

# Savoirs d'autrui : la décentration et l'éducation libérale

FRANÇOIS COPPENS

Haute École Léonard de Vinci, Belgique

[francois.coppens@vinci.be](mailto:francois.coppens@vinci.be)

RAPHAËL VAN NECK (participation à symposium)

Haute École Léonard de Vinci, Belgique

[raphael.vanneck@vinci.be](mailto:raphael.vanneck@vinci.be)

## Résumé

Nous mettons en lumière une tension qui est essentielle à l'acte d'enseigner et qui apparaît de manière privilégiée dans les pratiques de décentration. Celles-ci sont approchées dans le cadre de formations professionnalisantes en kinésithérapie et en éducation spécialisée. Nous verrons ici qu'à travers les pratiques de confrontation à l'altérité, dans ces formations à la relation d'aide et de soin, peut aussi se jouer une ambition qui est constitutive de la tradition d'éducation libérale. La perspective proposée ici est que loin de s'opposer, les visées professionnalisantes et l'ambition libérale de l'éducation peuvent au contraire s'articuler dans une pédagogie attentive aux conditions effectives de la liberté.

## Abstract

We highlight a tension that is essential to teaching and appears in a privileged manner in decentering practices. Those practices will be approached in the context of professional formations in physiotherapy and social education. In those formations, the confrontation with alterity is amply called upon for its usefulness towards professionalism in aid and care work. Through them, though, is also at stake an ambition decisive to liberal education. Our perspective is that far from being exclusive, the vocational objectives of formation and the liberal ambition of education can be articulated in a pedagogy mindful of the actual conditions of freedom.

## Mots-clés

Autonomie, critique, décentration, éducation libérale, utilité

## Key words

Autonomy, criticism, decentration, liberal education, utility

## 1. Des pratiques de décentration

Comme la pensée et sans doute la vie, l'enseignement est une navigation dont la route se trace chaque fois sur des eaux toujours mouvantes et différentes. Le marin peut à coup sûr suivre aveuglément les instructions du GPS, oubliant les corps célestes que suppose pourtant la gravitation même des satellites qui orientent celui-ci. Mais s'il a du métier, il disposera ici et là d'une lueur, phare ou étoile, pour faire le point et poursuivre sans trop s'égarer. Il en va de même pour nous. Nous pouvons certes ne faire qu'appliquer des méthodes, traduites en procédures et résolvant toute hésitation. Mais nous pouvons aussi prêter attention à ces hésitations et y tracer notre voie comme en dialogue avec des paroles rencontrées, entendues ou lues, ouvrant par quelque sente ou repère un horizon où s'avancer pour à son tour signaler à d'autres.

Ainsi notre pratique d'enseignement à de futurs professionnels de la relation d'aide et de soin (paramédical et psycho-social) s'accompagne-t-elle d'une attention quotidienne concernant la mise en œuvre des pratiques de décentration. Nous entendons ici ce mot au sens que lui donne Cohen-Émerique : « *La décentration consiste à faire émerger chez le professionnel, par la réflexivité puis par l'analyse, ses propres cadres de référence avec lesquels il perçoit et décode l'altérité. Mais ce processus n'est possible que dans l'interaction avec l'autre, lequel joue pour lui le rôle de révélateur de son identité* » (Cohen-Émerique, 2011, p. 179). Dans ces formations initiales, et en particulier dans quatre lieux que nous signalerons plus loin, la confrontation à l'altérité est décisive pour susciter des dynamiques de réflexivité et d'analyse au service de la prise de conscience signalée par cet auteur. Nous y ouvrons des voies pour que l'étudiant perçoive d'autres perspectives et prenne conscience, dans cette interaction avec l'altérité, de ses propres cadres de référence et de ce qu'ils ont de particulier. Cette mise en œuvre s'accompagne pourtant d'un questionnement constant quant au sens même et à la valeur de ces pratiques : quelle est leur utilité, quelle portée faut-il leur donner ? Ces questions doivent être élaborées pour décider aussi bien de ce que l'on fera concrètement dans les différentes activités d'apprentissages que de leur rôle dans l'approche-programme.

