



HAL
open science

Intervenir en milieu de travail, entre recherche et formation

Sabrina Labbé, Corinne Rougerie

► **To cite this version:**

Sabrina Labbé, Corinne Rougerie. Intervenir en milieu de travail, entre recherche et formation. *Éducation permanente*, 2023, N° 234-235 (1), pp.75-84. <10.3917/edpe.234.0075>. <halshs-04292143>

HAL Id: halshs-04292143

<https://shs.hal.science/halshs-04292143v1>

Submitted on 11 Jul 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.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License

« Intervenir en milieu de travail, entre recherche et formation »

Auteures :

Sabrina Labbé (PU - Université Toulouse – Jean Jaurès) Laboratoire EFTS - UMR MA
122

Corinne Rougerie (MCF – Université de Tours) EA-EES 7505, chercheure associée
laboratoire EMA

Résumé : Nous proposons de mettre en dialogue recherche et formation en milieu de travail en interrogeant les collaborations entre apprenants, praticiens et chercheurs. L'énoncé du titre de l'article interroge le sens donné à l'intervention en milieu professionnel. S'agit-il d'intervenir ou d'inter-venir ? D'intervenir ou d'interagir ? Ou encore d'accompagner, de conseiller, collaborer, coopérer... À quelles postures renvoient ces différents termes ? Au-delà des termes, quels croisements des savoirs imaginer ? Où se tissent donc les espaces de réflexivité pour une hybridation féconde entre recherche, formation et pratiques professionnelles ? Existe-t-il des pratiques émergentes, invisibles voire clandestines dans ce domaine ? *Quid* de l'investigation sur des données auxquelles on ne s'attend pas (littérature grise, enregistrement de réunions, artefacts de l'activité...) ou avec des outils collaboratifs devenus des outils de recherche. C'est bien au cœur de la sémantique du « Entre » que s'invite ici le débat afin de mettre en exergue les dimensions médiatrices, voire traductrices, à l'œuvre.

Introduction

Explorer les effets de transformations que peuvent produire la formation et la recherche sur le travail est rendu possible par l'immersion du chercheur (ou du formateur) en situation d'intervention. A ce titre, les débats s'inscrivent dans l'axe 4 du colloque du RUMEF intitulé « La formation : levier de transformation du travail » et participe à interroger l'idée selon laquelle la formation peut changer le monde du travail et non l'inverse, c'est-à-dire cette idée implicite relevant des logiques adéquationnistes selon lesquelles la formation doit s'adapter au monde du travail et non l'inverse. En considérant que former et/ou rechercher est une intervention en soi, qu'est-il possible de révéler des rapports de pouvoirs cachés sous des consensus apparents et à partir des réalités professionnelles en train de se faire ? Autrement dit, intervenir en formation ou en recherche, est-il producteur d'une perspective de

transformation(s) du travail ? Ces questionnements nous amènent à préciser les débats sur le sens même de ce qu'intervenir veut dire dans les milieux de travail et à explorer certaines formes d'intervention permises par la recherche et la formation.

Nous proposons de revenir dans un premier temps sur la sémantique de l'intervention : ce que l'intervention veut signifier et peut signifier. Ce temps d'accordage nous est apparu nécessaire dès les prémices de notre entrée en débat et dans cette situation de co-écriture pour faciliter l'exploration des enjeux et des perspectives à penser l'intervention en situation de travail que ce soit par la recherche ou dans le cadre de formations. Que génèrent donc ces pratiques d'intervention au regard de ces deux perspectives ? Pour conclure, nous questionnerons les perspectives éthiques induites par ce type de démarche autant sur la place des acteurs concernés que sur le travail en lui-même, potentiel vecteur d'apprentissage.

1. Accordage sur le sens « d'intervenir » : étymologie de l'intervention et sémantique du « entre »

1.1. Les racines étymologiques de l'intervention

Le dictionnaire historique de la langue française (Rey, 2000) retrace le cheminement sémantique du verbe intervenir. Issu du latin *intervenire* (14^e siècle) signifiant « survenir pendant, se trouver entre, interrompre et se mêler à » le terme est composé de *inter* (entre) et *venir*. L'ancien français distinguait *entrevenir* pour poser l'idée de « survenir, ou se produire en parlant de l'arrivée d'un évènement », *entervenir* pour l'idée de « prendre part à quelque chose et enfin *s'entrevenir* pour « marcher l'un contre l'autre, se rencontrer » sens aujourd'hui oublié.

