

Étudier sa pratique : une autoformation existentielle par la recherche

Pascal Galvani

Pascal Galvani est professeur au département des Sciences Humaines de l'Université du Québec à Rimouski. Il a toujours suivi un double parcours d'intervenant et de chercheur dans les domaines de l'animation, de la formation, du conseil et de la recherche-action. Ses travaux de recherche explorent l'accompagnement de la formation dans une perspective transdisciplinaire et transculturelle. Pascal_galvani@uqar.qc.ca

Résumé

Le programme de Maîtrise en Étude des Pratiques Psychosociales a été créé en 2001 à l'Université du Québec à Rimouski. Cette démarche originale de formation par la recherche s'adresse aux praticiens et aux praticiennes de l'intervention psychosociale. La caractéristique principale de cette maîtrise est d'offrir un accompagnement méthodologique individuel et collectif à la recherche en s'appuyant notamment sur les démarches d'histoire de vie, de praxéologie et de recherche-action. Cet article présente comment l'accompagnement méthodologique des professeurs et la co-formation du groupe de pairs s'inscrivent au croisement des perspectives phénoménologique et herméneutique qui nourrissent la quête de savoirs, de compétences et de sens. Il souligne combien l'explicitation des savoirs issus de l'expérience favorise l'autoformation du sujet par le développement d'une posture de praticien-chercheur.

Le programme de *Maîtrise en Étude des Pratiques Psychosociales* se définit comme une formation par la recherche sur l'expérience pratique. Il s'agit d'une formation par production de savoirs, une explicitation théorique des savoirs pratiques. La démarche du programme a été inspirée par un courant de pensée de type réflexif qui puise à des sources méthodologiques et épistémologiques nord-américaines (St-Arnaud, 1992; Schön, 1994; Pilon, 2005) et européennes (Desroche, 1990; Pineau, 1991; Chartier & Lerbet, 1993; Galvani, 2006).

Cet article a pour objectif de montrer les aspects fondamentaux de cette démarche de formation universitaire, qui permet un accompagnement de l'autoformation dans sa triple dimension : existentielle, pratique et cognitive.

Trois raisons me poussent à souligner cette perspective. La première est que je me suis moi-même formé en suivant le *Diplôme Universitaire d'Étude de la Pratique Sociale* à Tours de 1986 à 1989. La seconde est que mes recherches sur l'autoformation m'ont amené à travailler avec Henri Desroche et Gaston Pineau qui ont créé et développé la recherche en *étude des pratiques*. Et enfin parce que j'ai eu le bonheur d'accompagner des groupes de praticiens dans cette maîtrise à l'université de Tours et à l'UQAR depuis 2001¹.

¹ Le point de vue européen est probablement plus développé dans cet article compte tenu de mon propre parcours. Pour une explicitation des sources nord-américaines et plus spécifiquement québécoises, voir J.-M. Pilon, "L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action", dans Jean-Marc Pilon et Carol Landry, *Formation des adultes aux cycles supérieurs Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?*, Presses de l'Université du Québec, 2005, pp. 69-95

L'étude des pratiques : une autoformation par la recherche

Ce dispositif de formation par la recherche a été élaboré par Henri Desroche il y a trente ans, dans un esprit de collaboration avec des groupes coopératifs du monde entier.

Histoire et principes de la maîtrise par l'étude des pratiques

Dans les années cinquante, Henri Desroche, sociologue des mouvements utopistes et communautaires, voyageait dans les pays du tiers-monde pour ses recherches sur les coopératives. Il y rencontrait alors de nombreux autodidactes, devenus par la force de l'expérience des experts de haut niveau dans leurs domaines. C'est ainsi que, disait-il, ses séjours initialement prévus pour ses enquêtes de terrains sont devenus des séminaires d'accompagnement coopératif des recherches des uns et des autres. Chemin faisant, Desroche inventait une véritable démarche d'autoformation collective à la recherche. Innovateur génial, Desroche institutionnalisa cette heureuse intuition pratique en créant le Collège Coopératif en 1958. Il s'agit alors « *de combiner les connaissances théoriques et professionnelles pour former et certifier universitairement des cadres et animateurs de l'expansion coopérative, de l'éducation des adultes, ou du développement des communautés.* » (Drapéri, 1997, p.199)

Le développement des *Collèges Coopératifs* dans plusieurs universités françaises débouchera au début des années quatre-vingt sur la création du *Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales*.

