CENTRE DE FORMATION CARDIJN

Travailler l'abstraction en milieux populaires
Partie 2: doit-on faire abstraction de l'abstraction ?

Analyse 5 – Juin 2011

Centre de Formation Cardijn asbl – Rue Saint-Nicolas, 84 – 5000 NAMUR (Belgique) – Tél./fax : 081/23 15 22 – info@cefoc.be – www.cefoc.be

Avant-propos

Après la question de l'utilité de l'abstraction en éducation permanente, c'est celle de sa légitimité que Vanessa Della Piana (formatrice permanente au Cefoc) traite dans ce deuxième volet. Une affirmation forte sous-tend l'analyse des freins et résistances des participants de milieux populaires : le travail d'abstraction ne sera réellement légitime que s'il amène à un changement, nécessairement relié à la conscientisation de rapports de domination.

Travailler l'abstraction, c'est essentiel. Et légitime ?

Dans le premier volet de cette analyse dédiée à l'abstraction en éducation permanente, auprès des milieux populaires, nous avons démontré la pertinence d'une conviction pédagogique fondamentale : toute personne est entrée dans l'abstraction dès son entrée dans le langage. Partant, toute personne, y compris issue de milieux populaires, est capable d'abstraction.

Pour autant, ce n'est pas parce que les personnes des milieux populaires sont capables d'abstraction qu'il est légitime qu'un formateur les y pousse… Par ailleurs, des risques pourraient être encourus, qui contrebalanceraient les bénéfices recherchés.

En effet, on peut se demander si, en travaillant l'abstraction, un formateur en éducation permanente, comme tout enseignant, ne risque pas d'induire des « déculturations »[1]. Ne risque-t-il pas de transposer en formation la norme de la classe dominante, à laquelle par ailleurs, bien souvent, il appartient ?

Nous l'avons dit précédemment : notre société manie couramment l'abstraction, souvent la plus élevée, la plus déconnectée du réel. Nous l'avons dit aussi : l'abstraction est un outil de pouvoir pour la classe dominante (en économie, en politique, à l'école…). Est-ce que cela signifie que les milieux populaires doivent « monter » en abstraction, arriver à devenir semblables à la classe dominante, pour être à égale hauteur dans le débat démocratique ? Le formateur doit-il viser à conformer les milieux populaires à la norme dominante, aux formes d'abstraction de la classe dominante, pour qu'ils puissent se faire entendre ?

Nous soutenons qu'en éducation permanente, comme en éducation tout court, il ne peut pas s'agir de viser la conformité. Sinon, il ne s'agit plus de formation, mais de formatage. Ce qui nous amène à affirmer que l'abstraction ne sera légitime que si elle amène au changement, allié à la conscientisation, au sein des milieux populaires.

Nous développerons cette idée en deux temps. Tout d'abord, nous essayerons de comprendre d'où peut venir le fait que les milieux populaires sont résistants à l'abstraction. En effet, les obstacles auxquels se heurte le formateur peuvent être révélateurs d'une légitimité qui n'est pas si évidente aux yeux des participants. Ensuite, nous nous attacherons à définir en quoi l'abstraction serait vraiment légitime à partir du moment où elle amènerait au changement et à la conscientisation.

[1] C'est-à-dire la perte de tout ou partie de la culture d'origine au profit d'une culture nouvelle (d'après le dictionnaire Larousse).

Résister à l'abstraction, préserver son identité

« Les milieux populaires ont du mal avec l'abstraction ». Pour mieux comprendre cette affirmation, rappelons tout d'abord qu'il y a plusieurs degrés d'abstraction. On l'a dit, on fait de l'abstraction, par exemple, dès qu'on entre dans le langage, dès qu'on nomme un objet sous une étiquette « englobante ». Il faut donc être nuancé. En fait, les milieux populaires sont moins à l'aise avec une *certaine* abstraction : celle qui est très éloignée d'une part de la réalité concrète, et d'autre part de leur propre expérience de vie.

De nombreux auteurs (dont Bourdieu, Lahire, Hoggart) ont mis en évidence des éléments de la « culture ouvrière », de « l'habitus[2] ouvrier ». Pour ne citer que Hoggart[3], parmi les ingrédients de cette culture ouvrière, on trouve le goût du concret, la valeur centrale étant le réalisme. De plus, « *l'abstraction n'est pas son fort, et ses analyses se réfèrent aux choses du quotidien, au court terme, à la proximité* »[4]. L'abstraction qui rebute, avec laquelle les milieux populaires ne sont pas à l'aise, est donc bien l'abstraction entendue comme distante de la réalité concrète et de l'expérience vécue.

