwem techniki wywiadu narracyjnego i opracowane w toku jakościowej indukcyjnej analizy tematycznej. Odtworzony na tej podstawie proces transformacji obejmował zidentyfikowane zmiany mentalne w zakresie postrzegania i rozumienia rzeczywistości, modyfikacje afektów, które dynamizowały aktywność podmiotu oraz czynności przeobrażających świat. Transformacje wyrażały się zarówno w postrzeganiu i przekształcaniu rzeczywistości, jak też działającego w niej podmiotu.

**Słowa kluczowe:** transformacje, wywiad narracyjny, rodzice, osoby LGBT+, *coming out*.

### Transformations in Interactions: the Example of the Relationship between Parents and LGBT + Children

#### Abstract

The aim of this paper is to reconstruct the transformation process that takes place in the parent-child relationship with a non-normative sexual orientation or gender identity (LGBT+). Due to the fact that the transformation of oneself and reality takes place in the course of undertaken activities, mental, affective and performative activities as well as relationships between them were identified from the communicated

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 2.02.2021; akceptacja: 11.03.2021.

biographical experiences of the narrators. Parents of LGBT+ people from Poland who were selected according to the snowball procedure participated in the study. Empirical data was collected through the narrative interview technique and developed through qualitative inductive thematic analysis. The transformation process recreated on this basis included the identified mental changes in the perception and understanding of reality, modifications of affects that dynamized the activity of the subject and activities transforming the world. The transformations were expressed both in the perception and transformation of reality, as well as the subject acting in it.

**Keywords:** transformations, narrative interview, parents, LGBT + people, coming out.

## Wprowadzenie

W polskim dyskursie publicznym upowszechniany jest schematyczny i jednostronny obraz osób tworzących społeczność LGBT+<sup>1</sup>, który kształtuje opinię publiczną i legitymizuje uprzedzenia wobec tej mniejszości. Generalizacje traktowane są jak odzwierciedlenie stanu faktycznego i nie budzą potrzeby weryfikacji czy krytycznego namysłu. Równocześnie przekonania te stają się poznawczym komponentem uprzedzeń wymierzonych w konkretną zbiorowość, którym często towarzyszy negatywny stosunek emocjonalny oraz dyskryminujące zachowania. Analiza wyników badań na temat uprzedzeń wobec osób nienormatywnych ze względu na orientację seksualną<sup>2</sup> lub tożsamość płciową<sup>3</sup> wskazuje, że pojawiają się one nie tylko ze strony osób heteroseksualnych<sup>4</sup> i cisplciowych<sup>5</sup>, ale również w obrębie samej społeczności LGBT+, tworząc wewnątrz mniejszości grupy bardziej lub mniej uprzywilejowane (Worthen 2012: 703 i nast.). Można wskazać różnorodne przyczyny kształtowania się negatywnych postaw wobec osób nieheteronormatywnych, skorelowane z płcią i orientacją seksualną. Uważa się, że styl życia osób homoseksualnych (Fish, Rye 1991) i biseksualnych (Worth 2003) wiąże się z ryzykiem zakażenia wirusem HIV; heteroseksualni mężczyźni obawiają się seksualnych propozycji i zalotów ze strony innych mężczyzn (Eliason 1997), natomiast mają bardziej pozytywny stosunek do homo- i biseksualnych kobiet, ponieważ traktują je jak obiekt seksualny (Raja, Stokes 1998), podobnie heteroseksualne kobiety mogą postrzegać homoseksualnych mężczyzn (Eliason, Raheim 1996); negatywne postawy budzi ekspresja płciowa, która wykracza poza uznane społecznie normy i wzory

<sup>1</sup> Skrótowiec LGBT odnosi się do społeczności złożonej z osób nieheteronormatywnych (m.in. lesbijek, gejów, osób biseksualnych i transplciowych), które tworzą mniejszość niewpisującą się w dominujący obraz seksualności i płci; plus oznacza pokrewne społeczności, które rozszerzają spektrum seksualności i tożsamości płciowych.

<sup>2</sup> Orientacja seksualna to pociąg romantyczny lub/i seksualny wobec osób o określonej płci, w związku z czym można wyróżnić orientację heteroseksualną, homoseksualną, biseksualną oraz aseksualną.

<sup>3</sup> Tożsamość płciowa wskazuje na odczuwaną przez osobę przynależność do określonej płci (nie musi być zgodna z płcią biologiczną rozpoznaną przy urodzeniu i wskazaną w akcie urodzenia).

<sup>4</sup> Osoba heteroseksualna angażuje się emocjonalnie i seksualnie w relacje z osobami płci przeciwnej.

<sup>5</sup> Osoba cisplciowa to człowiek, którego tożsamość płciowa zgadza się z płcią metrykalną.

zachowań wpisane w płęć (Gordon, Meyer 2007); brak akceptacji dotyczy również związków osób LGBT+, ponieważ podważają heteronormatywność<sup>6</sup> i cisnormatywność<sup>7</sup> (Kimmel 2009). Płęć oraz inne zmienne socjodemograficzne, takie jak wiek, wykształcenie, wielkość miejscowości zamieszkania, religijność czy poglądy polityczne korespondują z uprzedzeniami wobec mniejszości seksualnych. Są one postrzegane jako zagrożenie dla tradycji, religii, wartości i światopoglądu bądź zasobów i statusu grupy dominującej (Górska, Mikołajczak 2015: 189–194).

Obok jawnej niechęci, motywowanej tradycją kulturową oraz przekonaniami religijnymi, które umacniają stanowisko o nienaturalności i grzeszności innej niż heteroseksualna ekspresji płciowej, pojawia się nowy rodzaj uprzedzeń (McConahay 1986), który neguje istnienie dyskryminacji osób LGBT+ w życiu społecznym, tym samym podważając potrzebę dokonywania zmian w zakresie dostępnych im praw, a także oskarża o zawłaszczanie przez nie przestrzeni publicznej poprzez „afiszowanie się” („obnoszenie się”) ze swoją seksualnością (Górska, Mikołajczak 2015: 181–182). Wskazane powyżej stereotypy oraz uprzedzenia są społecznie reprodukowane i uznawane jako wiarygodne m.in. na mocy ich powszechności, zgodności z własnymi przekonaniami czy brakiem krytycznego namysłu nad nimi. W ich efekcie rodzi się określony sposób postrzegania inności, a także nastawienie emocjonalne wobec reprezentantów mniejszości. Rodzice osób LGBT+ są zmuszeni do zmierzenia się z takim punktem widzenia, kiedy sytuacja zaczyna dotyczyć ich bezpośrednio.

## **Coming out dziecka jako punkt zwrotny w życiu rodzica**

Osoba nienormatywna ze względu na orientację seksualną lub tożsamość płciową w określonym momencie swojego życia może poinformować o tym fakcie innych, dokonując *coming outu*<sup>8</sup>. Badania wskazują, że jest to niezwykle trudny dla niej moment i w pierwszej kolejności wybiera osoby, które postrzega jako otwarte i akceptujące. Najczęściej są to przyjaciele (D’Augelli, Patterson 2001) lub rodzeństwo, a dopiero w dalszej kolejności rodzice. Zdarzają się sytuacje, kiedy rodzice (zwykle matki) reagują pozytywnie na wiadomość przekazaną przez ich dziecko, zapewniając mu wsparcie i akceptację (D’Augelli 2005; Savin-Williams, Dubé 1998), jednak znacznie częściej osoby LGBT+ są bardzo ostrożne w kontakcie z rodzicami, odraczają czas rozmowy z nimi z obawy przed pogorszeniem się

---

<sup>6</sup> Heteronormatywność to kulturowo reprodukowane założenie, że wszyscy ludzie są heteroseksualni i wpisują się w binarny porządek płci. Na tej podstawie domyślnym podmiotem życia społecznego staje się osoba heteroseksualna, a formą zaangażowania emocjonalnego i seksualnego relacja między kobietą i mężczyzną.

<sup>7</sup> Cisnormatywność – założenie, że wszyscy ludzie są cisplciowi i jednoznacznie identyfikują się z płcią metrykalną.

<sup>8</sup> *Coming out* („wyjście z szafy”) polega na ujawnieniu się jako osoba LGBT+ (lesbijka, gej, osoba biseksualna, transpłciowa czy inna osoba nienormatywna) w sferze prywatnej i publicznej.

relacji, odrzuceniem czy przemocą (Savin-Williams 1989: 3). Jak się okazuje, obawy te nie są bezpodstawne i mogą prowadzić do rzeczywistych, negatywnych konsekwencji, m.in. bezdomności (Robinson 2018).

Rodzicielskie reakcje na *coming out* są najczęściej rekonstruowane z perspektywy dzieci (D'Augelli, Hershberger, Pilkington 1998; Savin-Williams 1989) lub rzadziej samych rodziców (Ben-Ari 1995; Muller 1987). W odpowiedzi na informację o nienormatywnej orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej dziecka zwykle pojawia się silna reakcja emocjonalna, szok, niedowierzanie, zakłopotanie, wstyd, smutek, panika, ale też strach o bezpieczeństwo dziecka czy poczucie winy (Ben-Ari 1995; LaSala 2000). Proces dostosowywania się do nowej sytuacji zależny jest od indywidualnych cech zaangażowanych osób, jakości relacji między nimi oraz w całej rodzinie. Badania wskazują, że reakcja rodzica może być warunkowana m.in. jego płcią, miejscem zamieszkania, wyznawaną religią, statusem dziecka, wiekiem, w jakim dokonało *coming outu*, wcześniejszymi więziami, zdolnością adaptacji oraz bliskością i wzajemnym wsparciem w rodzinie (Heatherington, Lavner 2008).

*Coming out* dziecka może stanowić dla rodzica znaczące wydarzenie życiowe, punkt zwrotny, który rozpoczyna proces transformacji, m.in. w wymiarze tożsamości (Strauss 1969) czy podejmowanych interakcji (Baxter 2004), wiąże się z poczuciem istotnej, nieprzewidzianej wcześniej zmiany we własnej biografii. Często okazuje się kryzysem lub wydarzeniem krytycznym, które z subiektywnego punktu widzenia wiąże się ze stratą, rozczarowaniem i porażką, odkryciem nieadekwatności własnych oczekiwań i nadziei, a także zakłóceniem codziennej rutyny (Park 2010) czy załamaniem dotychczasowego sposobu działania. W konsekwencji prowadzi do reinterpretacji rzeczywistości, oceny sytuacji w kontekście nowych doświadczeń, redefinicji siebie i własnej roli społecznej, innych osób oraz relacji z nimi.

## Proces godzenia się z nową sytuacją

*Coming out* członka rodziny wywołuje szereg następstw w jej funkcjonowaniu, co wyraźnie akcentuje perspektywa odwołująca się do teorii systemów. Zgodnie z tym ujęciem, w odpowiedzi na kryzys wywołany *coming outem* rozpoczyna się sekwencyjny, linearny proces adaptacji do nowej sytuacji. Rodzina przechodzi przez pięć kolejnych faz: świadomość podprogowa, wstrząs, dostosowanie, rozkład, integracja (DeVine 1984), które rozwijają się równoległe do tożsamości osoby nieheteronormatywnej. Odmienne punkty widzenia, akcentujące relacyjność procesu *coming outu* podkreślają dwie inne koncepcje: „przezroczystej szafy” i „rodzinnej szafy” (Švab, Kuhar 2014). Kategoria „przezroczystej szafy” odnosi się do sytuacji, w których nienormatywność dziecka zostaje uświadomiona członkom jego rodziny, natomiast w odpowiedzi stanowią oni reguły zabraniające dyskutować czy rozpowszechniać

ten fakt, odmawiają też jej uznania i zmierzania się z konsekwencjami, jakie ze sobą niesie. Wejście do „rodzinnej szafy” polega na tym, że rodzina ukrywa seksualność lub tożsamość dziecka przed osobami spoza swojego wąskiego grona (dalszą rodziną, przyjaciółmi, znajomymi), często z obawy przed ich uprzedzeniami lub stygmatyzacją wszystkich jej członków.

Proces godzenia się rodzica z nową wiedzą o dziecku, analizowany z perspektywy osobistych doświadczeń, bardzo często odnoszony jest do psychologicznego modelu kolejnych etapów przeżywania żałoby (Kübler-Ross 1969), kiedy po pierwszym szoku pojawia się zaprzeczenie, następnie gniew i bunt, targowanie się, depresja oraz akceptacja (Savin-Williams, Dubé 1998). Badania fenomenologiczne identyfikują natomiast zagadnienia, które pojawiają się w doświadczeniach rodzicielskich po *coming oucie*. Rodzice osób LGBT+ wskazują m.in., że poszukują przyczyn nienormatywności swojego dziecka (często w sobie), opłakują heteroseksualne wyobrażenia i oczekiwania dotyczące przyszłego życia swoich dzieci (ślub, wnuki), towarzyszy im obawa o ich bezpieczeństwo, a także autorefleksja (Bernstein 1990; Saltzburg 2004).

Złożony proces pracy rodzica osoby LGBT+ nad tożsamością prezentują badania uwzględniające perspektywę symbolicznego interakcjonizmu. Rodzicielska praca interpretacyjna koncentruje się na rekonstrukcji znaczeń związanych z normatywnym postrzeganiem ról płciowych, seksualności, heteroseksualnej rodziny i rodzicielstwa. Celem pracy normalizacyjnej jest zakwestionowanie piętna przypisanego społeczności LGBT+ (Fields 2001). Inny sposób pracy nad tożsamością odwołuje się do procesu rodzicielskiego *coming outu*. W narracjach tych rekonstruowana jest sekwencja zdarzeń zapoczątkowanych przez *coming out* dziecka, który był zaskoczeniem, ale równocześnie uświadamiał brak wiedzy na temat homoseksualności czy konsekwencji homofobii. Przeżycie to uruchamiało potrzebę poszukiwania wiedzy, ale też wsparcia i budowania wspólnoty z innymi osobami znajdującymi się w podobnej sytuacji. W konsekwencji rekonstrukcji tożsamości rodzice stawali się aktywistami i rzecznikami swoich dzieci, budowali swój obraz jako dumnych heteroseksualnych sojuszników społeczności LGBT+ (Broad 2002).

## **Założenia metodologiczne oraz rama interpretacyjna badań własnych**

Przegląd literatury przedmiotu pozwolił zrekonstruować kontekst, zdarzenie inicjujące, jak również proces godzenia się rodziców z *coming outem* dzieci oraz związanymi z nim konsekwencjami, równocześnie wskazał luki, które pozwoliły zaprojektować prezentowane w niniejszym tekście badania.

Celem niniejszego artykułu stała się identyfikacja aktywności mentalnych, afektywnych oraz performatywnych, a także związków między nimi, które składają się na proces transformacji zachodzących w relacji rodzica z dzieckiem LGBT+.

Rozpoznane związki między aktywnościami pozwalają odtworzyć napięcia pojawiające się pomiędzy wiedzą, informacjami, światopoglądem a emocjami i uczuciami oraz podejmowanym działaniem. Perspektywa rodziców osób LGBT+ rzadko jest przedmiotem analiz, dlatego też ta grupa stała się próbą badawczą.

Dane analizowane w niniejszym tekście pochodzą z badań mieszczących się w nurcie jakościowych orientacji badawczych, zogniskowanych wokół doświadczeń biograficznych rodziców osób LGBT+. Ich uczestnikami stali się rodzice, którzy są świadomi nienormatywnej orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej swojego dziecka i zgodzili się opowiedzieć historię swojego życia, łącznie 28 osób. W większości były to matki (24) zarówno nastoletnich, jak też dorosłych i usamodzielnionych już osób LGBT+ (część z nich miała więcej niż jedno dziecko), w związku z czym występowały między nimi różnice wieku sięgające do 40 lat. Miejscem ich zamieszkania były duże i małe miasta oraz wsie.

Próba badawcza była dobrana zgodnie z procedurą kuli śnieżnej, przy równoczesnym uwzględnieniu strategii minimalnego i maksymalnego kontrastu, wynikającej z teoretycznego doboru próby (Glaser, Strauss 1967). Początkowo za pośrednictwem organizacji pozarządowych i stowarzyszeń działających na rzecz społeczności LGBT+ nawiązywałam kontakt z rodzicami zainteresowanymi udziałem w badaniach, natomiast później kolejne badane osoby lub ich dzieci kontaktowały mnie z potencjalnymi narratorami, którzy nie byli zrzeszeni w żadnej organizacji. Pierwotnie teren badań obejmował wielkie miasta, w których swoje siedziby miały wspomniane wcześniej organizacje pozarządowe i stowarzyszenia, wtórnie jednak obszar ten powiększał się, uwzględniając miejsca zamieszkania informatorów.

Materiał empiryczny (narracje autobiograficzne) został zgromadzony za pośrednictwem techniki wywiadu narracyjnego (Schütze 2008) i koncentrował się na osobistych doświadczeniach rodziców osób LGBT+. Pytanie generujące narrację nie zakreślało obszaru tematycznego do określonego rodzaju przeżyć czy faz życia, obejmując w ten sposób ich kompletną, w sensie gestaltycznym, biografię. Wywiady prowadzone były zgodnie z właściwą technice procedurą metodologiczną i uwzględniały kolejne etapy: rozpoczęcie wywiadu, stymulacja do opowiadania, narracja, pytania, zakończenie wywiadu (Hermanns 1987). Spotkania z narratorami odbywały się we wskazanym przez nich miejscu i trwały od 90 do 360 minut, przy czym średni czas rozmowy to ok. 150 minut. Wywiady za zgodą narratorów zostały zarejestrowane na dyktafonie, a następnie wiernie spisane oraz poddane analizie i interpretacji.

Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystana została procedura analityczna jakościowej indukcyjnej analizy tematycznej, która koncentruje się na treści, a nie na strukturze narracji (Graneheim i in. 2017). Proces analityczny obejmował trzy fazy: przygotowania, porządkowania danych oraz konceptualizacji rezultatów analizy (Elo, Kyngäs 2008). W fazie przygotowania wyselekcjonowane zostały jednostki analizy korespondujące z podjętym zagadnieniem transformacji w relacji

rodzic – dziecko. Były to fragmenty narracji koncentrujące się na procesie *coming outu*, jego kontekście oraz konsekwencjach w wymiarze osobistym i relacyjnym. Kolejnym krokiem było porządkowanie danych, które obejmowało kodowanie otwarte, grupowanie i kategoryzowanie oraz abstrahowanie. Ostatnim etapem analizy było wygenerowanie głównych kategorii tematycznych, tworzących pewien model lub system powiązanych ze sobą kategorii pojęciowych, za pomocą którego można zrekonstruować proces transformacji.

Ramą interpretacyjną niniejszego artykułu jest koncepcja transformacji podmiotu, która obejmuje wzajemne związki w zakresie przeobrażeń mentalnych, afektywnych oraz aktywności (Barbier 2015), które zostały zrekonstruowane z narracji rodziców osób LGBT+. Komunikowane w narracji doświadczenie odnosi się do transformacji aktywności podejmowanej przez podmiot, który równocześnie zmienia się w czasie jej trwania i poprzez nią. Zdarzenia pojawiające się w toku życia składają się na doświadczanie aktywności, które pozbawione jest rozpoznania mentalnego, zatem posiada wymiar przedrefleksyjny. Towarzyszą mu afekty, które reorientują aktywność podmiotów, a spostrzeżone stają się odczuciami o pozytywnym lub negatywnym zabarwieniu. W toku interakcji, w czasie których podmioty wzajemnie wywierają wpływ na transformacje swoich aktywności oraz konstruktywów sensu, ujawniają się uczucia oddziałujące na konstrukcje mentalne i dyskursywne. Są one związane z konstruowaniem „ja” zarówno w odniesieniu do sposobów myślenia o sobie, jak też bycia uznanym przez innych (Barbier 2020).

Analiza narracji została skoncentrowana na transformacjach będących udziałem rodziców pozostających w relacji ze swoimi dziećmi, jednak przyjęte rozwiązania metodologiczne nie pozwalają na osobistą obserwację tych interakcji (są one reprezentowane dyskursywnie w opowieściach biograficznych). Z uwagi na brak danych gromadzonych z perspektywy osób LGBT+ (w narracjach rodziców obecna jest interpretacja emocji i zachowań dzieci) rekonstrukcja transformacji powiązanych zachodzących w relacji rodzic – dziecko obejmuje doświadczenie komunikowane przez rodzica, w którym dokonuje on opracowania własnych przeżyć oraz odnosi się do wyobrażonego obrazu swojego dziecka (Barbier 2016). Celowo pominięta została też analiza relacji badacz – badany, która bez wątpienia ma znaczenie dla sposobu komunikowania doświadczenia, ale wymaga odrębnego opracowania.

## **Sploty aktywności mentalnych, afektywnych oraz performatywnych w procesach transformacji w relacji rodzic – dziecko LGBT+**

Proces transformacji rodziców pod wpływem relacji z dzieckiem o nienormatywnej orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej został zrekonstruowany z ich narracji o życiu, w której porządkowali przeszłe doświadczenia i analizowali je z aktualnej



(dla sytuacji wywiadu) perspektywy. Dokonywali retrospekcji splatających się ze sobą zdarzeń, podejmowanych przez siebie aktywności oraz towarzyszących im emocji, które inicjowały pracę nad doświadczeniem. W niniejszym tekście odtworzone zostały wątki, które stanowią trzon narracji (bez uwzględniania wariantów wynikających ze specyfiki doświadczeń rodzica dziecka należącego do konkretnej grupy mniejszościowej) odzwierciedlające kontekst oraz przebieg procesu transformacji. Należy zaznaczyć, że sam proces nie ma charakteru liniowego, a zidentyfikowane aktywności mentalne, afektywne oraz performatywne splatają się ze sobą, ukazując wzajemne związki i istniejące napięcia w toku procesu transformacji.

### **(Nie)świadomość cierpienia dziecka**

Odkrywanie nienormatywnej orientacji seksualnej i/lub tożsamości płciowej przez osobę LGBT+ (niekiedy dziecko lub nastolatka) rodzi wiele napięć między jej aktualną oraz pożądaną (przez siebie i innych, również rodziców) reprezentacją siebie. Sytuacja potęgowana jest kontekstem legitymizującym heteronormatywność i cisnormatywność. Dostrzeżenie tych napięć między reprezentacjami tożsamościowymi powoduje cierpienie, które może wyrażać się w przeżywanych emocjach lub zachowaniu. Z uwagi na niejawną w tym czasie komunikację oraz często współwystępujący okres adolescencji, sytuacja ta jest interpretowana przez rodziców zgodnie ze stanem ich aktualnej wiedzy i rozumiana w kontekście młodzieńczego buntu oraz odkrywania przez dziecko własnej tożsamości. Nie mają zatem świadomości, jakie emocje przeżywa ich dziecko, a także, jakie znaczenie mają podejmowane przez nie aktywności. Wszystko nabiera sensu, kiedy wracają pamięcią do wydarzeń z przeszłości z teraźniejszej perspektywy.

(...) To musiał być dla niego naprawdę trudny okres. Nawet nie potrafię sobie wyobrazić, co moje dziecko wtedy przeżywało (...) Teraz, kiedy o tym myślę, zastanawiam się jak mogłam tego nie zauważyć? Przecież dawał mi wyraźne sygnały, jakby przygotowywał mnie na ten moment [*coming out* – przyp. aut.]. Chyba moją czujność uśpiło to, że przyprowadzał do domu dziewczyny. Nie wierzyłam mu, jak mówił, że to tylko koleżanki (...).

Pewne swojej nienormatywnej orientacji seksualnej i/lub tożsamości płciowej dziecko wysyła liczne sygnały (np. zadaje pytania sondujące, zostawia w widocznym miejscu ulotki lub gazety) nieświadomemu jeszcze rodzicowi i bada jego wyobrażone reakcje w odniesieniu do społeczności osób LGBT+. Przez lata kształtuje obraz tożsamościowy rodzica, zna jego światopogląd i jest w stanie antycypować prawdopodobny sposób zachowania się w rutynowych sytuacjach. *Coming out* do takich jednak nie należy, a obawę przed odrzuceniem potęgują spontaniczne wypowiedzi rodzica nasycone uprzedzeniami, które głęboko ranią dziecko.

(...) Przez lata mówiłam wielokrotnie jak bardzo nienawidzę gejów, różne określenia w ich stronę leciały, a ona [córka – przyp. aut.] zamykała się coraz bardziej w sobie. Widziałam, że coś się z nią dzieje, próbowałam dowiedzieć się czegoś, byłam nawet w szkole. Po latach przyznała mi się, że chciała popełnić samobójstwo, a ja nie byłam niczego świadoma. Nie rozumiałam tego, co ona przeżywa przeze mnie (...).

## **Przeżywanie i (z)rozumienie własnego cierpienia**

*Coming out* dziecka jest przez nie zaplanowany lub pojawia się spontanicznie jako konsekwencja stopniowo narastającego napięcia albo efekt silnego wzburzenia emocjonalnego. Realizując przygotowany wcześniej scenariusz bądź pod wpływem impulsu, dziecko aktualizuje swój obraz. Niekiedy dzieje się to na odległość (rozmowa telefoniczna, list), ponieważ nie jest gotowe skonfrontować się z nieprzewidywalną reakcją rodzica.

Pierwszą, spontaniczną reakcją matek najczęściej jest płacz lub też nie są w stanie wydobyć z siebie głosu. Wiadomość jest dla nich szokiem i wywołuje tak silne przeżycie, że niektóre osoby mają problem z rekonstrukcją towarzyszących tamtej chwili okoliczności. Reakcja emocjonalna zostaje niekiedy stłumiona lub jest wręcz entuzjastyczna, jeśli pojawi się myśl, że inna może zranić dziecko.

(...) Byłam w ciężkim stanie. Niby na co dzień funkcjonowałam normalnie, ale ogarnęła mnie czarna rozpacz. Nie wiem dlaczego. Myślałam, że serce mi pęknie. Po pracy tylko leżałam i płakałam (...).

Z perspektywy czasu rodzice wstydzą się swoich ówczesnych negatywnych odczuć i sami nie rozumieją własnego postępowania. Równocześnie wyjaśniają, że kierował nimi lęk przed konsekwencjami, jakie niesie ze sobą *coming out*. Wynikało to m.in. z zakorzenionych w ich światopoglądzie uprzedzeń, ale też zdawali sobie sprawę ze sposobu, w jaki traktowane są grupy mniejszościowe w społeczeństwie. Mówili, że poszukiwali przyczyn nienormalności swojego dziecka przede wszystkim w sobie, a także relacji z nim, czemu towarzyszyło cierpienie tożsamościowe.

(...) Zastanawiałam się wielokrotnie: dlaczego mnie to spotkało? Co źle zrobiłam? Może źle go wychowałam, a może to przez to, że jego ojca ciągle nie było w domu (...).

## **Emocjonalna konfrontacja z wyobrażeniami**

Nowa wiedza o własnym dziecku wywoływała u rodziców automatyczne odniesienia do przyswojonych w toku życia stereotypów i uprzedzeń, a tym samym generowała określone nastawienia emocjonalne. Ponadto konfrontowali się oni z włas-

nymi wyobrażeniami na temat przyszłości swoich dzieci, odczuwali żal, że nie wezmą udziału w ich ślubie, a rodzice jedynaków podkreślali, że nie będą mieli wnuków.

(...) Teraz się tego wstydę, ale wtedy to było działanie celowe. Myślałam, że jeszcze jej się zmieni, więc niby przypadkiem mówiłam, że każdy rodzic chce, żeby jego dziecko miało dzieci. Chciałam mieć wnuki (...).

Nastąpiło zawężenie postrzegania dziecka do sfery jego cielesności i seksualności.

(...) Myślenie o swoim dziecku w kontekście seksu jest trudne dla każdego rodzica. Starłam się nie zastanawiać nad stroną techniczną związku jednopłciowego (...).

Przedmiotem troski stało się też jego bezpieczeństwo, relacje i szczęście.

(...) Poczułam ogromny strach o jej bezpieczeństwo. Zastanawiałam się ciągle czy nic jej nie grozi, czy nikt jej nie skrzywdzi przez to, że idzie z dziewczyną (...). Dozłam do wniosku, że nie chcę, żeby do końca życia był sam, a przecież szanse na znalezienie partnera są mniejsze niż w heteroseksualnych związkach (...).

Dużo uwagi rodziców zajmowały też potencjalne reakcje osób, które mogą dowiedzieć się o nienormatywności dziecka (bliższej i dalszej rodziny, przyjaciół, znajomych, sąsiadów). Obawiali się obwiniania siebie, negatywnych reakcji wobec niego, ale też stygmatyzacji całej rodziny. Nie wszyscy byli w stanie ponownie podjąć rozmowę z dzieckiem na temat jego orientacji seksualnej lub transpłciowości, nie wiedzieli też, jak powinni się zachowywać w tej sytuacji. Niektórzy ustalili rygorystyczne reguły rozpowszechniania informacji, np. wśród osób z rodziny, inni budowali strategię kolejnych *coming outów* albo też zupełnie przestali na ten temat rozmawiać, ignorując nową wiedzę i unieważniając ją.

(...) Od razu powiedziałam, że może być jaka chce, ale żeby te rewelacje zostawiła dla siebie. Moi rodzice są już starsi i bardzo religijni, więc nie rozumieją tego, a nie chciałam też, żeby wszyscy w okolicy o nas gadali (...).

Pierwsza, emocjonalna reakcja rodzica daje dziecku informację zwrotną dotyczącą akceptacji lub odrzucenia jego reprezentacji tożsamościowej. W efekcie dochodzi do dalszej rozmowy, gwałtownej wymiany zdań lub zawieszenia komunikacji na bliżej nieokreślony czas.

### **Praca nad doświadczeniem w kontekście napięć emocjonalnych**

W trakcie kolejnych dni, tygodni lub miesięcy rodzice próbują poradzić sobie z przeżywanym konfliktem: zakorzenionymi w ich światopoglądzie uprzedzeniami

oraz miłością do swojego dziecka. Doświadczają burzliwego procesu mentalnego pracy nad nowym doświadczeniem. Wracają do rutynowych aktywności oraz komunikacji z dzieckiem, równocześnie tocząc wewnętrzną walkę. Przeżywają kryzys, który wymaga reorganizacji aktywności. Uświadamiają sobie, że wiedza, którą posiadają na temat nienormatywnej orientacji seksualnej i/lub tożsamości płciowej, jest niewystarczająca, a w dodatku stygmatyzująca. W związku z tym poszukują informacji m.in. na temat ich przyczyn, równocześnie chcąc zrzucić z siebie piętno złego rodzica, a z dziecka dewianta.

(...) Zaczęłam szukać informacji na stronach internetowych. Zastanawiałam się skąd się to [homoseksualność – przyp. aut.] bierze i czy jest to moja wina (...). Dowiedziałam się dobrych i złych rzeczy. Właściwie każdego wieczora szukałam czegoś nowego. Wydawało mi się, że już wszystko przeczytałam, ale szukałam dalej. (...) Pod artykułami były komentarze i oczywiście cały hejt się tam wylewał. Nie mogłam pogodzić się z tym, że oni takie okropne rzeczy piszą o osobach takich, jak moja córka. Wiedziałam, że to nie jest prawda. Ona jest mądrą i dobrą osobą (...).

Zaczynają traktować swoje dziecko jak eksperta w zakresie zgłębianego zagadnienia. W zamian otrzymują odpowiedzi na swoje pytania, materiały przygotowywane przez organizacje wspierające osoby LGBT+ lub kontakt do ludzi w nich działających (psychologów, terapeutów, aktywistów). Wraz ze wzbogacaniem zasobów wiedzy następuje redefinicja kategorii normy w odniesieniu do seksualności czy płci. Narasta też niezgoda na rozpowszechnianie przez poszczególne osoby czy media krzywdzących stereotypów, które wywołują negatywne reakcje społeczne, a także przejawy dyskryminacji mniejszości, którą uosabia własne dziecko.

(...) Zaczęły mi przeszkadzać żarty moich kolegów z pracy o osobach homoseksualnych. Bolało mnie, kiedy tego słuchałam, ale nie miałam jeszcze wystarczająco dużo odwagi w sobie, żeby przeciwstawić się im (...).

Rodzice zaczynają postrzegać swoje dziecko wielowymiarowo, nie koncentrując się już tylko na sferze jego seksualności lub płci. Konfrontują się ze swoimi oczekiwaniami, zauważają też alternatywne rozwiązania.

(...) Poczułem ukojenie, kiedy zdałem sobie sprawę, że w tym wszystkim nie chodzi o seks. Chodzi o to, żeby nie była w życiu sama, żeby była kochana (...).  
(...) Gdzie jest napisane, że w zamian za wikt i opierunek ma mi dostarczyć wnuki? Najlepiej chłopczyka i dziewczynkę. Nie ma takiego kontraktu. (...) Jak kiedyś będzie chciała mieć dzieci, to nic nie stoi na przeszkodzie i są różne możliwości, np. in vitro (...). W moim dziecku nic się nie zmieniło. Nadal jest bardzo zdolna, uczynna, ma mnóstwo przyjaciół, jest lubiana, ma swoje pasje i marzenia (...).

## **(Współ)odczuwanie i (współ)rozumienie doświadczenia**

Niektórzy rodzice poprzestają na weryfikacji swojej dotychczasowej wiedzy za pośrednictwem Internetu, inni poszukują sposobów na nawiązanie kontaktu z ludźmi w podobnej jak oni sytuacji. Jest to podyktowane potrzebą dzielenia się swoimi przeżyciami i wątpliwościami, uzyskania nowych informacji oraz uprawnienia tych już zebranych, poszukiwaniem sprawdzonych rozwiązań czy rekomendowanych specjalistów w danej dziedzinie. Publiczny *coming out* jest związany z silnym przeżyciem emocjonalnym.

(...) Było mi bardzo ciężko i potrzebowałam rozmowy z innymi osobami, które przeżywają to, co ja. Wiele lat temu nie było żadnych grup wsparcia dla rodziców. Przypadkiem znalazłam informację, że psycholog, który wspiera młodzież, organizuje też spotkania dla rodziców. Trochę to trwało, zanim się zdecydowałam pójść. Byłam przerażona, kiedy okazało się, że jestem sama. Na szczęście później przyszła jeszcze jedna mama. Utrzymuję z nią kontakt do dziś (...).

Zazwyczaj o nienormatywności dziecka w pierwszej kolejności dowiadują się członkowie jego najbliższej rodziny (rodzice, rodzeństwo). Niekiedy osoba LGBT+ ujawnia się samodzielnie, a innym razem mówi tylko jednemu rodzicowi i prosi o poinformowanie kolejnych osób. Jest to zależne m.in. od relacji panujących w rodzinie, często też wiąże się z obawą przed niezrozumieniem i odrzuceniem. W ten sposób rodzic zaczyna dokonywać własnych *coming outów* przed rodziną, przyjaciółmi, znajomymi czy współpracownikami, podejmując decyzję, komu i w jakiej sytuacji chce się ujawnić. Sytuacja ta wielokrotnie powtarza się, a w zależności od rozmówcy generuje określony poziom stresu i lęku. Niekiedy jest też przyczyną nieporozumień z dzieckiem, które ma pretensje o to, że jego prywatne sprawy stają się publiczną tajemnicą. Z czasem początkowy lęk przed reakcją innych osób ustępuje i *coming out* staje się sposobem na zweryfikowanie grona osób, z którymi będzie podtrzymywana dalsza relacja.

(...) Na początku bardzo przeżywałam za każdym razem, kiedy miałam komuś powiedzieć, że moje dziecko jest inne. Bałam się co o mnie pomyślą, czy go nie odrzucą albo odwrócą się od całej naszej rodziny. (...) Do dziś już wiele razy mówiłam o tym i jest mi dużo łatwiej. Doszłam też do wniosku, że nie wszystkim muszę się tłumaczyć, zwłaszcza jak to nie jest dla mnie ważna osoba. Teraz obcym mówię, kiedy chcę, żeby zastanowili się nad bzdurami, które powtarzają, ale nie zawsze mam na to siłę. (...) To co ludzie mówią pośrednio o moim dziecku, jest też dla mnie sygnałem czy powinnam nadal utrzymywać z nimi kontakt (...).

## **Usensownienie aktywności**

Poszukujący, otwarty i akceptujący rodzic może budować bliskie relacje ze swoim dzieckiem, towarzyszy mu, poznaje jego znajomych lub partnera/partnerkę. Jeśli

dziecko należy do organizacji wspierającej osoby LGBT+, jest też zapraszany do udziału w spotkaniach. Ma wówczas możliwość poznać historie młodzieży i dorosłych, którzy opowiadają o więziach z własnymi rodzicami. Utwierdza się wówczas w przekonaniu, że postępuje właściwie.

(...) To spotkanie mną wstrząsnęło. Myślałam, że to jest normalne i nie robię nic nadzwyczajnego, że wspieram moje dziecko. Nasłuchałam się tam o wyrzucaniu z domu i przemocy. Nie zdawałam sobie sprawy ze skali tego zjawiska (...).

Nieliczni rodzice odkrywają w sobie potrzebę podjęcia określonych aktywności w odpowiedzi na obserwowaną przez siebie krzywdę, jakiej doświadczają osoby LGBT+. Rozumieją przeżycia rozdzielanych przez uprzedzenia rodzin, chcą wspierać wszystkie osoby LGBT+ oraz rozmawiać z ich rodzicami, dzieląc się swoją historią. Stają się sojusznikami społeczności i rzecznikami już nie tylko swoich dzieci, którzy kierują się trudną do podważenia rodzicielską miłością.

(...) Spotkaliśmy się [rodzice osób LGBT+ – przyp. aut.] kiedyś prywatnie w kawiarni i doszliśmy do wniosku, że trzeba zacząć działać. W ten sposób narodził się pomysł stowarzyszenia. Razem łatwiej nam było organizować wsparcie dla innych rodziców, ale też informować społeczeństwo i stawać w obronie naszych dzieci (...).

W ten sposób zorganizowana aktywność rodziców nabiera wymiaru społeczno-pedagogicznego, ponieważ korzystając z indywidualnych oraz zbiorowych sił aktywnie przekształcają rzeczywistość, równocześnie wzmacniając innych i zachęcając ich do współtworzenia warunków życia wolnych od uprzedzeń czy praktyk dyskryminacyjnych.

## Zakończenie

Proces transformacji analizowany w kontekście relacji rodzic – dziecko LGBT+ obejmuje przeobrażenia samych rodziców, a także aktywności, jakie podejmują i pod wpływem których się zmieniają. W narracjach rekonstruują oni swoje doświadczenia, opisując przebieg zdarzeń, równocześnie wyjaśniają sposób rozumienia rzeczywistości, przybliżają motywy podejmowanych decyzji i swojego postępowania czy towarzyszące im emocje. Wracają do kwestii istotnych dla nich w przeszłości oraz tych, które przypominane aktualnie, wywołały refleksję. Wszystkie elementy historii splatają się ze sobą, ale kolejno odtwarzane odkrywają przed samym narratorem swój sens.

Ważne miejsce w ich biografii zajmowało wydarzenie, które zapoczątkowało szereg zmian w nich samych i ich życiu, dla niektórych osób tak istotne, że dzielili swoje życie na dwa okresy: przed i po *coming oucie* dziecka. Stał się on punktem

zwrotnym zaburzającym podejmowane dotychczas rutynowe czynności, wymagającym redefinicji sytuacji i pracy nad doświadczeniem.

*Coming out* zwykle wywoływał szok i szereg towarzyszących mu intensywnych emocji, wyrażających się w spontanicznych reakcjach. Niekiedy impulsywne zachowanie zostało stłumione przez myśl, że to może zranić dziecko, co jednak nie powstrzymało gwałtownych przeżyć. Dominujące w tym czasie negatywne uczucia, które wynikały ze zinternalizowanych stereotypów i uprzedzeń, stały w sprzeczności ze zdefiniowaną i praktykowaną rolą rodzica. W konsekwencji afektów (poczucia winy, wstydu, lęku przed oceną albo miłości do dziecka czy złości na przypisanie mu piętno) pojawiło się zaangażowanie w różne aktywności: unieważnianie nowej informacji o dziecku i powrót do rutynowych czynności lub poszukiwanie wiedzy, która zredukuje napięcie emocjonalne. W dłuższej perspektywie czasu brak działania (trwanie) powodował narastanie trudności i pogarszanie się relacji z dzieckiem, które wycofywało się z kontaktu, ponieważ nie odczuwało akceptacji swojego obrazu tożsamościowego. Znacznie częściej jednak konflikt uczuć wywoływał potrzebę uzupełnienia i weryfikacji posiadanej wiedzy, która może stać się uzasadnieniem dla działania. Z początkowego chaosu informacyjnego wyłaniał się obraz odmienny od upowszechnianego przez stereotypy i uprzedzenia, legitymizowany przez autorytety naukowe oraz osoby świadczące swoim doświadczeniem. W zestawieniu z miłością do własnego dziecka i sposobem pojmowania swojej roli rodzica skutkowało to sprzeciwem wobec działań dyskryminujących, również w sferze języka oraz aktywną ochroną dziecka. Z czasem aktywności przyjmowały coraz bardziej zorganizowaną formę działań na rzecz całej społeczności osób LGBT+.

W rekonstruowanym procesie transformacji można zidentyfikować powiązane ze sobą przeobrażenia w zakresie uznanej wiedzy i sposobu rozumienia rzeczywistości, odczuwanych emocji, waloryzowanych pozytywnie lub negatywnie, a także podejmowanych aktywności ukierunkowanych na unikanie, wycofywanie się lub dążenie do celu. Związki i napięcia między aktywnościami mentalnymi, afektywnymi oraz performatywnymi powodują ich splatanie się, a przez to są trudne do uchwycenia dla zaangażowanego w toczące się zdarzenia rodzica. Nie zawsze jest to zatem proces uświadomiony, jednak zapewnia ciągłość i integralność doświadczeń rodziców osób LGBT+, czyni je dla nich zrozumiałymi, komunikowalnymi i nadaje im sens.

## Bibliografia

Barbier J.-M. (2015) *Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności*, tłum. G. Karbowska, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 60–72.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2020) *Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania*, tłum. G. Karbowska w: *Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*, A. Walczak, L. Telka, M. Granosik (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 223–230.

Baxter L. A. (2004) *Relationships as dialogues*, „Personal Relationships”, nr 11, s. 1–22, <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2004.00068.x>

Ben-Ari A. (1995) *The discovery that an offspring is gay: Parents', gay men's, and lesbians' perspectives*, „Journal of Homosexuality”, nr 30 (1), s. 89–10, [https://doi.org/10.1300/J082v30n01\\_05](https://doi.org/10.1300/J082v30n01_05)

Bernstein B. E. (1990) *Attitudes and issues of parents of gay men and lesbians and implications for therapy*, „Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy”, nr 1 (3), s. 37–53, [https://doi.org/10.1300/J236v01n03\\_03](https://doi.org/10.1300/J236v01n03_03)

Broad K. L. (2002) *Social movement selves*, „Sociological Perspectives”, nr 45 (3), s. 317–336, <https://doi.org/10.1525/sop.2002.45.3.317>

D'Augelli A. R. (2005) *Stress and adaptation among families of lesbian, gay, and bisexual youth: Research challenges*, „Journal of GLBT Family Studies”, nr 1, s. 115–135, [https://doi.org/10.1300/J461v01n02\\_07](https://doi.org/10.1300/J461v01n02_07)

D'Augelli A. R., Hershberger S. L., Pilkington N. W. (1998) *Lesbian, gay, and bisexual youths and their families: Disclosure of sexual orientation and its consequences*, „American Journal of Orthopsychiatry”, nr 68, s. 361–371, <https://doi.org/10.1037/h0080345>

D'Augelli A. R., Patterson C. J. (2001) *Lesbian, gay, and bisexual identities and youth. Psychological perspectives*, New York, Oxford University Press.

DeVine J. L. (1984) *A systemic inspection of affectional preference orientation and the family of origin*, „Journal of Social Work & Human Sexuality”, nr 2, s. 9–17, [https://doi.org/10.1300/J291V02N02\\_02](https://doi.org/10.1300/J291V02N02_02)

Eliason M. J. (1997) *The prevalence and nature of biphobia in heterosexual undergraduate students*, „Archives of Sexual Behavior”, nr 26, s. 317–326, <https://doi.org/10.1023/A:1024527032040>

Eliason M., Raheim S. (1996) *Categorical measurement of attitudes about lesbian, gay, and bisexual people*, „Journal of Gay & Lesbian Social Services”, nr 4, s. 51–65, [https://doi.org/10.1300/J041v04n03\\_03](https://doi.org/10.1300/J041v04n03_03)

Elo S., Kyngäs H. (2008) *The qualitative content analysis process*, „Journal of Advanced Nursing”, nr 62 (1), s. 107–115, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

Fields J. (2001) *Normal queers: Straight parents respond to their children's coming out*, „Symbolic Interaction”, nr 24 (2), s. 165–187, <https://doi.org/10.1525/si.2001.24.2.165>



Fish T., Rye B. (1991) *Attitudes toward a homosexual or heterosexual persons with AIDS*, „Journal of Applied Social Psychology”, nr 21, s. 651–667, <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1991.tb00541.x>

Glaser B. G., Strauss A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Com.

Gordon A., Meyer I. (2007) *Gender nonconformity as a target of prejudice, discrimination and violence against LGB individuals*, „Journal of LGBT Health Research”, nr 3, s. 55–71, <https://doi.org/10.1080/15574090802093562>

Górska P., Mikołajczak M. (2015) *Tradycyjne i nowoczesne uprzedzenia wobec osób homoseksualnych w Polsce w: Uprzedzenia w Polsce*, A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Wiñiewski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri, s. 179–206.

Graneheim U. H., Lindgren B. M., Lundman B. (2017) *Methodological challenges in qualitative content analysis. A discussion paper*, „Nurse Education Today”, nr 56, s. 29–34, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>

Heatherington L., Lavner J. A. (2008) *Coming to terms with coming out: review and recommendations for family systems-focused research*, „Journal of Family Psychology”, t. 22, nr 3, s. 329–343, <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.329>

Hermanns H. (1987) *Narrative Interview: A New Tool for Sociological Field Research w: Approaches to the Study of Face-to-Face Interaction*, Z. Bokszański, M. Czyżewski (red.), „Folia Sociologica”, nr 13, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 43–56.

Kimmel M. S. (2009) *Masculinity as homophobia. Fear, shame, and silence in the construction of gender identity w: Sex, gender, and sexuality*, A. Ferber, K. Holcomb, T. Wentling (red.), New York, Oxford University Press, s. 58–70, <https://doi.org/10.4135/9781452243627.n7>

Kübler-Ross E. (1969) *On death and dying*, New York, Macmillan.

LaSala M. C. (2000) *Lesbians, gay men, and their parents: Family therapy for the coming out crisis*, „Family Process”, nr 39, s. 67–81, <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2000.39108.x>

McConahay J. B. (1986) *Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale w: Prejudice, discrimination and racism. Theory and research*, S. L. Gaertner, J. Dovidio (red.), New York, Academic Press, s. 91–126.

Muller A. (1987) *Parents matter: Parents' relationships with lesbian daughters and gay sons*, United States, Naiad Press.

Park C. L. (2010) *Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events*, „Psychological Bulletin”, nr 136 (2), s. 257–301, <https://doi.org/10.1037/a0018301>

Raja S., Stokes J. (1998) *Assessing attitudes toward lesbians and gay men. The modern homophobia scale*, „International Journal of Sexuality and Gender Studies”, nr 3, s. 113–134, <https://doi.org/10.1023/A:1023244427281>

Robinson B. A. (2018) *Conditional families and lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth homelessness: Gender, sexuality, family instability, and rejection*, „Journal of Marriage and Family”, nr 80 (2), s. 383–396, <https://doi.org/10.1111/jomf.12466>

Saltzburg S. (2004) *Learning that an adolescent child is gay or lesbian. The parent experience*, „Social Work”, nr 49, s. 109–118, <https://doi.org/10.1093/sw/49.1.109>

Savin-Williams R. C. (1989) *Coming out to parents and self-esteem among gay and lesbian youths*, „Journal of Homosexuality”, nr 18 (1–2), s. 1–35, [https://doi.org/10.1300/J082v18n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J082v18n01_01)

Savin-Williams R. C., Dubé, E. M. (1998) *Parental reactions to their child's disclosure of a gay/lesbian identity*, „Family Relations. An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies”, nr 47 (1), s. 7–13, <https://doi.org/10.2307/584845>

Schütze F. (2008) *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews. Part one*, „European Studies on Inequalities and Social Cohesion”, nr 1/2, s. 153–242.

Strauss A. L. (1969) *Transforming of Identity w: A. L. Strauss, Mirrors and Masks. The Search for Identity*, San Francisco, The Sociology Press, s. 89–118.

Švab A., Kuhar R. (2014) *The Transparent and Family Closets. Gay Men and Lesbians and Their Families of Origin*, „Journal of GLBT Family Studies”, t. 10, nr 1–2, s. 15–35, <https://doi.org/10.1080/1550428X.2014.857553>

Worth H. (2003) *The myth of the bisexual infector?*, „Journal of Bisexuality”, nr 3, s. 69–88, [https://doi.org/10.1300/J159v03n02\\_05](https://doi.org/10.1300/J159v03n02_05)

Worthen M. G. F. (2012) *An Argument for Separate Analyses of LGBT+*, „Sex Roles”, nr 68 (11–12), s. 703–723, <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0155-1>

## **Transformations in Interactions: the Example of the Relationship between Parents and LGBT+ Children**

### **Summary**

The aim of this paper is to reconstruct the transformation process that takes place in the relationship between a parent and a child with non-normative sexual orientation or gender identity (LGBT+). Transforming oneself and one's reality takes place in the

course of undertaken activities. Thus, the identification of mental, affective and performative activities, as well as the relationships between them, allows for the recreation of the tensions that appear between knowledge, information, worldview, and emotions, feelings and actions taken.

The study involved parents of LGBT+ people from Poland (28 people in total), who were selected in accordance with the snowball procedure, while taking into account the strategy of minimum and maximum contrast, resulting from the theoretical selection of the sample. The empirical material (autobiographical narratives) was collected with the use of the narrative interview technique (F. Schütze), and then elaborated in the course of qualitative inductive thematic analysis.

The interpretative framework of this paper is the concept of transformation of the subject in the course of undertaken activity (Barbier). Experiences communicated in narratives refer to the transformation of activities undertaken by the subject, which simultaneously changes during and through them. In the course of creating narratives about their lives, the surveyed parents of LGBT+ people gave retrospections of the intertwined events, their activities and the accompanying emotions that initiated work on the experience.

The reconstructed weaves of mental, affective and performative activities emphasize the relationships and tensions that exist between them: (un)awareness of the child's suffering; experiencing and (with) understanding one's own suffering; emotional confrontation with ideas; working on experience in the context of emotional tensions; (co)feeling and (co)understanding experience; making sense of activity. The identified mental changes in the perception and understanding of reality, modifications of affects that dynamized the activity of the subject and activities that transform the world comprised the analysed transformation process in interactions.

## **Transformations dans les interactions : l'exemple des relations entre parents et enfants (LGBT+)**

### **Résumé**

Le but de cet article est de reconstruire le processus de transformation qui a lieu dans les relations entre parent et enfant d'une orientation sexuelle ou d'une identité de genre non normative (LGBT+). Les transformations de soi et du réel se développent au cours des activités. L'identification des activités mentales, affectives et performatives, ainsi que les liens entre elles, permettent de reconstruire des tensions entre savoir, informations, vision du monde et émotions, sentiments et action entreprise.

Ont participé à la recherche des parents de personnes LGBT+ de Pologne, au total 28 personnes, qui ont été sélectionnées selon la procédure dite de boule de neige, en tenant compte de la stratégie du contraste minimum et maximum résultant de la sélection théorique de l'échantillon. Le matériel empirique (récits autobiographiques) a été collecté à l'aide de la technique d'entretien narratif (F. Schütze), et ensuite élaboré au cours d'une analyse inductive et qualitative.

Le cadre interprétatif de cet article est le concept de transformation du sujet au cours de l'activité (J.-M. Barbier). Les expériences communiquées dans les récits se réfèrent à la transformation des activités entreprises par le sujet, qui changent pendant et à travers l'activité. Au cours de la construction de leurs récits de vie, les parents interrogés ont fait des rétropections sur les événements entrelacés, sur les activités entreprises et sur les émotions les accompagnant, ce qui a souvent déclenché un travail sur l'expérience.

Les tissages reconstitués des activités mentales, affectives et performatives soulignent liens réciproques et tensions entre eux. Ce sont notamment : une (in)conscience de la souffrance de l'enfant ; un éprouvé et une compréhension de sa propre souffrance ; une confrontation affective au regard de ses représentations ; un travail sur l'expérience dans le contexte de tensions émotionnelles ; une expérience de (co)ressenti et de (co) compréhension ; un effort pour donner du sens à l'activité.

Les changements mentaux identifiés l'étaient dans la perception et la compréhension du réel, dans les affects dynamisant l'activité du sujet, ils comprenaient l'analyse du processus des transformations produites en interaction.

### **Cytowanie**

Gajek K. (2021) *Transformacje w interakcjach: przykład relacji między rodzicami i dziećmi LGBT+*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 186–204, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.12>

Kim Vu\* 

## **Changer ses manières de faire agir autrui à l'occasion d'expériences significatives : le cas de managers**

### **Abstrait**

Les attitudes envers autrui de sujets adultes ou de personnes ayant une position forte dans la vie professionnelle sont souvent considérées comme difficiles à changer. On constate cependant que dans certaines circonstances, notamment à l'occasion d'expériences significatives dans leur propre trajectoire, des changements importants d'attitude peuvent survenir dans leur manière de gérer et faire gérer leurs interactions avec autrui. Avec un travail empirique portant sur les témoignages de ces managers sur leurs interactions avec autrui, nous illustrons les processus et les activités qui caractérisent ce changement de soi dans la relation avec les autres. Si l'apprentissage peut être considéré comme une « transformation d'habitude d'activité » (Barbier 2011 : 32), nous sommes convaincue qu'une expérience significative peut déclencher un processus de changement dans les apprentissages dédiés aux compétences humaines qui permettent aux managers de s'adapter à diverses situations multipliées par le nombre de rôles qu'ils jouent dans chaque situation.

**Mots-clés :** apprentissage, attitude, expérience, manager, manière.

### **Changing One's Ways of Making Others Act after Significant Experiences: the Case of Managers**

#### **Abstract**

Attitudes towards others of adult subjects or of people with a strong position in professional life are often considered difficult to change. However, in certain circumstances, especially during significant experiences in their own trajectory,

---

\* Conservatoire National des Arts et Métiers (le Cnam), Paris, France.  
Article soumis le 2 février 2021 ; accepté pour publication le 15 février 2021.

significant changes in attitude can occur in the way they manage and get to manage their interactions with others. Through empirical work on the testimonies of these managers regarding their interactions with others, we illustrate the processes and activities that characterize changes of self in relation with others. If learning can be considered as a “transformation of activity habits” (Barbier 2011: 32), we are convinced that a significant experience can trigger a process of change in learnings dedicated to human competencies that allows managers to adapt themselves to various situations multiplied by the number of roles they play in each situation.

**Keywords:** learning, attitude, experience, manager, manner.

## Introduction

En quoi le travail du manager, est-il spécifique ? La littérature classique sur le management le caractérise par des tâches<sup>1</sup> telles que la planification, l’organisation, la coordination et le contrôle *etc.* Or, au-delà du manifeste, les tâches relevant de la fonction humaine du management sont peu visibles<sup>2</sup>.

## Ce que disent les managers sur leurs manières de faire agir autrui

Nous avons eu l’occasion de réaliser une enquête qualitative auprès de 12 managers d’entreprise sur leur façon de diriger leurs collaborateurs. Parmi eux nous avons retenu ceux qui ont explicité un changement net de leurs manières d’agir suite à une expérience significative.

Nous avons décidé d’utiliser une grille d’analyse unique pour distinguer 4 thèmes suivants dans chacun des cinq cas, un par un :

- Discours sur la manière ancienne/initiale ;
- Discours sur l’évènement d’influence/expérience significative ;
- Discours sur la manière reconstruite/nouvelle ;
- Discours sur la leçon tirée de l’expérience significative.

---

<sup>1</sup> « Nous pouvons isoler ce qu’une personne fait parce qu’elle est un manager... Il y a cinq opérations de base dans le travail d’un manager (fixer des objectifs, organiser, motiver et communiquer, mesurer, développer les gens) » (Drucker 2012 : 20).

<sup>2</sup> Meryem Le Saget énumère dans son ouvrage sur les compétences « intuitives » des managers les activités suivantes : « ... sentir les choses au-delà des faits, (...) mieux percevoir les événements, comprendre les personnes et les phénomènes de groupe, (...) se couler avec confiance dans des dynamiques émergentes » (Saget 2013 : 9).

## **Premier cas : pouvoir et bienveillance**

### **Discours sur la manière ancienne/initiale**

Dès le début de l'entretien le manager utilise le passé composé 'avoir eu' pour affirmer l'existence d'une manière d'agir ancienne – 'le management transversal'. Il souligne aussi le caractère habituel, répétitif de cette manière en utilisant les mots 'toujours' et 'souvent'.

Parce que moi j'ai toujours eu du management transversal. C'est-à-dire sans rapports hiérarchiques.

Il essaie, non seulement d'expliquer sa compréhension par la conjonction « c'est-à-dire », mais aussi de comparer deux manières de faire agir autrui par l'expression « ne sont pas...mais... ». Il a inséré dans son discours la manière dont il voyait le « pouvoir ». L'utilisation de l'imparfait dans la phrase « j'étais encore dans le pouvoir » souligne que c'est une manière habituelle et répétitive de voir le monde de l'individu dans le passé.

moi j'étais un peu jeune. J'étais peut-être dans le pouvoir encore, parce que je me représentais un peu une forme de client.

Lorsqu'il annonçait « j'étais jeune et j'étais dans le pouvoir encore », il décrivait sa compréhension du management : que les « ordres » devaient représenter uniquement le « pouvoir » et dans aucun cas la « bienveillance ».

### **Discours sur l'expérience significative**

Le premier manager a pu retrouver facilement l'expérience significative et surtout le sentiment qu'il a éprouvé bien que cela se soit passé il y a plus d'une dizaine d'années. Il a commencé son discours avec des phrases décrivant la lourdeur de l'environnement économique :

Très gros chantier. La société était en... difficulté en 2008, crise financière, on faisait du chômage partiel et licenciements économiques. (...) J'avais une équipe sur site... qui était... qui était soumise à rude épreuve parce que le back office était relativement... le chômage partiel... était relativement indisponible.

En écoutant les détails précis sur l'année, le chiffre des effectifs et la valeur financière d'un contrat *etc.* nous nous attendions à ce qu'il relate son acte de commandement ou une décision stratégique prise, en se basant sur ses 'compétences analytiques ou techniques' du management. Hors en réalité notre manager s'est mis à nous parler d'un accident tragique qui est arrivé au frère de son superviseur de chantier.

je me suis retrouvé un samedi avant 2 semaines d'interruption complète, black-out au niveau du... de la maison mère, et j'ai eu mon superviseur, la personne qui dirige le chantier...

Il indique même précisément le jour, un samedi soir, et détaille le moyen de communication utilisé par le superviseur : un coup de fil. Il décrit notamment la caractéristique physique du superviseur, costaud, « armoire à glace », en contraste avec la manière dont ce superviseur lui a parlé au téléphone : « en larmes ». Pendant l'entretien, l'interviewé se réfère même à son divorce comme si cette évocation contribuait à avoir un effet non-négligeable sur sa sensibilité aux pertes de liens entre deux personnes proches. Nous étions étonnée de l'entendre prononcer le mot « divorce » qui semble éloigné du contexte professionnel. Puis compte tenu de l'aspect de « danger » qu'un accident grave ou un divorce peut comporter, nous avons compris que leur point commun était qu'ils faisaient partie des évènements dangereux pour les relations interpersonnelles.

#### **Discours sur la manière nouvelle/reconstruite**

Le rythme du discours du sujet augmente rapidement avec une série de verbes directifs reproduisant des « ordres » sans aucune utilisation d'adjectif.

Donc... là j'ai été assez directif. Je dis 'ok, là tu restes à l'hôtel, tu me rappelles... Moi, pendant ce temps je réserve mon billet d'avion, et je te dis quand est-ce que j'arrive'. Donc j'ai pris mon billet d'avion tout seul avec ma petite carte bleue.