La formation est personnalisée en fonction des curriculum vitae, du temps disponible et de la destination professionnelle. L'enseigné devient chercheur : auparavant essentiellement récepteur il devient émetteur ; lecteur il devient auteur. C'est à ce métier de chercheur en sciences sociales que Desroche initie les stagiaires du Collège, initiation qui prendra de plus en plus d'importance jusqu'à s'affirmer comme conduite éducative originale. Au collège coopératif, « l'autobiographie raisonnée » (l'exercice maïeutique) permet de déterminer l'objet de recherche-action, la problématique de recherche et le terrain d'étude, en début de parcours de formation. Les apports didactiques, essentiellement de nature universitaire et pluridisciplinaire, constituent l'essentiel de la formation proprement dite. La formation par la recherche-action induit une étroite relation entre les objets d'études et les pratiques sociales et professionnelles des stagiaires. » (Drapéri, 1997, p.204)

L'historique et les multiples filiations de la démarche initiée par Henri Desroche mériteraient de plus longs développements² mais ce bref survol historique permet de voir que depuis son origine la recherche en *étude des pratiques* se conçoit comme une *maïeutique du sujet* accompagnée dans une *coopérative de production de savoirs*.

Dans cette démarche de formation par la recherche, l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation est une construction permanente de liens entre des savoirs formels, des savoirs d'action et des connaissances existentielles. L'autoformation apparaît comme une alternance de formations expérientielles non-formelles et de formations formelles qui permettent de construire des savoirs à partir de la réflexivité sur l'expérience (Pineau, 1999). L'autoformation exprime l'action de mise en forme et de mise en sens personnelle qui articule différentes sources de formation : l'existence, l'expérience pratique et les connaissances offertes dans l'environnement social. Il s'agit d'un processus vital et permanent de production d'une forme personnelle, cohérente et sensée de l'existence. Comme le disait Bernard Honoré, « *L'homme existe en formation. Il n'en décide pas. Ce qu'il faut décider, ce sont les conditions de son existence formative. Ainsi, lorsqu'on parle d'actions de formation, il conviendrait de considérer qu'il s'agit d'actions portant sur les conditions favorables au dévoilement de la formation dans notre existence* » (Honoré, 1992, p. 168)

² Voir à ce sujet Desroche 1971, 1978, 1989, 1990 ; Draperi 1997, 2002, Chartier & Lerbet 1993 ; Courtois & Pineau 1991.

L'accompagnement de l'autoformation

La formation en *étude des pratiques* s'organise à partir de la réflexion des personnes sur leur expérience vécue. Le formateur se centre sur l'accompagnement méthodologique de l'autoformation et l'animation de la co-formation. La responsabilité des formateurs est d'accompagner l'autoformation pour la mettre *en culture* au lieu de la mettre *en miettes* par l'imposition d'un programme prédéterminé (Pineau, 1991, p. 39). Plusieurs démarches inspirent l'accompagnement de l'autoformation dans la maîtrise en étude des pratiques psychosociales.

L'analyse critique de la vie quotidienne, culturelle, professionnelle, de loisirs...

Il s'agit d'un conseil méthodologique à la réflexion critique appliquée aux situations vécues par les personnes en formation. L'accompagnement méthodologique se centre sur les différentes phases de la démarche de recherche : problématisation de l'expérience vécue, recherche d'informations et expérimentation active. On peut citer la méthode d'Entraînement Mental (Dumazedier, 1994) et les pratiques de formation expérientielle (Courtois & Pineau, 1991).

L'histoire de vie en formation

Les démarches d'histoire de vie en formation s'appuient, elles aussi, sur une démarche réflexive étendue à tous les domaines de la vie adulte. Elles privilégient une approche transversale de la quête de sens que représente toute formation (Josso, 1991; Galvani, 1997).

L'exploration et le développement des savoirs d'action

Les ateliers de praxéologie (St-Arnaud, 1992) l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996) et les groupes de codéveloppement professionnels (Champagne & Payette, 1997) développent l'accompagnement de l'autoformation des savoirs d'actions en s'appuyant sur la notion de praticien réflexif (Schön, 1994).

Toutes ces pratiques d'aide à l'autoformation ont en commun de s'organiser sur un accompagnement méthodologique permettant d'articuler la réflexion sur l'expérience vécue avec une production individuelle ou collective de sens ou de connaissances (Galvani, 2006).

Une coopérative de production de savoirs : croisement et échanges de savoirs

Construire la formation sur une dynamique de problématisation et de modélisation de l'expérience signifie que l'on part des questions de la pratique mais que l'on n'y reste pas. Il ne s'agit pas d'une simple résolution de problème. Pour transformer les cadres de compréhension de manière formative il faut aussi questionner la manière dont on construit le problème.

