



## **Chercheur et praticien ou praticien-chercheur ?**

**Hervé Drouard**

Docteur en Sociologie, Praticien-Chercheur-Formateur en Travail social, actuellement Vice-Président de l'ENSO, Ecole Normale Sociale de l'Ouest gérant deux centres de formation de travailleurs sociaux, un à Angers, l'autre à Rezé (Nantes) Courriel : [HDRO101688@aol.com](mailto:HDRO101688@aol.com)

### **Résumé**

Depuis plus de trente ans, dans le secteur social, la thématique du « praticien-chercheur », d'une recherche spécifique « en travail social » s'est développée et a produit un certain nombre d'effets : colloques internationaux, livres, articles, revue (Forum), collections, associations (Affûts qui a négocié « la 1ère Chaire de Travail social au CNAM), base de données (CERTS européen) et dispositifs de formation par la recherche de praticiens-chercheurs.

Notre contribution veut situer dans le cadre de la formation initiale professionnelle des Travailleurs Sociaux un dispositif (EPSI, 1982) qui construit à la fois des « praticiens-concepteurs » et des « praticiens-chercheurs », des professionnels et des chercheurs sur leurs pratiques.

En repartant d'un schéma élaboré partiellement au cours d'une recherche « DRED-CNAM, 1992 » auquel nous avons participé, portant sur 7 dispositifs de « formation par la recherche », nous voudrions rappeler les bases épistémologiques, les impératifs sociologiques et pédagogiques, les effets en termes institutionnels, épistémiques, développement personnel, socioprofessionnels.

Il nous semble qu'une profession et donc une formation professionnelle a besoin de ces deux piliers : analyse des pratiques et recherche pour construire les savoirs professionnels nécessaires à l'action. Trouver les points d'équilibre entre les trois pôles de toute formation : rapport au savoir et construction de savoirs, adaptation professionnelle, construction de soi.

### **Mots clés**

Travail social, savoirs professionnels, praticiens-chercheurs

### **Introduction**

Tout semble opposer et presque tout le monde accepte cette évidence : un praticien (d'une profession quelconque ou d'une militance ou croyance) ne peut être en même temps un chercheur sur sa pratique ; un chercheur sur une profession ne peut être un praticien de cette profession. L'objectif est différent, transformer le réel / le comprendre (sans y toucher croit-on). La démarche est dite opposée : pragmatique contre théorique. Les méthodologies divergent : conduire une action, développer une pensée.

Ces deux entités clairement identifiées, il reste à réfléchir leurs rapports, conflictuels ou de coopération, leur place et rôle spécifique dans la société, leur position dans l'échelle de prestige. Mais questionner la pertinence de cette division du travail technique et sociale apparaît totalement incongrue. Comme si chacun revenait à la fabrication de son pain ou de son électricité.



Autant il est pensable de passer du statut de praticien à celui de chercheur, après longue probation, abjuration, rupture épistémologique. Autant il semble peu admissible qu'un chercheur puisse « rétrograder » au statut de praticien (hormis le moment contrôlé de « l'observation participante », de la comédie du comme si). Il y aurait une sorte de trahison insupportable aux deux camps. Car il faut choisir son camp : la pensée ou l'action. On peut sortir du dilemme et avoir une double vie mais dans des champs et des temps séparés : acteur, la nuit ; chercheur, le jour (Durkheim, Foucault, Bourdieu) ; praticien dans son métier, expert ailleurs.

Est-ce que nous forçons la note ou une analyse scientifique de nombre de discours savants ne révèlent-ils pas ce clivage et cette hiérarchie ? Comme tout distinguo, celui-ci produit des effets de sens, des effets de distinction (sociale) et des effets pervers plus ou moins perçus. Quand on oublie que « distinguer c'est pour unir », analyser, c'est pour ne pas confondre mais aller du tout aux éléments avant de replacer le tout dans le tout. La fameuse « analyse entre deux synthèses ».

D'où vient que de nombreux courants actuels, dans le camp de praticiens évidemment mais aussi dans le camp des chercheurs, contestent ces évidences, refusent cette dichotomie, défendent les mélanges et amalgament les contraires ? Quand il s'agit de « marginaux sécants », on comprend qu'ils aient besoin de réconcilier deux parties d'eux-mêmes, de garder leurs deux jambes, de combiner leur double expérience.

Ruth Canter Kohn, professeur Émérite des Universités, explique son parcours et sa sensibilité au thème parce que son expérience d'institutrice l'a marquée pour la vie. Le chapitre qu'elle a commis dans le livre *Praticien et chercheur*, (Mackiewicz, 2001, p15-38) et intitulé « les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur »[1] analyse parfaitement les différents problèmes que pose cet hybride ou cet OGM. Partant des difficultés repérées, des avantages et spécificités espérées, à partir des praticiens venant se former à la recherche, nous voudrions poursuivre en pensant la formation professionnelle initiale comme préparation au statut de « praticien-chercheur », comme formation hybride[2], à la fois au métier et à la recherche sur le métier.