L'utilisation des actes successifs du langage de commandement dans cette réplique favorise aussi l'interpellation du manager sur sa manière d'agir avant et après l'évènement. Avant l'évènement : pour un manager « transversal », l'obligation de « donner des ordres » a été transférée vers les personnels administratifs ou vers les services dédiés au management, c'est-à-dire les « bureaux ». Alors lorsque l'évènement a eu lieu, le manager n'avait accès ni à ses supérieurs, ni aux manuels indiquant les procédures à suivre.

La décision brutale du manager, partir remplacer un superviseur expérimenté, pour diriger une centaine de personnes sur un chantier pendant trois semaines, malgré le manque d'expérience, la façon d'agir habituelle, l'inquiétude et l'angoisse. Cette réplique se conclue par la phrase :

Après je suis resté sur site pendant 3 semaines et j'ai dirigé un chantier de 100 personnes. Je n'avais jamais fait vraiment comme ça.

Le manager en développant son discours a pu non seulement reconnaître son changement, mais aussi nous permettre de distinguer les différentes phases de sa prise de conscience et les sources d'influence sur son attitude.



### **Discours sur la leçon tirée**

La première 'leçon' tirée de l'expérience significative de ce manager se trouve dans la conclusion à propos de l'effet que la 'bienveillance' a eu sur sa façon de faire agir les autres :

(...) du coup toute cette bienveillance m'a fait voir différemment justement la façon de donner des ordres, la façon de les suivre. Elle m'a beaucoup influencé moi, là-dessus. Parce qu'il y avait un côté très humain.

Nous avons constaté que non seulement il catégorisait une manière d'agir ou un événement isolé, mais il essayait aussi d'analyser sa catégorisation. Autrement dit, il essayait d'exprimer sa nouvelle manière de voir les choses dans le monde : « ... il y avait du côté humain ». Dans les autres répliques, son discours est construit de manière plus expressive. Le sujet utilise des métaphores telles que : « le travail, c'était un peu une valeur refuge » ou « tous mes projets étaient mes bébés » ainsi que des concepts abstraits comme la « confiance », « complice » ou « symbiose » pour manifester son état mental à propos de choses dont il présuppose l'existence dans le monde.

### **Deuxième cas : un conflit entre réaction naturelle et nouvelle réaction**

#### **Discours sur la manière ancienne/initiale**

Quant à l'entretien avec le second manager, la manière ancienne correspond à la manière naturelle. Après avoir écouté notre question de démarrage il a réagi spontanément par un rire. Effectivement, les mots utilisés suivant le rire constituent une base pour analyser les associations des expressions verbales et non-verbales. Le manager ensuite a exprimé son vif intérêt pour les possibilités de 'faire mieux', d'être 'les meilleurs' ou de 'maintenir la position de numéro un de l'entreprise'. Le recours soutenu au thème de l'évaluation est révélateur : sa manière initiale consistait à se concentrer sur la performance technique des activités réalisées par le manager. Il a donné un nom à sa manière de faire agir autrui : « j'ai une approche encore d'entreprise ». Ainsi, il a essayé de la décrire par une 'équation' : « il y a un problème et hop, une solution ». Cette forme d'expression verbale révèle sa manière d'agir initiale comme un réflexe spontané. Le mot 'hop' illustre très bien la spontanéité dans sa manière d'agir, qui fait écho à l'utilisation du mot « nature » dans la première réplique.

#### **Discours sur l'expérience significative**

Le manager, après avoir écouté notre demande et fait une pause de cinq (5) secondes, s'est mis à parler par une interjection marquant sa réussite de faire revenir un souvenir « Ah ».

Ah, voilà. Il y a eu un concert que j'ai produit il y a deux jours. (...) Oui c'est un truc plus récent, marquant... voilà... Là, j'ai du mal. Et c'est mal pris (rire).

Le premier mot « voilà » dans « Ah, voilà » a envoyé notre attention vers le mot 'concert' qui a suivi, comme s'il agissait de l'évènement marquant dont il voulait nous parler. Pourtant, quand il a dit une deuxième fois le mot « voilà », nous avons senti que c'était pour se rassurer lui-même : « Oui, c'est un truc plus récent, marquant... voilà ». L'association des mots : « mal, mal pris » au thème « truc marquant » nous a montré le lien entre l'état affectif causé par l'expérience significative et la mémoire sélective du manager. Jusque-là, le manager n'avait parlé que de lui, de son acte et de sa nature. Sans pouvoir nommer concrètement l'évènement, il utilisait le mot « truc » et puis il nous a expliqué :

Et parce que j'ai reçu un sms immédiat de la pianiste, qui m'a dit : ton e-mail m'a beaucoup blessée.

L'occurrence soudaine du « message de la pianiste » introduisait un tiers. Le message de la pianiste avec la métaphore « blessée » a réussi à nous faire entrer dans le champ de réflexion de ce manager.

#### **Discours sur la manière nouvelle/reconstruite**

Dans ce deuxième cas, il est très intéressant pour nous de voir que les expressions verbales illustrent un conflit, une dissonance cognitive entre la 'nature' et la manière d'agir reconstruite de ce manager. Nous avons vu ici qu'il ne souhaitait pas changer sa manière naturelle, mais il l'a pourtant fait. Ce processus a commencé dès le moment où le manager a reçu le message de la pianiste.

Oui, je l'ai appelée et j'ai dit : Écoute euh... (je fais profil bas), c'est ma faute... Je n'aurai pas dû de t'envoyer ça, ce n'était pas ça ce que je voulais dire... (rire). Mais là on est sur de l'ultra sensibilité avec une personne. En plus... Elle sort à peine depuis deux ans d'une période de sa vie, très difficile...

L'alternance entre les paroles qui nous ont été adressées et celles qui s'adressait à lui-même nous a révélé que le sujet s'était obligé de changer sa manière 'naturelle'. Le discours sur la vie de la pianiste, sur son talent et ses difficultés occupe une bonne partie de la réplique suivante. Cela explique le processus par lequel le sujet trouve le moyen de diminuer sa dissonance.

Je la connais à peine, mais c'est une personne qui s'ouvre très vite sur toute sa vie et notamment sur la dernière difficulté qui s'est passé dans sa vie privée, pas dans sa vie professionnelle. Donc on est sur une très grande pianiste, qui a disparu de la circulation pendant cinq ans. Donc elle revient mais il y a un mélange d'ego,

d'émotion naturelle plus un passif où elle a besoin de prendre une revanche ... *etc.*  
Donc je fais marche arrière. Je dis désolé...

Le processus de la reconstruction de la manière d'agir de ce manager ne se passe pas aussi facilement. Il continue d'opposer l'approche d'entreprise à l'approche d'artiste. La dissonance cognitive entre son mode de faire agir par « ordre » et la nouvelle manière par céder autrui dont il s'est forcé à adopter persiste.

Oui, très difficile, bien sûr (rire). J'ai mon ego...

La locution « du coup » nous a montré l'arrivée d'un autre changement dans la façon d'agir du sujet. Cette fois, plutôt qu'agir spontanément en suivant sa manière 'naturelle', il a décidé d'échanger avec une deuxième personne, sa femme :

Et du coup, j'ai échangé avec elle d'abord. (...) Euh... donc c'est dur...

### **Discours sur la leçon tirée**

L'une des particularités de ce manager est que ses réflexions se sont télescopées et mêlées les unes aux autres. Le sujet a évoqué sa manière ancienne d'agir en même temps que l'évènement marquant. Il a cité également sa réflexion autour de l'expérience significative tout de suite après avoir fait allusion au message de la pianiste.

Ça n'est pas très bien vu dans l'art. En musique, on n'aime pas des ordres. Le moment quand ils jouent, ils jouent ce qu'ils sentent. Quand ils jouent, ils jouent ce qu'ils sont. Je pense ah. C'est à peu près ça. Et donc, si tu critiques ce qu'ils jouent, tu critiques ce qu'ils sont.

Il est intéressant de noter que le sujet n'utilise pas le pronom de la première personne. Il utilise la plupart du temps les pronoms de la troisième personne : ça, on, ils. Et quand il parle de lui, il utilise le pronom de la deuxième personne « tu ». Ainsi, nous avons vu dans son discours sa leçon tirée<sup>3</sup> à travers les actes, les sentiments des artistes, de sa femme, bref d'autrui plutôt que du sujet lui-même. La façon humoristique qu'il utilise est aussi très particulière.

Parce que je me suis fait remonter d'abord par ma femme, qui était en copie de l'e-mail. Elle a dit : tu as fait une grosse connerie...

---

<sup>3</sup> « Le discours le plus subjectif peut se parer d'une apparence d'objectivité ; l'énoncé est alors présenté comme une démonstration universellement pertinente et non comme un argumentaire assumé par un sujet » (Seignour 2011 : 34)

Nous avons observé pourtant un processus de reconstruction fait de ruptures, de conflits et surtout de combats intérieurs entre la manière naturelle et la manière nouvelle. Ce n'est pas le cas d'un processus d'apprentissage d'une compétence technique.

### **Troisième cas : difficultés techniques/difficultés humaines**

#### **Discours sur la manière ancienne/initiale**

Concernant le troisième manager, nous n'avons trouvé la façon dont il avait fait usage au début de sa carrière que vers la fin de l'entretien :

J'ai commencé très jeune. Et très jeune j'ai encadré des personnes, mais je ne savais pas à l'époque qu'il y avait un management opérationnel. Il faut entraîner l'autre mais sans autorité.

Lorsque l'autorité fait défaut, il est possible de recourir à la méthode de la 'persuasion' (« convaincre de faire »). Ici, nous avons constaté que sa manière initiale reposait sur l'opinion de la 'masse'. Si l'on compare sa manière initiale de faire agir les autres avec la 'méthode' de son ancien directeur technique, il apparaît évident que notre sujet n'avait jamais pensé exercer un commandement pour faire agir autrui :

Non ça n'a pas été mon cas... Mon directeur technique, pour lui, c'était très facile en réunion ou à l'atelier de commander les gens. De par sa stature dans l'entreprise, il dit et les gens font, il n'a pas besoin de négocier.

Il démontre, du point de vue de ce jeune cadre, l'importance croissante de l'interaction entre un manager et autrui.

#### **Discours sur l'expérience significative**

Le troisième manager nous a conduit sans détour à l'évènement qu'il considère comme l'expérience « la plus critique » dans sa carrière. En dépit du temps écoulé, ce manager réussit à l'en extraire et à décrire avec de multiples détails :

Donc je dirais que je gérais il y a quelques années, un projet technique sur le site, (...) Il y avait un flexible qui s'est abimé avec un fluide à très haute température donc avec un danger pour l'homme. (...) A l'époque j'avais pris la décision d'arrêter la production. ... Donc j'étais tout seul à maintenir cet avis-là. Donc c'était une situation qui a été assez dure à tenir.

Les mots utilisés sont révélateurs du 'combat intérieur' qui se livre dans les pensées de ce manager. La mixité des usages des thèmes techniques et des thèmes

humains dans son discours nous a montré que dans ses réflexions, ce manager alternait entre la difficulté technique et la complexité managériale. Le manager a pu se souvenir de détails concrets tels que la cause de l'accident, mais également et surtout du nombre des personnes concernées, des questions que les autres membres lui ont posées ainsi que des doutes et du niveau de pression ressenti autour de lui. La mémoire sélective de ce manager semble privilégier la situation qui lui a permis de libérer le plus de sentiments en lui comme les sentiments de pression :

Pour moi, tout de suite, ... c'est la [situation-la] plus critique qui vient, pour moi, parce qu'arrêter un site où on était avec à peu près 80 personnes à l'époque et le directeur du site qui n'était pas là... Donc voilà, il y avait une pression qui a été assez importante.

La pression significative exercée sur ce manager dans une telle situation de crise pourrait s'expliquer par le fait que tous les points sur lesquels il pouvait s'appuyer se sont retournés contre sa prise de décision : l'absence du directeur du site, le refus de la prise de décision du directeur adjoint, les doutes des autres membres de la direction et enfin les conséquences économiques critiques engendrées par la décision qu'il voulait prendre. Lorsque tous ces éléments sont réunis, ils peuvent générer non seulement un cumul de pressions, mais aussi provoquer une rupture dans la relation entre le sujet et les autres membres de la direction. Cette rupture donne lieu à de fortes réactions physiques, intellectuelles ou bien émotionnelles.

### **Discours sur la manière nouvelle/reconstruite**

Dans une séquence de discours de ce manager, nous avons trouvé quelques expressions intéressantes :

En fait, c'était difficile parce que derrière... j'ai parlé à des personnes qui avaient le même niveau hiérarchique que moi dans la société. L'idéal c'est de les convaincre de suivre ma décision, mais face à l'urgence, je ne peux pas convaincre tout le monde. Quand on est en face à une urgence, je dois faire comme moi je le sens, mais avec tous les risques qui peuvent être derrière. Car si je me trompe et si je n'entraîne personne à suivre ma décision, je me trouve tout seul. Et bon, se tromper tout seul c'est différent de se tromper à plusieurs.

Le mot « derrière » répété dans deux phrases, renvoie aux mots « face » cités plus loin. Les couplages du mot « idéal » = « convaincre » fait implicitement écho au mot « non-idéal » non verbalisé dans la négation « ne peux pas convaincre ». Les associations de mots sont révélatrices de deux approches souvent distinctes et opposées dans le cadre des relations multidimensionnelles : spatiale, temporelle, hiérarchique, qualitative et quantitative.

A travers un exemple récent et concret, ce manager nous a décrit une situation au travail qui illustre la dissonance cognitive<sup>4</sup>, le conflit caché entre son avis individuel et l'avis du groupe :

Oui, récemment c'est arrivé, on a interdit les téléphones portables sur le site de production... Donc du coup moi j'ai dû communiquer dessus, mais je ne suis absolument pas d'accord avec ça... Donc du coup je suis complètement contre en fait. Je suis complètement contre, mais voilà j'ai dû communiquer dessus... Alors que je ne le partage pas du tout.

Dans cette réplique, nous avons pu recueillir trois façons d'exprimer sa contestation à l'égard de la décision du groupe : « absolument pas d'accord », « complètement contre », « ne partage pas du tout ». En rapprochant les verbes utilisés, il apparaît que ces liens sont tissés avec une logique évolutive. Sa réplique, plus loin, éclaire cette interrogation :

En fait, c'est avec lui [son supérieur] et les autres membres de la direction que j'en débats. Quand on fait des réunions, avec moi-même ou encore avec les autres membres cadres dans la société, on en débat etc. ou on en sorte de gérer les choses, mais on en débat qu'entre nous...

Le verbe « débattre » résume parfaitement la manière reconstruite de ce manager. La différence de sa nouvelle manière réside dans le caractère de l'interaction entre le sujet et un 'adversaire'.

### **Discours sur la leçon tirée**

Dans ce troisième entretien le manager évoque comme 'leçon' l'importance que ses collaborateurs accordent à la compréhension du sens de leur travail et, dans le même temps, l'importance que lui-même accorde à l'opinion des tiers. Si sa manière initiale était de convaincre les autres et de chercher l'accord des autres, dans cette partie du discours, il accepte que les autres ne soient pas d'accord avec lui.

Pour moi, le plus important quand je donne une mission à une personne de mon équipe : d'abord je m'assure qu'il a bien compris, qu'il a bien compris le contexte, pourquoi qu'il faut le faire. Pour moi, ça me semble important. Ils ont beau ne pas être d'accord. Ils peuvent ne pas être d'accord etc.

Grâce à son discours, ce manager nous a montré le processus d'accumulation du savoir. L'apport d'opinions et d'arguments différents de ses collègues lui permet de nourrir ses nouvelles connaissances.

---

<sup>4</sup> Selon la théorie de la dissonance cognitive développée par Leon Festinger (1957), la manipulation comportementale peut amener l'individu à modifier son attitude en le 'forçant' à se comporter de manière opposée à son attitude initiale, puis rationaliser son comportement en remplaçant l'attitude initiale par une nouvelle attitude.

Je pense que c'est efficace. Parce que c'est euh... Je pense que c'est mieux d'avoir l'approbation de la personne que de lui imposer.

Les répétitions de « je pense » dans cette réplique témoignent qu'il s'agit d'un discours révélateur du nouveau regard qu'il porte sur le monde. L'opposition entre « avoir l'approbation » et « imposer » indique que la réflexion constitue effectivement une autre forme combinée d'accord et de compréhension.

Au final j'arrive toujours à entraîner les gens ou à trouver une situation, un compromis qui fait qu'on atteint l'objectif... Donc pour revenir à la première situation, ce n'était pas évident.

A la dernière réplique, le retour soudain du manager à l'expérience significative avec la conclusion 'ce n'était pas évident' nous montre que la reconstruction d'une façon qui est déjà très établie peut ne pas être facile.

#### **Quatrième cas : management direct/management indirect**

##### **Discours sur la manière ancienne/initiale**

Ce thème a commencé uniquement après une dizaine de répliques très génériques :

J'étais jeune ah. Je ne comprenais pas quelle était la difficulté d'arriver dans une concession et de leur dire qu'ils allaient faire ça, qu'ils signent, voyez. Mais pour le directeur : 'Wow ! T'as réussi qu'ils signent ce document avec ce groupe-là ! C'est bien !'

Notre attention a été attirée par des oppositions d'attitude de deux acteurs : le sujet qui n'était pas encore un manager et son directeur. Une seule et même action a été décrite de deux façons différentes : pour notre sujet (non-manager) l'accent était mis sur un objet (le document) ; pour le directeur l'accent était mis sur la relation entre « ils » et « avec ce groupe-là ». Le niveau évoluant de compréhension du travail d'un manager est un point intéressant. Les mots 'je ne comprenais pas' répétés deux fois et son explication : « j'étais jeune ah » soulignaient qu'il faisait agir autrui sans être informé de la nature de la 'difficulté' rencontrée en tant que directeur.

##### **Discours sur l'expérience significative**

Le manager nous a donné son expérience significative avec la locution de temps « Et un jour », suivie d'un énoncé décrivant le déroulement rapide de l'évènement représenté par le pronom « ça ». Ce faisant, il a amplifié l'apparition d'un évènement significatif et en fait le thème dominant de cette séquence :

Et un jour, ça s'est passé rapidement. Il y a eu une lettre qui est allée au réseau [la concession] avec la nouvelle distribution de zone géographique de chaque concession. ... Je l'ai lu. J'ai dit : 'Ah, ça a été changé'.

Nous décelons que ses premières réactions étaient formulées sans aucun signe d'affect. Phrases simples et courtes, ne contenant aucun adverbe émotionnel, énumérant uniquement les actions perceptives : recevoir, lire. Pourtant, à partir du moment où le sujet a commencé à se livrer (« se dire »), l'interjection 'Ah' et l'affirmation « ça a été changé » ont bien marqué l'apparition des affects dans ses répliques suivantes :

Et quand je suis arrivé dans cette concession, le manager [de la concession] m'avait demandé de me voir immédiatement. Il était furieux que j'aie changé, moi, [la marque a], changé sa zone géographique. Pourquoi ? (...) Alors il était furieux... Il était complètement en colère et tout.

Ce n'est qu'à son arrivée dans la concession, après avoir constaté l'état émotionnel du directeur de la concession, que sa propre réaction a été stimulée. Dans une telle situation tendue, si notre sujet était capable non seulement de percevoir les informations sur les actions de la marque, mais aussi de comprendre le sentiment de l'autre et surtout de celui qui était en train de « l'accuser », c'était effectivement le signe qu'il avait finalement franchi une étape vers l'acquisition d'une nouvelle manière d'agir. Si les verbes caractérisant la manière initiale d'agir de ce manager sont les verbes nécessitant un seul acteur (lire, se dire...), nous avons constaté ici l'apparition d'un deuxième groupe des verbes qui nécessite d'un autre acteur, tels que : expliquer, aider, montrer, comprendre. Avec cette réplique, nous discernons le premier pas de notre sujet vers une interaction exigeant la participation de nombreux autres acteurs.

### **Discours sur la manière nouvelle/reconstruite**

Dans ce cas, l'interlocuteur s'est beaucoup concentré sur sa perception du « management indirect » par rapport au « management direct » qu'il a associé au mot « ordres ».

Alors, dans mon parcours, j'ai managé indirectement plusieurs personnes... Alors je n'avais pas une équipe directe, mais j'avais une équipe indirecte qui était composé de 10 à 15 concessions entre managers commerciaux, directeurs commerciaux et titulaires. Chacun à son niveau. D'accord ? (...) Alors c'était un travail surtout d'influence.

Le manager énonce une définition intéressante du management indirect : « un travail d'influence », ce qui sous-entend des actions exercées sur les acteurs et leurs



actions. Nous pensons que cette logique explique pourquoi les actions de ce manager cessent d'être répétitives ou procédurales.

s'ils faisaient une chose qui n'était pas correcte, c'est moi qui allais la corriger ou c'est moi qui allais la valider ou pas. Mais peut-être ils faisaient ce que leur directeur leur avait demandé. Parce que ce n'est pas un management direct.

Après la séquence axée sur le niveau de sa compréhension du management indirect, notre sujet s'est orienté vers l'illustration de sa pratique. Il a présenté une deuxième situation au cours de laquelle se manifestent de plus nombreux acteurs : le sujet, les directeurs de la marque, les directeurs de la concession (père et fils), le personnel, les clients et les fournisseurs, *etc.*

J'étais manager régional du R. Il fallait qu'elle participe à des événements commerciaux (...) Ils ne participaient jamais, parce que c'était trop cher. J'avais réussi à les convaincre de participer (...) J'ai participé à tous la mise en œuvre de la page publicitaire dans la revue presse et aussi dans la publicité pour la télé locale. Alors il fallait que je 'lead' avec le fils et le père. Et ça c'était la plus grande difficulté.

Ceci représente un long 'monologue' riche en actions diverses, incluant les détails et les résultats, les relations interpersonnelles et les dimensions multi-relationnelles de son travail. En explorant la technique d'analyse thématique, on observe que l'utilisation des verbes avait également changé. Si les verbes utilisés dans les premières répliques privilégient un seul acteur, par la suite le discours du sujet propose une autre formulation dominée par un verbe : « participer ». C'est un verbe qui montre que la manière nouvelle de ce manager est une manière multi-relationnelle et interpersonnelle.

### **Discours sur la leçon tirée**

Le quatrième manager apporte une réponse positive en ce qui concerne le fait de donner des ordres comme leçon.

(pause de 5 secondes). J'aime donner des ordres, mais de manière que ce soit bien perçu par la personne, d'accord. Ce n'est pas un ordre autoritaire, mais (...) j'aime diriger un travail ou un processus. Mais alors ce n'est pas un ordre de type : « faire ci (...) comme ça ». Voilà. Vous comprenez ? (...) Le mot ordre est très général. Et on peut l'interpréter de diverses manières.

Dans cette première réplique, sont également cités plusieurs 'mais' et 'd'accord ?' ou 'vous comprenez ?'. Le connecteur 'mais' et les compléments de précision ou de vérification qui sont très présents dans chaque phrase, font penser que l'attitude favorable aux 'ordres' de ce manager ne représente pas un caractère (« autoritaire »),

ni un acte de langage (« faire ci... comme ça »), mais résulte d'un processus complexe, qui n'est pas simple à comprendre (« Vous comprenez ? ») ou même à interpréter (« on peut l'interpréter de diverses manières »). Ensuite, selon lui, la manière de faire agir autrui en donnant des ordres comportent aussi divers niveaux.

Mais par contre, l'ordre à divers niveaux. Ça veut dire que pour un manager il commence à expliquer le travail, demander à son équipe et il directionne. Mais après, si par exemple, si ça ne passe pas, là il y a une... il faut un ordre.

Les verbes ont été classés en deux catégories, ce qui nous a permis de comprendre à quels niveaux il faisait référence :

- Niveau 1 (absence de réaction d'autrui) : commencer, expliquer, demander, directionner (diriger) il demande et il 'directionne' (dirige) ;
- Niveau 2 : (« si ça ne passe pas ») : il faut un ordre.

### **Cinquième cas : management à distance/management en présence**

#### **Discours sur la manière ancienne/initiale**

Avec le cinquième manager, nous avons noté deux styles différents : a) lorsqu'il parle de lui-même, l'affirmation de la nature de l'action solitaire se traduit par l'utilisation répétitive du pronom personnel 'je' au début de l'entretien : 'J'ai créé un magazine', 'J'ai créé une équipe' ; b) lorsqu'il fait référence à d'autres personnes, celles-ci apparaissent dans le discours de ce manager soit par l'évocation de leur profession (journaliste, commerciale), soit par celle de leur fonction (manager, éditeur).

Ne se rendant qu'une fois par an sur le site de son entreprise, son absence a clairement généré un sentiment de distance physique entre lui et ses employés dans l'espace et dans le temps. Le choix des verbes utilisés indique que ses actions ne visaient que les objets non-humains tels que « fixer les objectifs », « détecter les causes », « résoudre le problème » *etc.* Ce qu'il appelait « management à distance » représente non seulement une distance physique, mais également et surtout une distance émotionnelle dans la relation entre lui et les autres :

J'ai fixé des objectifs stratégiques pour le magazine et aussi pour l'entreprise et ces objectifs stratégiques devraient être (...) pour l'équipe opérationnelle au niveau des journalistes, au niveau de la personne responsable de l'équipe commerciale. Et donc le management se faisait à 90% à distance...

Nous avons constaté que faute d'avoir placé ses employés au centre de son activité, le manager n'avait pris en compte que l'aspect technique et négligeait l'aspect humain de ses affaires.

### **Discours sur l'expérience significative**

Sous forme du 'moment de vérité', l'expérience significative de ce manager intervient lorsque le sujet reconnaît son manque de suivi dans sa tâche managériale. En dépit de toutes les formules de calcul élaborées par cet « ancien ingénieur », il se heurte à des résultats inattendus, contraires à toutes ses attentes. Il s'est agi également d'un début du processus d'apprentissage visant à comprendre l'origine du problème.

Donc j'ai procédé à des entretiens avec les dix centres (...) pas atteints.

En mettant au centre de ses préoccupations, celles des autres sujets, il parvient à réaliser que c'était l'équipe commerciale dont la responsable commerciale, les deux commerciaux ainsi que les clients.

Un deuxième point qui m'a fait changer mon attitude, c'était au niveau de l'équipe commerciale. Au niveau de l'équipe commerciale, il y avait la responsable commerciale qui pilotait deux personnes.

Pour ce manager, l'expérience significative a été le moment où il s'est détourné de l'aspect 'chiffres' au profit de l'aspect humain. A partir de cette réplique, il ne se concentrait plus uniquement sur les personnels en interne, mais aussi sur les personnes externes (clients). De plus, il a su percevoir et comprendre à ce niveau la conséquence de l'absence de lien entre deux individus en raison du manque de communication entre eux.

### **Discours sur la manière nouvelle/reconstruite**

Dans les discours du cinquième manager, après avoir constaté que les causes étaient dues à la distance entre lui et ses employés (manque d'anticipation, manque de suivi régulier...), les verbes utilisés révèlent une augmentation remarquable de sa présence ou plutôt de sa disponibilité :

Donc ce que j'ai décidé était d'essayer de répartir mon temps de travail entre cette affaire et mes activités ici et aussi de restaurer des réunions régulières, c'est-à-dire des réunions hebdomadaires disons chaque vendredis avec une équipe.

L'expérience significative ne mène pas le sujet directement à la reconstruction de sa manière, mais à la recherche des causes. Ce n'est qu'ensuite, l'analyse des causes le conduit à la reconstruction de sa manière afin d'empêcher que les problèmes ne se reproduisent de nouveau.

Donc ces raisons m'ont permis de changer d'attitude. C'est l'attitude plutôt d'être présent dans l'anticipation et le suivi quotidien et même hebdomadaire. (...) De

toute façon je leur disais que maintenant je suis disponible si éventuellement il y avait un problème urgent à régler, même ce n'est pas un vendredi et s'il y a une décision stratégique disons à prendre. Voilà.

L'évolution dans le vocabulaire utilisé indique le changement délibéré de son attitude : les longues absences ont été remplacées par une présence plus fréquente, mais planifiée, puis par une disponibilité flexible en fonction des besoins et de la situation. Le point le plus important est la nouvelle capacité de notre sujet à rassurer les autres. Cette capacité lui a permis de stimuler les autres et de changer leur attitude à leur tour.

### **Discours sur la leçon tirée**

Dans le cinquième cas, le manager a fait une recherche sur les causes pour tirer sa leçon. Etant ingénieur, il a démontré son habitude à s'intéresser aux causes afin de décider des actions éventuelles à entreprendre.

Il faut noter qu'il y avait un certain nombre de causes. Donc déjà, parce qu'à mon niveau, j'avais aussi d'autres activités, qui me prenaient beaucoup de temps donc le suivi à mon niveau n'était pas assez régulier.

Après son autocritique sur son propre engagement, le manager interviewé s'est tourné vers son adjointe, la responsable commerciale. Derrière le fait qu'une personne « était désignée » pour le seconder, notre manager a ainsi pu regarder, dans le détail, le travail de sa collaboratrice et donc voir que « cette personne (...) avait une charge de travail qui était devenue énorme ». Par la suite, son 'analyse' se porte sur les clients, un autre maillon de la 'chaîne d'approvisionnement' de son entreprise. Une définition fine de différentes catégories de clients faite par le manager nous a montré la progression de sa compréhension de la nature des activités de chaque sujet humain.

Il faut noter que le magazine, les clients ne sont pas seulement ceux qui achètent le magazine. Et puis le magazine n'est pas mesuré par que des clients, qui achètent le magazine. C'est les (...) publicitaires. Voilà, ces personnes, devaient aller rencontrer les entreprises ou mettre en place les sessions publicitaires. Donc souvent on a vu l'annulation des rendez-vous avec les entreprises, le paiement du (...) publicitaire a tardé.

En retraçant les causes du retard de la production du magazine, le manager a suivi toutes les étapes des activités de ses collaborateurs. A chaque paragraphe, il fait le lien entre une catégorie de personnes et une autre au travers des activités les liant ensemble. Ici les clients sont liés aux journalistes par la prise des rendez-vous et des rencontres. L'absence des rendez-vous lie à la production de magazine et aussi au paiement des imprimeurs *etc.*

## **Reconstruire sa manière de faire agir autrui : un apprentissage**

Sur la base des discours tenus par les managers sur leur manière de faire agir autrui dont nous venons de faire état, nous nous attacherons plus particulièrement aux reconstructions que nous pouvons en induire sur la transformation des managers. Notre approche dans cette partie consiste à exposer et à expliquer aux lecteurs les cinq cas dans leur ensemble, en gardant les mêmes quatre thèmes exposés précédemment.

### **La manière ancienne**

Pour ces cinq cas, au-delà de l'évolution progressive de l'attitude liée à l'ancienneté de chaque individu, ce qui a attiré notre attention est la 'soudaineté' de la rupture du sujet avec l'attitude ancienne/initiale, qui s'est produite à un moment précis ou pendant une courte période.

Leur ancienne manière de faire agir autrui était conditionnée par leurs premières perceptions professionnelles encore immatures, naïves, inexpérimentées et subjectives, y compris la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes. A cette logique correspond une évolution incrémentale : les lacunes d'expérience, de compréhension et de confiance en soi se combler au fil du temps, les perceptions immatures des managers-débutants s'ajustent, la manière ancienne ou initiale de faire agir autrui des managers évolue également, mais sans changer de nature.

Cette manière ancienne/initiale a ainsi été façonnée au travers d'une sorte d'encadrement tel que l'éducation ou la formation reçue, ou encore la hiérarchie, les procédures et la culture propre à l'entreprise. Présentée dans les discours des managers interrogés comme une manière reproduite à partir des 'meilleures pratiques' existantes, la manière ancienne ou initiale est très homogène et procédurale. Elle peut être appliquée dans tout type de contexte et suit un schéma d'étapes prédéfinies. Elle s'appuie sur des outils sous forme écrite, et non pas sous forme orale. Nous n'avons trouvé qu'un minimum, voire une absence d'interaction orale ou expression d'émotion dans leur action.

En appliquant cette manière ancienne, les sujets pouvaient faire agir les autres, mais sans se soucier de la réaction des autres ni de l'impact que leur façon de faire peut avoir sur les émotions des autres. L'encadrement par des modèles prédéfinis les avait poussés vers un mode de fonctionnement par défaut, normalisé, sans personnalité ni singularité, prêt à être utilisée par quiconque occupant ce poste dans l'organisation.

### **L'expérience significative**

Nous avons été étonnée par la capacité de s'identifier à autrui qui transparait dans ce que ces managers vivent et ressentent.

Les expériences évoquées comportent une forte dimension émotionnelle : ils sont tous marqués par des sentiments négatifs ressentis par le sujet de la part d'une autre personne : peur, colère, angoisse, inquiétude, déception.

L'expérience significative s'est agie d'une prise de décision délibérée et rapide. Toutes les situations ont justifié et encouragé les sujets à rompre avec leurs habitudes d'action. Les sujets ont été forcés de « devenir autre » dans leur manière de travailler et de faire agir les autres.

Elle constitue en même temps un risque et une opportunité pour un individu de montrer/prouver sa capacité de faire agir autrui. Cet effet d'autonomie professionnelle peut être le résultat d'une absence accidentelle, imprévue de la personne appropriée à un moment critique. Plus le sujet s'éloigne de l'encadrement habituel tel que la formation ou de la hiérarchie de son entreprise, plus il rompt facilement avec son ancienne manière.

Par conséquent, nous avons vu qu'une situation de vie professionnelle, qui aurait pu rester banale, ordinaire et oubliée comme beaucoup d'autres situations similaires, est devenue une expérience significative stimulant une attitude d'apprentissage de la part d'un sujet prêt à faire face à tous types de résultats issus de sa décision.

### **La manière d'agir nouvelle**

Si la manière d'agir ancienne paraissait rationnelle et généralisable, la manière nouvelle présente un caractère spontané et intuitif. Spontanée, car la manière nouvelle pouvait être adoptée par le manager rapidement, sans longue réflexion. Intuitive, parce qu'au moment où nos managers ont choisi d'agir contrairement à la manière habituelle/initiale, la raison de leur choix n'était pas évidente, ni même explicable. Pour chacun, la nouvelle façon d'agir était complètement inédite, c'est-à-dire ni prédéfinie, ni transférée par d'autres.

Un constat important est que dans les cinq cas, les discours de nos managers ont montré que la manière nouvelle/reconstruite comportait systématiquement une dimension de communication orale, d'interaction entre le sujet et autrui. En même temps, cette dimension était très informelle et ne pouvait être décrite par des étapes ou remplacée par un courriel, un manuel ou un quelconque autre mécanisme automatisé ou programmé.

Par ailleurs, cette manière comporte un caractère personnel et unique. Elle diffère d'un manager à l'autre et peut être appliquée uniquement par le sujet en question, à un moment donné et selon la nécessité sortie du contexte. Elle est unique et ne peut être imitée, car elle dépend de nombreux paramètres contextuels et variés, notamment de la réaction des autres et son impact sur l'activité de ces derniers.

## **Leçon tirée de l'expérience significative**

En comparant les objets de préoccupation de ces managers, nous avons remarqué un changement ou une reconstruction. Dans un premier temps, les objets de leur travail étaient tangibles, concrets et individuels, mais dans un deuxième temps et après l'évènement d'influence, ils étaient devenus plus conceptuels, émotionnels et relationnels.

Le point commun est que ces managers ont commencé à se soucier de la formalisation de valeurs émotionnelles et relationnelles. Nous avons en effet pu détecter un changement dans leurs objectifs, qui a ensuite influencé la reconstruction de leur manière de faire agir autrui. Grâce à ces points distinguant de nos cinq cas des autres cas, nous sommes désormais en mesure de comprendre quelle pourrait être la différence entre un apprentissage graduel par formation formelle et un apprentissage par reconstruction dans l'expérience.

## **Expérience significative et transformation**

### **Apprentissage par réflexion sur l'expérience**

Si de plus en plus de types d'apprentissage sont reconnus, ce foisonnement nous fait 'soupçonner' l'existence d'une multitude d'autres formes d'apprentissage qui ne sont pas encore 'formalisées'. En passant d'une approche inductive basée sur nos remarques tirées de conversations et d'observations professionnelles à une approche déductive basée sur les théories d'apprentissage social, nous avons pu conclure que parmi les nombreux changements survenus dans le monde de travail en entreprise, il existe un phénomène qui amène certains managers à reconstruire leur manière d'agir sur l'activité d'autrui dans leurs interactions avec les autres sujets humains.

En général, les manières de faire agir autrui adoptées par les managers peuvent être classées en plusieurs catégories : le commandement, la négociation, la motivation, la manipulation... *etc.* Si le choix habituel d'une manière dépend aussi de données personnelles ou de l'éducation, le passage de cette manière 'primaire' habituelle à une manière 'secondaire' peut être soit le résultat d'une évolution lente et progressive soit d'un processus délibéré d'autoréflexion et de prise de décision. Ce processus qui pousse un manager à abandonner, à remplacer sa manière d'agir habituelle et bien définie par une autre manière nouvelle et reconstruite est la forme d'apprentissage par réflexion sur l'expérience significative du manager.

## L'émotion dans l'apprentissage

D'une part, après certaines recherches en psychologie<sup>5</sup>, l'émotion peut 'naître' à la suite d'une expérience significative. Quant à nous et sous l'angle de l'analyse des activités<sup>6</sup>, nous pensons que bien qu'il n'y ait pas d'action sans émotion, seules certaines émotions sont productives de transformations. En outre, parmi de nombreuses expériences de la vie quotidienne, si une expérience ordinaire peut ou ne peut pas générer des émotions, la réflexion sur une expérience ordinaire peut y contribuer. Sur cette base, le couple émotion/réflexion doit pouvoir rendre une expérience banale de la vie quotidienne plus informative, cognitive, psychique et significative pour le manager. En d'autres termes, l'émotion dans l'apprentissage des attitudes chez les managers n'est pas seulement une forme de rétroaction, mais aussi un système d'interprétation en perpétuel mouvement.

D'autre part, comme une forme de l'émotion, l'affect peut générer de la 'frustration' et stimuler le changement d'attitude du sujet. Le sentiment d'infériorité d'un sujet, face à son 'concurrent', peut le conduire à 'critiquer' ou 'rejeter' tout ce qui est lié à la source perçue de cette 'frustration'. Cependant, ce même affect, dans une certaine mesure, peut se transformer en un 'stimulateur' qui conduit le sujet à 'agir différemment', par exemple s'ouvrir aux autres, accepter les critiques et produire de nouvelles pratiques ou habitudes d'activité. Les sujets peuvent agir pour changer d'attitude afin d'atténuer ou d'aggraver la dissonance formée en raison du conflit entre attitude et comportement. La dissonance pousse le sujet à agir pour rétablir la consonance et sortir de la dissonance même s'il doit reconstruire sa manière de travailler habituelle.

## Conclusion générale

En définitive, les facteurs clés ne sont pas les mêmes pour l'acquisition de compétences techniques que pour celle de compétences humaines. La dissonance et l'émotion, qui jouent un rôle secondaire dans l'apprentissage de ces premières, jouent un rôle décisif dans la reconstruction des manières de faire agir autrui des managers. Cette conclusion nous permet de contribuer à une meilleure appréhension à la fois du travail des managers et de l'apprentissage expérientiel des adultes.

---

<sup>5</sup> « Les émotions émergent des processus biologiques, mais également du traitement de l'information, des interactions sociales et des contextes culturels » (Reeve 2015 : 340). Selon Jonhmarshall Reeve, l'émotion comprend quatre composantes qui se manifestent sous différentes formes et aident l'individu à agir : « Les émotions sont des réactions sentimentales, éphémères, intentionnelles, expressives, corporelles, qui nous aident à nous adapter aux opportunités et aux défis auxquels nous sommes confrontés lors d'événements importants dans la vie » (ibidem : 452).

<sup>6</sup> Jean-Marie Barbier définit (il y a plusieurs auteurs) les émotions comme un « Epruvé psychique lié à la singularité d'une situation pour un sujet, opérant une rupture dans le cours habituel de son activité » (Barbier et al. 2011 : 57).



## Bibliographie

Barbier J.-M., Chauvigné, C., Vitali, M.-L. (2011) *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan.

Drucker P. (2012) *Management*, London and New York : Routledge, Taylor & Francis Group.

Festinger L. (1962) *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford, California, Stanford University Press, <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1062-93>

Reeve J. (2015) *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ, Wiley.

Saget M. L. (2013) *Le Manager Intuitif*, Paris, Dunod.

Seignour A. (2011) *Méthode d'analyse des discours. L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique*, « Revue Française de Gestion », 2 (211) : 29-45, <https://doi.org/10.3166/rfg.211.29-45>

Vu K. (2020) *Reconstruire les manières de faire agir autrui : un apprentissage des managers à partir de leur expérience*, thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, Paris, Cnam, France.

## Changing One's Ways of Making Others Act after Significant Experiences: the Case of Managers

### Summary

Faced with the question that many researchers in the fields of management and education are asking: how are the human competences of managers made, it seems essential to study the process by which adults learn their leadership by changing the way they make others act, and thus acquire human competences to carry out their activity as managers. The objective of this article is to present to the readers particular situations in which we can observe important changes in the way adult subjects make others act.

With empirical work on adults' testimonies of their interactions with others, this article describes the processes and activities that characterize this self-change of managers in their relationships with others. Referring to the grounded theory and the Chicago School approach, an inductive and qualitative method was adopted, consisting of in-depth research with managers who had lived through such significant experiences. The research was based on the identification of four types of information: the former way of acting, the reconstructed way of acting, the significant experience, and lessons learned from the significant experience.

The results of the research, presented in the article, allow for a better understanding of the difference between progressive learning through professionalization and learning through the reconstruction of managers' ways of acting. They also allowed us to observe that the occurrence of these changes depends on two types of factors: the emotions generated by the interactions affecting the managers' very existence, and the managers' commitment to reflect on this experience.

In conclusion, it leads to new perspectives for action and research in terms of training, professionalization and the exercise of the managerial profession.

## **Zmiana sposobów postępowania wobec drugiego związana ze znaczącymi doświadczeniami: przypadek menadżerów**

### **Streszczenie**

Wielu badaczy z obszarów zarządzania i edukacji stawia pytanie o to, jak kształtować kompetencje menadżerów. Wydaje się ważne przestudiowanie tego procesu, w którym dorośli uczą się przywództwa, kierowania innymi, zmieniając sposoby oddziaływania na drugiego i tym samym nabywając humanistycznych kompetencji w realizowaniu aktywności menadżera. Celem tego artykułu jest przedstawienie czytelnikom wybranych sytuacji, w których można zaobserwować istotne zmiany w sposobach oddziaływania na innych.


Na podstawie materiałów empirycznych zebranych wśród dorosłych, na temat ich interakcji z innymi, opisano procesy i aktywności charakteryzujące zmiany menadżerów jako siebie samych, w relacjach z innymi. Odnosząc się do teorii ugruntowanej i podejścia Szkoły Chicagowskiej, zastosowano metodę indukcyjną i jakościową, stanowiącą pogłębione badania z kadrą kierowniczą posiadającą przeżycia takich znaczących doświadczeń. Badanie opierało się na identyfikacji czterech typów informacji: dawny sposób postępowania, zrekonstruowany sposób postępowania, doświadczenie znaczące, nauka płynąca z tego doświadczenia.

Rezultaty badania przedstawione w tym artykule pozwalają lepiej zrozumieć różnicę między stopniowym uczeniem się w toku profesjonalizacji/przygotowania do zawodu a uczeniem się poprzez rekonstrukcję sposobów oddziaływania menadżerów na drugiego. Pozwoliły także zaobserwować, że okoliczności/kontekst tych zmian zależy od dwu typów czynników. Są nimi: emocje generowane poprzez interakcje, które wpływają wręcz na byt/istnienie menadżerów oraz zaangażowanie menadżerów w refleksję nad danym doświadczeniem.

W konkluzji artykułu wskazuje się na nowe perspektywy działania i badań w obszarze kształcenia, profesjonalizacji i wykonywania zawodu menadżera.

### **Pour citer cet article**

Vu K. (2021) *Changer ses manières de faire agir autrui à l'occasion d'expériences significatives : le cas de managers*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 205–226, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.13>

Izabela Kamińska-Jatczak\* 

## Transformacje życia profesjonalnego asystentów rodziny: komunikowanie doświadczeń

### Abstrakt

Przedmiotem przeprowadzonych badań były doświadczane transformacje życia profesjonalnego ujawnione w komunikacji asystentów rodziny. Efektem tej komunikacji są zapisy wypowiedzi, które poddano konceptualizacji w oparciu o podejście transwersalnej analizy aktywności – holistyczne ujmowanie aktywności profesjonalnych i spoglądanie na nie przez pryzmat procesów transformacji, jakie nieustannie się w nich dokonują. Wypowiedzi asystentów skonceptualizowano pod kątem zidentyfikowania modyfikacji procesów transformacji życia profesjonalnego, na które one wskazywały. W rezultacie interpretacji wyłoniono styl komunikowania doświadczenia profesjonalnego. Tekst sugeruje możliwość wykorzystania potencjału interpretacji, jaki można wydobyc z komunikacji o zmianach zachodzących w życiu profesjonalnym, w procesie stymulowania refleksji podmiotu działającego.

**Słowa kluczowe:** transwersalna analiza aktywności, komunikowanie doświadczenia, paradygmat transformacji, modyfikacje procesów transformacji życia profesjonalnego, styl komunikowania doświadczenia profesjonalnego.

## Transformations of Child Protection Workers' Professional Life: Communicating Experiences

### Abstract

The research subject was the experienced transformations of professional life revealed in the communication of child protection workers. The result of this communication are transcripts of expressions that have been conceptualized based on the approach of the transversal analysis of the activity – the holistic approach to

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 2.02.2021; akceptacja: 11.03.2021.

professional activities that looks at them through the prism of the transformation processes constantly taking place in them. The expressions of the child protection workers were conceptualized in terms of identifying modifications in transformation processes in professional life. As a result of the interpretation, the style of communicating professional experience emerged. The paper suggests the possibility of using the potential of interpretation that can be extracted from communication about changes in professional life in the process of stimulating the reflection of the acting entity.

**Keywords:** transversal analysis of the activity, communication of experience, the paradigm of transformation, modifications of the transformation processes in professional life, the style of communicating professional experience.

## Wstęp

Życie profesjonalne<sup>1</sup> można postrzegać jako aktywność wielokrotnie złożoną, podlegającą permanentnym transformacjom, jako proces, w którym i dzięki któremu realizowana jest aktywność profesjonalna jednostki (por. Marynowicz-Hetka 2018: 10). Z tego punktu widzenia istotne wydaje się komunikowanie doświadczenia profesjonalnego, w którym uwidacznia się propozycja znaczeń, jakie podmiot przekazuje na temat swoich aktywności profesjonalnych będących w procesie transformacji. Uchwycenie tych znaczeń może oznaczać konceptualizację zorientowaną na zobrazowanie tego, w jaki sposób działający identyfikuje transformacje, w których uczestniczy, oraz zrozumienie tych identyfikacji.

Przedmiotem namysłu badawczego były doświadczane transformacje życia profesjonalnego ujawnione w komunikacji asystentów rodziny (praktyków pracy socjalnej z rodzinami wieloprotblemowymi). Efektem tej komunikacji stały się wypowiedzi asystentów, które zostały wywołane pod wpływem prośby, by zabrali głos na temat procesu przemian zachodzących w ich życiu profesjonalnym. Interpretacja wypowiedzi asystentów była prowadzona w celu zrozumienia, jakie transformacje asystenci identyfikują oraz w jakim stylu je komunikują.

Prezentowana interpretacja zapisów wypowiedzi asystentów jest pretekstem do rozpoczęcia namysłu nad praktycznym zastosowaniem potencjału interpretacji, jaki można wydobyć z komunikacji o zmianach zachodzących w życiu profesjonalnym, w procesie stymulowania refleksji podmiotu działającego.

---

<sup>1</sup> Życie profesjonalne jest rozumiane jako „transformacja aktywności i podmiotu usytuowanego w niej” (Barbier 2016: 258). Tak rozumiane życie profesjonalne sprawia, że możemy mówić o procesie transformacji, w którym i dzięki któremu realizowana jest aktywność profesjonalna podmiotu i jej trwanie (por. Marynowicz-Hetka 2018: 10). Interesujące wydaje się to, w jaki sposób podmiot działający doświadcza tej transformacji i jak to wyraża poprzez komunikację.

## Materiał badawczy

Materiał empiryczny zawiera wypowiedzi asystentów, które stanowią wyrazy komunikowania doświadczenia z pola praktyki. Korpus tych materiałów składa się z trzech wywiadów zbliżonych w swoim przebiegu do wywiadów narracyjnych (por. Schütze 1977), które były zogniskowane wokół wywołania refleksji asystentów nad procesem zmian zachodzących w ich życiu zawodowym. Wypowiedzi asystentów zostały wywołane pod wpływem następującej prośby badaczki:

Interesują mnie Pani/Pana refleksje na temat tego co się zmienia, zmieniło w Państwa doświadczeniu profesjonalnym, w Państwa pracy, w rodzinach, z którymi Państwo pracowali lub pracujecie nadal. Ogólnie wszystko co jest związane z transformacją, procesem zmian zachodzących w Państwa aktywności, odczuciach, doświadczeniach, refleksjach etc. Czas i konkretne treści, o których Państwo opowiedzą zależą tylko od was.

Osoby, które zechciały wziąć udział w wywiadzie, były wcześniej uczestnikami warsztatów skoncentrowanych na analizie własnej praktyki profesjonalnej<sup>2</sup>. Narratorzy deklarowali intencję doskonalenia profesjonalnego poprzez autoanalizę podejmowanej aktywności profesjonalnej i wyrażali chęć podzielenia się swoją refleksją z innymi.

Narratorzy, którzy wzięli udział w badaniu, to dwie kobiety i jeden mężczyzna pracujący jako asystenci rodziny na terenie wiejskim i małego miasta.

Asystentka (A1) pracuje jako asystent rodziny od 2018 r., wcześniej była zatrudniona jako wychowawca w areszcie śledczym i prowadziła własną działalność gospodarczą, niezwiązaną z działalnością pedagogiczną. Ukończyła pedagogikę resocjalizacyjną i opiekuńczo-wychowawczą oraz studia podyplomowe z mediacji sądowej i pozasądowej.

Asystent (A2) jest związany z asystenturą od 2010 r., pracuje jako asystent rodziny od roku 2014, wcześniej pełnił funkcję wychowawcy i pedagoga w ochotniczym hufcu pracy. Ukończył studia pedagogiczne na dwóch specjalnościach: resocjalizacja i aktywizacja zawodowa oraz pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Ukończył roczny kurs dla terapeutów uzależnień oraz następny kierunek studiów – administracja europejska, oraz przed laty studiował psychologię.

Asystentka (A3) zajmuje się asystenturą rodzinną od 2017 r., wcześniej przez wiele lat była zatrudniona jako krawcowa. Ukończyła studia licencjackie na kierunku praca socjalna.

---

<sup>2</sup> W ramach IX Ogólnopolskiego e-Zlotu Asystentów Rodziny, połączonego z konferencją naukową zatytułowaną – *Między wsparciem rodziny a ochroną dziecka przed krzywdzeniem – rola, zadania, dylematy etyczne asystentów rodziny* (24.-26.09.2020), prowadziłam webinar – *Refleksyjny praktyk – doskonalenie poprzez analizę praktyki profesjonalnej*. Troje uczestników tego webinaru zechciało wziąć udział w wywiadzie i szerzej podzielić się ze mną swoim doświadczeniem profesjonalnym. Wywiady były prowadzone i rejestrowane przez Microsoft TEAMS.

## Podejście do badania

Ramą teoretyczną dla zastosowanego podejścia badawczego jest transwersalna analiza aktywności (TAA), rozwijana przez Jean-Marie Barbiera (2016). Przy czym samo podejście badawcze jest tu rozumiane jako sposób epistemologicznego poznania, stwarzający specyficzną przestrzeń do interakcji z tekstem, niosącym ze sobą określone znaczenia, z których badacz – wnikliwy czytelnik i interpretator, wydobywa własny sens<sup>3</sup>. W sukurs temu pomysłowi idzie rozpoznanie kategorii węzłowych, stanowiących elementy konstytutywne owego podejścia badawczego, są to: (1) intencja – (2) komunikowanie doświadczenia – (3) konceptualizacja.

(1) Intencje ujawniają się w czynie, stopniowo uświadamiają podmiotowi, czego on szuka (tamże: 89). W przypadku obranego podejścia badawczego początkowo chodziło o to, by stworzyć interpretację wypowiedzi asystentów, która w pewnym stopniu mogłaby korespondować z założeniem, że są oni, w mniej lub bardziej świadomy sposób, uczestnikami procesu transformacji ich życia profesjonalnego, w którym następuje nieustanny ruch, zmiana, przekształcenie. Ta teza odwołuje się do myślenia o aktywności opartego o paradygmat transformacji (por. tamże: 229; Barbier, Durand 2018). Pojawiła się ciekawość tego, w jaki sposób asystenci są w stanie komunikować, porządkować doświadczenie związane z uczestnictwem w procesach transformacji życia profesjonalnego i jaki rodzaj stylu komunikacji wybiorą, by skonstruować wypowiedź na ten temat. Towarzyszyło temu odczuciu oczekiwania związane z odkryciem narracji, w której narrator

---

<sup>3</sup> Z perspektywy transwersalnej analizy aktywności istnieje różnica pomiędzy sensem i znaczeniem. Sens przynależy do przestrzeni aktywności mentalnej, która zachodzi w procesie doświadczenia/dialogu wewnętrznego podmiotu (Barbier 2016: 204–205), natomiast znaczenie jest elementem aktywności komunikacyjnej adresowanej do odbiorcy, która zawiera określoną intencję wytworzenia u niego efektu sensu (tamże: 255). Aktywność komunikacyjna, poprzez którą przekazywane są znaczenia, jest powiązana z procesem konstruowania sensu. Zjawiska sensu i znaczenia przynależą do sfer aktywności komunikacyjnej i mentalnej, które są ze sobą związane, ale zachowują pewną autonomię funkcjonowania, wymagającą specyficznych narzędzi analizy (por. Barbier 2006: 178). Jakość tego związku można charakteryzować poprzez efekt sensu, który oznacza to, co robię z komunikatem, który przekazuje znaczenie. Podejście TAA uwrażliwia na dynamiczne związki pomiędzy intencją przekazania określonego znaczenia a recepcją znaczącego komunikatu przez Drugiego, który może wytworzyć w związku z nim sens, niekiedy nawet sprzeczny z tą intencją. Dyskurs TAA wpisuje się w szersze rozważania filozofii języka, które biorą pod uwagę zarówno charakter społeczny, jak i indywidualny zjawisk dyskursywnych. Barbier odwołuje się, między innymi, do rozważań Bertranda Russela, Charlesa Sandersa Peirce'a, Michaiła Bachtina, Johna Searle'a oraz Edmunda Husserla (2006: 182–187).

Przyjęte rozróżnienie sensu i znaczenia implikuje następujące wnioski dla epistemologii poznania naukowego: (1) badacz ma jedynie pośredni dostęp do zjawiska konstruowania sensu, w odróżnieniu od podmiotu komunikującego (tamże: 185), jednocześnie konstruuje konceptualizację w oparciu o sens, który nadaje doświadczeniu komunikowanemu przez ten podmiot; (2) badacz przekazuje znaczenia płynące ze skonstruowanej konceptualizacji doświadczenia komunikowanego, mogące wpływać na procesy nadawania sensu u odbiorców tych komunikatów. Z tej perspektywy interesującym sposobem analizy jest wspólne konstruowanie przez badacza i badanego znaczeń i ich interpretacji, które tworzą się w oparciu o przedmiot analizy (tamże: 189).

rekonstruuje przemianę siebie jako podmiotu profesjonalnego, co można nazwać narracją transformacyjną (*quest narration*) (por. Ulatowska 2014). Tymczasem w procesie odkrywania sensu, jaki był wydobywany z wypowiedzi asystentów, okazywało się, że przedmiotem ich komunikacji nie jest rekonstrukcja przemiany profesjonalnej, o której chcą opowiedzieć, ale raczej dostrzegalne przez nich modyfikacje, będące widocznym efektem procesów transformacji lub też dynamizujące owe procesy, w których uczestniczą. Odkrycie badawcze pociągnęło za sobą przemianę intencji poszukiwań interpretacyjnych, którą stało się zidentyfikowanie modyfikacji procesów zmian, o których opowiadali asystenci, oraz wyodrębnienie i scharakteryzowanie momentów aktywności znaczących dla dynamiki tychże procesów transformacji.

(2) Wypowiedzi asystentów były traktowane jako przejaw komunikowania doświadczenia profesjonalnego. Zawierały one propozycje znaczeniowe związane z identyfikowaniem doświadczanych transformacji (por. Barbier 2020: 228). Istotną okazała się koncentracja na modyfikacjach dostrzegalnych w życiu profesjonalnym – sobie samym jako podmiocie działającym i realizowanej aktywności. Asystenci w swojej komunikacji ujawniali uświadomione zmiany, jakie zaszły w ich zaangażowaniu się w aktywność profesjonalną. Tego rodzaju fragmenty wypowiedzi asystentów były wybierane do interpretacji. Jednak współlistniały one w szerszej narracji dotyczącej również przemian dostrzegalnych w innych, na przykład członkach rodziny czy organizacji instytucjonalnej pomocy społecznej.

Asystenci komunikowali doświadczenie profesjonalne w formie narracji (por. Barbier 2016: 105). Kluczowa dla interpretacji wypowiedzi asystentów, z punktu widzenia paradygmatu transformacji, stała się cecha ich narracji, czyli retrospektywność. Ujawniała się ona poprzez unaocznienie dostrzeżonych zmian<sup>4</sup>, zachodzących w jednostkowym zaangażowaniu się w aktywność profesjonalną przez temporalne rozróżnienie na „dzisiaj” i „wczoraj”, które świadczy o przeciwstawieniu temu, co było, tego, co jest obecnie, co stanowi odmienną jakość w stosunku do przeszłego podmiotowego zaangażowania się w aktywność (por. Gülich 1984: 250).

(3) Dokonywano konceptualizacji wypowiedzi asystentów przy użyciu pojęć TAA, ale bez potrzeby zachowania puryzmu w ich stosowaniu, co sprawia, że stosowany repertuar pojęciowy niekiedy wykracza poza siatkę pojęciową transwersalnej analizy aktywności. Chodziło o znajdowanie pojęć, które spełnią funkcję ekranów poznawczych (Witkowski 2020: 4), za pomocą których osiągalna stanie się pojmovalność wypowiedzi asystentów w związku z ich uczestnictwem w procesach transformacji życia profesjonalnego. Przy czym należy tutaj podkreślić, że chodzi o pojmovalność pozwalającą wyjść poza dosłowność wypowiedzi, która niczym kubistyczny obraz – jednocześnie pokazujący ten sam przedmiot

<sup>4</sup> Przy czym nie chodzi tu o wariant, w którym narrator rekonstruuje drogę dojścia/wyjścia/przejścia/przewyciężenia czegoś, czego efektem jest dostrzeżona zmiana, ale raczej o kontrastowe zestawienie ze sobą biegunów dostrzeżonych zmian, na zasadzie: tak było... a tak jest teraz.

z wielu perspektyw – by ją zrozumieć, wymaga raczej konceptualizacji będącej w stanie wydobyć jej heurystyczny potencjał. W celu zrozumienia wypowiedzi asystentów stosowano pojęcia pozwalające na odkrywanie znaczeń nieoczywistych, pozwalających na holistyczne ujmowanie aktywności profesjonalnej i spoglądanie na nią przez pryzmat procesu transformacji. Konceptualizacja toczyła się z pewnością, przyjętego punktu widzenia<sup>5</sup>.

## **Modyfikacje tendencji aktywności korzystania z informacji o rodzinach**

Kiedy mowa o tendencji aktywności, to chodzi o związek pomiędzy podmiotem działającym i jego zaangażowaniem w aktywność (Barbier 2016: 223). Ów związek można rozumieć jako zmieniający się kierunek aktywności, któremu towarzyszą transformacje w obrębie organizowania aktywności (por. tamże: 146) oraz sposobów ich organizowania (por. tamże: 211). Jest to prawdopodobnie powiązane z transformacjami stosunku podmiotu do pola aktywności (por. tamże).

Asystenci w swoich wypowiedziach zwrócili uwagę na przemiany zachodzące w obrębie tendencji ich aktywności mentalnych, dyskursywnych i afektywnych, związanych z odczuwaniem. Ostatnie z wymienionych modyfikacji zostaną omówione w kolejnym paragrafie.