Depuis plusieurs années, un petit texte très concret de X. Remacle (2009) sur la pédagogie interculturelle est venu comme un petit phare soutenir cette attention. Il appelle à un renouvellement néo-humaniste de cette ambition qui était au cœur de l'humanisme : former des sujets qui appréhendent le vaste monde et qui ne sont pas seulement des « travailleurs ». Cette ambition est abandonnée si l'on se concentre uniquement sur une formation utilitaire, alors qu'au contraire « *il faut « des racines et des ailes » à chacun* » : « *Cette culture générale sur le monde n'est pas réduite à de la pure érudition. Il s'agit d'un véritable savoir-être dans son rapport à autrui et à la différence. Un rapport qui bouscule les certitudes et provoque une décentration vis-à-vis de son système de référence* » (Remacle, 2009, p. 28). Ce rappel à donner « *des racines et des ailes* » vise la transmission d'un monde commun : Arendt montrait dans son essai sur l'éducation que sans lui la liberté est un mot vide (Arendt, 1972).

## 2. Un questionnement

Notre monde a pour vents dominants la perspective d'une autonomie individuelle qui permet à chacun de trouver sa place dans une société collaborative et interdépendante. L'enseignement y est légitime s'il apporte ce qui est utile à l'autonomie individuelle, ou à l'interaction sociale, ou mieux encore aux deux à la fois dans une citoyenneté autonome et responsable. L'enseignant doit ainsi juger de ses voies ou de ses choix pratiques par l'utilité, critère de légitimité qui permet d'agir sans éteindre les hésitations et interprétations diverses.

Dans ce contexte, l'utilité des pratiques de décentration est certes reconnue aussi bien dans l'approche constructiviste des savoirs que pour un enseignement interculturel et citoyen. Dans les filières professionnalisantes, elles sont bienvenues si elles contribuent à l'acquisition des compétences professionnelles visées. Ainsi par exemple le futur soignant devra-t-il apprendre à centrer sa pratique sur le patient, dans une approche collaborative (Christensen et al., 2008). Le futur travailleur social devra « *inscrire sa pratique dans une réflexion critique, citoyenne et responsable* » (Conseil Supérieur Social, 2010, p. 2). Ces pratiques trouvent aisément un espace de légitimité dans des cours de « sciences humaines », au service des valeurs de la citoyenneté dans un monde interculturel. Enfin, elles sont aisément justifiées quand elles visent des savoir-être, où se réfugient les valeurs de citoyenneté et d'humanisme.

Cependant un impératif institutionnel permanent limite la mobilisation de ces pratiques à la mesure de leur utilité. L'hésitation est dès lors constante : une réelle décentration suppose en effet, sauf à se contredire dans l'acte même que l'on prétend poser, de ne pas se limiter à cet

horizon qui définit notre monde. Elle suppose de ne pas seulement définir ce qui vaut par ce qui est utile et d'amener aussi à percevoir ce que cette perspective-là, précisément, a de particulier.

La question est dès lors de savoir si ces pratiques de décentration sont utiles seulement aux professions concernées ou si elles peuvent aussi, au sein même de la légitimité en cours pour ces formations, être des fenêtres d'opportunité pour une autre ambition de l'enseignement. Il apparaît en effet que là même où elle vise au développement des compétences utiles, la mobilisation de ces pratiques permet aussi la mise en œuvre d'une autre dynamique. Par la confrontation du sujet en formation à l'altérité, essentielle à la dynamique même de la décentration, elles contribuent de manière substantielle à une transformation radicale du sujet et de ses perspectives : la réflexivité qu'elles mettent en œuvre est une voie privilégiée pour l'émergence d'un sujet critique qui est au cœur de la tradition dite d'éducation libérale.