Organiser la co-formation par les échanges réciproques de savoirs

C'est l'échange collectif sur les problématiques individuelles qui permet la prise de conscience que tout problème est une construction. Sans cet accompagnement collectif, les postures d'action et de recherche peuvent devenir conflictuelles. Cela suppose que chacun soit amené à décrire, formuler son expérience (la réfléchir), puis à échanger en groupe sur les différentes manières de construire le problème. Cette variété des savoirs est une richesse qui peut démultiplier l'autoformation par la co-formation réciproque, à condition d'être sollicitée et médiatisée (Héber-Suffrin, 1998).

La dynamique de coopération a des effets très importants sur le taux de réussite des groupes. Dans le groupe que j'ai eu la chance d'animer avec Claire Héber-Suffrin, tous les étudiants ont réussi à finir leur mémoire. Ce fait est assez exceptionnel pour qu'ils écrivent actuellement un ouvrage collectif sur

cette aventure, où la culture de co-formation des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs a été déterminante.

Deux principes d'accompagnement sont à retenir de cette expérience :

- Organiser le groupe de formation en réseau d'échanges de savoirs permanent tant sur le plan méthodologique que sur le plan des sources théoriques ou sur le plan des changements existentiels entraînés par le processus de recherche.
- Permettre à chaque participant de se créer un réseau d'alliés adapté à ses besoins, à l'intérieur et à l'extérieur du groupe, qui sera capable de le soutenir.

Médiatiser le croisement des savoirs

Une formation par la recherche-action suppose un croisement dialogique entre les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et les savoirs existentiels (Barbier, 1996, 1997; Galvani, 1997). Cela suppose une mise en dialogue entre différents champs : le champ théorique des savoirs formels, le champ socioprofessionnel des savoirs d'action, le champ personnel des savoirs de vie. Le croisement de ces différents savoirs implique une reconnaissance de leur originalité et de leur pertinence réciproque. Il s'agit d'*accompagner un croisement fertile des savoirs d'expérience, d'action et de réflexion théorique, sans les opposer ni les confondre*. Le problème de la reconnaissance et de la formulation des différents types de savoirs n'est pas nouveau dans les démarches de recherche-action. Sans renier les critères spécifiques des savoirs académiques de recherche, la recherche-action doit intégrer et reconnaître d'autres types d'expression du savoir (Barbier, 1996, p. 74-75). Pour que s'instaure un croisement des savoirs il faut que chaque acteur les reconnaisse en lui-même et dans les autres.

Le dialogue et le croisement des différents savoirs supposent d'abord que ces savoirs puissent être reconnus, identifiés, et donc formulés. Une difficulté immédiate de la recherche-action tient à ce que seuls les savoirs théoriques déjà construits par le fruit d'un long travail sont déjà prêts à être formulés (c'est d'ailleurs leur caractéristique fondamentale). Les savoirs d'action et les savoirs d'expérience ont comme caractéristique d'être incorporés à la vie des personnes qui les portent. L'expérience et l'action doivent être réfléchies individuellement et collectivement, selon des modalités qui leur conviennent, pour que puissent se construire et s'exprimer les savoirs dont elles sont porteuses. Sans ce travail, l'expérience et l'action ne sont pas reconnues comme d'authentiques sources de connaissances. Il y a un déséquilibre entre les savoirs théoriques qui sont prêts à être exprimés et les savoirs d'expérience qui ont rarement fait l'objet d'un travail de formalisation préalable. Il faut donc que la démarche d'accompagnement corrige ce déséquilibre par un accompagnement des acteurs à la formalisation de leurs savoirs d'expérience et d'action. Les savoirs d'expérience sont les plus difficiles à cerner. Ils relèvent de ce que Jacques Legroux (Legroux, 1981) nomme la *connaissance*, c'est-à-dire un savoir existentiel si intime à la personne qu'il est ineffable. Les savoirs existentiels sont constitués par la dimension symbolique de l'expérience vécue (Galvani, 1997). Ils sont tissés par les interactions du milieu social. Ils doivent être *réfléchis* pour être formulés explicitement et constituer une formation expérientielle (Courtois & Pineau, 1991). Accompagner la réflexion des acteurs sur leur expérience, c'est permettre l'explicitation de leurs théories implicites. Cet accompagnement s'organise fréquemment selon les étapes suivantes :

- un retour réflexif de prise de conscience de l'expérience personnelle (récits de vie et de pratiques, journal, observation participante...)
- une mise en commun, dans un groupe d'exploration, des différentes dimensions de l'expérience
- une analyse de contenu
- une production formalisée autour d'une question choisie individuellement ou collectivement.