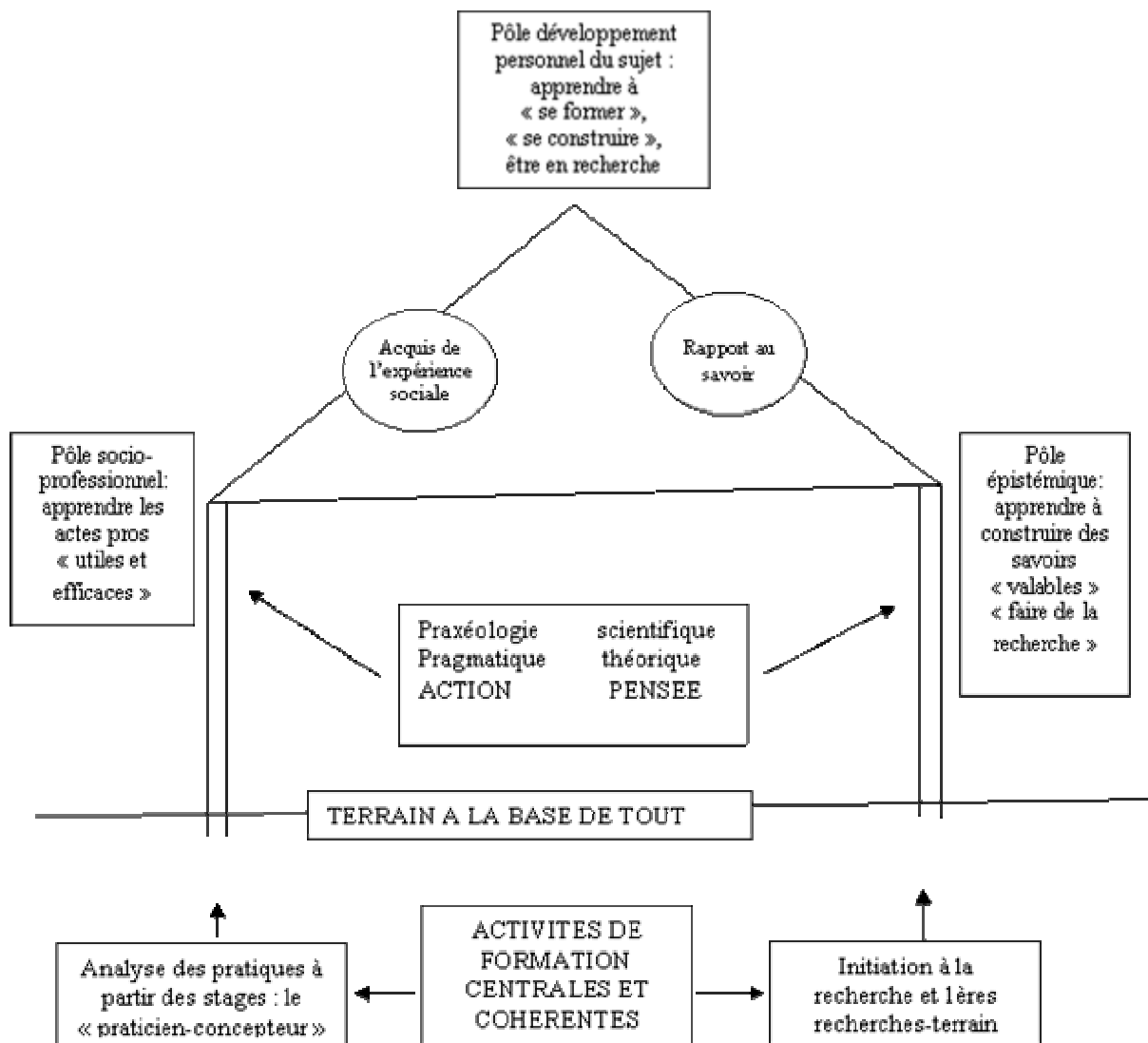
## **1. Penser la formation professionnelle par la recherche**

Dans les formations en alternance comme celles de la plupart des formations initiales au travail social, peu à peu s'est institué un double pilier susceptible de soutenir la construction du futur « praticien-chercheur » : l'analyse des pratiques (à partir du vécu du stage long en milieu professionnel) et l'initiation à la recherche centrée sur la réalisation d'une première recherche sur un objet élaboré à partir de la pratique. Ces deux activités pédagogiques bien pensées et bien conduites nous semblent parfaitement convenir à l'objectif annoncé : former des professionnels, des « praticiens réflexifs » et des « praticiens-chercheurs ».

Commençons par la mise en schéma des deux piliers et du toit de la maison « formation professionnelle ».



**Schéma 1** *Vue du pignon de la maison « formation professionnelle »*



Nous nous sommes servis (pour le toit) du schéma élaboré lors de la recherche « DRED-CNAM » par M.Altet et M.Fabre, p.42 « *Recherche et Professionnalisation* », rapport de recherche MEN DRED, 1991-1992 *Analyse de 7 dispositifs de Formation par la Recherche*, sous la direction de JM.BARBIER du CNAM.

Commentons ce schéma qui résume notre propos et qui nous a servi pour la mise en place de notre dispositif – toujours en usage en 2005 - de « formation par la recherche et la construction de savoirs » en 1982, à L’Ecole pratique sociale inter-régionale (EPSI de Clermont-Ferrand) :

- **Le terrain de l’exercice professionnel** est forcément la base, le roc sur lequel se construit une formation professionnelle. Il raconte l’histoire, les aléas et évolutions d’un métier, les divers plissements géologiques avec lesquels il faut compter pour bâtir du neuf. Il garde les traces des cultures professionnelles successives, des savoirs



primaires et intentions des fondateurs, des adaptations successives aux changements de l'environnement climatique, sociologique, idéologique.

- **Le pilier analyse des pratiques** représente la transmission des savoirs professionnels, de la culture. Il est le garant de la continuité, de l'accumulation expérientielle. Il permet une certaine distance pour apprécier le bien-fondé, l'efficacité des actes professionnels et leurs limites mais il peut fonctionner à la reproduction, à l'imitation, à la justification et donc à la sclérose (dans le n°100 de la revue *FORUM*[3], 2002, plusieurs articles traitent de l'analyse des pratiques et en montrent l'intérêt et les limites). On peut se demander si ce n'est pas le lieu de la formation du « praticien-concepteur », utilisant les outils de la systémique : modélisation et simulation en référence au paradigme de la complexité, du constructivisme (cf. Lièvre P., 1992 « du praticien-chercheur au praticien-concepteur : vers le génie social » chapitre III du Document « le social sous contrôle de la recherche ? »).