Asystenci unaocznili modyfikacje w obrębie ich tendencji do angażowania się w aktywności związane ze sposobami korzystania z informacji uzyskiwanych od rodzin lub na ich temat. Wypowiedzi asystentów wskazują na zmianę, jaką dostrzegają w procesie transformacji ich stosunku do tych informacji, co być może warto rozpatrywać jako modyfikację stosunków w czynie (tamże: 212–214).

Narratorka (A1) odniosła się do zjawiska mobilności funkcjonalnej (por. tamże: 81; głos J.-M. Barbiera, w: Kamińska-Jatczak 2019: 315). Informacje uzyskiwane od rodzin przestały mobilizować asystentkę do natychmiastowej reakcji, a zaczęły być przedmiotem weryfikacji.

Asystentka (A1): Wydaje mi się że może w tej chwili/<sup>6</sup> kiedyś powiedzmy był telefon i pani mi mówi, ona potrzebuje pomocy, czy smsa tak, bo mam taką panią która smsy pisze: – ona potrzebuje pomocy. I wie pani dla mnie nieważne, że to było Boże Narodzenie, święto, czy cokolwiek, ja po prostu zbierałam się i jechałam tak, bo

---

<sup>5</sup> Konceptualizacja, która służy interpretacji tekstu narracyjnego, natrafia na nie lada rafa, związane z chaosem aktywności, w którym uczestniczy podmiot działający. Chodzi o rozumienie chaosu jako metafory złożoności (por. Klus-Stańska 2010: 23), która uczula na ontologiczny chaos aktywności – jest zbyt wiele elementów, które trzeba zrozumieć i w pewien sposób ze sobą powiązać, co sprawia, że ma się wrażenie bałaganu, nadmiaru, bezładu, nie sposób bowiem wziąć pod uwagę wszystkich istotnych zagadnień. Dlatego interpretacja i konceptualizacja toczą się zawsze z jakiegoś ograniczonego punktu widzenia, który wydobywa chaotyczny porządek (por. LeCompte 1994: 280).

<sup>6</sup> Ukośniki zawarte w przywołanych fragmentach wywiadów symbolizują urwany tok wypowiedzi.



moja pani potrzebuje pomocy. (...). Więc jak dostaję smsa od pani, to w tej chwili co robię, ja go weryfikuję, tak. Ja do niej dzwonię, jeżeli się okazuje/bo to jest taka sprytna babka że ona wyłączy telefon. Więc ona ma nastoletnią córkę, dzwonię do córki, jeżeli się nie dodzwonię do córki, dzwonię do jej matki, która mieszka po sąsiedzku, więc staram się rzeczywiście dowiedzieć czy ta sytuacja wymaga mojego przyjazdu, tak. Bo ja też do pracy/ ja nie pracuję w swoim miejscu zamieszkania.

Jednocześnie informacje uzyskiwane od rodzin stały się dla asystentki (A1) istotnym składnikiem aktywności, który należy wziąć pod uwagę w procesie konstruowania celów działania. Narratorka wskazuje również na konteksty wskazanych zmian, które dotyczą: (1) związku stosunków między podmiotami, ustanawianych w toku określania celów działania, z ich wyodrębnieniem (por. Barbier 2016: 137), oraz (2) zmieniających się skłonności podmiotu do nadawania sensu realizowanej aktywności, które mogą wynikać z procesu nabywania i gromadzenia doświadczenia profesjonalnego.

Asystentka (A1): Wie pani na początku pisząc plan pracy to to wszystko było takie górnolotne że tak powiem, bo w książce było indywidualne podejście, wsparcie psychologiczne, tak. Ja na przykład w tej chwili unikam sformułowań, wsparcie psychologiczne, bo uważam, że skoro nie jestem psychologiem, to nie udzielię wsparcia psychologicznego, mogę udzielić wsparcia pedagogicznego, tak. Więc bardziej te cele/ może tak, więcej słucham też tych rodzin, czyli nie patrzę na to co kierownik mówi mi że trzeba w tej rodzinie zrobić, tylko bardziej słucham tego czego rzeczywiście ta rodzina chce, tak. I może to wynika też z tego, że później ta praca ma większy sens, bo jednak my idziemy małymi krokami.

Fragmety wypowiedzi asystentki (A1) wskazują na modyfikację tendencji konstruowania informacji na temat rodzin, a także sposobów weryfikowania tych informacji. Tego rodzaju modyfikacja, dostrzeżona przez asystentkę, wynika z procesu kumulowania doświadczenia profesjonalnego w obrębie konstruowania informacji na temat rodzin, w którym rozwija się splot logik charakteryzujący specyfikę indywidualnego rozumowania (por. Kamińska-Jatczak 2016).

Asystenci rozwijają między innymi logikę weryfikowania informacji, która pozwala im wydawać osądy związane z wartością uzyskiwanych komunikatów. Owa wartość może być powiązana z oceną komunikatów pod względem występowania zjawisk komunikacyjnych, takich jak: pomijanie, zafałszowywanie, wyolbrzymianie czy przejawianie pewnych zdarzeń. Weryfikowanie przekazów komunikacyjnych uzyskiwanych od rodzin bywa zainicjowane w momentach aktywności wywołujących podejrzenie podmiotu, kiedy istotne dla niego staje się wyjaśnianie przebiegu zdarzeń poprzez weryfikację uzyskanych informacji.

W przypadku asystentki (A3) modyfikacja tendencji do korzystania z informacji uzyskiwanych od rodzin została powiązana ze zmianami jej zaangażowania w konstruowanie relacji między podmiotami (por. Barbier 2016: 190) opartych na

zaufaniu<sup>7</sup>. Asystentka zachodząca zmiany sytuacji na osi zróżnicowanych biegunów: byłam ufna – teraz jest dystans.

Asystentka (A3): Na pewno podejście do ludzi. No podejście do ludzi. Że, powiem tak, że byłam bardzo ufna ludziom, wierzyłam i tak dalej. Teraz jest na pewno ten dystans. Jest dystans do tego, co mówią. Staram się, co zawsze lubiłam też obserwować ludzi, ich reakcje i ich gesty i tak dalej. I gdzieś tam, na tym punkcie jestem też wyczulona, że jak obserwuję ludzi, to ja już po prostu wiem, w którym momencie on mówi prawdę, w którym on, on kłamie. I tutaj na pewno się na tym punkcie już tego nauczyłam, w tej pracy, przez te trzy lata, że trzeba obserwować i być czujnym. No bo to jest podstawa. Nie można im do końca ufać, nie.

Wypowiedź asystentki skłania do refleksji nad zmieniającym się stosunkiem działającego do informacji uzyskiwanych od Drugiego, na którego on oddziałuje, w związku z procesem dojrzewania do profesjonalnego dystansu, który można rozumieć jako ustanawianie równowagi na linii napięcia ufność *versus* nieufność. Jest to napięcie istotne dla kondycji egzystencjalnej człowieka, które rzutuje na jego poziom otwartości wobec otoczenia i siebie samego już we wczesnym dzieciństwie (Witkowski 2015: 261–262) i może być także powiązane z naturalną tendencją do nawiązywania relacji społecznych, również w życiu profesjonalnym. W odniesieniu do praktyki pracy socjalnej napięcie ufność *versus* zdystansowana nieufność i umiejętne nim zarządzanie jest oceniane jako kompetencja profesjonalna, która rozwija się w procesie biograficznego stawania się profesjonalistą (np. Granosik 2002).

W przypadku logiki weryfikowania informacji asystent nie podchodzi podejrzliwie do wszystkich członków rodziny, lecz uruchamia podejrzliwe nastawienie poznawcze w sytuacjach rodzących przypuszczenia o byciu dezinformowanym. Podejrzenie stanowi punkt wyjścia do potwierdzenia lub podważenia przekazu informacyjnego rodziny w oparciu o dodatkowe informacje, uzyskane od innych. Nie należy jednak zapominać, że mentalne możliwości działającego, które łączą się z jego stosunkiem do informacji otrzymywanych od rodzin, mogą być również zdominowane przez podejrzliwy kontekst świadomości, w ramach którego rozpoznaje on środowiska rodziny i nadaje im sens. Chodzi o przypadek, kiedy działający *explicitie* zakłada, że rodzina go dezinformuje, nie mając ku temu przesłanek popartych logiczną argumentacją<sup>8</sup>. Dynamika równoważenia napięcia między ufnością a dystansem powinna być brana pod uwagę w analizie transformacji procesu konstruowania i korzystania z informacji otrzymywanych od adresatów oddziaływania asystentów. Proces dojrzewania mentalnego do profesjonalnego dystansu,

---

<sup>7</sup> W tym wypadku kategorię zaufania można traktować jako społeczny aspekt relacji, który może być aktywnie kształtowany przez różne podmioty (por. Mayer, Davis, Schoorman 1995: 712).

<sup>8</sup> Wypowiadam się, sięgając do pamięci obserwowanych zdarzeń, z perspektywy uczestniczki w środowisku asystentów rodziny, w którym przebywałam jako praktyk przez kilka lat.

w którym utrzymuje się zrównoważone napięcie między ufnością a dystansem, może ulec zdeformowaniu do postaci przeciwstawnej, w przypadku kiedy zdestabilizowana zostaje ta dynamiczna równowaga.

## **Modyfikacje odczuwania aktywności oddziaływania na rodziny**

Kiedy mowa o odczuwaniu, to chodzi o percepcję/poznanie zjawisk psychicznych, których doświadcza podmiot działający. Działający uświadamia sobie, postrzega, czyli poznaje swoje pobudzenia afektywne poprzez nastroje, impulsy, odczucia siebie w aktywności (Barbier 2016: 42, 160). Podmiot odczuwa aktywność, w której jest zanurzony, kiedy postrzega afekty i transformacje siebie pojawiające się przy okazji podejmowania aktywności (tamże: 130). Odczuwanie swojego istnienia i postrzeganie siebie są to procesy nieodłącznie związane z aktywnością (tamże). Ich obecność zaznacza się w tworzeniu związków, jakie podmiot konstruuje odnośnie do poznawanych afektów z transformacjami siebie (tamże).

Asystenci w swoich wypowiedziach wskazują na zmiany w odczuwaniu aktywności profesjonalnej, które są powiązane z procesem redefiniowania sensu nadawanego aktywności.

Asystentka (A1): Powiem pani, troszkę się uodporniałam na pewne rzeczy, bo na początku wszystko przeżywałam bardzo, bardzo personalnie. Jak coś się działo w rodzinie, to obwiniałam siebie, że czegoś nie zrobiłam, coś zawaliłam i tak dalej.

Asystentka (A3): No powiem tak, że mój stosunek na początku no to był lęk. To był lęk przed tą pracą, lęk przed chodzeniem do ludzi, lęk jak mnie przyjmą, też, gdzie wiedziałam, że w niektórych środowiskach, gdzie był poprzedni asystent dochodziło/tak było chyba w dwóch środowiskach czy trzech, gdzie rodziny nie bardzo chciały tego asystenta, nie bardzo na poprzednią asystentkę no godziły się.

Ów dynamiczny proces konstruowania sensu tego, co się robi, przeżywa, o czym się myśli wydaje się być stymulowany w sytuacjach komunikacyjnych rozpoznawanych przez działającego jako przestrzenie skłaniające do refleksji nad własnym doświadczeniem profesjonalnym. Asystenci w swoich wypowiedziach wskazują na sytuacje komunikacyjne, które coś im uświadomiły, dały do myślenia, stały się bezpieczną przestrzenią do wyrażania własnych odczuć, w rezultacie zdynamizowały proces nadawania sensu złożonych przeżyć emocjonalnych występujących w aktywności oddziaływania na rodziny (por. O'Connor 2020: 652). Louise O'Connor zwraca uwagę na to, że w praktyce pracy socjalnej istotną rolę odgrywa tworzenie przestrzeni, w których pojawia się szansa na uznanie i osvajanie przeżyć emocjonalnych, takich jak: strach, rozpacz, radość, współczucie, które współtworzą

sens nadawany procesowi oddziaływania na rodziny i rzutują na poziom napięcia psychicznego odczuwanego przez działającego (tamże).

Badaczka (B): A mam jeszcze takie pytanie, bo to było dla mnie bardzo interesujące, bo pani wspomniała, że się pani uodporniła na pewne rzeczy. I chciałam zapytać czy może pani powiedzieć o tym trochę więcej, jak to się stało w ogóle, co spowodowało, że się pani uodporniła i jak w ogóle pani to rozumie, trochę rozwinąć ten wątek, bo to bardzo ciekawe.

Asystentka (A1): Właśnie wie pani co, chodzi też o to, że to za sprawą tego że/na pewno bardzo dużo dały mi szkolenia. Ja korzystałam dużo ze szkoleń ROPSu (Regionalne Centrum Polityki Społecznej), ze szkoleń darmowych, ze szkoleń online, gdzie robiłam je sama. To oczywiście czuję potrzebę szkolenia się. To może też wynikało z tego, że zaczęłam rozmawiać z innymi asystentami, jak wygląda ich praca i tak dalej i tak dalej. No i często oni mówili: – słuchaj, nie daj się też wkręcać ludziom w pewne rzeczy, tak. Bo oni to będą wykorzystywać, tak. Bo są też tacy ludzie, mówi, że będą ci dzwonić w nocy, o północy i będą wykorzystywać. (...) Jak się uodporniłam? Powiem pani, że to chyba/ może nie, usłyszałam kiedyś od mojej córki takie zdanie, moja córka ma pięć lat i ona się mnie pyta: – a mam a dla mnie kiedy będziesz miała czas? Może to też wynikało z tego, że dzieci mnie chyba uświadomiły, że się bardziej angażuję, że tak powiem w opiekę nad cudzymi dziećmi, a zapominałam o tym, że mam swoje dzieci, tak.

Asystentka (A1): Kiedyś korzystałam, ale to sama prywatnie z superwizji i uważam że to są rzeczy, które są asystentom ogromnie, ogromnie potrzebne, tak. Czyli takie spojrzenie, że tak powiem osoby, która nie siedzi w tym, tak, albo jest teoretykiem, albo siedzi w tym głębiej, jest w tym więcej, żeby powiedziała: – słuchaj, ale wiesz, takie niektóre rzeczy można odpuścić, można to załatwić inaczej.

Każdy podmiot odczuwa to, czego doświadcza, to znaczy, że zyskuje świadomość afektów i transformacji siebie, przekształca je w przedmiot swojej aktywności, zaczyna je poznawać i tym samym, poprzez swoją percepcję, przekształca świat, który postrzega – zmienia percepcję aktywności i samego siebie jako podmiotu działającego (por. Barbier 2016: 159–161). Z perspektywy transwersalnej analizy aktywności, odczuwanie siebie jest uświadamianiem sobie swoich pobudeł afektywnych i jest to zarazem doświadczenie ich wpływu na proces nadawania sensu własnemu doświadczeniu (por. tamże: 204). Z tego punktu widzenia istotne w środowisku profesjonalnym wydaje się aranżowanie przestrzeni, które sprzyjają komunikacji o przeżywanym doświadczeniu profesjonalnym. Brak takich przestrzeni może powodować poczucie osamotnienia, opuszczenia u działającego.

Asystentka (A1): Jak coś się działo w rodzinie, to obwiniałam siebie, że czegoś nie zrobiłam, coś zawaliłam i tak dalej. Później zauważyłam że/ to znaczy może to wynikało z tego osamotnienia takiego. Później zauważyłam, że niestety nie mogę

pozwolić na to żebym była sama, tak. Ja muszę żądać od pracownika socjalnego od innych służb żeby oni mi pomagali.

Asystent (A2): Jako że tak naprawdę pozostaję w większości przypadków, bo nie mówię, że we wszystkim, ale w większości przypadków jako samotny żeglarz w tym środowisku.

Osamotnienie, o którym wspominają asystenci, można interpretować jako ekspresję poczucia braku, deficytu impulsów w środowisku profesjonalnym, wspomagających proces pracy nad doświadczeniem, który pozwala konstruować i rekonstruować sens odczuwanej aktywności. Przy czym pracę nad doświadczeniem realizowaną przez praktyków pracy socjalnej – asystentów rodziny warto rozważać w związku z procesami obniżania, odreagowywania napięcia psychicznego, poszukiwania zrozumienia dla przeżywanych trudności. Substytutem dla zaspokojenia potrzeby wsparcia procesu pracy nad doświadczeniem profesjonalnym może stać się sfera prywatna, na przykład środowisko rodzinne, co w skrajnych przypadkach niekiedy doprowadza do „zatrucia całej biografii sferą zawodową” (por. Granosik 2006: 157). Takie zagrożenie, w przypadku praktyków pracy socjalnej, wydaje się realne z uwagi na proces pamięci aktywności (Barbier: 148), który zachodzi w kontekście aktywności mentalnej działającego będącego uczestnikiem zdarzeń z życia rodzinnego niekiedy związanych z intensywnymi emocjami, punktami zwrotnymi, kryzysowymi, mozołem „wychodzenia czy też grzęźnięcia w życiowym bagnie”. Działający jest jednocześnie uczestnikiem życia rodzinnego, który sytuowany jest na pozycji profesjonalnej, powiązanej z oczekiwaniami społecznymi, by „coś zmienił, co można uznać za dostrzegalny efekt”<sup>9</sup>. Te społeczne oczekiwania implikują wysiłek asystentki (A3), by zrozumieć sytuację rodziny i znaleźć dla niej rozwiązanie.

Asystentka (A1): I powiem pani tak, jak zaczęłam pracę jako asystent, to ta praca (namysł) boże jakby to powiedzieć, ja nie umiałam rozmawiać o niczym innym, tylko o pracy, tak powiem. Ta praca absorbowała mnie całkowicie, więc ja wracając do domu roztrząsałam problemy tych ludzi i cały czas tylko tym żyłam, tak, w jakiś sposób.

Asystentka (A3): Ale to taki minus, bo człowiek przyjdzie do domu/ czasem naprawdę mam takie weekendy że po prostu siedzę nie raz i tak myślę, co by tam można było zmienić, co jeszcze można zrobić. I to jest też taka praca od której się nie można, na pewno nie można się odciąć. To się nie da.

---

<sup>9</sup> Fragment narracji asystentki (A1): I pamiętam po moich dwóch miesiącach pracy, kiedy spotkałam się z panią pedagog i akurat zjechałyśmy się z panią kurator w jednym czasie do szkoły. I pani pedagog taki zarzut w stosunku do asystenta mówi tak: – no widzi pani, pani kurator, nic się nie zmienia, asystent pracuje dwa miesiące i nie widać efektów, tak. Na co pani kurator mówi do niej: – no widzi pani, szkoła pracuje sześć lat i nie widać efektów.

Aspektem wspomnianej pamięci aktywności jest pamięć emocjonalna, którą Konstanty Stanisławski zdefiniował poprzez przykład:

Dwóch podróżnych zaskoczył na skale przypyływ morski. Uratowali się i dzielili później swymi wrażeniami. Jeden zachował w swej pamięci każdą poszczególną czynność: jak, dokąd, dlaczego poszedł, w jakim miejscu zszedł na dół, jak stąpał, gdzie skoczył. Drugi nic prawie nie pamiętał z tych szczegółów, utrwaliły mu się w pamięci tylko doznane wtedy uczucia<sup>10</sup>: z początku zachwyty, potem zorientowanie się w niebezpieczeństwie, niepokój, nadzieja, zwątpienie, wreszcie panika (Stanisławski 1953: 210).

Warto podkreślić, że Stanisławski zwracał uwagę na celowe, intencjonalne przywoływanie minionych zdarzeń i związanych z nimi emocji, następnie wykorzystywanych w konstruowaniu aktywności aktorskiej. Natomiast asystenci zmagają się raczej z trudnościami związanymi z odwrotnym wektorem tego zjawiska – z nasileniem pamięci emocjonalnej, kiedy odczuwalne są trudności związane z powstrzymaniem się od przywoływania minionych zdarzeń z wizyt w rodzinach, co niesie ze sobą dalsze pobudzenie afektywne działającego.

## **Modyfikacje interakcyjnej dynamiki odmowy uznania podmiotu działającego**

Asystenci w swoich wypowiedziach odnosili się do interakcyjnych epizodów aktywności z udziałem przełożonych i pracowników socjalnych, w których: (1) inny kierował ich zaangażowaniem w proces aktywności, w sposób niezgodny z ich intencją, który wzbudzał ich sprzeciw, (2) inny wyraził kwalifikację ich aktywności poprzez środki ekspresji pozwalające nadać jej znaczenie dyskredytujące, (3) odczuli sprzeciw związany z przebiegiem aktywności innego działającego. Te wszystkie epizody aktywności można interpretować z perspektywy procesu intersubiektywnych przestrzeni transformacji dynamiki odmowy uznania.

Odczucie odmowy uznania dla realizowanych aktywności profesjonalnych może być związane z interakcyjnym przebiegiem konwersacji, w którym ujawnia się estetyczny wymiar ekspresji. Dotyczy on wyrazistości aktywności wyrażanej poprzez środki ekspresji, za pomocą których podmiot działający odsłania to, co

---

<sup>10</sup> Przywoływany autor nie wprowadza rozróżnienia na uczucia i emocje (Barbier 2016). Emocje wskazują na momenty aktywności, w których pewien rytm i tryb zostają przerwane i/lub zawieszony, co sprawia, że podmiot na nowo musi określić swoje miejsce w nurcie aktywności, zrozumieć to, co mu się zdarza (tamże: 70–73). Natomiast uczucia wynikają z utrwalonych konstrukcji mentalnych, jakie podmiot tworzy o sobie, swojej aktywności, a także o relacjach, jakie tworzy z innymi (tamże: 235–236). W ramach przywołanego kontekstu pojęciowego w powyższym cytacie należałoby raczej mówić o emocjach.

mentalne. Tutaj właściwie wkraczamy w świat drobnych gestów, symboli pozawerbalnego oddziaływania, ale także emocjonalnego zabarwienia wypowiedzanych słów, których znaczenie jest od niego zależne. Ten estetyczny wymiar aktywności, związany z jej wyrazistością (por. Elzenberg 1999: 51–52), stwarza przestrzeń komunikacyjną, z perspektywy której działający odczytuje własną pozycję (por. Barbier 2016: 165) na tle stosunków między podmiotami w środowisku profesjonalnym<sup>11</sup>. Działający odczuwa deficyt uznania, kiedy spotyka się z szyderstwem, afrontem, poniżeniem. Tego rodzaju komunikaty współistnieją wraz z kwestionowaniem racjonalności podejmowanych działań, co szczególnie uwypuklił asystent (A2) w jednej ze swoich wypowiedzi:

Asystent (A2): Ja miałem troszeczkę, może niewielkie, ale szydercze uwagi dla czego ja poszedłem do wójta i z jakiej racji w ogóle ja poszedłem do wójta prosić o przyspieszenie lub no w ogóle ingerowałem żeby jej wodę podłączono.

Odmowę uznania, jakiej doświadczają asystenci w interakcjach z innymi działającymi, można przeanalizować w odniesieniu do sfer uznania (por. Honneth 2012), takich jak: sfera bezpieczeństwa ontologicznego związana ze zrozumieniem, zaspokojeniem i dostrzeżeniem potrzeb rozwojowych jednostki (w kontekście działania profesjonalnego mogą to być potrzeby związane z poczuciem sprawstwa, autonomii, wolności w podejmowaniu decyzji) (por. Nowak-Dziemianowicz 2020: 81, 111); sfera prawa związana z przyznawaniem jednostce statusu moralnie odpowiedzialnego podmiotu sprawczego, który posiada kompetencje do wydawania sądów wartościujących (por. tamże: 82, 130), którą dalej będzie się określać sferą aksjologiczną.

Interakcyjną dynamikę odmowy uznania można określić jako epizody aktywności, które działający interpretuje jako sytuacje wartościujące, kwestionujące jakość jego zaangażowania w proces aktywności lub/i negatywnie waloryzujące jej wartość. Jest to sprzężone z odczuciem deprywacji potrzeb związanych z autonomią rozwijania aktywności profesjonalnej, co można wiązać (jak wskazuje przytaczany poniżej fragment wypowiedzi asystenta (A2)) z zaburzeniem instynktu aktywności (mocą aktywności, jej natężeniem afektywnym, jej kontynuacją bądź przerwaniem) (por. Barbier 2016: 88). Tego rodzaju sytuacje wpływają na transformację organizacji aktywności podmiotu, a nawet jej orientację.

Asystent (A2): Miałem bardzo niemiłą/ bo teraz mi się przypomniało jeszcze, bardzo niemiłą rozmowę z kierownikiem, kiedy to w tej wielodzietnej rodzinie, o której wspominałem wcześniej, najstarsza córka została zmotywowana przeze mnie po ukończeniu szkoły. (...) Dużo trzeba było pomagać, bo nie miała znikąd

---

<sup>11</sup> Asystentka (A1): „Ja nie mogę pójść do wójta, do burmistrza. To w ogóle asystent? Jak to/nawet nie powiem/ chodzi o to że jestem tak nisko na drabinie tej na szczeblu tym w pracy że jak śmiałabym pójść do burmistrza na rozmowę”.

pomocy. Szczególnie przed egzaminami, czy w jakimś przygotowaniu do jakiegoś kolokwium. Zostałem opierniczony przez przełożoną, że to jest człowiek, który ma 19 lat i dlatego ja piszę w notatkach, że ja poświęciłem godzinę na rozmowę z matką, a godzinę na wsparcie Sylwii. Mówi – to już jest dorosła osoba. Ty nie masz prawa tego w asystenturze robić. – Ok – mówię – jesteś moim zwierzchnikiem, ok, dobra. Więc robiłem to poza asystenturą. Nie wydaje się pani? Znaczący to już pytanie retoryczne, że to większości asystentów by bardzo podcięło skrzydła. Zamiast wzmocnić – słuchaj/ nawet ja bym nie miał nic przeciwko temu, gdybym dostał taki komunikat – wiesz co X (imię narratora), ale może nie pisz o tym, może/ albo rób to poza godzinami spotkań z rodziną. Pomagaj tej dziewczynie. Nie, tu jest jasny, prosty komunikat – dlaczego ja to piszę i ja nie mam prawa tego robić. No i wie pani, ale ze względu może na to, że ja już mam trochę lat (śmiech), no mam trochę inne postrzeganie powiedzmy takich/otrzymywania takich komunikatów i powiedzmy gdzieś tam/ chociaż nie powiem, że gdzieś wewnątrz mnie nie pozostają/ nie pozostaje jakaś doza niesmaku, zniechęcenia, wiele razy. A mówię – rzucę to w diabły, bo nie będę się/ tylko że z tego co ja wiem i pracowałem również jako wychowawca i pedagog w OHP (ochotniczy hufiec pracy), to ja wiem, że nigdzie miodu nie ma, że każdy jest gdzieś tam nastawiony na piękne sprawozdania i jak to fajnie firma działa, a realne problemy są gdzieś tam zamiatane pod dywan.

Asystenci wyrazili deficyt potrzeby uznania ich autonomii konstruowania aktywności (indywidualnych sposobów i linii oddziaływania na rodziny), a także racjonalności z nimi związanych, na co wskazują poniższe wypowiedzi:

Asystentka (A1): A znowuż w tej pracy jest tak, że ja pisząc co robię w pracy, pani kierownik przychodzi do mnie i mówi tak – nie no, nie może być tak napisane, proszę to zmienić, bo to jest źle napisane. Więc moje pytanie jest, no ale ja piszę to co robię, no. No to ja mam albo kłamać w papierach żeby one były piękne, albo mam napisać to, co robiłam. I tu mam taki, że tak powiem rozdzwięk, bo czasem wydaje mi się, przychodząc tutaj do pracy, że ja w ogóle nie znam pracy asystenta, że ja mam zupełnie inne pojęcie o pracy asystenta niż mój kierownik. To są zupełnie/ że tak powiem, nie stykamy się, tak. To są dwie różne ścieżki, którymi ciężko jest się złączyć, znaleźć punkt wspólny.

Asystentka (A1): Ale mam takiego pana, który sam wychowuje dzieci, jest bardzo/ to jest taki trochę Piotruś Pan. Jest bardzo, bardzo niesamodzielnny, o tak powiem. I mówię tak: – to ja z nim pojedę po prostu. Spotkamy się tam, w tej miejscowości, tak, gdzie jest ten/ Ja z nim pójdę do psychologa, żeby mu pomóc się umówić. I moja pani kierownik twierdzi, że to nie jest zadanie asystenta. Bo moje zadanie kończy się w momencie przekazania numeru telefonu. No i tu jest ta nasza rozbieżność, bo ja uważam, że asystent jest od asystowania, tak. Bo często ci ludzie, dla nich pójście do urzędu to jest ogromna trauma. W ogóle pójście gdziekolwiek, tak.



Dynamika odmowy uznania zachodzi również w sferze aksjologicznej, która jest rozpatrywana w odniesieniu do holistycznej i transwersalnej perspektywy rozumienia wartości, jaką wprowadza Ewa Marynowicz-Hetka (2019: 185–186). Przywołana autorka zwraca uwagę na rozumienie wartości związane z wyobrażeniem, jakie powstaje w relacji z sobą samym i z innymi (tamże: 185). Ten punkt widzenia pozwala zauważyć, że działający mentalnie odkrywa sens danej wartości w związku z aktywnościami innych podmiotów. Ten aspekt uobecnienia się sfery aksjologicznej w doświadczeniu asystentów jest reprezentowany w ich wypowiedziach. Narratorzy przywołują sytuacyjne epizody aktywności, w których doszło do odczuwalnego i uświadomionego przez nich zdynamizowania transformacji procesu odmowy aksjologicznego uznania, który toczy się w ich polu aktywności profesjonalnej. Dynamika tego procesu jest powiązana z odczuciem braku uznania dla racji podejmowanego działania lub też odczuciem niezgody na wyobrażone racje działania Drugiego. Istotne w tym względzie mogą być momenty aktywności, w których dochodzi do „doświadczania wartości poprzez zerwanie” (Lavelle 1950: 3; Zuziak 2012: 103), kiedy podmiot doświadcza wartości przez zaistnienie procesów emocjonalnych oraz wolitywnych (Zuziak 2012: 110). Te momenty aktywności dynamizują aksjologiczną sferę odmowy uznania, gdyż pozwalają osądzić daną wartość, nadać jej sens w odniesieniu do wydarzeń i kontekstów, w których dochodzi do poczucia zerwania, odczucia obcości, niezgody, odmowy uznania dla racji wyrażających wyobrażenie wartości. Można w tym wypadku mówić o interakcyjnej dynamice odmowy uznania, w której działający doświadcza zakwestionowania jego racji, jak i może zakwestionować racje Drugiego. Asystent (A2) podejmuje temat odmowy uznania w interakcji z Drugim w poniższej wypowiedzi, choć wątek ten transwersalnie przenika wszystkie fragmenty wypowiedzi narracyjnych asystentów zamieszczone w tym paragrafie.

Asystent (A2): Jeżeli od pracownika socjalnego otrzymuję, albo słyszę taki komunikat – że ja tę osobę będę dojeżdżać i zrobię wszystko żeby odebrać im dzieci – chodzi o rodzinę wielodzietną, no to dla mnie już/ Głównie w tym wypadku konkretnym, bo to jest konkretny wypadek, dla mnie tutaj już rola kierownika jest, no powiedzmy co najmniej patologiczna. No bo nie działa na kierownika takie coś jak przysłowiowe gnębienie rodziny. On przyklaskuje jeszcze temu. Wręcz twierdzi – odebrać dzieci, bo my już pięć czy siedem lat z tą kobietą walczyliśmy, a ona wszy/znaczy staramy/ to wszystko jest w pięknych słowach ujęte, że my staramy się jej pomóc i robimy to dla dobra dzieci. Staramy się ją zmobilizować do czegoś, a ona zawsze na ostatnią chwilę. A nie dać jej zasiłku i zobaczymy co zrobi wtedy. No chyba dla/ może ja się mylę, ale dla mnie to nie jest podejście pracowników pomocowych. Pracowników którzy ze względu na swój zawód powinni przede wszystkim mieć na uwadze pomaganie, a nie dojeżdżanie rodziny. Dojechałam/ i jeszcze chodzi ten pracownik socjalny chodzi z głową podniesioną i mówi – dojechałam jej męża, teraz się wezmę za dojechanie jej i zrobię wszystko żeby odebrać dzieci.

Nosz kurcze, no. No powiem pani szczerze, że tak fizycznie, po ludzku, no to nóż w kieszeni się mi otwierał wtedy. No jak może pracownik socjalny coś takiego powiedzieć. Gdzie w tym wszystkim jest podstawowa zasada pracy socjalnej, nie wspominając o art. 119 par. 2 Ustawy o pomocy społecznej.

Rozwijanie się interakcyjnej dynamiki odmowy uznania doprowadza do pojawienia się, narastania i eskalacji konfliktu między podmiotami usytuowanymi w polu praktyki, co zostało zobrazowane w narracji asystenta (A2). Następuje wtedy zderzenie, starcie interakcyjne<sup>12</sup>, które wyraża eskalację oporu wobec braku uznania w środowisku profesjonalnym. Kiedy konflikt jest taką formą oporu, uzasadnione wydaje się rozpatrywanie go w kategoriach walki o zachowanie pozytywnych reprezentacji tożsamościowych na temat samego siebie, kiedy bój toczy się nie tylko o racje dla podejmowanych działań, ale również o podtrzymanie pozytywnego samorozumienia, pozytywnej wiedzy o samym sobie, „będącej rezultatem intersubiektywnych relacji” (Nowak-Dziemianowicz 2020: 118). Tego rodzaju sytuację interakcyjnego konfliktu wywołanego brakiem uznania dla podejmowanych działań przytacza asystent (A2). Co ciekawe, narrator przywołuje epizod aktywności, w którym doszło do interakcyjnego starcia po tym, jak przedstawia swoją wcześniejszą biografię profesjonalną, w której nawiązuje do aktywności dających podstawę do waloryzacji jego przygotowania do zawodu asystenta, takich jak: udział w szkoleniach<sup>13</sup>, prace doradcze we współpracy z komisją sejmową, kontakt z uznanymi w środowisku asystentów osobami, mającymi status eksperta, zapoznavanie się z organizacją pracy asystentów w innych ośrodkach na terenie kraju, znajomość literatury fachowej i przepisów regulujących funkcjonowanie zawodu. Wszystko to, o czym wspomina narrator, stanowiło dla niego zasoby, z których konstruował wiedzę własną (por. Marynowicz-Hetka 2019: 327), będącą wiedzą profesjonalną, tworzoną w procesie stosowania jej w działaniu praktycznym (por. Urbaniak-Zajac 2016: 59). Korzystanie z tych zasobów jest powiązane z przypisywaniem własnemu działaniu właściwości świadczących o kompetencjach (por. Barbier 2016: 98). Narrator walczy o uznanie wartości dla siebie jako podmiotu działającego w polu praktyki, co jest związane z konstruowaniem reprezentacji siebie (tożsamościowej) jako podmiotu aktywnego w tym działaniu (por. tamże: 192–194).

Asystent (A2): Więc mój jakiś kontakt z sejmową komisją<sup>14</sup> się zakończył. W tym okresie naprawdę zapoznałem się, sam z własnej jakiejś tam woli, inicjatywy, ze wszystkimi opiniami z różnych ośrodków w Polsce. Ja sam osobiście rzeczywiście

---

<sup>12</sup> Etymologia słowa konflikt (*confligō* – uderzać, ścierać się) (Aszyk 1998) wskazuje na momenty dynamizujące ten proces.

<sup>13</sup> Z uwagi na obszerność wypowiedzi nie rozszerzam przytaczanego fragmentu narracyjnego o tamte zdarzenia, które przywołuje narrator.

<sup>14</sup> Narrator wspomina swoją współpracę z Komisją Polityki Społecznej i Rodziny działającą przy Sejmie RP.

bardzo cenię panią Iżę Krasiejko<sup>15</sup> która zainicjowała może to też/ i jestem zwolennikiem jej częstochowskiej formy wypełniania tego zawodu. Później tam znajomości z Krakowem. Również wiele rozmów przeprowadziłem z panem Krzysztofem Sarzałą<sup>16</sup>, jeśli chodzi o trójmiasto, Gdańsk. Poznawałem inne ośrodki, inne metody pracy. Może nie tyle metody, tylko te drobne różnice pomiędzy różnymi ośrodkami. Na dzień dzisiejszy nie uważam że jestem ekspertem w dziedzinie asystentury rodziny, ale uważam, że no jakąś wiedzę mam. I przychodzi mi pracownik socjalny i ja się pytam – ok, dlaczego ty chcesz żeby ja tak robił? Mówię na jakiej podstawie, pokaż mi jakąkolwiek ustawową podstawę twojej wypowiedzi. Czy chociaż pokaż mi gdzie w podręcznikach, które/ czy w jakichkolwiek poradnikach asystenta rodziny jest to, o czym ty mówisz, że ja mam robić. Yyy argument jest jaki, no tu jest/ był zaskakujący dla mnie iii dla wszystkich byłby asystentów rodziny również. Otrzymuję odpowiedź: „Bo ja wiem jak inni asystenci pracują w innym ośrodku”. No i jestem w szoku, oto wiedza, na podstawie której ktoś ocenia metody pracy asystenta nie mając podstawowej wiedzy na ten temat. Bo ja wiem jak inni asystenci pracują w innych ośrodkach. Ja mówię – poczekaj, ale ja przeciwko twojej wiedzy jak inni pracują w innych ośrodkach, ja mam coś innego. Ja mogę ci przynieść książkę, yy przynieść broszury, wskazać linki, materiały ze szkoleń gdzie jest opisane yyy jak asystent rodziny powinien pracować. No i zaczyna się powoli budować konflikt. Konflikt ten taki/ jeszcze raz muszę zaznaczyć, że konflikt ten jest podbudowywany pełną zgodą kierownika no i tutaj człowiek pozostaje, no nie wiem, jak jakiś Don Kichot walczący sam z wiatrakami.

Dynamika odmowy uznania w środowisku profesjonalnym doprowadza do deprywacji potrzeby uznania, co wyraża się poprzez aktywności kompensacyjne, obronne (por. Nowak-Dziemianowicz 2020: 96), a także unikowe. Przy czym, wymieniając cechy tych aktywności, nie chodzi o ich rozłączność, związaną z wyróżnieniem typów funkcjonalnych, ale o wskazanie ich oblicza związanego z transformacjami zachodzącymi w środowisku profesjonalnym. W przypadku asystenta (A2) wykształca się linia aktywności uniku, odgródzenia się od świata ośrodka pomocy społecznej, którego profesjonalni uczestnicy stają się obcy, gdyż wyrażają racje działania wzbudzające niezgodę aksjologiczną.

Asystent (A2): Na zakończenie, jako puenta. Z roku na rok mam coraz więcej lat i to już jest moje rzeczywiście takie spostrzeżenie, że ja wolę przebywać z tymi ludźmi, niż z inteligentnymi ludźmi w ośrodku pomocy społecznej. (...) I niech mi pani wierzy, że staram się zrobić wszystko i uciec z tego ośrodka, wyjść, wyjść. Nie słuchać ich pierniczenia o podopiecznych. Yyy wolę posiedzieć nawet dłużej u ro-

<sup>15</sup> Profesor szeroko znana gronu asystentów, między innymi za sprawą publikacji na temat metodyki pracy asystenta rodziny, prezes zarządu Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Asystentów Rodziny (OSAR).

<sup>16</sup> Pedagog, trener, wykładowca, specjalista przeciwdziałania przemocy w rodzinie. Autor standardów interwencji kryzysowej w pomocy społecznej oraz strategii interwencji w sytuacjach kryzysowych w szkole, obowiązujących w oświacie.

dziny, niż w ośrodku pomocy społecznej. To jest taka moja puenta po siedmiu latach pracy, znaczy sześciu i pół roku pracy.

Dynamiczny proces konstruowania reprezentacji tożsamościowej o sobie jako podmiocie działającym w przypadku asystenta (A2) zachodzi w związku z brakiem przynależności do instytucji symbolicznej (por. Marynowicz-Hetka 2019: 320–321), jaka konstruuje się w środowisku profesjonalnym.

## **Dyskusja na temat stylu komunikowania doświadczenia profesjonalnego**

Myślenie o aktywności profesjonalnej przez pryzmat paradygmatu transformacji pozwala określić styl komunikowania doświadczenia profesjonalnego jako wyraz doświadczania procesu transformacji związany z mówieniem o zjawiskach, które uznawane są przez podmiot za część tego procesu. Styl, o którym tutaj mowa, wskazuje na pewne cechy charakterystyczne (właściwości) powiązane ze sposobem, w jaki podmiot rozwija przekazywanie znaczeń na temat transformacji (por. Barbier 2016: 216).

Wypowiedzi o transformacji mieszczą się w obrębie kategorii doświadczenia komunikowanego (Barbier 2020: 228–229) i stanowią propozycję znaczeń nadawanych przez podmiot swej aktywności, która jest powiązana z konstrukcjami sensów tworzonych przez adresatów tych komunikatów (por. Marynowicz-Hetka 2018: 13). Interpretacja wypowiedzi asystentów zorientowana na odczytanie sensu tego, o czym mówią w związku z transformacjami zachodzącymi w ich życiu profesjonalnym, pozwala wyodrębnić styl komunikowania doświadczenia profesjonalnego.

Komunikacja asystentów dotyczyła transformacji zachodzących w obrębie tendencji aktywności oddziaływania na Drugiego, związanych z jej organizowaniem, odczuwaniem i nadawaniem jej sensu. Wypowiedzi asystentów były rozwijane poprzez wyodrębnienie dominanty wskazującej na dynamikę zachodzących zmian (Witkowski 2020). Asystenci wskazywali na czynniki dominujące, takie jak: zmieniający się stosunek do informacji od rodzin lub na ich temat, przekształcające się skłonności podmiotu do nadawania sensu realizowanej aktywności oddziaływania na Drugiego, zmiany zaangażowania w konstruowanie relacji między podmiotami w polu aktywności profesjonalnej, przeobrażenia w odczuwaniu aktywności oddziaływania na Drugiego. Bieguny przeobrażeń czy też translokacji tych czynników (por. tamże) można umiejscowić na osi wskazującej na jakość i intensywność zachodzących zmian wokół kategorii wskazujących na tropy epistemologii doświadczenia profesjonalnego (jego charakteru i specyfiki), takich jak: ufność – zdystansowanie, intensywne przeżywanie – uodpornienie, przynależność – osamotnienie, rzeczywistość – nierzeczywistość, autonomia – zależność, rozdźwięk/rozbieżność – współbrzmienie/wspólność, współdziałanie – konflikt, uznanie – po-

garda. Związki, jakie zachodzą między wymienionymi biegunami, były problematyzowane przez asystentów w zakresie radzenia sobie z napięciem wywołanym biegunowością zjawisk transformujących życie profesjonalne, co z kolei wywołuje dynamikę sprzężenia zwrotnego, które owo napięcie redukuje lub powiększa.

Asystenci komunikowali znaczenia związane z transformacją zachodzącą w ich życiu profesjonalnym poprzez odwoływanie się do epizodów aktywności interaktywnej, dynamizujących przebieg procesu transformacji. Ich komunikacja zawierała tropy aktywności związanych z dynamizowaniem procesu pracy nad doświadczeniem profesjonalnym i jego opracowywaniem oraz powiązanych z dynamizowaniem procesu odmowy uznania w środowisku profesjonalnym. Wypowiedzi asystentów wskazują na epizody, w których odkrywali subiektywne i społeczne oblicza podejmowanych aktywności (ich sens i wartość) oraz w których następowała modyfikacja orientacji ich aktywności (jej instynktu, kierunku i organizacji). Asystenci odnosili się do momentów aktywności zachodzących w toku relacji z Drugim, co wskazuje na relacyjność procesu konstruowania aktywności oddziaływania na rodziny.

## Konkluzja

Proces doświadczania transformacji aktywności profesjonalnej oraz siebie jako podmiotu działającego jest związany z cechami ontologicznymi procesu transformacji, takimi jak: złożoność, powiązanie, symultaniczność, niewidoczność/bezszelestność (por. Marynowicz-Hetka 2018). Przekłada się to na sposób, w jaki podmiot uczestniczy w procesach transformacji życia profesjonalnego, w związku z jego obecnością w trzech wzajemnie powiązanych przestrzeniach psychospołecznych doświadczenia: przeżywania aktywności, opracowywania doświadczenia (konstruowanie reprezentacji mentalnych) i komunikowania o tym, czego doświadczoneo (por. Barbier 2020: 224–229; por. Marynowicz-Hetka 2019: 61–62). Innymi słowy, komunikowanie doświadczenia, którego tematem wywoławczym jest transformacja, przyjmuje swoistą postać i strukturę ze względu na dwie zasadnicze kwestie:

- 1) jest to aktywność będąca wyrazem określonego dynamicznego splotu aktywności, związanych z tym, co zdarza się podmiotowi, co on robi z tym, co mu się zdarza w związku z nadawaniem temu sensu i jakie propozycje znaczeniowe w powiązaniu z tym formułuje (tamże);
- 2) jest to aktywność, która przekazuje znaczenia dotyczące transformacji uświadomionych (najczęściej modyfikacji), przy całej złożoności procesów transformacyjnych, w których podmiot uczestniczy wybiórczo<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Podmiot nie dostrzega wszystkich złożonych powiązań procesów transformacji, które należy rozpatrywać jako strukturalnie pożenione i przebiegające symultanicznie. Dostrzega tylko te transformacje, których oczekuje, nie widzi ich efektów w odniesieniu do całości życia profesjonalnego, dostrzega jedne transformacje/modyfikacje, a pomija/nie dostrzega innych (por. Marynowicz-Hetka 2018: 15).

Z tego punktu widzenia poznanie transformacji życia profesjonalnego wymaga wsparcia pozwalającego zdynamizować splot aktywności, których dostrzegalnym wyrazem staje się komunikowanie doświadczenia profesjonalnego. Tego rodzaju dynamika zachodzi, kiedy podmiot działający uzyska dostęp do złożoności procesów transformacji życia profesjonalnego, w których uczestniczy poprzez otwarcie drogi do doświadczenia, które samo nie przyszłoby mu do głowy (Witkowski 2020: 15). Narzędziem do pobudzenia tego złożonego procesu konstruowania doświadczenia transformacji życia profesjonalnego jest komunikacja prowadzona w oparciu o interpretację wypowiedzi podmiotu działającego. Może być ona punktem wyjścia do odczytania znaczeń, jakie płyną od działającego na temat jego doświadczenia profesjonalnego, po to, by następnie opowiedzieć mu o tym, co zostało zinterpretowane, odkryte, odnalezione w jego komunikacji. To wzajemne sprzężenie zwrotne – pomiędzy przekazywaniem znaczenia i nadawaniem mu sensu – wydaje się być sprzyjającą przestrzenią do tego, by pogłębiać namysł o doświadczanych transformacjach życia profesjonalnego. Ów namysł może zmierzać w stronę poszukiwania zrozumienia dla:

- złożoności dwubiegunowych relacji i napięć zachodzących pomiędzy kategoriami określającymi epistemologię doświadczenia profesjonalnego;
- przebiegu procesów transformacji, których widocznym efektem są uświadomione modyfikacje;
- zmieniających się zdolności/możliwości do równoważenia biegu procesów transformacji w stronę poszukiwania mechanizmów, za pomocą których się dokonują.

Taki zdwojony namysł nad komunikowanym doświadczeniem ma szansę stać się refleksją nad sobą samym jako podmiotem działającym, poszukującym uzasadnień dla preferencji orientacji działania we własnym doświadczeniu transformacji życia profesjonalnego.

## Bibliografia

Aszyk P. SJ. (1998) *Konflikty moralne a etyka*, Kraków, Wydawnictwo WAM-Księża Jezuici.

Barbier J.-M. (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria: Biblioteka Pracownika Socjalnego.

Barbier J.-M. (2015) *Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa: E. Marynowicz-Hetka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (1), s. 60–72.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2020) *Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa L. Witkowski w: *Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*, A. Walczak, L. Telka, M. Granosik (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, seria: Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, t. 10, s. 223–230.

Barbier J.-M., Durand M. (red.) (2018) w kooperacji z C. Cohen, M.-L. Vitali, *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, Paris, L'Harmattan.

Elzenberg H. (1999) *Ekspresja pozaestetyczna i estetyczna* w: H. Elzenberg, *Pisma estetyczne*, oprac. i wstęp L. Hostyński, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 51–68.

Granosik M. (2002) *Kształcenie – Tożsamość – Działanie. O biograficznym wymiarze pracy socjalnej* w: *Badanie – Działanie – Kształcenie. Czyli o przydatności dyscyplin społecznych dla doskonalenia praktyki profesji społecznych w dziedzinie oświaty, kultury i pracy socjalnej*, E. Marynowicz-Hetka (red.), Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, s. 21–33.

Granosik M. (2006) *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria: Biblioteka Pracownika Socjalnego.

Gülich E. (1984) *Próba analizy tekstu narracyjnego z perspektywy teorii komunikacji: (na przykładzie ustnych i pisemnych wypowiedzi narracyjnych)*, tłum. M. Łukasiewicz, „Pamiętnik Literacki”, t. LXXV, z. 4, s. 249–285.

Honneth A. (2012) *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, tłum. J. Duraj, t. XXII, Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, seria: Współczesne Teorie Socjologiczne.

Kamińska-Jatczak I. (2016) *Logiki aktywności mentalnych asystentów rodziny – próba interpretacji* w: *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*, M. Kawińska, J. Kurtyka-Chałas (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 275–295.

Kamińska-Jatczak I. (2019) *Myśląc o transformacjach: sympozjum naukowe* (Łódź, 23.05.2019), „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (8), s. 312–323, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.23>

Klus-Stańska D. (2010) *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Lavelle L. (1950) *Traité des valeurs*, Paris, Les Presses Universitaires de France.

LeCompte M. D. (1994) *Defining reality: applying double description and chaos theory to the practice of practice*, „Educational Theory”, vol. 44 (3), s. 277–299, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1994.00277.x>

Marynowicz-Hetka E. (2018) *Mysząc o życiu duchowym/mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelestne versus modyfikacje*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. IX, nr 1 (22), s. 9–23, <https://sztw.chat.edu.pl/resources/html/article/details?id=174906> [dostęp: 12.07.2021].

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Mayer R. C., Davis J. H., Schoorman F. D. (1995) *An integrative model of organizational trust*, „The Academy of Management Review”, vol. 20 (3), s. 709–734, <https://doi.org/10.2307/258792>

Nowak-Dziemianowicz M. (2020) *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

O'Connor L. (2020) *How social workers understand and use their emotions in practice: A thematic synthesis literature review*, „Qualitative Social Work”, vol. 19 (4), s. 645–662, <https://doi.org/10.1177%2F1473325019843991>

Schütze F. (1977) *Die technik des narrativen interviews in interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem projekt zur erforschung von kommunalen machtsstrukturen w: Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien*, Bielefeld, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, t. 1, s. 1–62.

Stanisławski K. (1953) *Praca aktora nad sobą w twórczym procesie przeżywania*, cz. 1, tłum. A. Męczyński, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Ulatowska H. (2014) *Narracje transformacyjne (quest narratives): Wizerunki afazji w: Studia z neuropsychologii klinicznej na 45-lecie pracy zawodowej profesor Danuty Kądziaławy*, E. Łojek, A. Bolewska, H. Okuniewska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 97–110, <https://doi.org/10.31338/UW.9788323514442.PP.97-110>

Urbaniak-Zajac D. (2016) *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2015) *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.



Witkowski L. (2020) *Transformacje i ich dominanty: między dynamiką i strukturą profesjonalności*, „Chowanna”, t. 2 (55), s. 1–22, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.55.02>

Zuziak W. (2012) *Aksjologia Louisa Lavelle’a. Wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Kraków, Wydawnictwo WAM.

## **Transformations of Child Protection Workers’ Professional Life: Communicating Experiences**

### **Summary**

The subject of the research was the experienced transformations of the professional life of child protection workers communicated in the form of a narrative. The result of this communication was the protection workers’ statements about the process of changes taking place in their professional lives. Interpretation of the statements was carried out in order to understand what transformations the workers identify and in what style they communicate them.

The protection workers’ statements were conceptualized in terms of identifying modifications to the processes of transforming professional life that they indicated. The workers highlighted modifications in: (i) the use of information obtained from or about families; (ii) perception of activity related to their feeling as a professional and giving it meaning; (iii) the non-recognition process for any action taken. Interpretation of the statements was done mainly in relation to Jean-Marie Barbier’s concepts of the transversal analysis of activity. However, the text also echoes other positions: Axel Honneth and Mirosława Nowak-Dziemianowicz on the struggle for recognition, Ewa Marynowicz-Hetka on the holistic and transversal perspective of understanding values, and Konstanty Stanisławski on emotional memory.

As a result of the interpretation of the statements, the style of communicating professional experiences emerged. This style, firstly, is associated with the isolation of dominant factors, indicating the dynamics of changes taking place in the tendency to engage in the implementation and development of activities influencing the Other; and, secondly, by recalling specific episodes of activity. These episodes are related to the dynamization of the process of working on professional experience and its development, and to the dynamization of the process of refusing recognition for undertaken activities.

In conclusion, the possibility of stimulating the reflection of the acting subject is indicated by referring to the interpretation of professional experiences revealed in the process of communication addressed to the researcher.

## **Transformation de la vie professionnelle des assistants familiaux : communication des expériences**

### **Résumé**

La recherche a porté sur les transformations vécues de la vie professionnelle des assistants familiaux, communiquées sous forme de récit. Nous avons recueilli des énoncés des assistants sur les processus en cours de transformation de leur vie professionnelle. L'interprétation des énoncés a permis de comprendre ces transformations identifiées par des assistants, et le style dans lequel elles sont communiquées.

Les énoncés ont été conceptualisés en termes d'identification des modifications signalées :

- utilisation des informations reçues de la part des familles ou sur celles-ci,
- perception (sentiments, éprouvés) par les professionnelles qui leur donnent un sens,
- non-reconnaissance de l'action entreprise.

L'interprétation des énoncés des assistants a été faite principalement en référence aux concepts de l'analyse transversale de l'activité de Jean-Marie Barbier. Cependant, d'autres positions sont également présentes : Axel Honneth et Mirosława Nowak-Dziemianowicz concernant la lutte pour la reconnaissance, Ewa Marynowicz-Hetka concernant la perspective holistique et transversale de la compréhension des valeurs, Konstanty Stanisławski concernant la mémoire émotionnelle.

À la suite de l'interprétation des énoncés des assistants nous avons vu émerger le style de communication des expériences professionnelles. Ce style est lié à la distinction des facteurs dominants, indiquant une dynamique de changement dans les tendances d'engagement d'activités auprès de l'autre.

Ce style est lié à des épisodes spécifiques de l'activité. Ces épisodes sont en lien avec la dynamisation du processus de travail sur l'expérience professionnelle, ainsi qu'à la dynamisation du processus de refus de reconnaissance des activités entreprises.

En conclusion, nous soulignons la possibilité de stimuler la réflexion du sujet agissant par référence à l'interprétation des expériences professionnelles révélées dans le processus de communication adressée au chercheur.

### **Cytowanie**

Kamińska-Jatczak I. (2021) *Transformacje życia profesjonalnego asystentów rodziny: komunikowanie doświadczeń*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 227–250, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.14>

Marcin Kafar\* Ewa Marynowicz-Hetka\*\* 

## O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe

### Abstrakt

W artykule przedstawiamy analizę mechanizmów „przepływów intelektualnych” dokonujących się w zderzeniu z „inną” kulturą myślenia. Analiza ta opiera się na cyklu rozmów (spotkań dialogicznych) poświęconych odkrywaniu różnych wymiarów transformacji świadomościowych. W tym procesie autorzy odkrywają: słownik/terminologię sprzyjające zerwaniom i „przepływowi intelektualnym”, aspekty relacji transformacyjnych (np. „odczucie braku”) oraz narzędzia analizy wypełniania braków w formie koncepcji „progów” w „przepływach intelektualnych”.

**Słowa kluczowe:** przepływ intelektualny, spotkania dialogowe, antropologia aktywności, transformacje świadomościowe.

### On “Intellectual Flows”: Dialogic Encounters

#### Abstract

In this article we present the analysis of mechanisms of the “intellectual flows” that occur when one clashes herself/himself with a “different” culture of thought. The analysis is based on a set of conversations (dialogic encounters) dedicated to revealing mental transformation. In this process the authors are searching for vocabulary/nomenclature that creates favourable conditions for discovering ruptures and “intellectual flows”, aspects of transformational relations (e.g. feeling “the lack”) as well as the tool of filling in “the lack” by the concept of “thresholds” in “intellectual flows”.

**Keywords:** intellectual flow, dialogic encounters, anthropology of activity, mental transformations.

---

\* Uniwersytet Łódzki.

\*\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 1.02.2021; akceptacja: 24.02.2021.

## Punkt wyjścia

Artykuł przygotowany został w formule problemowo ujętego spotkania dialogowego, które, naszym zdaniem, umożliwia odkrywanie nieoczywistości myślowo-działaniowych w sytuacji zetknięcia się ze sobą dwóch odrębnych, a zarazem kongruentnych światów intelektualnych. W spotkaniu tym biorą udział: Ewa Marynowicz-Hetka – propagatorka idei „antropologii aktywności”<sup>1</sup> na gruncie polskim, badaczka wędrująca dosłownie i w przenośni między dwoma światami-kulturami, polskim i frankofońskim oraz Marcin Kafar – zaciekawiony dyskutant, gość zaproszony do świata badaczy skupionych wokół idei „antropologii aktywności”. Projektując nasze prace, przyjęliśmy, że w szczególności interesować nas będą mechanizmy „przepływów intelektualnych” występujących na przecięciu praktyk (aktywności), usytuowanych w obrębie środowiska Jeana-Marie Barbiera i polskiej myśli społecznej w odmianie pedagogiki społecznej.

Kształt artykułu „rodził się sam”, uznajemy, iż jest on przejawem obmyślenia kategorii *penser transformation* stanowiącej transwersalnie poprowadzone przesłanie numeru tematycznego NOWIS, do którego intencjonalnie go przygotowaliśmy. Poglądy tutaj przedstawione wykształcały się w dwuwarstwowym procesie „rozmawiania”/„dyskutowania”/„dialogowania”. Pierwsza z tych warstw obejmuje serię sympozjów oraz seminariów poświęconych tematyce transformacji, a – w poszczególnych swych odsłonach – gromadzących mniejszą lub większą grupę autorów współtworzących wspomniany numer NOWIS<sup>2</sup>. Druga z warstw sprowadza się do cyklu spotkań Ewy Marynowicz-Hetki z Marcinem Kafarem; trwały one miesiąc, zaczynając się 18 listopada i kończąc 18 grudnia 2020 r. Były też ważnym ogniwem pozwalającym na stopniowe uwspólnianie naszych poglądów na ich przebieg, metodę/metodykę pracy, znaczenie podejmowanej problematyki, a nade wszystko dojrzewanie do wzajemnego „odkrywania” siebie.

Główny problem wymagający rozstrzygnięcia na początku realizacji naszego projektu dotyczył tego, czy powinniśmy skupić się na pokazaniu/objaśnieniu, czym na przykładzie zjawiska „przepływu intelektualnego” jest koncepcja „antropologii aktywności”, proponowana przez Jeana-Marie Barbiera, czy też raczej powinniśmy próbować zrekonstruować czynniki sprzyjające jego zaistnieniu.

---

<sup>1</sup> *Backgroundem* opisywanych tutaj spotkań dialogowych była twórczość Jeana-Marie Barbiera. Posługiwaliśmy się licznymi konceptami rozwijanymi przez tego autora. Chodzi tu np. o koncepcję „antropologii aktywności”, „paradygmat transformacji”, koncepcję „analizy aktywności” czy wreszcie paradygmat „antropologii aktywności”. Koncepty te są omawiane i interpretowane w niniejszym numerze NOWIS przez samego Barbiera, jak również innych autorów identyfikujących się z Barbirowską szkołą myślenia określaną jako „odkrycie aktywności” (*entrée à l'activité*). Stanowią one ramy epistemologiczne *Leksykonu aktywności* (Barbier 2016, 2017).

<sup>2</sup> Podejmowały one tematykę transformacji, a wzięli w nich udział, prócz pomysłodawców i redaktorów w tomie, Ewy Marynowicz-Hetki i Jeana Marie-Barbiera, także Katarzyna Gajek, Marcin Kafar, Izabela Kamińska-Jatczak, Anna Walczak, Lech Witkowski (ze strony polskiej) oraz Martine Dutoit, Jasmine Hyppolite, Daniela Rodriguez, Kim Vu (ze strony francuskiej).

