

## La formation des travailleurs sociaux par la recherche-action.

### Essai sur la méthode et la pédagogie<sup>1</sup>

#### Introduction

Nous voulons avancer sur la problématique annoncée pour ce colloque, plus spécifiquement, sur la question de la méthodologie de la recherche-action collaborative. Nous réfléchirons à notre pratique pédagogique dans la formation des travailleurs sociaux en prenant une posture critique qui va de l'expérience à la réflexivité. Par posture critique nous entendons une disposition de pensée qui vient en permanence interroger le sens de l'action et le pourquoi chacun est à sa place et fait ce qu'il fait.

Pédagogiquement parlant, nous voulons problématiser notre méthode : l'interroger dans ses fondements, ses formes, ses mouvements, ses idéologies plus ou moins explicites, bref, nos idéaux sur la formation des travailleurs sociaux et sur notre place. Pour nous, problématiser aujourd'hui c'est discuter, poser des questions dans le cadre d'expériences multiples – contextes nationaux et internationaux – et voir comment leurs auteurs/acteurs en parlent, en font l'expérience réelle, théorisent et font évoluer, selon leurs réalités, la question de fond qui, pour nous, est la dimension formative de la recherche-action. Formative parce que c'est au jour le jour, dans la confrontation avec les situations que les apprentissages réciproques émergent, parce que le vécu est porteur de savoir, pour peu que nous y prêtions attention : nous cherchons du sens et à ce que chaque étudiant comprenne par lui-même les faits sociaux<sup>2</sup> et, du coup, construise sa posture au travail.

Dans notre souci de formalisation, il faudra problématiser les recherches-actions recensées pour trouver les invariants de méthodes *souples*<sup>3</sup>, qui s'adaptent aux contextes sociaux, historiques, économiques et aux cadres de formation. Que comprenons-nous par méthode ? C'est à la fois la façon de faire et les sillons creusés, en même temps que ces façons prennent forme dans les pas à pas des différentes étapes de la recherche-action. Par là, nous rejoignons la méthode et la pédagogie : moyen de cheminer et accompagnement du voyage<sup>4</sup>. Nous y reviendrons.

#### 1. Processus de formation par la recherche-action : l'acquisition d'une posture

---

1 Version reformulée à partir de deux exposés à l'oral : C. Tourrilhes C. & A. P. Levivier (2012), « Comment prendre en compte les savoirs professionnels et les apports des sciences sociales dans la recherche et dans la formation des travailleurs sociaux ? », Conférence de consensus, *La recherche en/dans/sur le travail social*, CNAM, 15-16/11/12 et C. Tourrilhes & A. P. Levivier (2013), « La recherche-action dans le travail social. A propos des espaces intermédiaires d'expérimentation : problématisation, réflexivité et socialisation professionnelle », Conférence IRTS-Angers/SAFRANTS, 08/02/13.

2 En référence à la démarche compréhensive (Schurmans, 2008 ; Ardoino, 2003 ; Tourrilhes, 2011).

3 Foucart parle, pour les recherches participatives, de « *méthodologie floue ou méthodologie de l'entre-deux* », à la fois rigoureuse et fluide (2011, p.11).

Nous concevons la formation des travailleurs sociaux comme des va-et-vient complexes et multiréférentiels dans des espaces de travail en commun entre centres de formation, quotidien des institutions et des professionnels, réalités des publics, des chercheurs et des formateurs du travail social. Dans un processus d'immersion et de distanciation, les savoirs professionnels, les savoirs des sciences sociales et les savoirs expérientiels des publics seront confrontés, mis en tension, interrogés, appelés à s'expliquer et s'expliciter. Dans une conviction de participation démocratique et de transversalité des apports de tous, nous expérimentons la recherche-action comme pédagogie de formation en alternance<sup>5</sup>. Dans un cadre multiréférentiel à des titres et des degrés variés – savoirs, expériences, places, fonctions, métiers, différences générationnelle, sociale, culturelle... – nous nous nourrissons des apports des différents auteurs<sup>6</sup>. Ces bases étant posées, c'est-à-dire formation en alternance et interactions entre différents savoirs, le cadre de la formation par la recherche-action se situe dans ce que nous appelons des « espaces collectifs de réflexivité » et des « espaces intermédiaires de socialisation professionnelle ».