Cette abstraction-là, les milieux populaires l'apparentent volontiers à des discours d'experts, à un langage de la classe dominante. Elle est perçue comme hermétique, étrangère à leur « culture », mais aussi dangereuse, manipulatrice, écrasante. C'est quand elle aborde cette abstraction-là que la formation rencontre des obstacles. Et des obstacles de différentes natures : des difficultés certes, mais aussi et surtout des peurs, des méfiances, des refus d'ordre idéologique.

Analysons d'abord les obstacles à l'abstraction en termes de *difficultés*. Car quand on dit que « les milieux populaires ont du mal avec l'abstraction », on comprend spontanément que c'est difficile sur le plan intellectuel. Il est vrai qu'on peut remarquer chez certains un manque de « mots pour le dire ». L'abstraction, entendue comme langage abstrait, suppose en effet un bagage de vocabulaire pour mettre des étiquettes précises sur des émotions, des concepts… Il peut y avoir aussi une inadéquation entre les mots employés et l'expérience vécue par la personne. Mais l'abstraction ne se limite pas au langage[5] : c'est aussi une démarche de prise de recul critique par rapport à l'expérience de vie. À ce niveau, un autre type de difficulté surgit : une forte implication affective, quand on évoque son expérience de vie, entrave l'abstraction entendue comme prise de distance critique. La charge affective ne permet pas de sortir de la confusion. La personne, totalement immergée dans ce qu'elle raconte, dans les émotions qu'elle revit, n'arrive pas à prendre le recul suffisant pour être critique sur son vécu, pour le mettre en examen. Il peut aussi arriver que la personne ait la volonté de rechercher un coupable, de personnaliser les causes plutôt que d'opérer une analyse en termes de mécanisme ou de système de fonctionnement. Notons que ces dernières remarques ne concernent pas que les milieux populaires !

Au-delà de ces difficultés, il existe d'autres facteurs de résistance qui n'ont pas grand-chose à voir avec l'intellect. Ils sont bien plus en lien avec des tensions identitaires. Ils concernent « les intellectuels » et leur langage qui vole haut ; cette sensation qu'ils veulent « manipuler » avec leurs analyses et leurs jargons… Voilà des signes que la résistance à l'abstraction a aussi des ressorts psychologiques.

Parmi ces ressorts, on trouve d'abord des *peurs* qui empêchent d'accéder à l'abstraction. La peur qu'en prenant du recul par rapport au vécu, pour l'analyser, on ne perde une certaine

---

[2] L'*habitus* désigne des manières d'être, de penser et de faire, communes à plusieurs personnes de même origine sociale, issues de l'incorporation non consciente des normes et pratiques véhiculées par le groupe d'appartenance. Voir notamment Pierre BOURDIEU, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

[3] Richard HOGGART, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit, 1970.

[4] Jean BLAIRON et Annick THYRE, *La dimension populaire de l'éduction permanente : quelques questions critiques*, CEPAG, décembre 2010.

[5] Cfr le premier volet de l'analyse : *Travailler l'abstraction en milieux populaires. Partie1 : un défi possible, utile à relever ?*, Cefoc, Namur, juin 2011, p.5.

chaleur : celle du vécu à l'état brut, avec sa charge d'émotions. Nommer est indispensable à la communication. Mais en même temps, il y a là un paradoxe : le nom, que l'abstraction permet de donner à une chose concrète, sera à jamais différent de cette chose concrète, de son essence-même. Des résistances surgissent alors parce qu'on peut ressentir qu'en prenant de la distance par rapport aux réalités concrètes de chacun, on nie le particulier que celles-ci recèlent. L'abstraction devient alors un instrument inadéquat de connaissance, parce qu'elle éloigne du concret et qu'elle menace de le voiler. Une autre peur encore est celle de voir ses convictions et ses représentations ébranlées : si on analyse, si on décortique ce qui est raconté, on risque de se mettre en insécurité.

