



HAL
open science

**Le jardin académique partagée entre enquêteurs
compétents. Une expérience lyonnaise de mise en
résonance entre savoirs universitaires et savoirs
professionnels du travail du social**

Bertrand Ravon, Patrick Lechaux

► **To cite this version:**

Bertrand Ravon, Patrick Lechaux. Le jardin académique partagée entre enquêteurs compétents. Une expérience lyonnaise de mise en résonance entre savoirs universitaires et savoirs professionnels du travail du social. Patrick Lechaux. Les défis de la formation des travailleurs sociaux. Entre universités et écoles professionnelles, *Champ social*, 2022, 9791034607372. halshs-03955728

HAL Id: halshs-03955728

<https://shs.hal.science/halshs-03955728v1>

Submitted on 20 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Patrick Lechaux, Bertrand Ravon , 2022, « Le jardin académique partagée entre enquêteurs compétents. Une expérience lyonnaise de mise en résonance entre savoirs universitaires et savoirs professionnels du travail du social », in Lechaux (Patrick) dir., *Les défis de la formation des travailleurs sociaux au prisme des mutations du social Entre universités et écoles professionnelles*, Champ social Editions, 521-539.

Le jardin académique partagé entre enquêteurs compétents.

Une expérience lyonnaise de confrontation entre savoirs universitaires et savoirs professionnels du travail (du) social.

Il ne s'agit, dans cette école, ni de sciences, ni de politique, ni d'art : quel que soit le métier d'où l'on parte – chercheur, politique, artiste – la tâche est en amont de ces disciplines et n'appartient à aucune d'entre elles. C'est pourquoi on pourra y faire venir des professionnels extrêmement divers : ce qu'ils savent déjà nous importe bien moins que le trajet que nous pourrons faire avec eux. On n'a pas à conjoindre les sciences, les arts et les politiques, mais à les démêler d'abord pour les reprendre ensuite tout autrement.

Bruno Latour¹ (cité par Leibovici, et Pihet, 2011).

L'hypothèse d'une académie comme espace doublement protégé, contre les logiques gestionnaire, normative, instrumentale, d'efficience, qui gouvernent les politiques et pratiques du travail social comme de l'université et contre les luttes internes au *champ* (au sens bourdieusien) académique, peut paraître de premier abord relativement utopique. Elle présuppose la possibilité d'un espace institutionnel et épistémique quasiment suspendu

¹ A propos du projet monté à Sciences-Po par B. Latour d'un master « Expérimentation arts et politique ».

socialement, puisqu'affranchi aussi bien des logiques du « champ » universitaire que des logiques de marché qui gouvernent l'enseignement supérieur ainsi que le travail social.

Pour notre part, cette Académie ne peut chercher à relever le défi d'un espace d'autonomie pour travailler les liens entre l'université et le travail social que si elle assume trois finalités : épistémique, professionnelle et politique.

Entre le modèle historique, humboldtien, de l'université (un champ clos de production et de transmission du savoir) et le modèle politico-marchand de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, peut-on redessiner en ce début du XXI^e siècle un espace collectif mariant autonomie et ouverture aux « embarras » du monde – en l'occurrence propres au travail du social ? Nous proposons de relever le défi, en explorant la possibilité d'un Jardin académique (Grygielewicz, 2020) « public » (Burawoy, 2009).

« La rencontre philosophique dans le jardin grec » de Grygielewicz (2021) permet de donner corps à cette référence de l'Académie et à sa dynamique épistémique et politique. Elle montre, à partir des exemples de Platon et d'Epicure, que le jardin *Academos* était un endroit tranquille et populaire à l'écart de la ville, sans être pour autant un lieu clos. Il s'agissait d'un jardin organisant l'« être ensemble » dans un cheminement de discussion ouvrant une perspective sur le monde, par-delà les frontières du jardin. Il s'agissait ainsi de sortir de *l'agora*, l'espace du cours des choses et du politique dans la Cité, pour une promenade participant d'un processus de *paideia*, c'est-à-dire d'éducation-transformation d'une *hexis* de citoyen éclairé et non d'expert professionnel. Le terme d'Académie réapparaît à la Renaissance avec le développement d'académies destinées à l'enseignement des arts sur un modèle libéral en rupture avec l'apprentissage de techniques auprès d'un maître, au profit d'un enseignement dans une école. L'école est conçue comme une activité intellectuelle d'exposition mais aussi de discussion du savoir. La fondation de l'université de Berlin par Humboldt s'inscrira dans cet héritage.

L'université est aujourd'hui aux prises avec un renversement de ses rapports historiques à la société. Ce n'est plus elle qui s'ouvre au monde et cherche à diffuser par l'enseignement et traduire par l'édition les savoirs de la recherche académique, c'est le monde qui en viole la franchise universitaire à travers la massification et consumérisation de l'enseignement, la professionnalisation « au diapason du marché » (Stavrou, 2017) et la contamination des questions de recherche par les débats idéologiques et politiques. En outre, l'opposition de genre fondatrice entre un modèle humboldtien dominant et des écoles professionnelles sous l'emprise des professions, donc de faible légitimité, est désormais sous le régime du « trouble dans le genre » (Butler, 2006), tant la professionnalisation de l'université, sous l'effet du marché, horizontalise le « discours vertical » des disciplines académiques que Berstein (2007) assimile à l'économie interne des savoirs de la discipline. Les curricula professionnalisés de l'université reposent sur des découpages horizontaux de briques de savoirs empruntés à

diverses disciplines, décontextualisées de leur ancrage académique, et référentialisés par indexation sur les besoins de fonctions ou métiers de segments professionnels donnés (Lechaux, 2020). Sous ce climat de contamination par les problématiques sociales du monde extérieur, la recherche elle-même est tirée vers l'expertise et l'intervention que Burawoy a opposé à la sociologie académique et à la sociologie publique.