### **3. L'éducation libérale**

Depuis ses origines dans la pensée grecque et dans les différentes étapes de notre histoire, notamment sa transformation moderne, l'éducation libérale se définit par l'ambition qui reste au cœur de notre démocratie libérale : susciter cette liberté de pensée par laquelle l'humain n'est pas un esclave, par laquelle il est maître de lui-même et peut se gouverner lui-même par la raison plutôt que d'être à un maître (Aristote, *Politiques*, 1254b22). Voilà qui nous invite à mobiliser aussi les ressources de cette tradition pour réfléchir l'enjeu et la valeur de nos pratiques de décentration. Si cette démarche est fructueuse, c'est qu'il n'est pas inexorable d'opposer éducation libérale et formations professionnalisantes, comme si celles-ci devaient renoncer à celle-là plutôt que d'en assumer aussi l'ambition.

Tout en rappelant que cette tradition est bien plus complexe que ce qui en sera dit ici, entendons trois auteurs qui viennent nourrir ce questionnement sur les ressources et exigences de la décentration, en rapport avec les éléments évoqués à l'instant à propos de l'éducation libérale. *Transformation de la personne, raison et liberté de penser*, tels sont les trois apports par lesquels cette tradition vient enrichir notre relecture de plusieurs pratiques pédagogiques pour en clarifier les enjeux.

Bailey (2010), d'abord, définit clairement l'éducation libérale et son ambition assumée d'une *transformation de la personne* « au-delà du présent et de l'immédiat ». Une éducation sera libérale si, au lieu d'enfermer ou de confirmer la personne dans les circonstances (géographiques, économiques, sociales...) spécifiques et limitées de sa naissance, elle « *élargit*

*ses horizons, augmente sa conscience de choix, révèle pour ce qu'ils sont ses préjugés et ses superstitions et multiplie ses points de référence et de comparaison. [...] Une éducation libérale libère de la tyrannie du présent et de l'immédiat et libère pour l'idéal de l'agent autonome, rationnel, moral »* (Bailey, 2010, p. 16).

Baillargeon (2006) éclaire à son tour la « *perspective cognitive* » essentielle à cette tradition : la transmission du savoir est décisive, non pas comme un ensemble de connaissances à maîtriser et répéter et appliquer, mais comme questionnement critique sur la validité d'un énoncé, et donc la différence entre l'opinion et le savoir. « *Savoir* » est un acte et une manière de voir le monde avant d'être un contenu : « *C'est que les savoirs dont il est question en éducation ne sont aucunement réductibles à de simples habiletés, à de simples savoir-faire ou à des catalogues d'informations inertes : la personne éduquée, en effet, comprend, et elle comprend non seulement ces savoirs mais aussi les principes qui les sous-tendent et pour lesquels elle manifeste en outre un véritable intérêt qui se traduit par une préoccupation pour les normes et standards inhérents au domaine de savoirs concernés. Cette compréhension, en retour, transforme la vision du monde et des choses de la personne éduquée. Celle-ci fait enfin montre de ce que Peters appelle de la « perspective cognitive » : c'est que son savoir n'est pas limité à une spécialité ou à une discipline et qu'elle est capable de relier entre elles, avec pertinence, les diverses perspectives qui constituent son répertoire cognitif* » (Baillargeon, 2006, p. 15). Et de citer Bailey, qui centre cette éducation sur le développement de l'esprit rationnel essentiel à l'autonomie et signale « la bizarrerie » (oddity) de l'entreprise : « *la raison doit trouver son origine et opérer dans des esprits individuels et pourtant aussi opérer selon des règles et des principes qui vont au-delà des esprits individuels parce qu'ils sont publiquement partagés* » (Bailey, 2010, p. 19). Voilà le cœur de l'autonomie.