Une condition épistémologique : reconnaître que le savoir est multiple

La première condition du croisement fertile des savoirs est la reconnaissance de leur diversité et leur pertinence réciproque. Les savoirs ne sont pas semblables ni fondus, chacun a son type de valeurs et de légitimité. Les savoirs formels et théoriques se fondent sur des critères de logique, les savoirs d'action sur des critères d'efficacité, et les savoirs expérientiels sur des critères de sens existentiel. L'alternance des savoirs en recherche-action suppose une revalorisation des savoirs expérientiels et d'action par rapport aux hiérarchies sociales dominantes.

Une transformation du rapport aux savoirs par le questionnement réciproque

Le questionnement réciproque des savoirs produit une transformation du rapport personnel aux différents savoirs. Le groupe de recherche Quart-Monde Université a montré que la mise en dialogue des différents savoirs a un effet d'émancipation (Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999ch. 3). Les savoirs académiques et théoriques ont un pouvoir reconnu socialement. Ils peuvent être libérateurs par leur pouvoir d'élucidation. Ils permettent d'agir, de faire des choix, mais ils ont aussi un pouvoir d'oppression et d'exclusion. Lorsqu'ils ne reconnaissent pas les savoirs d'expérience et d'action, ils s'imposent alors comme la seule description du monde. Dans une démarche d'alternance des savoirs par la recherche-action, les savoirs théoriques ne sont plus perçus comme des normes qui s'imposent. Leur véritable valeur épistémologique tient, d'ailleurs, à ce qu'ils sont des constructions critiquables. Il s'agit de passer de la consommation passive à la production critique de son propre savoir théorique. Les savoirs existentiels et d'expérience sont peu reconnus socialement, mais ils ont aussi un pouvoir libérateur : ils permettent de juger de l'utilité des savoirs théoriques et de la justesse des savoirs d'action. Ils sont libérateurs parce qu'ils donnent des valeurs, une orientation de vie. Ils posent des questions que l'on veut résoudre avec l'aide des autres savoirs. Enfin, ils nous motivent pour agir et nous engager avec d'autres. Ils peuvent être aussi aliénants : s'ils ne sont pas reliés aux autres savoirs ils produisent un enfermement dans le milieu de vie. Le rapport aux savoirs d'expérience est aussi transformé. L'expérience n'est plus perçue comme une évidence, mais comme une source à explorer. Les savoirs d'expérience demandent à être réfléchis, formalisés, analysés, pour construire des projets de recherche, d'action et d'existence.

Les savoirs d'action et d'engagement sont des moyens de reconnaissance des autres. Ils opèrent des liaisons entre les savoirs théoriques et les savoirs vécus. C'est leur pouvoir libérateur. Ils peuvent aussi avoir un pouvoir d'enfermement : s'ils ne sont pas reliés à la vie ils deviennent de l'activisme pour les autres, s'ils ne sont pas reliés aux savoirs théoriques ils peuvent devenir idéologiques. Les savoirs d'action sortent de l'anonymat et de l'automatisme qui les rendent si subtils et si difficiles à expliciter (Schön, 1994; Vermersch, 1996). Ils deviennent une mine à explorer, à confronter, à expliciter, pour interroger les deux autres types de savoirs.

De l'étude des pratiques à la recherche-action existentielle

Le dispositif d'accompagnement de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales est essentiellement un accompagnement méthodologique à la production de savoirs et de sens. Cette production est pilotée par le questionnement personnel sur l'expérience, mais elle se construit à l'occasion d'échanges collectifs tout au long du parcours.

On peut résumer les grands principes de la formation en étude des pratiques par les quatre points suivants :

1. une production personnelle de sens et de connaissances,
2. organisée par la réflexivité de la personne sur sa propre expérience,
3. pilotée par et pour la personne,

4. en dialogue *avec* d'autres personnes (groupe de formation) et d'autres connaissances (pratiques et théoriques pluridisciplinaires).

Une démarche de retour réflexif sur l'expérience personnelle

Le retour réflexif sur l'expérience peut prendre différentes formes : histoires de vie, récits de pratiques, journal de bord, analyse d'expériences, etc. Il peut s'agir de l'expérience professionnelle, sociale, personnelle, ou encore de l'expérience de formation. Quelle que soit la méthode utilisée, ce retour réflexif va permettre de transformer l'expérience par la prise de conscience et la problématisation. C'est cette réflexion sur l'expérience qui permet à chacun de construire une problématique de recherche-formation personnelle.