- **Le pilier recherche** vient au contraire parler critique et rupture à partir de décontextualisation et recontextualisation. Le monde bouge, les technologies s'inventent ; les conditions économiques évoluent, les mentalités s'y adaptent ; qu'est-ce qui change et rend obsolète telle politique sociale, telle pratique d'intervention, telle représentation de la réalité ? Sans cette interrogation permanente, un métier est voué à sa déchéance, à l'inutilité sociale. Il ne sert plus et d'autres vont imposer leur utilité et efficacité.

La nécessité de ces deux piliers semble s'être imposée peu à peu dans les formations sociales et éducatives et s'est traduite dans les programmes de formation et dans les épreuves de validation pour l'obtention des diplômes. Mais leur équilibre, leur force respective, la qualité de leur matériau, la solidité de leur construction ne sont pas forcément assurés. Au détriment du pilier recherche souvent mal maîtrisé par les formateurs-constructeurs. En poursuivant l'image de la maison et de son toit triangulaire, nous pouvons développer la triple polarité de toute formation professionnelle et la difficulté à trouver le point d'équilibre entre la réalisation de soi, l'efficacité sociale, la construction de savoirs.

**Au sommet, le développement personnel** de l'individu. Dans nos sociétés modernes de citoyens libres et responsables, il n'est plus convenable de penser tâches sociales, contraintes au travail sans poser réalisation de soi, bonheur dans l'expansion de ses diverses potentialités.

La valeur ultime qui justifie toute formation, apprentissage, connaissance ne peut être que l'augmentation d'une conscience personnelle.

**Deuxième pôle : l'utilité sociale.** L'individu reçoit tout de la société mais il doit rendre et a besoin de reconnaissance sociale, d'une place donnée et assumée, conquise ou héritée. Construire une identité professionnelle est et demeure la façon de s'insérer en servant le social. La division du travail fonctionnant à la segmentation de plus en plus poussée des tâches et activités soi-disant nécessaires à une société donnée.

**Dernier pôle : la construction des savoirs.** Derrière l'activité « épistémique », il faut mettre non seulement l'invention de nouvelles connaissances par la recherche mais tout le travail d'appropriation des savoirs établis, leurs ré-arrangements perpétuels, leurs ré-interprétations et applications à de nouvelles classes de situations, de nouveaux types



d'intervention. Les mêmes savoirs fondamentaux, psychologiques, sociologiques, économiques, juridiques, ont besoin d'être « amarqués », amalgamés, « métissés » pour servir différemment à un psychothérapeute, un avocat, un éducateur, un professeur des écoles. Ces colorations ou articulations originales peuvent s'appeler « savoirs professionnels » et justifient l'existence d'écoles professionnelles, de formations professionnelles qu'une université, par définition, généraliste, fondamentale, disciplinaire, ne peut dispenser sans une transformation profonde et une mise en tension du pôle épistémique traditionnel avec le pôle professionnel.

**Propriétés communes et spécifiques des deux piliers.** Nous avons déjà signalé en quoi ils se complétaient, se corrigeaient l'un, l'autre. L'analyse des pratiques, ancrée sur le socle de l'activité professionnelle réelle, de la culture, du discours, centrée sur la recherche de l'efficacité de l'action ; la recherche introduisant la nouveauté par la « problématisation », l'importation de théories et de concepts, centrée sur la compréhension et l'explication.

Mais ne durcissons pas les oppositions et les différences puisque nous voulons former un « hybride », un même sujet, à la fois praticien et chercheur. Même si la « pointe pédagogique » doit être maintenue séparée, nous pensons que la démarche d'apprentissage, les processus de formation sont largement identiques. Décrire (et écrire) une situation ou une classe de situations, décrire (et écrire) une intervention ou une suite d'interventions sont un point de départ commun (les faits et les discours), décomposer, analyser, puis contextualiser, construire une hypothèse (et donc forcément appel à un système conceptuel qui peut éclairer les faits), hypothèse d'abord de compréhension, modéliser par un graphe, un « systémographe » (Le Moigne, 1994 ; 1995), imaginer et mettre au point un appareil de vérification, procéder à cette vérification. Le chercheur classique s'arrête là et fait le point sur les savoirs nouveaux qu'il a pu construire ou actualiser.

Le praticien ou le praticien-chercheur doit continuer en élaborant des hypothèses d'action, des préconisations pour améliorer l'intervention ou la modifier profondément. Puis la tester et l'évaluer d'une manière rigoureuse. Et le processus de recherche repart de plus belle car la plupart des paramètres sont en perpétuel mouvement : l'environnement, le sujet cherchant et agissant se transforment. Pas de savoirs définitifs puisque toujours situés. Nous naviguons dans l'univers de la complexité, de la récursivité, du-battement-d'aile-de-papillon-au-Japon, du nez-de-Cléopâtre-s'il-eut-été-plus-long.