Strauss enfin donne une mesure de la liberté que vise l'éducation libérale, quelle qu'en soit la formulation : est libérale la *liberté de penser*, par contraste avec la servilité de celui qui n'est pas libre. Tel est l'enjeu qui donne sa juste place à la décentration et en clarifie les ressources et les exigences dans la progression à laquelle chacun est invité : « *L'éducation libérale qui consiste en un commerce permanent avec les plus grands esprits (a constant intercourse with the greatest minds) est un entraînement à la modestie la plus haute, pour ne pas dire à l'humilité. Elle est en même temps un entraînement à l'audace : elle exige de nous une rupture complète avec le bruit, la hâte, l'absence de pensée, la médiocrité de la Foire aux Vanités des intellectuels comme de leurs ennemis* » (Strauss, 1990, p. 21). On est loin là de cette valorisation du désir effréné à laquelle l'ensemble du libéralisme est souvent réduit dans la critique

pertinente de l'idéologie ultralibérale (Dufour, 2011). Il s'agit au contraire d'ouvrir cet espace de l'esprit, humilité et audace, qui cherche la vérité dans le commerce sans sujétion avec ce qui le dépasse, sans soumission à aucune opinion aussi établie qu'elle soit.

## **4. Quatre lieux de crise**

Quatre lieux pédagogiques donnent particulièrement prise à cette hésitation et ce questionnement sur nos pratiques. Constamment, la question s'y pose de savoir s'il s'agit seulement de fournir des outils qui pourront plus tard être mis à profit par les professionnels que nous aurons formés et/ou par leurs employeurs, ou bien aussi de travailler la visée dans laquelle ces outils seront mis à profit. Sans doute la question se pose-t-elle dans des termes différents à un institut de formation financé par l'argent public et à un centre de formation interne à une entreprise, mais elle se pose avec acuité dans le contexte des formations à la relation d'aide et de soin.

### **4.1. La démarche de recherche**

Cette question dynamise l'ensemble des activités visant à familiariser les étudiants aux étapes d'une démarche de recherche. L'enjeu est qu'ils en perçoivent l'articulation aux exigences de l'élaboration d'un savoir, et non qu'ils appliquent la procédure formelle d'un ensemble d'étapes dessinées d'avance. Par la mise en œuvre d'une recherche propre, en fonction de leur question, des savoirs mobilisés, de la problématique élaborée, du terrain concerné, il s'agit de susciter une démarche critique qui examine la validité aussi bien de ses propres opinions et certitudes que des savoirs mobilisés. Sans aucun doute, cette démarche apporte une spécialisation professionnelle, que chacun développera en fonction de sa recherche spécifique et qui sera sa « carte de visite ». Elle est utile au développement d'un nombre impressionnant de compétences utiles, relevant de la communication professionnelle, de l'interaction avec le milieu professionnel et de la mise en œuvre d'un projet adapté aux finalités professionnelles dans un terrain concret. Mais des questions concrètes se posent sans répit aussi bien dans la mise en œuvre institutionnelle de cette activité d'apprentissage que dans l'accompagnement concret de chaque démarche de recherche. Faut-il suggérer à l'étudiant une question de recherche, ou le laisser la dégager lui-même ? Lui indiquer les sources utiles, ou l'aider à former son propre jugement de pertinence et de validité ? Là se joue de manière privilégiée la décision que nous prenons concernant l'émergence d'un esprit de recherche dans sa différenciation d'avec le sens commun. L'esprit scientifique se définit bien davantage comme questionnement que comme

réponse, comme l'a montré Bachelard. Il se définit par la rupture épistémologique ou la remise en question, par une vigilance permanente, de cet « *amoncellement d'images, de croyances, d'aspirations, de schéma d'explication plus ou moins inconscients* » avec lequel nous approchons d'abord tout sujet (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 18). Dans ces parcours de formation, l'apprentissage de la démarche de cette vigilance est un lieu privilégié pour l'esprit d'attention, qui remet en question des vérités énoncées, ou pour cette *crise* « *qui fait tomber les masques et efface les préjugés* » (Arendt, 1972, p. 224).