Uznaliśmy, że możliwe jest wyodrębnienie trzeciej drogi. Polegałaby ona na przyjrzeniu się wybranym kontekstom podejścia „antropologii aktywności”, wyłaniającym się w trakcie rekonstrukcji oraz analizy sytuacji pojawienia się i trwania „przeptywu intelektualnego” między dwoma światami: frankofońskim (będącym źródłem konkretnych inspiracji badawczych) i polskim (inspiracjom tym wychodzącym naprzeciw i je podejmującym). Dzięki takiemu posunięciu akcenty „zjawiska” (konkretny przykład „przeptywu intelektualnego”) i „podejścia do niego” (wykorzystanie tropów „antropologii aktywności” do jego zrozumienia) ulegają symetryzacji, jednocześnie synergicznie oddziałując na siebie.

Analiza, jaką posłużyliśmy się w opracowaniu głównej części artykułu, przeprowadzona została w oparciu o strategię „dialogowania nakładanego na dialogowanie”<sup>3</sup>. W skrócie rzecz ujmując, polegała ona na wtórnym modelowaniu znaczeń, jakie wyodrębniły się w trakcie realizacji naszych spotkań. Toczące się rozmowy były nagrywane, następnie tworzyliśmy dla każdej z nich osobny konspekt, stanowiący ekstrakt podejmowanych wątków tematycznych; już po przygotowaniu pierwszego ze wspomnianych konspektów byliśmy w stanie wyodrębnić kluczowy motyw, zawarty w hasłach językowych, „bezszelestnie” wpisujących się w nasze dialogowanie. Motyw ów dotyczył kategorii „zerwań” jako jednego z motorów napędowych interesującego nas przykładu „przeptywów intelektualnych”.

Kolejne spotkania pozwoliły na dostrzeżenie dwóch innych wiodących motywów – traktujemy je jako podstawowe składowe morfologii „przeptywu intelektualnego” dokonującego się w obrębie wędrującego „paradygmatu transformacji”. Są to: „brak/odczuwanie braku” oraz „progowość”. Wsłuchując się w powstałe nagrania, a także dokonując pogłębionej lektury złożonych w całość konspektów nagrań, zauważyliśmy, że to właśnie te kategorie, w sposób wcześniej niezamierzony, stały się kluczami myślowymi porządkującymi toczony przez nas rozmowy. „Zerwania”, „brak/odczuwanie braku”, a wreszcie „progowość” powracały z różnym natężeniem i w różnych miejscach dialogowych spotkań, ostatecznie wyznaczając główny horyzont docierania do doświadczeń „przeptywu intelektualnego”. Z tego też powodu traktujemy te kategorie jako najbardziej naturalne przesłanki ukierunkowujące przedstawianą niżej analizę w postaci „dialogowania nakładanego na dialogowanie”.

W celu osiągnięcia odpowiedniej przejrzystości tematycznej, która, taką mamy nadzieję, pozwoli Czytelnikowi podążać za tokiem naszego rozumowania, postano-

<sup>3</sup> Koncepcja „dialogu nadbudowanego nad dialogiem”, stanowiąca swoistą strategię intelektualną i metodę tworzenia wiedzy, może znaleźć odniesienie do jednej z trzech strategii dialogu opisanych przez Lecha Witkowskiego (2007). Dotyczy ona sprzężenia „dialogu zewnętrznego” z „dialogiem wewnętrznym”. Witkowski, prowadząc dyskusję metaaksjologiczną, formułuje tezę, że „[i]nność jest szansą na spotkanie. Jest wartością” (tamże: 58) nie tyle dla siebie samej, ile raczej dla podmiotu, który ma z nią kontakt. Autor pyta: „(...) jaki kontakt z innością miałby być szansą na budowanie tego, co własne?” (tamże: 60), stwierdzając, iż spotkanie z Innym może być szansą na rozpoznanie własnych ograniczeń i milczących przesądzeń (nieświadomego „przed-rozumienia”); pozwala ono na dostrzeżenie tego, „co własne” oraz kształtowanie przesłanek własnej aktywności. Sprzyja temu właśnie rzeczony „dialog wewnętrzny”.

wiliśmy poszczególnym ich odśłonom nadać odpowiednie śródtytuły. Ułożone w kolejności odpowiadającej procesowi ich wyłaniania się ukazują one dialogiczne poszukiwania zorientowane na:

- terminologię/słownik pozwalający uchwycić kategorie „przepływu intelektualnego” i „zerwania”;
- węzłowe elementy relacji transformacyjnych w „przepływach intelektualnych”, osadzone na tym, co dotyczy „zerwania” oraz „braku/odczuwania braku”;
- narzędzie analizy wypełnienia „braku/poczucia braku”, za które uznajemy koncepcję „progów” w „przepływie intelektualnym”.

## **Poszukiwanie znaczeń w dialogowaniu nakładanym na dialogowanie**

### **Słownik: między „przepływem intelektualnym” a „zerwaniem”**

K: Pani Profesor, przygotowując się do dzisiejszej rozmowy, przestudiowałem zapis naszego pierwszego spotkania. Pośród wielu kwestii, które mnie zainteresowały, na plan pierwszy wysunęła się warstwa językowa.

EMH: Czy ma Pan na myśli coś konkretnego?

MK: Tak. Tym czymś, co szczególnie rzuciło mi się w oczy w trakcie lektury tekstu transkrypcji, było wyjątkowe namnożenie jednego ze słów, a mianowicie „zerwanie”. Powracało ono wielokrotnie i to właśnie owa powtarzalność zwróciła moją uwagę.

EMH: Potwierdzam Pana spostrzeżenie. Dodałabym od siebie, że tym bardziej robi się ono interesujące, że kiedy rozmawialiśmy, używaliśmy tego słowa dość spontanicznie...

MK: Zgadza się, powiedziałbym, że samoistnie „wkraδαło” się ono do wątków, jakie podejmowaliśmy...

EMH: Czy mógłby Pan przypomnieć kilka z tych wątków, takich, które wydają się Panu z jakiegoś powodu najbardziej charakterystyczne?

MK: Po raz pierwszy wspomina Pani o „zerwaniu”, a właściwie „zerwaniach” na okoliczność „negocjowania” słownika w odniesieniu do zajmujących nas pól tematycznych. Stosunkowo szybko osiągamy zgodność co do zasadniczej kategorii pojęciowej, czyli „przepływy intelektualne”, a jednocześnie poszukujemy dla niej odpowiednich dopowiedzeń. Wówczas Pani Profesor przywołuje Irenę Lepalczyk (2003) i jej koncept „krążących idei”. Wiele odniesień znajdujemy w jej pracy *Wśród ludzi i książek*. Warto powiedzieć, że już sam tytuł tej książki stanowi trawestację tytułu jednej z książek Heleny Radlińskiej (1946); dodaje Pani, że „«przepływy» są wielowektorowe; co więcej są one wzajemne, wzajemnie się uczymy, poznając się w ten sposób”. Wtedy też pojawia się opowieść o profesorze Jeanie-Marie Barbierze przygotowującym wówczas *Leksykon analizy aktywności* (Barbier 2016,

2017) do trzeciego wydania i pada niezwykle moim zdaniem istotne stwierdzenie, które brzmi następująco: „Powstawanie *Leksykonu* wymagało od niego bardzo wielu zerwań”, o czym sam pisze we wprowadzeniu do niego; dodaje Pani: „Kategoria «zerwań» w «przeptywach intelektualnych» też istnieje”.

EMH: Podtrzymuję tanto stwierdzenie. Dodałabym jedynie, że ważnym czynnikiem, mającym znaczenie dla tej analizy jest czas potrzebny na interioryzację nowych idei oraz pewne oddalenie, aby nieuniknione „zerwanie” z dotychczasowym porządkiem intelektualnym było „mniej bolesne”, bardziej zracjonalizowane. W tym kontekście kategorie czasu krótkiego i długiego tych „zerwań w przepływach” opracowane przez Ferdynanda Braudela (1999 [1971]) wydają się być przydatne dla myślenia o tym zjawisku. W naszej rozmowie podkreślałam także, że „przeptywy intelektualne” cechuje złożoność (dwoistość) oraz spiralność, co wskazuje na nielinearność ujawniającą się w procesie „przeptywu”. Dla wyobrażenia sobie owych splotów można odnieść się do metaforycznego sformułowania Bogdana Nawroczyńskiego (1947), na które zwraca uwagę Lech Witkowski (2013), analizując fenomen przełomu dwoistości w pedagogice polskiej. Chodzi tu o „warkocz życia duchowego (...), który obejmuje proces wnikażącego używania, proces kształtowania, proces tworzenia” (Nawroczyński 1947: 137). Mówiłam również, iż sam termin „przeptyw” wiąże się ze strumieniem, a więc z linearnością...

MK: Ja natomiast – odwołując się do kontekstu „przeptywów intelektualnych” zachodzących między badaczami źródłowo przypisanych do paradygmatu „antropologii aktywności” (świat frankofoński) i jego, nazwijmy to, polskimi sympatykami – nadmieniałam, że przeptyw tego rodzaju zawsze jest co najmniej dwustronny (opcjonalnie w grę mogą wchodzić bowiem przeptywy między więcej aniżeli dwoma światami społecznymi i myślowymi). Strumienie płyną wewnątrz danych światów intelektualnych, ale też – kiedy nastąpią po temu odpowiednie okoliczności – są w stanie te światy przekroczyć. I to te sytuacje wydają się w dwójnasób intrygujące, cechuje je bowiem, jak by to ujął Roch Sulima (1995), wzmożona semiotyczność, czyli sensotwórcze rozplenienie znaczeń...

EMH: ...sprzyjające transformacjom.

MK: Otóż to – sprzyjające transformacjom. Osobną kwestią, wartą rozważenia są źródła owych transformacji zaplatających się (*à propos* warkocza Nawroczyńskiego) wokół tak specyficznych procesów, jakimi są „przeptywy intelektualne”.

EMH: Te źródła w równym stopniu noszą znamiona tego, co indywidualne, jak i tego, co społecznościowe.

MK: W praktyce działaniowej (transformacyjnej) oba te wymiary istnieją, co rozumiałe, nierozłącznie, ale na potrzeby naszej analizy da się je potraktować rozłącznie. Dla przykładu, jeśli mielibyśmy się zatrzymać przy wymiarze indywidualnym, który dla mnie wyraziście ujawnia się m.in. w doświadczeniach biograficznych (biografii naukowej), to wówczas otworzą się przed nami bardzo szerokie perspektywy. Dobrą ich egzemplifikacją, swoistym ukonkretnieniem „przeptywu intelektualnego” w planie biografii naukowej jest trop motywacji skłaniających

Panią Profesor do upowszechniania w Polsce „transwersalnej analizy aktywności”. Kiedy mówię o motywacji, to oczywiście mam na myśli także i to, co ona spowodowała w sensie realnym, a więc chociażby Pani podróże do Francji i, o ile wiem, nie tylko do Francji w celu poszukiwania czegoś, co miałyby...

EMH: Te poszukiwania miały dać odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, o które uboższy był dyskurs pedagogiki polskiej, a które uznawałam pod pewnymi względami za fundamentalne. Dlatego szukałam wsparcia za granicą i w pracach autorów spoza kontekstu polskiego. To złożone problemy i chętnie o nich Panu opowiem, ale nie jestem przekonana, czy jest na to teraz odpowiedni moment. Wydaje mi się, że mogłoby to odciągnąć nas od głównego wątku tej części rozmowy. Tak czy inaczej, wspomniane przez Pana poszukiwania traktuję niewątpliwie jako integralną składową aktów transformacji, jakiej podlegałam i wciąż podlegam, będąc badaczem społecznym; z kolei akty te naznaczone są wielorakimi „zerwaniami”, a na te chyba nigdy nie jesteśmy do końca gotowi, tak jak, według mnie, tylko do pewnego stopnia jesteśmy gotowi w Polsce do przyjęcia koncepcji „transwersalnej analizy aktywności”<sup>4</sup>...

MK: Sądzę, że kłopoty z recepcją tego podejścia wynikają w dużej mierze z wpisanej w niego podatności na zmianę. Te kłopoty mnożą się spiralnie i bywają wprost proporcjonalne do zaangażowania danych badaczy w tę propozycję. Krótko mówiąc, bywa, że paradygmat transformacji, jak niektórzy skłonni są określać koncepcję „analizy aktywności”, działa niczym miecz obosieczny. Dla akademików dopuszczających stosunkowo ryzykowne, bo u samych swych podstaw „otwarte”, inaczej – podatne na „zmianę” rozwiązania badawcze, jest ów miecz inspirujący i wysoce twórczy, natomiast dla badaczy preferujących bardziej tradycyjne strategie radzenia sobie z rzeczywistością społeczno-kulturową okazuje się on... zbyt wyszukany. Świat akademicki, współczesny świat akademicki chyba w dwójnasób, potrzebuje gotowych rozwiązań, jasnych klasyfikacji i domknięć myślowych. Tzw. ostateczne rozstrzygnięcia epistemologiczne, metodologiczne czy teoretyczne są potrzebne większości z nas po to, abyśmy poczuli stabilny grunt pod nogami. Wydaje mi się, że podążając tym tropem, da się wyodrębnić dwa nurty myślenia: jeden z nich polegałby na istnieniu w obrębie „prawdziwej nauki”, drugi – stawiający na otwartość – wyrażałby się np. w widzeniu zasadności łączenia tego, co aka-

---

<sup>4</sup> Wyzwaniem staje się zinterioryzowanie podejścia epistemologicznego, które, skrótowo rzecz ujmując, określa metafora *entrée à l'activité* (w wolnym tłumaczeniu: „odkrycie aktywności”). Wyraża ono (to odkrycie) zmianę paradygmatyczną uświadamiającą złożoność i dwoistość pola praktyki. Dla badaczy może stanowić odniesienie dla konstruowania narzędzi „analizy aktywności” i konceptualizacji pojęć zwyczajowo używanych w praktyce. Podstawowy walor propozycji Barbiera polega na tym, że tworzone tu koncepty łączą się we wspólne podejście, sprzyjające „pojmwaniu” (a nie tylko „zrozumieniu”) tego, co dzieje w obserwowanej rzeczywistości. Stąd odczytanie znaczeń, jakie Barbier nadaje poszczególnym pojęciom, jest dopiero wstępem do wnikięcia w jego myśl. Pełen odbiór koncepcji „analizy aktywności”, a zarazem największa trudność recepcyjna, polega na konieczności poczynienia wysiłku otwarcia się na spotkanie z „innym”, „nowym” językiem, co z pewnością nie jest zadaniem łatwym.



demickie, z tym, co przynależy praktyce pozaakademickiej; ze zderzenia tych dwóch punktów widzenia rodzi się nowa jakość.

EMH: Fragment naszej pierwszej odsłony dialogowania, który właśnie Pan zrekonstruował, jest doskonałym przykładem transformacji paradygmatycznej. Chętnie odwołałabym się na tę okoliczność do koncepcji Marka Duranda (2017) posługującego się terminem „transformacja transformacji”. W tym procesie „transformacji transformacji” ważny jest komponent czasu uwzględniający to, co jest możliwe w teraźniejszości, ale to „coś” wynika z przeszłości i jest wychylone ku przyszłości. Transformacja transformacji paradygmatycznych zawsze jest niedokończona, jest w toku. W życiu bywa tak – o czym mówił już Arystoteles – że często wybieramy prostsze rozwiązania, a prostsze są te, które są jasne, klarowne, a niebudzące jakiegokolwiek wątpliwości itd. Natomiast należy pamiętać, że jest też przeszłość i że my jesteśmy w niej zakorzenieni. Oczywiście mówię o przeszłości paradygmatycznej. To jest uwarunkowane generacyjnie. Napomknął Pan o mojej biografii naukowej. Otóż wiem, ile musiałam „zerwać paradygmatycznych” przejść, ażeby zacząć myśleć w paradygmacie rozumiejącym, w paradygmacie interpretatywnym.

MK: Jest on Pani bliski?

EMH: Tak, aczkolwiek, ponownie posłużę się terminem „transformacja transformacji”, jego wymowa staje się prawdziwie wyrazista, kiedy pod odpowiednim kątem spojrzę np. na swoją przeszłość metodologiczną. Moja socjalizacja metodologiczna była porządna. Odebrałam wykształcenie w paradygmacie scjentyistycznym i pozytywistycznym. Być może to jest to, co pozwoliło mi dostrzec jego niedostatki. W świecie ułożonym, scjentyistycznym, bo tzw. prawdziwa nauka, jeśli trzymać się zaproponowanej przez Pana nomenklatury, to właśnie scjentyzm, badacze potrzebują pełnej jasności, tyle że ta „jasność” nierzadko jest zwodnicza, ponieważ, paradoksalnie, wiele spraw pozostawia zaciemnionymi. Dlatego też uważam, że powinniśmy się wzbraniać przed „wygodnictwem” umysłowym, swego rodzaju „lenistwem” mentalnym, ciągle dążąc do przekraczania samych siebie, własnych ograniczeń, w tym także paradygmatycznych.

Pamiętam, jaką puentą posłużyłam się, gdy usłyszałam to, co Pan przed chwilą ponownie wypowiedział. Otóż – powtórzę samą siebie – potrzebna jest gotowość na „zerwanie” intelektualne. Jeśli jest się na to niegotowym, na zerwania i na kojarzenia, jeśli się takiej gotowości nie ma, żyje się prosto, w schematach i odtwarza tylko pewne rzeczy. Ja rzeczywiście „poszukiwałam”. Powodem było czucie potrzeby wzmocnienia polskiej pedagogiki społecznej; wzmocnienia teoretycznego, ale takiego, które odnosiłoby się do pola aktywności, do pola działania, no i wówczas znalazłam pracę profesora Barbiera (1991), co stało się dopiero po przestudiowaniu zasobów ogromnej liczby bibliotek. Jedną z pierwszych książek, która pozwoliła mi otworzyć się na „inne”, było *Élaboration de projets d'action et planification* [*Opracowywanie projektów działania i planowanie*]. Ten tekst pisany jest w konwencji, jednak mimo wszystko, bardziej Kartezjańskiej; aczkolwiek, kiedy profesor

Barbier mówi o „zerwaniach”, to ja wiem, czego te zerwania dotyczą, ponieważ znam całą jego twórczość. Chodzi o „zerwania” teoretyczne i epistemologiczne, co jest bardzo trudne dla każdego badacza usytuowanego w środowisku akademickim i chcącego spełnić wyznaczone przez nie standardy. Szczególnie znaczące są tu przypadki stanowienia „nowego” w procesie kształcenia kadr naukowych i ich promocji.

### **Węzłowe kategorie transformacji w „przeptywach intelektualnych”: między „zerwaniem” a „brakiem”**

MK: Pani Profesor, sądzę, iż dalszej analizie sprzyjać będzie poczynienie pewnych uogólnień, które da się wyprowadzić z toczonej przez nas dyskusji.

EMH: Jakie uogólnienia ma Pan na myśli?

MK: Przede wszystkim kategoria „zerwań” zaczyna nam wyrastać na kategorię węzłową, służącą uchwyceniu i określeniu tego, co związane jest z ruchem w obrębie „przeptywów intelektualnych”. Na „zerwania” możemy patrzeć od dwóch stron: (i) od strony „czystego” doświadczenia, czyli możemy wyobrazić sobie sytuacje, które dają się podciągnąć pod kategorię „zerwań”, ale da się też patrzeć na zerwania jako mieszczące się (ii) w obrębie – ujmując rzecz „po Durandowsku” – „transformacja transformacji”. Wtedy to przechodzimy niejako na inny poziom transformacji; myślimy/mówimy wówczas o „zerwaniach” wprost (tak jak my w trakcie tej rozmowy myślimy/mówimy o „zerwaniach” jako takich) albo też myślimy/mówimy o nich nie wprost, np. omawiając kwestię łamania schematów językowych; dobrym ich przykładem jest w moim przekonaniu historia procesu negocjowania tytułu obecnego numeru NOWIS – *Myśleć transformacje*<sup>5</sup>. Ten przykład doskonale obrazuje doświadczenie „zrywania” ze zwyczajowymi konceptualizacjami, dotyczącymi sfery językowej, wskazuje też na jego transformacyjne konsekwencje. Co ważne, od której ze stron byśmy nie spojrzeli, czy to od strony doświadczenia jako takiego (coś ma miejsce: np. kumulacja doświadczeń prowadząca do momentu olśnienia, jak podpowiada François Jullien<sup>6</sup>), czy też od strony jego

---

<sup>5</sup> Warto przypomnieć, że tytuł numeru odzwierciedla zakres sympozjum pod tym samym tytułem, które miało miejsce w Uniwersytecie Łódzkim w maju w roku 2019. Termin francuski *Penser transformation* wskazuje na to, że „transformacja” jest tu pojmowana jako byt teoretyczny, nad którym się namyślamy. Dojście do tego sformułowania odbywało się w dialogu redaktorów naukowych numeru. Dodatkową trudność stanowiły różnice lingwistyczne. W języku francuskim czasownik *penser* ma inne znaczenia w zależności od przysłówka: *penser à* oznacza myślenie/obmyślanie/namysł o/nad, „bycie do myślenia”, „*penser de*” oznacza, że o tym się myśli. Odnosząc się do tych różnic, Barbier (2017: 35) wyodrębnia przedmiot namysłu/obmyślenia (np. aktywność) i przedmiot, o którym się myśli (np. transformacje). Najprawdopodobniej tytuł będzie brzmieć *Pensée transformation*, więc myślenie/obmyślanie/namysł nad transformacjami. Formułowanie tytułu numeru jest w procesie i być może nie jest to jego ostateczne brzmienie.

<sup>6</sup> Omawiając kontekst rozumienia tego, czym jest „akt transformacji”, Jullien objaśnia: „Proces transformacji jest niczym innym jak kumulowaniem doświadczeń” (Jullien 2017: 79). Doświadczenia stopniowo nagromadzają się, pozostając niejako w stanie inkubacji, a następnie, pod wpływem sprzyjającego układu okoliczności, dochodzi do olśnienia skierowanego na ujawnienie sensu doświadczeń, które

konceptualizacji – „transformacja transformacji”, klucz tkwił będzie w języku, w słowie „zerwania”. Tym samym kategorię „zerwań” da się według mnie potraktować jako zwornik myślenia/mówienia o „przeptywach intelektualnych”.

EMH: Podzielając Pana sugestię, wypowiem się w trybie hermeneutycznym, modyfikując swoją wcześniejszą myśl, a mianowicie gotowość na zerwania postrzegam jako jeden z niezbędnych warunków zaistnienia „przeptywu intelektualnego”. W gotowości na zerwania znajduje się zaś zawsze pole otwartości na zakwestionowanie wcześniej istniejącego porządku. W całej tej sprawie mamy do czynienia z jeszcze i taką kwestią; dostrzeżemy ją, przyjmując perspektywę pragmatyczną oraz konstruktywistyczną. Otóż, jeśli „zerwanie” jest faktycznie cechą konstytutywną fenomenu „przeptywu intelektualnego”, to wyłoni nam się para semantyczna „zerwanie/konstruowanie”. „Zerwania” mogą i mają charakter zewnętrzny (zmienia się paradygmat myślenia w naukach społecznych czy humanistycznych i zderzamy się z nową rzeczywistością – jak przekonująco wyklada to Thomas Kuhn (por. Barnes (1998 [1990])) w swojej koncepcji rewolucji naukowych), ale oprócz tego w „przeptywach intelektualnych” mamy do czynienia z procesami istniejącymi także w innych wymiarach: instytucjonalnym i biograficznym. Mówiliśmy o „poszukiwaniu”: szukam kontaktu z badaczami z zewnątrz, szukam tego czegoś, czego mi brakuje, to jest mój przypadek.

MK: Stosunkowo rzadko nie zgadzam się z Panią Profesor, ale tym razem tak jest.

EMH: Z czym się Pan nie zgadza?

MK: „Brak”, bardziej „poczucie braku” w powiązaniu z motywem „poszukiwania” jest, jak się zdaje, czymś, co nosi znamiona doświadczenia, które nie jest przynależne wyłącznie biografii naukowej Pani Profesor. Chciałbym wskazać na pewną kongenialność intuicji, jaka w tej chwili zachodzi, kongenialność, czego nie ukrywam, ogromnie mnie radująca...

EMH: Brzmi Pan dość tajemniczo...

MK: Pani Profesor zna zredagowaną przeze mnie książkę *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, prawda?

EMH: Oczywiście, подарował mi Pan tę publikację kilka lat temu...

MK: Mhm. Jest to praca będąca kontynuacją projektu zapoczątkowanego przede mną z górą dekadę temu. Dotyczy on, w największym skrócie, zagadnienia mało rozpoznanego na polskim gruncie, a mianowicie auto/biografii naukowych. Zręby tego pomysłu przedstawiałem wcześniej w innym miejscu, zwracając się zresztą do czytelnika anglojęzycznego, ale w *Auto/biograficznych aspektach praktyk poznawczych* powtarzam fragment tamtego tekstu. Jest on uderzający w kontekście słów, jakie przed momentem usłyszałem od Pani.

EMH: Jak brzmi ten fragment?

---

służą modyfikacji (transformacji) istotnego fragmentu doświadczonej rzeczywistości. Opisywane tutaj spotkania dialogowe traktujemy jako wyraz transformacji prowadzącej do stopniowej modyfikacji myśli na temat „przeptywów intelektualnych” w wielorakich ich odsłonach.

MK: Jest on następujący: „(...) dyskursy zaczynają kiełkować i rozpleniać się w chwilach zyskiwania przez nas świadomości co do «braku» czegoś. Dyskurs auto/biograficzny w proponowanym wariantcie jest więc – *per analogiam* do innych wyłaniających się dyskursów – efektem odczuwania braku” (Kafar 2016: 12)...

EMH: Jest to zadziwiające, ta, jak Pan to określił, kongenialność intuicji...

MK: Tak też ją odbieram. Wydaje mi się jednak, że sama „kongenialność intuicji” nie jest tu kluczowa...

EMH: A co nią jest?

MK: Pokrewieństwo naszych doświadczeń prowadzące do podjęcia danych – transformacyjnych *par excellence* – działań. Oczywiście należy pamiętać o różnicach wynikających ze skali przedsięwzięć podejmowanych przez Panią Profesor i przeze mnie; moim zamysłem nie było zmienianie pola dyskursywnego całej subdyscypliny, a zaledwie „wyrojenie” nowego pola badawczego o charakterze transwersalnym, jak by Pani to nazwała (Marynowicz-Hetka 2015). Tym niemniej odnoszę wrażenie, iż u podstaw działań podejmowanych przez naszą dwójkę stoją w istocie podobne nastawienia do tego, czym i dlaczego warto się zająć, a także podobny temperament poznawczy, który postrzegałbym jako niewymuszoną skłonność do przekraczania granic, skłonność do bycia „transgresywnym”<sup>7</sup>.

EMH: Być może w tym tkwi źródło naszego owocnego dialogowania...

MK: Być może...

EMH: Wspomniał Pan o „niewymuszonym przekraczaniu granic” i o byciu „transgresywnym”. Od „poczucia braku” współwystępującego z procesem „poszukiwania”, nieodłączne jest „wędrowanie”, zmiana w przestrzeni powodująca zmianę (w) świadomości tego, który wędruje, poszukując. Czytając zapisy naszej pierwszej rozmowy, sięgnęłam po książkę *Refleksja dokonana*...

MK: Paula Ricoeura?

EMH: Tak, Paula Ricoeura (2005 [1995]). Składa się ona z dwóch esejów, interesował mnie ten zatytułowany *Autobiografia intelektualna*. Zanim przejdę do sedna sprawy, poczynię istotną uwagę. Powinien Pan wiedzieć, że Ricoeur jest autorem chętnie czytany przez profesora Barbiera, zwłaszcza pod kątem wzboga-

---

<sup>7</sup> Decyduję się na użycie przymiotnika „transgresywny”, nie zaś „transgresyjny” ze względu na subtelne, acz znaczące różnice znaczeniowe, jakie zostały wyodrębnione w pojęciach „transgresyjności” i „transgresywności” w dyskursie literaturoznawczym. Dla przykładu, Grzegorz Pertek, w tekście *Transgresja i literatura*, odwołując się do innych badaczy, pisze: „Transgresja staje się domeną tego, co tekst literacki mówi, albo jak mówi. Pochodną tej dualności jest inna, niejako jej odpowiadająca: akcentowana jest albo transgresyjna, statyczna tematyka tekstu, albo też jego transgresywne, dynamiczne ustrukturywanie (akt pisanie), wszystko bowiem zależy od sposobu ujmowania zjawiska, które z jednej strony może być rozumiane jako to, o którym jest mowa w dziele literackim, z drugiej zaś jako to, które stanowi samo to dzieło. W zasięgu tej podwójności mieści się do pewnego stopnia rozróżnienie (...) dzielące teksty literackie na takie, które odczytujemy jako zapis przekroczenia, oraz takie, które same dokonują aktu transgresji” (Pertek 2014: 15). Analogicznie rzecz biorąc: kiedy myślę o wymiarach interesujących nas „przepływów intelektualnych”, widzę w nich owo „dynamiczne ustrukturywanie” w większym stopniu aniżeli „statyczną tematykę” doświadczenia ze wszystkimi tego konsekwencjami. Stąd też uznaję, iż w tym kontekście zdecydowanie lepiej jest posługiwać się słowem „transgresywny”, nie zaś „transgresyjny”.

cania podejścia „transwersalnej analizy aktywności” koncepcją semantyki działania. Szczególnie wcześniejsze prace Barbierowskie naznaczone są inspiracjami Ricoeurowskimi. Co do samej *Autobiografii intelektualnej*, to da się ją czytać, szukając w niej „przeptywów intelektualnych”, a także stymulatorów myślowych. Jest tam m.in. fragment dotyczący wykładów Ricoeura w Chicago. Ten ustęp znakomicie uwidacznia, jakie konsekwencje na „przeptywy intelektualne” ma zderzenie z inną kulturą: „Pozwoliło mi się to spotkać z filozofią analityczną uznaną za wroga fenomenologii i hermeneutyki. Byłem daleki od traktowania filozofii analitycznej jako wroga i – co więcej – znalazłem w niej dopełnienie semantyki logicznej oraz podporę semantyki lingwistycznej, której zawdzięczam moją koncepcję dyskursu. W zasadzie największe wsparcie odnalazłem w filozofii języka. W szczególności oddzielenie pragmatyki i semantyki pozwoliło mi na owocną analizę aktów dyskursu (...). Bez żadnych trudności połączyłem ją z moimi poglądami na temat aktu wypowiedzi i zaangażowania wypowiadającego się (...)” (tamże: 34). Okazuje się więc, że „przeptywy” wcale nie muszą iść tak, że szuka się koralików do pięknego sznura koralu, tylko zderzamy się z tym, co jest „inne” i to powoduje w nas transformację świadomościową.

MK: Zderzenie z „innym” niewątpliwie sprzyja pojawieniu się dobrze rozumianej „skazy” na świadomości, ale nie każdy i nie zawsze jest gotów tę skazę dostrzec i zobaczyć, Ricoeur prawdopodobnie taką gotowością się wykazał, był w takim stopniu „otwarty” na „inne”, że z tego doświadczenia powstało nowe pole myślenia.

EMH: Otóż to! Ma Pan rację! U Ricoeura widzimy skutek działania wynikającego – jak zakładam – z „odczuwania braku”, jeśli chodzi o potencjalne „przeptywy intelektualne”, mogące wystąpić między różnymi odmianami filozofii, z tekstu nie dowiadujemy się natomiast zbyt wiele o powodach tego „braku”...

MK: Czytelnik może się jednak domyślać, że takowe istnieją...

EMH: ...i, co więcej, niekiedy odgrywają one niebagatelną rolę w podejmowaniu określonego typu działania. Zasadniczym więc pytaniem, jakie powinniśmy sobie postawić, jest pytanie „Skąd się bierze brak?”. Lektura Ricoeura zachęcała mnie do powrotu do korzeni i przyjrzeniu się własnemu doświadczeniu, własnej „biografii intelektualnej”.

MK: I co w niej Pani Profesor odnalazła?

EMH: Odniosę się do wybranego wątku, który, moim zdaniem, dobrze oświetla rozważany przez nas problem. Dotyczy on specyficznego poczucia, jakie towarzyszyło mi, kiedy obcowałam z dyskursem pedagogiki społecznej, w ujęciu obowiązującym w latach 70., 80. ubiegłego wieku. Miałam poczucie, że w tamtym ujęciu jest coś fałszywego, ale nie wiedziałam co. Powstał przecież wtedy podręcznik profesora Aleksandra Kamińskiego (1972)...

MK: Czy chodzi o *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*?

EMH: Tak. Bardzo dobrze się stało, że przywołał Pan tytuł tej książki ze względu na słowo „funkcje”. Kamiński spróbował wprowadzić pedagogikę społeczną w obowiązującą naówczas konwencję strukturalno-funkcjonalną. O niektórych

rzeczach z wiadomych sobie powodów nie mówił, np. o występującym u Heleny Radlińskiej (1935) już w międzywojniu pojęciu „środowisko niewidzialne”. Ten motyw przemilczeń jest niezwykle wymowny. Ja wiedziałam, że coś jest nie tak, ale nie wiedziałam co, no i szukałam. To nie był taki brak, jak brak jedzenia i odczuwanie głodu, to nawet nie był brak takiej kategorii, jak, dajmy na to, „potrzeby rozwojowe”, to był raczej brak w postaci wielkiego znaku zapytania, czyli jakaś niezgoda na pewne uproszczenia, jakie wybrzmiewały w ówczesnym dyskursie pedagogiki społecznej.

MK: Upatruję tu sporego paradoksu, ponieważ Kamiński, stosując takie podejście, jakie stosował, być może uratował pedagogikę społeczną. To przecież dzięki „pustym przestrzeniom” zostawionym przez niego Pani była w stanie rozpocząć kopanie „studni własnego studiowania”, że posłużę się piękną metaforą Pani autorstwa<sup>8</sup>...

EMH: To prawda, choć nie było to zadanie łatwe.

MK: Czy byłaby Pani w stanie odnaleźć we własnej pamięci wydarzenie, które dałoby się potraktować jako swoisty kamień milowy na drodze, jaką Pani pokonywała?

EMH: Wydaje mi się, że momentem zwrotnym w pojmowaniu przeze mnie rdzenia problemu było pisanie, a raczej próba napisania artykułu na 100-lecie urodzin Radlińskiej (Marynowicz-Hetka 1980)...

MK: Dlaczego „próba”?

EMH: Studiując „Listy do Ireny”<sup>9</sup>, starałam się wniknąć w warsztat metodologiczny Radlińskiej, pracowałam trzy miesiące i jedyne, co czułam, to była rozpacz. „Ja tego tekstu nigdy nie napiszę – pomyślałam – niczego w pracach Radlińskiej nie widzę”. I nagle – dzięki strategii hermeneutycznej – przychodzi świadomość, że problemem jest język, że trzeba coś zrobić z językiem.

MK: Co takiego?

EMH: Trzeba go „uwspółcześnić”.

MK: I wtedy zaczęła Pani dokonywać „korespondencji istotnie korygującej”?, jak by to ujął Jerzy Kmita (1976: 157 i n.)...

EMH: Zaczęłam dokonywać „przejsć”, np. w podręczniku (Marynowicz-Hetka 2006) mówię o kategorii „środowiska niewidzialnego”, ale w języku, którym się posługuję, mówię o „instytucji symbolicznej” (Castoriadis 1975) będącej obecną w bardzo wielu nurtach, np. w analizie instytucjonalnej (por. Ardoino, Lourau 1994).

MK: Czy w ramach procesu bycia w dyscyplinarnej „transformacji językowej” starała się Pani „uwspółcześnić” także język Heleny Radlińskiej?

---

<sup>8</sup> Metafora ta pojawiła się w jednej z rozmów, jakie prowadziliśmy na okoliczność przygotowywania niniejszego tekstu.

<sup>9</sup> Chodzi o dwanaście listów Radlińskiej pisanych w formie odpowiedzi na pytania, na życzenie i prośbę Ireny Lepalczyk, jej doktorantki i osoby towarzyszącej Radlińskiej w latach pobytu w Łodzi (1945–1954). List pierwszy rozpoczyna się tak: „Kochana Irko” (Radlińska 1964: 329).

EMH: Owszem. Postrzegałam go w opozycji do języka używanego przez Kamińskiego. Zależało mi na wykorzystaniu niedostrzeganego wcześniej potencjału języka Radlińskiej. Zrozumiałam, że nadzieja tkwi właśnie w rekapitulacji twórczości Radlińskiej. Uświadomiłam sobie, jak ważny jest powrót do źródeł przedwojennych i ich przeniesienie do współczesności. Język Radlińskiej jest bardzo metaforyczny; nigdy nie napisała sumującej monografii, to jej uczniowie dokonali wyboru i opublikowali trzy tomy dzieł zebranych, w których znajdują się teksty autorskie Radlińskiej z lat jej aktywności w 20-leciu międzywojennym oraz *Listy o pracy badawczej i nauczaniu*. Stanowiły one swoisty testament intelektualny. Stąd decyduje, że „coś” z tym trzeba zrobić. A tym „czymś” są nowe ramy teoretyczne i epistemologiczne. Tym „czymś” jest odejście od banalizującej rzeczywistość deskryptywności na rzecz uzyskania zdecydowanie szerszego horyzontu poznawczego. Pedagogika społeczna sytuuje się na skrzyżowaniu nauk biologicznych, nauk o kulturze i społeczeństwie, wreszcie nauk o wychowaniu. Radlińska nie tylko mówi o pedagogice, ale również o naukach o wychowaniu – tego nie ma u Kamińskiego, który myśli w kategoriach scjentystycznych. Kamiński chciał z pedagogiki zrobić dyscyplinę podlegającą prawom czystej nauki, a tego się zrobić nie da<sup>10</sup>. Pedagogika namyśla się przecież nad tym, co się dzieje w realnym świecie w zakresie różnych pól aktywności. Dlatego też gorset scjentystyczny jest tu za mały. Zyskując tę świadomość, powoli orientowałam się, jak bardzo brakuje mi odpowiedniej ramy epistemologicznej – nie znalazłam jej w Polsce. Stało się to dopiero za granicą, głównie za sprawą zetknięcia się z twórczością Jean-Marie Barbiera.

MK: I tak oto historia nam się powoli domyka... Wciąż jednak nie odpowiedziliśmy na postawione przez Panią pytanie, czyli: „Skąd się bierze... brak?”

EMH: Z intuicji! Wspomniał Pan o niej. Warto by tu sięgnąć do twórczości Barucha Spinozy (1954), w szczególności do *Etyki w porządku geometrycznym dowiedzionej* i omawianej tam kategorii „conatusa”, i do jej interpretacji u Barbiera w związku z kategorią „afektu”. *Conatus* – to coś, co nas pcha do czegoś. To można nazwać intuicją. Mam wewnętrzne przekonanie, że tak należałoby to zrobić, ale nie znajduję po temu racjonalnych argumentów, a nawet ich nie szukam.

MK: Intuicja to również tajemnica. Dlaczego akurat to „coś” popycha nas do „tego czegoś”? W poznaniu jest to bardzo ważne.

### **Wypełnianie przestrzeni „braku”: w stronę koncepcji progów w „przeplwyie intelektualnym”**

MK: Nadmieniła Pani Profesor, że w „przeplwyach intelektualnych” mamy do czynienia z procesami istniejącymi w wymiarach instytucjonalnym i biograficznym. Chętnie uzupełniłbym tę parę o wymiar wspólnościowy.

<sup>10</sup> Warto przypomnieć uwagi Lecha Witkowskiego (2014: 167–173) na temat paradygmatycznej kondycji pedagogiki społecznej w ujęciu historycznym, zawarte w jednym z paragrafów rozprawy na temat twórczości Radlińskiej, zatytułowanej *O szkodliwych mitach dotyczących pedagogiki społecznej*.

EMH: Zdecydowanie wolałabym mówić o tym, co „społecznościowe”, a nie „wspólnotowe”. Wspólnota wiąże się dla mnie z absolutnym podzieleniem wartości, tego, co cenne, a przecież nie wszyscy dzielą takie same wartości, ja przynajmniej nie mam takich oczekiwań, bo ktoś inny może mieć swoje pomysły i ma do tego prawo...

MK: Oczywiście te niuanse nazewnicze czynią różnicę, dlatego nie przywołałam przymiotnika „wspólnotowy”, a „wspólnościowy”. Wydaje mi się, że zakres semantyczny obu tych słów, czyli „społecznościowy” i „wspólnościowy”, byłby w dużej mierze synonimiczny...

EMH: W takim razie proponuję, abyśmy posługiwali się nimi zamiennie...

MK: Dobrze. Ja uczynię to czasowo, uruchamiając moje antropologiczne proweniencje. Jako antropolog uwrażliwiony jestem na aspekty mechanizmów zachowań ponadjednostkowych, kulturowych wzorów, by sięgnąć do kanonu myśli antropologicznej w wydaniu Ruth Benedict (1966). Nie do jej pracy *Wzory kultury* chciałbym jednak teraz nawiązać, a do innej pozycji przygotowanej przez Andrzeja P. Wejlanda, socjologa-antropologa zajmującego się m.in. badaniem, *nomen est omen*, jak sam zwykł mawiać, wspólnot naukowych i naukowego dyskursu.

EMH: Czyli obszarem pokrewnym do naszego...

MK: Otóż to! Jest taki tekst Wejlanda pt. *Oswajanie obcości. W krainie metodologii wywiadu Norberta Schwarza* (Wejland 2006). Stanowi on przedmowę do książki doktorantki profesora Wejlanda, Anety Krzewińskiej. W *Oswajaniu obcości* wykorzystany został schemat poznawczy zaproponowany przez amerykańskiego literaturoznawcę i religioznawcę o zacięciu komparatystycznym, Josepha Campbella, znanego m.in. z dzieła *Bohater o tysiącu twarzy* (1997). Wejland dokonuje bardzo ciekawego interpretacyjnego zabiegu, a mianowicie, sięga po klasyczną już dziś Campbellowską analizę mitologicznych opowieści o wędrownym bohaterze, bohaterem czyniąc ni mniej, ni więcej tylko... Anetę Krzewińską. Do tego nietypowego trzeba przyznać posunięcia zachęca Wejlanda Suzanne Schwarz McCotter, która, tłumacząc zawiłą drogę własnych poszukiwań badawczych, pisze, proszę posłuchać: „Wyobrazenie pewnego wzorca historii przygodowej zawsze mnie pociągało, ponieważ (...) nie przepadam za nieprzewidywalnością. Komfortem jest coś wiedzieć, a ja pragnęłam komfortu. Jednakże podczas moich pierwszych poważnych badań ten komfort często mnie opuszczał, czułam się więc podobna do bohatera, bo wkraczałam w nieznaną sferę badania, zostawiając za sobą to, co znałam i – przekraczając próg nieznanego – lądowałam w «trzewiach potwora». (...) Gdy zaglądam do dziennika, który prowadziłam w czasie tej mojej osobistej odysei, zawsze znajduję potwierdzenie tego, że wykazywałam słabość właściwą figurom heroicznym: *hybris*, nazbyt ludzką skazę arogancji” (McCotter 2001; za Wejland 2006: 13–14).

EMH: I co się dzieje w tym tekście dalej?

MK: Komentując przytoczony *passus*, Wejland wskazuje na fakt, że bohatera decydującego się podjąć wyprawę, coś do tej ostatniej skłania, coś go do niej



wzywa. Campbell opisuje ów stan następująco: „Oto przykład tego, w jaki sposób może zacząć się przygoda. Niezręczność czy głupi błąd, pozornie czysty przypadek, ujawnia świat, którego istnienia nikt by nie podejrzewał, i jednostka – niejako wbrew swej woli – zostaje uwikłana w stosunki z siłami, których nie rozumie” (Campbell 1997: 50; za Wejland 2006: 14). Dalej w *Oswajaniu obcości* następuje punkt kulminacyjny z perspektywy naszych (Pani Profesor i moich) rozważań. Czytamy więc: „Jaką postać przybiera wezwanie do wyprawy w nauce? «Niezręczność czy głupi błąd?» to także jałowe kręcenie się w kółko i bezowocność kroków badawczych ślepo powtarzanych we wspólnocie, to rozczarowanie ich bezpłodnością. «Pozornie czysty przypadek» to również dojście do granic badawczego terytorium własnej wspólnoty i niespodziewane wypatrzenie gdzieś w dali czegoś innego, odmiennego (jakby więc, dla uparcie ortodoksyjnych lub strachliwych – nieopatrzne przechylenie się przez barierkę osłaniającą bezpieczny obszar wewnętrzny), to wsłuchanie się w opowieść przybysza: może ktoś, kto żył tu kiedyś, lecz jest teraz wędrowcem po obcych krainach, coś tam zobaczył, coś usłyszał, coś nowego chętnie podsunął spragnionej fantazji, poderwał do lotu drzemiącą przy ziemi imaginację” (Wejland 2006: 14), koniec cytatu.

EMH: Jakżeż inspirujące są przywołane przez Pana fragmenty!

MK: Prawdaż? Dla mnie inspirujące są one przede wszystkim przez wzgląd na ich adekwatność... Doświadczenia, nad którymi pochylaliśmy się w naszej dotychczasowej analizie... Widzę tu i Panią Profesor (jako bohatera wyruszającego w podróż, „rozczerwanego” bezpłodnością dziś już zaprzeszłego dyskursu pedagogiki społecznej, wypatrującego „gdzieś w dali czegoś innego, odmiennego”), i Helenę Radlińską (jako wędrowca po obcych krainach, wizjonera przekraczającego swój czas, wizjonera, który „coś tam zobaczył, coś usłyszał, coś nowego chętnie podsunął spragnionej fantazji, poderwał do lotu drzemiącą przy ziemi imaginację”), i wreszcie widzę nieświadomych własnych ograniczeń ortodoksyjnych badaczy zakotwiczonych w „bezpieczny[m] obszar[ze] wewnętrzny[m]”...

EMH: Wiele Pan zobaczył, ale muszę przyznać, że trudno byłoby mi się z Panem nie zgodzić... Mnie z kolei uderzył zwrot Suzanne Schwarz McCotter...

MK: Który zwrot?

EMH: Ten o przekraczaniu progę nieznanego...

MK: Rozumiem.

EMH: Zastanawiałam się nad tym długo i wygląda na to, iż w przypadku „przeptywów intelektualnych”, które stały się moim udziałem, należałoby mówić o „progach”, a nie „fazach”. Próg definiuję za Marie José Chaubart de Lauwe (1959). Próg znaczy, że jest linia, poza którą nie można przejść, bo wówczas następuje nowa sytuacja. Ujmując to w kategoriach biograficznych – mamy do czynienia z „przymusem”, że trzeba iść dalej. Wiązałabym ów „przymus” z *conatussem* Spinozy...

MK: To Campbello-Wejlandowskie „wezwanie” do wyprawy...

EMH: Zgadza się.

MK: Skoro mowa o „progu”, to pozwoli Pani Profesor, że ponownie nawiążę do dyskursu od dawna obecnego w antropologii. Kategoria „progu” była wielokrotnie podejmowana przez antropologów. Początków należy oczywiście upatrywać w mających dziś już ponad sto lat(!) rewelatorskich ustaleniach, poczynionych przez Arnolda van Gennepa (2006). Analizowane przez niego obrzędy przejścia pokazują wagę przechodzenia np. z jednej pozycji społecznej w drugą (dziewczynka staje się kobietą, chłopiec mężczyzną), ale na „próg” można patrzeć również inaczej. Myśl van Gennepowską zrekapitulował w latach 60. i 70. ubiegłego wieku Victor W. Turner, dla którego kluczowym pojęciem stała się „liminalność” wykorzystana do opracowania słynnej koncepcji dramatów społecznych (por. m.in. Turner 2006). Turner był mocno uwrażliwiony na potencję języka, kategoria „liminalności” została skonstruowana w odniesieniu do łacińskiego słowa *limen*, czyli „próg”, który wydarza się w specyficznej przestrzeni i wyjątkowym czasie zawieszenia. Z kolei w polskiej myśli z nurtu antropologii symboliczno-fenomenologicznej pojawia jeszcze rozumienie „progu”, wskazujące na waloryzowanie przez człowieka przestrzeni, co dzieje się w kontekście nadawania znaczeń światu, jego usensawniania (Benedyktowicz, Benedyktowicz 1992). Wedle tego ostatniego ujęcia, dla przykładu, próg domu jest specyficzną, niejednorodną jakościowo przestrzenią, wyłączoną z obszaru *orbis interior* i *orbis exterior*. Jednocześnie jest to obszar, którego sensotwórczy potencjał uruchamiany jest za każdym razem, kiedy dokonujemy przemieszczeń między światem „zewnątrznym” a „wewnętrznym”. Wydaje mi się, że rozważając sytuacje „przepływów intelektualnych”, da się skorzystać z każdego z tych podejść...

EMH: Prawdopodobnie ma Pan rację. Ja byłabym skłonna wyodrębnić w tym kontekście pięć kategorii „progu”.

MK: Do czego one by się sprowadzały?

EMH: Próg pierwszy oznaczałby zderzenie z inną kulturą. Pojawiają się wtedy inne znaczenia, do głosu dochodzi inna kultura myślenia i pisanie, np. po francusku nie pisze się w pierwszej osobie, nawet pisząc tekst naukowy przynależny epistemologii jakościowej. Zderzenie tego rodzaju jest wielokrotne. Za językiem „idzie” kultura ujmowana jako zespół wyobrażeń podzielanych przez innych i wyrażanych w podejmowanych aktywnościach (Barbier 2016) bądź po prostu metaforycznie jako „gleba” (Radlińska 1935; Witkowski 2014). Stąd też zderzenie, nasycone afektami i emocjami, sprzyja modyfikacji rozmaitych aktywności życia codziennego oraz działań profesjonalnych. Na tym z grubsza polegałby próg pierwszy.

MK: Jaki jest następny?

EMH: Następny, to próg chaosu i wielości, wielości stanowisk, różnych prac, często przypadkowo natrafianych. Z tak rozumianego chaosu rodzi się „nowy porządek”<sup>11</sup>. Chaos jest tu pojmowany jako kategoria konstruktywna. Mieści się

---

<sup>11</sup> Kategoria „chaosu” i wynikającego z niego „porządku” jest interesująco rozwijana w analizie instytucjonalnej, a zwłaszcza w socjoanalizie (por. Marynowicz-Hetka 2006: 268–299), w polskim dyskursie nauk humanistycznych i społecznych kategoria ta pojawiła się w pracy Andrzeja Nobisa (1993).

w koncepcji porządku-nieporządku (ładu i chaosu) i inspiruje badaczy wielu dyscyplin. Dla mnie odkryciem był wykład tej koncepcji w pracy Georga Balandiera (1988), którą odnalazłam w trakcie jednego z pierwszych staży naukowych (1988) w EHESS<sup>12</sup> w Paryżu. To był przewrót w moim myśleniu epistemologicznym, przewrót, który spowodowało to przypadkowe odkrycie. Aczkolwiek wielość nowych stanowisk, koncepcji tworzy sytuację zarówno niezwykle trudną tożsamościowo dla badacza, jak też bardzo trudną do opisanego. Do jej „prze[życia]” niezbędny jest czas i oddalenie. Stąd też wymiar temporalny legitymizuje to, co się zobaczyło i co stanowi „olśnienie”.

MK: Rozumiem, że to, co Pani Profesor nazywa „olśnieniem”, zyskuje jakieś konkretyzacje?

EMH: To jest już próg trzeci. „Olśnienie” może się sprowadzać do znalezienia tej jednej koncepcji, która wpisuje się w doświadczenia, poglądy, intuicje, przekonania i właśnie wypełnia to, co nazywamy „brakiem”. To powoduje, że mamy do czynienia – za Jullienem (2017) – z „prze[życiem]”. Próg „olśnienia” trwa bardzo długo, zbieramy, uczestniczymy w czymś nowym, piszemy... W „olśnieniu” jest zachwyt tym, co się zobaczyło, czego się dotknęło, ale równocześnie zdarza się zachwyt nad własnym odkryciem, zachwyt ten przekłada się na przyjazne odczucie i pozytywny obraz siebie. Stan ten jest niekiedy porównywalny do doświadczenia ukończenia pracy i z odczuciem: „To się jednak zrobiło”. W „prze[życiu” również z pewnością występuje element wielokrotnego zachwyty, ale potem trzeba się zastanowić, jak to uczynić „naszym”, jak to zinterioryzować, jak to odnieść do tego, co jest „nasze” i co odnosi się do „naszego” punktu widzenia, pamiętając o intencji zgłębiania pedagogiki społecznej, a więc nieustającego studiowania.

MK: A na czym polegałby próg czwarty?

EMH: Próg czwarty można by nazwać zgłębianiem ram epistemologicznych i ich interioryzowaniem. Po odkryciu, połączonym z „olśnieniem”, szybko uświadomiamy sobie, że kluczowe są ramy epistemologiczne, które rozumiem tu, w znaczeniu nadawanym im we francuskiej kulturze naukowej, jako wszystko to, co świadczy o tym, jak autor myśli. Ich zgłębianie ciągle od nowa powoduje tysiące zerwań. Ja jako „poszukująca” w wymiarze zgłębiania ram epistemologicznych zabieram się za tłumaczenie. Wcześniej wczytywałam się w teksty, uczestniczyłam w środowisku, ale nie tłumaczyłam. Ale skoro mam odkryć, jak myśli autor, to nie ma innej drogi – tłumaczenie jest jedynym sposobem. Kiedy naprawdę próbuję zrozumieć, jak myśli autor, to właśnie stosuję to narzędzie – tłumaczę. Tłumacząc, wnikam w tekst, Barbier mówi „pojmuje”, czyli odróżniam „rozumienie” od „pojmwania”. W poprzednich fazach byłam na etapie „rozumienia”, teraz przechodzę do „pojmwania”. Zaczynam wnikać w myśl, a można to zrobić zwłaszcza przez tłumaczenie. Alternatywą jest pogłębiona rozmowa, ale to jest trudniejsze. W mojej biografii naukowej, w tych wzajemnych przyptywach i odpływach „progim” było

<sup>12</sup> Chodzi o École des Hautes Études en Sciences Sociales.

przetłumaczenie *Leksykonu*<sup>13</sup>, ale ja go nie tylko przetłumaczyłam, ja postawiłam sobie zadanie, żeby od razu wpisać tę koncepcję w kulturę polską, w myślenie, które odnajdujemy w tekstach tłumaczonych. Cała ta wielka praca to było ponad 100 przypisów rozszerzonych, które nie są podawane przez autora. Chodziło o recepcję jak najlepszą, ale również zależało mi na tym, ażeby uczynić to, co „obce” „własnym”.

MK: Występuje tutaj stopniowanie – tłumaczenie, przekład, twórczy przekład.

EMH: Tak. W czwartym progu dochodzi do zinterioryzowania przez twórczy przekład.

W tym momencie łatwo jest przejść do piątego progu, jakim jest konstruowanie nowego. W moim przypadku była to praca nad napisaniem monografii *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki* (Marynowicz-Hetka 2019a). Konstruowanie nowego po 20 latach wnikania w twórczość Barbiera i jego środowiska intelektualnego, a jeśli przyjąć moją aktywność naukową i zderzanie się z innymi kulturami, to wychodzi ponad 40 lat. Dopiero po tym czasie stało się wiadome, co nie jest „moje”, gdzie są główne inspiracje, a co jest rzeczywiście „moje”. Aby dać świadectwo głównych inspiracji z ostatnich 20 lat<sup>14</sup> zabrałam się za niezwykle wymagające zadanie, jakim było przełożenie i wpisanie w polski dyskurs metateorycznej pracy Barbiera (2017)<sup>15</sup>, w której poprzez zestaw pojęć i konceptów autor wyłożył transwersalną koncepcję „analizy aktywności”. Tłumaczenie *Leksykonu* stanowi swego rodzaju uwiarygodnienie myśli Barbierowskiej obecnej w moim dyskursie.

MK: Bardzo dziękuję Pani Profesor za poczynione przybliżenia, które w moim odczuciu naturalnie domykają naszą dyskusję, za nią także pięknie dziękuję!

EMH: Ja również Panu dziękuję, za pomysł na nasze dialogowanie i prowadzenie rozmów. Jestem pewna, że to zaledwie początek, że dopiero zaczęliśmy tę przygodę.

## Zamiast zakończenia: kontynuacje i „nowe otwarcia”

Projektując postępowanie badawcze, żywiliśmy nadzieję, że proces dwuosobowego dialogowania wykreuje nieoczekiwane punkty widzenia, które pozwolą na uchwycenie i opisanie transformacji świadomościowych doświadczanych przez wybra-

---

<sup>13</sup> Chodzi o *Leksykon analizy aktywności* (Barbier 2016).

<sup>14</sup> W tym roku (6–9 czerwca 2021) mija 20 lat od pierwszego w Polsce wystąpienia prof. Barbiera, podczas kongresu *European Association of Schools of Social Work*, który odbył się w Uniwersytecie Łódzkim.

<sup>15</sup> W pewnym stopniu „odwrotne” daty wydania francuskiego tej pozycji (Barbier 2017) i polskiego przekładu (Barbier 2016) wynikają z tego, że pracowałam na wersji złożonej przez autora do PUF, ale wydanie francuskie nieco się opóźniło (styczeń 2017), a polskie wydanie Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego opublikowało w październiku 2016 r. na dzień promocji tej książki w związku z wizytą prof. Barbiera w UŁ i sympozjum naukowym jej poświęconym.

nych badaczy, związanych z paradygmatem „antropologii aktywności” usytuowanym na przecięciu polskiego i frankofońskiego świata intelektualnego.

Unosząc się na fali dialogowania, na koniec, miast precyzyjnych konkluzji chcielibyśmy zaproponować Czytelnikowi dalsze sprobematyzowanie ustaleń poczynionych w trakcie naszych spotkań. Spróbujemy więc wskazać drogi kontynuacji możliwej dyskusji o mechanizmach „przeptywów intelektualnych”, okolicznościach sprzyjających ich skutecznianiu, ale też blokowaniu.

Przeprowadzona analiza odnosiła się do następujących, komplementarnych wymiarów:

- myślowego/mentalnego, wyrażającego się w tekstach, ściślej zaś w relacjach międzytekstowych;
- społecznościowego, zawierającego element solidarności, ujawniający się w kontaktach i relacjach interpersonalnych;
- indywidualnego, obejmującego idiom działania w obrębie biografii naukowej. Wiąże się on z ciągłym, ponawialnym „przekraczaniem siebie”, polegającym na ciągnięciu ku wymiarom społecznościowemu i myślowemu/mentalnemu.

Zgodziliśmy się, że „przeptyw intelektualny” ujmowany w perspektywie biograficznej jest ściśle związany z doświadczeniem/doświadczeniem-przeżywaniem. Jego cechą charakterystyczną jest wzajemność transformacji; da się go więc rozpatrywać w ujęciu „transformacji transformacji” (Durand 2017). Ponadto kategoria „przeptywu” może być pojmowana jako narzędzie opisu i identyfikowania specyficznego rodzaju aktywności przekształcającej się/transformującej się i będącej w transformacji. W tym sensie odróżniamy kategorię „przeptywu” od kategorii „dynamiki”, tworząc zestaw narzędzi obejmujących splot aktywności mentalnych podmiotu, usytuowanych w procesie i zwrotnie oddziałujących na ich przebieg, gdzie „analiza jest również procesem” (Barbier 2016: 229). W tym ujęciu wyjątkową pozycję zajmuje podmiot działający, który stanowi jedność „uczestnictwa w działaniu” (Barbier 2016: 150). Ta ostatnia jest konstrukcją mentalną lub dyskursywną wraz ze związanymi z nimi afektami, czyniącymi „istotę ludzką sprawcą swego działania” (tamże: 150).

Pomimo tego, że namysł nad kondycją podmiotów uczestniczących w „przeptywach intelektualnych” nie był głównym celem naszej analizy, to – w dalszej perspektywie – cennym wydaje się uwzględnienie w tym zakresie współczesnych podejść nt. procesów percepcji, zwłaszcza w odniesieniu do najnowszych odkryć neurobiologii i wskazań dotyczących plastyczności funkcjonalnej (por. Marynowicz-Hetka 2019a: 53–54; Barbier 2020).

Praktykując myślenie transformacyjne, udało nam się wyodrębnić pewne składowe. Część z nich została rozpatrzona szerzej w zaprezentowanej analizie, inne pozostały bardziej lub mniej wyciszone, czekając na rozwinięcie przy kolejnej okazji. Do pierwszych należą oczywiście „zerwania”, „brak/odczuwanie braku”, „progowość”... Do drugich zaś przypisujemy m.in. „wprowadzanie”, „wznowienie”, „konstruowanie”, „oślnienie” w bezszelestnie zachodzącym procesie doświadczenia

„nowego”, a także „modyfikacje” zachodzące w wielorakich procesach „przepływów intelektualnych”.