Peut-on dans ces conditions, sans faire retour aux origines du modèle humboldtien qui, en réalité, continue de cohabiter avec une grande vigueur, certes non sans mal, avec le modèle mercantile et managérial, imaginer une figure alternative d'autonomie académique relevant le défi de la production des savoirs tout en étant articulée à une université « publique », engagée dans les fracas de l'activité du monde, professionnelle et politique ? Cette Académie s'inscrit-elle dans un mouvement d'émergence d'une discipline atypique du travail social, à la fois de type épistémique et praxéologique ? Le pilotage de l'université par l'aval ouvrirait en effet la porte à une ère post-universitaire et post-disciplinaire, au regard du modèle humboldtien, de par la valorisation de la recherche interdisciplinaire. C'est ainsi que paradoxalement, « le travail social peut devenir une discipline de plein exercice » (Fabiani, 2020, p. 161).

L'académie utopique que nous considérons possible, à la lumière de l'expérience lyonnaise que nous présentons ci-dessous, ne s'inscrit pas dans ce modèle composite d'un nouvel ordre disciplinaire et institutionnel. Elle s'inscrit au contraire en rupture avec la conception d'un logos de profession, reconnu comme discipline, venant légitimer l'expertise, le territoire professionnel et l'exercice professionnel, selon les termes classiques de la sociologie des professions. Nous partageons en revanche avec Stiegler (2019) l'intérêt de se réinscrire dans la controverse étatsunienne de l'entre-deux-guerres entre Lippmann et Dewey à propos de la question de l'adaptation de la société à un environnement instable, constamment changeant et ouvert, Dewey incarnant, selon Stiegler « la première grande critique philosophique du néolibéralisme ». A la thèse selon laquelle le peuple n'a pas les compétences pour relever par lui-même le défi de l'adaptation, ce qui justifie le gouvernement des experts qui définissent d'en haut les programmes éclairés par la science, Dewey oppose la refondation de la démocratie par la participation active des publics associés à la conduite de l'enquête et la construction d'une intelligence collective ancrée dans l'expérience sociale des problèmes. Point résume ainsi le projet politico-éducatif de l'université de Dewey : « Former les étudiants pour faire d'eux des citoyens capables de construire des institutions qui seront à leur tour capables de former les citoyens pour qu'ils participent à leur propre transformation. » (Point, 2020).

La posture pragmatiste adoptée ne prétend pas à elle seule fonder un modèle alternatif de formation professionnelle au travail social qui viendrait totalement s'affranchir de la logique de

marché qui oriente désormais la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Elle relève davantage d'une forme de résistance et de contre-pouvoir à l'intérieur du dispositif de pouvoir pour reprendre l'analyse foucauldienne. En ce sens, elle est « indisciplinée » plutôt que nouvelle discipline dans un ordre disciplinaire recomposé. Nous faisons toutefois l'hypothèse que cette académie instituante pourrait faire levier aussi bien au sein de l'université que des écoles professionnelles, ou demain d'écoles de travail social dans l'université, si un certain nombre d'empêchements étaient surmontés, empêchements relatifs à la hiérarchie des savoirs, à l'approche par les compétences et au pilotage bureaucratique de l'enseignement-recherche.

I. Indisciplinée, débordements et recomposition de l'académie : l'expérience du Master ANACIS et du séminaire « Ethnographie du trouble »

L'expérience partenariale menée à Lyon dans le cadre du Master ANACIS (« Analyse et conception de l'intervention sociale ») et du séminaire « Ethnographie du trouble dans la relation d'aide et de soin » s'inscrit dans cette conception d'une académie ouverte sur l'extérieur, à même d'explorer le champ pratique de l'intervention sociale directement avec les professionnels [voir encadré]. Rassemblant des enseignants-chercheurs, des formateurs, des chercheurs et des professionnels de l'intervention sociale dans deux dispositifs séparés mais qui se sont avérés complémentaires – le séminaire se mettant à accueillir des diplômés du master – ces deux activités de *recherche avec* se sont déployées dans une quête de dialogue entre les savoirs, non pas tant par souci de mise en équivalence que de refus de la prééminence de l'un sur l'autre. Ce faisant, la production de connaissance procède de l'expérience même de la rencontre entre chercheurs et acteurs et non d'un savoir pré-existant que les chercheurs (en position d'enseignants) seraient en charge de transmettre aux acteurs (en position de professionnels en formation).

Le parcours de master ANACIS et le séminaire « Ethnographie du trouble dans la relation d'aide et de soin ».

Pensé initialement comme hybride entre master pro et master recherche, le projet de master ANACIS (« Analyse et conception de l'intervention sociale ») a été lancé en 1998, à l'initiative de Joël Cadière, alors directeur du Collège Coopératif Rhône-Alpes. Le projet est porté pour Lyon2 par Bertrand Ravon, enseignant-chercheur intéressé par les reconfigurations du travail social et membre du département de formation continue de la Faculté d'Anthropologie et sociologie alors en plein développement. Pour le CCRA, l'enjeu repose sur

