

LA FORMATION PAR LA RECHERCHE OU LE PASSAGE D'UNE LOGIQUE DE L'ACTION À UNE LOGIQUE DE LA CONNAISSANCE

Aline DHERS

Sommaire. Les praticiens du travail social qui entreprennent une formation centrée sur l'apprentissage à la recherche scientifique rencontrent un certain nombre de difficultés repérables liées à leur position d'acteurs dans le champ social. L'auteur essaie de décrire les éléments constitutifs de sa pratique pédagogique auprès des travailleurs sociaux s'initiant à la recherche: objectifs, fondements épistémologiques, fondements philosophiques, démarche pédagogique, plus particulièrement l'instance centrale du dispositif de formation, l'atelier mémoire. Il assure différentes fonctions qui permettent progressivement le passage de l'implication à la distanciation, de l'incapacité à l'autorisation de faire, de la déconstruction à la construction.

Summary. As they set about focusing on scientific research learning, social workers have to face several obvious difficulties linked with their role in the social domain. The author attempts to describe the constituents of her teaching practice with the research-beginners social workers: objectives, epistemological and philosophical foundations, pedagogic processes and, with particular attention, the main component of the training structure, memory workshop. It fulfils various tasks allowing a step by step progression from involvement to distancing, incapacitation to free acting, unbuilding to building.

« Notre pensée a deux bords : une frange qui s'éclaire péniblement dans un long travail de comparaisons discursives menant aux concepts scientifiques et une pénombre qui tend de soi-même à s'élargir pour retrouver les archétypes de l'inconscient. »

Le matérialisme rationnel,
Gaston BACHELARD (page 28)

Ce témoignage s'efforce de montrer dans quelles conditions l'apprentissage à la recherche peut être un *outil de formation*.

L'occasion m'est ainsi donnée de réfléchir à ce que j'appellerai « la forme » de mon expérience c'est-à-dire à *ma pratique pédagogique*, sans prétendre, pour autant, la situer définitivement dans un modèle théorique.

INTRODUCTION

Se former, c'est « être en rupture de quelque chose » (1). René Kaes distingue deux types de conflits qui traversent quiconque entreprend une formation

— *un conflit intrapsychique* : se former, dit-il « c'est mettre en cause une image de soi, défaillante, à cet endroit » (2) ;

— *un conflit d'ordre socio-culturel* : « se former, c'est perdre un code social et relationnel, souvent une appartenance de groupe, pour tenter d'en acquérir un autre supposé plus adéquat » (3).

La formation est donc un moment « d'entre-deux » caractérisé par le passage des formés – sujets en transition en quelque sorte – d'un code à un autre, voire d'une structure de relation à d'autres structures relationnelles.

Les praticiens du travail social qui entreprennent une démarche de recherche dans le cadre d'une formation centrée sur cet apprentissage ou pour valider un cursus de formation supérieure, sont confrontés à des difficultés inhérentes au passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance.

Ce passage, nous le considérons comme une *INITIATION* coûteuse mais enrichissante dans la mesure où le stagiaire découvre, à partir d'une pratique spontanée où l'empirisme est souverain, une pratique raisonnée lui permettant peu à peu de construire un objet.

INITIATION D'ABORD, me semble-t-il, à un autre mode de penser, ensuite, par voie de conséquence, à une autre manière d'appréhender le réel.

(1) R. KAES, « Crise, rupture et dépassement », Dunod, Paris, 1990, p. 48.

(2) *Ibid.*, p. 52.

(3) *Ibid.*, p. 53.

I. DÉFINITION ET CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE

Je commencerai par définir et caractériser la *pratique* avant de décrire ce qui me paraît spécifique de la situation cognitive des praticiens.

« La pratique, dit G. Malglaive, c'est tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes. Elle implique donc un dessein, une fin : l'état que prend la réalité à l'issue de la transformation ; elle implique également une origine : l'état du réel auquel s'applique l'action » (4).

Quelles sont les caractéristiques de la pratique ?