Le verbe « s'emploie (...) en parlant d'une personne avec le sens général de « prendre part à une affaire, à une action en cours, dans l'intention d'agir sur son déroulement », le plus souvent avec l'idée d'aide (par exemple, intervenir dans un débat) ; il est utilisé spécialement au XIX^e siècle dans le domaine politique et signifie « entrer en action dans un conflit, une guerre » (Rey, 2000, p. 1868). Dans le dernier tiers du XIX^e siècle, il prend le sens plus large de « jouer un rôle parmi d'autres éléments » (1845, faire intervenir la force armée). Ainsi apparaît l'expression « intervenir entre » pour signifier « avoir lieu, se produire ». Dans un autre ordre d'idées, en médecine, le terme est utilisé pour exprimer l'intention d'enrayer une maladie ou un mal et, en particulier, de pratiquer une « intervention » chirurgicale.

Dans une dimension politique enfin, le terme *intervention* est utilisé pour désigner l'action d'un état qui, d'un point de vue militaire, va agir au-delà de ses frontières. Ce sens a

ensuite été étendu au-delà du domaine militaire, à des actions économiques et/ou sociales. Au 19^e siècle apparaissent alors les termes d' « interventionnisme » et de « non interventionnisme » pour l'idée de défendre, ou non, l'idée même d'intervention.

Dès lors, on voit poindre, dans le sens profond de l'évolution sémantique, la question du choix et du rôle à tenir dans un cadre problématique : faut-il, doit-on, intervenir ou pas ?

1.2. Intervenir en milieu de travail : s'éprouver en situation

Des différences de point de vue subsistent sur l'usage du terme intervention en lui-même dès lors qu'il est associé aux pratiques de formation ou de recherche. Comme nous l'avons situé en introduction de cet article, nous n'avons pas échappé à cette mise en débat à partir de nos expériences professionnelles respectives. Intervenir en formation ou recherche, intervenir par la formation ou la recherche...en fonction de son propre cadre de référence scientifique, ses pratiques, nous pouvons dire que l'intervention a généré des effets de connaissance autant dans l'entre soi que dans la nécessité de partager les interférences produites par le terme.

Ce que l'on entend dans le terme intervention, quand il s'agit de recherche ou de formation en milieu de travail, est l'idée de réponse à une *commande* : il n'y a pas d'intervention sans commande. Dès lors la notion qui suit, comme par extension de cette commande c'est aussi l'idée d'*extériorité* de celui (ou de ceux) qui est (ou sont) appelés, pour répondre à la commande « de terrain » diront certains chercheurs. En effet, « (...) la notion de *recherche-intervention* met en évidence l'extériorité des chercheurs (considérés comme des intervenants) et le fait que des conséquences en termes de changement résultent de cette extériorité (Monceau, 2022b, p. 238).

Au-delà de cette idée de commande et de cette extériorité, l'usage du terme intervention invite avec lui, pour certains chercheurs, l'existence d'une (ou plusieurs) méthodes. C'est le cas par exemple pour Marcel et Broussal (2022) pour qui, la recherche-intervention comporte « dans son volet contraignant » (p. 248) le respect d'une méthode avec des instances prédéfinies (comité de pilotage, groupe de travail etc...) laissant au final peu de place à la co-construction puisque prédéterminée. En effet, « l'intervention désigne ainsi une méthode, assortie de dispositifs et de techniques, prenant pour objet, à partir d'une commande et des demandes explicite, un groupe, une organisation, une institution, à des fins praxéologiques d'optimisation de l'action et d'aide à la décision ou de recherche-action » (Ardoino et Berger, 1993, cités par Danvers, 2009, p. 325).