l'accréditation de la toute nouvelle formation de niveau I qu'il souhaite dispenser, le DEIS (Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale), formation obligatoirement adossée à un master, au nom de l'un de ses domaines de compétences, intitulé « production de connaissance », et consistant en la réalisation et la soutenance d'un mémoire de recherche. La convention entre les deux établissements est signée au début des années 2000. Depuis, 11 promotions d'une petite trentaine d'étudiants en moyenne (une quinzaine d'étudiants en FC, 6 ou 7 étudiants en DEIS, le reste en formation initiale) se sont succédées. Plus tard, deux autres partenaires (l'ARFRIPS et l'École Rockefeller) rejoindront la convention. Le master ANACIS se prépare en 2 ans : 18 sessions mensuelles de 3 jours + 6 mois d'écriture du mémoire de recherche. L'équipe pédagogique du master est composée d'enseignants-chercheurs universitaires (pour la plupart sociologues et membres du CMW), de formateurs-chercheurs des 3 établissements de formation partenaires² et de quelques intervenants extérieurs. Tous partagent une attention soutenue pour l'analyse de l'action en train de se faire et prônent une méthodologie de recherche plutôt inductive. La dynamique pédagogique est orientée par la production du mémoire de fin de formation. Régulièrement, les stagiaires présentent l'état d'avancement de leurs enquêtes, et partagent leurs interrogations avec l'ensemble de la promotion. Les modalités de contrôle des connaissances sont assujetties à la progression du travail de recherche, les différentes épreuves de contrôle continu correspondant aux différentes étapes de sa construction. Une fois diplômés, nombreux sont ceux qui deviennent formateurs dans les EFTS (à moins qu'ils ne le soient déjà) ; beaucoup prennent de nouvelles responsabilités (chefferie de services ou direction de structures), pas nécessairement dans l'établissement où ils travaillaient lors de leur formation. Quelques-uns ont des velléités de continuer en doctorat, mais faute de trouver des financements acceptables, peu arrivent à passer le pas. Une demande se fait jour : comment continuer à faire de la recherche sans pour autant s'engager en thèse ? C'est pour une part pour répondre à ce souhait que le séminaire « Ethnographie du trouble » a été mis en œuvre.

Cet atelier coopératif de recherche est mis en place à Lyon en 2012, dans la continuité d'un séminaire de *recherche partagée* initié au Crésal en 2003 et qui avait donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif sur la prise en charge de la souffrance psychique par le travail social (Ion et al., 2005). Cet atelier est initié par deux chercheurs du CMW de l'équipe « Politique de la connaissance », Bertrand Ravon et Pierre Vidal-Naquet, avec le concours de formateurs-chercheurs d'Écoles de travail social³ qu'on retrouve pour la plupart dans la convention ANACIS. Souhaitant renouer avec cette dynamique de recherche associant praticiens et chercheurs, le comité de pilotage envisage alors un séminaire « hybride » (rassemblant des chercheurs et des acteurs), « nomade » (se tenant dans différents lieux, laboratoire ou établissements de formation), et affranchi des règles habituelles attachées aux séminaires de recherche (et en premier lieu du tour de parole faisant la part belle aux chercheurs statutaires les plus expérimentés et les plus habiles théoriciens). L'organisation du séminaire est plutôt informelle (il n'y a pas de convention), la communication reste discrète, le financement est assuré à tour de rôle

² En 2021, le comité pédagogique d'ANACIS comprend : Sandrine Amaré (Ocellia, ex CCAURA), Nicolas Chambon (L2/ORSPERE/CMW), Béatrice Deries (Ecole Rockefeller/CMW), Anne-Sophie Haeringer (L2/CMW), Bertrand Ravon (L2/CMW) et Emmanuel Saulnier (ARFRIPS).

³ Sabine Visintainer (ARFRIPS), Nicolas Bérut (CCAURA), Béatrice Deries (Ecole Rockefeller), David Grand (IREIS)

par les différents établissements impliqués. Envisagé comme étant ouvert à toute personne ayant une activité de recherche concernant les pratiques d'intervention sociale et de santé mentale, le séminaire accueille des doctorants, des chercheurs de l'équipe, des chercheurs hors-statuts, des formateurs-chercheurs, des diplômés du master ANACIS soucieux de continuer leur recherche), et autres praticiens « en recherche » (Bonny, 2015). Certaines séances rassembleront une quarantaine de participants. La dynamique scientifique du séminaire repose sur une attention particulière portée aux « situations problématiques » auxquels les travailleurs sociaux se trouvent confrontés et qui appellent à investigation et donc enquête (Dewey, 1927). Le regard est alors centré sur l'ethnographie du « trouble » (Emerson et Messinger, 1977) dans la relation d'accompagnement, dans la continuité des études consacrées à l'usure professionnelle des travailleurs sociaux⁴. Ont été programmées en tout plus d'une vingtaine de séances, d'une durée d'une demi-journée ou d'une journée entière, sur des sujets comme l'intervention à domicile, l'accueil des migrants, l'accès aux droits des personnes en situation de handicap psychique, le placement familial, l'intervention sociale face au fait religieux, l'urgence sociale, l'analyse des pratiques professionnelles, etc⁵. Le mot d'ordre du séminaire – décrire les embarras de la pratique – se révélera au fil des séances être le moteur du dialogue entre chercheurs et acteurs, les uns et les autres pouvant, autour de l'analyse d'une même situation, prendre différents points de vue.

Ayant mené cette double expérience de formation et de séminaire, à l'articulation entre savoirs académiques et savoirs professionnels, mais depuis le monde académique, nous avons construit l'analyse qui suit à partir d'un point de vue situé aux bords de notre institution d'appartenance, lorsque l'université se risque à tisser des liens avec son extérieur. Autrement dit, nous nous situons dans cet espace de *débordement* (Latour, 2006), lorsque l'activité académique de formation par la recherche reconnaît d'autres modalités de production de connaissance que les seules reconnues comme lui étant « propres ». Se faisant, se configure un nouveau « foyer d'expérience » (cf. *infra*). En outrepassant les limites habituelles de champ de production académique de connaissance, l'institution se trouve transformée et sa pratique recomposée.

Nous distinguerons trois modalités de reconfiguration épistémique et institutionnelle de l'académie : praxéologique (reconfiguration des savoirs par la mise en avant des pratiques singulières) ; dialogique (reconfiguration des savoirs par leur hybridation) ; délibérative (reconfiguration des savoirs par leur mise en discussion collective).