Animer des échanges collectifs à partir des productions personnelles.

Conformément à la caractéristique interactive de l'autoformation, ces productions réflexives sont ensuite travaillées collectivement. Ce temps d'échange en collectif est fondamental. En pluralisant les problématiques, il favorise la prise de conscience et la décentration des « à-priori » et des « évidences » subjectives. L'apprentissage collectif qui se développe se rapproche ici du dialogue de Bhom (Bohm, 1996). L'autoformation suppose en effet un double processus d'émancipation des déterminismes sociaux hérités et incorporés.

L'accompagnement méthodologique de la démarche de recherche.

L'accompagnement consiste d'abord à développer un processus de réflexion sur l'expérience. La réflexion sur l'expérience est au cœur de la formation parce que c'est elle qui organise, hiérarchise, et oriente l'acquisition et la production de savoirs. Dans cette démarche, le formateur devient un conseiller méthodologique qui aide les sujets à produire leurs savoirs par un entraînement aux démarches intellectuelles (Desroche, 1990; Chartier & Lerbet, 1993).

L'accompagnement de la démarche de recherche se traduit concrètement par des ateliers méthodologiques collectifs où chacun est invité à :

- poser et construire des questions à partir de l'observation de l'expérience vécue : personnelle, professionnelle, sociale, etc,
- identifier une question-problème, la préciser en déglobalisant les éléments de l'expérience vécue,
- rechercher, analyser, critiquer et synthétiser les informations pertinentes pour passer de la question initiale à une mise en problème (problématisation),
- faire l'état de la question : appel à des experts, recherche documentaire, etc.,
- construire la question en problème : se situer dans les différentes approches du problème,
- construire une démarche d'enquête ou d'exploration des faits,
- observer et analyser la pratique, expliciter les théories implicites,
- élaborer et vérifier des hypothèses pour répondre aux questions posées par l'expérience,
- analyser et évaluer les écarts entre les modèles et les faits,
- produire un nouveau savoir, une synthèse des connaissances acquises dans le processus.
- présenter les productions personnelles dans le groupe de co-formation.
- confronter les approches et les analyses avec d'autres savoirs.

La production d'un savoir personnel est l'aboutissement de la démarche commencée par la réflexion sur l'expérience. C'est par la production personnelle du savoir que la personne organise les liaisons entre son expérience vécue et les savoirs théoriques. C'est aussi par cette production qu'elle s'intègre dans le débat scientifique. C'est enfin par cette production que se transforme le rapport normatif aux savoirs théoriques. Produire son savoir en l'articulant aux savoirs déjà produits, c'est se situer comme

auteur dans un rapport critique à ce qui a déjà été écrit. Les productions écrites sont donc régulièrement demandées (au milieu de la première année une ébauche de problématique, un mémoire de trente pages en fin de première année, un document de cinquante pages en fin de deuxième année). Ces jalons d'écritures sont essentiels pour développer les capacités nécessaires à la rédaction du mémoire final.

L'accompagnement propose donc une alternance de réflexivité sur l'expérience, de formalisation théorique et de confrontation dans le groupe de formation. La coopérative de production de savoirs devient ainsi une réplique miniature de la communauté scientifique, avec ses critères de débats et son éthique.

Une quête de savoirs de compétences et de sens

Le processus de formation par l'étude des pratiques est un intense processus d'autoformation collective. Nous soulignerons brièvement les éléments principaux de cette autoformation sur les plans existentiel, pratique et théorique. Ces dimensions ne sont pas nouvelles et ont été diversement nommées tant en philosophie qu'en sciences de l'éducation. À titre indicatif, on peut citer : les trois philosophies (théorique, pratique et esthétique) chez Kant, les trois intérêts de connaissance (technique, pratique et émancipatoire) chez Habermas.

Par sa dynamique de recherche-action-formation, la maîtrise en étude des pratiques psychosociales concerne l'autoformation dans les trois dimensions du sens :

- le sens comme orientation : la dimension praxéologique de l'étude de la pratique,
- le sens comme signification : la dimension théorique de production de savoirs formels,
- le sens comme sensibilité : la dimension symbolique de la connaissance existentielle.