Dès lors, ce qui s'insinue dans la relation entre le chercheur ou le formateur et le milieu de travail c'est une relation implicite de supériorité, (de ceux qui savent sur ceux qui cherchent à résoudre un problème). Comme le rappelle l'historique de la sémantique du mot, un sens profond se cache dans l'utilisation du terme intervention et désigne cette modalité de participation inégalitaire avec les acteurs en milieu professionnel. « L'intervention est avant tout une relation de pouvoir » écrit Danvers en 2009 (p.325). Il en est de même pour le chercheur que pour le formateur, toute action de formation induit un risque de rapport de pouvoir dans lequel la place des savoirs serait déterminante (il y aurait ceux qui savent et ceux qui ne savent pas).

En conséquence, c'est en réinterrogeant la commande et ses demandes, que l'on amarre le cadre de l'intervention permis par les premiers liens d'entrée en relation entre les acteurs en présence. C'est une étape fondatrice qui participe à générer « l'engagement dans le partenariat », à partir notamment d'une co-élaboration dès le début du questionnement et du projet de recherche (Bilodeau et al., 2012, p.51). Cette étape marquée par la contractualisation de la démarche repose sur cette entrée en connaissance, au sens de faire connaissance à partir des demandes qui sous-tendent la commande. L'analyse permanente de la demande est d'ailleurs considérée comme un incontournable de la recherche, en socio-clinique institutionnelle par exemple, et suppose d'être mise au travail par une analyse collective (Rougerie, 2015). En ce sens, associer intervention à recherche (ou à formation), suppose de penser sa manière d'intervenir entre la recherche et les réalités de travail, à la croisée des champs conceptuels et théoriques des savoirs pratiques et professionnels. Ces angles de lecture différents sont au cœur de nos échanges. La place des différents protagonistes concernés, celle du chercheur, du formateur mais aussi du formé ou de la personne directement concernée par la situation de travail peut conduire à une dimension formative, voire co-professionnalisante (Labbé & Courtois, 2017) ou à une dimension transformatrice de professionnalités, en fonction des contextes et des points de vue. Et cela demande que soit pensée l'analyse des implications professionnelles des acteurs en présence, en commençant par celle du chercheur (ou du formateur), alternativement accueilli et accueillant en milieu de travail (Rougerie, 2017).

1.3. Inter-vention, inter-action ou interactionS ?

Le concept d'intervention est apparu dans les années 70 dans les sciences sociales. Lapassade et Lourau, tous deux issus des courants de la sociologie et de la psychosociologie et mais aussi, chercheurs de la première génération de notre jeune discipline des Sciences de

l'éducation publient en 1971 l'ouvrage de référence « clés pour la sociologie » dans lequel est proposé une manière quasi révolutionnaire de mener des recherches en sciences sociales (Monceau, 2022a, p. 220). Leur idée est d'associer les sujets à leur réflexion et d'être en présence physique des acteurs afin de bénéficier de leurs connaissances impliquées.

Au départ, ces recherches n'étaient pas vouées à former ou à professionnaliser les acteurs, les visées étaient davantage heuristiques, c'est ensuite Dubost (1987) qui pose le concept d'intervention psychosociologique pour avancer la visée transformative de l'existant en associant les acteurs « qui en renouvelant leur compréhension des situations, découvrent de nouvelles possibilités d'agir sur celle-ci » (Monceau, 2022a, p.220). Apparaît alors, même si ce n'est pas la focale prioritaire, l'idée que les acteurs, dans ce type d'intervention, pourraient, eux aussi, tirer des bénéfices heuristiques des recherches, de nouvelles connaissances et de nouvelles appréhensions de leur propre monde professionnel.

Toutes ces avancées se fondent bien entendu sur les apports de l'interactionnisme symbolique, posant que la société est le produit des interactions entre les individus. Dans cette perspective, la dimension symbolique, les valeurs et les significations que les individus (en interaction donc) attribuent à leurs gestes respectifs interagissent aussi dans la co-construction des espaces collectifs.

Interaction, le mot est donc posé et il semble être celui qui est davantage utilisé dans les textes institutionnels pour indiquer les types de recherches participatives attendues de nos jours. Pour exemples :

- la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche appelle les organismes de recherche à « favoriser les *interactions* entre sciences et société ».

- le volet SPAS de l'ANR rappelle que « le renforcement des *interactions* entre sciences, recherche et société est un enjeu majeur et un des objectifs prioritaires de la loi de programmation de la recherche (LPR) 2021-2030 »

- plus localement, le projet d'Excellence nommé TIRIS de Toulouse va plus loin en créant un sous projet du programme nommé au départ « Observatoire Science-Société » renommé dès son démarrage par les acteurs « Observatoire des Interactions Recherche-Société ».

