

## INITIATION À LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ET FORMATION PROFESSIONNELLE : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ?

Pierre HÉBRARD\*

**Résumé.** *Entre les savoirs de la pratique, issus de l'expérience, non formalisés voire informulés, donc intransmissibles, et les connaissances théoriques relevant des sciences humaines, transmises par l'enseignement, mais dont les applications, dans l'exercice d'une profession, à des situations complexes et diverses, n'est jamais évidente, est-il possible de construire dans des dispositifs de formation professionnelle qualifiante une pensée de la pratique qui soit à la fois fondée en théorie et utile au praticien ? Ce texte rend compte d'une longue expérience concernant des dispositifs de formation de formateurs, d'éducateurs et de professionnels du travail sanitaire et social, reposant sur une initiation à la recherche sur les pratiques professionnelles. Les demandes et les enjeux auxquels ces formations essaient de répondre, les questions et les difficultés qu'elles soulèvent, les dispositifs pédagogiques mis en place pour tenter d'y faire face sont exposés. Ce texte amorce aussi une réflexion sur la place d'une recherche clinique — sur les situations et les pratiques professionnelles — dans la professionnalisation et sur le rôle que peut y jouer l'université.*

**Abstract.** *Between practical knowledge, deriving from experience, neither formalized nor indeed formulated, hence intransmissible, and theoretical knowledge which is a matter for social sciences, transmitted by teaching but whose applications to complex and various situations in the practice of a profession is never easy, is it possible to construct within qualifying vocational training systems, a thinking of practice which is both founded in theory and useful to professionals? This text gives an account of a long experiment concerning training programs of trainers, tutors and professionals of social and welfare work, resting on an initiation to research on professional practices. The demands and stakes these training programs try to meet, the questions and difficulties they raise, the teaching programs implemented to try and face them are presented. This text also initiates a reflection on the place of a clinical research — on professional situations and practices — in professionalization and on the role the University can play in it.*

---

\* Pierre Hébrard, Université Paul Valéry — Montpellier.

Cet article rend compte d'une expérience de plusieurs années dans le domaine de la formation supérieure des adultes. Après avoir défini la nature des diplômes et des publics concernés, et s'être interrogé sur les demandes et les enjeux sous-jacents, il témoigne d'une conception et d'une pratique de la formation professionnelle qui repose sur l'idée de permettre à des adultes, en activité dans les métiers de l'éducation et du travail sanitaire ou social, de passer d'une position de praticien à une position d'analyste ou de chercheur, c'est-à-dire de développer leur capacité à penser leur pratique.

Les effets attendus, les difficultés rencontrées et les dispositifs et activités pédagogiques mis en place sont décrits. Les problèmes soulevés concernent principalement la nature des savoirs en jeu tant du côté du praticien que de l'enseignant-chercheur qui guide ce dernier dans sa recherche et accompagne l'écriture des travaux ou du mémoire qu'il doit produire.

## DES DEMANDES AMBIVALENTES ET DES ENJEUX COMPLEXES

Depuis une dizaine d'années, j'ai été amené à concevoir et à conduire, en équipe (1), des actions de formation qui ont pour caractéristiques d'accueillir des adultes déjà insérés dans une activité professionnelle et d'être validées par des diplômes d'université ou des diplômes nationaux de second et de troisième cycle : DU de Formateur, de Responsable de Formation, licence et maîtrise de Sciences de l'Éducation, licence des Sciences Sanitaires et Sociales, DESS.

Il s'agit d'une part, pour celles validées par les DU et les DESS, de formations qualifiantes, c'est-à-dire débouchant sur des diplômes reconnaissant une compétence professionnelle. Celle-ci est déjà partiellement acquise par la pratique, pour certains ; elle permet, pour les autres, d'accéder par promotion aux fonctions correspondantes.

Les licences et maîtrises, d'autre part, peuvent être considérées comme des formations « post-professionnelles », en ce sens que les personnes qui suivent ces cursus sont déjà titulaires, pour la plupart d'entre

---

(1) Il s'agit de l'équipe « Éducation et Formation » du SUFCO (Service Universitaire de Formation Continue, Université de Montpellier III) : F. Valat, R. Giorgi et l'auteur, ainsi que des partenaires universitaires et professionnels (notamment du CAFOC et de l'AFPA) qui sont associés à ces différents dispositifs. Je ne peux tous les citer, car la liste serait longue, mais la réflexion dont j'essaie ici de rendre compte doit beaucoup à un travail collectif et aux idées échangées au cours de ces années.

eux, du diplôme leur permettant d'exercer leur profession. Ils recherchent plutôt une formation complémentaire de type universitaire alimentant une réflexion sur leur pratique professionnelle et une initiation à la recherche sur leur domaine d'activité (éducation, formation, travail social, professions paramédicales...).