De la quête de compétences à la praxéologie

Les savoirs d'action se construisent dans le flux de l'expérience à partir d'une base réflexe. Ils sont souvent largement automatisés, semi-conscients, et par conséquent partiellement non conscients. Ces caractéristiques *fondent la pertinence* de ces savoirs qui doivent s'ajuster immédiatement aux variations des situations rencontrées. Que le savoir d'expérience consiste à savoir faire du vélo, savoir lire, savoir apprendre ou savoir enseigner, sa pertinence consiste justement à ne pas occuper toute la conscience. On reconnaît, par exemple, un conducteur ou un musicien expérimenté au fait qu'il ne « pense » pas à ce qu'il fait. Semi-automatique et semi-conscient, le savoir d'expérience laisse l'énergie et la conscience de l'acteur disponible pour appréhender les fluctuations de la situation. Cette caractéristique qui fonde la pertinence des savoirs d'expérience rend, cependant, ces savoirs difficilement explicables et transférables. De fait, les savoirs d'action sont souvent non formalisés. Les anciens grecs appelaient Métis cette intelligence expérientielle cachée qui opère plus par abduction³ et transduction que par déduction (Denoyel, 1999). Le praticien utilise de manière semi-consciente tout son répertoire de situations expérientielles mémorisées. Tout en agissant, il les associe à la situation inédite qu'il rencontre comme des *métaphores génératrices* qui donnent sens à la situation présente de manière efficace (Schön, 1994, p. 321). Ce travail incessant de *lecture* de la situation par abduction et induction reste semi-conscient lorsqu'il est efficace en permettant ainsi la poursuite de l'action. Il passe au niveau conscient et analytique (induction et déduction) lorsque la situation *résiste* au savoir-faire du praticien. Il doit alors s'arrêter d'agir pour analyser la situation consciemment.

³ L'abduction désigne l'intuition juste du sens dans une situation singulière. La transduction désigne le transfert du sens d'une situation singulière à une autre. Ni l'abduction ni la transduction ne font appel aux lois ou principes généraux comme c'est le cas dans l'induction et la déduction.

Réussir, c'est *comprendre en action*. Les savoirs d'action des praticiens sont donc des théories implicites en acte. Il s'agit pour les praticiens de passer d'une *compréhension en acte* à une *réussite en pensée* (Piaget, 1974). La maîtrise en étude des pratiques psychosociales vise à conscientiser et à expliciter ces théories en actes. L'action est une interaction réflexive entre le sujet et l'environnement (Lavelle, 1937) qui rend tout praticien réflexif. L'*étude des pratiques* consiste à proposer des supports de prise de conscience de cette conscience dans l'acte (praxis). L'exploration de cet *art de faire quotidien* (Certeau, 1990) se nourrit de l'ethnométhodologie et des approches praxéologiques. La *praxéologie* est une production de savoirs nouveaux par l'étude des liens entre la *pratique* (enchaînement des actes) et la *praxis* (action consciente).

De la quête de savoirs à la production de savoirs : autorisation et auteurisation

Sur le plan de la quête de savoirs théoriques, la démarche de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales inverse la tendance dominante en faisant passer les participants d'une logique de « consommation de savoirs » à une logique de « production de savoirs ». Il s'agit de faire une place au questionnement des personnes sur leur pratique et d'accompagner méthodologiquement ce questionnement pour qu'il devienne une véritable problématique de recherche. On oublie souvent que le geste le plus complet de la formation s'accomplit dans le fait de produire du savoir et de le transmettre à d'autres. Les marins et les compagnons savent qu'on ne connaît vraiment un nœud ou un métier que lorsqu'on le transmet à d'autres. Les formateurs aussi ont fait l'expérience de mieux maîtriser un savoir lorsqu'ils l'ont transmis. La production de synthèse orale ou écrite sur chaque phase du travail représente le geste global de la formation.

Relier le savoir d'action et le savoir théorique

Dans ce processus, les participants sont amenés à relier le savoir d'action et le savoir théorique. D'une part en découvrant par l'analyse de leur pratique que celle-ci était déjà une théorie en acte même si elle était implicite. Mais d'autre part, ils découvrent que la théorisation est aussi affaire de pratique. Qu'il faut développer une véritable pratique de la production intellectuelle. Que le *savoir dire* du praticien-chercheur repose sur un *savoir faire* à cinq compétences majeures :

- savoir lire : recherche bibliographique, évaluation critique des discours, de leurs sources, de leurs champs de pertinence, etc...
- savoir écrire : écriture heuristique du carnet de recherche, écriture réflexive du journal de bord, écriture de problématisation, etc...
- savoir problématiser et conceptualiser : construire une problématique en reliant des questions construites avec des concepts,
- savoir observer, enquêter et recueillir des données : méthodologie d'enquête, d'observation, d'entretien, d'analyse de contenu, etc.
- savoir se laisser inspirer : trouver ses moments et ses pratiques heuristiques, savoir se laisser travailler par la recherche en période de latence.