Le choix de ce terme n'est pas anodin, bien entendu. En psychologie sociale, l'interaction est un concept bien défini, « formé par le rapprochement des deux mots « inter »

et « action », le terme d'interaction, dans son étymologie même, suggère l'idée d'une action mutuelle, en pleine réciprocité, de plusieurs éléments. Dans le champ des relations humaines, « interaction » s'emploie comme une contraction de l'expression « interaction sociale » (...), définie comme une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Marc & Picard, 2002, p. 189).

Enfin, cette appropriation du terme *interaction* dans la sémantique scientifique d'aujourd'hui, induit une visée éthique et une posture de chercheur bien particulière, nous y reviendrons. De nos jours, « la « recherche-action participative » (Chevalier et Buckles, 2013) et « la recherche communautaire » (*community based research*), très développée en Amérique du Nord notamment dans le domaine de la santé (Israel *et al.*, 1998), ouvrent les portes non seulement à la participation des citoyens à l'activité scientifique, mais aussi à la participation des chercheurs à la vie citoyenne confrontée aux multiples enjeux du vivre ensemble au quotidien » (Houllier *et al.*, 2017). Le principe de réciprocité est donc posé comme une visée éthique (Jutras & Labbé, 2014) d'une science moderne. Dans ce contexte, « l'appellation *recherche avec* est apparue récemment pour sortir des débats terminologiques en mettant davantage l'accent sur les réflexions épistémologiques, méthodologiques et éthiques que suppose le fait de conduire la recherche avec ceux qu'elle concerne directement (Monceau, Soulières, 2017). La tension porte alors plus sur les conditions, modalités, incidences et résultats de la recherche que sur la manière de la nommer » (Monceau, 2022b, p.238).

2. Intervenir par la recherche ou la formation : vers une médiation des savoirs en milieu de travail ?

2.1. Intervenir en formation

Toute intervention n'est pas formation, « toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages ! » (Perrenoud, 1991, cité par Danvers, 2009, p. 318). La plupart du temps, ou dans leurs acceptions les plus basiques, « les pratiques d'interventions se distinguent généralement de celle de formation » (Danvers, 2009, P. 325). Intervenir ne suffit donc pas pour former. Certaines conditions sont nécessaires aux interventions pour devenir formatrices, ces dernières sont enseignées dans les formations de formateurs du réseau RUMEF, mais ce n'est pas l'objet de notre article. L'on sait par exemple que certaines interactions en formation, sont sources de conflits

socio-cognitifs (Doise & Mugny, 1981) et génèrent ainsi de nouvelles connaissances ou leurs transformations (Astolfi et al., 2012; Carré & Caspar, 2017).

On le sait de longue date donc. Et dans le cadre des formations comme le DHEPS¹ ou le DUFRES² (récemment devenu DURF) une tradition humaniste pose l'idée de recherche-action comme outils de formation. Dans un tout autre ordre d'idées que ce qu'une définition générique donnerait aujourd'hui à la recherche-action, ces recherches-actions en formation proposent un dispositif permettant aux « s'éduquants » (terme que nous empruntons à Desroche) de construire leurs propres savoirs et de répondre, par eux-mêmes, à une question sociale, voire sociétale. Sans doute, avec d'autres, pourrions-nous appeler avec ce dispositif une recherche-action-formation ? Dans ce cadre, la personne en formation, accompagnée par une équipe pédagogique et scientifique, mais aussi de ses pairs en formation, construit ses propres savoirs en devenant, le temps d'une formation³, un praticien-chercheur ou, pour reprendre l'expression de Schön (1994), un praticien-réflexif. Ce dispositif initié par Desroche et publié dans son ouvrage fondateur intitulé « Entreprendre d'apprendre : de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action » (Desroche en 1990) a produit des milliers de pages de littérature grise et d'innombrables connaissances réinvesties par les milieux concernés.