## 2. Exemple d'un dispositif complet

L'opportunité nous a été donnée, dès 1982, d'expérimenter à l'EPSI (Ecole pratique sociale interrégionale) de Clermont-Ferrand un dispositif qui reposait sur les deux piliers identifiés en mettant en place une véritable formation par la recherche venant compléter le dispositif d'analyse des pratiques préalablement institué. Une réforme de la formation et du diplôme d'Assistant social (1980) obligeait à présenter un mémoire de recherche et une soutenance devant un jury comme élément essentiel de la validation et de l'obtention du DEAS (diplôme d'Etat d'assistant social) nécessaire à l'exercice de la profession. Nous avons donc imaginé de commencer l'initiation à la recherche, dès la première année, au tout début de la formation (3 ans avec alternance terrain, moitié,



moitié) ; la majorité des étudiants venait d'avoir le baccalauréat ; une minorité arrivait avec une expérience professionnelle ou de mère au foyer. Nous avons posé, à partir de notre propre expérience de praticien-chercheur-formateur, les principes suivants :

### *1. Apprendre en faisant,*

s'initier en réalisant une première recherche par petites équipes de 6 ou 7 (d'où nécessité de 4 thèmes, chaque promotion comportant de 25 à 30 étudiants), une enquête-terrain complète où pourrait être mis en œuvre un maximum de procédures, techniques d'investigation, d'analyse, de présentation jusqu'à la rédaction donc d'un rapport final qui intègre les normes en vigueur dans la communauté scientifique. Ne pas mettre de distance entre les principes, savoir-faire transmis et leur application. Alternier la nécessaire présentation d'ensemble d'une démarche de recherche et les découpages en opérations ponctuées chronologiquement.

Nous aurons l'occasion de détailler ces opérations d'apprentissage par le faire immédiat mais donnons ici un exemple simple. Dans le cadre de la pré-recherche, nous avons besoin de la technique d'entretien centré, de type non-directif. La promo est rassemblée pour recevoir la présentation de ce procédé de recueil d'informations, son sens, son utilité, son déroulement, ses tours de main. Un exercice classique sur les catégories de Porter permet de comprendre les types d'attitudes dans la relation à l'autre et de valoriser le comportement d'empathie, de neutralité bienveillante, de compréhension. L'audition d'un enregistrement d'interview modèle permet d'exercer son écoute critique. Juste après cette séance, en équipe, des jeux de rôle vont obliger chacun à essayer la technique, soutenu et apprécié par ses pairs novices, sous contrôle d'un encadrant.

### *2. Apprendre en construisant des savoirs,*

et pour ce faire s'emparer de toutes les connaissances déjà engrangées sur le thème traité : aperçus historiques, juridiques, géographiques, sociologiques, démographiques,... au fur et à mesure que les questions se posent et qu'on découvre que chaque phénomène est situé, que d'autres ont cherché avant nous. Travail de seconde main, état de la question, retraitement d'informations déjà collectées. Mais comprendre qu'on va ajouter sa petite pierre à l'édifice du savoir en faisant de la « première main », en allant sur le terrain prélever des observations, recueillir des discours que nul n'a encore vu et entendu ici et maintenant, sur ce petit découpage thématique et géographique, a un effet de motivation, de sensibilisation à l'esprit scientifique qui marque profondément l'initié.

### *3. Répartir en phases cohérentes.*

Le principe de l'alternance des tâches et apprentissages avec moments forts et périodes de mûrissement tranquille semble un acquis de la pédagogie maïeutique. On ne peut pas être concentré, mobilisé tout le temps. C'est ainsi que nous avons réparti le travail sur l'ensemble de l'année en trois grands blocs horaires :

- deux semaines en janvier-février pour la phase de pré-étude et de problématique ;
- deux semaines en mai pour une phase de vérification des hypothèses ;
- deux semaines en juin pour la phase d'analyse et de rédaction.



En octobre-novembre, étaient programmées des séances de présentation des objets de recherche retenus ou à négocier. Car très vite, nous avons compris l'intérêt de chercher à obtenir des commanditaires du secteur social. Rentrer en contact avec un organisme ou un service qui se pose des questions précises sur tel ou tel phénomène ou catégories d'usagers. Faire préciser la demande, négocier la meilleure manière d'accéder au terrain et connaître à qui il faudra présenter les résultats écrits et oraux en fin d'année pour discuter ensuite des projets d'action pertinents, voilà une autre motivation par l'utilité sociale, par la collaboration professionnels/étudiants. Autant d'éléments qui renforcent la symbiose école/terrain indispensable pour ce genre de formation en alternance.

L'objectif final de ce parcours princeps est de permettre à chaque étudiant dans les deux années suivantes de re-parcourir l'ensemble des étapes pour la réalisation de sa recherche personnelle et de son mémoire final. Nous imaginerons bientôt d'adapter ces mêmes découpages pour des demandes de formation continue ou pour des suivis de groupes de professionnels ayant le besoin et le désir de réaliser une enquête dans leur organisme ou un regroupement d'organismes. Ce que nos jeunes étudiants pouvaient réussir, pourquoi les professionnels ne le feraient pas ? D'où les trois formules qui ont été présentées, lors du dernier colloque organisé en 1987 par le Comité de liaison (voir Drouard, 1987).

#### *4. Encadrement et environnement intellectuel*

Autant il était nécessaire que les formateurs de l'école soient en capacité de maîtriser la démarche de recherche et de répondre, avec un discours et des pratiques homogènes, aux demandes d'aide des étudiants. Autant il est apparu que nous avions intérêt à constituer un *pool* de professionnels de terrain formés à diriger ces mini-recherches, à accompagner les équipes et ensuite chaque étudiant dans la préparation du mémoire. En formant ces coopérateurs, nous aidions l'ensemble du secteur professionnel à penser recherche, diagnostic, évaluation. Une autre manière de faire vivre la symbiose dont nous avons parlé. De réduire chez nos étudiants les comportements schizophrènes, concurrentiels entre centre de formation et lieu du métier. Saper les discours bien connus – exprimés ou non-dits – « ce qu'on vous dit à l'école n'a rien à voir avec ce qu'on vous demande chez nous », « oubliez vos principes et faites comme vous voyez et entendez ici ! ».