Doświadczenie i badanie (także: badanie jako doświadczenie) zachodzących transformacji w aktywnościach mentalnych i świadomość wzajemności „przepływów intelektualnych” stwarza szansę „uruchomienia” poczucia współuczestnictwa w szkole myślenia (Kafar 2019; Marynowicz-Hetka 2019b). Jednak zdarza się, że owo „współuczestnictwo” narażone jest na zderzenie się z rafami mentalnymi, epistemologicznymi czy językowymi... Doświadczenie „przepływów intelektualnych” niewątpliwie naraża ich uczestników na konieczność stawiania czoła „zerwaniom”, stąd też odwagę wyjścia poza „swój” świat warto neutralizować uważnością. Mówimy o tym w tekście, który utwierdza nas w przekonaniu, że bilans tych procesów jest pozytywny, sprzyja rozwojowi i konstruowaniu „nowego otwarcia”. Ufamy, że Czytelnicy podzielają nasz pogląd.

## Bibliografia

Ardoino J., Lourau R. (1994) *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Presses Universitaire de France, <https://doi.org/10.3917/puf.ardo.1994.01>

Balandier G. (1988) *Le désordre, éloge du mouvement*, Paris, Fayaro.

Barbier J.-M. (1991) *Élaboration de projets d'action et planification*, Paris, Presses Universitaire de France.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*, 2e édition revue et augmentée, Paris, Presses Universitaire de France.

Barbier J.-M. (2020) *La transformation continue par les sujet des rapports qu'ils établissent avec/entre les composantes de leur activité w: Comprendre/transformer Débats en éducation et Formation*, J. Thievenaz, J.-M. Barbier, F. Saussez (red.), Bern, Berlin, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Peter Lang, s. 9–17.

Barnes B. (1998 [1990]) *Thomas Kuhn w: Powrót wielkiej teorii w naukach humanistycznych*, Q. Skinner (red.), tłum. P. Łozowski, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 99–118.

Benedict R. (1966) *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk, Z. Kierszys, wstęp A. Kłoskowska, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Benedyktowicz D., Benedyktowicz Z. (1992) *Dom w tradycji ludowej*, Wrocław, Wie-dza o Kulturze.

Braudel F. (1999 [1971]) *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, W. Kula, Warszawa, Czytelnik.

Campbell J. (1997) *Bohater o tysiącu twarzy*, tłum. A. Janowski, Poznań, Zys i S-ka.

Castoriadis C. (1975) *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Éditions du Seuil.

Chaumbart de Lauwe M. J. (1959) *Dégradation du logement et ses conséquences, aspects medico-sociaux et psycho-pathologiques w: Famille et habitation*, par P. Chaumbart-de Lauwe et Groupe d'Ethnologie Sociale, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique, s. 105–123.

Durand M. (2017) *L'activité en transformation w: Encyclopédie d'analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), Paris, Presses Universitaires de France, s. 33–55.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Commencer véritablement d'exister*, Paris, Éditions Grasset.

Kafar M. (2016) *Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych – przestrzenie doświadczeń i refleksji w: Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 9–30.

Kafar M. (2019) *W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu Ewy Marynowicz-Hetki „Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji”*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 281–292, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.21>

Kamiński A. (1972) *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kmita J. (1976) *Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Lepalczyk I. (2003) *Wśród ludzi i książek*, Łódź, Wydawnictwo WING.

Marynowicz-Hetka E. (1980) *Poglądy Heleny Radlińskiej na warsztat badawczy pedagoga społecznego*, „Biuletyn TWWP. Człowiek w pracy i w osiedlu”, numer specjalny: *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej*, I. Lepalczyk, J. Badura (red.), nr 2/92/XIX; 3/93/XIX, s. 213–224.

Marynowicz-Hetka E. (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, wykład, t. I, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marynowicz-Hetka E. (2015) *Pedagogizacja życia społecznego. Spojrzenie z oddalenia*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 178–189.

- Marynowicz-Hetka E. (2019a) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marynowicz-Hetka E. (2019b) *The School of Thought: Relational Process of Lasting Existence and Transformation*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 109–125, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.08>
- Nawroczyński B. (1947) *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.
- Nobis A. (1993) *Chaos i ład w: Kulturowy wymiar przemian społecznych w Polsce*, A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska (red.), Warszawa, PAN, s. 47–54.
- Perek G. (2014) *Transgresja i literatura*, „Przestrzenie Teorii”, nr 22, s. 11–38, <https://doi.org/10.14746/pt.2014.22.1>
- Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Radlińska H. (1946) *Książka wśród ludzi*, wydanie czwarte, zmienione, Warszawa 1946, Warszawska Spółdzielnia Księgarsko-Wydawnicza „Światowid”.
- Radlińska H. (1964) *Listy o nauczaniu i pracy badawczej w: H. Radlińska, Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, J. Hulewicz, W. Wyrobkova-Pawłowska, J. Wojciechowska (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, s. 329–478.
- Ricoeur P. (2005 [1995]) *Refleksja dokonana. Autobiografia intelektualna*, tłum. P. Bobowska-Nastarzewska, Kęty, Wydawnictwo ANTYK.
- Spinoza B. (1954), *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*, tłum. I. Myśliwski, na nowo opatrzył komentarzami i wstęp opracował L. Kołakowski, Kraków, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sulima R. (1995) *Józef Tkaczuk i inni, czyli o imionach widywanych na murach. Przyczynek do etnografii miasta*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, t. 229, s. 52–64.
- Turner V. (2005) *Gry społeczne, pola, metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, tłum. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Van Gennep A. (2006) *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, tłum. B. Biały, wstęp J. Tokarska-Bakir, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wejland A. P. (2006) *Oswajanie obcości. W krainie metodologii wywiadu Norberta Schwarza w: A. Krzewińska, O socjologicznym wywiadzie kwestionariuszowym: psychologia poznawcza Norberta Schwarza i jej badawcze zastosowanie w warunkach polskich*, Łódź, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, s. 13–28.



Witkowski L. (2007) *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. II, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Witkowski L. (2013) *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2014) *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### **Źródła internetowe**

McCotter S. S. (2001) *The Journey of a Beginning Researcher*, „The Qualitative Report”, <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2004&context=tqr> [dostęp: 8.01.2021].

## **On “Intellectual Flows”: Dialogue Encounters**

### **Summary**

The article was prepared in the formula of a problem-based dialogue encounter. We present an analysis of the mechanisms of “intellectual flows” taking place in a clash with an “other” culture of thinking, visible at the intersection of practices (activities) located within the environment of the work of Jean-Marie Barbier and Polish social thought in social pedagogy. This analysis is based on a series of conversations (dialogue encounters) devoted to discovering different dimensions of consciousness transformations in a two-layer process of “talking”/“discussing”/“dialogue”. The first of these layers included a series of symposiums and seminars devoted to the subject of transformation, the second was a series of meetings between authors, which were also an important link in allowing for the gradual sharing of views, and above all, for maturing to a mutual “discovering” of oneself.

The analysis we used in the development of the main part of the article was carried out in the mode of the “dialogue superimposed on dialogue” strategy, consisting in the secondary modelling of meanings that emerged during our meetings. Dialogical studies were focused on: terminology/a lexicon allowing for the capture of the categories of “intellectual flow” and “ruptures”; nodal elements of transformational relations in “intellectual flows”, embedded in what concerns “rupture” and “lack”/“feeling the lack”; a tool for analysing the making up for the “lack”/“sense of lack”, for which we consider the concept of “thresholds” in “intellectual flow”.

The conducted analysis related to the following, complementary dimensions: thought/mental, expressed in texts, or more precisely in inter-textual relations; social, containing an element of solidarity, revealed in contacts and interpersonal rela-

tions; individual, including an action idiom within a scientific biography, associated with the constant "transgression of oneself".

We agreed that "intellectual flow" from the biographical perspective is closely related to experiencing/living through experience. Its characteristic feature is the reciprocity of transformation.

## Sur « les flux intellectuels » : les rencontres de dialogue

### Résumé

Dans cet article nous présentons une analyse des mécanismes « de flux intellectuels » se produisant en collision avec une autre culture de pensée, en particulier au croisement des activités 'situées' de Jean-Marie Barbier et de la pensée sociétale, polonaise, dans la diversité de la pédagogie sociale.

Cette analyse est basée sur une série d'échanges consacrées à la découverte de différentes dimensions des transformations de la conscience, dans un processus à deux strates de « parler »/« discuter »/« dialoguer ». La première de ces strates comprenait une série de symposiums et de séminaires consacrés à la transformation. La seconde était une série de rencontres des auteurs, constituant un espace important pour partager progressivement les points de vues, et surtout, pour mûrir et se « découvrir » les uns les autres.

Pour analyser ce phénomène, nous avons utilisé une stratégie « du dialogue superposé au dialogue » qui consiste en une modélisation secondaire des significations apparues lors de nos rencontres. Pendant ce processus de l'analyse dialogique, les auteurs découvrent : un lexique/une terminologie susceptible de favoriser les ruptures, les « flux intellectuels », des aspects de relations transformationnelles (ex. : sentiment de manque), des outils d'analyse comblant les lacunes sous forme de concept de « seuils » en « flux intellectuels ».

L'analyse portait sur les dimensions complémentaires suivantes : pensables/mentales, exprimées dans les textes, ou plus précisément dans des relations intertextuelles ; communautaire, contenant l'élément de la solidarité, se révélant dans les contacts et relations interpersonnelles ; individuel, incluant un idiome d'action dans la biographie scientifique, associé à la constante « transgression de soi-même ».

Enfin, nous avons partagé l'avis que le « flux intellectuel » vu dans une perspective biographique est étroitement lié au vécu, à l'épreuve de l'expérience. Son trait caractéristique est une réciprocité de la transformation.

### Cytowanie

Kafar M., Marynowicz-Hetka E. (2021) *O „przepływach intelektualnych”: spotkania dialogowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 251-274, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.15>

Lech Witkowski\* 

---

## Przekroje profesjonalności: reprezentacje *versus* transformacje

### Abstrakt

Tekst omawia zawartość tomu: *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, koord. Jean-Marie Barbier, Marc Durand, Paris 2018.

Wątki rozważań: antropologiczne; teatralizacja, metaforyzacja, cielesność, niewidzialność, milczenie, gesty i przedmioty techniczne; poziomy i style, analogie i regularności w służbie transformacji, uwikłania w wiedzę i instalacje. Warianty upodmiotowienia.

**Słowa kluczowe:** transformacje, techniczność, reprezentacje, poziomy, inwarianty.

### Cross-sections of Professionalism: Representations *versus* Transformations

#### Abstract

The text discusses the content of the volume: *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*. Ouvrage coordonné par Jean-Marie Barbier et Marc Durand, Paris 2018.

Issues considered: the anthropological; theatricality, metaphorization, carnality, invisibility, silence, gestures and technical objects; levels and styles, analogies and regularities in the service of transformation, entanglement in knowledge and installations. Variants of empowerment.

**Keywords:** transformations, technicity, representations, levels, invariants.

---

\* Akademia Pomorska w Słupsku.

Artykuł otrzymano: 7.02.2021; akceptacja: 13.04.2021.

## Wstęp

Jean-Marie Barbier jest uznanym badaczem i inicjatorem refleksji wokół podstaw myślenia humanistycznego w zakresie problematyki aktywności ludzkiej i niezbędnych – dla niej i w niej – kategoryzacji. Jego analizy wpisują się w interesująco rozwijaną przez siebie wieloprofilową perspektywę, którą sam określa mianem „antropologia praktyki profesjonalnej”, czemu dał wyraz m.in. w niedawno przetłumaczonym w Polsce tomie *Leksykonu analizy aktywności* (Barbier 2016, 2017). Szczególną zasługę w udostępnianiu tej perspektywy ma w Polsce od lat współpracująca z Barbierem i bardzo aktywna w środowiskach pedagogiki frankofońskiej we Francji i w Kanadzie Ewa Marynowicz-Hetka, czołowy polski pedagog społeczny, również pracująca nad podstawami teoretycznymi dyskursu pedagogicznego w polu praktyki społecznej (Marynowicz-Hetka 2019, 2020). Współpraca ta okazuje się bardzo wartościowa poznawczo i przynosi istotne owoce. Poniżej daję temu wyraz z własnej perspektywy.

Niedawno ukazała się, wspomniana już wyżej, ważna i cenna książka (*Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, 2018), zbierająca rozważania międzynarodowego grona współpracowników Barbiera. Pogłębia ona rozumienie styku transformacji i reprezentacji, które jako dwa aspekty aktywności profesjonalnej muszą sprzęgać się ze sobą, rzutując w różnych przekrojach relacji zarówno na jakość refleksji, dynamiki, struktury, jak i zdolności do korekty i innowacji w procesach działania i ich percepcji ze strony uczestników tychże.

Książka zawiera teksty zaskakująco dopełniające się, przynoszące zarówno konkretne ilustracje wybranych sfer działania, jak i uogólnienia teoretyczne, ważne szerzej. Szczególnie cenne wydaje się to, że podejmują one tematykę aktywności przez pryzmat zwykle jednego kluczowego, dominującego pojęcia i/lub obszaru jako ramy dla prześwietlenia zakresu działania, które staje się sposobem ekranizacji złożoności wybranego aspektu praktyki profesjonalnej. Tym zaskakującym dla mnie samym spostrzeżeniem się kierując, dokonuję selekcji wątków książki pozwalających na zestawienie takich zasadniczych motywów, dominujących w zakresie reprezentowania transformacji w praktykach profesjonalnych. W sześciu częściach zebranych jest 13 tekstów uwypuklających wybrane aspekty analizy metanarracyjnej, które tu skrótowo przywołam, a dotyczące różnorodnych relacji między tytułowymi członami książki. Podejmuję więc próbę wykorzystania głównych rysów rozważań autorów książki dla zarysowania problemów pola aktywności profesjonalnej w moim ich ujęciu (reprezentacji), choć z możliwie wiernym wykorzystaniem relacjonowanych narracji (z przywoływaniem dla precyzji czasem istotnych terminów francuskich). Tekst tego eseju zakończę pewnymi uwagami krytycznymi i postulatami w kierunku dalszej transformacji dyskursu. Warto podkreślić międzynarodowy charakter projektu wieńczącego tę publikację zbierającą prace autorów z: Brazylii, Francji, Kanady, Polski, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii i Włoch. Polską pedagogikę reprezentuje jako jedyna Ewa Marynowicz-Hetka w tekście ważnym epistemologicznie.

## Ku antropologii działania

I tak w swoim tekście, otwierającym książkę, Jean-Marie Barbier (2018) uczula na dwa wymiary zmian w transformacji: jeden dotyczy przechodzenia ze stanu w stan w obrębie samego procesu; drugi przejawia się jako zmiana przebiegu samego procesu, jako przebiegu będącego przedmiotem transformacji, przynoszącego efekty na niższym poziomie powstających stanów. Analizy podjęte w tekście wymagają podejścia pozwalającego na uwzględnianie także sprzężeń sytuacyjnych oraz dotyczą relacji odniesionych do dyspozycji podmiotów w transformacje uwikłanych. Transformacje procesów nie dadzą się wyjaśniać na poziomie samych cech składników wchodzących w nich w grę, zważywszy na zjawiska emergencji – powstawania nowych jakości, wcześniej niemożliwych. Chodzi więc o pojawianie się nowych czynników, wynikłych np. z powiązań czy sprzężeń (*couplages*) zespalających wcześniej odrębne lub nieobecne czynniki, przemieszczeń w poprzek (*transversales*) wcześniejszych podziałów czy świadomie inicjowanych nowych konstrukcji w strukturze procesów, nie wyłączając zjawisk przeciwnych jak rozpady czy pęknięcia albo podziały struktur wcześniej występujących jako całości funkcjonalne. Szczególnie uwypuklony okazuje się aspekt „antropologii aktywności” dopełniający ją o „antropologię aktywności myślowej” podmiotów, z którymi, dla których jak i na których (wobec których) praktyki i procesy mają miejsce, za każdym razem w innym przekroju zjawisk i wyzwań. Ważnym aspektem tej nowej perspektywy jest uwzględnianie sprzężeń między zwykle rozdzielanymi sferami afektywności podmiotowej i zdolności odnoszenia się do działania poza jego intencjami (celowym ukierunkowaniem) i innymi składowymi tożsamości uczestników procesów. Niezbędne jest sprzęganie refleksyjności na poziomie operacji i na poziomie uzyskiwanych ich produktów, ze zdolnością do „uprzedmiotawiania” (*réification*) stanów, zwykle widzianych jedynie jako emanacja podmiotowości. Rozmaitość zdwojeń i podziałów w odniesieniach do konstrukcji i niezależnych od nich aspektów działań i procesów obejmuje także skalę wagi nadawanej doświadczeniu wyłaniającemu się w takiej dynamice i jego ewentualnej stabilizacji w praktyce powstawania przestrzeni treści podzielanych przez uczestników procesu.

W grę więc wchodzi najwyraźniej nowy „model epistemologiczny”, wymagający porzucenia (*abandonner*) dominującego podejścia, zajmującego się linearnymi i jednokierunkowymi odniesieniami do przyczynowości i determinacji w sferze procesów i praktyk profesjonalnych. W grę wchodzi korelacje, logika wzajemności uwikłanych w sprzężenia i mediacje podmiotowe obejmujące podwojenia (*doublement*), rzutujące na dynamikę przebiegów i ich charakterystykę. Niezbędne jest możliwie świadome i krytyczne posługiwanie się konstrukcjami w sferze aktywności i reaktywności podmiotowych uczestników relacji uruchamiających i korygujących mobilności funkcjonalne.

## Kwestia inwariantów i regularności

Na przykładzie ergonomii autorka Cécile Barbier (2018) porusza szerszą kwestię jawnego lub wprost niewyrażanego, milcząco obecnego (*tacitement*) sprzęgania z szerszą rodziną odniesień do konstrukcyjnej aktywności człowieka. Uwypukla rozmaite „podwójne orientacje”, wymagające uwzględniania możliwości transformacji także w sferze „inwariantów” zakładanych na wcześniejszym etapie doświadczenia łączącego aktywność z wyobrażeniem o powstającym środowisku. Dzieje się to przy odejściu od (wręcz zerwaniu z) tradycyjnych nastawień laboratoryjnych zamiast realnej praktyki, wymagające postawy epistemologicznej upominającej się o ambiwalencje, uwalniającej od dominujących stereotypów dyktowanych przez zakres wykorzystywanych narzędzi i zamykających dostęp do innowacji w skojarzeniach konstruujących nowe obiekty realne. Postawa poznawcza pozostać ma otwartą wobec nieprzewidywalnych wariantów, stanowiąc rodzaj nowego zobowiązania etycznego w zakresie dopuszczającym transformację jako przestrzeń działania. Chodzi o epistemologię stającą się otwarciem na ekologię o nowej pojemności w zakresie relacji i konstrukcji spoza świata treści i form znanych i uznanych.

W grę wchodzi kwestia trwałości i ogólności w obliczu zderzenia regularności i wstrząsów w zakresie ich wystarczalności. Inwarianty pozostają tymczasowe, względne, dostosowane do ram wcześniejszego doświadczenia, związanego z praktyką zawodową i nastawieniami uczestników (użytkowników/adresatów oraz twórców/wytwórców). Inwarianty muszą być w działaniach wytwórczych postrzegane poza stereotypami nastawień, dopuszczając przekraczanie wyobrażeń przy jednoczesnym unikaniu zdrady funkcji użytkowej/przydatności w praktyce życiowej danego zakresu. Ważne okazuje się uwalnianie od dualizmów, zastępowanie bipolaryzacji przeciwstawiających przedmioty i użytkowników nowemu rodzajowi złożonej strukturalnie całości organicznej, powstającej w „dialektyce” pozwalającej na relacyjne łączenie siebie w integralną całość własnego środowiska, gdy *habitus* nawyku użytkowego dopuszcza prototypy nowych relacji, opartych na zerwaniu (*rupture*) z nawykami, najpierw w sferze poznania (projektów), a dalej w sferze działania (konstruowania nowej ekologii). Warunkiem pozostaje troska o równowagę (*l'équilibre*) w relacji człowieka do jego środowiska za cenę, znaną jeszcze psychologii Piageta, uwzględniającej procesy określane mianem akomodacji struktur i adaptacji do struktur. Ta dialektyka przetworzeń jawi się jako nie do pominięcia przy podchodzeniu do inwariantów wystawionych na zmiany poza wcześniejszymi ramami możliwości wytwórczych (technik, środków) i uelastyczniania relacji, w jakich uczestniczy człowiek. Transformacje obejmują możliwości robienia czegoś „inaczej” jak i postrzegania nowej relacji za cenę zerwania z nawykami wpisanymi we wcześniejszą praktykę, sztywno obramowaną innym zakresem możliwego doświadczenia.

## Teatralizacja, metaforyzacja i zmiana biegu życia

Wśród praktyk psychoterapeutycznych znana jest troska o ułatwienie reprezentacji bólu i cierpienia – aż po traumy i dramatyczny impas egzystencjalny – przez narracje, symbolizacje i formy zastępcze pozwalające na przepracowanie transformujące doświadczenia inaczej nie do zniesienia. Marc Durand i Deli Salini (2018) przedstawili uogólnione wnioski z praktyki „Teatru Przeżycia” (*Théâtre du Vécu*) skupionego na doświadczeniu afektywnym jego uczestników. Pojawiają się różne „modalności reprezentacji”, uwikłane w tryb przedstawienia, którego scenariusz i narracja powstają z udziałem podmiotu, w stronę którego adresowana jest próba transformacji biegu jego życia. Wystawianie na scenie realności tego, co minione, ale co ciąży, staje się sposobem na transformację umożliwiającą „rozładowanie” napięć i odblokowanie zdolności do życia, inaczej pozostaje uszkodzoną. Uprzedmiotowienie tego, co podmiotowo nie da się bez dystansu gry teatralnej wytrzymać, stają się sposobem przewyciężenia ciężaru „uobecnienia” (*présentification*) tego, co się wydarzyło w życiu. Produkcja sceniczna z wykorzystaniem technik teatralnych i z pomocą aktorów otwiera się na „polisemie, niuansy i subtelności interpretacyjne”, z powstawaniem przestrzeni naprzemiennej perspektyw aktora i widza, w procesie rozplątywania znaczeń i poszukiwania ich rekontekstualizacji, gdy transformacja zorientowana jest ostatecznie na zmianę znaczeń w trybie opracowań i przetworzeń teatralnych, aż po użycie środków dekonstruujących w sploty wcześniej niewłączane do rozważań i przeżyć. Może to, jak się okazuje, istotnie rzutować na dalszy bieg egzystencji tego, kto takiemu przeorganizowaniu treści i znaczenia doświadczeń da szansę w dynamice teatralizacji. Nie ma tu linearności, a raczej chodzi o „cyrkularność” wzajemnych odniesień, otwierających dostęp do nowych możliwości rozumienia wydarzeń w ich bardziej uogólnionej i przesuniętej emocjonalnie perspektywie, uwzględniającej różne aspekty przetworzeń w postaci nakładających się na siebie „modalności zaangażowań”: świadka wydarzeń, interpretatora doświadczenia, autora tekstu stanowiącego narrację, inscenizatora proponującego rozwiązanie w grze, przyjmującego także pozycję widza, czy wreszcie praktyka podejmującego nowe dla siebie zadania teatralne i oswajającego się z nowymi dla siebie technikami ekspresji i aranżacji. Wszystko to wzbogaca nakładającymi się perspektywami percepcji wyjściowej sytuacji o dystans niosący szansę transformacji doświadczenia, najpierw jednorodnego do bólu. Okazuje się możliwa „metaforyzacja doświadczenia” dająca w pewnym stopniu zerwanie wcześniej nienaruszalnej więzi (*détachement*) z tym, co boleśnie przeżyte, choć znaczenie/znaczone w jego tronie pozostaje (inaczej) znaczące i respektowane, a nawet współprzeżywane i podzielane (*partagé*) w szerszej perspektywie interpretacji. Jest ona bogatsza o wielokrotnienie profili/biegunów zaangażowania w postawie osoby wymagającej transformacji egzystencjalnej. Inscenizacja staje się ekranizacją reprezentacji splecionych między sobą (*entremêlés*), obejmujących różne odnie-

sienia do emocji, przeżyć twórczych i rozterek w interakcji ze współuczestnikami przedstawienia zmieniającego stosunek do życia. Odgrywanie burz psychicznych pozwala je przezwyciężać w ich realnym wymiarze jako dające dostęp estetyczny do „doświadczania doświadczenia”, pozwalając na przeżycie transcendencji rozwijającej jej uczestników. Jednostka zmienia tym samym sposób własnej „indywidualizacji” jako głębszego odnoszenia się do siebie samej i własnych stanów tożsamościowych z zapośredniczeniem ich przetworzeń artystycznych na scenie w dwubiegowym uwikłaniu perspektywy jednostki i impulsów ze strony zespołu współuczestniczącego w odgrywaniu stanów boleśnie wcześniej przeżytych. Transformacja polega zatem także na zmianie ekologii odniesień na ja-w-relacji transindywidualnej, osłabiającej grą między fikcją sceniczną i realnością groźne emocjonalne skutki doświadczenia wcześniej wręcz paraliżującego jakość życia. Autorzy rozważań korzystają m.in. z odniesień do pragmatyzmu Deweya w jego edukacyjnych ujęciach doświadczenia, jak też włączają metaforykę mitów greckich, co tu muszę pominąć.

## **Transformacje pracy zależne od wiedzy**

W ujęciu trzech Brazylijczyków (Charles Cuhna, Geraldo Santos, Daisy Cunha 2018) kontekst rozważań stanowią doświadczenia w górnictwie (katastrofy w sektorze wydobywczym). W ramach tego odniesienia podejście autorów uwypukla złożoność relacji wpisanych w kontinuum zróżnicowania wymiany perspektyw między badaczami i badanymi górnikami. Ukierunkowanie dążeń określają mianem „pedagogiki aktywności ludzkiej” z udziałem kształcenia w ramach uczelni i różnych kierunków studiów oraz działań związków zawodowych w kopalniach dla uzyskania transformacji sposobów uzyskiwania wiedzy o pracy tam mającej miejsce. W grę wchodziła „spiralna dynamika spotkań” otwartych na relacjonowane doświadczenia ich uczestników w trybie rozmów, a nie wywiadów, zwykle przecenianych jako środek dotarcia do warstwy słownej perspektywy rozmówców. Chodziło tymczasem o „krążenie wiedzy i wartości” w dialogu zorientowanym na uwspólnione budowanie (*partagé*) wiedzy w trybie ciągle na nowo uzgadnianych zakresów spraw do refleksji, w tym ewentualnych transformacji, jak: ryzyko zdrowotne w pracy, prawo do emerytury, funkcjonowanie nadzoru, intensywność pracy, zwolnienia, bezrobocie, jakość zarządzania procesami pracy i całym sektorem – wszystko jako „motywy generacyjne” dla powstawania nowej wiedzy. Metoda „wzajemnych interpelacji” stała się podstawą wyłaniania się nowych wyzwań poznawczych w kłopotliwej dynamice poszukiwania wzajemnego zrozumienia i rezerw zmiany (alternatyw). Trudności powstawały wobec zjawisk wyzysku górników i przy rozbieżnościach lokalnych oraz ignorancji w stosunku do złożoności kontekstów i wcześniejszych doświadczeń, gubionych z pola widzenia. Partnerski dialog wymagał wzajemnego testowania, uczenia się i interpelacji między



samymi górnikami czy osobami z różnych poziomów zarządzania, gdy odmienne horyzonty rozumienia wpisane są zwykle w odmienne narracje, np. inżynierów i zwykłych operatorów. Dodatkowe trudności rozumienia i tworzenia perspektywy możliwych transformacji wyznaczały próby dialogu górników i badaczy, wymagając wzajemnego uczenia się w partnerskim spotkaniu bez apriorycznej wyższości czyjejś perspektywy czy pozycji, zawsze podległych konieczności zmian (dostosowań „dialektycznych”), przewyżających bariery sięgające aż na poziom innych wizji życia. Uczenie się wymagało dopełniania współpracy w „podwójnym kierunku badań i akcji”, tworząc nowe możliwości dla obu zakresów: myślenia i praktyki zawodowej, które jednak nie są przedzielone zwyczajowo widzianą przepaścią czy przerwą, nie ma między nimi „ciącia epistemologicznego” (*coupure*). Sama transmisja doświadczenia bywa powiązana z trudnościami przewyżanymi w jej trakcie, co stanowi nowy typ (poziom) uzyskiwanej wiedzy i zmienia perspektywę epistemologiczną na krzyżującą się z pierwotną, wnosząc zarazem nowe wymiary uwikłań i sprzężeń. Transformację procesu zatem wyznaczają często komplikacje jego przebiegu wymagające uwzględnienia w reprezentacji źródeł i sposobów korekty także jakoś diagnozowanych okoliczności rzutujących na proces spoza ingerencji podmiotu sprawującego nad nim funkcje koordynatora. Nakładają się tu na siebie „trzy bieguny” odniesień do wiedzy, wpisane w ramy działającego mechanizmu (*dispositif*): dziedzictwa dyscyplin wchodzących w grę, zakresu ucieleśnienia wiedzy w doświadczeniu podmiotów uczestniczących w procesie oraz nastawień społecznych, poznawczych i wartościujących, leżących u podstaw zespolonego dążenia do wytworzenia nowej wiedzy w procesie pracy. Autorzy widzą tu „*continuum* aktywności” w różnych przepływach percepcji kwestii wchodzących tu w grę oraz w przekrojach przestrzeni powstających na tych biegunach. Odniesienie do „*continuum* naszych wymian” powraca jeszcze w tekście tematów generowanych do roztrząsania jako ważnych, choć wymagających uznania. Wśród wymiarów praktyki wyróżnia się działalność dialogiczna jako typ komunikacji niezbędnej dla budowania wspólnoty dzielącej słownik, znaczenia pojęć, rozumienie sytuacji i powstających nowych więzi jako podstawy współpracy w zakresie wytwarzania nowej wiedzy. Ma to służyć nowemu „upełnomocnieniu” (*empowerment*) podmiotów w zakresie inicjowania i przeprowadzania zmiany swoich potencjałów działania, warunków pracy i życia. Zwrot ten zresztą powraca w tekście, jako że dotyczy wzmacniania tożsamości, mocy działania i zdolności rozpoznawania „rezerw dla alternatyw w środowisku” pozornie nie do zmiany. Zawsze w grę tu wchodzi zjawisko szukania impulsów do nowego zarządzania i uzyskiwania wiedzy, uwzględniając „przebiegające tymczasowo napięcia w równoważeniu (*l'équilibre*) współpracy badaczy i górników”. Podstawą jednak jest nie tyle oparcie wiedzy na wywiadach, ile na nadaniu poprzez dialog słowu uczestników pracy centralnego znaczenia w procesie rozumienia złożoności procesu pracy i jego skaz. Słowo to problematyzuje pole rozważań, uruchamiając w nim „motywy generujące” badania, znaczenia i postulaty zmiany, co autorzy rozdziału przytaczają za słynnym brazy-

lijskim pedagogiem krytycznym Paulo Freirem (1972) i jego „pedagogiką (dla) uciśnionych” (por. Kostiyo 2011). W niej, jak wiadomo, od uznania strukturyzującej i symbolicznej wartości słowa (*Word*) zależy respektowanie prawdy krytycznego świadectwa o generującym je świecie (*World*). Chodzi w szczególności o uznanie „szkodliwych aspektów środowiska pracy”, stanowiących źródło opresji. Jako niezbędne jawi się tu podejmowanie wysiłku edukacji kształtującej zdolność podejmowania kwestii krytycznych, z uwzględnieniem wiedzy i wartości wdrażanych do krążenia w słownikach poszczególnych podmiotów pracy, uzyskujących w ten sposób nowe zasoby tożsamości i uznanej podmiotowości, umiejącej upominać się o siebie, w tym o poszanowanie siebie. Otwiera to pole do domagania się zasadniczych nawet transformacji procesów pracy, wcześniej odbieranych jako nieuchronne. W centrum uwagi stają dla przykładu problemy bezpieczeństwa pracy w obliczu katastrof czy wypadków, które zwykle zbyt powierzchownie bierze się pod uwagę w oficjalnych reprezentacjach warunków pracy jako generujących nawet dramatyczne przesłanki dla transformacji. Blokowanie wprowadzania zmian instytucjonalnych w zarządzaniu pracą może wywoływać ukryty opór podmiotów procesu pracy w postaci zachowań spoza kontrolowanych w trybie organizacji pracy, np. przez osłabianie zaangażowania i tempa pracy, spowalnianie, robienie przerw, co może jednak pojawiać się w kolizji z interesami innych pracowników. Pojawia się kwestia języka, którym takie zachowania będzie się określało w przestrzeni pracy i szukało źródeł powstających napięć i sprzeczności z ewentualnością transformacji samego procesu pracy i współdziałania w jego ramach aktorów, zarządców i różnych aspektów interesów w procesie uczestniczących. Ważne wreszcie okazuje się dostrzeganie „krzyżujących się zakresów” (*tessitures entrecroisées*) badań i interwencji w badane sfery pracy, zarazem wskazujących konieczność rozwiązań ekonomiczno-prawnych spoza wąsko pojmowanej pracy i otwarcia w zarządzaniu życiem społecznym i jego „rezerwami alternatyw” jeszcze niewykorzystanych. Warunkiem transformacji, niezwykle trudnej do przeprowadzenia, jest ustanowienie nowych powiązań z innymi podmiotami sceny pracy w innych zakresach profesjonalności w bardziej holistycznym ujęciu, nie wykluczając kwestii sprawiedliwości społecznej. Produkcja wiedzy nie wystarczy dla transformacji, jeśli nie będzie szła w parze z jej uświadamianiem sobie (przejęciem i przetwarzaniem) i odnową w podejmowaniu i rozwiązywaniu problemów, w których odniesienie do pracy w kopalniach wymaga także odniesienia do jakości życia we wzajemnym sprzężeniu tych dwóch biegunów jednej całości społecznej.

## **Cieleśność jako reprezentacja i medium transformacyjne**

W kolejnym ważnym tekście, autorstwa Martine Dutoit (2018), miejscami chyba nazbyt skrótowym, mamy świadectwo niezwykłych wyzwań dla profesjonalnej interwencji medyczno-społecznej na etapie wczesnym (*précoce*) rozwoju wobec

dzieci o szczególnej niepełnosprawności – niewydających dźwięków, niemówiących, a nawet „zanurzonych we własnych ciałach”. To może oznaczać także przejawy autyzmu, skoro zadaniem dla profesjonalistów jest to, aby do nich dotrzeć i nawiązać komunikację poprzez kontakt wykorzystujący gesty pozyskujące interakcję i wzajemną reprezentację bez słów. Profesjonaliści mają dalej zadanie nie tylko wyrazić i uzgodnić między sobą swoje rozumienie obserwowanych zachowań jako interakcji, ale muszą oprzeć swoją reprezentację stanów i konstruowanie interwencji na wspólnym holistycznym założeniu. Tym oto, że interakcja z niemym, zamkniętym w sobie małym interlokutorem dziecięcym wymaga skupienia się na „grze ucieleśnionego systemu interpretacji”, bo to ciało się uczy i poprzez ciało dziecko się uczy, odbiera siebie i świat. Dziecięce zasoby emocjonalne, poznawcze, komunikacyjne i rezerwy do zmobilizowania na rzecz jego transformacji, a tym bardziej rozwoju także są dostępne jedynie poprzez gesty cieleśnie konstruowane, choć wymagające dalej głębokiego rozumienia i włączenia w próby komunikowania się profesjonalnych terapeutów z dzieckiem na nowe sposoby, poprzez spotkanie sensoryczne, uruchamiające zmysły. Ciało dziecka mówi i odbiera, i trzeba to umieć dekodować, ale też projektować. Zanurzenie w cielesnym byciu nie może stanowić bariery nie do pokonania, aby otworzyła się droga na zewnątrz z zamknięcia, nieufności, jak i do wewnątrz do zanurzenia się grą dotyku w innym świecie dziecka, inaczej niedostępnym. W tekście powraca wielokrotnie metafora bycia „zanurzonym” (*plongée*) oraz metafora pojemnika (*contenant*), gdyż wokół nich organizuje się zadanie konstruowania relacji, szukania dostępu, odzyskiwania kontaktu i podejmowania prób przeorganizowania percepcji na rzecz uruchamiania potencjału transformacji. Jest to konieczne pomimo trudnych do rozpoznania i przezwyciężania kolejnych blokad psychologicznych, psychomotorycznych oraz kinetyki interakcyjnej ze światem z uwzględnieniem kolejnych potencjałów rezonansu czy „fluktuacji wewnętrznych tonalności”, jak czytamy. Nie ma innego sposobu przerzucania pomostów między działaniem cielesnym oraz komunikacją symboliczną z obu stron relacji o dramatycznie uszkodzonych obu członach reprezentacji i transformacji: dziecko *versus* profesjonalista. Wymagany jest tu trudny proces wzajemnego dostosowania, dopasowania (*ajustements*). Inaczej uczestnicy tych prób nie zdołają wyjść ze swoich ram, które w przypadku dziecka poprzez jego ciało tworzą jego schronienie pozwalające na ucieczkę, wycofanie w ograniczenia, po stronie profesjonalisty znaczyłyby skalę jego bezradności. Szanse na profesjonalne uruchamianie transformacji adresowanej wobec dziecka rosną wraz z wysiłkiem uzgadniania między kilkoma specjalistami (w tekście mowa o trzech zakresach interwencji) charakteru reprezentacji doświadczanych, a zakodowanych cieleśnie impulsów oraz uruchamiania transformacji w postawach samych tych profesjonalistów.

## Implikacje reprezentacji/transformacji w kontekście tańca

Działania rozumiane jako „kroki do podjęcia” czy „przejścia między krokami”, zarówno w sensie dynamiki ruchu, jak i opisu sugerowanych działań, wymagają znalezienia stosownej perspektywy uczenia, realnej praktyki i troski o jej odbiór przez obserwatorów (np. estetyzacje) w szerszych ramach działania niż tylko ekspresja taneczna jako ilustracja ruchu ogólniejszego. W tekście Nicole Harbonnier (2018) z Montrealu spotykamy uwypuklenie dwóch podejść konceptualizujących podejście do postulowanego opisu przerzucającego „pomost między myśleniem i działaniem”, co zresztą daje o sobie znać nie tylko w kontekście ruchu tanecznego. Teoretycy i praktycy tego ostatniego jednak wskazują bądź to na (1) ujęcie w przekrojach różnych wymiarów w modelu „*continuum* między biegunami” (*polarités*), który pozwala na typologizowanie postaw i nazywanie różnych stanów ruchu, bądź też na (2) typy postulowanych działań z wykorzystaniem reprezentacji odniesionych do „gry między biegunami” obecnymi w ruchu, gdzie kluczowe są uwarunkowania dynamiki „modulowania stanu ciała”, ze względu na relacje między składowymi psychodynamicznymi (*composantes*), obejmujące napięcia, fluktuacje, ale także „alternacje między napięciem i relaksacją”, w kontekście innych uwarunkowań, z wykorzystaniem dialogu między stosowanymi technikami i przywoływanymi, wyzwalanymi emocjami. Ogólniejszy potencjał rozumienia transformacji w działaniu profesjonalnym daje się wyrazić, jak się okazuje, przez aspekty tego działania określane w tekście jako: (a) dyspozycja do nastawienia się na optymalność działania (*se disposer*), (b) rozumiejące usytuowanie się w realiach tego, co się wydarza (*se situer*), (c) znalezienie się we właściwej pozycji co do czasu, miejsca i możliwości (*se positionner*), a także (d) znaczące dla siebie przekształcenia się podmiotu działania jako osoby (*se transformer*). Transformacje więc jawią się ostatecznie jako sprzężone z szeregiem uwarunkowań i zależności w „zapętleniu” (*en boucle*) działania i jego postrzegania oraz podejścia do niego przez podmioty w działanie uwikłane. Transformacje mogą także różnić się stopniem ich stabilizacji, a zatem również jakością wystabilizowania ich reprezentacji (konceptualizacji). Dla jednych rozrzut stanów na kontinuum spolaryzowanych biegunów wystarczy, ale dla innych jest to wysoce niewystarczające. Decyzje dotyczące modulacji dynamiki działania i przebiegu procesów nie dają się redukować do wyboru jednego z palety stanów, a tym bardziej do zajęcia jednego z przeciwstawianych sobie wariantów biegunowych.

## Instalacje jako ograniczenia transformacji

Londyński badacz Saadi Lahlou (2018) omówił badania posługujące się „teorią instalacji”, wskazując, że taka reprezentacja mechanizmu regulacji aktywności instytucji społecznych i podmiotów z nimi związanych w istocie znacznie ogranicza możliwość uruchamiania w tym wymiarze praktyki profesjonalnej zasadniczych

transformacji. Ramy instalacji społecznych dopuszczają margines sytuacyjnych, indywidualnych odstępstw i transgresji od trwałych mechanizmów regulacyjnych, jednak nie w sposób psujący przewidywalność i naruszający zasadniczy proceduralny charakter funkcjonowania konkretnych rozwiązań instytucjonalnych jako efektów praktyki społecznej przynoszącej takie jej przejawy. Służą one zasadniczo reprodukcji trajektorii działań niezależnie od tego, czy instalacje społeczne uczestniczą w wielokrotnie powracających tzw. „repizodach” wpisanych w powtarzane doświadczenie, czy też wiążą się z pojedynczymi epizodami w cyklu życia, zmuszając człowieka do jednokrotnych lub przypadkowych kontaktów z daną instytucją i jej urządzeniami. W praktykę funkcjonowania instalacji, podkreśla badacz, są wpisane momenty „bifurkacji” jako rozdwojeń możliwych zachowań, dopuszczalnych proceduralnie, determinowanych jednak przez wyraźnie określone czynniki, wpisane w kolejne fazy przebiegu aktywności sprzężonej z udziałem adresata. Stałość rekonstrukcji sytuacyjnych w ponawianych działaniach instytucji dopuszczają w tej perspektywie jedynie stopniowe modyfikowanie instalacji ze względu na ich efektywność i kontrolę stanu, radzenia sobie z wyzwaniem. Takie obramowanie działania ma dostarczać teoretycznej „wartości dodanej” głównie w przypadku bardziej złożonych praktyk społecznych, ograniczających momenty dowolności działania, w tym usuwających groźbę niedopuszczalnych naruszeń reguł działania przewidzianych dla danej instalacji (np. recepcji dla chorych zgłaszających się do przychodni). Wielokrotnie powraca w pracy wskazanie na „affordancje” instalacyjne jako wyraz możliwości wpisanych dla działania jednostek w ich uwarunkowania środowiskowe, gdy podejmują kontakt z daną instytucją społeczną. Wpisane są one w trzy warstwy przejawiania się instalacji i ich niezwykłego (*assez étrange*) „statusu epistemologicznego” jako obejmującego jednocześnie dopełnianie się odniesień do fizycznie dostępnego miejsca praktyki i jego aranżacji, do dyspozycji, jakie się z nim wiążą z wymogami wobec nastawień pracowników wobec klientów, oraz reguł, jakie wyznaczają tryb jego procedowania, określając role społeczne jako uogólnione oczekiwania. Warto by jednak podkreślać dodatkowo możliwość napięć, a nawet sprzeczności między poszczególnymi instalacjami, co dobrze ilustruje zderzenie instalacji wprowadzonych dla traktowania pacjentów covidowych w obecnej pandemii z wcześniejszym funkcjonowaniem szpitali z ich dostępem dla osób zgłaszających się z innymi schorzeniami. Nie wystarczy więc powiedzieć, że instalacje mają „podwójną funkcję umożliwiania i regulowania”, gdy należy dostrzegać groźbę nie tylko zderzeń i sprzeczności w sytuacji narastania złożoności otoczenia, w jakim działają, a także, gdy dostrzeże się dwoistość strukturalną wewnętrznego napięcia par funkcji (umożliwiania *versus* wykluczania oraz regulowania *versus* blokowania). Pojęcie instalacji społecznej jako ramy dla reprezentowania instytucji i jakości ich funkcjonowania i transformacji wymagać się zdaje bardziej złożonego opisu strukturalnego, choć wystarczająco już anonsuje swoją przydatność.

## Przedmioty techniczne jako medium upodmiotowienia

Na przykładzie aparatu fotograficznego czy turbin – ale też szerzej: przeciwstawienia konkretności i abstrakcji urządzeń – kolejna para badaczy z uczelni brazylijskiej (Lucilia Machado, Antonio Tomasi 2018) śledzi w wybranych kontekstach teoretycznych procesy transformacji podmiotowości, których nie da się postrzegać bez uwikłania w przyswojenia i oswojenia (*appropriation*) obiektów technicznych dla wyrażania siebie i pogłębiania relacji ze światem. Owo upodmiotowienie (*subjectivation*) – czasem tłumaczone jako subiektywacja, w duchu Michela Foucault – musi uwzględniać przeobrażenia w środowisku człowieka i w jego interakcjach społecznych także poprzez wymiar techniczny. Kluczowy bowiem w działaniu profesjonalnym jest zawsze realizowany ze wsparciem technicznym motyw (nie mylony z przyczyną), wyrażający się nastawieniem kulturowym podejmującego je wobec środowiska, a nie tylko operacją skoncentrowaną na narzędziu. Termin „motyw” wielokrotnie powracający w tekście odsyła do uprzedmiotowienia potrzeb, jakie przyświecają aktywności lub kierują danym działaniem. Mediacja poprzez przedmioty techniczne staje się sposobem wyrażania podmiotowości, jest uwikłana zarazem w skrajności między technofilią i technofobią, czytamy, co oznacza dominującą skłonność do postrzegania zapośredniczeń technicznych w ramach tzw. „logiki manichejskiej” rozłączającej dobre i złe strony techniki, w tym zagrożeń płynących z dominacji wymagań, jakie środki techniczne stawiają człowiekowi, choć można je także sprzęgać z realizacją wartości, uzyskiwaniem wiedzy i postrzeganiem sensu. Daje się rozpatrywać „stopnie techniczności”, różnice w statusie obiektów technicznych i skali alienacji, jaką mogą wywoływać, czy automatyzmów, jakich zakładnikami mogą czynić podmioty sprzęgające z nimi swoje działania. Inne też są możliwości transformacji relacji: człowiek *versus* maszyna, w systemie otwartym na impulsy zewnętrzne, aż po zerwania (*ruptures*) i działanie indeterminacji, bez zamknięcia w sztywnej przewidywalności. W powiązaniu wzajemnym człowieka i techniki powstaje nowa przestrzeń rozwoju podmiotowości działającej, zdolnej rozpoznawać i tworzyć nowe potencjały „upodmiotowienia” poprzez mediację techniczną generującą nowe przejawy reprezentacji w środowisku życia. Daje tu o sobie znać zjawisko „transdukcji” jako takiego sprzęgania przeciwstawnych elementów, które w tej integracji zarazem uzyskują wyższy stopień zdolności pogłębiania swojej indywidualnej złożoności i nowej jakości efektów z tą integracją związanych. W grę wchodzi także zdolność uczenia się wzajemnie od siebie, jak i dzięki sobie, co tworzy nowy charakter kultury technicznej i ludzkiej zarazem, uwolniony od siły determinacji automatyzmów po obu stronach tak ontologicznie sprzężonej relacji.

## Kwestia niewidzialności i milczącego charakteru transformacji

W jedynym tekście reprezentującym polską myśl pedagogiczną Ewa Marynowicz-Hetka (2018) przywołuje ustalenia wpisane w teoretyczne rozważania wokół podstaw pracy socjalnej widzianych w ramach tradycji pedagogiki społecznej. Empiryczne odniesienia wiążą się z badaniami sposobów charakteryzowania postaw asystentów rodziny oraz relacji w szkołach jak i ujmowania możliwości ich zmiany. Autorka upomina się o dojrzałą perspektywę epistemologiczną dla problematyzowania transformacji w sferze aktywności profesjonalnych. Postulaty obejmują akcenty paradygmatyczne uwolnione od pozytywizmu, a zorientowane z kolei na podejście sprzęgające perspektywy interpretacyjne, holistyczne, transwersalne, uwypuklające dynamiczne procesy, a nie stabilizowane stany. Chodzi o wypracowanie podejścia uwzględniającego zjawiska sprzężeń i relacyjności, płynności zjawisk. Uwagę zwraca się na diachroniczność krótkoterminową biograficznie jak i długoterminową historycznie. Oparciem dla postulowanej perspektywy jest odniesienie do kultury, zarówno w sensie „kultury praktyki”, jak i wymiaru symbolicznego w aktywności i nastawień nieuświadamianych. Analizy nawiązują do narzędzi uwypuklających wagę zjawisk niedostrzeganych, choć obecnych poza sferą intencjonalności, a nawet pozbawionych dyskursu (milczących) i postrzeżeń (niewidzialnych), a mimo to istotnych dla jakości praktyki profesjonalnej, mimo że ukrytych także poza świadomością aktorów (uczestników). Za Deweyem powraca waga troski o „doświadczenia uwspólnione” (*expériences partagées*) jako podstawę wspólnot warunkujących współdziałanie w relacji; zmiany w praktyce są uwypuklane także w kategoriach zerwań, spirali i splotów. Ważne okazują się aspekty mediacyjne i cechy rozpoznawane jako paradoksalne, np. w zakresie efektów specyficznych transformacji niewidzialnych, wymagających relacji nie tylko ukierunkowanych i w pełni poddanych kontroli, ale wraz z adresatami, poprzez nich i na ich rzecz, ale z uwzględnieniem ich niegotowości, oporów i przeszkód. Kluczowe okazuje się zerwanie z nastawieniem wyznaczającym bariery między teoretycznością wiedzy, praktycznością podejścia i refleksyjnością zaangażowania uczestników. Osobiście sprawia mi satysfakcję akcent *explicite* na postrzeganie złożoności w kategoriach relacji *versus* (wobec) jako podstawowej dla rozumienia sprzężeń przynajmniej dwubiegunowych, dwoistych w ich naturze.

### „Gesty techniczne” i ich przemiany

Dwa kolejne teksty autorstwa André Guillerme (2018) i Marka Bombaire’a (2018) zawierają odniesienie do tytułowej kategorii tego fragmentu relacji: „gesty techniczne” zarówno w kategoriach historycznych, jak i charakteru ich wpływu i źródeł przeobrażeń. Interesująco wygląda historia dojrzewania w wieku XVIII uznania dla konieczności wprowadzenia do nauczania kursów z „technologii” jako nauki

stosowanej wobec techniki. Wskazane jest przez autorów cywilizacyjne przechylenie się społeczeństwa zachodniego w stronę realiów przemysłowych, przeobrażających sposoby wytwarzania, kontrolowania, przewidywania, kalkulowania zjawisk mających nową skalę i wymagających nowej organizacji aktywności i innej przestrzeni pracy. Technika jest pojmowana jako „społeczny mediator nauki oraz ekonomiczny mediator przemysłu”, co przekłada się na wprowadzanie nauczania chemii i mechaniki w kształceniu zawodowym we Francji jako nowego oparcia dla „manufaktur” stanowiących o przyszłości. Pojawiają się nowe postaci publikacji kompendiów wiedzy, jak słowniki i encyklopedie, czasopisma, przewodniki i podręczniki, zbierające wiedzę jako przydatną podstawę „nowej kultury”, nie tylko dla elit, nadającą rangę zabiegom oświeceniowym (kształceniu obejmującemu dorosłych) także w sferze jakości aktywności ludzkiej, jej rozumienia i doceniania. Pojawia się potrzeba „sterylnego” podejścia do wiedzy, czytamy, afirmującego „akademizm” wspomagający narastającą dzięki środkom technicznym industrializację poprzez docenianie „interesu mechanicznego” wspomagania działania w procesach pracy wytwórczej i inżynierskiej. Pojawia się waga inżynierskiego przekładania na technikę gestów, ruchów ciała ludzkiego, dla pokonania jego ograniczeń poprzez powiązanie mechanizmów w „łańcuchy” działań (*enchaînement*) o nowej jakości, uruchamiając podejście możliwie najbardziej ergonomiczne. Kształcenie inżynierskie staje się nowym stylem organizacji nauczania jako efekt indukowany przez potrzeby przemysłowe nowej formy i skali produkcji z wykorzystaniem możliwości nowego napędu urządzeń (motorowych), co ustanawia wręcz przepaść między minionym a „nowymi elitami technologicznymi” działającymi w horyzoncie nowych zawodów, wcześniej niemożliwych, a stających się naturalnymi i koniecznymi. Podkreślone jest zarazem narastanie oporu, a nawet upadku tradycyjnych zawodów wobec chemii i mechanizacji, uwypukla się także wagę kapitału czy zjawisk zanieczyszczeń. Pojawia się „druga industrializacja”, ukierunkowana na gigantyczność, higienę, elektryczność, ekonomiczność produkcji. „Gest techniczny” uzyskuje nową jakość i nowe reprezentacje. Ta droga transformacji wiąże się wręcz z rangą „rewolucji przemysłowych” powodujących znikanie całych zawodów. Zmiany historyczne opisane są poprzez zanik wcześniejszej techniki „wybijania monet” i jej organizacji, a także zmiany w zakresie przyuczania zawodowego, a nawet reprezentowania atrybutów i statusu władzy. Prawo bicia pieniądza stanowiło bowiem wcześniej „potwierdzenie suwerenności władzy”, np. książąt, a zawód wybijającego monety (*monnayeur*) doceniany wcześniej pojawiał się nawet na witrażach, a zarazem był sprzęgany w łańcuchy działań mających chronić przed fałszerzami. Z czasem ta symboliczna reprezentacja wagi bicia monet znika jako pozbawiona odniesienia w praktyce społecznej, wymagając zastąpienia „nowym duchem” inżynierskim. Eliminuje to podniosłość nawet ślubowań w cechu wytwórców monet jako symbolicznej reprezentacji ich znaczenia, które zastąpione zostały przez rangę anonimową mennic mechanicznych.



## Przejścia przez poziomy (style) profesjonalne aktywności

Brazylijski autor Enio Rodrigues da Silva (2018) podejmuje analizy przykładu działań psychiatrii w jego kraju w zakresie różnic uwypuklonych w trakcie prób reformy systemu „azylu” psychiatrycznego między podejściem, jak to określa, włoskim i francuskim, aż po rozwiązania szkoły Lacana. Zderzenie tych perspektyw, jak twierdzi, pozwala na „deneutralizację” wdrożonych wcześniej rozwiązań jako niesprowadzających się jedynie do strony technicznej działania, ale uwikłanych w rozmaite rozstrzygnięcia w kategoriach społecznych i politycznych o charakterze strategicznym. Działanie systemowe całego sektora profesji może być postrzegane jako uwikłane w podejście tradycyjne, wygodne dla przyjętych rozwiązań, wymagając zarazem z innej perspektywy zasadniczej zmiany w stronę uregulowań bardziej humanitarnych w zakresie także funkcjonowania szpitali psychiatrycznych. Wdrożenie normalności” w tej przestrzeni pracy wielorako wyprofilowanej profesjonalnie (*multiprofessionnelle*) wymagać ma rozwiązań znoszących „pozycję ośrodkową” wiedzy i władzy, jaką przypisuje się w hegemonicznym podejściu „tradycyjnym”, czytamy, traktowania cierpień psychicznych. Chodzi w szczególności o zerwanie (*rupture*) z praktyką wykluczania takich chorych i przemilczania na przestrzeni historii tego rozwiązania jako normy. Ponad 30 lat poszukiwania i prób wdrażania rozwiązań wobec wcześniejszej dominującej praktyki azylacyjnej (głównie zamkniętych ośrodków psychiatrycznych), autor wskazuje na inspiracje włoskie i francuskie dla tej transformacji. Różnice, jak się okazuje, dotyczyły relacji między biegunami nastawienia: kliniczne *versus* polityczne z możliwością dominowania radykalności z jednej czy z drugiej strony. Wybrane podejście francuskie promowało „nowy sposób pracy” w profesjach psychiatrycznych, wykraczający poza dominację metod zamknięcia (wykluczeń) reprezentowanych przez instytucje hospicjów, azylów czy szpitali psychiatrycznych, traktowanych z nowej perspektywy jako zbyt totalizujące w swoim formalizmie i hierarchiczności, gubiące zarazem niezwykłość (*singularité*) sytuacji zarówno pacjentów, jak i profesjonalnego personelu oraz relacji między nimi. Trudno tu w szczegółach omawiać okoliczności tej zmiany poza stwierdzeniem, że ta transformacja tego sektora profesjonalnego była możliwa po zaistnieniu szerokiego ruchu nacisku politycznego, wręcz walki społecznej o reformę trybu funkcjonowania instytucji psychiatrycznych. Kierunek postulowany obejmował podejście zintegrowane, zdecentralizowane, interdyscyplinarne, głębiej zaangażowane klinicznie, psychospołeczne przeciw złemu traktowaniu pacjentów, na rzecz rozwiązania określanego jako „klinika pracy”, integrującego horyzont aktywności na nowym poziomie złożoności, w tym rozumienia złożoności poszczególnych przypadków poza wystarczalnością interwencji farmakologicznej lekceważącej wagę uwarunkowań pozabiologicznych, wymagających poruszania się po szerokim polu kontekstów. Terapia wymaga wówczas reprezentacji „przypadku klinicznego” poprzez reprezentację jego indywidualnego charakteru w trybie organizującym wielopostaciowe

oddziaływania. Autor omawia jeden z przypadków wymagający rozstrzygnięcia dylematu dotyczącego nastawienia do pacjentki, wiążącego się z kwestią, czy ma się do czynienia z zamaskowanym i wymagającym dekodowania symptomem, jak rozumie formułę *l'acting-out*, czy jedynie z postawą i działaniem dającymi się traktować wprost w ich logice i znaczeniu. Uwypukla to napięcie wymagające „debaty dialektycznej między rozumieniem i transformowaniem zawodu i pracy”; pracy wykonywanej profesjonalnie w bardziej złożonych przypadkach, odsłaniających możliwe konflikty między wariantami aktywności profesjonalnej, w tym w kontekście psychiatrycznym – od podejścia ściśle klinicznego poprzez włączające zaangażowanie społecznie także transformujące kondycję osób cierpiących, na wielu polach ich aktywności. W grę więc wchodzi ruch na rzecz reformy, mobilizujący presję społeczną i polityczną, bez której transformacja nie mogłaby się dokonać ani nawet być rozpoznana jako konieczna. Mamy tu więc zaangażowanie zderzające „dwa procesy ideologiczne”: jeden utrwalony w „ideologii instytucji psychiatrycznej klasycznej, tradycyjnej i biologicznej” i drugi o charakterze antyho-spicyjnym, antyizolacyjnym, z rozbudowaniem dramaturgii przestrzeni relacyjnej o charakterze bardziej podmiotowym i interakcyjnym społecznie. Nie eliminując wymiaru klinicznego, wymaga to jednak chociażby zmiany trybu podejmowania decyzji klinicznych, jak podkreśla autor, łącznie z „renormalizacją” relacji: terapeuta *versus* pacjent zakłóconej przez sztywne traktowanie norm profesjonalizacji zawodu psychiatry we wcześniejszym etosie pracy i funkcjonowania instytucji interwencji psychiatrycznej.