Dans cette perspective, une autre force réside dans la possibilité d'un apprentissage horizontal, coopératif. Au-delà des apprentissages permis par les enseignants, un apprentissage par les pairs existe et le collectif devient source de connaissances. « (...) l'idée selon laquelle former consiste à la fois à analyser l'existant et à accompagner la dynamique individuelle ou collective est aujourd'hui banalisée. (...). La banalisation du terme intervention pour qualifier toute présence d'un formateur devant un groupe de formés en est le symptôme » (Monceau, 2022a, p. 221). C'est en ce sens qu'intervenir en formation oblige à questionner « l'entre » des savoirs : savoirs profanes, savoirs experts, savoirs académiques, savoirs d'expérience...

Au-delà, l'idée de réciprocité, citée plus haut, est aussi reprise en formation comme dans le récent ouvrage de Jézégou concernant la e-formation : « tout interaction est réciproque et produit, en principe, une transformation des parties en présence » (Jézégou, 2019, p. 34). Aujourd'hui, le paradigme de la transmission des connaissances a évolué : « la transmission des connaissances ne pouvant désormais plus être pensée comme détachée de leur production

¹ Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales

² Diplôme Universitaire de Formateur Responsable de Formation devenu DURF

³ Temps qui a bien diminué de nos jours, dans le monde néolibéral d'aujourd'hui, et qui n'offre plus le temps long nécessaire à la maturation cognitive.

(le sujet apprenant n'est pas un contenant qu'il s'agit de remplir par des connaissances) et le travail de formation-intervention supposant la prise en compte des « systèmes de relations », l'implication du formateur fait l'objet d'une attention renforcée » (Monceau, 2022a, p. 221).

2.2. Intervenir par la recherche

Penser les recherches « avec » amène à regarder autrement les effets produits par l'ensemble des acteurs. Aujourd'hui la recherche n'est plus l'apanage du chercheur isolé, induisant une position d'expert aux savoirs dominants et ascendants. Une manière plus générique d'identifier les différentes formes de recherche apparaît, elle se préoccupe des modalités de participation et de gouvernance, dans une perspective plus équitable des rapports aux savoirs des différents acteurs concernés. La démarche de recherche, définie comme processus d'intervention, devient alors possible par la force générée dans la mobilisation du collectif. Dès lors, plus le dispositif est pensé en amont et plus la co-construction des savoirs est rendue possible, à partir d'un cadre précis relevant d'une méthodologie co-construite, cadrée et rigoureuse. Le collectif peut alors devenir créateur d'espaces de co-professionnalisation dans une absence de prise de pouvoir et de savoirs pré-existants mais en train de se faire et/ou de se dévoiler. Ces perspectives en recherche appellent à une grande vigilance car « outre la dimension scientifique qu'il engage (pertinence, fiabilité, validité), ce choix est aussi de nature éthique puisqu'il s'agit, dans la construction du dispositif d'enquête, de respecter la diversité d'expression des subjectivités et de prendre soin de ne pas nuire aux participants (libre adhésion, anonymat, association des participants à l'analyse des matériaux). Ce choix a une incidence sur les résultats puisqu'il permet de produire une analyse du vécu (...) qui renouvelle les connaissances disponibles » (Monceau, 2022b, p. 239).

« À partir des années 1990, sous l'influence québécoise, il est davantage question de *recherche collaborative* (Desgagné, 1997), participative ou partenariales. Le processus de co-construction de la recherche devient objet d'attention en étant jugé plus pertinent que la seule visée de transformation » (Monceau, 2022b, p. 238). Ainsi, ces approches très développées aujourd'hui en recherches dite *interventionnelles*, dans le champ de la santé publique par exemple, permettent des modalités participatives très puissantes, aux effets pluriels, pluridisciplinaires et pluriprofessionnels.

Tout cela est possible sous réserve de ne pas faire « l'économie d'une compréhension de l'intervention telle qu'elle est réalisée dans son contexte, pour pouvoir conduire de recherches pertinentes, éventuellement relatives à ses effets (Bilodeau et al., 2012, p,69). En ce sens, Pascal Fugier note cependant combien s'approcher, au plus près du vécu, de l'éprouvé

des personnes (dans des démarches qui relèvent la plupart du temps de méthodologies qualitatives), confronte formateur comme chercheur à des difficultés, à des questionnements permanents et au risque d'une violence symbolique, dans les échanges avec les personnes concernées (Fugier, 2010).