#### *a) Espaces collectifs de réflexivité*

Nous pensons que le travailleur social doit apprendre à travailler et à penser à plusieurs, dans des collectifs – équipe, institution, association, communauté locale, services publics et privés... – parce que son travail est fait essentiellement d'écoute et d'échange. Ce sont les deux positions qui, pour nous, synthétisent l'essentiel de la « posture humaine » requise pour exercer les métiers du social. Cette posture, nous travaillons à la développer, à la solliciter dans l'humanité de chaque étudiant, mais aussi, de chaque professionnel sur le terrain et des publics rencontrés. La posture d'écoute et d'échange ne s'improvise pas mais s'apprend en l'exerçant. Parfois nous nous demandons comment tenir bon, comment avoir de l'humour, de la souplesse et du plaisir au travail dans un milieu qui est sans arrêt confronté à la souffrance des personnes ? Nous pensons que la réponse vient de l'autre, de

---

4 *Le chemin se fait en cheminant*, dans la mesure où nous avons une direction à suivre. *Tous les chemins mènent à Rome*, nous y allons tous mais chacun prendra son moyen de transport, son temps pour arriver au but, ses accompagnateurs du chemin, ses bagages choisis, ses haltes et les imprévus seront nombreux.

5 Pour Durand, « *l'alternance pourrait être métaphoriquement conçue comme un prototype de laboratoire social qui, dans un mouvement de brassage social, professionnel et épistémologique, se tourne vers le développement des personnes, l'innovation pratique et le renouvellement des savoirs, de leur conception et de leur mode de production.* » Une vision éducative de l'alternance « *basée sur l'innovation sociale et une pédagogie du devenir* » (2012, p. 39).

6 Nous ne développerons pas les différentes *familles de recherche-action* (Lapassade, 1993) ni les diverses manières de concevoir et de mener une recherche-action, en particulier dans le champ du travail social ; nous dirigeons le lecteur vers la bibliographie. Il nous intéresse de présenter la façon avec laquelle nous l'utilisons, tout en sachant que notre réflexion sur la méthodologie de la formation par la recherche-action et la pédagogie qui s'y rattache, n'est pas directement transférable à d'autres réalités sans appropriation-incorporation par les acteurs inscrits dans leurs contextes spécifiques.

cet autre humain qui nous accueille par l'écoute, qui est prêt à échanger avec nous et, ce faisant, peut nous ouvrir à des horizons insoupçonnés lorsque les nôtres sont quelquefois rétrécis, sclérosés, parasités par tant d'injustices, de manque d'éthique, de pressions, de tensions, de déshumanisations...

Ce qui nous tient à cœur dans l'instauration des « espaces collectifs de réflexivité », ce sont des espaces- temps donnés où nous pouvons prendre le temps de penser ensemble, de réunir les acteurs autour des questions dont ils sont les sujets directement concernés, de réfléchir, de s'attarder (sans souci de solution immédiate) sur les complexités du travail. Cela engage une grande responsabilité car il s'agit de toucher à la vie des autres et aux questions sociétales par l'exercice du métier ; responsabilité qui est faite, à notre avis, de partage et d'échange, certes de prises de position individuelles, mais qui relèvent du politique, bref, d'un projet de société.

#### *b) Espaces intermédiaires de socialisation professionnelle*

Les espaces sont intermédiaires car ils ne sont pas déjà là, donnés et connus d'avance, mais ils naissent des situations improbables dans le but formateur de faire se rencontrer des mondes pluriels. C'est toujours des allers-retours entre incessantes immersions et distanciations dans de nombreux entre-deux qui se démultiplient en continuum. Pour travailler avec ces marges de liberté, la pédagogie par la recherche-action nous semble la plus pertinente et particulièrement adaptée à des contextes en transformation et, surtout, à induire chez les étudiants les postures professionnelles de l'écoute, du partage, de la pratique réflexive et du vécu des différences.

A une époque où le travail social subit une forte injonction aux projets individuels, personnalisés et d'autonomisation des publics, les travailleurs sociaux risquent de perdre le sens du collectif et de la multiréférentialité<sup>7</sup> de la pensée, se rapprochant alors plus d'un technicien, expert, du social. Notre idée des « espaces intermédiaires de socialisation professionnelle » vise très clairement à socialiser les travailleurs sociaux, c'est-à-dire à construire dans leur formation les appuis d'une socialisation fondée dans un esprit du collectif. Cela va dans le sens de les sortir de l'isolement, voire d'une culture néolibérale de la volonté/responsabilité individuelle au travail – comme si les questions sociales, économiques et personnelles du public relevaient de la seule responsabilité du travailleur social isolé dans son coin, service ou institution.