Dans ce cas, la certification n'est pas toujours un enjeu déterminant. Elle l'est seulement pour les participants qui n'étaient pas titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur, ou qui possédaient un diplôme d'un statut inférieur à celui correspondant « normalement » au niveau de responsabilité qu'ils ont acquis à travers leur expérience professionnelle. Elle l'est aussi pour ceux, travaillant notamment dans le secteur public, pour qui le titre obtenu signifie une reconnaissance améliorée en termes de statut et de rémunération.

Je ne prendrai pas ici en considération le cas des étudiants de la filière Sciences de l'Éducation pour qui l'inscription dans le cursus, ou seulement dans une ou deux unités de valeur, constitue une formation initiale et/ou pré-professionnelle. Pour eux, comme pour certains des adultes relevant de la formation continue, les enjeux individuels peuvent être analysés en terme de construction ou de renforcement identitaire (2).

En ce qui concerne les adultes entrant dans les formations qualifiantes ou post-professionnelles, quels sont les motifs explicites et les attentes qui sont formulés au moment de l'inscription dans ces filières de formation ? Il s'agit essentiellement de demandes d'aide à l'élaboration de savoirs susceptibles d'éclairer une pratique professionnelle souvent perçue comme mal maîtrisée et mal (partiellement) comprise par ceux qui l'exercent. Tantôt formulée en termes de besoin de réfléchir, de prendre du recul pour y voir plus clair, tantôt liée à une interrogation sur (voire une remise en question de) cette pratique, elle s'exprime souvent aussi en termes d'attente d'outils, de méthodes pour être plus efficace. Mais les critères de ce que serait cette efficacité ne sont pas explicites.

Ces demandes de formation, non dépourvues d'une certaine ambivalence, s'adressent à l'Université, dont l'image est elle-même ambiguë (lieu de production et de transmission des connaissances, de délivrance de diplômes...). Des savoirs universitaires on attend qu'ils fournissent, ou

---

(2) Voir MÉCHIN N. (1992), Les personnes en formation : enjeux identitaires, in BARBIER J.M. et HÉBRARD P. (Dir.), *Recherche et professionnalisation. Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale – DRED Action de Recherche en Éducation 1991-1992* (CNAM Paris et Université P. Valéry. Montpellier), pp. 25-32.

aident à constituer, une connaissance complète et sans faille des situations et des processus à l'œuvre dans la pratique, voire même qu'ils permettent d'en acquérir une parfaite maîtrise. (Illusion d'une « théorie de la pratique » qui rendrait capable d'agir à coup sûr et en toute connaissance de cause.) Et en même temps, ou à un autre moment, ces savoirs universitaires sont considérés comme trop abstraits, théoriques, sans rapport avec la pratique et donc inutiles. Leur sont alors opposés des savoirs de la pratique issus de l'expérience, mais le plus souvent informulés, transmis par imitation, par imprégnation, voire intransmissibles, parce que non détachés et non détachables, du vécu et de la personnalité de celui qui les possède.

Pour comprendre les caractéristiques des dispositifs de formation mis en place, il faut également considérer certains enjeux collectifs auxquels ils sont reliés.

Je rappellerai ici, pour évoquer le contexte socio-économique d'émergence de ces dispositifs (3) qu'il s'agit d'enjeux relevant de la sociologie des professions : des groupes professionnels ou en voie de professionnalisation, à certaines périodes critiques de leur histoire, sont à la recherche d'une légitimité et d'une reconnaissance sociale. Celles-ci passent notamment par l'affirmation que l'exercice de la profession repose sur un corps de savoirs professionnels susceptibles d'être enseignés dans le cadre de cursus universitaires ou reconnus par des instances de l'enseignement supérieur et certifiés par des diplômes. C'est là un premier enjeu collectif, le plus évident.