Ensuite, il peut y avoir des *méfiances* d'ordre idéologique. La méfiance s'exprime face aux « grandes idées », « aux discours d'intellectuels » : les concepts, les analyses sont perçus comme incompréhensibles, donc inopérants, donc en opposition avec les valeurs de réalisme et de pragmatisme : « tous ces mots, ça ne sert à rien ! ». Il existe aussi la méfiance face à des « beaux mots » qui seraient employés pour cacher la réalité : les mots de la langue de bois. Là, l'abstraction irait à l'encontre des valeurs de vérité, de transparence. La méfiance s'exprime aussi quand un formateur veut utiliser des concepts ou des grilles de lecture : « il cherche à nous manipuler avec ses outils tout faits ! ». Certains participants rejettent aussi l'abstraction parce qu'elle rappelle une valeur perçue comme propre à la bourgeoisie : mettre de l'ordre, structurer, trier pour retenir l'essentiel… Un luxe en quelque sorte, de « prendre de la hauteur » face aux exigences du vécu. À ce titre, un formateur du Cefoc disait : « *l'abstraction permet de communiquer, mais elle suppose de renoncer aux détails, d'appauvrir l'expérience. Or, avec des gens qui se sentent pauvres en mots, peut-on négliger des détails importants pour eux, pour leur propre vécu ?* ».

Enfin et peut-être surtout, quand un formateur arrive avec des concepts abstraits ou une démarche d'abstraction, il peut réactiver des blessures enfouies, souvent reliées à des échecs scolaires répétés. « *Je n'ai jamais été capable de comprendre, d'analyser, d'accéder au compliqué…* ». Placée face à la démarche d'abstraction, la personne peut revivre, au plus profond d'elle-même, des sentiments d'incompétence, de honte, d'impuissance ou de révolte. Car des charges affectives sont associées à des expériences antérieures. Un coût affectif est relié aux opérations intellectuelles. La personne en garde la mémoire : cela laisse des traces dans son histoire, et chaque fois qu'elle se trouve dans des situations qui lui rappellent ces traces-là, celles-ci vont interférer dans la construction du savoir.

Par ailleurs, l'idée d'une culture populaire a affaire avec celle d'identité. Pour Bourdieu, une « violence symbolique » est faite aux classes populaires chaque fois que s'impose à elles la culture de la classe dominante (ou « culture légitime »). Cette violence symbolique, c'est comme une non-reconnaissance de l'identité et de la valeur de la culture populaire au regard de la culture légitime. D'où le sentiment d'être (dé)nié dans son identité, manipulé, par ce qui se place « au-dessus ».

La violence symbolique opère à travers les « agents socialisateurs », en particulier l'école, mais aussi d'autres instances de formation. En effet, tout formateur peut contribuer à imposer, d'une certaine manière, les normes et valeurs de la classe dominante (surtout quand il y appartient). Et ce, souvent, de façon masquée, inconsciente. Ainsi, quand un formateur amène des « grilles de lecture », des outils théoriques, des concepts… il peut, à son insu, diffuser l'idée, dans la tête des participants, qu'il ont à se (con-)former aux ingrédients d'une culture qui n'est pas la leur. Cela n'est certainement pas recherché par les formateurs. Mais ce qui se joue inconsciemment, dans un non-dit quant aux choix d'outils et d'approches, c'est bien une tension entre identités.

On voit combien le travail sur l'abstraction, avec les milieux populaires, est chargé de toute une série de peurs, de méfiances, de freins psychologiques… Qui sont révélateurs : l'abstraction est marquée par un rapport de domination. Elle est souvent perçue, par les classes populaires, comme un ingrédient d'une culture extérieure, celle des classes dominantes. Elle peut réactiver des sentiments issus d'une forme d'oppression, comme la honte, l'inaptitude. Le travail sur l'abstraction risque donc de bousculer les identités, de jeter le

doute sur la valeur de la culture populaire. Dès lors, au-delà de toutes les possibilités et de toutes les nécessités de travailler l'abstraction, on peut se demander à quelles conditions ce serait légitime.

Oser l'abstraction, au risque de changer

Le travail sur l'abstraction en milieux populaires peut donc être source d'une violence symbolique, peut activer des résistances psychologiques et même réactiver des blessures. Pour autant, doit-on en abandonner la pratique, alors même qu'on en a démontré tous les enjeux précédemment ?

Nous pensons que, pour être légitime mais aussi pleinement efficace, le travail sur l'abstraction dépendra largement de la philosophie sous-jacente au travail du formateur, qui se traduira en une pédagogie bien particulière.