La pratique est inscrite dans le temps, elle est tributaire de l'avenir à quoi elle est ordonnée.

- Elle se déroule dans le temps et l'utilise stratégiquement. En ce sens, on peut dire que la pratique est linéaire.

- Elle a tendance à agir dans des conditions qui excluent la distance. Elle a à voir avec l'immédiateté et parfois avec l'urgence.

- Elle repose sur le principe de l'économie de logique au sens où elle a tendance à sacrifier la rigueur au profit de la simplicité et de la généralité.

On peut dire, cependant, qu'elle a une logique propre mais qui n'est pas celle de la logique.

- Elle doit aboutir à un résultat (efficience).

Enfin, la pratique est toujours contextualisée et finalisée : c'est un rapport entre moyens et fins.

G. Malglaive précise : ainsi, « la pratique est un phénomène objectif et objectivable, modifiant d'une manière ou d'une autre l'ordre des choses » (5).

(4) G. MALGLAIVE : « Enseigner à des adultes », PUF, Paris, 1990, p. 41.

(5) *Ibid.*

La transformation peut porter sur deux niveaux :

- sur un réel matériel : le résultat est matériel ;
- sur un réel symbolique : le résultat est donc symbolique.

Parce qu'elle est sous-tendue par des valeurs, une intention, toute pratique risque d'être confondue avec l'ordre de la morale ou de l'idéologie.

II. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA SITUATION COGNITIVE DES PRATICIENS EN TRAVAIL SOCIAL

1. *Le primat de l'expérience*

« C'est au cours de son expérience, creuset de ses réflexions et préoccupations, que le travailleur social pense et transforme progressivement son objet de recherche. » (6)

2. *Des données de terrain variées et abondantes*

Ces données sont noyées dans des représentations approximatives de la réalité sociale : l'« objet » d'étude est souvent complexe, multidimensionnel, pris dans la temporalité de l'action et/ou l'idéologie professionnelle.

3. *Une implication très forte par rapport au sujet relatif au champ de la pratique professionnelle, voire même parfois liée à leur fonction même.*

4. *La possession de savoirs nés de l'action* « qui sont des constructions théorico-pratiques à la fois contingentes et personnelles, mises constamment à l'épreuve de l'action, ni modèle théorique (...) ni pratique pure par répétition mécanique des mêmes actes » (7).

5. *Le souci d'une efficacité de la recherche pour transformer des pratiques professionnelles qui entraîne une attente magique vis-à-vis de la formation.*

(6) M. DUCHAMP, « La recherche en travail social ».

(7) M. LESNE, document ronéoté, DHEPS, Paris.

En résumé, on constate, au cours du processus de formation :

– une interférence constante dans les discours et dans les faits du normatif et du scientifique, du savoir et de l'expérience, du prédictif et de l'argumentatif ;

– que l'expérience est vécue de manière ambivalente : à la fois richesse et obstacle à une distanciation nécessaire à la démarche scientifique.

« Nous devons comprendre que la possession d'une forme de connaissance est automatiquement une *réforme de l'esprit*. Il faut donc diriger nos recherches du côté d'une nouvelle pédagogie. »

G. Bachelard

J'ai donc construit peu à peu une pratique pédagogique adaptée, prenant en compte la situation cognitive particulière des praticiens de l'action sociale, pour tenter de favoriser le passage d'une logique de l'action à une logique de la connaissance.

III. LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE MA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

1. *Mes objectifs pédagogiques* au nombre de trois essentiellement :

a) utiliser l'implication comme énergie et richesse au lieu de la considérer strictement comme obstacle à une distanciation nécessaire et « travailler » le rapport à l'objet d'étude ;

b) développer l'esprit de recherche :

- apprentissage au débat construit et argumenté,
- acquisition d'une logique scientifique ;

c) développer une attitude critique

- repérage du normatif, de l'idéologie dans les discours.