2.3. Repenser sa manière d'intervenir pour transformer le travail : entre éthiques et posture

La posture et les visées du chercheur qui devient formateur, ou qui se déclare formateur à travers son dispositif de recherche, questionnent les éléments d'épistémologie et d'éthique de la recherche et formation en milieu professionnel. En socio clinique institutionnelle, le concept de formation-intervention à l'intérêt non pas de « qualifier une méthode de formation spécifique mais plutôt d'interroger la dimension d'intervention (mise en analyse et effets de changement) de tout dispositif de formation » (Monceau, 2022a, p. 222). Cette perspective renvoie à la figure du formateur, en écho de celle du chercheur et à la place qu'il occupe au regard du dispositif de recherche construit. Mettre l'intervenant au cœur de l'analyse des effets de pouvoir générés par la place du formateur est une intention partagée que l'on retrouve aussi chez d'autres auteurs (Bilodeau et al., 2012). L'enjeu est d'inciter à dévoiler les rapports de force *en* intervention et *par* l'intervention. Cette perspective oblige à penser la recherche ou la formation et ses effets depuis la place de chacun des acteurs concernés. La place des « acteurs- intervenants » n'est donc pas passée sous silence. Plus la démarche est participative, plus l'association de l'ensemble des acteurs est passée au crible des différents éléments d'agencement du dispositif, et plus chacun va pouvoir créer un espace de savoirs qui lui est propre et dont l'usage peut-être ainsi différencié. Si les démarches inscrites au cœur des réalités de travail peuvent produire du sens pour chacun, la difficulté réside alors dans la capacité à les dévoiler. Ainsi, le manque de visibilité, voire l'invisibilité de certaines pratiques, peuvent aussi participer à un « déficit de reconnaissance du service et de ses professionnels, dans un contexte gestionnaire qui tend à ne considérer comme réel que ce qui est formel et quantifié » (Rougerie et Fugier, 2022, p.143). Cette invisibilité est paradoxalement une force et un intérêt dans certains contextes professionnels dont le caractère relativement indéfini peut servir le métier.

Plus avant, afin d'inverser des prises de position potentiellement condescendantes, ou d'éviter des violences symboliques (Bourdieu, 1993) ou, pour le dire de manière plus franche, de limiter les prises de pouvoir entendues dans la sémantique même de l'intervention, et pour prôner une épistémologie des écartés, une autre alternative consiste à former des praticiens-chercheurs réflexifs. C'est le cas des doctorants-entrepreneurs, ces praticiens devenus

chercheurs qui se professionnalisent *à et par* la recherche qui permettent ainsi une science du dedans. Car en effet, « on peut prédire que l'avenir d'une véritable science de l'intervention dépendra de la capacité et de l'intérêt chez les praticiens à devenir des praticiens chercheurs, à prendre leur place dans le dialogue avec d'autres praticiens chercheurs et à tenir un discours qui leur soit propre, un discours basé sur l'expérience professionnelle mais suffisamment articulé pour être soumis au choc des idées. C'est ce que l'activité de science-action peut apporter aux praticiens chercheurs : elle peut les aider à conceptualiser leur théorie pratiquée » (Saint Arnaud, 1992 cité par Danvers, 2009, p. 325).

Dès lors, « adopter une démarche à laquelle collabore les sujets concernés est un choix épistémologique et éthique que le chercheur doit justifier, en expliquant les apports et les limites » (Monceau, 2022b, p. 239). L'éthique étant une réflexion qui intervient en amont et en aval de l'action, elle devient alors, pour le collectif en intervention, une forme de contrat partenarial qui établira une forme consensuelle de régulation sociale (Labbé, 2021).

En conclusion : quelles perspectives d'interventions en milieu travail ?

L'une des perspectives de cet article est bien d'approcher au plus près les questions de travail (qu'elles soient aussi professionnelles et sociales) et qui sont permises par l'éclairage de la recherche et de la formation, sous certaines conditions et prérequis. La recherche, à ce titre, peut devenir formatrice, sous réserve qu'elle soit co-construite et que soit prise en considération la communauté des acteurs et les conditions de cette collaboration dans une perspective éthique. Chacun cherche à trouver une place et un sens dont la compréhension ne peut être déconnectée des changements et de leurs dynamiques institutionnelles reposant sur des forces et des pratiques en constant mouvement. Et c'est tout « l'art de fixer ce point charnière entre recherche et décision » (Bilodeau, 2012, p70).