## **4.2. Interdisciplinarité et épistémologie des disciplines**

La même question se joue dans les apprentissages liés à l'interdisciplinarité. En particulier, c'est l'enjeu de la balance à établir entre d'une part l'apprentissage de procédures et de comportements habituels, dans l'interaction avec d'autres professionnels, et d'autre part un apprentissage en épistémologie des disciplines et une appropriation de la spécificité des savoirs pratiques au regard de savoirs scientifiques. Là aussi, et pour la formation en kinésithérapie aussi bien qu'en éducation spécialisée, des décisions doivent être prises. Certes, il s'agit de former la capacité à collaborer et à mobiliser les différentes disciplines. Ces futurs praticiens auront en effet à agir dans un contexte de mobilisation de savoirs différents, à la fois au sens d'une collaboration interprofessionnelle, souvent une équipe pluridisciplinaire, et au sens d'une pratique où le professionnel mobilise plusieurs disciplines, formant d'ailleurs son cursus de formation, pour percevoir une situation particulière et complexe. Mais renoncera-t-on à nourrir l'esprit de décentration d'une attention qui ne soit pas seulement l'application formelle de critères préétablis ? Voudra-t-on amener les étudiants (mais jusqu'où ?) à percevoir et habiter toute la distance entre le réel, qu'il s'agit de comprendre pour y agir de manière pertinente, et l'objet en quoi il est transformé pour en élaborer un savoir fiable ? À situer le processus d'objectivation, que suppose la démarche scientifique, et la spécificité d'une interprétation rigoureuse, en jeu dans les sciences humaines sans qu'il s'agisse seulement d'une dose de subjectivisme et d'arbitraire qui viendrait atténuer les rigueurs de la science ? À percevoir qu'il faut toujours chercher à savoir ce qu'il en est, malgré cette distance entre la situation concrète et son objectivation par chaque discipline ? Ainsi la décentration se jouera-t-elle aussi dans l'apprentissage du mouvement entre l'opinion et le savoir qui est au cœur de la science : cette fine ligne qu'il faut chercher à tracer, dans la mobilisation professionnelle des savoirs, à l'écart aussi bien du scientisme que de l'affirmation relativiste selon laquelle il faudrait renoncer à toute recherche de la vérité (Fourez, 2003, p. 129 svtes).

### 4.3. Raisonnement clinique

L'apprentissage de cette attention réflexive et critique au réel par l'hétérogénéité des perspectives et des savoirs est essentiel à la formation du raisonnement clinique. Celui-ci devra aussi être formé dans le cadre des métiers de l'intervention sociale. Ils auront progressivement à clarifier les conditions de leur analyse clinique des situations d'action, par-delà la juxtaposition des plans d'intervention décidés par des pouvoirs (institutionnels ou politiques) et de l'engagement vocationnel au nom des valeurs humanistes et de la bienveillance. Mais c'est dans la formation en kinésithérapie que le raisonnement clinique est actuellement formalisé, assumant une approche des soins redéfinie dans une perspective « centrée sur le patient » et collaborative. Dans ce contexte, il s'agit avant tout de donner au futur professionnel les outils pour un raisonnement clinique professionnel, ou pour « *poser un diagnostic kinésithérapeutique dans le cadre d'un raisonnement clinique fondé sur l'évaluation fonctionnelle d'une situation clinique dans une perspective biopsychosociale* » (Profil d'enseignement du Master en kinésithérapie, 2014, p. 29). La question de l'espace accordé aux ressources et aux exigences d'une dynamique de décentration se pose nettement ici : l'apprentissage mis en œuvre visera-t-il seulement à *appliquer* ou aussi à *remettre en question* une grille donnée de raisonnement clinique ? La formation va-t-elle fournir des réponses aux questions, ou aussi aider à les entendre, les poser et chercher la réponse la plus adéquate pour agir sans confondre réponse et solution ? Cette question n'est pas réservée aux théoriciens, elle est directement pertinente pour de futurs praticiens du soin : celui-ci est une interaction entre deux sujets et non l'application de savoirs et de pratiques sur un patient. Elle impose de clarifier « *la pensée critique et [ ] le rôle de la réflexion dans la pensée critique en acte* » dans le raisonnement clinique (Christensen et al., 2008, p. 104). Il faut là aussi décider de la place vouée au questionnement, par-delà la mise en œuvre nécessaire en effet de réponses pratiques.