2. Les fondements épistémologiques sur lesquels j'appuie ma pratique pédagogique :

– une certaine conception du *RAPPORT Objectivité/Subjectivité* dans les sciences contemporaines qui n'exclut pas le sujet.

Cf. P. Bourdieu (8) : « Quelles que soient ses prétentions scientifiques, l'objectivation est vouée à rester *partielle* donc fausse aussi

(8) P. BOURDIEU, « La leçon sur la méthode », Éd. de Minuit, Paris, 1982.

longtemps qu'elle ignore ou refuse de voir le point de vue duquel elle s'énonce ».

– Une certaine conception des *rappports de la pratique au savoir* :

Partant du postulat que « l'action humaine n'est ni muette ni incommunicable » (P. Ricoeur (9)), les praticiens peuvent prétendre accéder à une connaissance objective du réel, en se dégageant de leurs représentations approximatives et contingentes grâce à une démarche rationnelle, et tendre ainsi à une conceptualisation de leur action.

Faire un détour pour comprendre « Les SAVOIRS en usage » dans l'action, saisir l'articulation du concret et de l'abstrait me paraît indispensable comme formatrice pour permettre aux praticiens le détour inverse : accéder au savoir de leur action professionnelle. Je me permettrai de citer un peu plus longuement G. Malglaive à propos de ces savoirs en usage :

« Ce n'est pas *un* mais *des* SAVOIRS qui régissent l'action : SAVOIRS théoriques permettant de connaître l'objet et ses modalités de transformation, la machine et les raisons de son fonctionnement ; *savoirs procéduraux* portant sur les façons de faire, les modalités d'agencement des procédures, les manières dont elles fonctionnent ; *savoirs pratiques*, directement liés à l'action et à son déploiement, domaine du réel, une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte ; SAVOIR/FAIRE enfin, relatifs à la manifestation des actes humains, moteurs dans des actions matérielle, intellectuelle et dans l'action symbolique. »

3. *Les fondements philosophiques* qui sous-tendent mon action pédagogique :

a) une certaine représentation du formé considéré comme « *preneur* de formation (...), les procédures d'apprentissage lui permet(tant) d'apporter quelque chose et d'articuler *motu proprio* cet apport avec ce qu'il reçoit » (10) ;

b) une certaine organisation de la formation.

(9) P. RICOEUR, « Du texte à l'action ». Tome II : Essai d'herméneutique, Seuil, Paris, 1986.

(10) D. HAMELINE, « Les universitaires et la formation des adultes », Éducation Permanente, n° 31, 1975, pp. 29-36.

En effet, si se former c'est être « en rupture de quelque chose », le dispositif de formation doit permettre cette expérience de la *rupture* dans la continuité :

- d'une part, par l'instauration d'un *cadre* et d'un *espace* aptes à favoriser ce passage
 - d'un vécu professionnel à l'élaboration critique d'un questionnement ;
 - d'une confrontation à ses défaillances à la mise en œuvre d'une capacité créatrice ;
- d'autre part, par la présence active du formateur qui travaille à rendre possible cette métabolisation à deux niveaux.

4. Une *démarche pédagogique* qui, dans le cadre d'un groupe appelé « Atelier Mémoire » utilise la double contrainte implication/distanciation pour permettre un re-cadrage de la situation : re-cadrage cognitif et re-cadrage relationnel.

Le formateur pourra, au moment opportun sur le plan pédagogique, re-cadrer la situation cognitive vécue en la plaçant dans un autre cadre, par la modification du contexte conceptuel ou relationnel.

Par exemple, un apport théorique ou méthodologique fait par le formateur *in situ* donnera au stagiaire un autre point de vue sur son sujet.

Par ailleurs, l'utilisation du groupe comme *tiers*, comme nous le verrons plus loin, permet de modifier le cadre relationnel, en favorisant la métabolisation des conflits de natures diverses qui peuvent se produire dans un processus de formation impliquant.

Le trajet est une démarche itérative où la personne en formation avance dans une tension permanente entre :

- le particulier et l'universel,
- l'implication et la distanciation,
- le personnel et l'impersonnel,
- l'objectivité et la subjectivité,
- le savoir et la pratique.