Lors de l'émergence des espaces collectifs de réflexivité et intermédiaires de socialisation professionnelle, nous mettons l'accent sur l'enracinement des processus de problématisation sur le terrain et sur la co-construction de l'objet de recherche à partir des situations. Ces espaces sont le

---

<sup>7</sup> En référence, entre autres, à Ardoino, 2003.

fait de rencontres et d'explorations à plusieurs, afin que chacun, de sa place, de ses intérêts, de ses objectifs, comprenne une partie du réel auquel il a à faire<sup>8</sup>. Dans ces espaces, nous percevons que les étudiants redéfinissent leurs règles d'organisation du travail, basées sur l'autonomie des groupes par l'autogestion du déroulement de leur recherche-action (ce qui se démarque des normes scolaires classiques) et, peu à peu, ils s'approprient la liberté proposée pour évoluer dans leur propre cheminement d'investigation.

Tant que les étudiants n'ont pas rencontré les terrains, leur questionnement n'est pas encore ancré dans les réalités qui leur permettront, à notre avis, de commencer réellement l'investigation. Cet ancrage est une étape incontournable pour l'équipe d'accompagnement car les étudiants se rapprocheront des *questions vives* qui peuvent être ignorées lorsque nous sommes éloignés de la réalité. Donc c'est une étape méthodologique indispensable à l'intérieur de cette pédagogie : les étudiants auront à enraciner leurs questionnements sur le terrain, sans quoi, leur participation à la recherche-action sera compromise<sup>9</sup>.

Dans ce qui suit, nous mettrons l'accent sur ce que les processus d'apprentissage par la recherche-action nous permettent de repérer, au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire, à savoir :

- la mise en place des expériences collectives de travail,
- la naissance des pensées critiques par la confrontation des questionnements multiples,
- les esquisses de compréhension du social qui laissent entrevoir des interrogations, voire des changements, dans les représentations (sur le social, le travail, le public, la formation, etc.) ouvrant les horizons de chacun à d'autres façons de penser et d'agir.

Nous faisons l'hypothèse que ces apprentissages pourront être gages de probables transformations des postures humaines au travail.

## 2. Le pédagogue : celui qui accompagne dans l'objectif de l'apprentissage

---

<sup>8</sup> Il aurait encore à approfondir tout ce qui concerne les dynamiques des passerelles et des traductions nécessaires pour que tout ce monde, fort diversifié, s'accorde à cheminer ensemble autour d'une recherche-action, ce qui représente en permanence dans le cadre de la formation : un enjeu humain relationnel indispensable, un souci pédagogique de clarification de la démarche et des places et des fonctions, une rigueur méthodologique intégrant l'apprentissage de la recherche en sciences humaines et sociales.

<sup>9</sup> Nous pensons avec Lapassade (1993) que la recherche-action doit être conçue comme un dispositif permanent et transversal de formation qui se propose « *d'associer le chercheur à son objet de recherche dans un collectif où on remet en question la division du travail entre ceux qui savent et ceux qui n'ont pas à chercher, sachant que ces derniers sont justement à la source des questions vives qui se posent sur le terrain avec les usagers du travail social* ».

Dans le cadre de la formation, la visée pédagogique de la recherche-action consiste à initier un processus de pensée et de construction de l'action avec l'objectif de favoriser la compréhension que les étudiants peuvent se faire des enjeux du champ du travail social : les questions sociales en rapport avec l'économie et l'approche socio-historique, les politiques, les demandes adressées au travailleurs sociaux, les cadres du travail social (déontologiques, éthiques, juridiques, administratifs, légaux, institutionnels, etc.), les problématiques des publics.

Un des axes visés par cette pédagogie est la transversalité entre étudiants de formations différentes au sein de collectifs interprofessionnels d'investigation<sup>10</sup>. L'intention est d'inciter le débat démocratique par le concours des différents modes d'appréhender le réel. Dans un débat d'idées, les solutions de compromis devront émerger dans un « travail ensemble » pour que la question collective se construise sans que chacun perde sa question initiale ; c'est le difficile apprentissage d'un travail d'équipe, avec discordances, conflits, tensions... parce que nous sommes décidément dans une pédagogie inductive où nous cherchons en chacun la puissance d'investir l'inconnu, à l'affût des opportunités, des ressources pour favoriser l'ouverture aux expérimentations.