⁴ L'analyse des situations d'altération de la professionnalité liées entre autres à la pression pesant sur les salariés du fait de leurs nouvelles conditions de travail nous avait conduit à nous focaliser dans un second temps sur les modalités d'adaptation secondaire des professionnels, qui face à l'insupportable, résistaient, mais dans un contexte de forte incertitude (Ravon et Vidal-Naquet, 2016).

⁵ On trouvera dans le dossier publié sur ce thème dans la revue *SociologieS* (Ravon et Vidal-Naquet, 2016) une série d'études dont certaines ont d'abord été exposées dans le cadre de ce séminaire.

1. Débordement praxéologique : la formation comme exploration ethnographique des professionnalités

Le parti-pris d'une formation à la recherche par la recherche doublée d'une perspective compréhensive inspirée de la théorie ancrée s'est assez vite imposé⁶. En effet, les étudiants du master ou les praticiens membres du séminaire, essentiellement des professionnels en activité, viennent à l'université avec des questions liées à l'exercice de leur métier. Dès l'entretien de sélection des candidats qui repose sur une discussion de leur « projet professionnel de recherche⁷ », et lors de la toute première session en petits groupes, les membres de l'équipe pédagogique « déconstruisent » ces projets en commençant par récuser toute forme de montée en généralité et en insistant sur une consigne qui prend habituellement les étudiants complètement à rebrousse-poil, à savoir que les hypothèses de recherche ne se découvrent qu'à la toute fin de la recherche.

Nous faisons des questions de départ amenées par les étudiants non pas des hypothèses de recherche mais des données de terrain qui permettent d'ouvrir l'enquête. Les problèmes apportés par les apprenants ne sont donc pas d'emblée à saisir à partir de questions théoriques portées par les enseignants mais des problèmes pratiques qu'il s'agit d'explorer. Ce faisant, nous portons une attention soutenue aux catégories locales, aux « problématiques de terrain ». Le savoir des professionnels ainsi embarqués dans l'activité de recherche est appréhendé comme perspective sur le monde à mettre au travail, ouvrant à une description fine des conditions (sociales morales, techniques ou politiques) de l'exercice professionnel, et sans jamais oublier les enjeux (sociaux, moraux, techniques ou politiques) de l'enquête. Du même coup, l'analyse se doit de prendre en compte, au-delà des contraintes qui pèsent de fait sur l'activité professionnelle du chercheur-apprenti, ce que la situation d'enquête en tant que telle amène de nouveau du point de vue de l'activité (nouvelles relations, nouveaux objets d'attention), ce qu'elle fait faire à l'enquêteur (un pas de côté par exemple), et quels usages et effets elle génère sur le lieu de travail (un changement dans la conduite de l'activité, une crise dans le service, etc.). L'expérience de la recherche permet une réélaboration de l'action et de son vécu. Il s'agit bien de refaire l'expérience de la situation à partir d'une autre place (enquêteur) et donc dans une autre perspective qui est non d'agir mais de penser la situation et de faire connaissance, en vue d'agir autrement par la suite. Cette démarche invite alors à considérer les situations de trouble et d'embarras de la pratique comme des sites de

⁶ Un tel parti-pris doit beaucoup à l'articulation pensée dès le départ entre l'adossement d'ANACIS à une équipe de recherche fortement inspirée par le pragmatisme et son ancrage au sein d'une tradition de recherche et de formation initiée à Lyon2 en psychologie à la toute fin des années 1970 sous l'appellation toujours vivante aujourd'hui de « formation à partir de la pratique » (Omay, Gaillard et Henri, 2009 ; Ravon, 2012).

⁷ Cette note de 5 p. environ comprend un court descriptif de l'activité professionnelle du candidat accompagnée de premiers questionnements de recherche à son propos et d'une bibliographie indicative.

problématisation au sens de « débats de normes et de places », de controverses entre les acteurs impliqués (Lechaux, 2020a), inscrits dans un environnement politico-institutionnel fait de dispositifs, d'acteurs, de savoirs en circulation...

Ce faisant, non seulement nous reconnaissons d'emblée le savoir des apprenants, mais nous leur portons une attention soutenue. Le statut du public de la formation s'en trouve métamorphosé. En effet, les savoirs profanes ou de sens commun, habituellement associés aux étudiants, et qui du même coup caractérisent le public comme étant à instruire et dont on ne peut rien apprendre (Callon, 1999), font place à des savoirs spécifiques qui différencient le public selon leurs expériences professionnelles notamment. Dès lors qu'elle est en prise avec les savoirs professionnels en actes des étudiants, la formation ne peut plus être conçue et mise en œuvre comme la transmission descendante de savoirs indépendants, mais comme l'expérience sensible de l'ouverture d'un espace de pensée partagée (Ingold, 2018).

2. Débordement dialogique : de la rencontre entre des savoirs a priori incompatibles.

La démarche résolument pragmatiste refusant toute rupture épistémologique entre savoirs experts et savoirs profanes associée au master ANACIS et au séminaire « Ethnographie du trouble » n'a pas pour autant effacé la tension initiale entre recherche scientifique et ingénierie sociale à l'œuvre dès la mise en œuvre du master et souvent en discussion au sein du séminaire. Cette opposition a été en fait profondément structurante, tant elle a obligé les intervenants à préciser les modalités de leurs approches, non pas pour continuer à faire vivre un dualisme stérile entre la « tour d'ivoire » universitaire et sa « recherche désintéressée de la vérité » (Leys, 2006) et une science appliquée et donc supposée assujettie à des commandes institutionnelles d'expertise, mais pour précisément interroger les intéressements à produire de la connaissance ici ou là, qu'il s'agisse d'intérêts théoriques, critiques, éthiques, évaluatifs, préventifs, organisationnels, etc. L'important n'est en effet pas de savoir si la recherche est désintéressée ou non, mais ce qu'elle constitue comme nouveau savoir, avec qui et au service de quoi.