Car un formateur peut être porté par les objectifs les plus louables, tout se joue peut-être à un autre niveau : celui des valeurs, de la philosophie qui l'animent. Aussi, très concrètement, quelle posture un formateur adopte-t-il quand il cherche à rencontrer des enjeux essentiels tels que l'accès au débat démocratique par un travail sur l'abstraction ? Au moins deux options sont possibles, nous semble-t-il. Et ce, de façon plus ou moins consciente, plus ou moins volontaire.

Dans une première posture, le formateur peut considérer que les participants ont tout intérêt à *adopter* le langage de la classe dominante, à « incorporer » une manière de lire le monde, en faisant preuve d'une démarche d'abstraction qui est analyse critique. Le formateur peut considérer que, pour avoir voix au chapitre, il faut se « fondre » dans le langage et la démarche de ceux qui organisent le débat démocratique, et qui sont aussi ceux qui le mènent, en règle générale.

Dans une deuxième posture, le formateur peut considérer que les participants, pour avoir voix au chapitre, ont tout intérêt à être *outillés*, en termes d'abstraction, entendue comme langage et capacité d'analyse. Mais il peut chercher à outiller *de façon conscientisante* : c'est-à-dire en faisant découvrir, ou en faisant mettre des mots, sur ce qui est en train de se jouer alors même qu'on travaille l'abstraction. Ce qui est en train de se jouer, c'est un rapport de force : l'abstraction, instrument de pouvoir, est largement utilisée par la classe dominante. Ce qui ne veut pas dire qu'elle doive s'imposer naturellement aux autres manières d'envisager le monde. Bref, ne pas manier l'art de l'abstraction, ça n'est pas un manque *en soi* ! L'abstraction n'est pas neutre, le choix d'y travailler non plus : voilà qui est libérateur, quand on peut mettre des mots dessus ! C'est ce qu'on entend ici par une approche « conscientisante » en abstraction.

Tout formateur qui se veut réflexif est appelé, lui-même, à conscientiser ces deux options, car elles ont affaire avec une vision du changement social. Dire que l'abstraction est un instrument de pouvoir peut signifier deux choses :

- l'abstraction déconnectée du réel et du vécu est celle qui procure du pouvoir aujourd'hui plus que jamais, et donc il faut que les milieux populaires s'y conforment s'ils veulent avoir leur mot à dire (théorie fonctionnaliste) ;

- l'abstraction déconnectée du réel et du vécu ne doit pas s'imposer comme la norme supérieure, indispensable à manier pour qui veut avoir son mot à dire. Il est utile de s'outiller, à condition de rester critique sur ce qui détermine la nécessité du travail sur l'abstraction. À condition aussi d'analyser les résistances à l'abstraction, puisqu'elles sont révélatrices d'oppressions passées, qui continuent d'ailleurs à opérer, en empêchant l'accès aux outils d'abstraction et donc au débat démocratique actuel.

Cette distinction n'est pas sans rappeler la thèse du handicap socio-culturel (développée surtout par Bernstein[6]) : les personnes issues de milieux populaires auraient des carences, des manques sur le plan langagier, qu'il faudrait travailler pour leur permettre d'être égaux face aux classes dominantes. Cette thèse s'opposait à celle de la différence socio-culturelle (développée par Bourdieu) : les différences ne sont pas forcément des manques à travailler. C'est que la norme (y compris langagière) se situe dans le camp de la classe dominante qui s'impose comme légitime. Où se situe-t-on quand on fait de la formation ? Dans la perspective d'un handicap (d'abstraction) à combler, ou dans celle d'une reconnaissance de la différence ?

Le formateur peut faire le choix d'apprendre à « monter en abstraction » pour agir dans le sens d'un ré-équilibrage du rapport de force. La philosophie du travail de formation est alors celle-ci : *reconnaissance* d'une identité à travers la valorisation de langages et modes d'appréhension propres à la classe populaire (en restant ouvert et en se gardant toutefois de stéréotypes !). Une reconnaissance alliée à la volonté d'outiller en vue de la démarche d'abstraction, parce qu'elle est féconde pour chacun et qu'elle est un outil de pouvoir. Mais, en même temps, reconnaissance que l'abstraction est marquée par un rapport de domination et n'est donc pas neutre.