L'idée de créer, autour des centres de formation et à partir d'eux, une sorte de « milieu de recherche », de laboratoire, d'atelier permanent avait été suggérée et promue par le Comité de Liaison qui regroupait les centres organisant des formations supérieures. A l'occasion d'une série de colloques faisant le bilan de « la recherche en travail social », réfléchissant sur les productions des premiers DSTS, en 1983, 1984 et 1987. Cet élément du dispositif qui a réalisé quelques recherches et porté une revue de vulgarisation « *actions sociales en Auvergne* » nous a semblé essentiel comme appui professionnel, réservoir d'encadrants, lieu de théorisation, passerelle avec l'ensemble du secteur.

Nous avons imaginé de compléter par un autre étage, une sorte de laboratoire mixte, universitaires, chercheurs officiels et praticiens-chercheurs du social. L'IRASS (Institut de recherche et d'action sur le social) regroupait sociologues, ethnologues, psychosociologues, psychanalystes, psychologues et quelques formateurs au travail social. Des réunions régulières ont permis de poser les bases d'une « praxéologie » nouvelle, de questionner ce que pouvait signifier « recherche professionnelle »,



recherche-action, promotion du « praticien-chercheur ». Un roman à plusieurs voix et un gros document *Le social sous contrôle de la recherche ?* (IRASS, 1993) ont ouvert et récapitulé les échanges nourris pendant 6 ans. La plupart des contributions ont été publiées par la suite dans de nombreuses revues. Un colloque national a ponctué les débats en rassemblant universitaires, formateurs-chercheurs et praticiens-chercheurs formés dans le dispositif DSTS.

### *5. Déroulement-type avec un groupe d'étudiants*

Le mieux est de suivre une de ces recherches initiatives (nous en avons réalisé plus d'une cinquantaine en 10 ans et nos successeurs à l'EPSI continuent d'appliquer le programme) depuis le début jusqu'à la fin. En renvoyant au chapitre suivant l'ensemble des supports pédagogiques qu'il a fallu mettre au point au fur et à mesure. Nous prenons **l'enquête sur l'alcoolisation des jeunes filles auvergnates, 1985-1986.**

#### **Commande :**

Le service statistique de la DRASS Auvergne est alerté sur la montée de l'alcoolisation des femmes. Que se passe-t-il au niveau des jeunes filles qui jusqu'ici résistaient à l'attrait des boissons fortes ? Nous faisons valoir que un groupe d'étudiantes serait bien placée pour approcher et sonder leurs congénères et qu'il faut nous désigner un correspondant pour négocier et élaborer un protocole d'observations et d'entretiens qui tienne compte des contraintes et possibilités d'une équipe de débutantes avec qui la visée pédagogique doit rester prioritaire. Le calendrier, les modalités de travail sont toujours fixés par le centre de formation et les résultats promis ne peuvent être ceux d'un laboratoire officiel. Les coûts ne seront pas non plus ceux du marché mais le service ne sera pas gratuit. L'école a besoin de rentrer dans ses frais et même de dégager un surplus comme y invite le ministère des Affaires sociales dont les subventions ne sont jamais à la hauteur des dépenses. Une convention est signée.

#### **Objet de la recherche.**

Le groupe avec le correspondant de la DRASS définit alors début novembre les objectifs de l'étude. « Après avoir recueilli les statistiques disponibles et les résultats d'enquêtes partielles déjà effectuées, il s'agira :

- 1) d'identifier des lieux et des types de consommation de boissons alcoolisées par les jeunes filles de 13 à 20 ans de la région Auvergne ;
- 2) de comprendre les motivations à la boisson alcoolisée à travers des sondages en divers lieux auprès de quelques échantillons (non représentatifs) ».

#### **Méthode et techniques.**

Comme pour chacune des études retenues, la démarche empirique respectera les phases suivantes et rendra compte régulièrement au correspondant de la DRASS : - Une pré-étude comportant recherche documentaire et conceptuelle, observations sur des lieux et/ou à des moments de consommation (café, booms, bals, fêtes de famille, discothèque) ; une série d'interviews exploratoires (une quinzaine). – élaboration d'une problématique et d'une hypothèse tenant compte des matériaux rassemblés et analysés ; - une phase de vérification à l'aide d'une centaine de questionnaires ; - rédaction d'un rapport qui présente la démarche et l'ensemble des résultats complété par des propositions d'action et de prévention.



**Calendrier.**

- de novembre à décembre se déroulera l'étude documentaire, les observations et échanges avec des personnes-ressources et une série d'interviews exploratoires ;
- en février-mars seront prévues des observations centrées et des entretiens non-directifs ;
- en avril-mai, l'analyse des données mises en relations avec les lectures théoriques donnera lieu à l'élaboration d'une problématique, d'une hypothèse à partir de laquelle un questionnaire sera rédigé et passé auprès d'une centaine de jeunes filles ;
- en juin, après dépouillement du questionnaire, rédaction du rapport de recherche, d'une note de synthèse (6 à 8 pages, voir en annexe) et d'une recension pour les revues (une demi-page).

**Formation.**

Selon les principes énoncés ci-dessus, pour chaque phase, des séances d'initiation présentant la démarche d'ensemble, les différentes techniques d'investigation, d'analyse et de synthèse, de rédaction seront programmées suivies de travaux pratiques par équipe de recherche. A cette époque, l'analyse de contenu des entretiens et l'analyse quantitative des réponses aux questionnaires n'utilisent pas encore les ordinateurs. Analyse thématique (selon Bardin) et analyse structurale (selon Griffi) sont appliquées aux interviews et une matrice fabriquée à la main sur papier (chaque étudiant dépouille sa quinzaine de questionnaires sur un rouleau identique ; l'ensemble est collé ensuite sur un mur) permet de visualiser toutes les réponses aux 100 questionnaires remplis et d'effectuer des tris croisés à l'infini.