Contrairement à l'alternance individuelle, les étudiants travaillent en petits groupes d'investigation, faisant l'apprentissage d'une pensée réflexive – et nous les incitons à s'interroger sur les liens entre l'individuel et le collectif, sur les ambiguïtés, les contradictions et les injonctions paradoxales qui font partie (de façon pas toujours explicite), des demandes politiques et sociales envers les travailleurs sociaux.

Pour ce faire, nous les invitons à revenir sur leurs expériences de stages, observations, chocs, sentiments, émotions, réflexions, lectures, etc. A partir de ces éléments nous les embarquons dans une dynamique critique afin de réfléchir à leur posture professionnelle avec leurs capacités à voir, entendre, ressentir, se questionner et penser. Ce à quoi on s'attache c'est au processus de construction de cette posture. Dans ce processus nous soulignons : les situations-problèmes, les moments d'inconnu, d'incertitude, de découverte et d'exploration de la réalité. Ce qui est important, en définitif, c'est qu'ils fassent l'expérience de la démarche compréhensive des situations sociales et des significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences, des relations humaines au travail et des répercussions psychiques et corporelles sur eux-mêmes, avec les

---

<sup>10</sup> A l'Institut Régional du Travail Social Champagne-Ardenne, nous utilisons les marges de liberté de l'organisation de formation pour expérimenter des pédagogies nouvelles. La recherche-action-formation se déroule dans le cadre des « unités d'approfondissement » qui structurent, avec le dernier stage professionnel et le mémoire, la 3<sup>ème</sup> année des éducateurs spécialisés, assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants. Ces unités d'approfondissement accueillent sur le terrain une vingtaine d'étudiants en transversalité pendant 4 semaines étalées entre septembre et mars. C'est dans ce cadre que nous construisons avec chaque groupe d'étudiants et avec les institutions partenaires les étapes de la recherche-action autour des problématiques du champ du travail social. Cela fait 5 ans que la pédagogie par la recherche-action a débuté à partir d'un collègue et s'est développée dans le quartier environnant à d'autres structures éducatives, sociales et de formation qui s'ouvrent à cette démarche expérimentale.

ambiguïtés, angoisses, souffrances, plaisirs, conflits et situations parfois insolubles. C'est donc une pédagogie inductive<sup>11</sup> qui part du vécu, qui accorde beaucoup d'importance aux contextes dans lesquels l'apprentissage se déroule, qui interroge les étudiants sur leurs propres questions nées sur le terrain pratique et théorique de leur parcours de formation.

L'équipe d'accompagnement est délibérément multiréférentielle : hétérogénéité des disciplines et des métiers. Les formateurs-chercheurs viennent d'horizons différents : psychologue-psychanalyste, éducateur spécialisé, sociologue, spécialiste en sciences politiques. Ils représentent les différents mondes de la recherche-action-formation, tantôt chercheur, tantôt formateur, tantôt praticien. Cela nécessite d'être des observateurs impliqués et d'adopter des postures différenciées selon la situation. Ce qu'observe le praticien, le public, le chercheur, le formateur, l'étudiant n'est pas le même objet, ni le même sujet en interaction, d'où des représentations, des discours, des points de vue différents. Les étudiants voient l'équipe d'encadrement dans des cours et séminaires de recherche, sur le terrain, dans leur suivi individuel et de groupe, etc., et c'est cela qui participe aux liens et à la transversalité entre la recherche, la formation et le terrain professionnel.

Pour les terrains d'enquête, c'est-à-dire les institutions avec leurs professionnels et leurs publics, leur participation à la démarche de recherche-action est sur la base d'une collaboration dans un esprit d'ouverture au questionnement des situations. Ce sont bien des terrains qui autorisent l'entrée des étudiants et qui s'ouvrent aux explorations, aux enquêtes. C'est un travail « dans la dentelle », cela demande une longue approche pour établir des relations de confiance, de reconnaissances réciproques, de liberté de pensée et d'expression. Pour les publics rencontrés sur les terrains, leur participation est basée sur leur adhésion à l'enquête proposée par les étudiants. C'est la convocation de leurs savoirs sur leur propre situation, leurs expériences et les épreuves qu'ils traversent.