Je développerai un peu plus longuement un autre aspect, moins transparent, de la demande sociale à l'origine de ces dispositifs de formation supérieure « professionnalisée » qui concerne plus directement la recherche. Parce qu'elle est le lieu de production de connaissances, l'université peut fournir un cadre et des méthodes pour l'explicitation et la formalisation des « savoirs de métiers », des savoirs expérientiels, souvent implicites et incorporés chez les praticiens qui ont été évoqués plus haut. Un travail de recherche, à partir de matériaux issus de la description des pratiques professionnelles et visant à les objectiver, à systématiser, voire à formaliser les principes et/ou les règles de l'activité efficace, relève bien de la compétence de chercheurs.

---

(3) Cette question est traitée de façon plus complète dans BARBIER J.M. et HÉBRARD P. (1992) (Dir.), *Recherche et professionnalisation*, rapport cité, notamment in BOURDONCLE R. « Profession et professionnalisation » (pp. 33-40) et HÉBRARD P. Enjeux collectifs : des groupes professionnels en formation (pp. 20-25) ; ainsi que dans les monographies en annexe de ce rapport.

Mais cette conception de la collaboration entre praticiens et chercheurs qui préserve la place de chacun, si elle est possible dans certains domaines de l'activité professionnelle, soulève pour les professions ici concernées quelque difficulté. En effet, sauf à rester enfermé dans une vision techniciste de ces métiers et dans une vision scientiste de la recherche, on doit reconnaître que, même éclairées par cette dernière, les professions de la relation humaine et de l'action sociale restent un domaine très sensible aux enjeux sociaux, idéologiques et éthiques.

Le rapport à l'élève ou à l'adulte en formation, au malade, à la famille ou à la personne en difficulté, et le type d'action éducative, de soin, sociale, qui sera mis en place, engagent la personne du professionnel impliqué dans cette relation et, bien souvent, il se trouve confronté à des choix de valeur et de société.

Les problèmes à résoudre ne sont pas seulement des problèmes techniques relevant d'une ingénierie (éducative, sociale...) ou d'une technologie. Je ne peux donc admettre l'idée d'une science de l'éducation, pas plus que d'une science des soins infirmiers ou du travail social, qui puisse fournir une réponse incontestable face à un problème ou à une situation rencontrée dans ces domaines de pratique professionnelle. C'est une des raisons pour lesquelles le terme d'ingénierie (dans des expressions comme ingénierie éducative, de formation ou ingénierie sociale) me semble contestable.

Faut-il pour autant adopter une position relativiste, considérer que tout cela est affaire de choix individuel, d'identité personnelle, ou que la pratique de ces métiers relève d'un art pour lequel on est plus ou moins « naturellement » doué, et qui ne peut s'enseigner ? Il faut plutôt, me semble-t-il, admettre qu'on ne peut construire un savoir qui rende compte des pratiques dans ces champs d'activité professionnelle qu'à la condition de considérer que les questions d'ordre éthique et politique font partie de ce qui est à expliciter, c'est-à-dire de l'objet de connaissance à élaborer, au lieu de les nier, d'essayer de les exclure et de prétendre fonder une science sur cette illusoire coupure. Nous rejoignons ici des questions d'ordre épistémologique, proches de celles soulevées par I. Stengers dans son dernier ouvrage (4).

---

(4) STENGERS I. (1993). *L'invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte, 210 p.

## QUELQUES PRINCIPES FONDATEURS

Sur quoi se fondent les dispositifs de formation que nous proposons en réponse à ces demandes contradictoires et face à ces enjeux complexes ? Nous tentons de mettre en place des dispositifs de formation qui soient en cohérence avec nos conceptions de la recherche, de la formation et de la pratique des professions concernées (enseignant, formateur, éducateur, travailleur social, soignant...).

Plus précisément, nous partons d'une analyse de ces activités professionnelles comme travail concret, constitué d'ensembles de fonctions, de tâches et d'opérations qui réclame donc un ensemble de compétences. Ce travail demande également aux praticiens de répondre (ou de situer par rapport) à des exigences, des contraintes et des injonctions d'ordre socio-économique et politique, et parfois, de leur opposer les limites d'une éthique personnelle et d'une déontologie professionnelle.

En conséquence, nous considérons que la visée essentielle de la formation est le développement de la capacité à penser par soi-même sa pratique, c'est-à-dire à en concevoir, en organiser et en conduire les activités, mais aussi à en construire le sens. Ce développement passe, selon nous, par la remise en cause de certaines représentations, et d'abord d'une image du savoir comme objet extérieur transmissible ou comme objet idéal, magique et quasi-inaccessible qui procure la puissance à celui qui le possède. Il s'agit d'un travail de transformation de son rapport à cette catégorie d'objets que sont les objets de connaissance : passer d'une conception de soi comme récepteur de connaissances (formé), à une conception de soi comme producteur de connaissances.