En l'absence de ces conditions, le travail sur l'abstraction risquerait bien de continuer à se heurter aux résistances des participants. Et ceux-ci risqueraient bien de voir, en la personne du formateur, un allié des classes dominantes qui chercherait à les coloniser, avec ses « si bons et si nécessaires » outils d'abstraction ! Si un formateur œuvre dans une optique conscientisante, il contribue finalement à renverser (non à inverser) un mécanisme de domination latent, qui handicape l'émancipation.

Bref, le rôle de formateur, c'est quelque part courir le risque de formater. Tout va se jouer au niveau de la philosophie qui anime le formateur. S'il a en tête une théorie fonctionnaliste, il risque d'induire une attitude d'adaptation chez le participant. Mais s'il se situe dans la posture d'une pédagogie de la conscientisation, il va permettre à l'apprenant d'être partie prenante de la construction des savoirs, dans une perspective de changement de soi et de changement des rapports de force. Le formateur ne va alors pas se situer du côté du savoir « bancaire » (selon les termes de Paulo Freire[7]) mais bien du côté du savoir émancipateur.

Œuvrer dans une perspective conscientisante quand on fait de l'abstraction, c'est revaloriser l'identité populaire et ouvrir au changement social. Parce qu'il s'agit aussi de mettre des mots sur le fait que certains langages, reliés à certaines valeurs culturelles, celles de la classe dominante, agissent sur les institutions qui prennent en charge notre vivre ensemble. L'école en tête, qui adopte naturellement le code normé de la classe dominante. Si la personne de milieux populaires se dévalorise, si elle estime encore aujourd'hui qu'elle n'est « pas capable » d'abstraction, c'est que la violence symbolique dont on parlait plus haut a bien opéré ! La personne a intériorisé qu'elle était incompétente. Il est donc important de conscientiser qu'il s'agit d'une réalité de domination qui se masque derrière cette « aversion », ce sentiment d'incompétence face au langage « intellectuel ». C'est ouvrir à la résistance, permettre de forcer le débat sur un parti pris du système scolaire, dès la maternelle, qui n'a finalement rien de si évident.

Cette réflexion rejoint bien des débats contemporains. Pour Poullaouec, après l'idéologie des dons (certains auraient la « bosse des maths », d'autres « l'intelligence de la main » faite pour le travail manuel), c'est l'idéologie du handicap socioculturel qui explique encore trop souvent les difficultés scolaires. Si les enfants des milieux populaires ont du mal avec l'abstraction, c'est qu'ils ont des manques, reliés à leur origine sociale. Or, Poullaouec le rappelle : « *en réalité, tous les élèves arrivent à l'école avec les mêmes capacités intellectuelles, dès lors qu'ils sont tous entrés dans le langage. Parler, c'est en effet décrire et interpréter le monde grâce à des abstractions, faire des raisonnements logiques (ne serait-ce qu'en enchaînant l'adverbe « pourquoi » et la locution « parce que ») et réfléchir sur le langage : quand un*

[6] Basil BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975.
[7] Paulo FREIRE, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Erès, 2006.

enfant se questionne autour du sens d'un mot par exemple, cela implique de sa part une réflexion sur les diverses significations de ce mot, sur ses emplois, sur ses origines, etc. »[8] Dans le même sens, Michel Staszewski[9] affirme que « *les normes et la culture scolaires étant elles-mêmes définies par les classes moyennes et supérieures, l'école véhicule une culture « dominante » incapable d'intégrer d'autres cultures telles que la culture populaire. Tous les enfants n'ont donc pas les mêmes chances de réussir à l'école. Les enfants réussissent mieux scolairement lorsque leurs parents sont plus proches, plus familiers des valeurs, des normes, de la culture scolaires ou possèdent un volume plus grand de capital scolaire* ».

Les normes scolaires en vigueur dès la maternelle, qui resurgissent dans les esprits des adultes à l'occasion d'une formation en éducation permanente, sont donc à questionner. Une pédagogie conscientisante trouve bien là tout son sens. Pour comprendre pourquoi on résiste, et combien le changement face au rapport de domination est indispensable !

Une abstraction qui ne change rien ne sert à rien

Voilà, en guise de conclusion, une idée-phare émise par le groupe de travail Ciep/Cefoc[10]. Elle est le fruit d'un long travail de réflexion sur l'abstraction à partir de leurs formations en milieux populaires. À la lumière de ce qui vient d'être dit, on ne peut qu'abonder dans le même sens : faire de l'abstraction pour de l'abstraction, utiliser des concepts pour le plaisir de manier le langage abstrait n'aurait pas de sens.