C'est dans la tension entre ces doubles contraintes que la problématique va se construire.

IV. LES FONCTIONS DE L'ATELIER-MÉMOIRE

Le savoir-faire du formateur va résider dans sa capacité à utiliser le groupe dans sa double fonction de « rassembleur » des stagiaires autour d'un enjeu commun : *le projet de recherche*, et la fonction de « différenciation ». Chaque stagiaire étant pour chacun l'autre, fondamentalement étranger à soi.

1. *Fonction d'homogénéisation* par le biais de la solidarité et de l'entraide mutuelles.

L'atelier fonctionne sur un mode coopératif, où le partage d'information, les échanges de points de vue, l'interpellation réciproque, le soutien mutuel permettent de développer une dynamique de réflexion propice à la mise en mouvement de la pensée.

Ce climat de communication n'est possible que si une règle fondamentale est énoncée d'emblée par l'animateur : l'atelier ne peut être un lieu de dynamisation que si toute attitude normative et de jugement de l'autre est évitée.

Chacun doit essayer « de comprendre l'autre du point de vue de l'autre » (11), en lui apportant par sa question ou une demande d'information complémentaire, un « plus » pour avancer dans sa réflexion.

Peu à peu, se mettent en place des « transversalités » à travers les problématiques communes ou un ensemble de mots-clés, et un bagage sémantique commun qui permet de renforcer la conscience du « nous ».

2. *Fonction de différenciation* par le débat contradictoire. Par son appartenance sociale, son expérience personnelle et professionnelle antérieure, par sa structure psychologique et son système de référence, chaque stagiaire se distingue des autres : l'hétérogénéité est utilisée comme facteur d'ouverture, d'enrichissement, voire de remise en cause mutuelle.

Le groupe a, alors, une fonction de contestation, le formateur suscitant le débat contradictoire entre stagiaires, à condition que soit respectée la règle du *respect de l'autre* édictée plus haut.

(11) C. ROGERS, « Psychologie industrielle », n° 169, p. 135.

3. Une fonction de distanciation

La méthode de travail proposée à chaque stagiaire va instituer le groupe comme « tiers » dans le processus de construction d'un projet de recherche.

Je citerai Karl Popper : « Nous n'apprenons que par essais et erreurs et nous avons besoin de la critique d'autrui pour nous rendre compte de nos erreurs (...). Nous devons notre raison à nos échanges avec nos semblables. » (12).

Chaque stagiaire est incité à tour de rôle à exposer son projet oralement, à partir d'un support écrit.

La mise en mots de ses propres motivations à entreprendre la formation, l'analyse, même balbutiante, de sa propre implication par rapport au sujet, « l'exposition » au sens propre devant le groupe, provoquent déjà un effet de distanciation.

L'interpellation des autres sur le discours tenu par le stagiaire pour lui apporter un autre éclairage, pour l'interroger ou pour lui renvoyer leur perception de ce qu'il dit, si elle est faite dans un climat d'entraide mutuelle, crée l'écart nécessaire entre ce que je pense dire et ce qui est reçu, entre ma perception d'un problème et celle des autres.

Ce re-cadrage relationnel, par le biais du groupe, modifie la situation cognitive et permet au stagiaire de se repositionner, voire de prendre conscience de ses erreurs ou de ses pré-notions.

4. Une fonction identitaire

L'atelier mémoire fonctionne comme lieu où s'élabore l'expérience « d'être en rupture de quelque chose ». Il va permettre d'établir la continuité dans la rupture, en rendant possible la tolérance à la situation paradoxale, distanciation-implication en particulier. Dès lors, peuvent s'élaborer les conflits que toute formation implique entre différents niveaux psychologique, sociologique, épistémologique... grâce à un double mouvement de construction/déconstruction, rupture/suture, qui est la *condition* de l'émergence d'une activité créatrice et – en l'occurrence – de la possibilité de construire un objet d'étude.