De fait, les apprentissages liés à la production d'une maîtrise développent des compétences rhétoriques d'argumentation et de rédaction très importantes, qui sont immédiatement transférées dans la vie professionnelle. Associée à une meilleure connaissance de soi et à des théories reliées à sa pratique, cette compétence produit une augmentation du pouvoir socioprofessionnel, qui se traduit fréquemment par des changements d'emploi et des promotions avant même la fin de la maîtrise.

Production de savoir autorisation et auteurisation

Un des blocages majeurs des praticiens est d'imaginer que la théorie « n'est pas pour eux », que c'est un monde à part où évoluent justement les « théoriciens ». La formation par la recherche permet de dépasser ce rapport en demandant au praticien d'analyser et de théoriser sa pratique. La production de savoir fait passer d'un rapport de domination normative aux savoirs à un rapport dialectique constructif. Dans le rapport de domination socialement construit, les savoirs théoriques sont perçus comme appartenant à un autre monde (dominant) qui s'impose comme une norme. De plus, ces savoirs sont difficiles à intégrer parce qu'on n'en voit jamais le processus (laborieux) de construction. Ils apparaissent, comme Athéna⁴, sortis tout armés du cerveau des soi-disant théoriciens. Un des effets les plus importants de la formation en *étude des pratiques* pourrait se nommer l'émancipation du complexe d'Athéna. En faisant l'expérience de la construction laborieuse de leur propre savoir théorique, les participants ne se contentent pas d'acquérir les savoirs spécialisés reliés à leurs questions de recherche. Ils réalisent aussi que tous les savoirs théoriques sont des constructions provisoires et critiquables et ils développent un rapport dialectique constructif aux théories des différents auteurs.

Ce processus d'autorisation dans le domaine de la pensée est aussi un processus d'auteurisation si l'on en juge par le taux de publication des maîtrises en études des pratiques. Le nombre important des publications s'explique aussi par le fait que les praticiens expérimentés sont des experts de première ligne des nouvelles situations sociales. Ils en ont une connaissance expérientielle de haut niveau. Après trois ans de réflexion, de lectures et d'enquêtes dans leur domaine, il est fréquent qu'ils produisent un savoir d'une grande pertinence sociale, recherché par d'autres acteurs sociaux. Au fil des séminaires d'échanges en groupe, chacun bénéficie ainsi de l'expertise de tous les autres participants dont la variété transdisciplinaire assure un vaste horizon dans les échanges de savoirs.

La quête de sens ou la maïeutique du daïmôn intérieur

La formation ne se limite pas à l'acquisition des savoirs et au développement des compétences. Elle est aussi un processus existentiel de mise en forme personnelle et de production de sens (Pineau, 1983). L'autoformation se constitue dans le sens que nous donnons à nos échanges avec notre environnement naturel et social. De même, toute démarche de recherche est profondément orientée par des thèmes symboliques existentiels (Holton, 1981). Dans le cas de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, cette dimension est particulièrement vive du fait de la position de praticien-chercheur. Rappelons que cette maîtrise est ouverte aux praticiens justifiant d'une expérience importante dans le domaine où ils se proposent de mener leur recherche (la moyenne se situe autour de dix ans d'expérience). Imprégnés d'une expérience forte qui a contribué à leur formation personnelle, les praticiens-chercheurs passent de *l'autobiographie raisonnée à l'accouchement d'un projet de recherche* (Desroche, 1990). Tout au long de ce processus, ils sont amenés à faire de multiples prises de conscience sur leurs a priori, leurs conditionnements et leurs habitudes pratiques. Ces prises de conscience sont déclenchées par la confrontation à la pensée des autres dans le groupe ainsi qu'à celle des auteurs. Mais c'est aussi la confrontation à la logique même de leur problématique qui les amène à transformer leurs représentations et à s'émanciper des préjugés. Le processus de recherche amène le praticien-chercheur à se confronter à ses propres résistances au-delà desquelles se produit une véritable maïeutique du *sujet* chercheur par le *sujet* de la recherche.

⁴ On sait qu'Athéna, déesse de la sagesse, est sortie toute armée du crâne de Zeus. Elle représente le savoir qui semble sortir tout construit de l'esprit des "savants". On oublie toujours son origine expérientielle et sa longue maturation. Le mythe nous rappelle que Zeus avait avalé sa première épouse Métis (déesse de l'intelligence rusée de l'expérience) de peur que leurs enfants ne le dépassent. Plus tard, souffrant d'un terrible mal de tête, Zeus demande à Éphaïstos le forgeron de lui ouvrir le crâne. C'est alors qu'Athéna s'envole dans son armure de lumière comme la chouette au crépuscule.