### 4.4. Écriture et relecture (en débat) de situations significatives

L'accompagnement des stages en éducation spécialisée, et en particulier le dispositif d'écriture et de relecture discutée de situations significatives, est une autre dynamique pédagogique qui à la fois nourrit notre questionnement et en bénéficie. Les étudiants doivent mettre par écrit une situation significative, en distinguant différents éléments dans ce récit : exposé objectif des faits, expression des émotions impliquées, formulation d'une question, mobilisation de sources pertinentes permettant la formulation d'une hypothèse et, à cette lumière, attention au suivi de la situation. Chacun de ces récits individuels est ensuite relu et discuté en groupe d'une dizaine

d'étudiants. Voyons, pour ce dispositif, comment il peut être enrichi valablement par l'attention aux exigences et à l'ambition de l'éducation libérale.

## **5. De l'écriture à la relecture, une démarche de questionnement**

La mise en œuvre de la décentration, à la fois immédiate et continue dans ce dispositif, s'opère aussi bien dans l'écriture (et ce qu'elle suppose de prise de distance par rapport au vécu immédiat) que dans la lecture et la discussion en groupe. La confrontation des perspectives ainsi suscitée porte aussi bien sur l'interprétation de la situation que sur les valeurs et les savoirs impliqués. Ce dispositif d'écriture-lecture met en jeu un travail « clinique » de décentration : *« L'enjeu de la formation ne se limite pas à l'écriture mais se poursuit, voire se concrétise, à travers le partage des textes qui se donnent à entendre. Fondamentalement, le travail d'écriture pose la question du rapport à l'autre, à l'altérité, à l'altération. Il pose aussi la question de la lecture. Il ouvre nécessairement sur un double travail : celui de l'écoute (écoute de soi, écoute de l'autre) et celui de l'adresse (qu'est-ce que j'adresse ; à qui je l'adresse ; et pourquoi je l'adresse ?) »* (Berton, 2014, p. 22).

Les consignes données pour la rédaction des situations significatives traduisent les éléments cités comme essentiels à l'éducation libérale. C'est d'abord la transformation de la personne, par la description objective des faits qui demande à l'étudiant de sortir de l'immédiateté pour dire « l'ici et maintenant » dans le langage professionnel de l'éducateur spécialisé. C'est ensuite le recours à la raison, par les liens que l'étudiant doit formuler à l'aide de sources pertinentes et qui l'amènent à distinguer son opinion personnelle des savoirs mobilisables sur le plan professionnel. C'est enfin la perspective d'une liberté de penser qu'ouvre la formulation d'hypothèse : l'analyse de la situation ne doit jamais se résoudre à une (ou la) vérité, elle doit se soumettre à la liste non exhaustive des autres hypothèses d'explication. Ce qui vaut n'est pas seulement ce qui est utile : ce dispositif d'apprentissage sert donc bien à la fois une visée professionnalisante et celle d'éducation libérale.

Et pourtant, de l'écriture à la relecture de ces situations, trois oublis nous guettent sur les enjeux qui sont centraux dans la perspective de la décentration. D'abord, à partir du moment où ce dispositif lui-même serait retourné en procédure professionnelle (sorte de recette miracle), nous oublierions le *dialogue* qui est nécessaire à l'exercice de décentration. Un second oubli vient tenter le dispositif lors du partage des situations en séminaire, quand les étudiants identifient des hypothèses ou élaborent des pistes d'actions possibles. À partir du moment où ils passent