C'est une tentative de travailler en horizontal, même si c'est partiel, parce que nous n'ignorons pas qu'existe une hiérarchisation du social, qui se perçoit par la façon dont les professionnels voient les formateurs-chercheurs. Il y a comme une soumission à un ordre symbolique surplombant. L'équipe qui encadre les étudiants assume ses statuts multiples, rôles et fonctions du formateur-chercheur-praticien et ne sous-estime pas le capital symbolique et culturel qu'elle introduit et qui, de fait, produit une inégalité dans les rapports. Mais pas à pas, modestement, nous tentons de déconstruire ces relations de pouvoir et de domination dans des échanges intersubjectifs, interculturels et inter-sociaux. Nous sommes à la fois dans une sorte d'attention librement flottante, disponibles à l'inconnu et, avec nos connaissances, dans le rôle d'accompagnateur méthodologique de la démarche.

---

<sup>11</sup> Nous nous situons dans une approche qualitative de la recherche qui valorise l'exploration inductive (Anadon et Guillemette, 2007).

*a) Les quatre semaines en recherche-action-formation*

En termes pédagogiques, comment faisons-nous ?

Le premier jour de regroupement des étudiants nous leur demandons : « Pourquoi vous êtes là ? Quelles questions vous êtes-vous posées sur vos terrains de stage ? Sont-elles en lien avec votre mémoire professionnel ? » Nous allons revenir à chaque fois sur ces questions premières, pour qu'ils n'oublient pas d'où ils sont partis et vers où ils se dirigent, c'est-à-dire leur intérêt lié à leur métier. Qu'est-ce qui fait qu'ils sont dans ce métier ? Nous ne savons pas, mais, en revanche, ils persévèrent là où quelque chose leur tient à cœur – et nous sommes convaincus que la formation et la recherche ne sont pas étrangères à cette logique intellectuelle, mais aussi affective.

A la fin de la première semaine des petits groupes seront constitués autour des questions individuelles afin de co-construire une question groupale qui rassemble les différents intérêts. La deuxième semaine sera consacrée aux déplacements sur les terrains et à la confrontation avec les questions des professionnels et des publics. Ces confrontations donneront à voir le fil rouge de l'évolution d'une question, de sa mise en forme en tant que problématique interrogée par les uns et les autres, co-construite par l'apport des débats, des matériaux exploratoires de terrain et des théories<sup>12</sup> venant nourrir la recherche et les choix parmi les méthodologies d'enquête. La troisième semaine sera celle des enquêtes et des analyses. La quatrième semaine viendra formaliser les écrits, la restitution aux enquêtés et les évaluations demandées par le Centre de formation (devoir sur table, présentation à l'orale et production écrite de la recherche-action<sup>13</sup>).

Cette démarche pédagogique n'est pas facile à lancer : chaque étudiant arrive avec son propre questionnement et il se laissera « dévier » par les questions des autres étudiants, ce qui construira la question collective. Puis celle-ci sera « bousculée » par les questions des professionnels et celles des publics qui, eux aussi, se laisseront « dévier » par la question des étudiants. Nous suivons attentivement la construction de ces recherches-actions hybrides, à intérêts et sens variés où « se laisser transformer par l'autre » est méthodiquement introduit. Pour nous, cette complexité vécue est profondément formatrice pour les futurs travailleurs sociaux.

*b) Tenir le cap de la méthodologie : rigueur des sillons et souplesse des chemins selon les différences individuelles, les groupes, les institutions, les terrains*

---

<sup>12</sup> Les éclairages théoriques arriveront après, au cours de l'élaboration de la problématique et du parcours de la recherche-action. Notre dessein est que les savoirs déjà construits viennent ouvrir des pistes en approfondissant la réflexion critique.

<sup>13</sup> Journal de terrain, articles, supports numériques, films, photo-langage, etc.

Le travail de l'équipe qui accompagne les étudiants est aussi de trouver des espaces favorisant les processus d'élaboration, d'expérimentation, de problématisation. Nous sommes dans quelque chose d'incertain, voire d'inconnu, avec ses risques et ses désordres, dans une sorte de puzzle où les pièces se mettront en place au cours du processus ; il y a une sorte d'attente à propos de ce qui va advenir. Nous saurons après-coup ce qui s'est passé, dans une réflexivité, un effort de formalisation, un travail d'objectivation et de distanciation de l'action-recherche elle-même. Dans un cadre négocié, nous travaillons à maintenir ouverts et libres les espaces collectifs de réflexivité et de socialisation professionnelle. Il faut décidément se faire confiance dans une attention et un intérêt sensibles pour les étudiants, professionnels, publics et se reconnaître mutuellement dans nos capacités à construire une intelligence collective.