Fascynujący fragment rozważań wprowadza z pewnym dystansem analizy pojęcie „dryblingu (*un dribble*) profesjonalnego” jako stylu interakcji profesjonalnej, mobilizującej „wiedzę z różnych porządków”. Wymaga on techniki zwodzenia w sensie zwodów (*débrouiller*), zwrotów, uników kojarzonych ze stylem brazylijskiej piłki nożnej słynnym na świecie jako finezyjnej „konfrontacji z tym, co realne”, szukającej rozwiązań z unikaniem konfliktów (zderzeń i fauli) także poprzez przechytrzenie przeciwnika (*détournement*) nagłą zmianą zamiaru co do kierunku ruchu. Autor sugeruje, że jest to przeniesione do podejścia Brazylijczyków do pracy także w innych profesjach, a nawet do życia codziennego. Wymaga to postawy bardziej intuicyjnej, a nie wyrozumowanej, tworząc zarówno nową estetykę, niemal tańca, jak i etykę zawodową i społeczną jako „zdolność normalizowania sytuacji codziennych” stosowaną w biegu aktywności, reprezentując spontaniczność kulturową mającą swoje korzenie historyczne w nierównościach, z którymi trzeba było jakoś sobie radzić, nie mając szans w zderzeniu z postawą władzy. Nie chcąc widzieć w tym ujęciu pełnego wyjaśnienia, autor przywołuje jako komplementarną wartość uznania czy respektowania zmysłowości i elastyczności interakcyjnej także w sferze języka, a nawet refleksyjności zawodowej i politycznej. Pozwala to mówić o charakterze nowej „psychodynamiki pracy” z innym, bardziej plastycznym zaangażowaniem ciała i myślenia twórczego w kulturze improwizacji. Dotyczy to więc postawy otwartej na nowe drogi poszukiwania rozwiązań nieznanymi, wręcz

nieślanych (*inédites*) dla stabilnej praktyki, operujących kierunkiem sinusoidalnym (*sinueuse*), bez frontalnych zderzeń z innym, z zachowaniem niezbędnego dystansu pozwalającego na „drybling” profesjonalny w omijaniu przeszkód i agresji. W procesie diagnoz wymaga to większego zakładania konieczności poszerzenia debat, na zawsze formułujące jedynie hipotezy, choćby i przeciwstawne, w zakresie interpretacji dostępnych symptomów, dotyczących problemów z więzią, bardziej sytuujące pacjenta z pewną dozą wątpliwości między (*entre*) biegunami, co autor omawia na przykładach widzianych z perspektywy lacanowskiej wymagającej większej bliskości i dłuższego czasowo przebiegu procesu wyrabiania sobie rozumienia danego przypadku. Łatwość i jednoznaczność prób diagnoz to oznaka braku wnikliwości i ostrożności wobec złożoności „enigmy realnego” i zdarzającej się konieczności „reewaluacji” ramy teoretycznej na wariant uwzględniający także hybrydalność wiedzy, jaka musi dojść do głosu dla pełni przekrojów „psychiatryczno-klinicznych pracy”. Mają one pozwalać na zmianę znaczeń przypisywanych zachowaniom pacjentów, z przenoszeniem procesów rozumienia aż na płaszczyznę antypsychiatrycznego kwestionowania obowiązujących norm instytucjonalnych kwalifikacji danych zjawisk. Wiąże się to z zadaniem dopuszczenia bardziej do głosu samego pacjenta w rozmowach wyjaśniających, z większą szansą na powstanie wspólnie podzielanej (*partagé*) perspektywy interpretacyjnej używania siebie przez pacjenta między nim i innymi uczestnikami procesu. Ceną jest poważniejsza dramaturgia bilateralna w procesach pozwalających na spotkanie mimo wcześniejszej wizji zasadniczego pęknięcia relacji i niedostosowania do zakładanej normatywności, a wiąże się ona z „procesem rekonfiguracji wiedzy ukonstytuowanej” w psychiatrii dla odsłonięcia możliwości dotarcia do nowych znaczeń obserwowanych zjawisk i wymagań aktywności profesjonalnej. Wymaga to, jak twierdzi autor, w nastawieniu profesjonalnym do pracy podejścia o charakterze „restytucji konfliktu” między „realnym” (w sensie Lacana, jak rozumiem) a „realizowanym” w trakcie interwencji. Wymaga zatem koncentracji na sferze obserwowanych przemieszczeń pacjenta, rozumianych jako symptom przechodzący ewolucję umożliwiającą zdrowienie. Tu instytucjonalizowanie konfliktu w aktywności profesjonalnej ma na celu prowokowanie do nowych zachowań i ich renormalizacji poprzez przemieszczenia ich znaczeń metaforycznych i inne zniuansowane aspekty profesjonalnego ich przetwarzania, których tu przywoływać nie sposób poza wskazaniem kierunku na poszukiwanie słownika oraz przemianę mechanizmów w instrumenty opanowywane następnie w aktywności zmieniającej ich funkcję i siłę rażenia. Tym samym zasadą staje się „działać, aby zrozumieć”, uruchamiając kryzysy, które pomogą przezwyciężyć – poprzez zmianę znaczenia – sam kryzys zasadniczy, stanowiący źródło symptomów leżących u podstaw problemu psychiatrycznego danego pacjenta. Kluczowa transformacja wymaga „restytucji klinicznej” kondycji pacjenta jako „bycia-w-świecie” konstytuowanego na wiele sposobów niedających się uwzględniać w tradycyjnym wąskim pojmowaniu interwencji klinicznej. W grę wchodzi „nowe przynależności (*adhésions*) profesjonalne”, zdolne zderzać

ze sobą typy zaangażowań i warunki ich realizacji tak ideologiczne, jak i materialne, w nową „dialektykę” relacji w procesie pracy psychiatrii i jego instytucji. Znacznie dokładniejsze charakterystyki przynosi rzecz jasna sam tekst tu tylko sygnalizowany, z konieczności.

## **Analogie w służbie transformacji**

Ostatni tekst książki, autorstwa pracującego w Genewie francuskiego badacza Emmanuela Sander (2018), przynosi analizy edukacji szkolnej oparte o sprzężenie pochwały osobliwości (*singularité*) oraz afirmacji podobieństwa (*familiarité*) w trybie uwzględniania procesów odsłaniania się analogiczności i to dwóch zakresów: analogii w uczniowskich aktywnościach edukacyjnych, opartych na doświadczeniach i pojęciach codziennych oraz tych drugich, obecnych w konstrukcjach w nauczaniu, służących transformacji wiedzy oraz samej tej aktywności pierwszego typu. Przez pryzmat typów podobieństwa ustanawiających całe „kaskady analogii” w konstruowaniu łączących relacji, dynamicznie przewyżczających różnice autor wskazuje na cztery aspekty analogii. Po pierwsze chodzi o aspekt „kategoryzacji naturalnej” – stanowiący nadużycie typ podejścia sugerujący analogię jako „naturalne” podobieństwo, bez konstrukcyjnej sprawczości podmiotu je wskazującego, a oparte w intuicyjnym kojarzeniu oczywistości przystawania (wersja platońska); można ją osłabiać, posługując się prototypami czy wcześniejszymi odniesieniami, służącymi za podstawę kategoryzacji; dodam, że może tu być rozszczenie odrzucające sprawczość, ale nadające rangę takiej kategoryzacji, jak w przypadku „prawa naturalnego”, gdzie analogię wyznacza status transcendentny spoza ingerencji ludzkiej, więc pierwotny. Drugi aspekt dotyczy „płynności (*fluidité*) kategorii mentalnych” – przejścia z udziałem różnych, wręcz rozbieżnych perspektyw, uwypuklających jakieś strony podobieństwa sugerowanego jako bliskie czy ważne pod jakimś względem wyróżnionym dla tego zestawienia, pozwalając na ześlizgiwanie się, osuwanie się (*glissements*) skojarzeń mniej czy bardziej istotnych albo wręcz arbitralnych; kojarzenie analogii w odniesieniach między sytuacjami życiowymi pozwala na kategoryzacje patrzeć jako na podejścia, których płynność wyraża się „plastycznością” samych tych kategorii. W trzecim aspekcie „abstrakcji” chodzi o zasadną pracę, łączącą wskazywane regularności ponad rozdzielające osobliwości, pod jakimś kątem „artykulacji” pozwalającym na stopniowalne lekceważenie różnicy skądinąd nienegowanej, choć artykulacyjnie nieistotnej dla danego podejścia. Mamy tu więc różne stopnie i kierunki abstrakcji, pozwalające na uwypuklanie płodności pomijania specyfiki jakichś stanów generalizowanych w jeden transcendentowany typ, chociaż podobieństwo powierzchowne, zjednoczone metaforą (szukanie klucza jako próba rozwiązania problemu) nie wystarcza, nie niosąc ze sobą przydatnej operacjonalizacji o nowej sile; jednak zdarzają się metafory otwierające

pole postępu poznawczego, np. „ogólna teoria względności”. Wreszcie aspekt czwarty jest określony jako „projekcyjny”. Tu analogia ma projektować perspektywę nowej, wzbogacającej interpretacji, kojarzącej to znane przez analogię z nieznanym, wykraczającej poza podobieństwa zmysłowe, a pozwalającej podstawić informację projektującą dekodowanie, choć bywa ono oparte o iluzje. Mamy tu zatem nakładanie, narzucanie znaczenia dodatkowego (*surajoutée*) na stany nierozpoznane, wzbogacając rozumienie środowiska człowieka, także poprzez transformacje posługujące się pamięcią epizodów. Projekcje pozwalają przez ich analogiczny charakter przewidywać czy tylko zakładać przyszłe stany i są nieodłączne od wielu decyzji ludzkich i oczekiwanych efektów podejmowanych działań. Przez to „płodność projekcji” staje się „motorem ewolucyjnym” procesów, dając poczucie zadowolenia w środowisku pełnym aspektów nierozpoznanych, ukrytych, zasłoniętych; tak działają, kierując się analogią jako projekcją treści wcześniejszych doświadczeń.

Po takich ogólnych rozważaniach mamy w tekście odniesienie do sytuacji nauczania – na przykładzie matematyki w edukacji elementarnej – poprzez wskazywanie działania trzech typów analogii stosowanych przez dzieci w trybie skojarzeń z życia codziennego, które często bywają w użyciu ludzi dorosłych jako naiwne operacje poznawcze. Bywają one czasem pomocne, a czasem szkodliwe, w sensie przeszkód epistemologicznych w rozumieniu Bachelarda (1940, 1980, 2000). Są to analogie (a) substytucji, (b) scenariusza i (c) symulacji. Omówienie ich zajęłoby tu sporo miejsca. Wspomnijmy więc jedynie, że ramą je organizującą są skojarzenia z operacjami matematycznymi: odejmowania z wycofaniem (*retirer*), dodawania z dorzucaniem (*ajouter*), mnożenia z powielaniem (*reproduire*), a dzielenia z podzieleniem (*partager*). Analogie substytucji pozbawione są często niezbędnej paradoksalności rozumienia sytuacji dających się kojarzyć inaczej, wręcz przeciwnie niż te analogie dyktują. Scenariusze w analogii oznaczają stosowanie zasady symetryczności sytuacji, gdy tymczasem chodzi o radzenie sobie także z asymetrią bez wymienności członów sytuacji; czasem więc takie analogie ułatwiają, a czasem też utrudniają radzenie sobie ze złożonością sytuacji. Wreszcie analogie symulacyjne dotyczą sytuacji, gdy dzieci wdrażane są do arytmetyki przedszkolnej lub w trybie doświadczenia pozaszkolnego, czyli w życiu codziennym wymagającym kojarzenia, np. cen w kontekstach liczby przedmiotów i manipulacji w trakcie ich zakupów lub przy decyzjach ich dotyczących. Praca przywołuje dla zainteresowanych bogatą literaturę dokładnych opisów badań pogłębiających te sformułowania. Kluczowa jednak idea dotyczy troski o interwencję tak edukującą, aby konstrukcje i operacje analogiczne podlegały transformacji. Chodzi o to, aby proste doświadczenie z życia codziennego i elementarnych sytuacji nie było wyznacznikiem poziomu zaawansowania operacji umysłowych pozbawionych skojarzeń paradoksalnych i uwalniających od stylu opartego na pułapkach i przeszkodach, jakie wspomniane typy analogii niosą. Semantycznie też są one zbyt ubogie dla uwzględ-

niania złożoności sytuacji spoza doświadczenia codziennego, a zatem potocznego, czasem wręcz naiwnego, a przez to groźne. Autor jednak podkreśla dla kształcenia elementarnej wagę wspomaganie nauczania analogiami, z troską o wydobywanie powiązań na nich opartych, ale dla przechodzenia do klasyfikacji charakteryzującej pojęcia bardziej ogólne sytuacyjnie. Stąd waga wysiłku określonego mianem „rekodowania semantycznego”, odkrywającego znaczenie jednego miejsca, zjawiska przez odniesienie do innego, pozwalającego na abstrahowanie od różnic w kierunku odnajdywania tego, co łączy w planie bardziej ogólnym, w trosce o większą spójność (*cohérence*) w procesie transformacji wiedzy dostępnej uczniom. Stąd nie dziwi teza ogólna, kończąca rozważania, że jest pewna równoległość między dynamikami zmian obserwowanych w obszarze edukacji oraz na polu aktywności profesjonalnej szerzej. Przez to też czytamy, że „podejście analogiczne” jest w stanie swoją dynamiką stworzyć „płodną ramę dla badania transformacji aktywności” w jej ogólności. Kluczową cechą pojęć, pozwalającą na ich transformację są „porowatości” (*porosités*) przepuszczające impulsy rozwojowe, stanowiące podstawę dla nowej epistemologii, jaką podejście to sugeruje.

## Uwagi na zakończenie

Ta próba refleksyjnego ogarnięcia przekroju problemowego książki, z racji zbyt słabej dostępności języka francuskiego w Polsce, musiała być stosunkowo obszerna, mimo z konieczności nadmiernej skrótowości w wielu ciekawych kwestiach. Najważniejsze dla zarysowanej perspektywy jest dla mnie szukanie powiązań między biegunami tytułowymi książki, które jednak bardziej staram się widzieć w kategoriach wykorzystywania operatora *versus* sprzęgającego napięcia w polu struktur (działania, myślenia, budowania całości) wymagające zarazem troski o dynamikę oraz stabilność (Witkowski 2015, 2018). Pojawia się więc w tle projektowanej przestrzeni epistemologicznej konieczność widzenia metarelacji, zbyt skąpo oddawanych przez ukośnik tytułowy (*Représenter/transformer*), a stanowiących o napięciu w układzie powiązań: dynamizować *versus* stabilizować, ważnym dla funkcjonalności wiedzy wpisanej zarówno w globalne struktury procesów i aktywności instytucjonalnej, jak i jednostkowych strategii oraz podejść tu prześlędzonych. Przytoczone powyżej treści tej książki dostarczają miejscami zaskakującego materiału dla takiego wysiłku reorganizacji perspektywy rozumienia i praktyki aktywnego modyfikowania świata działań ludzkich. Upominanie się o nową epistemologię wpisane jest tu nader inspirująco w projektowaną perspektywę „antropologii aktywności profesjonalnej”, a jest to znaczącym wkładem Jean-Marie Barbiera i jego partnerów/współpracowników o zasięgu światowym, z udziałem Ewy Marynowicz-Hetki, co sprawia satysfakcję piszącemu dodatkowo.

## Bibliografia

Bachelard G. (1940) *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bachelard G. (1980) *Le matérialisme rationnel*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bachelard G. (2000) *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce*, tłum. J. Budzyk, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Barbier C. (2018) *Invariants de changements et transformations d'invariance : deux objets privilégiés pour l'ergonomie ? w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*. J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 25–40.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires – Essai*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M. (2018) *Penser en termes de transformations ? w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 11–23.

Bombaire M. (2018) *Figurer les gestes techniques w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 215–227.

Cuhna Ch., Santos G., Cunha D. (2018) *Produire des savoirs sur le travail pour transformer l'activité w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 65–86.

Durand M., Salini D. (2018) *Transformer sa vie en mettant en scène son activité passée. Les représentations de l'activité dans le „Théâtre du Vécu” w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 43–63.

Dutoit M. (2018) *Se représenter l'autre en mouvement. De l'interactivité professionnelle-s/enfants dans un Centre d'Action Medico-Sociale Précoce w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 89–101.

Freire P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, trans. M. Bergman, Ramos, Peunguin Books.

Guillerme A. (2018) *La formalisation du geste technique en France à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 203–214.

Harbonnier N. (2018) *Représenter le mouvement pour le transformer w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 103–128.

Kostyło H. (2011) *Przesłanie „Pedagogiki uciśnionych” Paolo Freire*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (45), s. 7–26.

Lahlou S. (2018) *Installer l'activité pour la réguler w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 131–157.

Machado L., Tomasi A. (2018) *La subjectivation par les objets techniques w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 159–181.

Marynowicz-Hetka E. (2018) *Transformations invisibles/silencieuses et champs du travail social w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 183–199.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marynowicz-Hetka E. (2020) *Social Pedagogy. Comprehending Activity in the Field of Practice*, trans. by Martin Hinton, Beau Bassin, Labert Academic Publishing.

*Représenter/transformer. Débats en analyse des activités* (2018) J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan.

Sander E. (2018) *Transformer l'inconnu par le connu. Constructions et interventions analogiques pour les apprentissages scolaires w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 259–279.

Silva da E. R. (2018) *Le „passage à l'acte” professionnel w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), współpr. C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 231–258.

Witkowski L. (2015) *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika Hamburgera Eriksona*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2018), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



## Cross-sections of Professionalism: Representations *versus* Transformations

### Summary

The essay highlights selected areas of professional activity, analytically reporting the content of the volume: *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*. Ouvrage coordonné par Jean-Marie Barbier et Marc Durand. Avec la collaboration de Claude Cohen et de Marie-Laure Vitali, L'Harmattan. Paris 2018. In this article, the author takes up selected aspects of the meta-narrative analysis concerning the six parts of the book, in which 13 texts are collected on various relationships between the title parts of the book. The text attempts to use the main features of the authors' deliberations to outline the problems of the field of professional activity in terms of their approach (representation), with faithful use of the narratives reported.

This aspect of the cited contents turns out to be particularly important, highlighting the categories constituting a new conceptual screen for the projection, thanks to which the phenomena concerning practical changes become visible, which are still only breaking through in the research perspectives and in reflection in action. The essay text ends with critical remarks and postulates for further transformation of the emerging discourse. The international character of the discussed research project is emphasized, crowned with this publication, collecting the works of authors from: Brazil, France, Canada, Poland, Switzerland, Great Britain and Italy. Polish pedagogy is represented only by Ewa Marynowicz-Hetka in this epistemologically important text.

The problem area of the article, according to the structure of the chapters in the book, includes the following parts: Towards an anthropology of action; The issue of invariants and regularity; Theatritization, metaphorization and change of the course of life; Knowledge-dependent work transformation; Carnality as representation and transformation medium; Implications of representation/transformation in the context of dance; Installations as constraints of transformation; Technical subjects as a medium of empowerment; The issue of invisibility and the silent nature of transformation; "Technical gestures" and their transformations; Transitions through the levels (styles) of professional activities; Analogies in the service of transformation; Concluding remarks. The keywords are: transformations, technicality, representations, levels, invariants, complexity.

## Coupsures transversales de professionnalisation : représentations *versus* transformations

### Résumé

Dans cet essai, nous mettons en évidence des espaces sélectionnés d'activités professionnelles en rapportant de façon analytique le contenu du volume : *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*. Ouvrage coordonné par

Jean-Marie Barbier et Marc Durand. Avec la collaboration de Claude Cohen et de Marie-Laure Vitali, L'Harmattan. Paris 2018. Nous y abordons certains aspects de l'analyse méta-narrative, concernant les six parties du livre, contenant 13 textes sur des relations diverses en rapport avec l'intitulé du livre. Le texte essaie d'utiliser les principales idées des auteurs pour esquisser les problèmes du champ d'activité professionnelle, tout en gardant leur conception (représentation), afin de refléter le plus fidèlement possible les récits rapportés.

Ce qui est particulièrement important c'est cet aspect qui met en évidence les catégories constituant un nouvel écran/cadre conceptuel pour une projection faisant apparaître des phénomènes de transformation pratique qui apparaissent à peine dans les perspectives de recherche et de réflexion en action.

Le texte de l'essai se termine par les remarques critiques et les postulats de transformation du discours émergeant. Il souligne le caractère international du projet de recherche en question, couronné par cette publication et rassemblant des œuvres d'auteurs du Brésil, de France, du Canada, de Pologne, de Suisse, du Royaume-Uni et d'Italie. La pédagogie polonaise y est représentée par Ewa Marynowicz-Hetka dans ce texte important du point de vue épistémologique.

Le champ de problèmes de l'article, selon la structure des chapitres du livre, comprend les parties suivantes : Vers l'anthropologie de l'action ; la question des invariants et de la régularité ; la théâtralisation, la métaphore et le changement du cours de la vie ; les transformations du travail par rapport au savoir ; le physique en tant que représentation et médium transformateur ; les conséquences de la représentation/transformation dans le contexte de la danse ; les installations comme limites de transformation ; les objets techniques en tant que moyen d'autonomisation ; la question de l'invisibilité et du caractère silencieux de la transformation ; les « gestes techniques » et leur transformation ; passer par les niveaux (styles) des activités professionnelles ; les analogies au service de la transformation ; remarques finales.

## **Cytowanie**

Witkowski L. (2021) *Przekroje profesjonalności: reprezentacje versus transformacje*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 275–298, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.16>

Halina Monika Wróblewska\* 

## Aktywność – twórczość – emocje. Przestrzenie transformacji i synergii

### Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest namysł nad procesami transformacji zachodzących w złożonej przestrzeni aktywności na styku – doświadczeń, poznania, twórczości i emocji. Punktem wyjścia rozważań jest koncepcja analizy transwersalnej aktywności (Babier 2015, 2016). Opracowanie ukazuje strukturę działań twórczych w celu wykorzystania jej do analizy specyficznego rodzaju zachowań transformacyjnych. Proces twórczy można rozpatrywać jako „transformację transformacji” oraz synergii. Proces tworzenia w perspektywie transwersalnej stanowi heurystyczny wymiar poszukiwań.

**Słowa kluczowe:** aktywność, transformacja, proces twórczy, analiza transwersalna, synergia.

### Activity – Creativity – Emotions. Spaces of Transformation and Synergy

#### Abstract

The subject of the article is a reflection on the transformation processes taking place in the complex space of activity at the interface – experience, cognition, creativity and emotions. The starting point for the considerations is the concept of the analysis of transversal activity (Babier 2015, 2016). The study shows the structure of creative activities in order to use it to analyse a specific type of transformative behavior. The creative process can be viewed as a “transformation transformation” and synergy. The process of creation in the transversal perspective is the heuristic dimension of the search.

**Keywords:** activity, transformation, creative process, transversal analysis, synergy.

\* Uniwersytet w Białymstoku.

Artykuł otrzymano: 9.02.2021; akceptacja: 20.04.2021.

## Wprowadzenie

„Człowiek opanowujący przyszłość jest jednocześnie jej twórcą”  
(Obuchowski 1985).

Działalnością/aktywnością jest to, co podmiot robi w świecie i to, co się w nim samym dokonuje podczas tej aktywności. Wszystkie nasze aktywności, nawet te, które napotykają na trudności, czy te najbardziej tłumione, pozostawiają ślady w nas samych. Następnie te ślady odzwierciedlają się w kolejnych podejmowanych aktywnościach (Barbier 2015: 66).

Punktem wyjścia rozważań jest koncepcja analizy transwersalnej aktywności – jak ją ujmuje Jean-Marie Barbier – pozwalająca orientować problematykę w kierunku przestrzeni aktywności, ich konfiguracji i transformacji zachodzących w różnych przypadkach/sytuacjach edukacyjnych i społecznych (Babier 2015, 2016b). W świetle tej koncepcji również życie definiuje się jako spiralny splot aktywności (Barbier 2016b; Marynowicz-Hetka 2018). Stanowi proces, w którym i dzięki któremu realizowana jest aktywność jednostki i jej trwanie. Mechanizmy zachodzące w tym procesie charakteryzuje spiralne powiązanie. Jest to aktywność wielokrotnie złożona, podlegająca permanentnym transformacjom. Działalność/aktywność definiujemy – jak mówi Jean-Marie Barbier – jako zespół procesów transformacji świata fizycznego, mentalnego, społecznego (często i wszystkich trzech razem), w które zaangażowany jest podmiot. W podejściu dynamicznym – w odniesieniu do procesu przekształceń – perspektywą analizy jest uznanie statusu pojęcia emocji, będących jednocześnie motorem aktywności, nadającym rytm działaniom, jak też pośrednikiem między zjawiskami mentalnymi, afektywnymi i poznawczymi (Babier 2015: 68).

Przykładem aktywności złożonej i podlegającej transformacjom jest działanie twórcze. Zachodzi w złożonej przestrzeni: poznania – tworzenia (stwarzania) – emocji. Twórczość jako aktywność prowadzi do pojawienia się osiągnięć stanowiących dalsze zmiany. Twórczość ma naturę antynomiczną i dialektyczną. Charakterystyczną cechą zarówno aktywności, jak i transformacji jest ich złożoność, powiązanie i równoległość występowania. Przy rozpatrywaniu transformacji – czynności w aktywności – promowane jest podejście dynamiczne. Aktywność jest zarówno konstruowaniem, ale także ciągłym/nieprzerwanym rekonstruowaniem.

Przedmiotem podjętych rozważań jest spojrzenie na aktywność twórczą w perspektywie procesów transformacji. Opracowanie zawiera operacjonalizację struktury dynamiki działań twórczych, aby można było je wykorzystać do analizy specyficznego rodzaju zachowań transformatywnych. Proces twórczy można rozpatrywać jako „transformację transformacji” oraz synergii. Z punktu widzenia aktywności ujętej jako „transformacja transformacji” stanowi ona splot aktywności obejmujący wymiar – teraźniejszy, przeszły i przyszły oraz obecne w niej potencja-

ły. Efekt synergii służy podkreśleniu wzmacniającego wymiaru rezultatów współpracy, współdziałania i współtworzenia. Podobnie jak w podejściu dynamicznym – obecność emocji w procesie twórczym pełni rolę moderatora.

## **Istota podejścia transwersalnego na tle interdyscyplinarności**

Przesłanką zaistnienia podejścia transwersalnego jest zauważenie niedostatków znanych perspektyw poznania i działania. Interdyscyplinarność<sup>1</sup> miała być środkiem zaradczym (remedium) na kakofonię języków teoretycznych, a tymczasem jej kryzys przejawia się w zamykaniu we własnych specjalnościach, braku porozumienia i wspólnego języka oraz braku możliwości syntezy wyników badań, a przeciwnie pojawiają się usilne dążenia do zachowania autonomii dyscyplin i subdyscyplin. W efekcie nie udaje się stworzyć pełnego obrazu poznawanego przedmiotu (Dudzikowa 2012: 19). Podejście dyscyplinarne odznacza się tym, że wszystkie czynności badawcze i działania realizują się w oparciu o koncepcję opracowaną wspólnie przez przedstawicieli różnych dyscyplin, w równoprawnym dialogu i permanentnej interakcji, co może wyzwać synergii epistemologiczną, metodologiczną, metodyczną i praktyczną. Podejście transwersalne natomiast może być ujmowane różnorodnie. Stanowi próbę oglądu rzeczywistości w trzech wymiarach: „z zewnątrz” dyscypliny, „od wewnątrz” oraz „ponad” – czyli całościowo. Jest ona efektem zarówno utrzymania i wzbogacenia tożsamości dyscyplinarnej, jak i wykorzystywania doświadczeń i zdobyczy interdyscyplinarności w rozumieniu i doskonaleniu praktyki. W rezultacie może dochodzić do krystalizacji ram dyscyplinarnych, tworzenia koncepcji metodologii transdyscyplinarnych i ich stosowania oraz projektowania praktyki uwzględniającego efekty badań wielu współpracujących ze sobą dyscyplin (Marynowicz-Hetka 2008: 57–59).

## **Koncepcja analizy transwersalnej aktywności**

Perspektywa działania/aktywności – jak ją ujmuje Jean-Marie Barbier – znajduje się w kategorii nowego wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu. Przypuszcza się, że w związku ze zmianami ekonomicznymi i społecznymi zarówno edukacja, jak też kształcenie, jako aktywności profesjonalne, podobnie jak inne pola oddziaływania na Innego (zarządzanie, doradztwo, opieka, praca socjalna, komuni-

---

<sup>1</sup> W kontekście humanistycznie zorientowanych nauk o wychowaniu – Marian Nowak zauważył, że interdyscyplinarność (inaczej – międzydyscyplinarność), multidyscyplinarność (inaczej – wielodyscyplinarność) i transdyscyplinarność to stosunkowo młode pojęcia i zjawiska w dyskursie naukowym i praktyce badawczej. W wielu dziedzinach naukowych są one już utrwalone – zwłaszcza w humanistyce – a w innych dopiero się wyłaniają jako istotne kategorie określające różne modele współpracy między poszczególnymi dyscyplinami (na przykład w naukach społecznych). Przy tym interdyscyplinarność – zdaniem autora – jest zasadniczo odmienna od wielo- i interdyscyplinarności (Nowak 2012: 249–250).

kacja), znajdują się w fazie wewnętrznej rekonstrukcji i transformacji swojej roli społecznej. Wobec tego dążą do organizowania się nie tylko jako pola praktyki, które mogą być wzbogacane przez podejścia dyscyplinarne wyznaczające przedmiot badań, ale także do organizowania się w obrębie pola badawczego. Transformacji tej towarzyszy wiele orientacji epistemologicznych, teoretycznych i metodologicznych, które wymagają sprecyzowania. Przyjmuje się hipotezę wyjściową, że rozwój pól badawczych odpowiada polom praktyki. Ich analiza wymaga posłużenia się aparatem pojęciowym, który mógłby precyzyjnie połączyć konstruowanie aktywności z kształtowaniem podmiotów indywidualnych i zbiorowych (Barbier 2015).

Koncepcja analizy transwersalnej aktywności (por. Barbier 2015, 2016a) pozwala orientować problematykę w kierunku przestrzeni aktywności, ich konfiguracji i transformacji zachodzących w różnych przypadkach/sytuacjach edukacyjnych i społecznych. Transformacje te zachodzą stale i przypuszczalnie powstają wraz z innymi składnikami aktywności podmiotów działających. Warto w tym miejscu poczynić uwagę, co do cechy charakterystycznej przestrzeni edukacyjnej, którą stanowi bycie pomiędzy. O ile procesy edukacyjne można rozpatrywać z punktu widzenia zaangażowanych w nie podmiotów i ich biograficznego uwikłania, o tyle przestrzeń zawsze ma charakter „inter”, „na styku”, „na pograniczu”, „pomiędzy”. Sprzyja to – a jednocześnie czyni utrudnienie – w analizie konfiguracji i transformacji zachodzących w przestrzeniach aktywności.

Autor *Leksykonu analizy aktywności*, Barbier, twierdzi, że można mówić o antropologii praktyki, a przede wszystkim o antropologii praktyk profesjonalnych, co oznacza, że szerokiemu zakresowi pól praktyki odpowiada wspólna dla różnych pól badawczych struktura konceptualna (Barbier 2016a: 16).

## **Podmiotowa aktywność w procesie rozwoju**

To, że dzieje się chociaż cokolwiek – może być jedyną szansą zaistnienia człowieka, który będąc istotą świadomą siebie i wrażliwą, bytuje na statusie człowieka podmiotu (Obuchowski 1985: 73).

Idea aktywności własnej podmiotu uczestniczącego w swoim rozwoju wyrosła z dostrzeżenia wielowymiarowej, systemowej organizacji świata, której człowiek jest częścią, co spowodowało przyjęcie podejścia dynamicznego w analizie ludzkiego zachowania i rozwoju (Trempała 2000, 2011; Pietrasiński 1987; Obuchowski 1998). Podmiotowa aktywność ma status podstawowego i najważniejszego wyznacznika rozwoju. Progresywny charakter aktywności człowieka polega na tym, że w ciągu życia poszerzają się dziedziny jego działania, usprawniają wykonywane przez niego czynności, przy czym zmianie ulega ich zasób, formy i rodzaje, w sposób zapewniający optymalną regulację stosunków z otaczającym światem (Przetacznik-Gierowska 1973: 181).

Pytanie o podmiotowy czy przedmiotowy charakter człowieka sugeruje, że jest to sprawa wewnętrznej, czy zewnętrznej regulacji jego aktywności. Jeśli zachowanie się człowieka pozostaje pod dominującym wpływem czynników zewnętrznych, wtedy możemy go traktować jako przedmiot, jeżeli zaś przewagę mają czynniki wewnętrzne, wtedy możemy mówić, że człowiek jest podmiotem własnego zachowania się (Tomaszewski 1977: 60).

Twórca społeczno-poznawczej teorii uczenia się, Albert Bandura, scharakteryzował cztery rdzenne właściwości aktywności człowieka jako intencjonalność, przewidywanie, samoregulację i autorefleksyjność (Bandura 2001). Z punktu widzenia przedmiotu opracowania – analizy transformacji – warto zwrócić uwagę, iż rozwój definiowany jest jako ciąg zmian wynikających z organizowania się struktur doświadczenia (strukturacji) i ich przekształcania (restrukturacji). (Re)strukturacja doświadczenia jest koniecznością wymuszoną przez nabywanie przez podmiot doświadczeń, a zarazem warunkiem dostosowania jego dalszej aktywności do warunków środowiska zewnętrznego.

Rozwój nie jest monolitycznym procesem progresji i wzrostu, lecz zmiennym, wielokierunkowym oraz interakcyjnym systemem zysków i strat w zdolnościach adaptacyjnych człowieka. Od początku życia do jego końca każdemu wzrostowi towarzyszy spadek w tej samej lub innej dziedzinie funkcjonowania – i odwrotnie (Trempeła 2000: 277).

Zgromadzone doświadczenia, po ich opracowaniu poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym przyczyniają się do zmian konstrukcyjnych i funkcjonalnych. Doświadczenia kumulują się i organizują w struktury, które są spójne wewnętrznie, samosterowne i zdolne do rozwoju (Tyszkowa 1988).

## **Heurystyka: Analiza aktywności jest aktywnością**

Przedmiotem analizy aktywności jest pojęcie działania definiowane jako to, co w odczuciu podmiotu konstytuuje znaczącą jedność jego aktywności. Tak formułowany przedmiot analizy z trudnością pomija problem tego, co stanowi o jego charakterze niepowtarzalnym i jednostkowym (Barbier 2016a: 18). Analiza aktywności jest dodatkowym elementem procesu. Istotne jest uznanie, że sam przebieg analizy jest aktywnością. Intencją analizy aktywności jest tworzenie wiedzy, które odbywa się w wymiarze historycznym i społecznym, w sposób procesualny i konstruktywistyczny. Stanowi ona jedynie pewien sposób aktywności ludzkiej i nie ma żadnego szczególnego statusu. Poza tym, że jej przedmiotem i celem jest poznanie innych aktywności ludzkich. Zasluguje na refleksję epistemologiczną dokonywaną z pewnego oddalenia (tamże: 19). Charakterystyczną cechą zarówno aktywności,

jak i transformacji jest ich złożoność, powiązanie i równoległość występowania. Ich natura może być analizowana zarówno w kontekście widocznych modyfikacji aktywności, jak i w odniesieniu do możliwych antycypacji zdarzeń w polu praktyki. Przy organizowaniu przebiegów czynności, a także jego analizy jest ważna wiedza o okolicznościach działania, aktualnych i/lub potencjalnych.

Proces składa się z następujących faz: opracowanie projektu, czyli przedstawienie antycypowanej realizacji celu, stworzenie programu, ułożenie kolejnych etapów działania (jednostek czynności, operacji, ruchów itp.), wreszcie – podjęcie decyzji o działaniu. Te kolejne fazy tworzą sekwencję działań polegającą na tym, że każdy kolejny krok jest realizacją możliwości stworzonej przez krok poprzedni i sam z kolei stwarza możliwość realizacji kroku następnego (Tomaszewski 1998: 56–59).

Ta okoliczność wydaje się być istotna z punktu widzenia ujmowania aktywności jako „transformację transformacji” (Durand 2017; Marynowicz-Hetka 2018: 12). Tak rozumiana aktywność stanowi splot aktywności/transformacji obejmujących trzy wymiary – teraźniejszy, przeszły i przyszły oraz obecne w niej potencjały, które są aktualne, możliwe i domniemane (wirtualne)/wyobrażone. Namysł nad procesami transformacji, czy jak to chce Jean-Marie Barbier „myślenie o transformacjach”, zachodzi w różnych przestrzeniach. Są nimi: przestrzeń mentalna, którą uruchamiamy wówczas, gdy myślimy o (procesie, przebiegu) aktywności swojej lub drugiego, oraz przestrzeń wyobrażeniowa, gdy obmyślamy aktywność, i przestrzeń dyskursywna, gdy komunikujemy o podjęciu (przebiegu) aktywności. Analiza aktywności obejmuje liczne związki zachodzące pomiędzy tymi przestrzeniami (Marynowicz-Hetka 2018: 19).

## **Doświadczenie jako przestrzeń transformacji i synergii**

Coś staje się przeżyciem, gdy nie tylko zostało przeżyte, lecz fakt przeżycia tego czegoś zostawił po sobie jakiś szczególny ślad, który treści przeżycia nadaje trwałe znaczenie (Gadamer 2007: 105).

Indywidualne i społeczne doświadczenie człowiek organizuje i interpretuje kompetentnie i twórczo (Maslow 1982; Koziński 1987; Obuchowski 1985; Gałdowa 2000). Nadaje im znaczenie, uruchamiając proces wartościowania (Trzebiński 2002; Straś-Romanowska 2002). Proces ten polega na selekcjonowaniu, interpretowaniu i porządkowaniu doświadczeń w pewną całość, których organizację wyznaczają motywy umacniania siebie i kontaktu z innymi (Trzebińska 1998). Proces wartościowania możliwy jest dzięki autorefleksji nad osobistym doświadczeniem z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (Obuchowski 1998). System znaczeń osobistych wyznacza interpretację nowych doświadczeń i przyczynia się



do integrowania ich w spójną całość – co można traktować jak transformację. System znaczeń osobistych – reprezentacja najważniejszych celów jednostki i sposobów osiągnięcia – ukierunkowuje codzienną aktywność oraz decyzje podejmowane przez podmiot (por. Trzebiński 2002). W tym znaczeniu zarówno aktywność, jak i transformacja jest powiązana i równoległa. Może być analizowana zarówno w kontekście nowych aktywności, jak i w odniesieniu do możliwych antycypacji zdarzeń. Pojęcie synergii oznacza współdziałanie, kooperację czynników skuteczniejszą niż suma ich oddzielnych działań (Kopaliński 1999: 484). Efekt synergii służy podkreśleniu wzmacniającego wymiaru rezultatów współpracy, współdziałania i współtworzenia.

## **Życie: spiralny splot aktywności i procesy emergencji<sup>2</sup> świata**

W świetle tej koncepcji również życie definiuje się jako spiralny splot aktywności (Barbier 2016a; Marynowicz-Hetka 2018)). Stanowi proces, w którym i dzięki któremu realizowana jest aktywność jednostki i jej trwanie. Mechanizmy zachodzące w tym procesie charakteryzuje spiralne powiązanie. Jest to aktywność wielokrotnie złożona, podlegająca permanentnym transformacjom. Przykładem takiej aktywności jest (auto)biografia stanowiąca wytwór „interpretacyjnej, rozumiejącej, wyrażonej i utrwalonej w symbolach aktywności indywidualnego podmiotu. Konstruowanie biografii stanowi intencjonalne przekształcanie zbioru zdarzeń w wysoce znaczącą i ustrukturyowaną całość” (Giza 1991: 99). Biografia jest zatem procesem konstruowania życia, jest refleksją nad nim oraz narzędziem jego zmiany i zmiany świata – konstruktywizmu (tamże: 102).

Warto jest zwrócić uwagę na organizację konstrukcji sensu wokół aktywności, w jakie podmioty są zaangażowane. Sens może być zdefiniowany jako skojarzenie dokonywane przez sam podmiot między reprezentacjami pochodzącymi z bieżącej aktywności i innymi reprezentacjami, które pojawiły się w trakcie jego drogi życiowej. Konstrukcje sensu są konstrukcjami mentalnymi, co wyjaśnia ich wyjątkową mobilność i niedostępność; nieodłącznie związane z konstrukcjami dyskursywnymi, obecnymi w interakcjach z innym, są wspierane lub przekształcane przez te konstrukcje; nie są jedynie konstrukcjami mentalnymi, mają bowiem ścisły związek z afektami i dyspozycjami/skłonnościami podmiotu do angażowania się w aktywności. Zatem kultury działania mogą być zdefiniowane jako sposoby organizujące aktywności konstruowania sensu (Barbier 2016b: 22–23).

Działalność/aktywność definiujemy – jak mówi Jean-Marie Barbier – jako zespół procesów transformacji świata fizycznego, mentalnego, społecz-

---

<sup>2</sup> Emergentyzm to teoria głosząca, że „świat podlega nieustannemu rozwojowi, podczas którego powstają nagle, wciąż nowe wyższe jakości” (*Słownik języka polskiego...* 1988: 541). Emergencja (łac. *Emergo* – wynurzam się) – „jako powstawanie nowych zjawisk w wyniku oddziaływania między prostymi elementami struktury” (Boudon 2008: 8).

nego (często i wszystkich trzech razem), w które zaangażowany jest podmiot pozostający w relacjach ze swoim otoczeniem, i jednocześnie w transformację samego podmiotu. Działalnością/aktywnością jest to, co podmiot robi w świecie i to, co się w nim samym dokonuje podczas tej aktywności. Wszystkie aktywności (nawet te, które napotykać na trudności, czy te najbardziej tłumione) pozostawiają ślady w nas samych. Następnie te ślady odzwierciedlają się w kolejnych podejmowanych aktywnościach (Barbier 2015: 66).

## Twórczościowa (re)organizacja doświadczenia

Twórczość to zbiór określonych wytworów lub proces stwarzania, wytwarzania, przetwarzania i odtwarzania (naśladowanie, rekonstruowanie, interpretowanie, tworzenie) albo też jest to dyspozycja lub właściwość podmiotowa, nadawanie istnienia w świadomym procesie (Stróżewski 1983: 16).

Twórczość można scharakteryzować jako aktywność<sup>3</sup> prowadzącą do pojawienia się osiągnięć stanowiących podstawę dalszych zmian. Twórczość ma heterogeniczny, zróżnicowany charakter i nie ma twórczości w ogóle, istnieje natomiast wiele kategorii twórczego zachowania człowieka, wiele rodzajów twórczości i wiele różnych form twórczego zaangażowania człowieka. „Jedność w różnorodności” – to formuła, która najlepiej oddaje istotę współzależności między jednolitymi i zróżnicowanymi aspektami twórczej aktywności człowieka (Schulz 1990: 246). Twórczość ma naturę antynomiczną i dialektyczną. Opozycje istniejące w ramach procesu twórczego są ujmowane jako: elementy twórczej sytuacji dialogowej, do których należą twórca–dzieło, twórca–odbiorca, twórca–twórca; czynniki wyznaczające ontologiczne uwarunkowania procesu twórczego, np. determinizm–indeterminizm, konieczność–wolność, dynamiczność–statyczność; podstawy podmiotowe, np. poddanie–dominacja, sposoby czynnych zachowań podmiotowych, np. spontaniczność–kontrola, stwarzanie–odkrywanie; idee kierownicze, np. nowatorstwo–perfekcjonizm, estetyzm–antyestetyzm; najważniejsze odmiany jakości, ujawniające się w czasie tworzenia, np. stare–nowe, oryginalne–wtórne (Stróżewski 1983: 65). Systemowe (interakcyjne, integracyjne) koncepcje traktują twórczość jako aktywność zdeterminowaną wieloma czynnikami (komponentami) wchodzącymi w interakcje (Szmidt 2004, 2009)<sup>4</sup>. W kontekście rozpatrywanej

---

<sup>3</sup> Twórczość może być rozpatrywana w obrębie czterech kategorii: jako dzieło (wytwór), twórczość jako proces, twórczość jako zespół specyficznych cech osobowości bądź zespół zdolności i uzdolnień, twórczość jako zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat uwarunkowań twórczości) (Strzałecki 1969: 13–27).

<sup>4</sup> Ujęcie systemowe sprawia, że twórczości nie da się sprowadzić do jednego procesu czy też czynnika, zwłaszcza natury psychologicznej, ponieważ dopiero interakcyjne oddziaływanie poznania, emocji, osobowości i kontekstu społecznego może sprawić, że powstanie liczące się dzieło. Twórczości nie

problematyki transformacji twórczość jest aktywnością wielokrotnie złożoną, podlegającą permanentnym transformacjom. Proces twórczy polega na interakcji założonego celu aktywności twórczej i kolejno tworzonych struktur próbnych: rozwiązań, idei, pomysłów. Może zacząć się od – określenia celu, ale również – od sformułowania pierwszej struktury próbnej. Dzięki procesowi twórczemu następuje – (re)organizacja dotychczasowego doświadczenia – pod wpływem nowych informacji bądź zmiany celu aktywności. Kreatywność jako zespół cech człowieka ujawnia się w wyniku podejmowania przez niego aktywności twórczej i przejawia się w formie obserwowalnego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów – przy czym wytworem może być niekiedy samo zachowanie (Nęcka 2012: 20)<sup>5</sup>. Zgodnie z teorią inwestycyjną twórczość wymaga współdziałania sześciu powiązanych ze sobą czynników: zdolności intelektualnych (tu m.in. zdolność syntetyzowania i analizowania oraz zdolności praktyczne), wiedzy, stylu myślenia (szczególnie stylu legislacyjnego), cech osobowości (specyficznych dla twórczych osób, jak np. tolerancja dwuznaczności, odwaga do podejmowania rozsądnego ryzyka), motywacji, środowiska (wspierającego otoczenia społecznego) (Sternberg, Lubart 1999).

## Proces twórczy jako transformacja (transformacji)

Spontaniczny charakter twórczości nie poddaje się prostym zabiegom algorytmizacji i mechanizacji. Heurystyczność procesu twórczego w dużej mierze decyduje o jego nieciągłości, intuicyjności i pewnej tajemniczości (Kozielecki 1992: 202).

W procesie przekształceń perspektywą analizy jest rozpatrywanie dynamik obecnych w danej sytuacji przed pojawieniem się samej aktywności czy działania (Barbier 2015: 68). Przy rozpatrywaniu transformacji czynności konstytuujących aktywności promowane jest podejście dynamiczne. Kwestia ta zasługuje na szczególną uwagę. Zakłada się, że aktywność nie jest jedynie jednorazowym konstruowaniem, jest rekonstruowaniem, a nawet ciągłym/nieprzerwanym rekonstruowaniem. Jest to kwestia najtrudniejsza zarówno pod względem epistemologicznym, jak i metodologicznym w badaniach, których przedmiotem są aktywności. Zatem proces przekształceń należałoby rozpatrywać nie tyle w kategoriach etapów, ile w kategoriach funkcji obecnych w analizowanej aktywności. Analiza działania

---

można też rozpatrywać w oderwaniu od czynników makrospołecznych: kulturowych, politycznych i ekonomicznych (Nęcka 2012: 173).

<sup>5</sup> Twórczość w odniesieniu do dzieci, choć nie prowadzi do powstania dzieł o wyjątkowym i trwałym charakterze, stanowi jednak tę formę jego działalności, która pozwala mu przekształcać rzeczywistość w jej różnych zakresach – poznawania, doświadczenia, przeżywania. Każde rozpoznanie jest doświadczeniem rosnącego oswojenia, a wszelkie doświadczenia świata są w końcu formami naszego radzenia sobie z nim (Gadamer 2000: 151).

odniesiona do dziedziny kształcenia<sup>6</sup> prowadzi do stopniowego rozpatrywania konstruowania trzech funkcji związanych z kontekstem pojawienia się propozycji wykonania dzieła, z projektowaniem/architekturą pomysłu i z wykonaniem (realizacją).

W analizie transformacji czynności obie perspektywy – dynamiki oraz funkcji przekształceń – są obecne w procesie twórczym (tworzenia). Mechanizm twórczości może być wyjaśniony, gdy uwzględni się fakt, że aktywność twórcza jest z natury swojej celowa, bo polega na dążeniu do stanów wyróżnionych, którym można przypisać cechy nowości i wartości.

Każda czynność jest analizą sytuacji poprzedzającej, a dopiero później następuje sytuacja (czynność) wykonawcza. Jeżeli każda kolejna operacja wykazuje zgodność z założonym celem, to wówczas czynność jest akceptowana. Czyli, że cel i etapy wykonania wykazują rozbieżności, które należy stopniowo niwelować, aż do zbieżności wykonania z celem (Nęcka 1994: 23).

Na początku drogi zwanej procesem twórczym staje wyobraźnia, na jej końcu jest konkretny wytwór w formie zobiektywizowanej. Między narodzinami pomysłu w wyobraźni a jego zmaterializowaniem jest długa droga, którą w całości nazywa się procesem twórczym (Górniewicz, Rubacha 1993). Szerzej wyobraźnię można określić jako zdolność do przekraczania granic własnego doświadczenia (Wojnar 1982). Jest to pewna forma transgresji<sup>7</sup> polegającej na wychodzeniu poza to, czym jednostka jest i co posiada, a jej istotą staje się przełamywanie dotychczasowych granic osiągnięć i tworzenie lub asymilacja nowych wartości: „Człowiek staje się tym, czym może być, a czym jeszcze nie jest” (Kozielecki 1987: 13)<sup>8</sup>. Podstawę myślenia stanowi zdolność do symbolicznego reprezentowania rzeczywistości: przedmiotów, ludzi, doświadczeń czy zdarzeń. Cechą charakterystyczną wyobraźni twórczej jest dynamiczność obrazów umysłowych, która związana jest z ciągłym

---

<sup>6</sup> Kwestią dyskusyjną jest argumentacja, którą wysuwa Jean-Marie Barbier, iż w sytuacjach nauczania mniej ważne są same aktywności, najważniejsze zaś wydają się kompetencje. Wyjaśnia to włączanie wszelkich form ćwiczeń i treningów do programów nauczania – jak argumentuje autor – być może dlatego, że „tak jest szybciej”. Podmioty działające w obszarze edukacji przyjmują raczej, że działalność (aktywność) prowadzi do transformacji podmiotów, które są w nią zaangażowane. Wedle tej argumentacji – efektem uczenia nie jest już pogłębione poznanie teorii – lecz jej praktykowanie (Barbier 2015: 66).

<sup>7</sup> Zagadnienie transgresyjnej aktywności człowieka zostało omówione w następujących opracowaniach autorskich (por. Wróblewska 2018, 2019).

<sup>8</sup> Zachowania transgresyjne występują jako działania ekspansywne, polegające na przełamywaniu dotychczasowych granic, oraz jako działania twórcze, których celem jest poszerzenie granic ludzkiego poznania. Myślenie i działania twórcze są najbardziej specyficznymi rodzajami transgresji psychologicznych i historycznych. Cele transgresyjne zakładają zastosowanie innowacyjnych zmian. Dostrzeżenie potrzeby wprowadzenia zmiany i odczuwane niezadowolenie może motywować do poszukiwania sposobu redukcji spostrzeganej rozbieżności. Znalezienie właściwego rozwiązania – rodzaju, formy i zakresu zmiany, jest uzależnione od posiadanych uzdolnień i cech osobowości ujmowanych jako postawa twórcza i wyznacznik poziomu kreatywności jednostki.

przekształcaniem obrazów mentalnych w jakościowo odmienne wyobrażenia. Materiałem dla wyobraźni twórczej są umysłowe obrazy, transformowane dzięki myśleniu metaforycznemu i kojarzeniu przez analogię (Limont 1996). Cechy typowe dla procesu twórczego myślenia i rozwiązywania problemów: ruchliwość, czyli spontaniczne zmienianie kierunku, syntezywanie, łączenie idei i faktów, nawet bardzo od siebie odległych i pierwotnie niespójnych, w nową i sensowną całość, aktywny stosunek do zadania lub tworzywa, samodzielne przełamywanie bloku psychicznego oraz działanie w sytuacji niedoboru środków (Nęcka 1994: 21). Proces twórczy odbywa się poprzez operacje umysłowe (kojarzenie, abstrahowanie, metaforyzowanie) pozostające pod kontrolą strategii heurystycznych (Nęcka 1995). Szczególne znaczenie w procesie twórczym ma zdolność dostrzegania, definiowania i redefiniowania problemów oraz płynność i giętkość myślenia. Cechami zadań będącymi warunkiem tworzenia są dywergencyjność<sup>9</sup>, heurystyczność, różnorodność i komplementarność oraz autentyczność. Rozpatrując dwa typy strategii rozwiązywania problemów: algorytmiczną i heurystyczną – reguły heurystyczne odgrywają szczególną rolę w czasie rozwiązywania zadań złożonych, niekonwencjonalnych i twórczych.

Heurystyki to reguły, instrukcje bądź intuicje, które są mniej określone niż algorytmy; w przeciwieństwie do tamtych są zawodne, nigdy nie ma gwarancji, że za pomocą heurystyk – nawet tych najlepszych – człowiek osiągnie rozwiązanie zadania. Mają one jednak tę zaletę, że drastycznie redukują trudność zadania i niezbędny do jego rozwiązania wysiłek poznawczy (Kozielecki 1992: 190).

## **Ekspresja emocjonalna<sup>10</sup> w działaniach twórczych**

Emocje są pierwszym językiem nas wszystkich. Emocja spowodowana jest zazwyczaj przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez podmiot jakiegoś zdarzenia jako istotnego dla jakiejś ważnej dla niego spr-

<sup>9</sup> Dywergencyjność wymaga płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Płynność rozumiana jako łatwość generowania nowych pomysłów jest elementem niezbędnym do dostrzegania konieczności zmian, giętkość wskazuje na gotowość do modyfikowania kierunku aktywności intelektualnej, a oryginalność jest umiejętnością kształtowania nietypowych związków pomiędzy różnymi elementami (Guilford 1978).

<sup>10</sup> Ekspresja stanowi uzewnętrznienie doświadczenia indywidualnego. Szczególnie istotne jest ujęcie ekspresji emocjonalnej, która może przybierać bardzo różnorodną formę. U podłoża ekspresji leży mechanizm projekcji. Projekcja jest w pewnym sensie ekspresją, procesem, który stanowi nieodłączny atrybut egzystencji człowieka. Z jednej strony występuje zawsze w stanach afektywnych i jest formą przystosowania, jest więc zjawiskiem bardzo powszechnym, z drugiej natomiast wydaje się być złożona, łącząc w sobie zarówno elementy emocjonalne, jak i poznawcze. Ponadto stanowi zarówno przejaw różnorodnych mechanizmów obronnych, jak i mechanizmów kreacyjnych. Analiza materiału projekcyjnego zebranego w badaniach własnych potwierdziła zaangażowanie w mechanizm projekcji procesów poznawczych – percepcji, wyobraźni, pamięci – oraz sfery podmiotowej, potrzeb, stanów emocjonalnych i motywacji (Wróblewska 2015: 218–280).

wy. Rdzeniem emocji jest gotowość do działania i podsuwanie planów (Oatley, Jenkins 2003: 53).

W podejściu dynamicznym – w odniesieniu do procesu przekształceń – perspektywą analizy jest uznanie statusu pojęcia emocji będących jednocześnie motorem aktywności nadającym rytm działaniom, jak też pośrednikiem między zjawiskami mentalnymi, afektywnymi i poznawczymi (Babier 2015: 68).

Powstawanie emocji jest rezultatem oceny interakcji jako znaczącej, ważnej pod jakimś względem dla podmiotu (Jarymowicz 2001). Ta interakcja przebiegająca między doświadczającym podmiotem a różnymi aspektami rzeczywistości poprzez styl, klimat, właściwości posiada swoją jakość. Ponadto, interakcja zawsze przebiega w danym kontekście, w danym miejscu i czasie. Kontekst interakcji tworzy także sam podmiot wraz ze swoimi dyspozycjami i doświadczeniem – co jest istotne dla zrozumienia jakości interakcji. Dokładnie na tę interakcję wraz z jej właściwościami podmiot odpowiada (jej doświadcza), percypuje sytuację interakcyjną, odnosi ją do siebie, porównuje z wcześniejszymi sytuacjami. Sposób czy forma odpowiedzi na daną interakcję jest emocją. Interakcja i przyjęte określenie „odpowieź” (a nie reakcja) wyraźnie akcentuje fakt, że w tworzeniu emocji człowiek jest kimś aktywnym, jest podmiotem i sprawcą. Można zatem powiedzieć, że aktywność i sprawstwo w tworzeniu emocji sprowadza się do intencjonalnego działania na rzecz odkrywania coraz to nowych i innych obiektów interakcji (Gasiul 2001: 27). Emocje człowieka charakteryzuje społeczny charakter, intencjonalność oraz poznawcza treść (Jarymowicz 2001, 2009). Emocje pełnią rolę moderatora procesu twórczego. Funkcja heurystyczna emocji w procesie twórczym polega na wzbudzaniu procesów poznawczych sprzyjających wytwarzaniu giętkości poznawczej, eksploracji, odległych skojarzeń. Pośrednio wpływa na wyznaczanie kierunków aktywności. Funkcja ta realizuje się w warunkach emocjonalnych sprzyjających uzyskiwaniu twórczych rezultatów<sup>11</sup>. Funkcja ewaluatywna polega na wyznaczaniu kierunku eksploracji, podejmowania decyzji dotyczących działania i oceniania wyników aktywności. Funkcja energetyzująca polega na mobilizacji energii, czyli podwyższaniu aktywacji. Funkcja motywacyjna realizowana jest za pośrednictwem emocji poznawczych, związanych z Ja, jest powiązana z funkcją ewaluatywną i zależy od kontekstu motywacyjnego aktywności (Tokarz 2005).

---

<sup>11</sup> Emocje wpływające na proces twórczy: kierujące tym procesem (również stany afektywne samego podmiotu) oraz emocje mające pochodzenie zewnętrzne względem twórcy. Czynniki emocjonalne mogą proces twórczy uaktywnić, wspomóc, podtrzymać, ukierunkować bądź też zakłócić lub nawet zablokować (Nęcka 1995: 77).

## Konkluzja

Sensotwórcza aktywność człowieka, podobnie jak rozwój, stanowi proces przebiegający dynamicznie według ciągłego mechanizmu: adaptacji – zróżnicowania – kreacji. Perspektywa rozwoju aktywności człowieka w ciągu życia pozwala spojrzeć na twórczość jak na szerokie spektrum zachowań adaptacyjnych, które można sprowadzić do rezultatu: od przystosowania się do świata – do przystosowania świata do siebie. Paradygmat interakcji zakłada, że człowiek może funkcjonować bardziej adaptacyjnie (przystosowawczo) lub bardziej innowacyjnie (twórczo, prokreatywnie) (Popek 2001).

Obszar, jakim jest proces tworzenia, w perspektywie transwersalnej stanowi heurystyczny wymiar poszukiwań. W tym kontekście twórczość jest aktywnością wielokrotnie złożoną, podlegającą permanentnym transformacjom. Wykracza poza jeden proces, a stanowi interakcyjne oddziaływanie poznania, emocji, osobowości i kontekstu społecznego. W procesie twórczym (tworzenia) obecne są obie perspektywy – dynamiki oraz funkcji przekształceń. Zarówno aktywność, jak i transformacja mogą być analizowane w kontekście nowych aktywności, jak też w odniesieniu do możliwych antycypacji zdarzeń. Podobnie jak w procesie przekształceń, również w twórczości perspektywą analizy jest uznanie statusu pojęcia emocji będących pośrednikiem między zjawiskami poznawczymi, afektywnymi i mentalnymi. Doświadczenie indywidualne stanowi materiał rozwoju, w którym dokonuje się proces transformacji i twórczościowej (re)strukturyzacji. Transformacje czy „transformacje transformacji”, w których są przekraczane granice doświadczenia, wykazują podobieństwo do działań transgresyjnych. Zatem „myślenie o transformacjach” może zachodzić w różnych przestrzeniach, natomiast dziedzina aktywności twórczej jest w tym zakresie szczególnie. Ukazuje wieloaspektową/wielowymiarową płaszczyznę interakcji, transformacji, modyfikacji, jak również interpretacji znaczeń i dyskursów. W płaszczyźnie tej dokonuje się synergia (współtworzenie).

## Bibliografia

Barbier J.-M. (2015) *Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności*, tłum. Grażyna Karbowska, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1.

Barbier J.-M. (2016a) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2016b) *Kultury działania i podzielane sposoby organizacji konstrukcji sensu*, tłum. Grażyna Karbowska, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2 (3), s. 14–46, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.03.02>

- Bandura A. (2001) *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boudon R. (2008) *Efekt odwrócenia*, tłum. A. Karpowicz Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Dudzikowa M. (2012) *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych z kryzysem w tle w: Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 15–38.
- Durand M. (2017) *L'activité en transformation w: Encyclopédie d'analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), Paris, Presses Universitaires de France, s. 33–55.
- Gadamer H.G. (2007) *Prawda i metoda*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałdowa A. (2000) *Powszechność i wyjątek*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gasiul H. (2001) *W poszukiwaniu podstaw rozwoju „ja” emocjonalnego*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Guilford J. P. (1978) *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Giza A. (1991) *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Ossolińskich Wydawnictwo PAN.
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993) *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jarymowicz M. (2009) *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarymowicz M. (red.) (2001) *Pomiędzy afektem a intelektem: poszukiwania empiryczne*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kopaliński W. (1999) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa, Muza SA.
- Kozielecki J. (1987) *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki J. (1992) *Myślenie i rozwiązywanie problemów w: Psychologia ogólna*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 91–188.