Est-ce que, pour autant, les savoirs constitués ne sont d'aucune utilité ? Ils sont au contraire, dans cette démarche, une référence indispensable. Et je reprendrai ici le débat soulevé par E. Djaoui dans un numéro précédent de cette revue (5).

E. Djaoui oppose l'action sociale qui fournit des modes d'intervention faisant référence à des savoirs normatifs et les sciences humaines qui proposent des « schémas explicatifs », répondant à une logique de connaissance, et qui « refusent d'être utiles », sauf à courir le risque de perdre leur pouvoir critique et de se limiter à un rôle de justification de l'action.

---

(5) DJAOUI E. (1992). Le statut des sciences humaines dans le mémoire en travail social. *Recherche et Formation*, n° 12, Le mémoire professionnel, pp. 63-74.

Je pense, pour ma part que les sciences humaines ne proposent pas seulement des modèles explicatifs, mais aussi des concepts qui permettent d'analyser et de comprendre l'action sociale ou éducative, y compris notre implication dans celle-ci. En effet, les sciences humaines, quand elles s'intéressent au travail social ou éducatif, ne proposent pas un savoir sans objet ou sans rapport avec les processus en jeu dans l'action. Elles peuvent fournir ou aider à produire des outils théoriques qui permettent d'élaborer les questions posées et les savoirs construits à partir de la pratique professionnelle.

Visée de connaissance et « utilité » ou intérêt pour l'action ne s'opposent pas lorsqu'il s'agit de comprendre, d'analyser la pratique. Les sciences humaines ne perdent pas forcément leur dimension critique, parce qu'elles ne servent pas alors à légitimer des pratiques, mais plutôt à les interroger. Elles peuvent être utiles aux praticiens, mais pas forcément pour leur confort ou leur réassurance.

Le développement de cette capacité à penser la pratique prend du temps. Il suppose une action (praxis) transformatrice de la réalité, de soi et de son rapport à la réalité, et il passe par l'expression, par la discussion et, du moins dans notre société, par l'écriture. La construction d'objets de connaissance est le produit de cette praxis, de ce travail et de ces temps d'expression, de confrontation et d'écriture. Il passe aussi par une autorisation (6) : s'autoriser à... devenir auteur d'une parole et d'écrits sur sa pratique professionnelle, de textes qui la décrivent, l'analysent, l'interprètent, lui donnent sens et permettent en retour de la changer.

Développer sa capacité à penser sa pratique nous semble, en résumé, passer par une initiation à la recherche sur celle-ci. Quels en sont les étapes ou les éléments ? Nous les formulerons comme une recette :

Partir d'une question, d'un objet central qui intéresse la personne en formation, la préoccupe, lui pose problème, puis élaborer un questionnaire, une problématique, des hypothèses autour de cette question.

Ensuite (ou parallèlement) produire une description (qui est déjà une construction) systématique, méthodique, de faits tirés d'observations, de récits, de recueil de données sur le terrain de cette pratique.

---

(6) Voir ARDOINO J. (1992). *L'implication*, Éd. Se former +, Lyon, 8 p.

Conduire une analyse des faits, des données et en proposer une interprétation, fondée sur un corps de concepts, sur un modèle, dont l'origine, l'appartenance à un courant philosophique, pédagogique, sociologique... sera explicitée.

Rendre compte par écrit de cette démarche et, si possible, en tirer des propositions d'action argumentées qui pourront être mises en œuvre dans la pratique par la personne qui les a formulées et/ou par d'autres professionnels.

Cette démarche nous paraît résumer la tâche à accomplir lorsqu'il s'agit de rédiger un mémoire ou un dossier portant sur l'analyse de situations ou d'activités professionnelles. À quelques variantes près, elle recouvre le travail demandé pour la plupart des documents écrits exigés et évalués dans les différentes actions de formation dont il est ici question.

Quels sont les effets attendus d'une telle démarche ? Elle vise à rendre la pratique professionnelle plus lucide et, peut-être, de meilleure qualité ou plus efficace, par rapport à des critères de qualité ou d'efficacité qui seront choisis et explicités dans le cadre d'un projet dont les dimensions politiques et éthiques auront été mises en discussion.