En étudiant leur pratique, les praticiens prennent conscience de la pertinence de la *compréhension en acte* que contient leur expérience psychosociale. Au-delà même des représentations premières qu'ils avaient sur leur pratique ils se découvrent animés par des thèmes (Holton, 1981) et inspirés par un *génie* intérieur (Desroche, 1993).

Socrate (...) définit la maïeutique comme art et métier d'un accouchement mental, (...) l'accouchement des âmes, ou plus précisément ce qui, dans l'être humain, corps et âme, s'avère présence d'un "daimon" : le démon intérieur, esprit et génie, ange qui vous hante, ou petit dieu qui vous habite, soit, selon le poète : « quelqu'un qui soit en toi plus toi-même que toi ». (...) Disons : tu portes une apparition dans ton apparence, une inspiration dans ta respiration, un génie dans la banalité, (...) et en tout cas, un transpersonnage dans l'immanence de ta personnalité.. (Desroche, 1993, p. 56-57)

Conclusion

Le dialogue des savoirs auquel nous invite la maîtrise en étude des pratiques psychosociales redonne au mot *université* un sens et une valeur inattendue. L'université, comme son étymologie l'indique, est un projet de communauté où *tous* les savoirs peuvent s'enseigner, par *tous* et *partout* (Groupe de recherche Quart Monde-Université, 1999, p. 320-321). *L'étude des pratiques* est une formation expérientielle par la recherche qui repose sur trois fondements : la praxéologie, la phénoménologie et l'herméneutique. Pour Henri Desroche, un bon projet de recherche doit émerger du croisement de la mémoire (autobiographie raisonnée) et de l'imaginaire (herméneutique symbolique de l'expérience). C'est un gain en conscience qui est visé et qu'il s'agit d'accoucher.

Bibliographie

- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris: Anthropos, 128 p.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos, 357 p.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. London New York: Routledge, 144 p.
- Certeau, M. d. (1990). *L'invention du quotidien T1 Arts de faire*. Paris: Gallimard, 350 p.
- Champagne, C., et Payette, A. (1997). *Le Groupe de codéveloppement professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec,
- Chartier, D., et Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoir*. Paris: L'Harmattan,
- Courtois, B., et Pineau, G. (Eds.). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 349 p.
- Denoyel, N. (1999). "Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce". *Revue Française de Pédagogie*, Vol.128, pp. 35-42.
- Desroche, H. (1990). *Apprentissage 3 Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris: Éditions Ouvrières, 208 p.
- Desroche, H. (1993). "Les personnes dans la personne". *Anamnèse cahiers de maïeutique*, n°15, pp. 55-66.
- Drapéri, J.-F. (1997). "Éléments de réflexion sur la formation au collège coopératif sous la direction d'Henri Desroche". Dans É. Poulat & C. Ravelet (Eds.), *Henri Desroche un passeur de frontière* (pp. 199-212.). Paris: L'Harmattan.
- Dumazedier, J. (1994). "La méthode d'entraînement mental". Dans M. Sorel (Ed.), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation* (pp. 79-94). Paris: L'Harmattan.

- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris Montréal: L'Harmattan, 220 p.
- Galvani, P. (2006). "L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique". *Éducation Permanente : L'autoformation actualité et perspectives*, n°168, pp. 59-73.
- Groupe de recherche Quart Monde-Université. (1999). *Le croisement des savoirs, quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*. Paris: éd. de l'Atelier & éd. Quart Monde, 525 p.
- Héber-Suffrin, C. (1998). *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*. Paris: Desclée de Brouwer, 428 p.
- Holton, G. (1981). *L'imagination scientifique*. Paris: Gallimard, 487 p.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation l'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan, 249 p.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'âge d'Homme., 447 p.
- Lavelle, L. (1937). *De l'Acte*. Paris: Aubier Montaigne, 540 p.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Paris: Mésonance diffusion L'Harmattan, 379 p.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris: PUF, 256 p.
- Pilon, J.-M. (2005). "L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action". Dans J.-M. Pilon & C. Landry (Eds.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* (pp. 69-95). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal: Edilig, 419 p.
- Pineau, G. (1991). "Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation". Dans Courtois & Pineau (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris: La Documentation Française.
- Pineau, G. (1999). "Expérience d'apprentissage et histoire de vie". Dans P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 307-327). Paris: Dunod.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: éd Logiques, 418 p.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 110 p.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF, 182 p.