Limont W. (1996) *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Marynowicz-Hetka E. (2008) *Interdyscyplinarność czy transwersalność – możliwe konfiguracje podejść do analizy pola praktyki*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 31, s. 55–65.

Marynowicz-Hetka E. (2018) *Mysząc o życiu duchowym/mentalnym w kontekście aktywności: transformacje bezszelestne versus modyfikacje*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 1 (22), s. 9–24.

Maslow A. H. (1982) *Postawa twórcza*, „Literatura na Świecie”, nr 3/4, s. 47–53.

Nęcka E. (1994) *TROP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nęcka E. (1995) *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Nęcka, E. (2012) *Psychologia twórczości*, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nowak M. (2012) *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

Oatley K. O., Jenkins J. M. (2003) *Zrozumieć emocje*, tłum. M. Guzowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Obuchowski K. (1985) *Adaptacja twórcza*, Warszawa, Książka i Wiedza.

Obuchowski K. (1998) *Człowiek intencjonalny*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pietrasieński Z. (1987) *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 249–271.

Popek S. (2001) *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Przetacznik-Gierowska M. (1973) *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Przetacznik-Gierowska M. (1996) *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka w: Psychologia rozwoju człowieka, t. 1: Zagadnienia ogólne*, M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), Warszawa, PWN.

Schulz R. (1990) *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Słownik języka polskiego* (1988), t. 1, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sternberg R. J., Lubart T. (1999) *The concepts of creativity: prospects and paradigms w: Handbook of Creativity*, R. J. Sternberg (red.), Cambridge, Cambridge University Press.
- Straś-Romanowska M. (2002) *Rozwój człowieka a rozwój osobowy*, „Studia Psychologica”, nr 3, s. 91–104.
- Stróżewski W. (1983) *Dialektyka twórczości*, Kraków, Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Strzałecki A. (1969) *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smidt K. J. (2004) *Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje w: Twórczość w teorii i praktyce*, S. Popek (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Smidt K. J. (2009) *Metody pedagogicznych badań nad twórczością: teoria i empiria*, Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Tokarz A. (2005) *Dynamika procesu twórczego*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tomaszewski T. (1977) *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot w: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), Wrocław, Wydawnictwo Ossolineum.
- Tomaszewski T. (1998) *Czynność w: Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), Warszawa, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, s. 56–59.
- Trempała J. (2000) *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Trempała J. (2011) *Mechanizmy zmiany rozwojowej w: Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trzebińska E. (1998) *Dwa wizerunki własnej osoby: studia nad sposobami rozumienia siebie*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Trzebiński J. (2002) (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tyszkowa M. (1988) *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia w: Rozwój psychiczny człowiek w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, M. Tyszkowa (red.), Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 44–79.

Wojnar I. (1976) *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wojnar I. (1982) *Estetyczna samowiedza człowieka*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wróblewska M. (2015) *Kompetencje twórcze a organizacja i interpretacja doświadczenia indywidualnego* w: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok, s. 218–280.

Wróblewska M. (2018) *Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence*, „Rocznik Teologii Katolickiej”, vol. 2, s. 163–174, <https://doi.org/10.15290/rtk.2018.17.2.12>

Wróblewska M. (2019) *Człowiek – Sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym* w: *Homo transgressivus w poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji do transcendencji?*, A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), Warszawa, s. 155–177.

Wróblewska M. (2020) *Granice i transgresje (w) edukacji?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 3 (39), s. 203–215.

## **Activity – Creativity – Emotions. Spaces of Transformation and Synergy**

### **Summary**

The subject of the article is a reflection on the transformation processes taking place in a complex space of activity at the intersection of experience, cognition, creativity and emotions. The starting point for the considerations is the concept of the analysis of transversal activity – as Jean-Marie Barbier puts it – which allows an orientation of the issues towards the space of activity, their configuration and transformation taking place in various educational and social cases/situations (Barbier 2015, 2016). In terms of thinking about transformations, the field of creative activity is special. The study shows the structure of creative activities in order to use it to analyse a specific type of transformative behaviour. The creative process can be viewed as “transformation transformation” and synergy. The synergy effect serves to underline the empowering dimension of the results of cooperation, collaboration and co-creation. The area of the creative process, in the transversal perspective, is the heuristic dimension of the search. In this context, creativity is an activity that is many times interwoven, subject to permanent transformation. It goes beyond one process and is the interactive cooperation of cognition, emotions, personality and social context. In the creative process (creation), both perspectives are present – dynamics and the function of transformations. As in the process of transformation, also in creativity, the perspective of analysis is to recognize the status of the concept of emotions, which are an

intermediary between cognitive, affective and mental phenomena. Transformations in which the boundaries of experience are crossed are similar to transgressive activities. They show a multifaceted/multidimensional plane of interaction, transformation, and modification as well as interpretation of meanings and discourses. Human creative activity, like development, is a dynamic process according to a continuous mechanism: adaptation – differentiation – creation.

## **Activité – création – émotions. Espaces de transformation et de synergie**

### **Résumé**


L'article traite des processus de transformation qui se déroulent dans un espace d'activités complexe à la jonction des expériences, de la cognition, de la création et des émotions. Le point de départ de la réflexion est le concept d'analyse transversale de l'activité – d'après Jean-Marie Barbier – qui permet d'orienter les questions vers les espaces d'activité, leurs configurations et transformations qui se produisent dans différents cas/situations éducatives et sociales (Barbier 2015, 2016). En ce qui concerne la réflexion sur les transformations, le domaine de l'activité créative est tout particulier. L'étude révèle la structure des activités créatives en vue de leur utilisation pour analyser un type spécifique de comportements transformateurs. Le processus créatif peut être considéré comme une « transformation de transformation » et de synergie. L'effet de synergie vise à renforcer la dimension des résultats de la coopération, de l'interaction et de la cocréation. L'espace du processus de la création, dans une perspective transversale, est la dimension heuristique de l'exploration.

Dans ce contexte, la création est une activité extrêmement complexe, sujette à des transformations permanentes. Elle va au-delà d'un seul processus et constitue un impact interactif de la cognition, des émotions, de la personnalité et du contexte social. Dans le processus créatif (de création), les deux perspectives sont présentes : la dynamique et la fonction de transformation. Dans l'analyse du processus il convient de reconnaître le statut des émotions qui servent d'intermédiaire entre les phénomènes cognitifs, affectifs et mentaux.

Les transformations qui dépassent les limites de l'expérience présentent une similitude avec les actions transgressives. Ils montrent un plan multiforme/multidimensionnel d'interaction, de transformation, de modification, ainsi que d'interprétation des significations et des discours. L'activité créative de l'homme comme son développement, est un processus dynamique se déroulant selon un mécanisme continu : adaptation – différenciation – création.

### **Cytowanie**

Wróblewska H. M. (2021) *Aktywność – twórczość – emocje. Przestrzenie transformacji i synergii*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 299–316, <https://doi.org/10.18778/2450-4491-13.17>

Izabela Kamińska-Jatczak\* 

## Transwersalna analiza aktywności – znaczące doświadczenie badawcze<sup>1</sup>

„Wszelkie doświadczenie, nawet takie, w którym zawarte są wnioski wynikające z długotrwałego procesu dociekań i refleksji, istnieje w «danym momencie»”  
(Dewey 1975: 375).

### Abstrakt

Tekst stanowi refleksję nad doświadczeniem badawczym związanym z transwersalną analizą aktywności (TAA). Autorka stara się nadać sens swojemu doświadczeniu tłumaczący jej stosunek do TAA, która stała się dla niej „myślą mistrzowską”. Zwraca uwagę na relacyjny wymiar tego doświadczenia, kształtowany w sytuacjach z innymi, oraz na swoje umiejscowienie w określonej kulturze działania. Dopelnieniem rozważań jest zaprezentowanie horyzontu rozumienia TAA, w którym/poprzez który badaczka odczytuje jej sens i przekazuje znaczenie innym.

**Słowa kluczowe:** transwersalna analiza aktywności, myśl mistrzowska, relacyjny wymiar doświadczenia badawczego, horyzont rozumienia, kultura działania.

### Transversal Analysis of Activity – Significant Research Experience

#### Abstract

The text is a reflection on the research experience related to transversal analysis of activity (TAA). The author tries to make sense of her experience by explaining her attitude towards TAA, which has become a “master thought” for her. She pays attention

\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 14.04.2021; akceptacja: 23.05.2021.

<sup>1</sup> Złożoność doświadczenia badawczego tworzy się w trzech przestrzeniach psychospołecznych: przeżywania, opracowywania doświadczenia powiązanego z nadawaniem mu sensu oraz z jego komunikowaniem (Marynowicz-Hetka 2019: 61; Barbier 2020). Szczególna uwaga w tym tekście zostaje skierowana na relacyjny wymiar tego doświadczenia, w którego konstruowanie zostają włączone znaczenia, jakie dostarcza nam obcowanie z innymi uczestnikami świata społecznego, do którego przynależymy.

tion to the relational dimension of this experience, shaped in situations with others, and to her location in a specific culture of action. The considerations are complemented by the presentation of the TAA understanding horizon, in which the researcher deciphers its meaning and passes the meaning to others.

**Keywords:** transversal analysis of activity, master thought, relational dimension of research experience, horizon of understanding, culture of action.

## Wstęp

Rozważania, jakie podejmuję w niniejszym tekście, określają transwersalną analizę aktywności (TAA) Jean-Marie Barbiera (2006, 2016a) jako myśl dla mnie mistrzowską. Jako jej odbiorca – „uczeń” – odnalazłam w niej trop, którym postanowiłam podążać (Bauman 2004: 73). Dla mnie takim tropem okazało się dążenie do pojmovalności (*intelligibilité*)<sup>2</sup> (Barbier 2016a: 152–154) aktywności podmiotu działającego<sup>3</sup>. Jak się później okazało w toku gromadzonych doświadczeń badawczych, ów trop stał się na tyle istotny, że zaczął orientować moje myślenie o przedmiocie badania.

Dzielię się z Czytelnikiem refleksją nad własnym doświadczeniem, związanym z uprawianiem dyskursu naukowego inspirowanego TAA w celu poszukiwania sensu tego, czego doświadczyłam. Swoje poszukiwania sytuuję w obrębie relacyj-

---

<sup>2</sup> Aktywność pojmovalności wpisuje się w ramy działań badawczych (Barbier 2016a: 153). Istotą tej aktywności jest odnajdywanie związków i zależności, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi elementami działania jednostkowego (por. Barbier 2006: 262). Chodzi o tworzenie/ustanowienie korelacji, które nie istniały wcześniej (tamże: 263–264). Proces pojmovalności działania odnosi się do znaczeń, jakie podmioty przekazują na temat ich aktywności usytuowanych (tamże: 262) i prowadzi do skonstruowania konceptualizacji/interpretacji, która poza nie wykracza (nadaje im sens analityczny ukazujący to, co niezmiennie, regularne, partykularne, usytuowane historycznie i społecznie, ukryte dla podmiotu działającego) (por. tamże: 261, 264, 265). Proces pojmovalności aktywności/działania wiąże się z przejściem od znaczeń wyrażanych przez słownictwo działania (tamże: 205–206) – związane z zaangażowaniem w realizację działania usytuowanego, do słownictwa pojmovalności działania, zawierającego pojęcia będące narzędziami służącymi analizie lub interpretacji tychże znaczeń (por. tamże: 208–210). Ważne w tym procesie jest określenie rozumienia charakteryzującego używane pojęcia na podstawie innych znanych pojęć (Barbier 2006: 261). Konceptualizacja wynikająca z procesu pojmovalności aktywności/działania prowadzi do analizy lub interpretacji tego, co istnieje, z pominięciem tego, co pożądanego i oczekiwane (tamże: 262).

<sup>3</sup> W moim odczytaniu to oznaczało zrozumienie języka wypowiedzi asystentów rodziny, z którymi prowadziłam badania narracyjne, na podstawie których w 2017 r. powstała praca doktorska pod tytułem *Tożsamość profesjonalna w narracjach asystentów rodziny* (mpis). Badania stały się przyczynkiem do rozwinięcia przeprowadzonej analizy w książce *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* (Kamińska-Jatczak 2021). Osiągnięcie poziomu pojmovalności języka asystentów umożliwiała nie tylko opisywanie tego, o czym oni opowiadali za pomocą słownictwa skonstruowanego na wysokim poziomie abstrakcji, ale przede wszystkim wniknięcie w przekazywane przez nich znaczenia na temat przebiegu ich aktywności oraz związków tego procesu z wyrażaniem siebie jako podmiotu działającego. Próbując pojąć wypowiedzi asystentów, namyślałam się w sposób dwoisty: nad aktywnością w wymiarze indywidualnym (szczególnym dla danego podmiotu), ale także w wymiarze antropologicznym pozwalającym wskazać podobieństwa do innych aktywności tego samego typu (nad aktywnością oddziaływania na Drugiego posiadającą określoną choreografię – dynamiczny układ oraz pewien chaotyczny porządek) (por. Barbier 2006: 179).

nego wymiaru doświadczenia badawczego (por. Marynowicz-Hetka 2019: 60–70, 2020), który akcentuje pojmowanie nauki jako wspólnoty naukowej (por. Dewey 1975: 411; Wilkoszewska 2009: 11). Taki punkt widzenia uwypukla tezę, iż wysiłek badawczy w gruncie rzeczy (nawet pomimo braku fizycznej wspólnoty) nigdy nie jest samotniczy:

(...) najbardziej kreatywne i pełne nowatorskiej inwencji jednostki żyją we wspólnocie i są przez nią ukształtowane w takim samym stopniu, jak ona przez nie (Wilkoszewska 2009: 11).

Z tego punktu widzenia ważne staje się zwrócenie uwagi na przestrzeń, w której badacz transformuje swoje doświadczenie indywidualne. Transformacja indywidualnego doświadczenia badawczego dokonuje się poprzez uczestnictwo w relacjach i sytuacjach tworzonych z innymi uczestnikami świata naukowego. Są to sytuacje, które, z jednej strony, sprzyjają uwspólnianiu doświadczenia (Marynowicz-Hetka 2020), z drugiej strony, wytrącają z określonej ciągłości doświadczenia.

Drugim założeniem, przyjmowanym w podejmowanej refleksji, jest ujmowanie stosunku do teorii, z którą identyfikuje się badacz w zmieniającym się horyzoncie rozumienia (Gadamer 2007: 415), wskazującym na szerokość pola widzenia, z perspektywy którego dokonuje się odczytanie jej sensu:

W odniesieniu do myślącej świadomości mówimy więc o wąskich horyzontach, o możliwości poszerzania horyzontu, otwieraniu nowych horyzontów itd. (tamże: 415).

Zatem dzielę się z Czytelnikiem swoim obecnym horyzontem rozumienia transwersalnej analizy aktywności, który wiąże z relacyjnym wymiarem mojego doświadczenia badawczego. Rozumienie TAA postrzegam w związku z przepływem intelektualnym zachodzącym w relacji z innymi.

Artykuł jest wyrazem osobistego punktu widzenia na koncepcję TAA, z którą, na różne sposoby, rezonują teksty obecne w tym tomie. Ze względu na konfesyjno-analityczny charakter tekstu (Kafar 2011: 7) są w nim obecne dwa rodzaje narracji: pierwsza z nich wydobywa sens osobistego doświadczenia badawczego poprzez jego rekapitulację, druga – problematyzuje to doświadczenie i nadaje mu wymiar analityczny.

## **Usytuowanie między różnymi kulturami działania**

Sięgnijmy do mojej genealogii intelektualnej. Kiedy zainteresowała mnie transwersalna analiza aktywności, byłam umiejscowiona pomiędzy odmiennymi kulturami działania – socjalnego i naukowego, które niosły ze sobą inne sposoby konstruo-

wania sensu aktywności oddziaływania na rodziny (por. Barbier 2016b). Aktywnością tą zajmowałam się jako praktyk i zamierzałam jej się przyjrzeć badawczo. Jednego z ważnych powodów zainteresowania się twórczością Barbiera, którego teksty okazały się dla mnie „gorące” (por. Kafar 2019: 284), upatruję w tym podwójnym usytuowaniu, o którym nieco opowiem.

Świat praktyki niósł ze sobą kulturę działania<sup>4</sup>, w której dawały o sobie znać pewne przyzwyczajenia mentalne, podzielane schematy myślenia, przekładające się na określone sposoby działania (por. Barbier 2016a: 114, 2016b: 15–16). Kultura działania praktycznego, w której uczestniczyłam, była związana z racjonalnością ekonomiczną<sup>5</sup> (por. Kamińska 2013). Oczekiwano ode mnie, bym sprawozdawała przebieg zdarzeń w rodzinach w odniesieniu do osiągniętych efektów<sup>6</sup>. Uczestnictwo w tym obszarze działania sprzyjało komunikacji odwołującej się do konkretnych i wymiernych przykładów zadań, osiągnięć, zmian, które można było uznać za efektywne dla procesu wsparcia rodziny. Będąc praktykiem, jednocześnie odczuwałam potrzebę analitycznej docieklivosti, czemu dawałam niekiedy wyraz w sytuacjach przeznaczonych do omawiania pracy z rodzinami, co spotykało się ze zdziwieniem rysującym się na twarzach moich kolegów oraz przełożonych, świadczącym o wykraczaniu poza oczekiwany schemat wypowiedzi, w ramach którego winniśmy pozostawać (Kamińska 2016: 255–256).

Usytuowanie w kulturze działania praktycznego oraz potrzeba pogłębionej refleksji przełożyły się na moją obecność w świecie naukowym. Zdecydowałam się na to, by podjąć badania dotyczące uczestników świata społecznego, którego sama byłam częścią. Moja decyzja była powiązana z ideą tworzenia dyskursu naukowego, który wyrasta z pola praktyki i jest na nie zorientowany, co w pedagogice społecznej znajduje swoje szczególne miejsce, mówiące o jej wymiarze praktycznym (Marynowicz-Hetka 2006: 153–159).

Kiedy rozpoczynałam badania, mojemu myśleniu, intencjonalnie ukierunkowanemu na analizowanie dyskursu o aktywnościach asystentów, towarzyszyły przyzwyczajenia, które nie pozwalały wyjść poza ramy mentalne (por. Barbier 2016b: 17). Próbuąc myśleć analitycznie, jednocześnie odczuwałam, że to, co przychodzi mi do głowy, w dużej mierze wynika z pewnych schematów interpretacji (ram myślenia), jakie ukształtowały się w moim sposobie „praktycznego” myślenia o aktywności asystentów:

---

<sup>4</sup> Kultura działania oznacza „formy/sposoby działania w czynie, wspólne danej grupie osób w myśleniu o działaniu, w projektowaniu i prowadzeniu działania, a ogólniej w konstruowaniu sensu wokół nich i nadawaniu im znaczenia” (Barbier 2016b: 16).

<sup>5</sup> Chodzi o racjonalność rozumianą jako bezpośrednia relacja między środkami i osiąganymi celami czy też efektami podejmowanych działań, która zdaje się być przejawem ekonomizacji kultury działania, jaka wytwarza się w instytucjonalnie usytuowanej pracy socjalnej z rodziną (por. Bakic, Diebäcker, Hammer 2007).

<sup>6</sup> Chodziło o relacjonowanie zdarzeń w rodzinach, biorąc pod uwagę stworzony wcześniej plan pracy, zawierający terminarz zadań do wykonania.



Schematy interpretacji niejako usztywniają doświadczenie, czynią je wprawdzie nieuchronnie skonwencjonalizowanym, ale jednocześnie komunikowalnym. Są wielokrotnie używanymi receptami, dzięki którym mamy na podorędziu środki radzenia sobie z definiowaniem sytuacji, lecz tracimy możliwość spojrzenia na sytuację całkowicie świeżym okiem (nawet, jeśli jesteśmy przekonani, że to właśnie czynimy) (Czyżewski 2010: XV).

Schematy interpretacyjne, które powodowały odczucie niemożności przekroczenia ukształtowanej formy myślenia, były powiązane z kulturą działania praktycznego implikującą myślenie potoczne<sup>7</sup>, która orientowała sposób konstruowania sensu. Jednocześnie skonstruowanie analitycznej konceptualizacji wymagało uczestnictwa w innej kulturze działania, związanej z namysłem nad tym, co do tej pory wydawało się dla mnie oczywiste, lub też nie było przedmiotem intelektualnej refleksji. Aktywność asystentów chciałam przekształcić w obiekt naukowej/metateoretycznej kontemplacji, co było powiązane ze zmianą motywów czy też celów mojego działania (Schütz 2006). „Motyw żeby” działania praktycznego, związany z realizacją celów finalnych dotyczących oddziaływania na Drugiego, w toku badania przekształcił się w wyjaśnienie tego działania poprzez rozwiązywanie problemów badawczych (por. tamże: 878).

W takim kontekście odkryłam transwersalną analizę aktywności, która jako motto przyjmowała „uświadomienie czytelnikowi typowych, zwykle stosowanych ram myślenia i werbalizacji działania” (Barbier 2016a: 12). TAA dostarczała pojęć, które naukowo konceptualizowały wyrażenia zwyczajowo używane w dyskursie świata praktyki, w którym uczestniczyłam, co otworzyło mój horyzont interpretacji na poszukiwanie związków pomiędzy wieloma istniejącymi elementami tych aktywności.

Pewne oddalenie od bezpośrednich doświadczeń pozwala, paradoksalnie, na lepsze do nich zbliżenie. Im przedmioty naszego wysiłku poznawczego są bardziej „żywe”, w tym większym stopniu wymagają wizji metateoretycznej (tamże: 32).

Pojęcia proponowane w *Leksykonie* (Barbier 2016a) nie determinowały przyjętego sposobu rozumienia aktywności. Ich metateoretyczna ogólność wymagała odniesienia do konkretnego kontekstu zastosowania, w którym dopiero nabierały sensu, co pobudzało moje myślenie w stronę pojmovalności aktywności asystentów.

---

<sup>7</sup> Alfred Schütz zauważa, że myślenie potoczne zawiera w sobie założenie dotyczące zrozumiałości świata społecznego, w którym żyjemy. Wzory organizacji naszego myślenia są często zinstytucjonalizowane i bezrefleksyjnie obecne w naszym umyśle. Ich podstawę mogą stanowić standardy zachowań, tradycje i obyczaje, specyficzne środki kontroli społecznej, takie jak porządek prawny (por. Schütz 2006: 876).

Pojęcia TAA pełniły funkcję ram myślenia służących do poszukiwania sensu konkretnych aktywności usytuowanych. Były drogowskazami pozwalającymi identyfikować wieloraką i zmieniającą się aktywność podmiotową.

## Relacyjny wymiar doświadczenia badawczego

Moje rosnące zainteresowanie transwersalną analizą aktywności było związane z określonym usytuowaniem nie tylko w świecie praktyki, ale również naukowym. Zostałam włączona w proces wymiany myśli i ich obieg krążący pomiędzy autorem TAA – Jean-Marie Barbierem a Ewą Marynowicz-Hetką, która upowszechnia w Polsce jego koncepcję. Współpraca obojga uczonych spowodowała przepływ intelektualny – od frankofońskiego kolektywu myślowego (Fleck 1986), zwanego „antropologią aktywności”, do polskiego środowiska pedagogów społecznych, a także innych odbiorców zainteresowanych problematyką analizy aktywności (por. Kafar, Marynowicz-Hetka 2021, w tym tomie). Idee transwersalnej analizy aktywności przepływały do mnie za sprawą Profesor Marynowicz-Hetki, która nie tylko uprzyściplniała mi, poprzez tłumaczenie, dyskurs naukowy napisany w niezrozumiałym dla mnie języku, ale przede wszystkim włączała mnie w określoną „wspólną interpretacyjną”, jaką wytwarza kolektyw TAA, dotyczącą zespołu przekonań na temat analizy aktywności (por. Fish 1976; Cyzman 2019: 310; Markiewka 2013: 283)<sup>8</sup>. Między innymi inspirowała mnie do podejścia nazywanego w Barbierowskim kolektywie myślowym – „odkryciem aktywności” (*entrée activité*) – sprzyjającego holistycznemu pojmowaniu aktywności asystentów (por. Barbier 2016a: 133–136). Tamten czas obfitował w „wędrowki kształtące” wokół myśli Barbierowskiej (por. Bauman 2004: 80). Dla mnie „wspólne wędrowanie” oznaczało poszukiwanie „nowego sensu” aktywności usytuowanej w polu praktyki, którą już przecież znałam, kumulując praktyczne doświadczenie na tym polu. Znalazłam się pod intelektualnym wpływem osoby znaczącej. Spotkania z Panią Profesor pobudziły proces porzucania moich przyzwyczajzeń mentalnych, co otworzyło mnie na spożytkowanie narzędzi intelektualnych proponowanych przez TAA w dokonywanej przeze mnie konceptualizacji aktywności asystentów. Nasze wspólne dyskutowanie można potraktować jako przykład uwspólniania doświadczenia<sup>9</sup>,

---

<sup>8</sup> Kiedy prowadziłam prace nad konceptualizacją materiału badawczego, Marynowicz-Hetka realizowała przekład Barbierowskiego *Leksykonu analizy aktywności z języka francuskiego na polski* (Marynowicz-Hetka 2016). Niejednokrotnie, na prywatny użytek, tłumaczyła mi pojęcia składające się na słownik analizy aktywności i toczyłyśmy dyskusję nad ich sensem.

<sup>9</sup> Odwołując się do poglądów Marynowicz-Hetki, rozumiem fenomen doświadczenia uwspólnionego, jako tworzący się w relacji z innymi uczestnikami świata naukowego. Relacje te sprzyjają konstruowaniu przestrzeni sprzyjającej transformacji doświadczenia indywidualnego – jego rekonstrukcji i reorganizacji, co prowadzi do poczucia wzajemnego porozumienia z innymi badaczami i zbliżania się do siebie na płaszczyźnie epistemologicznej, aksjologicznej, afektywnej. Proces uwspólniania doświadczeń sprawia, że ma się odczucie podzielenia idei, wartości, punktu widzenia (por. Marynowicz-Hetka 2020).

gdzie mój horyzont rozumienia ulegał transformacji, co owocowało stopniowym poczuciem porozumienia. Dokonywał się proces integracji mojego dotychczasowego doświadczenia z tym, co było dla nas wspólne – punkt widzenia transwersalnej analizy aktywności był płaszczyzną współpracy, w obrębie której budowała się między nami nić porozumienia, pomimo indywidualnej odrębności<sup>10</sup>.

Sytuacje, które kształtowały moje doświadczenie badawcze, toczyły się również z udziałem jej autora, w szerszym gronie badaczy zainteresowanych transwersalną analizą aktywności (m.in.: Kamińska-Jatczak, Skoczyła-Namielska 2016; Kamińska-Jatczak 2019a), w których brałam udział<sup>11</sup>. Uczestniczyłam też w spotkaniach z zespołem Katedry<sup>12</sup>, na których referowałam postępy swoich badań. Wszystkie te sytuacje łączę ze sobą ze względu na przestrzeń związaną z oddziaływaniem innych na mój horyzont rozumienia transwersalnej analizy aktywności. Podczas wspomnianych sytuacji uczestniczyłam w procesie dzielenia się znaczeniami wynikającymi z recepcji TAA, które ze względu na zróżnicowane pozycje dyskutantów, od tych krytycznych, sceptycznych, opornych, przez zaciekawionych i sympatyzujących, po propagatorów i rewelatorów, wespół z wypowiedziami samego autora koncepcji, były dla mnie ważnymi impulsami sensotwórczymi w rozwijaniu własnego jej rozumienia. Były to sytuacje dające do myślenia nad własnym zrozumieniem założeń, pojęć TAA i ich wykorzystaniem w prowadzonej analizie. W dużej mierze działało się to, kiedy odbierałam znaczenia dla mnie zaskakujące, które same, być może, nie przyszłyby mi do głowy, lub też, kiedy czułam się niezrozumiana, co stawało się ważnym sygnałem dotyczącym czytelności moich wypowiedzi i rozdzwieńki pomiędzy intencją przekazywanych znaczeń a usłysza-

<sup>10</sup> Każde doświadczenie zawiera rys indywidualności. Proces uwspólniania doświadczeń poszerza *spectrum* różnorodności form doświadczenia, co otwiera nas na treści początkowo obce czy też odległe, które po pewnym czasie postrzegamy jako wyrażające, choć inaczej, to, co wspólne i ważne dla wszystkich (por. Wilkoszewska 2009: 15).

<sup>11</sup> W tekście przywołano dwie dyskusje stanowiące wydarzenia wpisujące się w dwudziestoletnią historię kontaktów profesora Barbiera z profesorem Ewą Marynowicz-Hetką, dzięki którym powstawały sytuacje umożliwiające przepływ idei transwersalnej analizy aktywności do środowiska polskich pedagogów społecznych, czy też szerszego grona badaczy w kraju. Są to: dyskusja panelowa wokół problematyki zawartej w książce Barbiera *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, która odbyła się w 2016 r. w ramach wydarzenia kończącego rok jubileuszowy Uniwersytetu Łódzkiego jak i Katedry Pedagogiki Społecznej, zatytułowanego *Pedagogika społeczna w Uniwersytecie Łódzkim: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, oraz dyskusja w ramach sympozjum naukowego w 2019 r. zatytułowanego *Mysząc o transformacjach*, zorganizowanego przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ, gdzie dyskutowano wokół paradygmatu transformacji. Dla mnie szczególnie znaczący był pobyt profesora w Łodzi w roku 2017. Profesor Barbier wziął udział w obronie mojej rozprawy doktorskiej (09.11.2017 r.), podczas której zabrał głos na temat autoreferatu prezentującego najważniejsze zagadnienia pracy, z którym miał okazję zapoznać się w języku francuskim. Tłumaczenia podjęła się promotor rozprawy – profesor Marynowicz-Hetka. Miałam możliwość usłyszeć pytania od twórcy koncepcji, którą wykorzystywałam w prowadzonych badaniach. Pobyt Barbiera w tamtym czasie obfitował jeszcze w dwa inne wydarzenia: spotkanie w Łódzkim Towarzystwie Naukowym w związku z wręczeniem nagrody imienia Ireny Lepalczyk za *Leksykon analizy aktywności* (2016), a także seminarium warsztatowe zatytułowane *Wokół transwersalnej koncepcji analizy aktywności*. Były to sytuacje stwarzające przestrzeń do dyskusji nad transwersalną koncepcją analizy aktywności.

<sup>12</sup> Chodzi o zespół ówczesnej Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ.

nym sensem moich słów. Przestrzeń psychospołeczna doświadczenia, w której ono ulega zwielokrotnionej relacyjności – z samym sobą i z Drugim (por. Marynowicz-Hetka 2019: 62) – powodowała, że inne znaczenia włączałam w wewnętrzną dyskusję nad moim rozumieniem transwersalnej analizy aktywności. Proces kumulowania doświadczenia, w którym kształtował się i artykułował sens mojej aktywności badawczej (por. Marynowicz-Hetka 2019: 61; Waldenfels 2002: 14), w dużej mierze toczył się w relacji z innymi.

## **Horyzont rozumienia transwersalnej analizy aktywności**

Odkrycie aktywności (por. Saussez 2014; Barbier 2016a: 133–136; Marynowicz-Hetka 2019: 76) jest paradygmatem kultury badania (Barbier 2016a: 133). Kultura ta zasadza się na szeregu przesłanek epistemologicznych (por. tamże: 133–136), które mówią, między innymi, o tym, aby: konstruować przedmiot nauki czy też przedmiot badawczy w związku z aktywnością i w odniesieniu do niej (tamże: 133) oraz stosować podejście transwersalne, holistyczne w postrzeganiu analizowanej aktywności, tak by wnioskować o jej sensie i znaczeniu (tamże: 134–135).

Odkrycie aktywności skłania do tego, by ustanowić związek teorii z praktyką polegający na tym, żeby wytwarzać pojęcia teoretyczne pozostające w relacji do aktywności usytuowanych w określonych polach praktyki oraz pozbawione aspektów życzeniowych i oczekiwanych (por. tamże: 209). Relacja, o której tutaj mowa, zasadza się na założeniu, aby zrozumieć aktywność podmiotu działającego, uwzględniając jego słownictwo działania funkcjonujące równolegle w kilku rejestrach znaczeń (mentalnym, afektywnym, poznawczym), co z kolei otwiera drogę do tego, by je pojąć, przekroczyć jego potoczny, zwyczajowy horyzont zastosowania – ramę myślenia i werbalizacji (tamże: 12, 186–187) – i nadać mu sens naukowy związany z analizowaniem tego, co się robi. TAA wyrosła na gruncie próby wnikienia w rzeczywistość praktyki poprzez badanie jej wieloznaczeniowego języka, co stało się przyczynkiem do skonstruowania pojęć – narzędzi intelektualnych – pozwalających odkrywać aktywność własną lub cudzą w inny, nieoczywisty sposób, otwierający drogę do tego, co w ujęciu Barbierowskim można nazwać analizą (tamże: 48–49).

Odkrycie aktywności jest również powiązane z wysiłkiem odniesienia pojęć, jakie proponuje TAA do konkretnych aktywności, które się bada i w których jest się usytuowanym. Z tego względu zaproponowane w niej koncepty (Barbier 2016a) należy traktować nie jak wiedzę samą w sobie, lecz jako narzędzia generujące wiedzę (tamże: 13). Badacz wykorzystujący transwersalną analizę aktywności traktuje proponowane w niej terminy jako drogowskazy, ramy myślenia o aktywności, a nie definicje przesądzające o jej przebiegu.

Kiedy badałam dyskurs praktyki osadzony w polu pracy socjalnej, to musiałam się zmierzyć z trudnością wieloznaczeniowości języka wypowiedzi asystentów,

k która przejawiała się w tym, że badani konstruowali komunikację swojego doświadczenia profesjonalnego, przekazując znaczenia usytuowane w różnych rejestrach, a także odnoszące się do odmiennych przestrzeni aktywności. Słownictwo pojmowalności działania uzmysławiało mi wielowymiarowość znaczeń płynących z wypowiedzi asystentów, dotyczących przebiegu ich aktywności jednostkowych.

TAA zainspirowała<sup>13</sup> mnie do:

- (i) wyodrębnienia pojęć określających wyrazy aktywności oddziaływania na rodziny<sup>14</sup>, których zastosowanie pozwalało na dostrzeżenie cech wspólnych i jednostkowych tego procesu (Kamińska-Jatczak 2021);
- (ii) porządkowania znaczeń związanych z przebiegiem reprezentowanych aktywności w odniesieniu do regularności, na jakie wskazywały<sup>15</sup>;
- (iii) poszukiwania związków, jakie zachodzą pomiędzy konstruowaniem aktywności i konstruowaniem podmiotu, co spowodowało, że skoncentrowałam się na pojęciu tożsamości podmiotu działającego akcentującym myślenie o tożsamości przejawiającej się poprzez jednostkowe wyrazy aktywności (Kamińska-Jatczak 2019b).

Transwersalność narzędzi analizy aktywności (Barbier 2016a) zawiera się w możliwości ich zastosowania w konstruowaniu wiedzy o aktywności/działaniu usytuowanym w różnych polach i przestrzeniach, związanych z badaniami, życiem zawodowym, codziennością *etc.* (por. Marynowicz-Hetka 2016: 273–275)<sup>16</sup>. Transwersalny, heurystyczny potencjał tkwiący w proponowanych pojęciach TAA, jeśli zostanie spożytkowany, może prowadzić do konstruowania refleksyjnego

<sup>13</sup> Celowo używam pojęcia „inspiracja” po to, aby podkreślić indywidualne ścieżki analityczne, którymi podążyłam, z uwrażliwieniem na założenia, jakie niosła ze sobą transwersalna analiza aktywności, dotyczące transwersalnego, holistycznego spojrzenia na aktywność i odkrywanie jej na nowo, poprzez zastosowanie nieoczywistej konceptualizacji.

<sup>14</sup> Chodzi o następujące pojęcia: logika rozumowania, linia aktywności, sposób prowadzenia aktywności, ekspresyjność, akt prezentacji, styl aktywności, funkcja aktywności.

<sup>15</sup> Ze względu na materiał badawczy, wzięłam pod uwagę regularności dostrzeżone w oparciu o „przedmiot” koncentracji czy też odniesienia reprezentowanych aktywności (informacje, komunikacja, afekty, autoprezentacja) oraz kategorię adresata, do którego były skierowane.

<sup>16</sup> Moje doświadczenie związane z inspirowaniem się wybranymi narzędziami TAA dotyczyło analizowania aktywności asystentów rodziny reprezentowanych w ich narracjach. Doprowadziło mnie to do transwersalnego odczytywania narracji o aktywnościach asystentów rodzinnych w trzech wymiarach (Kamińska-Jatczak 2021, por. Marynowicz-Hetka 2007: 565; Marynowicz-Hetka 2008: 23):

- (i) „z wewnątrz” – poprzez rozszyfrowanie znaczeń pozwalających zrozumieć przebieg i specyfikę aktywności, o których opowiadali asystenci, przy wzięciu pod uwagę ich złożoności i usytuowania kontekstowego;
- (ii) „z zewnątrz” – poprzez wyjście poza ramy myślenia w kategoriach jednostkowości aktywności/działania usytuowanego, a tym samym poszukiwanie w tym, co jednostkowe, tego, co uniwersalne i zmierzające w stronę antropologicznego ujmowania aktywności jako przedmiotu namysłu badawczego; tego rodzaju intencja ujawniła się w konstruowaniu i rozbudowywaniu dyskursu metateoretycznego na temat pojęć określających wyrazy aktywności podmiotu działającego, a także w namyśle nad cechami aktywności oddziaływania na Drugiego, które określają ich właściwości;
- (iii) „nad” – poprzez namysł nad przypuszczalnymi prawidłowościami przebiegu procesu konstruowania tożsamości podmiotu działającego, które ujawniają się w jego przejawach i mechanizmach.

dyskursu, zacierającego granice między tym, co teoretyczne i praktyczne, co stanowi przedmiot analizy lub zostaje z niej wyłączone – praktyk może stawać się badaczem refleksyjnie przyglądającym się swojej aktywności, badacz, natomiast, nie tylko ma szansę konstruować wiedzę o aktywności Drugiego, ale również samozwrotnie zwrócić się ku sobie, analizując własne uczestnictwo w procesie badania (por. Barbier 2015: 71), co jest przedmiotem również tego tekstu.

Proponowane podejście do analizowania aktywności daje badaczowi dużo wolności w posługiwaniu się narzędziami TAA, ale jednocześnie stawia przed nim wyzwania związane z:

- (i) indywidualną „podróżą po sieci znaczeń”, by zrozumieć definiowany termin (Kamińska-Jatczak; Skoczyła-Namielska 2016: 220–221):

„Podróż” może odbywać się w różnych kierunkach i prowadzić do różnych konstatacji, które nie są ze sobą sprzeczne (...). Za każdym razem, kiedy wyruszymy w tę podróż, możemy inaczej odczytać dane pojęcie, ale będą to odczytania ze sobą kompatybilne (tamże: 221)<sup>17</sup>;

- (ii) zintegrowaniem tego, co uniwersalne, z tym, co partykularne, kiedy konstruowana jest celowość, sensowność i zakres wykorzystania pojęć TAA w analizie indywidualnej; nie bez znaczenia w tym wypadku pozostaje sprawa mówienia własnym językiem, rezonującym z Barbierowską myślą transwersalną<sup>18</sup>. Szerze omówienie tej kwestii wymagałoby odrębnego tekstu.

## Zakończenie

John Dewey wskazuje na to, iż doświadczenie powinno być rozpatrywane z punktu widzenia jego ciągłości, z której/poprzez którą wytwarzają się określone „postawy emocjonalne i intelektualne” decydujące o jakości przyszłych doświadczeń (2014: 27, 29). Zasada doświadczalnego *continuum* sprawia, że powinniśmy uwzględnić związki pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, z których wyłania się rozwijające się doświadczenie (por. tamże: 27; Dewey 1975: 397). Zrozumienie historii kształtującego się doświadczenia badawczego dotyczy analizy zmieniającego się stosunku badacza do znaczącej dla niego myśli naukowej.

Refleksja nad osobistym doświadczeniem badawczym prowadzi do zwrócenia uwagi na jego wymiar relacyjny, eksponujący różnorodne sytuacje, w których dochodzi do wymiany pomiędzy jednostką a tym, co wówczas stanowi jej środowisko (por. Dewey 2014: 35). Wymiana ta jest powiązana z określoną kulturą działa-

---

<sup>17</sup> Głos Piotra Łukowskiego w ramach dyskusji panelowej wokół książki *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć* (Barbier 2016a).

<sup>18</sup> Pojęcia TAA niekiedy odczuwałam jako zawłaszczające konceptualną przestrzeń, ponieważ powodowały one, że zaczynałam się zastanawiać nad każdym komunikowanym słowem.

nia, w jakiej funkcjonuje badacz, która orientuje jego dążenie do poznania wyrażane stawianymi pytaniami, powstającymi w związku z aktualnymi problemami i motywami działania. Osadzenie w określonej kulturze działania łączy się z bieżącym horyzontem rozumienia badacza. Ów horyzont powoduje, że dostrzegamy jedne rzeczy, a nie widzimy innych, że przychodzą nam do głowy określone pytania, odczytania i zastosowania myśli naukowej, przez pryzmat których poszukiwane są odpowiedzi. W pewnym sensie horyzont badacza określa jego aktualną kulturę myślenia, w ramach której powstaje rozumienie myśli naukowej (por. Luc 2013).

Pamięć aktywności przenosi nas do tych sytuacji, które identyfikujemy jako znaczące w procesie transformowania horyzontu naszego rozumienia myśli naukowej. Są to sytuacje, które wpłynęły na poczucie przynależności do wspólnoty naukowej, odczucie porozumienia, pozwalające prowadzić wzbogacającą wymianę myśli, poszerzającą rozumienie lub też, kiedy dochodzi do intelektualnego zerwania, przerwania toku dotychczasowego myślenia, dzięki któremu możliwe staje się odnalezienie nowego sensu.

Dostrzegając wagę związków z innymi, kształtujących moje doświadczenie badawcze i stosunek do TAA, jestem wdzięczna za każde spotkanie, w którym odczuwałam „wspólnotę w doświadczeniu” (Dewey 1975: 411). Wspólnotę, która „powstać może tylko wtedy, kiedy mowa przez swe pełne znaczenia przełamuje fizyczną izolację i powierzchowność kontaktów” (tamże).

## Bibliografia

Barbier J.-M. (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa E. Marynowicz-Hetka, Kraków, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria: Biblioteka Pracownika Socjalnego.

Barbier J.-M. (2015) *Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa: E. Marynowicz-Hetka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (1), s. 60–72.

Barbier J.-M. (2016a) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2016b) *Kultury działania i podzielane sposoby organizacji konstrukcji sensu*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa E. Marynowicz-Hetka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (3), s. 14–46, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.03.02>

Barbier J.-M. (2020) *Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa: L. Witkowski w: *Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*, A. Walczak, L. Telka, M. Gra-

nosik (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, seria: Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, t. 10, s. 223–230.

Bauman T. (2004) *Mistrzowie i szkoły myślenia w uniwersytecie w: Gdańskie rodowody pedagogiczne*, E. Rodziewicz, K. Rzędzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 71–84.

Cyzman M. (2019) *Zaskakujące pojęcie wędrówki i związki. O kolektywie myślowym Ludwika Flecka i wspólnocie interpretacyjnej Stanleya Fisha*, „Filozofia i Nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne”, t. 7, cz. 2, s. 305–317.

Czyżewski M. (2010) *Analiza ramowa, czyli co tu się dzieje?* w: E. Goffman, *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*, tłum. S. Burdział, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS, s. VII–XLVII.

Dewey J. (1975) *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Dewey J. (2014) *Doświadczenie i edukacja*, tłum. E. Czujko-Moszyk, Warszawa, Warszawska Firma Wydawnicza S.C.

Fish S. E. (1976) *Interpreting the “Variorum”*, „Critical Inquiry”, vol. 2, no. 3, s. 465–485, <https://doi.org/10.1086/447852>

Fleck L. (1986) *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tłum. M. Tuskiewicz, wstęp Z. Cackowski, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.

Gadamer H. G. (2007) *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. i wstęp B. Baran, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, seria: Biblioteka Współczesnych Filozofów.

Kafar M. (2011) *Wprowadzenie w: Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, seria: Perspektywy Biograficzne, s. 7–11.

Kafar M. (2019) *W dialogu z mistrzami albo jak rodzi się szkoła myślenia. Uwagi na marginesie lektury artykułu* „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (8), s. 281–292, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.21>

Kafar M., Marynowicz-Hetka E. (2021) *O przepływach intelektualnych: spotkania dialogowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (13), w tym tomie.

Kamińska I. (2013) *Dyskurs ekspercki w obszarze pomocy społecznej na tle pedagogizacji medialnej*, „Societas/Communitas”, nr 2 (16), s. 203–222.



Kamińska I. (2016) *O (nie)udanej próbie odnalezienia się w roli praktykującego badacza. Refleksje z pola praktyki w: Auto/biograficzne aspekty praktyk poznawczych*, M. Kafar (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, seria: Perspektywy Biograficzne, s. 255–269.

Kamińska-Jatczak I. (2019a) *Mysząc o transformacjach: Symposium naukowe (Łódź, 23.05.2019)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (8), s. 312–323, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.23>

Kamińska-Jatczak I. (2019b) *Przejawy konstruowania tożsamości profesjonalnej podmiotu działającego. Przykład asystentów rodziny*, „Pedagogika Społeczna”, r. XVIII, nr 2 (72), s. 183–202, <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.2.13>

Kamińska-Jatczak I. (2021) *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kamińska-Jatczak I., Skoczylas-Namielska E. (2016) *Pedagogika społeczna w Uniwersytecie Łódzkim: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: kulminacja obchodów 70-lecia Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (3), s. 215–232, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.03.13>

Luc J. (2013) *Czym jest rozumienie w humanistyce? Próba odpowiedzi Hansa-Georga Gadamera*, „Idea. Studia nad Strukturą i Rozwojem Pojęć Filozoficznych”, t. XXV, s. 125–140, <https://doi.org/10.15290/idea.2013.25.07>

Markiewka T. (2013) *Neopragmatyści wobec kategorii autora. O konsekwencjach konstrukttywizmu*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 276–292.

Marynowicz-Hetka (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, Wykład*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marynowicz-Hetka E. (2007) *Uwagi na zakończenie – w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej w: Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki, Debata*, E. Marynowicz-Hetka (red.), t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 552–569.

Marynowicz-Hetka E. (2008) *Zintegrowany paradygmat analizy działania pedagoga społecznego w kierunku transwersalności pedagogiki społecznej w: Pedagog społeczny w meandrach środowiska lokalnego*, B. Kromolicka (red.), Szczecin, Ars Atelier, s. 17–27.

Marynowicz-Hetka, E. (2016) *Posłowie. Konceptualizacje zwyczajowych ram myślenia o aktywności – na marginesie pracy nad tekstem w: J.-M. Barbier, Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 271–289.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marynowicz-Hetka E. (2020) *Szkoła myślenia: relacyjne procesy trwania i transformacji w: Wielowymiarowość dobrostanu człowieka i społeczeństw, czyli o tym, jak szlachetne jest zdrowie: księga jubileuszowa dedykowana profesor Ewie Syrek*, E. Jarosz (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 21–35.

Saussez F. (2014) *Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion*, „Activités”, nr 2 (11), s. 188–200, <https://doi.org/10.4000/activites.969>

Schütz A. (2006) *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, tłum. D. Lachowska w: *Współczesne teorie socjologiczne*, A. Jasińska-Kania i in. (red.), t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 867–893.

Waldenfels B. (2002) *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Wilkoszewska K. (2009) *Wspólnota doświadczenia*, „Sztuka i Filozofia”, t. 34, s. 9–17.

### **Źródła internetowe**

Bakic J., Diebäcker M., Hammer E. (2007) *Wiener Erklärung zur Ökonomisierung und Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit*, [http://www.armutskonferenz.at/files/bakic\\_ua\\_oekonomisierung\\_soziale\\_arbeit-2007.pdf](http://www.armutskonferenz.at/files/bakic_ua_oekonomisierung_soziale_arbeit-2007.pdf) [dostęp: 11.04.2021].

Kamińska-Jatczak I. (2017) *Tożsamość profesjonalna w narracjach asystentów rodziny*, niepublikowana praca doktorska, mpis, <https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/23030> [dostęp: 11.04.2021].

## **Transversal Analysis of Activity – Significant Research Experience**

### **Summary**

The text expresses the intention to search for the meaning of the research experience related to the transversal analysis of activity (TAA). The article is divided into three thematic parts.

The first part refers to the intellectual genealogy of the author when, as a practitioner of social work with families, for research purposes, she tried to transform her practical activity into an object of scientific contemplation. TAA tools have scientifically conceptualized expressions customarily used in the discourse of the world of practice. Such an application of TAA opened the author to the search for relationships between many existing elements of these activities. The metatheoretical generality of TAA concepts introduced a framework for analytical thinking and at the same time stimulated the search for the meaning of specific activities.

The second part of the text is based on the assumption, referring to the views of John Dewey, that research experience is largely relational. Research effort, even in the absence of a physical community, is never solitary. Therefore, the text focuses on the situations of discussing the assumptions and concepts of TAA, which the author interpreted as significant for the transformation of the understanding of this concept. The author draws attention both to the situations in which the discussions on the transversal analysis of activity gave a sense of understanding and jolting out of the current ways of thinking.

The third part of the article expresses the intention to share with the reader the present horizon of understanding the transversal analysis of activity. The author adopts the assumption of Hans-Georg Gadamer that the attitude to the theory should be perceived in the changing horizon of understanding. From this perspective, the author presents her reading of the transversal analysis of activity. In addition to referring to the most important assumptions of TAA, the author refers to the inspiration and challenges that she discovered using this concept in her research.

## **Analyse transversale de l'activité – l'expérience significative de recherche**

### **Résumé**

Le texte traite du sens de l'expérience de recherche, en lien avec l'analyse transversale de l'activité (TAA). IL comprend trois parties thématiques.

La première partie fait référence à la généalogie intellectuelle de l'auteure, lorsque en tant que praticienne du travail social avec la famille, elle a tenté, à des fins de recherche, de transformer son activité pratique en un objet de réflexion scientifique. Les outils de cette approche (TAA) ont conceptualisé dans le monde de la recherche les expressions habituellement utilisées dans le monde de pratique. Une telle application de cette approche (TAA) nous a stimulé pour rechercher les liens entre de nombreux éléments existants dans ces activités. La généralité métathéorique des concepts de TAA a donné des cadres pour la pensée analytique, et parallèlement, elle a incité à construire du sens dans l'espace de nos recherches.

La deuxième partie du texte est basée sur la position de John Dewey sur le trait relationnel de l'expérience de recherche. L'effort de recherche n'est jamais solitaire, même en l'absence physique des personnes composant la communauté scientifique. Le texte se concentre sur les situations d'échange entre les chercheurs et sur les discussions relatives aux concepts de cette approche (TAA). Nous les considérons comme significatives de la transformation de la compréhension de cette approche. Nous attirons l'attention sur les discussions relatives à l'analyse transversale de l'activité, à la fois de celles qui ont donné le sentiment de l'entente et de celles qui ont détruit la façon de penser existante.

La troisième partie de l'article exprime l'intention de l'auteure de faire partager son horizon de compréhension de l'analyse transversale de l'activité. Nous adaptons une prémisse de Hans-George Gadamer que l'attitude du chercheur à l'égard d'une

théorie/d'une approche doit être perçue dans l'horizon changeant de la compréhension. De cette perspective nous proposons notre re-lecture de l'analyse transversale de l'activité. En plus de faire référence aux prémisses les plus importantes de TAA, nous nous référons aux inspirations et aux défis découverts dans l'utilisation de cette approche.

### **Cytowanie**

Kamińska-Jatczak I. (2021) *Transwersalna analiza aktywności – znaczące doświadczenie badawcze*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 317–332, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.18>

Jean-Marie Barbier\*   
Martine Dutoit\*\* 

---

## « Se préparer à l'action » : un programme coordonné de recherche inspiré de la pensée-transformation piloté par la Chaire Unesco Institut Catholique de Paris

### Abstrait

Le texte présente les cadres du programme initié par la chaire Unesco ICP « Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations sociales ». Ce programme coordonné de recherche « *Se préparer à l'action* » a pour finalité de mettre en relation des chercheurs et des professionnels intéressés à la construire de « possibles activités ». Il s'appuie sur les traditions de recherche dans le domaine de l'analyse de l'activité en rapport avec la construction des sujets.

**Mots-clés** : situations d'incertitude, préparation à l'action, l'analyse de l'expérience, métiers de l'humain.

### “Prepare oneself for Action”, a Coordinated Research Program Inspired by the Idea of “Thinking-Transformation”, Guided by the UNESCO Chair at the Catholic Institute in Paris

### Abstract

The text presents the framework of the programme initiated by the ICP UNESCO Chair *Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales*. The aim of this programme is to create a space for scientific exchange between

---

\* Chaire Unesco-ICP ; Cnam, Paris, France.

\*\* Chaire Unesco-ICP ; Cnam, Paris, France.

Article soumis le 26 juillet 2021 ; accepté pour publication le 31 juillet 2021.

researchers and practitioners (professionals) interested in constructing “possible activities”. It builds on the traditions of research in the field of activity analysis in relation to entity construction.

**Keywords:** uncertainty, preparation for action, experience analysis, social professions (métiers de l’humain).

## Contexte du projet

De plus en plus les situations professionnelles se caractérisent comme des **situations d’incertitude** : on ne sait pas à l’avance ce qu’il convient de faire, et dès lors il est difficile de s’y préparer sur la seule base d’une anticipation sociale de l’activité, comme dans les démarches fondées sur des référentiels de compétences.

Dès lors la charge de ‘faire face’ à ces situations inédites échoit aux sujets-en-activité eux-mêmes. Comment se préparer à ‘ne pas être prêt’ ? Ou plus exactement comment ‘se préparer à l’action, et ne pas se limiter à préparer l’action anticipée. Comment se préparer à des ‘ruptures’ de son activité.

Se préparer à l’action relève le plus souvent d’un travail invisible. Dans les activités professionnelles ‘ordinaires’ ces activités sont peu reconnues, et le plus souvent considérées comme relevant de la responsabilité des sujets engagés dans l’action, et/ou abordées selon un mode prescriptif.

Cette question se pose en particulier dans les ‘métiers de l’humain’, mais plus transversalement dans toutes les activités humaines. Il convient de ne plus raisonner seulement en termes de savoirs, de capacités, d’habilités ou de compétences, de rapports entre les sujets et des activités prédéfinies, mais de **production de possibles d’activités**.

L’approche de ces possibles d’activité ne relève pas seulement de l’analyse d’activités au sens strict qui n’ont pas encore eu lieu mais de **l’analyse d’expériences** dont quelque fois les sujets n’ont même pas conscience, et dont la recherche participe à leur reconnaissance, leur explicitation pour soi et devant autrui.

Il peut s’agir par exemple de reconnaître ‘en situation’ des activités comme celles – de transformation de perception de la situation d’action par les sujets impliqués – simulation de la situation à venir – de construction de nouveaux possibles d’action – de transformations de la représentation de soi-même en action.

## Objet et objectif

Initié par la chaire Unesco ICP « Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformation sociales », qui le coordonne, le programme coordonné de recherche « Se préparer à l’action » a pour finalité de construire un consortium

de recherche appuyé sur les traditions de recherche dans le domaine de l'analyse de l'activité en rapport avec la construction des sujets.

Il se propose particulièrement **l'identification et l'analyse de la construction par/chez les sujets 'en action' de possibles d'activité** dans toutes les situations se caractérisant par une incertitude du couple situation/action en rapport avec les transformations en cours de la situation. Il s'intéresse en particulier aux situations incertaines ou inédites pour les sujets individuels et collectifs, par exemple les situations de développement de crises.

## Enjeux scientifiques

Comprendre comment les sujets se préparent à l'action implique à la fois une maîtrise de la **construction de leur expérience** et une maîtrise de leur **engagement dans l'action**.

Tout engagement dans l'action implique l'activation d'expériences antérieures et un continuum de transformations sujet/activité/environnement. Préparer l'action et se préparer à l'action sont indissociables. Quand l'enseignant par exemple « prépare » un cours comme il le croit il 'se' prépare à un cours. Se préparer à l'action est un agir sur soi et relève de la construction continue de l'expérience individuelle et collective, laquelle lie transformation des sujets et transformations de leurs activités.

## Une question intéressant tous les « métiers de l'humain »

Les nouvelles cultures professionnelles dans tous les métiers de la société (éducation, social, santé, humanitaire, développement, culture, management), qui ont pour intention de contribuer à la transformation des habitudes d'activité d'autrui, insistent sur le caractère essentiel de l'engagement des sujets dans leur propre transformation : créativité, éducation thérapeutique du patient, auto-entreprise, entreprise de soi *etc.*

Mais cet engagement est identifié davantage sur le registre personnel ou sur le registre des valeurs que sur le registre des habitudes d'activité ou de l'expérience. Ce qui a comme conséquence une difficulté pour le sujet de prendre conscience des construits/constructions opérées à l'occasion de cet engagement.

## Les règles de fonctionnement du programme coordonné

Le programme coordonné de recherche est une association de chercheurs et des professionnels pouvant relever de plusieurs organisations, laboratoires ou institutions, mais gardant leur appartenance professionnelle et scientifique propre, la

direction du programme assurant la fonction de coordination de l'engagement, du déroulé du programme et garantissant la production et la qualité des livrables et des résultats.

Un dispositif commun précise les étapes de conduite de la recherche, les modes de sélection des terrains étudiés, les modalités de recueil des données, le mode de traitement et d'analyse, la propriété des résultats, les modes de publication.

Le programme et le calendrier des activités collectives visent à créer une culture commune de recherche et une mutualisation des outils utilisés et des résultats intermédiaires et finaux.

La participation au programme de recherche implique une participation à la partie commune des frais de recherche, participation précisée dans le cadre des conventions établies.

L'avancée des travaux est régulièrement présentée dans les laboratoires d'origine dans une perspective de fécondation mutuelle avec d'autres travaux entrepris dans le domaine de l'analyse des activités.

La durée prévue du programme est de deux ans et fait l'objet de recherche par les chercheurs et professionnels impliqués de financements spécifiques (recherches-formation, recherches-actions).

## **Les options du programme « se préparer à l'action »**

Objet du programme : l'investigation d'activités de préparation à l'action, et traitées comme des expériences, c'est-à-dire comme des transformations conjointes d'activités et de sujets en activité.

Champ : des activités de préparation à l'action pouvant être identifiées dans des champs professionnels et des champs de pratiques très divers. Délibérément la recherche portera sur plusieurs champs professionnels pour repérer d'éventuels invariants dans une approche globale des rapports entre développement de l'action et développement des sujets en action.

La recherche se déroulera selon un modèle de travail coopératif impliquant acteurs professionnels, acteurs de recherche et acteurs de formation/professionnalisation. Elle prendra la forme de recherches-formation et de recherches-actions.

Le mode de construction est un mode progressif à partir d'expériences de terrain notamment dans le cadre d'ateliers d'échanges entre professionnels/acteurs et avec des équipes universitaires internationales (notamment Université de Lodz).

Les résultats consisteront notamment dans la production d'outils d'analyse mis à disposition d'un large public de professionnels et d'acteurs, notamment en s'appuyant sur des supports de communication scientifique grand public.



### **Partenaires professionnels impliqués:**

- Sapeurs-Pompiers de l'Essonne,
- Apprentis d'Auteuil : Ecole professionnelle,
- Groupe Interacadémique : les Diasporas, vecteur de Développement,
- Défi-Métiers : soutien à la relation formation-emploi,
- CCCA-BTP Comité de concertation et de coordination de l'Apprentissage du Bâtiment et des Travaux publics,
- Lycée professionnel Albert de Mun,
- Compagnie aéronautique,
- CFDT (organisation syndicale) Ile de la Réunion.

### **Bibliographie**

Barbier J.-M. (2019) *Pour une archéologie des cultures de conception de la formation*, « Education Permanente », (spécial 50 anniversaire) *Former demain*, n° 3/4 (220-221) : 1-13.

Barbier J.-M. (2020) *Penser ensemble l'activité et la construction des sujets en activité*, <https://www.innovation-pedagogique.fr/article7251.html> [consulté : 30.07.2021].

Barbier J.-M., Dutoit M. (2021) *Innovation Pédagogique*, Apprendre : Être plus grand dans sa tête, janvier, <https://www.innovation-pedagogique.fr/article8610.html> [consulté : 30.07.2021].