Cela ne paraît pas d'une très grande originalité, mais les tâches correspondantes ne sont pas sans difficultés pour les praticiens en formation qui doivent les accomplir. Parmi l'ensemble des obstacles qu'ils rencontrent, nous nous sommes notamment attachés à ceux qui concernent le passage à l'écrit (7).

## **DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT POUR L'ÉCRITURE DE MÉMOIRES**

La rédaction d'un mémoire et d'autres travaux écrits, est en général la pièce centrale du dispositif (nous utilisons souvent la métaphore de la colonne vertébrale). Ces productions écrites sont un enjeu d'autant plus important qu'elles sont les objets principaux sur lesquels porte l'évaluation. Elles sont le plus souvent présentées et soutenues devant un jury et

---

(7) Voir : VALAT F. et HÉBRARD P. (1994). Mémoire, écriture et formation d'adultes, *Cahiers du CERFEE* n° 10. Université P. Valéry, Montpellier, pp. 89-98.



cette épreuve conditionne l'obtention du diplôme. Il n'est donc pas étonnant qu'elles cristallisent les angoisses, les conduites d'échec et les résistances.

Après un certain nombre de tentatives, pas toujours couronnées de succès, nous avons progressivement institué un certain nombre d'instances et d'activités, chacune ayant ses règles, ses consignes, ses modes de travail, de relation et de conduite qui nous paraissent susceptibles de mettre au travail et, le plus souvent, de contribuer à surmonter les difficultés de cette initiation à la recherche et de la rédaction de textes de réflexion sur les pratiques professionnelles. Elles ne sont pas toutes mises en place dans chacun des dispositifs que nous avons évoqués, mais nous essayons d'en trouver la combinaison la plus adaptée, en fonction des moyens et du temps disponible.

• *Les activités suivantes peuvent donc être mises en œuvre*

– Des temps de travail individuel, des entretiens conduits par un membre de l'équipe et des échanges en petits groupes sur le **projet ou l'itinéraire personnel de formation** : partant de la description du parcours antérieur (parfois d'un travail auto-biographique plus approfondi), de l'analyse de la situation professionnelle, des fonctions et des compétences actuelles (bilan), d'une formulation des attentes et des objectifs prioritaires de chacun, il s'agit de définir quels sont les choix de moyens et de contenus qui seront privilégiés dans le cadre des moments de la formation qui sont individualisés et donnent lieu à un travail personnel ; quels sont les axes, les dominantes qui donnent sens au parcours de formation engagé.

Ce travail d'élaboration du projet individuel de formation conduit à la rédaction d'un document qui a un caractère contractuel. Ce document peut être actualisé, notamment lorsque le parcours de formation dure deux ou trois ans. Il constitue une référence au cours de la formation. Dans les moments de bilan (à mi-parcours, en fin de formation), il sera repris et servira de support dans les échanges entre les personnes en formation, l'équipe pédagogique et le jury délivrant le diplôme

– Des apports de connaissances plus « classiques » sur les **méthodes de recherche**, en veillant à ne pas donner un seul modèle, une approche théorique ou méthodologique trop dominante, mais à proposer au contraire plusieurs courants, chacun présenté et illustré par un chercheur, leur confrontation permettant de définir la pertinence et les limites de chaque approche, selon les questions ou les objets de recherche.

– Le travail et les apports collectifs sont complétés par des moments de guidance individuelle, notamment lorsqu'il y a rédaction d'un mémoire. Cette guidance intervient dès les premières phases de définition du thème et de la problématique, puis un tuteur est désigné, dès que l'objet du travail est suffisamment défini pour que le choix de la personne compétente puisse avoir lieu.

– Des groupes d'analyse des pratiques professionnelles : séances d'échanges, de discussion, de type « Balint », sur des situations, des cas apportés par les participants et analysés en groupe oralement, avec l'aide d'un animateur. Si chaque animateur a en général un cadre de référence principal (psychanalytique, institutionnel, didactique...), ce qui nous paraît important c'est de rendre possible l'initiation à une analyse intégrant l'irréductible complexité des situations et la nécessaire multiréférentialité dans leur analyse (8). Le profil de l'animateur et la nature des relations qui s'instaurent dans les groupes constitués pour cette activité sont ici essentiels.