La tension constitutive du master entre certifications universitaires (centrées sur l'activité de recherche pour l'obtention d'un diplôme universitaire) et certifications professionnelles (centrées sur l'activité professionnelle pour l'obtention d'un diplôme d'État), portée par un désaccord persistant entre les deux établissements partenaires fondateurs quant à la stratégie de formation, nous a obligé à dialoguer incessamment : sommes-nous au service de l'amélioration de telle ou telle profession ? Sommes-nous au contraire au service d'une

réflexion solide car distanciée ? En définitive, nous sommes très bien accordés sur ce désaccord, pour faire de nos savoirs différents, des savoirs symétriques mais non équivalents.

Sans reprendre ici les généalogies locales d'une telle conception dialogique⁸, nous insisterons sur « l'égalité des intelligences » (Rancière, 1987) qu'elle suppose. Pour le formateur ou le chercheur, affranchi de la rupture épistémologique, il ne suffit pas de reconnaître l'égalité des savoirs. Encore faut-il que « postulant chez autrui une capacité à penser », le formateur ou le chercheur puisse accompagner cette puissance, la susciter, la contraindre (Payet, 2020, p.173). Les étudiants en formation continue d'ANACIS comme les participants non-universitaires du séminaire sont très clairs sur ce point : ils viennent « bouffer du savoir universitaire » et surtout pas un savoir « vulgarisé » ; indissociablement, ils veulent voir en face d'eux des alter-ego, des formateurs également ancrés dans une expérience sociale, avec qui ils peuvent se confronter sans se sentir dominés.

En quelque sorte, la perspective d'une égalité des intelligences ne peut se déployer que dans une « hospitalité de confrontation » (Joseph, 1997). Face à l'étudiant ou au praticien en recherche, le formateur ou le chercheur patenté se doit d'accueillir un savoir qui lui est étranger, tout en déconfinant le sien propre, accordant du même coup à ces savoirs possiblement antagonistes la capacité à être mis en commun. Nous avons souvent parlé à ce propos de pédagogie « conversationnelle », avec l'intuition, renforcée par l'expérience de l'enseignement à distance lors de la crise sanitaire de la covid-19, que l'art de la formation est avant tout un art de la conversation (Ingold, 2018).

Sur ce plan, instauré dans l'un et l'autre dispositif (master et séminaire), le tutoiement obligatoire s'est avéré un solide allié. Initialement, face à des situations où la proximité générationnelle et sociale des praticiens et des enseignants encourageait un tutoiement naturel venant du même coup s'opposer au vouvoiement réglementaire, nous nous retrouvions avec des inégalités de traitement non acceptables entre les participants. Et comme le tutoiement installé avec certains l'emportait sur un vouvoiement synonyme de distance académique, nous avons proposé d'instituer un tutoiement « républicain », tout en précisant qu'il ne devait entraîner aucune familiarité déplacée. Cette méthode a réussi au-delà de nos espérances, un nombre non négligeable d'apprenants disant au début se sentir incapables de nous tutoyer. Le tutoiement s'est en effet installé facilement, par le truchement des nombreux

⁸ C'est dans plusieurs traditions de l'alternative à l'académie universitaire classique que nous avons puisé les référentiels et les justifications de notre parti-pris (cf. Ravon, 2012) : inscrits par nos filiations citoyennes, académiques ou familiales dans des réseaux de chercheurs, de formateurs ou d'enseignants-chercheurs ayant tous développé des actions de formations continues, nous avons pu tour à tour nous réclamer de solides prédécesseurs, qu'il s'agisse de « pédagogie coopérative » (Desroche, 1971), de « Recherche à partir des pratiques » (Mercader et Henri, 2004), de « sociologie impliquée (Lucas, 1971), de « recherche partagée » (Ion, 1989) ou « hybride » (M. Callon et al., 2001).

échanges à l'œuvre dans les cours. Au sein du séminaire, il a atténué les effets de domination des statuts académiques et notamment contribué à rendre les prises de parole plus accessibles pour les non statutaires. En définitive, le tutoiement généralisé s'est avéré à la fois un levier et un témoin de la dynamique dialogique propre à l'hybridation des savoirs : une circulation des savoirs non dénuée de confrontations.

3. Débordement « délibératif » : la formation d'un savoir commun

Les traductions successives entre « recherche confinée » et « recherche de plein air » (Callon et al. 2001), se déploient avec leur lot de pertes, de diffractions, de déviations entre savoirs scientifiques, pratiques, professionnels, militants ou expérientiels. On l'a dit, ces échanges regorgent de tensions, de malentendus, de contradictions, de désaccords, de controverses. C'est pourquoi on peut parler d'interférence au double sens que lui donne Serres : à la croisée des savoirs (circulations, confluences, intersections, interceptions, entrecroisements, échangeurs) et au sens qu'il n'y a plus d'objet ni de sujet de savoirs, plus de références, mais des nœuds de relations (Serres, 1972). Dans cette perspective pluraliste, reconnaître la symétrie des savoirs, c'est indissociablement différencier les contributions de chacun. Dès lors, l'enjeu n'est pas de trancher entre les savoirs pour les cautionner ou non, mais de les reconnaître dans leurs différences pour « faire connaissance » : « répondre, regarder réciproquement, remarquer, prêter attention, avoir un regard courtois pour, avoir de l'estime » : en un mot « rendre le regard » (Despret, 2012, p.34). En ce sens, outre faire œuvre de politesse, c'est faire le tour des questions, des points de vue, des prises de position, sans jamais le faire « sur le dos » ou « dans le dos » des personnes.