Le critère de validité d'une abstraction, c'est qu'elle permette d'amorcer un changement. D'abord en termes de compréhension du monde, différente avant et après l'usage d'une grille de lecture. En termes d'image de soi aussi, après avoir décodé les mécanismes de domination subis depuis l'enfance, par exemple. Mais enfin, très concrètement, en termes d'action, de mobilisation. L'abstraction doit permettre à chacun de se poser la question : « comment empoigner, au quotidien, ma vie, individuellement et collectivement, pour que mes actes aient du sens et contribuent à construire un vivre ensemble plus juste, démocratique et égalitaire ? » Sortir d'un sentiment d'impuissance, oser impulser un changement au départ de ce qu'on a compris grâce au recul induit par la démarche d'abstraction : voilà qui est essentiel à un travail de l'abstraction qui ait du sens.

Finalement, on peut résumer notre propos en affirmant que la démarche d'abstraction doit viser l'émancipation des personnes. L'émancipation, c'est sortir, s'affranchir d'une tutelle, d'une domination. Toute éducation n'est pas émancipatrice ; et de même toute formation à l'abstraction n'est pas émancipatrice. Elle suppose des conditions, que nous rappellent Grootaers et Tilman : « *l'éducateur a des vues sur la personne qui lui est confiée : il veut la conduire à un certain stade de développement, lui faire acquérir certaines qualités, l'encourager à construire une certaine personnalité. Cependant, cette personnalité que l'on veut forger peut être plutôt conformiste ou plutôt indépendante. Vise-t-on en priorité, dans l'éducation, à façonner un individu qui s'adapte, accepte l'ordre des choses, adopte les modes de pensée dominants, tienne une place dans la société telle qu'elle se voit définie par le rapport de pouvoir en place ? Ou tente-t-on avant tout de former des individus critiques, capables de remettre en question l'ordre des choses, de réfléchir aux dysfonctionnements rencontrés, d'imaginer des alternatives, de se mobiliser, avec d'autres, pour mettre en œuvre ces dernières ?* »[11]. Seule la seconde option implique une pédagogie émancipatrice.

---

[8] *Bulletin de l'Ecole émancipée de Loire Atlantique*, n°24, décembre 2010, p.6.

[9] Michel STASZEWSKI, *Le rapport au savoir*, CGé : http://www.changement-egalite.be/spip.php?article784

[10] Groupe de travail mené entre autres par Marina MIRKES (Ciep), Joseph DEWEZ et Jean-Claude BRAU (Cefoc). Documents de travail disponibles sur demande auprès du Cefoc.

[11] Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN, *La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle*, Le Grain asbl, octobre 2009 : http://legrainasbl.org/La-pedagogie-emancipatrice

Si l'abstraction doit permettre le changement, elle ne doit pas viser n'importe quel changement pour être émancipatrice : elle ne doit pas viser un changement qui rende la personne « adaptable », mais plutôt consciente et transformatrice des rapports de force, sujet-acteur de sa vie et de la vie en société. Une telle option s'actualise non seulement dans le positionnement du formateur face aux participants, mais aussi dans le choix de méthodes pédagogiques pour travailler l'abstraction, et même dans celui des concepts et outils de référence. C'est ce que nous développerons dans le troisième et dernier volet de cette analyse.

Vanessa Della Piana,

formatrice permanente au Cefoc

Pour aller plus loin

Paulo FREIRE, *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Erès, 2006.

Pour réfléchir et travailler ce texte en tant que formateur*

1. *Regards sur l'expérience personnelle et en groupe :*
   a. Dans votre pratique de formateur, travaillez-vous, avec les participants, sur des démarches d'abstraction ? Sous quelle forme (conceptualisation, prise de distance critique par rapport à l'expérience vécue…) ?
   b. Rencontrez-vous des freins, des obstacles, des résistances chez des participants, face à l'abstraction ? Comment l'expliqueriez-vous ?

2. *Lecture du texte*

3. *Réactions :*
   a. Qu'est-ce qui vous frappe dans ce texte ?
   b. Avez-vous trouvé de nouveaux éléments de compréhension quant aux freins, obstacles et résistances de participants face à l'abstraction ?
   c. Qu'est-ce que vous trouvez important de retenir pour votre pratique, votre recherche, vos engagements ?

**** Bien que cette démarche réflexive soit proposée au formateur, le texte peut se prêter également à une exploitation au sein d'un groupe de formation.***