Intervenir en qualité de chercheur en milieu de travail revient donc à faire se croiser deux mondes du travail, chacun avec ses préoccupations, ses visées, dans une optique de co-professionnalisation et dans un tiers espace de co-travail. Finalement, en intervenant, le chercheur ne peut que devenir chercheur-formateur et la réciproque est vraie aussi : intervenir en tant que formateur en milieu de travail peut aussi, compte tenu des nouvelles épistémologies de la connaissance, faire que les acteurs deviennent, avec le formateur, des co-chercheurs (Bataille, 1981). Nous nous acheminons alors vers une science du dedans, au plus près des

réalités quotidiennes, qui libère de l'oppression des extériorités, et des formes de pouvoir savant, pour aller vers une science de l'intériorité, humble, éthique et émancipatrice.

Bibliographie

Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2012). *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies*. De Boeck Université.

Bataille, M. (1981). Le concept de chercheur collectif dans la recherche-action. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere Nouvelle*, 3, 27-37.

Bilodeau, A & Gendron, S & Bédard, J & Couturier, Y & Bernier, J & Lefebvre, C. (2012). Les opérations de la recherche participative et leurs finalités : trois cas de recherche interventionnelle. In F. Aubry & L. Potvin (dir.), *Construire l'espace sociosanitaire : Expériences et pratiques de recherche dans la production locale de la santé* (p.45-74). Montréal : Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.6075>.

Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde*. 903-939.

Carré, P., & Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : Une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines*. Presses Univ. Septentrion.

Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Éd. ouvrières.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.

Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Presses universitaires de France.

Fugier, P. « Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques », dans revue *ζ Interrogations ?*, N°11 - Varia, décembre 2010.

Houllier, F., Joly, P.-B., & Merilhou-Goudard, J.-B. (2017). Les sciences participatives : Une dynamique à conforter. *Natures Sciences Sociétés*, 25(4), 418-423. <https://doi.org/10.1051/nss/2018005>

Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-Formation des adultes*. De Boeck Supérieur.

Jutras, F., & Labbé, S. (2014). Éthique professionnelle. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 105-108). De Boeck.

Labbé, S. (2021). Etyka zawodowa jako „mądrość praktyczna” i źródło zaangażowania zawodowego. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 10, 155-395 ENG. <https://doi.org/10.34862/sp.2021.9>

Labbé, S., & Courtois, L. (2017). De la visée de coopération en recherche-action. *La recherche en Education*.

Marc, E., & Picard, D. (2002). Interaction. In *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 189-196). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0189>

Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2022). La recherche-intervention : Une méthode pour accompagner le changement. In B. Albero & J. Thievenaz (Éds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*

(p. 247-258). Éditions Raisons et Passions.

Monceau, G. (2022a). Formation—Intervention. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (2e édition, p. 219-222). De Boeck.

Monceau, G. (2022b). Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. In B. Albero & J. Thievenaz (Éds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p. 247-258). Éditions Raisons et Passions.

Rey, A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.

Rougerie, C. (2015). L'accueil en CCAS : analyseur de l'émergence d'une demande. (pp.49-60). Marcel, J-F (coord.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation*. Dijon : Educagri Editions.

Rougerie, C. (2017). L'accueil du chercheur dans une recherche collaborative. *Phronesis*, 6, 166-176. <https://www.cairn.info/revue-2017-1-page-166.htm>.

Rougerie, C. Monceau, G. (2021). Former à la recherche des cadres du travail social par l'analyse institutionnelle. Exemples de dispositifs à plusieurs entrées. *Education Permanente*. n°229,109-120.

Rougerie, C. & Fugier, P. (2022). La compétence invisible : une évolution du métier de travailleur social dans le primaire. *Empan*, 128, 136-143. <https://doi.org/10.3917/empan.128.0136>

Schön, D. A. (1994). *Le Praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* /. Editions Logiques. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/7473>