**La recherche au centre.**

Il est évident que l'équipe pédagogique en son entier et même les intervenants extérieurs sont associés à cette mobilisation générale. Chaque équipe a besoin, selon son thème, de s'emparer de morceaux des divers programmes officiels selon des découpages qui n'ont plus rien à voir avec les logiques d'enseignement disciplinaire. Il faut répondre à la demande, confronter les approches, tenter le transdisciplinaire. Mais, au moins, les étudiants comprennent la nécessité des apports de connaissance, l'obligation de l'état de la question, l'utilisation de la documentation et des documentalistes, la consultation des annuaires de chercheurs, des bibliographies. Le questionnement est la règle. Le journal de bord individuel et par équipe, incontournable.

**Disponibilité des formateurs.**

Le cahier des charges de chaque accompagnateur ne concerne pas seulement le suivi de l'équipe au centre de formation mais le contrôle et la bonne marche sur le terrain. Malgré toutes les précautions et une organisation réfléchie, des incidents surviennent : des gendarmes s'inquiètent de voir des jeunes interroger des personnes âgées, investir des cafés ou des immeubles. Il faut prévoir des « laissez-passer » signée de la directrice, avertir les préfets, les recteurs, les offices HLM...Le terrain est roi et il n'est pas question de « bidonner », comme tout enquêteur salarié en a la tentation.

**Naissance du formateur-chercheur.**

Dans un tel dispositif, il est clair que chaque formateur retrouve (ou découvre) les joies de la recherche et de l'équipe de recherche. Avec ses apprentis, il n'est que le grand frère qui se prend au jeu, apprend, questionne, entraîne, obligé de résoudre avec eux les milles problèmes qui se posent, de justifier les milles choix à prendre. Nulle routine possible, nulle réponse toute faite ! Avec chaque objet de recherche, l'aventure



recommence. Il lui faut s'emparer avec son équipe (ou son étudiant, lorsqu'il dirige un mémoire) de l'état de la question, faits et concepts et aider à construire cette alchimie improbable qu'on appelle « problématique ». Traduire en un graphe d'une page l'essentiel d'un phénomène et les termes rigoureux pour le dire, l'expliquer, le comprendre. Oui ! le formateur et le chercheur sont là indissociables et il est regrettable que peu de nos collègues revendiquent cette identité et ne cherchent à la faire reconnaître, à l'imposer. Acceptant ainsi la fracture installée entre chercheurs professionnels et formateurs simples répéteurs ou transmetteurs de savoirs construits sans eux.

### **Que deviennent nos deux piliers dans la formation modulaire que la VAE (Validation des acquis de l'expérience) exige ?**

Plus d'unités de valeur centrales ? Un morcellement de savoirs ou savoir-faire aussi émiettés que les tâches et activités d'un métier ? Ce nous semble justement l'occasion d'unifier les processus d'apprentissage. Quelle que soit la matière, savoirs d'origines disciplinaires diverses, savoirs d'expérience, attitudes et comportements, la « mise en forme », la formation, les modalités d'appropriation et d'application ne passent-elles pas par des règles communes du fonctionnement de l'esprit humain ? Motivation excitée par la curiosité et l'utilité, alternance de l'appréhension synthétique et analytique, abstraction et concrétisation, agrégation du nouveau au déjà connu. La formalisation de la démarche de recherche peut fonctionner comme matrice de l'acquisition des savoirs pour les reconstruire et les prolonger en des synthèses toujours renouvelées. Mais aussi des capacités à développer.

### **Effets repérés, escomptés, recherchés avec la mise en place de nos deux piliers.**

Il nous faut évidemment distinguer les niveaux, les plans et acteurs concernés : les formés, les formateurs, le milieu professionnel, les institutions porteuses ou bénéficiaires.

La plupart des évaluateurs des dispositifs de formation par la recherche (mais nous n'avons pas fait une étude exhaustive) mettent en valeur l'aspect « construction identitaire », « effet de professionnalisation ». Les titres des livres ou rapports le soulignent fortement (voir Bibliographie in fine) : « *mémoires de recherche et professionnalisation, l'exemple du Diplôme Supérieur de Travail Social* », 2004, « *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire* », 1998, le document « *Recherche et Professionnalisation* », rapport de recherche MEN DRED, 1991-1992 Analyse de 7 dispositifs de Formation par la Recherche, sous la direction de JM.BARBIER du CNAM., 1992, *Logiques et problématiques d'articulation Formation/Recherche dans les dispositifs de professionnalisation*, 1994, référencé ci-dessus.

### **3. Effets attendus et déjà vérifiés pour une part**

Ces derniers rapports détaillent les enjeux et les différents effets escomptés par l'ensemble des acteurs concernés en reprenant les trois pôles identifiés entre lesquels se jouent la formation et ses résultats. Effectuant en 2005 la relecture de ces rapports, nous nous sentons confortés dans notre intérêt à promouvoir ce type de dispositif comme réponse aux interrogations actuelles des nouveaux financeurs des formations sociales (les collectivités régionales), les directeurs des centres, les formateurs des centres ou des sites qualifiants, les professionnels et les étudiants. Nous reprenons certaines des



conclusions du rapport MEN-DRED en renvoyant au texte et à un livre en chantier que nous terminons (*Formation initiale des professionnels par la recherche*) mais nous intégrons les nouvelles attentes exprimées récemment, lors d'« assises régionales » ou de colloques internationaux sur les praticiens-chercheurs.

1) *Les régions ont besoin d'un « observatoire du social » généraliste et de proximité*

pour assumer leur nouvelle responsabilité : financer, gérer les formations sociales. Or, qui mieux que les centres de formation en travail social, peuvent capitaliser les informations de terrain sur les évolutions des problématiques sociales, sur les souffrances sociales, sur les besoins en formation des aidants bénévoles ou professionnels, que les centres de formation en intervention sociale ? Les différents observatoires spécialisés préconisés par les différentes lois récentes, à un niveau national, ne peuvent être opérationnels qu'en étant repris au niveau régional, compilés, retraités, territorialisés. Or les Conseils régionaux économiques et sociaux dont on pouvait penser que c'était la mission avouent avoir besoin de relais locaux et spécialisés.