L'évaluation du master le montre d'année en année, le succès du séminaire en atteste : les praticiens « en recherche » ne viennent pas chercher un savoir déjà-là, certifié par les spécialistes. Ils viennent chercher du répondant, pour pouvoir échanger, confronter leur point de vue, expérimenter une idée même fragile... Au sein du master, un dispositif s'est imposé assez rapidement comme étant central : chaque semestre, des sessions sont organisées autour de l'état d'avancement des enquêtes de chacun. Après avoir écouté l'exposé public, un jury, composé de deux membres de l'équipe pédagogique et d'un.e « anacien.ne », propose sa lecture, puis la discussion avec l'ensemble de la promotion s'engage plus ou moins. Chaque étudiant peut ainsi présenter son travail individuellement à différents moments du cursus. Une mémoire des échanges se constitue : après coup les uns et les autres reconnaissent fortement apprécier de voir les changements de caps des uns, les problèmes méthodologiques rencontrés par les autres, les problématiques qui s'éclaircissent d'un coup

pour un tel ou tel, etc. Certains formateurs proposent des guidances collectives des mémoires, pour lesquelles les retours d'expérience sont formels : « on apprend davantage sur nos affaires en écoutant les collègues parler de leur propre travail ». Cependant, le déroulement de ces ateliers est vécu dans l'instant dans une grande incertitude et une certaine cacophonie. Nombre de prises de parole se déploient en ricochet : « je voudrais bien rebondir sur ce qui vient d'être dit ».

Mais ce n'est qu'après coup que le sens de ces discussions apparemment décousues prend consistance, lorsque tel ou tel énoncé, reconnu pertinent par plusieurs jeux intersubjectifs successifs, perd de sa singularité pour s'inscrire dans le « pot commun », comme un énoncé « transpersonnel ». Dit autrement, les énoncés se contaminent les uns les autres, sans que le groupe puisse toujours en identifier clairement l'auteur. Se dessine alors une intelligence collective, un « esprit de promotion », un savoir difficilement appropriable par les formateurs ou les chercheurs, ce qui n'est pas sa moindre qualité.

II. Du praticien réflexif aux sites de problématisation

A la lumière de cette expérience, nous retiendrons plusieurs chemins marquant la dynamique d'un tel jardin académique « public » de l'intervention sociale, entendu comme alternative à l'université humboldtienne ou marchande, sous forme de quatre chemins qui pourraient, de notre point de vue, indiquer les voies possibles de la « reconstruction » d'un nouvel espace des formations sociales par-delà les frontières épistémiques et institutionnelles entre écoles professionnelles et universités.

Premièrement, le travail consiste à faire de l'enquête, au sens de Dewey, à la fois une activité ordinaire continue des acteurs en présence des situations de « trouble » ou de débordement et, dans cette académie, son activité constitutive : la pratique de l'enquête de type ethnographique sur les pratiques ordinaires d'enquêtes et de problématisation des acteurs. Cette mise en recherche à partir de l'approche de l'expérience sociale d'un dispositif dans lequel est engagé l'étudiant devient alors tout autant pour lui un processus de production de connaissances qu'un processus d'apprentissage à travers le processus de réélaboration de son expérience. Ingold a particulièrement formalisé cet « art de l'enquête » comme *recherche avec*, non pas des hypothèses préalables, mais les « invites » du terrain à fouiller, pister, chasser dans telle ou telle direction, dans une posture d'alerte et d'attention à la vie et aux variations du milieu, de même que le bûcheron, dit-il, fend le bois en examinant comment le bois travaille et en suivant les lignes et les fils de l'activité de la bûche (Ingold, 2017).

Le second chemin consiste à organiser la circulation des savoirs, politico-juridiques, gestionnaires, assistanciers et éducatifs ou de *care*, qui orientent le travail de problématisation des acteurs des dispositifs, incluant les savoirs « profanes » des usagers. Puis à les reproblématiser en vue de produire « une objectivité plus forte et plus juste », selon les termes de Harding et Haraway. Cette pluralisation des « visions cacophoniques » partielles et partiales du monde est travaillée à l'aide d'une dynamique délibérative entendue comme mise en « interférence », en « correspondance », en « résonance ». Haraway insiste sur l'importance d'engager un processus d'« interprétation critique » comme mise en tension de ces visions en vue de construire « une perspective à partir de ces points de vue jamais connus à l'avance ». « La connaissance rationnelle est une conversation sensible au pouvoir [a power-sensitive conversation]. » (Haraway, 2007, p.127). On obtient ainsi « une position subjective collective » : « Les savoirs situés sont ceux de communautés et non d'individus isolés ». (Haraway, 2007, p. 128, notre traduction)

Nous reprenons aussi à notre compte l'approche foucauldienne selon laquelle c'est l'activité de « problématisation » qui rend possible la formation d'un « nous » ou d'une « communauté d'action », à partir d'une approche du travail social (comme de la folie, de la sexualité, de la délinquance) comme « foyer d'expérience » articulant « construction d'une objectivité, formation d'une politique et d'un gouvernement de soi, élaboration d'une éthique et d'une pratique de soi-même » (Foucault, 1984, p. 1412-1415), c'est-à-dire savoir, dispositif de pouvoir et professionnalité, si l'on se situe dans le registre professionnel.

Le troisième chemin consiste à concevoir la formation et la recherche comme une « activité transformationnelle » et non de transmission (Ingold, 2017). C'est ainsi que l'enquête n'est pas réduite à une fonction documentaire (s'informer sur) mais relève d'un apprentissage avec et à partir des sites, en participant au « travail propre des matériaux » et en acceptant de se laisser transformer par cette participation, de cette pensée par la marche et « par le milieu ⁹».