(12) K. POPPER, « Misère de l'historicisme », Plon, Paris, 1956, p. 61.

L'atelier favorise ce passage de l'angoisse à la réassurance, d'un sentiment d'incapacité à l'autorisation de faire ..., d'une identité de praticien à celle d'un apprenti chercheur.

V. LES OUTILS COMPLÉMENTAIRES AU DISPOSITIF DE FORMATION

1. *La réflexion et l'écriture a posteriori*

L'enregistrement de son propre exposé et du débat permet à chaque stagiaire de réécouter son exposé, les remarques et le débat en groupe.

Écouter les réactions du groupe, les propositions des uns et des autres, les orientations du responsable d'atelier, permet un travail sur un sujet, provoquant souvent un réaménagement de la problématique.

Certes, les blocages sont possibles, pour des raisons multiples. Il appartiendra au formateur d'en repérer la nature et de créer des conditions pédagogiques qui rendent possible l'émergence d'un projet. Travail pédagogique difficile qui n'aboutit pas forcément à un résultat.

2. *Un parcours balisé mais individualisé*

Le processus est découpé en étapes formellement nommées et identifiées par tous les stagiaires, déterminant un cadre permanent et un but commun ; cependant chacun est autorisé à suivre son rythme.

Le souci permanent du formateur est d'accompagner chaque stagiaire dans une démarche originale, à partir de ses acquis et de lui proposer des outils adaptés et pertinents pour avancer dans son questionnement. Il s'agit d'apprendre aux praticiens à porter un regard sur leur action pour l'observer, ou repérer les référents implicites, les procédures sous-jacentes, les savoirs-faire en œuvre.

Les ruptures opérées par les praticiens-chercheurs, ruptures par rapport à leur logique d'origine pour accéder à une « posture » scientifique, sont identifiables.

Passage :

– du récit anecdotique ou idéologique sur la pratique professionnelle à la formulation d'un problème présenté de manière argumentée ;

- d'un « objet professionnel » encombré de subjectivité à l'analyse systématique de cet objet ;
- d'un discours polémique ou idéologique à une argumentation construite ;
- passage d'une activité « de terrain » souvent exclusive à un travail réflexif (lectures) puis enfin à l'écriture : *passage souvent douloureux, longtemps évité sur lequel il y aurait beaucoup à dire.*

CONCLUSION

Ma conclusion sera plutôt une invitation au débat à partir de quatre questions.

1. L'atelier, par l'espace/temps qu'il constitue, où la discontinuité n'est pas rupture à cause de la régularité des séquences formatives, garantit-il contre les risques liés à une crise ou un conflit, et fonctionne-t-il comme un espace transitionnel ?

2. Quel rôle joue le formateur qui incarne lui-même à travers sa personne cette tri-dimensionnalité de praticien, formateur, chercheur ? Quel rôle joue l'image qu'il propose aux formés, en leur donnant à voir ce qu'ils pourront devenir, à partir de ce qu'il a été : un praticien comme eux ?

3. Ne peut-on penser que le formateur fait fonction d'« objet transitionnel » quand il permet aux formés de quitter peu à peu le terrain du concret pour accéder à l'ordre du symbolique (abstraction, conceptualisation, écriture) quand il montre implicitement aux formés les gains et pertes inhérents à ce passage ? Quand il gère cette tension entre la logique de la pratique et celle du savoir constitué, en construisant des médiations à travers la pratique du savoir et le savoir de la pratique ? (13).

4. Peut-on prétendre que le travail de formation qui se fait dans cette articulation entre SAVOIR constitué et expérience professionnelle du sujet, se fait dans un espace qui est un *lieu pédagogique* bien qu'il soit traversé par des conflits d'ordre psychique et socio-culturel ?

Aline DHERS

E.T.S.U. - Responsable Formations supérieures

(13) B. CHARLOT, « Enseigner, former ; logique des discours institués et logique des pratiques » (conférence).