2) *Les effets-retours sur les institutions formatrices.*

Nous étions chargé de rédiger ce chapitre (p. 15-19) ; en voici la conclusion :

*« Ce qui ressort de cette rapide synthèse de notre lecture transversale des monographies, c'est à la fois une certaine variété dans les formes d'organisation et les instances mises en place, selon les fonctions remplies par les dispositifs et les caractéristiques propres à chaque situation locale, mais surtout une grande richesse de création institutionnelle. Des instances nouvelles, des espaces intermédiaires à l'interface de l'université et du monde professionnel sont institués à l'occasion de la mise en place de ces dispositifs de formation, en particulier pour assurer les fonctions liées aux modalités de recherche impliquant une relation avec le terrain de la pratique, avec les situations de travail. »*

3) *Les enjeux collectifs - pour les groupes professionnels en formation et les universitaires.*

Hébrard P. (p20-24) rappelle les enjeux de “légitimation sociale et universitaire” de professions émergentes ou en crise d'identité et de reconnaissance. En outre « *la dialectique de l'implication et de la distance est au centre des capacités à acquérir, comme des activités permettant de les acquérir. On peut voir là une des raisons qui expliquent la nécessité de dispositifs de formation articulant (en alternance) :*

- *mises en situation sur le terrain,*
- *réflexion, analyse, prise de distance par rapport à la pratique et*
- *acquisition de connaissances méthodologiques et théoriques permettant la compréhension, l'analyse, mais aussi l'action en situation professionnelle ».*

Pour les universitaires, souvent anciens membres du milieu professionnel auquel appartiennent les étudiants, ils sont le relais de ces groupes dans l'université ; ils renforcent leur position en constituant des domaines et territoires nouveaux d'enseignement et de recherche. Quant aux formateurs de centres associatifs, ils font la jonction avec les laboratoires et institutions universitaires.



4) *Les personnes en formation (Méchin N. p25-32)*

« Dans les dispositifs que nous avons analysés, il semble que quatre enjeux principaux soient mobilisés chez les personnes en formation.

- un enjeu de formation professionnelle, pré-professionnalisation - formation continue complément de formation universitaire.

- un enjeu professionnel et intellectuel dans la demande d'une formation de haut niveau, de type heuristique.

- un enjeu personnel & accroissement de l'autonomie, et de l'espace de responsabilité.

- un enjeu de reconnaissance sociale de l'expérience professionnelle. »

5) *Effets sur les formés selon les pôles développés (Chantraine O., p49-52)*

- **sur le pôle épistémique** : créativité, esprit critique, autonomie intellectuelle, compétence argumentative, capacités de travail collectif, d'évaluation et d'auto-évaluation.

- **sur le pôle sujet** : statut d'écrivain, relativisation des vérités d'ordre scientifique, rapport critique à la communication, distance et détours, autonomie.

- **sur le pôle socioprofessionnel** : aptitude au transfert technologique, capacités d'innovation, esprit d'ouverture, enrichissement personnel et possibilité de faire valoir à l'embauche les connaissances particulières acquises sur un thème ou la spécificité de la formation.

6) *Effets sur le milieu professionnel.*

Dans la mesure où les terrains de l'exercice professionnel sont sollicités de différentes manières : formateurs de stage (formateurs de sites qualifiants), coopérateurs de recherche, accès aux usagers, une symbiose terrain-école se développe, une demande de recherche se crée peu à peu, une utilisation des résultats pour la pratique quotidienne et son adaptation.

## Conclusion

L'ensemble alléchant de toutes ces compétences visées par l'accent mis sur nos deux piliers de la formation professionnelle n'est pas qu'une vue de l'esprit et un argument *ad extra*. Même si aucune étude sérieuse, à notre connaissance, n'a été conduite auprès des anciens élèves ayant bénéficié de ces dispositifs, de nombreux témoignages spontanés ou sollicités (*cf.* dans ce numéro, en annexe, les témoignages récents (2005) de Anne-Emmanuelle GION notamment) viennent confirmer ce qui peut n'apparaître que comme des espérances des initiateurs ou metteurs en scène.

Pourquoi ce genre de dispositif a-t-il du mal à se généraliser dans le cadre des formations professionnelles initiales ? Spécialement dans les formations dispensées par les centres de formation au travail social qui ont reçu mission de recherche par la loi « Lutte contre les exclusions » (juillet 1998) ? Nous ne pouvons nous appuyer sur aucune étude sérieuse sur le sujet ; seulement des impressions et des réactions de directeurs de centres ou de formateurs, quand il arrive que la question soit abordée et les écoutes de certains refrains repris par les universitaires confrontés aux « productions de recherche », mémoires professionnels ou mini-rapports de cours de formation.



1. « Ce n'est pas de la recherche ! » Enseignants universitaires ou formateurs de centres sont d'accord pour entonner cette antienne péremptoire. Il est convenu que l'initiation à la recherche ne peut se faire en début de formation, qu'il faut attendre le produit de fin de Maîtrise (et bientôt de Master général) pour commencer à vérifier si les postures et procédures de la recherche scientifique sont manifestées. Tout ce qui précède ne mérite pas que l'on s'y attarde. N'est-ce pas une conception absolutisée de la recherche et d'un seul type ? Pourquoi pas une gradualité dans la démarche et dans les productions ? Qu'est-ce qu'un chercheur « pro » et une recherche « achevée » ? En dehors de l'intérêt porté par d'autres chercheurs (qui ne s'embarrassent pas de puiser sans les citer dans les travaux de leurs étudiants) et de la reconnaissance de la communauté scientifique.