de ce travail à celui – si tentant – de recherche de « *la solution* » à ce qui est identifié comme « *le problème à résoudre* », on oublie la fonction centrale de *l'hypothèse* dans le processus de pensée critique et complexe. Enfin, un troisième risque d'oubli tient au rôle déterminant que joue l'enseignant (et que les étudiants peuvent lui faire jouer) lors de ces séminaires de relecture. Il a pour fonction de faciliter l'échange et la confrontation des opinions. À partir du moment où il participe à l'échange, ne court-on pas le risque de voir les étudiants identifier dans ses propos l'opinion de l'enseignant qui serait alors représentatif du savoir et supplanterait de ce fait les autres opinions partagées jusqu'alors ? On oublierait alors *la distinction entre opinion et savoir* : celui-ci se retournerait en opinion dans ce qui est exactement décrit par Bachelard comme obstacle épistémologique par lequel le savoir scientifique, comme questionnement, retombe en prétention à savoir. La question disparaît derrière la réponse qui lui a été apportée.

## **6. L'étrange esprit de la décentration**

Les formations examinées ici donnent une place importante aux *savoirs d'autrui* en un double sens. Les capacités développées dans cet apprentissage doivent permettre aux futurs professionnels de chercher à savoir ce qu'il en est de l'autre, dans la relation qui est au centre de leurs métiers, et de prêter attention aux savoirs de l'autre sujet, plutôt que de les ignorer en imposant ses propres perspectives et solutions. La décentration est donc essentielle à ces formations, ce qui en fait un contexte privilégié pour la mise en lumière d'enjeux qu'il importe de ne pas sacrifier à une vue atrophiée de l'enseignement et de la société humaine. Notre hésitation n'est pas une indécision : elle ouvre un espace de réflexion sur nos pratiques et au sein de celles-ci, pointant vers une tension entre deux visées qu'il faut dans la mesure du possible articuler l'une à l'autre, l'une au travers de l'autre. Cette tension tient à la bizarrerie, évoquée par Bailey, de l'esprit autonome : l'acte d'enseigner se contredirait à oublier cet étrange esprit ou à ne plus prêter attention à ce qui *vaut* au travers et au-delà de la formation à ce qui est *utile*. Les paroles relayées ici nourrissent notre attention à l'enjeu qui donne son sens au projet d'émergence d'un sujet autonome et responsable, que ces formations prétendent à raison servir. Elle suppose de dégager, à chaque coup, les conditions pratiques pour servir la haute ambition au cœur de l'éducation libérale, sans rien sacrifier de la visée professionnalisante de ces formations. Non pas au dépit de cette visée mais au travers d'elle.

### **Références bibliographiques**

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard (coll. Folio essais).
- Aristote (1995). *Politiques*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bailey, C. (2010). *Beyond the Present and the Particular: A Theory of Liberal Education*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Baillargeon, N. (2006). La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique. *Possibles*, 30(1), 139-184.
- Berton, J. (2014). Rendre compte de l'événement, est-ce possible ? Dans J. Berton et D. Millet (dir.), *Écrire sa pratique professionnelle : secteurs sanitaire, social et éducatif* (p. 17-28). Paris : Seli Arslan.
- Christensen, N., Jones, M.A, Higgs, J. et Edwards, J. (2008). Dimensions of Clinical Reasoning Capability. Dans J. Higgs, M. Jones, S. Loftus et N. Christensen (Eds), *Clinical Reasoning in the Health Professions* (p. 101-110). Amsterdam: Elsevier.
- Cohen-Émerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle du travail social : théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Conseil Supérieur Social (2010). *Bachelier Édicateur spécialisé en Activité socio-sportives. Référentiel de compétence*. Conseil Général des Hautes Écoles (CGHE), Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.cghe.cfwb.be/index.php?id=1551>
- Dufour, D.-R. (2011). *L'individu qui vient... après le libéralisme*. Paris : Denoël.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Haute-École Léonard de Vinci. (2014). Master en kinésithérapie : profil d'enseignement, 13 septembre 2014. <http://www.vinci.be>
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Remacle, X. (2009). Pédagogie interculturelle. *Laique echos*, 67. <http://www.cbai.be/docsenstock/34/0/0/>
- Strauss, L. (1990). *Le libéralisme antique et moderne*. Paris : PUF.