Le nomadisme de la marche et du voyage qualifie ainsi l'éducation comme une activité de l'étudiant et une activité de transformation de ses connaissances et de lui-même : « Le livre, c'est la fuite bloquée. On ne sait pas quelle route tracera l'élève. (...) l'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? qu'en penses-tu ? qu'en fais-tu ? Et ainsi à l'infini. Mais cet infini, ce n'est plus le secret du maître, c'est la marche de l'élève. Le livre, lui, est achevé. » (Rancière, 1987, p. 41-42). Il faut souligner l'importance d'une temporalité plus longue et différemment rythmée par contraste

⁹ Ingold s'appuie dans ses différents ouvrages sur Deleuze à propos de son opposition entre la verticalité de l'arbre (symbole de la transmission) et l'horizontalité du rhizome comme agencement de flux et d'alliances (et non de filiations).

avec celle de l'enseignement-transmission. Ingold insiste sur ce sens de l'attention aux choses et aux personnes qui repose notamment sur une « expérimentation patiente » dont parle Manning (Ingold, 2018, p. 56).

Quatrièmement, cette conception de la formation assume l'indiscipline de l'Académie dans une double acception : il ne s'agit ni de s'enfermer dans la territorialisation disciplinaire des savoirs, ni de chercher à discipliner une figure professionnelle dotée de compétences attendues selon le bréviaire des référentiels. La « conversation » entre les savoirs est aussi une navigation entre les disciplines guidée par l'activité d'enquête propre à l'étudiant. Indiscipline également en termes de rupture avec la conception actuelle de l'université enjoignant à gérer avec efficacité les temps respectifs de l'enseignant et du chercheur et les rapports de l'institution à son environnement (« clientèle étudiante » ou futurs « chercheurs d'excellence », adéquation formation-emploi ou recherche appliquée au progrès socio-économiques...). Cette académie repose sur la valorisation de l'enseignant chercheur (Beaud et Vatin, 2021) comme formateur à et par la recherche et celle des étudiants comme apprentis formateurs chercheurs. Elle est aussi une académie de la multiversité en référence au « multiverse » de William James (Ingold, 2018, p. 97) qui désigne ainsi la continuité entre l'espace universitaire et l'espace de la Cité à travers leur mise en commun de ce qui contribue à faire connaissance et démocratie.

En définitive, il s'agit de rompre avec l'approche cognitiviste des compétences, associé au modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Ce paradigme du tournant néo-libéral de l'acteur entrepreneur de lui-même assimile la compétence à la mobilisation de ressources dispositionnelles acquises dans le cadre d'un enseignement segmenté en fonction de leur diversité (savoirs des politiques et dispositifs, savoirs gestionnaires, savoirs critiques par la recherche, ...) et intériorisées par mentalisation (Mezzena, 2018). Ce faisant, il tend à négliger le travail dialogique d'élaboration du savoir (Ravon, 2016). C'est pourquoi nous proposons une double rupture avec ce modèle ; d'abord, en partant des pratiques de l'intervention sociale à travers ses dispositifs d'action publique qui constituent de nouveaux régimes d'acteurs et de connaissances légitimes dans le traitement des problèmes sociaux (Demailly, 2010). Ensuite, en les appréhendant comme des « sites de problématisation », c'est-à-dire « des sites d'investigation et d'exploration collectives » aux prises avec des « débordements » ou des « situations d'incertitude ontologique » que ces dispositifs génèrent (Callon, 2012). La notion de « site » nous paraît des plus fécondes car elle va au-delà du topos et de la situation comme micro-interaction (la coordination microspatiale et microtemporelle de l'action conjointe située) en soulignant ce que Harding et Haraway ont désigné par le « standpoint », un positionnement qui ouvre une perspective sur les problèmes posés – différente d'un simple avis sur la question. Il serait plus juste de parler de site de « problématisations » au pluriel afin de rendre

compte de l'agencement de perspectives différentes qui sont celles d'acteurs multiples des dispositifs d'intervention sociale aux prises avec une diversité de « situations problématiques, douteuses et précaires », selon les termes de Dewey (1927).

L'expérience lyonnaise qui a nourri notre réflexion sur une Académie comme « jardin partagé entre enquêteurs compétents » est aujourd'hui à l'épreuve dans le cadre de son déploiement avec des écoles de travail social à propos des diplômes d'État ayant désormais le grade de Licence. Elle n'est pas sans profondément déstabiliser les fondements d'un dispositif de formation qui s'est historiquement construit comme « écoles de/du métier » (Lechaux, 2020b) pour lequel les idéaux de métier sont en forte tension avec une approche praxéologique du travail du social. De ce point de vue, cette Académie de plein air dont nous avons présenté les chemins structurants invite autant les écoles de travail social que l'université à reconstruire l'espace supérieur des formations sociales en mettant au cœur du travail des savoirs, quels qu'ils soient, les « embarras de la pratique¹⁰ » ainsi que les espaces dialogiques et délibératifs, qu'il s'agisse de ceux du travail ou de la formation recherche.

BEAUD O. & VATIN F. (2021), La profession universitaire : Une expression malheureuse, « enseignant-chercheur », et un statut dégradé (II). *Commentaire*, 1(1), pp. 141-152.

BERSTEIN B. (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Presses universitaires de Laval.

BONNY Y., (2015), « Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire », in *Les chercheurs ignorants, Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'EHESP, p. 36-43.

BURAWOY M. (2009), Pour la sociologie publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1-2, n° 176-177, p. 121-144.

BUTLER J. (2006), *Trouble dans le genre*, Paris, La Découverte.