2. « Nos formateurs ne peuvent distraire une minute de leur tâche de formation pour faire de la recherche ! » Là encore, accord parfait entre les directeurs de centres et les formateurs permanents. Comme si initier des étudiants à la recherche, les accompagner tout au long de la démarche, lire et apprécier leurs productions, s'emparer de leurs informations même si elles sont mal recueillies et mal traitées n'étaient pas tâches de chercheurs et ne servaient pas à mieux diagnostiquer l'évolution du social, mieux enseigner ? Le dommage est que le « formateur-chercheur » ne capitalise pas et ne produit pas (hors de la recherche d'un diplôme, quand il le veut et peut) des écrits pour partager ses découvertes et les confronter.

3. « Aucun moyen ne nous est donné pour assumer cette fonction ! » Argument dirimant ? A partir du moment où, comme nous l'avons rappelé, la mission a été donnée par la loi (depuis 7 ans !), que la plupart des formations sont subventionnées (même si ce n'est jamais à la hauteur espérée !) n'est-ce pas aux responsables de centres d'organiser et de repenser avec leurs formateurs la pédagogie pour adultes et pour professionnels ayant besoin désormais d'assumer la double fonction de conception et de recherche. Les réformes en cours obligent et permettent de mettre, au centre des formations, recherche et analyse des pratiques, selon le schéma présenté dans cet article.

4. « Nos formateurs ne sont pas préparés à cela ! » Il est vrai que la pédagogie est supposée innée ou acquise toujours ailleurs que dans les lieux où elle est censée s'exercer. Notre avis est qu'elle se construit en permanence et en équipe. Et que justement dans la plupart des équipes pédagogiques, il y a désormais des formateurs qui, à l'occasion de troisièmes cycles, ont découvert l'importance de la recherche et l'intérêt de faire partager et l'esprit et les procédures à leurs pairs et à leurs étudiants.

## **Bibliographie**

Albarello L., 2004, *Devenir praticien-chercheur, comment réconcilier la recherche et la pratique sociale, avec exemples concrets*, deboeck.com

Altet M., Fabre M., 1994, « Logiques et problématiques d'articulation Formation/Recherche dans les dispositifs de professionnalisation » in *Recherche et Formation* n°17

Barbier J.M. (dir.), 1992, *Recherche et Professionnalisation*, rapport de recherche MEN DRED, 1991-1992 Analyse de 7 dispositifs de Formation par la Recherche, document reprographié, 69p.



- Bouquet B., Drouard H., Duchamp M., 1989 *La recherche en travail social*, Centurion
- Canclini, N.G., (dir.), 1996, *Culturas en globalization. America-latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integracion*”, CNCA, Clasco Nueva.
- Colloques européens sur « Epistémologies et recherche en travail social », Paris, mars et déc. 2000, archivés à l’ETSUP (Ecole supérieure de travail social, 8 Villa du parc Montsouris, 75014 PARIS).
- Cros, F., 1998, *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris, L’Harmattan
- Drouard H. « Pourquoi une praxéologie ? » (p 11-20) in Collectif, 1999, *Praxéologie et recherche en travail social, contribution à un débat*, édit. ONFTS
- Drouard H., Legros M., Pascal H., 1991, *Sociologie et intervention sociale*, Centurion.
- Drouard, H. 1987, « Stratégie de développement régional de la recherche en travail social » in *Produire les savoirs du travail social*, actes du 3ème colloque de la recherche en travail social, éd. Comité de liaison des formations supérieures en travail social.
- Dugué E., 2000, *Pratiques de recherche et structuration du champ professionnel dans le secteur social* – rapport établi pour la Direction de l’Action sociale, document CNAM.
- Gérard C., Gillier J.P., 2002, *Se former par la recherche en alternance*, Paris, L’Harmattan, 274 p.
- IRASS, 1993, *Le social sous contrôle de la recherche*, rapport multigraphié, CCRA, Lyon.
- Le Moigne, J.L. 1994, *La théorie du système général*, PUF, 4ème éd.
- Le Moigne, J.L., 1995, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Que sais-je, PUF.
- Lièvre P. (dir.), 1977 ; *Manuel d’initiation à la recherche en travail social*, Rennes, ENSP.
- Mackiewicz MP., (dir.), 2001, *Praticiens et chercheurs, parcours dans le champ social*, expérience des journées de valorisation d’AFFUTS (préface de H. Drouard), L’Harmattan
- Mackiewicz, M.P. (dir.), 2004, *Mémoires de recherche et professionnalisation, l’exemple du Diplôme supérieur de travail social*, Paris, L’Harmattan
- Ministère de l’Emploi et de la Solidarité et ONFTS, 1999, *Formations supérieures et travail social en Europe – enjeux pour la recherche, la conception et la conduite des politiques sociales* – actes du colloque des 1er et 2 juin 1999.



## Notes

[1] Voir Ruth Canter KOHN in MACKIEWICZ MP, 2001, 5p 15 à 38°. Nous venons de découvrir en Belgique les traces d'un effort semblable avec le livre « Devenir praticien-chercheur » de Luc Albarello (2004).

[2] Nous renvoyons au travail de l'anthropologue argentino-mexicain sur « l'hybridation des cultures » et en particulier Canclini, N.G., (dir.), 1996. Son approche est transposable aux cultures professionnelles.

[3] FORUM, Revue de la recherche en travail social, n°100, juin-sept. 2002, Aforts@afort.com

## Notice bibliographique

Drouard, Hervé. "Chercheur et praticien ou Praticien-Chercheur ?", *Esprit critique*, 2006, Vol.08, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>