Les dimensions de l'implication du praticien dans les situations analysées sont explorées. Avec l'aide de l'animateur et du groupe, les difficultés et les problèmes rencontrés sont explicités et leurs différents aspects étudiés, tantôt sur l'axe du sens (se mettre d'accord sur ce qui est en jeu pour les personnes en présence), tantôt sur celui des causes, des antécédents, des raisons qui peuvent expliquer les faits et la façon dont ils sont perçus par ces personnes.

Le travail de ces séances ne donne généralement pas lieu à la production de documents écrits, ni à une évaluation.

– Des ateliers d'écriture ou d'écriture/lecture : détour par une écriture créative, ludique ; moments de production de textes guidée par des consignes, puis communication, lecture aux autres des textes produits ; travail sur la forme et émergence d'une parole subjective ; analyse des représentations du « bien écrire », du beau texte ; travail sur des textes d'écrivains et d'auteurs de référence, recherche bibliographique et exigences formelles d'une écriture universitaire... toutes ces activités sont pratiquées tour à tour et discutées, afin de mettre en œuvre, d'exprimer et si possible de surmonter les obstacles à l'écriture.

---

(8) ARDOINO J. (1988) : « Vers la multiréférentialité » in HESS R. et SAVOYE A. (Dir.) : *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Méridiens Klincksieck, Paris. Voir aussi : L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, revue *Pratiques de Formation - Analyses*, n° 25-26, Avril 1993, Université de Paris VIII.

– Des séminaires d'échanges sur l'avancement et les difficultés de la production des mémoires et autres travaux permettent de progresser dans la définition d'un objet ou d'un concept, de formuler des questions, des hypothèses, d'élaborer une problématique, de choisir des méthodes, etc.

Sur les modalités de la guidance facilitant le travail individuel et la rédaction des mémoires, notre réflexion est en cours : nous constatons d'un « directeur » (ou tuteur) à l'autre et d'un « dirigé » à l'autre, de grandes différences dans la fréquence et la durée des rencontres, le type d'écoute, d'intervention, de conseils ou de directives donnés. Des concepts relevant d'une approche clinique de la pédagogie, comme ceux d'identification, de transfert, au sens de la psychanalyse, paraissent éclairants à certains d'entre nous. Les questions du pouvoir, de l'autorisation, de l'autonomie sont aussi évoqués. D'autres parlent plus souvent de représentations et de métacognition. Et chacun assume comme il le peut dans la pratique cette relation duelle, cherchant dans le dispositif, dans le collectif (équipe pédagogique ou groupe en formation), dans l'objet du travail, les théories et les méthodes, ce qui peut faire office de tiers ou de garant.

Pour aller plus loin sur cette délicate question de la guidance, nous avons mis en place un groupe d'échanges et de recherche. Nous réfléchissons sur ce qui est en jeu dans la relation et dans l'écriture, sur les concepts d'objet et de dispositif, sur la façon dont il est possible, dans la rencontre avec un professionnel en formation, de l'aider à développer sa capacité à penser sa pratique et à s'initier à la recherche.

C'est précisément ce déplacement, ce passage de la position de praticien à celle de chercheur ou d'analyste, du moment de l'action en situation, à celui de la réflexion, qui rend possible le développement de cette capacité. Il ne peut se produire que dans le cadre d'un dispositif qui en définit l'objet, les limites et les moyens, dispositif institué à cette fin, qui fixe aussi le rôle et la place de chacun dans ce travail de la formation.

Au moment de conclure, je me rends compte que l'ordre d'exposition que j'ai adopté donne l'impression (l'illusion) d'une démarche rigoureuse et maîtrisée : analyse des demandes et des enjeux, définition d'une conception (d'un modèle) de la pratique professionnelle, de la formation et de la recherche, affirmation d'une visée, présentation du dispositif, de ses principes et de ses caractéristiques, instances et activités proposées, modalités de conduite de ces activités.

Cet ordre d'exposition est évidemment très artificiel : la genèse de ces dispositifs et la production des conceptions qui nous semblent aujourd'hui pouvoir en constituer les fondements (incertains) ont été plus chaotiques, faites de nombreux essais et erreurs, et le tableau que nous en traçons aujourd'hui n'est qu'un arrêt sur image, l'état provisoire d'une praxis et d'une pensée en chemin. En l'exposant ici nous souhaitons qu'il soit soumis à la discussion et nous savons que l'histoire... et la recherche continuent.