¹⁰ « le travail d'une histoire de la pensée serait de retrouver (...) ce qui a rendu possible les transformations de difficultés et embarras d'une pratique en un problème général pour lequel on propose diverses solutions pratiques » (Foucault, 1984, II, p. 1417)

CALLON M. (1999), Des différentes formes de démocratie technique, Les cahiers de la sécurité intérieure 38, p. 37-54.

CALLON M., LASCOUMES P. & Y. BARTHE (2001), Agir dans un monde incertain, Paris, Le Seuil.

DEMAILLY L. (2010), Connaissances et action publique. Le cas de la territorialisation de la politique de santé mentale. Sciences de la société [En ligne], 79 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2017.

DESPRET V. (2012), En finir avec l'innocence Dialogue avec Isabelle Stengers et Donna Haraway, dans DORLIN E. et E. RODRIGUEZ dir., Penser avec Donna Haraway, Paris, PUF, p.23-45.

DESROCHE H. (1971), Apprentissage. Sciences sociales et éducation permanente, vol. 1, Paris, Éditions ouvrières.

DEWEY J. (2010) [1927], Le public et ses problèmes, Paris, Gallimard.

EMERSON R. & MESSINGER S. (1977), Micro-politique du trouble Du trouble personnel au problème public, dans CEFAL D. et TERZI C. (2012), L'expérience des problèmes publics, Raisons pratiques n° 22, Paris, Ed. de l'EHESS, p. 57-80.

FABIANI J.-L. (2020), Le travail social dans le découpage disciplinaire : l'apport possible d'une sociologie des disciplines, in ALIX J.-S., AUTES M. & E. MARLIERE dir., Le travail social en quête de légitimité. Rennes : Presses de l'EHESS.

FOUCAULT M. (1984), Dits et écrits, II, Paris, Gallimard.

GRIGIELEWICZ, M. (2020), Au jardin d'Academos – une rencontre philosophique et artistique, Rue Descartes, 1, n° 97, p. 83-93.

HARAWAY, D. (2007), Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. In Manifeste cyborg et autres essais, Paris, Exils Editeur.

INGOLD T. (2018), L'Anthropologie comme éducation, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

INGOLD T. (2017), Faire : Anthropologie, archéologie, art et architecture, Paris, Editions Dehors.

ION J. (1989), « Ingénieurs sociaux » et sciences sociales appliquées : le groupe E.H. de Saint-Étienne de 1944 à 1953 », Économie et humanisme, n° 307, p. 5-19.

ION J., PICHON P., RAVON B., LAVAL C., GULLIANI F. & J.-B. POMMIER (2005), Travail social et « souffrance psychique », Paris, Dunod.

JOSEPH I. (1997), Prises, réserves, épreuves, n Communications n°65, p.131-142.

LATOUR B. 2006, *Changer de société, Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte.

LECHAUX P. (2020a), La fiction de l'unité du métier. Une figure générique, narrative et conventionnelle, en débat lors du processus de fabrication des diplômes, qui masque l'hétérogénéité du métier réel, dans CHARLIER E., ROUSSEUL J.-F., GIGLIO M. & P. MAYEN P., *Penser le métier par la formation*. Bienne (CH), HEP Bège.

LECHAUX P. (2020 b), *La trajectoire d'un siècle du système de formation des travailleurs sociaux Approche socio-historique par le travail de professionnalisation du diplôme*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Paris 8 Saint-Denis.

LEIBOVICI, F. et PIHET, V. 2011, Pour une école des arts politiques ? Tracés 11, [En ligne].

LEYS S., (2006), Une idée de l'université, *Commentaire*, n°114.

LUCAS P. (1971), *Sociologie de Frantz Fanon*, Alger, SNED.

MERCADER P. & A.-N. HENRI A.-N éd. (2004), *La formation en psychologie. Filiation bâtarde, transmission troublée*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

MEZZENA S. (2018), *De Schön à Dewey. Connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*, Paris, L'Harmattan

OMAY O. & G. GAILLARD éd. (2009), *Rencontre avec Alain-Noël Henri. Penser à partir de la pratique*, Toulouse, Érès.

PAYET J.-P. (2020), Les voix faibles Pour une enquête par conversations, in E. DION et al., *Parler de soi, Méthodes biographiques en sciences sociales*, Paris, Ed. EHESS, p. 165-176.

POINT Ch. (2020), *John Dewey : propositions pour une reconstruction démocratique de l'université : éléments théoriques, historiques et prospectifs pour une philosophie de l'éducation pragmatiste de l'enseignement supérieur*. Thèse de philosophie, Université de Lorraine.

RAVON B. (2012), Tradition de l'alternative : entre recherche et professionnalité, *Tracés*, n°hors série #12, A quoi servent les sciences humaines (III), p. 83-96.

RAVON B. (2016), « Risquer la trahison. Analyse dialogique de l'activité et régulation continue : l'exemple de la reprise collective d'une intervention à domicile », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Relation d'aide et de soin et épreuves de professionnalité, mis en ligne le 16 juin 2016.

RAVON B. et VIDAL-NAQUET P. (2016), « L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Relation d'aide et de soin et épreuves de professionnalité, mis en ligne le 16 juin 2016.

SERRES M. (1972), *L'interférence*, Hermès Tome 2, Paris, Minuit.

SCHÖN D. (1994), Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Paris, Les éditions logiques.

STAVROU S. (2017), L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises, Paris, Academia-L'Harmattan.

STIEGLER B. (2019), « Il faut s'adapter ». Sur un nouvel impératif politique, Paris, Gallimard.

Auteurs :

Patrick Lechaux, chercheur en sciences de l'éducation, Escol/CIRCEFT Université Paris 8. GIS Hybrida-IS.

Bertrand Ravon, Professeur de sociologie, Université Lumière Lyon2/ Centre Max Weber.