[http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id\\_revue=1760](http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1760) [consulté : 30.07.2021].

### **“Prepare oneself for Action”, a Coordinated Research Program Inspired by the Idea of “Thinking-Transformation”, Guided by the UNESCO Chair at the Catholic Institute in Paris**

#### **Summary**

The text presents the framework of the research programme initiated by the ICP UNESCO Chair *Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales*. The aim of this programme is to create a space for scientific exchange between researchers and practitioners (professionals) interested in constructing “possible activities”. It builds on the traditions of research in the field of activity analysis in relation to the construction of entities. Its purpose is to identify and

analyse the process of constructing possible activities by actors in all situations characterized by the uncertainty of the situation/action and its possible transformations. Particular interest relates to situations that are uncertain or unknown to individual and collective entities, for example, situations of crisis development.

The research team asks the question: how do the entities prepare for action, taking into account, on the one hand, their proficiency in constructing their experience, and, on the other, their involvement in action? The answer to this question is of interest to representatives of all professions in the social sphere who influence the other, with the intention of changing his current activity and affect the essence of the involvement of entities in their own transformation. It is expressed, for example, by taking up creative and therapeutic activity, one's own activity (*auto-entreprise*), or what is called management of the self (*entreprise de soi*), etc.

Analysing the context of this project, the authors assume that more and more professional situations are characterized by situations of uncertainty: it is not known in advance what should be done and, therefore, it is difficult to prepare for action solely on the basis of anticipation or competences. Preparation for action becomes more and more often invisible work and therefore this process is poorly recognized in professional activities. Usually, the approach to these "possible situations" results not only from the analysis of activity in the literal sense, but also from the analysis of experiences that the subjects are not aware of. Participation in research promotes their awareness and explanation of events to the self and to others. It is about recognizing such situations of the subject's activity, such as the transformation of the perception of the situation of action; simulating situations that may happen; constructing new, possible activities; transformation of self-representation in action.

The analysis of these issues is transversely important for every human activity. It requires looking for arguments for action not only in terms of knowledge, abilities, skills or competences, the relationship between subjects and previously defined activities, but also turning to the analysis of the process of constructing "possible activities".

## **„Przygotować się do działania”, skoordynowany program badań inspirowany ideą „myślenie-transformacja”, pilotowany przez Katedrę UNESCO Instytutu Katolickiego w Paryżu**

### **Streszczenie**

Tekst przedstawia ramy programu badawczego zainicjowanego przez Katedrę UNESCO ICP „Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations sociales”. Celem tego programu jest stworzenie przestrzeni wymiany naukowej między badaczami i praktykami (*professionnels*) zainteresowanymi konstruowaniem „aktywności możliwych”. Opiera się on na tradycjach badań w dziedzinie analizy aktywności w związku z konstruowaniem podmiotów. Jego celem jest identyfikacja

i analiza procesu konstruowania przez podmioty działające możliwych aktywności we wszystkich sytuacjach charakteryzujących się niepewnością sytuacji/działania i jej/jego możliwych transformacji. Szczególne zainteresowanie odnosi się do sytuacji niepewnych lub nieznanych dla podmiotów indywidualnych i kolektywnych, na przykład dotyczy to sytuacji rozwoju kryzysu.



Zespół badawczy stawia pytanie: jak podmioty przygotowują się do działania, uwzględniając z jednej strony biegłość w konstruowaniu ich doświadczenia, z drugiej zaś ich zaangażowanie w działanie? Odpowiedź na to pytanie interesuje przedstawicieli wszystkich zawodów sfery społecznej, którzy oddziałują na drugiego z zamiarem zmiany jego dotychczasowej aktywności oraz wpływają na istotę zaangażowania podmiotów w ich własną transformację. Wyraża ją np. podjęcie aktywności twórczej, terapeutycznej, własnej działalności (*auto-entreprise*) czy też co nazywa się zarządzaniem sobą (*entreprise de soi*) itp.

Analizując kontekst tego projektu, autorzy przyjmują, że coraz więcej sytuacji profesjonalnych charakteryzuje się sytuacjami niepewności: nie wiadomo z góry, co należałoby uczynić i z tego powodu trudno jest przygotować się do działania jedynie na podstawie antycypacji czy posiadanych kompetencji. Przygotowanie się do działania staje się coraz częściej pracą niewidoczną i z tego powodu proces ten jest słabo rozpoznany w działalności profesjonalnej. Zwykle podejście do tych „możliwych sytuacji” nie wynika tylko z analizy aktywności w dosłownym sensie, ale także z analizy doświadczeń, których podmioty nie mają świadomości. Uczestnictwo w badaniach sprzyja ich uświadomieniu i wyjaśnieniu zdarzeń dla siebie i dla drugiego. Chodzi tutaj o rozpoznanie takich sytuacji aktywności podmiotu, jak np. transformacja percepcji sytuacji działania; symulacja sytuacji, które mogą się zdarzyć; konstruowanie nowych, możliwych działań; transformacja reprezentacji siebie samego w działaniu.

Analiza tych zagadnień jest w sposób transwersalny ważna dla każdej aktywności człowieka. Wymaga poszukiwania argumentów dla działania nie tylko w kategoriach wiedzy, zdolności, umiejętności czy kompetencji, relacji między podmiotami a wcześniej zdefiniowanymi aktywnościami, ale zwrócenia się w kierunku analizy procesu konstruowania „możliwych aktywności”.

### **Pour citer cet article**

Barbier J.-M., Dutoit M. (2021) « *Se préparer à l'action* » : un programme coordonné de recherche inspiré de la pensée-transformation piloté par la Chaire Unesco Institut Catholique de Paris, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 333–339, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.19>

Izabela Kamińska-Jatczak\*   
Ewa Marynowicz-Hetka\*\* 

## Myśląc transformacje: przestrzenie współniwania podejścia epistemologicznego

### Abstrakt

Tekst, poprzez przedstawienie głównych linii wieloletniej współpracy profesora Jeana-Marie Barbiera z Uniwersytetem Łódzkim, Katedrą Pedagogiki Społecznej, a w wymiarze osobowym z profesorem Ewą Marynowicz-Hetką, ukazuje proces dochodzenia do współniwania podejścia epistemologicznego, na przykładzie kategorii: „Myśląc transformacje”.

Kolejno omawiane są znaczące zdarzenia sprzyjające: rozpoznaniu wspólnych obszarów myślenia; poznawaniu koncepcji działania Jean-Marie Barbiera i jej interpretacji społeczno-pedagogicznej; wnikięciu w koncept transwersalnej analizy aktywności i jego zintegrowaniu z dyskursem społeczno-pedagogicznym oraz konstruowaniu projektu badawczego: „myśląc transformacje”.

**Słowa kluczowe:** współniwanie podejścia epistemologicznego, myśląc transformacje, transwersalna analiza aktywności.

## Thinking Transformations: Spaces for Sharing the Epistemological Approach

### Abstract

The paper, by presenting the main lines of professor Jean-Marie Barbier's long-term cooperation with the University of Lodz, through the Department of Social Pedagogy, and in the personal dimension, with professor Ewa Marynowicz-Hetka, shows the

\* Uniwersytet Łódzki.

\*\* Uniwersytet Łódzki.

Artykuł otrzymano: 27.07.2021; akceptacja: 28.07.2021.

process of reaching the common epistemological approach, using the example of the category “Thinking transformations”.

Significant events that contribute to: recognition of common areas of thought; knowing about Jean-Marie Barbier’s concept of action and its socio-pedagogical interpretation; penetrating the concept of a transversal analysis of activity and its integration with the socio-pedagogical discourse and constructing a research project: ‘thinking transformations’, are discussed sequentially.

**Keywords:** sharing the epistemological approach, thinking transformations, transversal analysis of activity.

## Punkt wyjścia

Rozwijane w tym numerze tematycznym podejście epistemologiczne do analizy aktywności w polu praktyki, określane terminem: „myśląc transformacje”, wyraża aktualny poziom porozumienia intelektualnego badaczy, osiągnięty dzięki współpracy naukowej datującej się, w kontakcie osobowym<sup>1</sup>, od końca lat dziewięćdziesiątych XX w., a w kontakcie pośrednim (lektury)<sup>2</sup> od początku tych lat. Współpraca naukowa pomiędzy Jean-Marie Barbierem<sup>3</sup> a Ewą Marynowicz-Hetką<sup>4</sup>, długa historia wzajemnych kontaktów i wydarzeń, doprowadziła w efekcie do uwspólnienia poglądów epistemologicznych i ich upowszechnienia w zespołach badawczych: francuskim i polskim.

W tym krótkim tekście pragniemy zasygnalizować znaczące wydarzenia, które sprzyjały wymianie intelektualnej. Zostały one poddane dyskusji między autorkami tekstu i jego treść oddaje te stanowiska. Z uwagi na zasięg temporalny tej współpracy przygotowanie krótkiego tekstu stało się dla nas sporym wyzwaniem. Ważną w nim funkcję, umożliwiającą wyjaśnienie i pogłębienie informacji o zdarzeniach, spełniają odniesienia w przypisach i wskazówki bibliograficzne.

---

<sup>1</sup> Maj 1998, konferencja we francuskim Ministerstwie Pracy Socjalnej poświęcona kształceniu pracowników socjalnych we Francji, do udziału w której zostali zaproszeni: Jean-Marie Barbier i Ewa Marynowicz-Hetka jako eksperci zewnętrzni projektu badawczego poświęconego przesłankom epistemologicznym pracy socjalnej, prowadzonego przez Ecole Supérieure du Travail Social (ETSUP; Wyższa Szkoła Pracy Socjalnej) w Paryżu.

<sup>2</sup> Por. Barbier (1991). Chodzi tu o publikację Barbiera poświęconą opracowaniu projektu, której wydanie we Francji zbiegło się z intensywnymi pracami w Polsce, związanymi z modyfikacją systemu kształcenia pracowników socjalnych, w którym projektowanie socjalne stanowiło główny trzon programu kształcenia (por. Marynowicz-Hetka, Piekarski 1996).

<sup>3</sup> Profesor Jean-Marie Barbier, założyciel i wieloletni dyrektor Centre de Recherche en Formation des Adults [Cenrum badań nad kształceniem dorosłych] w Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), w Paryżu. Także inicjator powstania w 2013 r. Katedry UNESCO: Formation et Pratiques professionnelles w CNAM, a następnie Katedry UNESCO w Institut Catholique de Paris (ICP). Przybliżający w swych pracach konceptualizację świata praktyki/ów/profesjonalistów i wyrażający go w języku metateoretycznym.

<sup>4</sup> Profesor Ewa Marynowicz-Hetka, wieloletni kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, współpracująca z licznymi placówkami badawczymi we Francji, w tym w Paryżu z ETSUP, CNAM, ICP.

Omawiana współpraca naukowa wpisywała się w kontekst historyczny, społeczny, indywidualny i instytucjonalny, była w trakcie stawania się: od widocznego jednostronnego przepływu koncepcji, sposobu postrzegania, języka<sup>5</sup>, do poczucia wymiany intelektualnej, które pozwala nam myśleć w kategoriach kolektywu myślowego (Fleck 1986) czy uwspólnionego (Dewey 1968) podejścia epistemologicznego, widocznego w tekstach składających się na ten numer tematyczny.

Konstruowanie uwspólnionego podejścia epistemologicznego było długim procesem mentalnym, zapoczątkowanym poszukiwaniem inspiracji dla postrzegania działania w polu praktyki, a przede wszystkim zasobów konceptów je określających. Upowszechnienie dokonań badawczych napotkanych w pracach Barbiera dotyczyło wielu aspektów. Szczególnie owocne były prace nad narzędziami analizy działania i jego pojmowania oraz wyrażania w precyzyjnie budowanym słownictwie. Apogeum tych prac znalazło się w leksykonie (Barbier 2016b, 2017) analizy aktywności, który poprzez konceptualizacje zwyczajowych pojęć obecnych w polu praktyki wskazał na podstawy epistemologiczne oraz kulturę badania proponującą „odkrycie aktywności” (*entrée à l'activité*) (por. Barbier, Durand 2003; Barbier 2016b: 133–136). Dyskurs ten upowszechniany dzięki tłumaczeniom na język polski (Barbier 2006; 2015; 2016a; 2016b; 2020), określony jako transwersalna koncepcja analizy działania (Marynowicz-Hetka 2016), został ufundowany na transwersalnym i holistycznym ujmowaniu aktywności jako przedmiotu namysłu/badania, w odniesieniu do aktywności usytuowanych. Barbierowska myśl transwersalna, płynąca do polskiego środowiska badaczy społecznych, niosła ze sobą ideę przekraczania potocznego, zwyczajowego horyzontu myślenia o aktywności usytuowanej, pobudzania do analizy pozwalającej odnajdywać dotąd nieoczywiste związki w procesie wnioskowania o jej sensie i znaczeniu, jednocześnie pozbawione aspektów życzeniowych i oczekiwanych.

Te przesłanki koncepcji określanej też „antropologią aktywności”, skierowane do polskich odbiorców<sup>6</sup>, w tym do polskiego środowiska pedagogów społecznych, znalazły odzwierciedlenie w konstytuowaniu podejścia do analizy działania/aktywności w polu praktyki.

## **Uwspólnianie podejścia epistemologicznego, z kalendarium wydarzeń w tle**

Linearne przedstawienie wszystkich wydarzeń stanowiących przestrzeń uwspólniania podejścia epistemologicznego do analizy działania w polu praktyki mogłoby być bardzo interesujące, ale nie spełniałoby warunku tekstu ukazującego prze-

---

<sup>5</sup> Por. m.in. Kafar, Marynowicz-Hetka 2021, w tym tomie.

<sup>6</sup> Szczególnie należy przywołać prace Lecha Witkowskiego (por. m.in. 2009, 2018), który był recenzentem pierwszej książki Barbiera, opublikowanej w języku polskim (Barbier 2006), i od tego czasu towarzyszył naszemu środowisku w inicjatywach podejmowanych we współpracy z profesorem Barbierem.

strzenie tej współpracy, która doprowadziła do przygotowania niniejszego numeru tematycznego. Z tego powodu wskazujemy na wybrane znaczące wydarzenia, wpisujące się w owe przestrzenie w takim porządku:

- rozpoznanie wspólnych obszarów myślenia obejmujące pierwsze kontakty wirtualne i osobowe oraz pierwsze formy współpracy w latach 1991–2001. Ich zwieńczeniem był kongres European Association of Social Work (EASSW) w Łodzi wraz ze znaczącym udziałem Jean-Marie Barbiera;
- od 2002 r. wpisywanie koncepcji aktywności Barbiera w dyskurs działania społecznego i jej interpretacja społeczno-pedagogiczna, zwieńczona publikacją jego książki w języku polskim (Barbier 2006), oraz obecnością tej koncepcji w podręczniku z pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2006);
- intensywna wymiana intelektualna, trwająca przynajmniej dziesięć lat (2007–2017), wymagająca przekraczania granic kulturowych i językowych oraz społeczno-pedagogiczna interpretacja transwersalnej analizy aktywności, zwieńczona przekładem na język polski *Leksykonu analizy aktywności...* (Barbier 2016) i rozprawą doktorską Izabeli Kamińskiej-Jatczak;
- ukierunkowanie współpracy na problematykę: „myśląc transformacje”, która zajmowała zespoły badawcze przez okres ostatnich trzech lat (2018–2021) i znalazła sfinalizowanie w tymże numerze tematycznym.

## Rozpoznanie wspólnych obszarów myślenia

W procesie rozpoznawania wspólnych obszarów myślenia można wyodrębnić kilka faz. Pierwsza z nich (1991–1997) rozwijała się w przestrzeni mentalnej poprzez obcowanie z twórczością Jean-Marie Barbiera (1991) i przede wszystkim przez recepcję książek i artykułów, zwłaszcza książkę pt. *Élaboration de projet d'action et planification* [Opracowanie projektu działania i planowanie], która w tym czasie była cennym źródłem wiedzy, w związku z powszechnie używaną kategorią projektowania, także wprowadzoną do nowego programu kształcenia pracowników socjalnych w policealnych szkołach służb społecznych w Polsce.

Druga z faz (1998–1999) poznawania obszarów myślenia obejmowała problematykę kształcenia pracowników socjalnych na poziomie wyższym i włączała się w żywe, w tym czasie w Europie i w Polsce, tendencje do nadawania kształceniu wymiaru akademickiego. Przejawem tego była współpraca w roli zewnętrznych ekspertów w projekcie badawczym *Problèmes épistémologiques de la recherche en travail social/Epistemological Issues in Social Work Research* [Problemy epistemologiczne badań w pracy socjalnej], pilotowanym przez École Supérieure de Travail Social (ETSUP) w Paryżu [Wyższą Szkołę Pracy Socjalnej].

Trzecia z faz (2000–2001) rozpoznawania obszarów myślenia obejmuje przejawy współpracy bieżącej, m.in. w roku 2000 współudział Uniwersytetu Łódzkiego, a ściśle Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ, w pracach koncepcyjnych powołania

w CNAM, z inicjatywy profesora Barbiera, konsorcjum 28 uczelni europejskich, kanadyjskich i południowo-amerykańskich pod nazwą Institut de Recherche sur la Formation des adultes et les Activités professionnelles (IERFA) [Instytut badań nad kształceniem dorosłych i aktywnościami profesjonalnymi]. Było to konsorcjum uczelni, w ramach którego realizowano uniwersytet doktorski, biennale edukacji i praktyk profesjonalnych, oraz podejmowane były projekty badawcze. Celem tego organizmu było tworzenie przestrzeni wymiany intelektualnej i upowszechnianie (udostępnianie) rezultatów badawczych w międzynarodowej społeczności badaczy.

Ważnym elementem konstruowania przestrzeni rozpoznawania wspólnych obszarów myślenia były pierwsze bilateralne wizyty studyjne: profesora Barbiera w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ i profesor Marynowicz-Hetki w Centre de Recherche sur la Formation, w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu, poświęcone dyskusjom naukowym i wykładom dla studentów obu uczelni. Ta forma współpracy, kontynuowana w następnych latach, spełniała funkcję poznawczą, służącą rozpoznawaniu wspólnych obszarów myślenia. Szczególnym jej wyrazem było zaproszenie profesora Barbiera przez EASSW i Komitet Polski w 2001 r. do przedstawienia jednego z głównych wykładów na kongresie EASSW<sup>7</sup> w Łodzi, dotyczącego teoretycznych podejść do kształcenia w obszarze pracy socjalnej<sup>8</sup>.

## Koncepcja działania Jean-Marie Barbiera i jej interpretacja społeczno-pedagogiczna

Początek współpracy mentalnej, wyrażającej się uwspólnianiem myślenia na temat działania/aktywności, należałoby łączyć z pobytem studyjnym (2002, wrzesień/październik) Ewy Marynowicz-Hetki w CNAM w ramach formuły *visiting professor* i pierwszymi pracami koncepcyjnymi oraz translacyjnymi nad projektowanym wyborem tekstów Barbiera, które opublikowane zostały w książce (Barbier 2006), w serii Biblioteka Pracownika Socjalnego. Przygotowanie tej książki stało się przestrzenią rzeczową do dyskusji nad zestawem pojęć kluczowych, obecnych w twórczości tego autora, pozwoliło na jej zrozumienie i pojęcie znaczenia dla pogłębiania dyskursu społeczno-pedagogicznego. Było to o tyle ważne, że w tym czasie, po 40 latach, powstawał nowy podręcznik pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka 2006), w którym widoczne są inspiracje tą twórczością oraz próba zinterioryzowania idei pedagogiki społecznej z koncepcją działania/aktywności Barbiera.

---

<sup>7</sup> Chodzi o kongres European Association of Social Work na temat: *Theoretical Approaches in Social Work Education/Approches théoriques dans l'éducation du travail social*, który odbył się w Łodzi w dniach 6–9 czerwca 2001 r.

<sup>8</sup> Wykład odwoływał się do konceptualizacji pojęć związanych z kształceniem profesjonalnym: *Savoir. Capacités. Compétences* [Wiedza, możliwości/potencjały, kompetencje] interesujących środowisko nauczycieli, badaczy i praktyków pracy socjalnej/społecznej. Był zwiastunem idei „antropologii aktywności” w późniejszych pracach badawczych profesora Barbiera (por. Labonté-Roset, Marynowicz-Hetka, Szmagałski 2002).



W integrowaniu myślenia na temat działania znaczące były dwa wydarzenia edycyjne: równoległe opublikowanie jesienią 2006 r. pierwszego tomu podręcznika z pedagogiki społecznej oraz pierwszego wydania w języku polskim tekstów Barbiera. Temu celowi sprzyjały także inne inicjatywy stanowienia przestrzeni współmyślenia, m.in. współorganizowanie w CNAM seminarium pt.: *Valeurs et les activités professionnelles. Le cas du travail social* [Wartości i działania profesjonalne. Przykład pracy socjalnej]. Seminarium było zorientowane na środowisko badaczy pola pracy socjalnej i kształcenia, odnosiło się do kwestii miejsca wartości w polu działania społecznego. Rezultaty debaty zostały opublikowane w czasopiśmie „*Vie Sociale*” i stały się punktem wyjścia do dalszej pracy badawczej nad wymiarem aksjologicznym działania/aktywności w polu praktyki.

## Koncept transwersalnej analizy aktywności Barbiera i jego zintegrowanie z dyskursem społeczno-pedagogicznym

Przestrzeń integrowania transwersalnej analizy aktywności z dyskursem społeczno-pedagogicznym była ukierunkowana na przekład pojęć tej koncepcji na język polski i udostępnienie ich polskiej publiczności badaczy społecznych. Ważnym wydarzeniem (październik 2016) była dyskusja panelowa wokół problematyki zawartej w książce J.-M. Barbiera (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, zorganizowana w ramach 70. rocznicy powstania Uniwersytetu Łódzkiego, jak i Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ (Kamińska-Jatczak, Skoczylas-Namielska 2016). Kontakt polskich badaczy i studentów/doktorantów<sup>9</sup> z myślą transwersalną był pogłębiany na seminariach warsztatowych, wystąpieniach i wykładach z udziałem profesora Barbiera<sup>10</sup>, co skutkowało włączaniem jej

<sup>9</sup> Odnotawać należy zwłaszcza:

- wystąpienie plenarne Jean-Marie Barbiera na temat: *Entrer par l'activité: aspects épistémologiques, théoriques, méthodologiques, sociaux des recherches liant enjeux scientifiques, enjeux de formation/professionnalisation et enjeux d'optimisation de l'action* [Odkrycie aktywności: aspekty epistemologiczne, teoretyczne, metodologiczne, społeczne badań wiążących wymiary naukowe z kształceniowymi/profesjonalizacyjnymi i optymalizacyjnymi], na konferencji (29–30.09, 2016) *Participatory Social Work: Approaches, Barriers, Critique*, współorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ z European Research Institute for Social Work (ERIS);
- pobyt studyjny profesora Barbiera w Łodzi w listopadzie 2017 r.: wykład dla doktorantów łódzkich uczelni: *Anthropologie partagée des activités* [Podzielana antropologia aktywności]. Wykład odbył się w związku z otrzymaniem nagrody za prace badawcze z pedagogiki społecznej im. Profesor Ireny Lepalczyk, przyznanej przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe;
- uczestnictwo w seminarium warsztatowym, organizowanym przez Katedrę Pedagogiki Społecznej UŁ, pod tytułem *Wokół transwersalnej koncepcji analizy aktywności*.

<sup>10</sup> Szczególnie należałoby wymienić: pobyty studyjne profesora Barbiera w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ, wykłady dla studentów, dyskusje, seminarium poświęcone książce *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść* (Barbier 2006) czy wystąpienie Marynowicz-Hetki w ramach Première Université doctorale d'automne [Pierwszego, jesiennego Uniwersytetu doktorskiego] w listopadzie 2010, zatytułowane: *Champs de recherches, champs de pratiques: tendances méthodologiques et épistémologiques de la recherche* [Pola badań, pola praktyk: tendencje metodologiczne i epistemologiczne badań].

w badania prowadzone w Katedrze. Koncepcja transwersalnej analizy aktywności stała się ramą teoretyczną w rozprawie doktorskiej Izabeli Kamińskiej-Jatczak (2017), w której stanowiła główne odniesienie teoretyczne, co było przedmiotem dyskusji z profesorem Barbierem podczas obrony tej pracy.

Przestrzenią wymiany intelektualnej były też recenzje rozpraw doktorskich, przygotowanych pod kierunkiem profesora Barbiera, a także kolejne (lipiec 2013; 2015) Biennale Internationale de l'Education et des pratiques professionnelles i uniwersytety doktorskie, organizowane w CNAM<sup>11</sup>. Ważnym zapleczem dla międzynarodowej współpracy była obecność Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ w tworzeniu i rozbudowywaniu inicjatyw instytucjonalnych w CNAM<sup>12</sup>.

Kolejnym ogniwem integrowania myślenia społeczno-pedagogicznego z koncepcją transwersalnej analizy aktywności były wspólne prace badawcze nad kulturą edukacyjną i kulturą społeczną, uwieńczone współredagowanym numerem czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” [NOWIS 2016/2(3)].

Integrowanie koncepcji transwersalnej analizy aktywności z perspektywą społeczno-pedagogiczną w polu praktyki znalazło najsilniejszy wymiar w monografii Marynowicz-Hetki (2019). Ramy epistemologiczne tego procesu są omawiane przez tę autorkę w artykule publikowanym w niniejszym numerze.

## Projekt badawczy: myśląc transformacje

Tytułowy projekt był realizowany od 2015 r. w ramach pola badawczego obejmującego Laboratorium Excellence HASTEX, Histoire et anthropologie des Savoirs, des Techniques et des Croyances [Historia i antropologia wiedzy, techniki i przekonań/wierzeń]. Międzynarodowy zespół, pod kierunkiem profesora Barbiera (CNAM) oraz Marka Duranda (Uniwersytet w Genewie), prowadził prace badawcze na temat: *Représentations de transformations opérées par l'activité humaine dans le champ des arts et métiers* [Reprezentacje transformacji wyrażane poprzez aktywność człowieka w polach sztuk i zawodów]. W trakcie dyskusji, na systematycznie organizowanych seminariach badawczych, podejmujących zagadnienia reprezentacji transformacji, pojawiła się kategoria *Penser les transformations* [Myśląc transformacje]. Ta kategoria została sformułowana przez profesora Barbiera (2018) w jednym z tekstów stanowiących ramy teoretyczne projektu. Rezultaty badań<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Bliżej na ten temat: Marynowicz-Hetka (2015).

<sup>12</sup> M.in. uczestnictwo w grupie inicjatywnej Katedry UNESCO (2013) i wspieranie inicjatywy (2009) współtworzenia sieci naukowej Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) w ramach współpracy z Institut Européen de Recherche sur la Formation et l'Analyse de l'activité (IERFA).

<sup>13</sup> Ewa Marynowicz-Hetka (2018) podjęła zagadnienie kluczowe dla myślenia o transformacjach w kategoriach społeczno-pedagogicznych, analizując transformacje bezszelestne, zachodzące w polu praktyki pracy socjalnej/społecznej, odwołując się do rezultatów badań zawartych w dwu rozprawach doktorskich przygotowywanych pod jej kierunkiem: Izabeli Kamińskiej-Jatczak (2017) i Moniki Wojtczak (2016).

zostały opublikowane w pracy zespołowej (Barbier, Durand 2018) pt. *Représenter/Transformer: Débats en analyse des activités*, omawianej w tym numerze przez Lecha Witkowskiego.

Dzięki temu projektowi przestrzeń współmyślenia o transformacjach przeszła w fazę międzynarodowej wymiany intelektualnej i ukierunkowała dalsze formy współpracy, co zaowocowało symposium naukowym w 2019 r.<sup>14</sup> poświęconym tej problematyce. W ramach symposium poszukiwano narzędzi intelektualnych (konceptów) pozwalających na uchwycenie złożoności procesów transformacji zachodzących nieustannie w życiu człowieka (por. Kamińska-Jaczak 2019). Namysł był kontynuowany, dzięki czemu zawiązała się współpraca zespołu autorów polskich i francuskich nad aktualnym numerem: *Myśląc transformacje*.

## Zamiast zakończenia

Omawiana współpraca naukowa, owocująca transwersalnym, uwspólnionym podejściem do aktywności, trwa nadal, choć instytucjonalnie związana jest z innymi organizmami: Katedrą UNESCO<sup>15</sup>: Formation professionnelle, construction personnelle, transformations sociales [Kształcenie profesjonalne, konstruowanie osoby, transformacje społeczne], istniejącą w Institut Catholique w Paryżu i Łódzkim Towarzystwem Naukowym, w którym projektowane było na 1 czerwca 2020 r. (udaremnione przez pandemię Covid) seminarium kontynuujące problematykę „myśląc transformacje”. Jego organizacja pozostaje nadal w naszych planach i, co więcej, będzie mogła być poszerzona o dyskusję na temat tego numeru tematycznego oraz zawartych w nim treści. Wstępna zapowiedź<sup>16</sup> jego publikacji w środowisku międzynarodowym będzie możliwa już wkrótce (22–25 września 2021 r.), na kolejnym jedenastym Międzynarodowym Biennale Edukacji, Kształcenia i Praktyk Profesjonalnych [11 Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles], któremu przewodniczy profesor Jean-Marie Barbier. Wykład inauguracyjny wygłosi François Jullien (2017), autor ważny dla naszej społeczności badaczy z uwagi na jego prace poświęcone transformacjom niewidocznym/bezszelestnym. Trwanie idei i nowe otwarcie tej współpracy są widocznym wyrazem podzielanego i żywego zainteresowania rozwijaniem paradygmatu odkrywania aktywności oraz wynikającej z niego kultury badania.

---

<sup>14</sup> Symposium było naukowym wydarzeniem towarzyszącym uroczystości przyznania profesorowi Barbierowi przez Senat Uniwersytetu Łódzkiego Medalu Universitatis Lodzianis Amico/Przyjacieli Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>15</sup> O jej aktywności i aktualnym projekcie badawczym: „Se préparer à l'action” [Przygotowanie się do działania] piszą w tym numerze Jean-Marie Barbier i Martine Dutoit.

<sup>16</sup> Dobrą sposobnością będzie moderowanie warsztatu pt: *Faire et se faire entre cultures et identité* [Czynić i się czynić/stawać między kulturami i tożsamością], które organizatorzy powierzyli Ewie Marynowicz-Hetce.

## Bibliografia

Barbier J.-M. (1991) *Élaboration de projet d'action et planification*, Paris, Presses Universitaire de France.

Barbier J.-M. (2006) *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa E. Marynowicz-Hetka, Kraków, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria Biblioteka Pracownika Socjalnego.

Barbier J.-M. (2015) *Nowe wyzwania dla badań w naukach o wychowaniu: perspektywa działania/aktywności*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa E. Marynowicz-Hetka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (1), s. 60–72.

Barbier J.-M. (2016a) *Kultury działania i podzielane sposoby organizacji konstrukcji sensu*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa E. Marynowicz-Hetka, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (3), s. 14–46, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.03.02>

Barbier J.-M. (2016b) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2017) *Vocabulaire d'analyse des activités. Penser les conceptualisations ordinaires*, Paris, Presses Universitaires de France.

Barbier J.-M. (2018) *Penser en termes de transformation w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), we współpracy C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 11–23.

Barbier J.-M. (2020) *Konstruowanie aktywności i podmiotu w aktywności – wzajemne powiązania*, tłum. G. Karbowska, konsultacja naukowa L. Witkowski w: *Pedagogika społeczna. Spotkania, trwanie i zmienność, pogranicza*, A. Walczak, L. Telka, M. Grano-sik (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, seria Stała Konferencja Pedagogiki Społecznej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, t. 10, s. 223–230.

Barbier J.-M., Durand M. (2003) *L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?*, « Recherche & Formation », n° 42, J.-M. Barbier, M. Durand (dir.), *L'analyse de l'activité. Approches situées*, s. 99–117, <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>

Barbier J.-M., Durand M. (red.) (2018) *Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, we współpracy C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan.

Dewey J. (1968) *Expérience et éducation*, tłum. na j. francuski M. A. Carroi, Paris, Librairie Armand Colin.

Fleck L. (1986) *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, tłum. M. Tuskiewicz, wstęp Z. Cackowski, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie.

Jullien F. (2017) *Une seconde vie. Comment véritablement exister*, Paris, Grasset.

Kafar M., Marynowicz-Hetka E. (2021) *O przepływach intelektualnych: spotkania dialogowe*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (13), w tym tomie.

Kamińska-Jatczak I. (2019) *Myśląc o transformacjach: Symposium naukowe (Łódź, 23.05.2019)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (8), s. 312–323, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.08.23>

Kamińska-Jatczak I. (2021) *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kamińska-Jatczak I., Skoczylas-Namielska E. (2016) *Pedagogika społeczna w Uniwersytecie Łódzkim: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość: kulminacja obchodów 70-lecia Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2 (3), s. 215–232, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.03.13>

Labonté-Roset Ch., Marynowicz-Hetka E., Szmagański J. (red.) (2002) *Social Work Education and Practice in Today's Europe. Challenges and the Diversity of Responses/ La Formation et l'action dans le travail social pour l'Europe d'aujourd'hui. Les défis et la diversité des solutions*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, seria Biblioteka Pracownika Socjalnego.

Marynowicz-Hetka (2006) *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Wykład*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marynowicz-Hetka E. (2015) *Katedra UNESCO: Kształcenie i Praktyki Profesjonalne (Chaire UNESCO: «Formation et des Pratiques professionnelles»)* – zakres aktywności, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 192–197.

Marynowicz-Hetka E. (2016) *Posłowie. Konceptualizacje zwyczajowych ram myślenia o aktywności – na marginesie pracy nad tekstem w: J.-M. Barbier, Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 271–289.

Marynowicz-Hetka E. (2018) *Transformations invisibles/silencieuses et champ du travail social w: Représenter/transformer. Débats en analyse des activités*, J.-M. Barbier, M. Durand (red.), we współpracy C. Cohen, M.-L. Vitali, Paris, L'Harmattan, s. 183–202.

Marynowicz-Hetka E. (2019) *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Marynowicz-Hetka E., Piekarski J. (red.) (1996) *Wokół problemów działania społecznego. Wybór tekstów i przykłady projektów działania*, Warszawa, Interart, seria Biblioteka Pracownika Socjalnego.

„Vie Sociale” 2003, numer tematyczny: *Entre normes et valeurs : le cas du travail social*, nr 4.

Witkowski L. (2009) *W stronę kultury profesjonalizacji. Koncepcja Jean-Marie Barbiera działania w pedagogice społecznej* (esej recenzyjny nie tylko na rzecz pracy socjalnej w: L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na księgę jubileuszową*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 291–315.

Witkowski L. (2018) *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### **Źródła internetowe**

Kamińska-Jatczak I. (2017) *Tożsamość profesjonalna w narracjach asystentów rodziny*, niepublikowana praca doktorska, mpis, <https://repozytorium.uni.lodz.pl/handle/11089/23030> [dostęp: 11.04.2021].

„Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (2016), nr 2 (3), numer tematyczny: *Kultury edukacyjne i kultury społeczne*, E. Marynowicz-Hetka, J.-M. Barbier (red.), <https://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/resources/html/articlesList?issueId=10320> [dostęp: 27.07.2021].

Wojtczak M. (2016) *Przestrzeń społeczna szkoły – rekonstrukcja z punktu widzenia podejść mediacyjnych*, niepublikowana praca doktorska, mpis, [https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/20080/przestrzen\\_spoleczna\\_szkoly\\_MW.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/20080/przestrzen_spoleczna_szkoly_MW.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [dostęp: 26.07.2021].

## **Thinking Transformations: Spaces for Sharing the Epistemological Approach**

### **Summary**

The article is an example of the development of international cooperation, in which the mental activity of its partners shaped its essence. This cooperation has evolved from “mere” interest in creativity, to an epistemological understanding in relation to the analysis of action/activity in the field of practice.

The course of this process of sharing positions and their mutual enrichment is documented with references to significant events of this cooperation, carried out between Jean-Marie Barbier from the Conservatoire Nationale des Arts et Métiers in

Paris and Ewa Marynowicz-Hetka from the University of Lodz, managing research teams that were gradually included in its course. The calendar of events is extensive. It begins in 1991, the date of the publication of a book by Barbier (1991), important for the community of social educators in Poland, dealing with the issue of design and planning. Further, the events that make up the gradual recognition of common areas of thinking, initiated by the real contact of partners at the end of the 1990s, are referred to.

Over the years, individual events have accumulated to create a new, significant scientific quality, such as translation of texts, publications in both languages, participation in the education of researchers and international projects. In the article, we discuss the features of this cooperation, requiring the crossing of cultural and linguistic boundaries and resulting in a socio-pedagogical interpretation of the main concepts of Barbier's work and their integration with the discourse of social pedagogy. The work on the tools for analysing action and its understanding and expression in precisely constructed vocabulary was particularly fruitful.

The discussed cooperation is fitted into the historical, social, individual and institutional context. Its process of becoming was from the visible one-sided flow of concepts, perceptions, and language, to a sense of intellectual exchange that allows us to think in terms of a mental collective (Fleck 1986), or a shared (Dewey 1968) epistemological approach to the category of "thinking transformations", visible in the texts that make up this thematic issue.

## **Penser transformations : les espaces de partage de l'approche épistémologique**

### **Résumé**

L'article est un exemple du développement d'une coopération internationale où l'activité mentale de ses partenaires a joué un rôle majeur. Cette coopération a évolué d'un « simple » intérêt pour les écrits à un accord épistémologique envers l'analyse de l'activité dans le champ de la pratique.

Le déroulement du processus de partage des positions et de l'enrichissement réciproque peut être documenté par les événements majeurs de cette coopération, réalisée entre Jean-Marie Barbier du Conservatoire Nationale des Arts et Métiers à Paris et Ewa Marynowicz-Hetka de l'Université de Łódź, dirigeants des équipes de recherche, celles-ci rejoignant successivement ce travail. Le calendrier des événements marquants de cette coopération est très riche. Il commence en 1991, l'année de la publication du livre très important pour le milieu des pédagogues sociaux en Pologne où J.-M. Barbier (1991) s'intéresse à la problématique d'élaboration et de planification d'un projet. Par la suite, nous citons des événements permettant à reconnaître nos champs de penser respectifs, inaugurés par le contact réel des partenaires à la fin des années 90 du XX siècle. Au cours des années, des événements ponctuels s'accroissent d'importante qualité scientifique, comme

par exemple les traductions des textes, des publications dans les deux langues, la participation à la formation des chercheurs et aux projets de recherche internationaux.

Dans l'article, nous parlons des traits caractéristiques de cette coopération, qui nous a permis de franchir les frontières culturelles et langagières, ainsi que des concepts majeurs développés par J.-M. Barbier avec leur interprétation socio-pédagogique, et leur intégration au discours de la pédagogie sociale. Il faudrait particulièrement souligner les travaux sur les outils d'analyse des activités et leur intelligibilité, ainsi que la clarté de l'expression grâce à une très grande précision du vocabulaire employé.

Cette coopération s'est bien inscrite au contexte historique, social, individuel et institutionnel. Le processus et son devenir a commencé par un flux visible des conceptions et des moyens de perception. L'échange intellectuel nous a permis de penser dans les catégories d'un collectif de pensée (Fleck 1986), ou une approche épistémologique partagée (Dewey 1968) dans la catégorie « penser les transformations » que l'on peut reconnaître dans les textes composant ce numéro thématique.

### **Cytowanie**

Kamińska-Jatczak I., Marynowicz-Hetka E. (2021) *Myśląc transformacje: przestrzenie współniania podejścia epistemologicznego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2(13), 340–352, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.13.20>



## O Autorach

**BARBIER Jean-Marie**, profesor *emeritus* w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu, specjalista w dziedzinie edukacji dorosłych, analizy aktywności i procesów konstruowania doświadczenia. W badaniach, kształceniu i działaniu profesjonalnym przyjmuje paradygmat określany jako „odkrycie aktywności” (*entrée activité*). Jest doktorem honoris causa Université Catholique w Louvain. Wraz z Augustin Mutuale jest odpowiedzialny za Katedrę UNESCO ‘Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales’, w Institut Catholique w Paryżu. Jest przewodniczącym Biennale Internationale de l’Education, de la Formation et des Pratiques Professionnelles.

**DUTOIT Martine**, wykładowczyni-badaczka, początkowo w Université d’Evry, a obecnie w Institut Catholique de Paris. W badaniach łączy problematykę aktywności i procesów konstruowania doświadczeń populacji, do których adresowane są działania społeczne i/lub zdrowotne oraz aktywności i doświadczenia przedstawicieli zawodów, którzy im towarzyszą. W jej pracach badawczych wyraźnie zaznacza się podejście konstruktywistyczne oraz paradygmat określany jako „odkrycie aktywności” (*entrée activité*). Jest odpowiedzialna za rozwój Katedry UNESCO ‘Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales’, gdzie prowadzone są badania we współpracy z przedstawicielami zawodów społecznych.

**GAJEK Katarzyna**, pedagog społeczny, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka książki *Doświadczenie przemocy w rodzinie. Autobiograficzne narracje kobiet* (2019). Zainteresowania badawcze obejmują: *Gender Studies*, zjawisko przemocy (przemoc w rodzinie, *bullying*, handel ludźmi), zjawisko wykluczenia społecznego i proces *empowerment*, metody badań jakościowych (w szczególności badania biograficzne i krytyczna analiza dyskursu).

**HYPOLITE Marie Jasmine**, doktor w zakresie kształcenia dorosłych, pasjonuje się naukami społecznymi. Miejsce urodzenia: Reunion (francuski departament na Oceanie Indyjskim). Dzięki studiom z zakresu nauk ekonomicznych, politycznych, prawniczych pracowała jako wykładowczyni w szkolnictwie średnim i wyższym. W kształceniu dorosłych podejmuje zagadnienia przygotowywania się do prowadzenia negocjacji będące nowym polem badawczym, pod nazwą: „przygotowanie się do działania”.

**KAFAR Marcin**, badacz interdyscyplinarny pracujący na przecięciu nauk humanistycznych i społecznych; wykorzystuje pola antropologii kulturowej, edukacji, literaturoznawstwa i filozofii. Jest redaktorem naczelnym prowadzonej w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego serii wydawniczej „Perspektywy Biograficzne”. Napisał i zredagował kilkanaście monografii, w tym ostatnio (wspólnie z Anną Kacperczyk) *Autoetnograficzne „zblżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce* (2020). Stażysta (2010, 2016) i *visiting professor* (2018) w Department of Communication, University of South Florida.

**KAMIŃSKA-JATCZAK Izabela**, pedagog społeczny, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka monografii: *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* (2021). Zainteresowania badawcze obejmują następujące zagadnienia: analiza aktywności w polu pracy socjalnej, praca socjalna z rodziną, biograficzne i historyczne konteksty pedagogiki społecznej, metodologia badań interpretacyjnych.

**LÉONARD Myriam**, doktor nauk o edukacji, specjalność kształcenie dorosłych. Członkini zespołu badawczego w laboratorium FOAP (Formation et apprentissages professionnels) w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu oraz badaczka wolontariuszka w Katedrze UNESCO kierowanej przez Jean-Marie Barbier i Augustin Mutuale. W sektorze prywatnym prowadzi działalność dydaktyczną skierowaną do kadr kształcących dorosłych, a na poziomie uniwersyteckim skierowaną do przyszłych nauczycieli. Utworzyła jednostkę promującą badania jako narzędzie kształcenia profesjonalistów i aktorów w polu kształcenia zawodowego we Francji. Przez 6 lat pracowała z policjantami, najpierw jako badaczka, a następnie jako kierująca sekcją badań, studiów i innowacji w sektorze kształcenia policji francuskiej.

**MARYNOWICZ-HETKA Ewa**, pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego, doktor honoris causa Uniwersytetu w Ostrawie. Zainteresowania badawcze obejmują: namysł nad podstawami działania pedagoga społecznego w polu praktyki; kształcenie do profesji społecznych i działania w polu pracy socjalnej/społecznej; epistemologiczne i metodologiczne przesłanki konstruowania narzędzi analizy aktywności w polu praktyki. Pełni funkcję redaktora naczelnego czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” wydawanego przez Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ i Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

**RODRIGUEZ Daniela**, doktor w zakresie kształcenia dorosłych, badaczka w Centrum Badań nad pracą i rozwojem, w zespole Psychosocjologii Pracy i Kształcenia, Antropologii praktyki w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu. Jej prace badawcze podejmują zagadnienia związków między pracą i kształceniem analizowanych w indywidualnych biografiach profesjonalnych.

**VU Kim**, doktor nauk o wychowaniu, uczestniczka zespołu badawczego w laboratorium FOAP (Formation et apprentissages professionnels) w Conservatoire National des Arts et Métiers w Paryżu. W swojej pracy doktorskiej, napisanej pod kierunkiem Jean-Marie Barbier i Line Numa-Bocage, obronionej 16 czerwca 2020, stawia hipotezę, iż posiadane doświadczenia pomagają menedżerowi modyfikować oddziaływania wobec współpracowników i sprzyjają nabywaniu kompetencji społecznych, niezbędnych do podejmowania aktywności menedżera.

**WALCZAK Anna**, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Jej zainteresowania naukowe dotyczą antropologii filozoficznej, filozofii wychowania i etyki z perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej i dialogicznej. W swoich pracach dokonuje (re)konstrukcji pedagogiki egzystencjalnej, odwołując się także do narratologii i powiązanych z nią ujęć biograficznych (tożsamość narracyjna), heterologii oraz psychologii kultury inspirowanej głównie myślą C. G. Junga.

**WITKOWSKI Lech**, profesor nauk humanistycznych, filozof i pedagog, opublikował 20 książek i był (współ)redaktorem 15. Wykłada w Akademii Pomorskiej w Słupsku, zajmuje się filozofią edukacji i historią myśli pedagogicznej, buduje perspektywę tzw. „humanistyki stosowanej”. Studia monograficzne poświęcił takim kategoriom, jak: autorytet, cykl życia, dwoistość, tożsamość, pozostaje pod zasadniczym wpływem koncepcji takich autorów, jak: Bachelard, Bachtin, Bauman, Erikson, Giroux, Habermas, Radlińska.

**WRÓBLEWSKA Halina Monika**, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu w Białymstoku, Wydziału Nauk o Edukacji. Zainteresowania badawcze: podmiotowe kompetencje twórcze i uwarunkowania ich rozwoju; diagnozowanie, kształcenie i wspomaganie rozwoju zdolności i uzdolnień twórczych w procesie edukacji; uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego; edukacja wspierająca rozwój twórczej aktywności; sztuka i twórcza ekspresja w rozwijaniu i wspomaganie twórczego samorozwoju; doświadczenia twórcze w narracjach i materiałach biograficznych. Autorka wielu monografii m.in.: *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* (red.) (2018); *Kompetencje twórcze w dorosłości* (2015).

## À propos des auteurs

**BARBIER Jean-Marie**, est professeur émérite au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris. Il est spécialiste de formation des adultes, de d'analyse des activités et de la construction de l'expérience. Il privilégie l'« entrée activité » en recherche, en formation et dans l'action professionnelle. Il est DHC de l'UCL (Louvain) et responsable avec Augustin Mutuale de la chaire Unesco-ICP 'Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales'. Il préside la Biennale Internationale de l'Education, de la Formation et des Pratiques Professionnelles.

**DUTOIT Martine**, a été enseignante-chercheuse à l'Université d'Evry, et l'est actuellement à l'Institut Catholique de Paris où ses recherches relient activités et construction de l'expérience des publics-cibles d'action sociale et/ou de santé, et activités et expérience des professionnelles qui les accompagnent. Elle s'inscrit dans une approche à dominante constructiviste et privilégie l'entrée activité. Elle est responsable du développement de la Chaire Unesco 'Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales', qui conduit des recherches collaboratives avec les professionnelles des métiers de l'humain.

**GAJEK Katarzyna**, pédagogue sociale, docteure en sciences humaines dans le domaine de la pédagogie, professeure adjointe à la Chaire de Pédagogie sociale et de resocialisation, de l'Université de Lodz. Ses intérêts de recherche portent sur : Gender Studies, phénomène de la violence (violence domestique, bullying, harcèlement, traite des êtres humains), phénomène d'exclusion sociale et processus d'empowerment, recherche qualitatives (en particulier la recherche biographique et l'analyse critique du discours). L'auteure de la monographie : *Doświadczenie przemocy w rodzinie. Autobiograficzne narracje kobiet* [Expérience de la violence domestique. Récits autobiographiques de femmes] (2019).

**HYPOLITE Marie Jasmine**, docteure en formation des adultes, se passionne pour les sciences sociales. Née à l'île de la Réunion (département français dans l'Océan Indien). Ses études en sciences économiques, politiques, juridiques et de l'éducation l'amènent à des postes d'enseignant dans le secondaire et le supérieur. Formatrice d'adultes elle se questionne sur la façon dont les acteurs se préparent à une négociation, ouvrant un nouveau champ de recherche : « se préparer à l'action ».

**KAFAR Marcin**, chercheur interdisciplinaire travaillant à l'intersection des sciences humaines et sociales ; trouve des ressources dans les champs d'anthropologie culturelle, de l'éducation, de la littéraire et de la philosophie. Il est rédacteur en chef de la série « Perspektywy Biograficzne » [Perspectives Biographiques] à l'Édition de l'Université de Lodz. Il a écrit et rédigé une dizaine de monographies, et dernièrement (avec Anna Kacperczak) *Autoetnograficzne « zblizenia » i « oddalenia ». O autoetnografii w Polsce* [« Rapprochements » et « éloignements » auto-ethnographiques. Sur l'auto-ethnographie en Pologne], (2020). Stagiaire (2010, 2016) et visiting professor (2018) au département de Communication, à l'University of South Florida.

**KAMIŃSKA-JATCZAK Izabela**, pédagogue sociale, docteure en sciences sociales dans le domaine de la pédagogie, professeure adjointe à la Chaire de Pédagogie sociale et de resocialisation, de l'Université de Lodz. Ses intérêts de recherche portent sur : l'analyse de l'activité dans le champ de travail social, le travail social avec la famille, les contextes biographies et historiques de la pédagogie sociale, la méthodologie des recherches interprétatives. L'auteure de la monographie *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* [Activité des assistants familiaux. Analyse transversale des récits] (2021).

**LÉONARD Myriam**, docteure en sciences de l'éducation, spécialité formation des adultes, membre du laboratoire de recherche FOAP (Formation et apprentissages professionnels) au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris et chercheur bénévole auprès de la Chaire Unesco ICP, dirigée par Jean-Marie Barbier et Augustin Mutuale. Elle exerce en tant que formatrice de formateur et ingénieur formation dans le secteur privé, et en tant qu'enseignante à l'université auprès de futurs enseignants. Elle est également fondatrice d'une entreprise qui promeut la recherche comme outil de formation des professionnels et acteurs du champ de la formation professionnelle en France. Elle a passé six années auprès de policiers, en tant que chercheuse dans un premier temps, puis en tant que Chef de la section Recherche, Etudes et Innovation de la direction de la formation de la Police nationale française.

**MARYNOWICZ-HETKA Ewa**, pédagogue sociale, professeure en sciences humaines, professeure émérite de l'Université de Lodz, Docteur Honoris Causa de l'Université d'Ostrava. Intérêts de recherche : réflexion sur les fondements de l'action du pédagogue social dans le champ de la pratique ; formation aux professions sociales et à l'action dans le champ du travail social ; prémisses épistémologiques et méthodologiques de construction des outils d'analyse d'activité dans le champ de la pratique. Rédactrice en chef de la revue « Sciences de l'éducation. Les études interdisciplinaires » portée par la Faculté de Sciences de l'éducation l'Université de Lodz et Maison d'édition de l'Université de Lodz.

**RODRIGUEZ Daniela**, docteure en formation des adultes et chercheuse associée au Centre des recherches sur le travail et le développement, équipe Psychosociologie du travail et de la formation, anthropologie des pratiques du Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris. Ses travaux de recherche portent sur les liens entre travail et formation à l'échelle de la biographie professionnelle des sujets.

**VU Kim**, docteure en sciences de l'éducation, membre du laboratoire de recherche FOAP (Formation et apprentissages professionnels) au Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris. Sa thèse, soutenue le 16 juin 2020 sous la direction de Jean-Marie Barbier et Line Numa-Bocage part de l'hypothèse selon laquelle à travers l'expérience, le manager peut modifier sa façon de faire agir les collaborateurs, et ainsi se doter de compétences humaines pour exercer son activité de manager.

**WALCZAK Anna**, docteure habilitée, professeure de l'Université de Lodz, travaille à la Chaire de Pédagogie sociale et de resocialisation, à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'UL. Ses intérêts de recherche portent sur l'anthropologie philosophique, la philosophie de l'éducation et de l'éthique du point de vue phénoménologique – herméneutique et discursif. Dans ses travaux, elle procède à la (re)construction de la pédagogie existentielle en faisant appel à la narratologie ainsi qu'aux approches biographiques (l'identité narrative), à l'hétérologie, à la psychologie de la culture inspirée principalement par la pensée de C. G. Jung.

**WITKOWSKI Lech**, professeur en sciences humaines, philosophe et pédagogue, a publié 20 livres, a été (co)rédacteur de 15 publications, maître de conférence à l'Académie de Poméranie à Slupsk, il s'intéresse à la philosophie de l'éducation et à l'histoire de la pensée pédagogique, construit une perspective dite de « humanisme appliqué », ses études monographiques sont consacrées aux catégories suivantes : l'autorité, le cycle de vie, la dualité, l'identité, il reste sous l'influence des conceptions des auteurs comme : Bachelard, Bachtin, Bauman, Erikson, Giroux, Habermas, Radlińska.

**WRÓBLEWSKA Halina Monika**, docteure habilitée, professeure de l'Université à Białystok, à la Faculté des Sciences de l'Éducation. Ses intérêts de recherche concernent les problèmes suivants : les compétences créatives du sujet et les conditions pour leur développement ; le diagnostic, la formation et le soutien au développement des capacités créatives et des compétences dans le processus de l'éducation ; les conditions de développement d'un élève doué ; l'éducation de soutien au développement de l'activité créative ; l'art et l'expression créative dans le développement et le soutien de l'auto développement créatif ; l'expérience créative dans les narrations et récits biographiques. L'auteure et rédactrice de nombreuses publications, entre autres : *Kompetencje twórcze w dorosłości* [Compétences créatives à l'âge adulte] (2015) ; *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* [Le potentiel du sujet et ses compétences – dans la perspective du développement de la carrière professionnelle] (éd.) (2018).

## About the Authors

**BARBIER Jean-Marie**, professor emeritus at the Conservatoire National des Arts et Métiers in Paris, specialist in the field of adult education, activity analysis and experience construction processes. In research, education and professional activity, he adopts the paradigm referred to as “the discovery of activity” (entrée activité). He has an honorary doctorate from the Catholic University in Louvain. Together with Augustin Mutuale, he is responsible for the UNESCO Chair ‘*Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales*’, at the Catholic University in Paris. He is the chair of the Biennale Internationale de l’Education, de la Formation et des Pratiques Professionnelles.

**DUTOIT Martine**, teacher and researcher, first at the University of Evry, currently at the Catholic University in Paris. In her research, she combines the issues of activity and processes of constructing the experiences of the population to which social and/or health activities are addressed, as well as the activities and experiences of the professionals who accompany them. Her research work clearly shows the constructivist approach and the paradigm known as the “discovery of activity” (entrée activité). She is responsible for the development of the UNESCO Chair ‘*Formation Professionnelle, Construction Personnelle, Transformations Sociales*’, where research is carried out in cooperation with representatives of social professions.

**GAJEK Katarzyna**, a social pedagogue, a Doctor of Humanities in the discipline of Education, and an Assistant Professor at the University of Lodz, Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation. Her research areas include Gender Studies, the phenomenon of violence (domestic violence, bullying, human trafficking), social exclusion and empowerment processes, qualitative research methods (especially biographical method and discourse analysis). She is the author of the book: *Doświadczenie przemocy w rodzinie. Autobiograficzne narracje kobiet* [The Experience of Domestic Violence. Autobiographical Narratives of Women] (2018).

**HYPOLITE Marie Jasmine**, PhD in adult education, is passionate about social sciences. Born on Reunion Island (French department in the Indian Ocean). Her studies in economics, politics, law and education led her to teaching positions in secondary and higher education. As a trainer for adults, she questions how actors are preparing to negotiate opening up a new field of research on “preparing for action”.

**KAFAR Marcin**, Interdisciplinary scholar working at the intersection of human and social sciences; he combines fields of anthropology of culture, education, literary studies, sociology, and philosophy. He is the editor-in-chief of the book series "Biographical Perspectives" published by the Lodz University Press. He has authored, co-authored and edited several monographs, recently *Autoethnographic "Proximities" and "Distances." On Autoethnography in Poland* (originally *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce*, Lodz 2020). Recipient of internships (2010, 2016) and a visiting professor (2018) at the Department of Communication, University of South Florida.

**KAMIŃSKA-JATCZAK Izabela**, social pedagogue, Doctor of Pedagogy in Social Sciences, assistant professor in the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation at the University of Lodz. Research interests: analysis of activity in the field of social work, family social work, biographical and historical contexts of social pedagogy, methodology of interpretative research. The author of the monograph *Aktywność asystentów rodziny. Analiza narracji w ujęciu transwersalnym* [The activity of child protection workers. Analysis of narratives in a transversal approach] (2021).

**LÉONARD Myriam**, doctor of education sciences, specialization in adult education. Member of the research team at the FOAP laboratory (Formation et apprentissages professionnels) at the Conservatoire National des Arts et Métiers in Paris and volunteer researcher at the Unesco Chair led by Jean-Marie Barbier and Augustin Mutuale. She conducts didactic activities for adult education staff, in the private sector, as well as at university level, aimed at future teachers. She has established a unit to promote research as a tool for educating professionals and actors in the field of vocational training in France. For 6 years she worked with policemen, first as a researcher and then as head of the Research, Studies and Innovation section of the French Police Education Directorate (Police nationale française).

**MARYNOWICZ-HETKA Ewa**, social pedagogue, Professor Emeritus of the Humanities, University of Lodz, D.H.C. University of Ostrava. Research interests: reflection on the basis of social pedagogy in the field of practice; training for social professions and action in the field of social/societal work; epistemological and methodological issues of social comprehension as a discipline and as orientation of social activity. She is the editor-in-chief of the journal "Educational Sciences. Interdisciplinary Studies" produced by the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz and the Lodz University Press.

**RODRIGUEZ Daniela**, PhD in adult training and associate researcher at the Centre for Research on Work and Development, Psychosociology of work and training, anthropology of practices group at Conservatoire National des Arts et Métiers in Paris. Her research focuses on the links between work and training at the level of the professional biography of subjects.



**VU Kim**, doctor of Educational Sciences, member of the research group FOAP (Formation et apprentissages professionnels) at the Conservatoire National des Arts et Métiers in Paris. Her thesis, defended on June 16, 2020 under the supervision of Jean-Marie Barbier and Line Numa-Bocage, is based on the hypothesis that, through experience, managers can modify the way they make employees act, and thus acquire the human skills to carry out their managerial activity.

**WALCZAK Anna**, professor at the University of Lodz. Works at the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz. Her scientific interests concern philosophical anthropology, philosophy of education and ethics from a phenomenological, hermeneutic and dialogical perspective. In her work, she does (re)construction of existential pedagogy, also referring to narratology and related biographical approaches (narrative identity), heterology and cultural psychology inspired mainly by the thought of Jung.

**WITKOWSKI Lech**, professor of humanities, philosopher and pedagogist, he has published 20 books and (co)edited 15 volumes, he teaches at the Pomeranian University (Akademia Pomorska) in Slupsk, Poland. His interests are concentrated on philosophy of education, epistemology and history of pedagogical thinking, he builds a perspective called "Applied Humanities"; his monographic studies are devoted to such categories as: authority, life cycle, duality, identity; he is mostly influenced by such authors as: Bachelard, Bachtin, Bauman, Erikson, Giroux, Habermas, Radlińska, and others.

**WRÓBLEWSKA Halina Monika**, professor at the University of Bialystok, Faculty of Education. Main threads of scientific and research activity: subjective creative competences and conditions for their development; diagnosing, educating and supporting the development of creative abilities and talents in the education process; conditions for the development of a gifted student; education supporting the development of creative activity. Art and creative expression in developing and supporting creative self-development. Creative experiences in narratives and biographical materials. Author of several books, including: *Kompetencje twórcze w dorosłości* [Creative competences in adulthood] (2015); *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* [Subject potential and competences – from the perspective of professional career development] (ed.) (2018).