L'analyse<sup>14</sup> en vue de l'évaluation de la pédagogie montre que cette démarche de formation par la recherche-action nécessite des conditions organisationnelles spécifiques en transversalité, à la marge des programmations classiques, ainsi que des mises en immersion sur le terrain afin que se déconstruisent et se reconstruisent les représentations des publics en difficulté et du rôle du travail social dans la société.

Par ailleurs, nos observations montrent la capacité de mobilisation collective des étudiants pour affirmer leur place et leur fonction, en investiguant, s'interrogeant, débattant, inventant des manières de faire et de travailler ensemble, construisant ainsi des compétences collectives et, c'est notre pari, leur posture professionnelle.

### *c) Réflexions sur l'épistémologie*

L'ensemble de ce dispositif favorise le passage entre langages et mondes différents et se lit dans l'accessibilité de la recherche, ce qui participe à sa désacralisation autant qu'à sa démocratisation : les chercheurs se font comprendre, la recherche est à la portée des travailleurs sociaux, les professionnels et les publics produisent des savoirs sur eux-mêmes et sur le social. Ce montage méthodologique, fort de sa pédagogie inductive, nous permet de réinterroger nos pratiques de formation et d'esquisser une épistémologie qui s'affine au fil des années. Nous l'objectivons en la formalisant en six axes :

1. Une recherche compréhensive des faits sociaux, ancrée sur le terrain à partir des significations que donnent les acteurs à leurs expériences.
2. Une pédagogie inductive d'exploration de la réalité dans un collectif de recherche qui refuse la séparation entre la pensée et l'action, l'affect et l'intellect.

---

<sup>14</sup> Etape en cours, à partir des évaluations faites par les étudiants sur une période de 5 ans.

3. Un apprentissage à plusieurs par un processus démocratique.
4. Une équipe d'accompagnement venant de différents champs de savoir.
5. Les étudiants sont des « apprentis-chercheurs » qui se constituent en collectifs d'investigation.
6. L'objectivité de la recherche-action tient à la confrontation des subjectivités au sein du collectif, à la formalisation des connexions et des limites entre l'individuel et le groupal, à la théorisation de la démarche, de son déroulement, de ses résultats et de son évaluation.

Avec la montée des incertitudes<sup>15</sup> les systèmes d'intervention sociale et sanitaire sont à chaque fois plus intriqués et parfois concurrentiels. En même temps, les parcours de vies des publics amènent les problématiques croissantes de la désaffiliation, de la vulnérabilité, des souffrances identitaires, psychiques et corporelles, retentissant les unes les autres sur la place de l'homme dans la société. Cette réalité nous oblige à repenser les pratiques du travail social et nous voulons contribuer à la formation de professionnels capables de réflexion critique sur leur propre travail.

Ce avec quoi un travailleur social fera dans son quotidien, c'est avec ses savoir-faire et ses savoir-être, en solo et en équipe, dans des réalités incertaines et gorgées de paradoxes. La recherche-action nous permet d'introduire au cœur de la formation les éléments de l'inconnu, déroutants peut-être, mais réels des rapports intersubjectifs et des situations sociales. Sa valeur réside dans la capacité de changement qu'elle mobilise : transformation réciproque des personnes par des percées inattendues dans les réalités, questionnements des représentations et pensées de postures humaines au travail.

### Conclusion

Il fallait encore approfondir nos réflexions qui concernent les questions suivantes :

1. L'innovation et les pédagogies nouvelles, dans le sens où celles-ci produisent du nouveau à partir de l'expérience.
2. Les apprentissages réciproques qui se jouent tout au long des processus initiés par cette voie pédagogique – à l'intérieur de l'équipe d'encadrement, avec étudiants, professionnels et publics – ce dont les formateurs-chercheurs parlent assez peu... La participation démocratique crée un socle à la transdisciplinarité – dans la mesure où « trans » est compris dans le sens des transformations réciproques, des changements individuels et collectifs. Nous aurons à développer les conséquences de cette transdisciplinarité sur le plan de notre épistémologie.

---

<sup>15</sup> Cf. Castel et Martin, 2012.

3. Des mouvements complexes nés de la démarche elle-même qui touche à la fois aux systèmes d'organisation qui sous-tendent la formation et les réseaux partenariaux dans lesquels elle se développe.

## Bibliographie

Anadon M. et Guillemette F., 2007, « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Recherches qualitatives*, HS N°5, p. 26-37

Ardoino J., 2003, « La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne », in Mesnier, P. M. et Missote, P. (dir.), *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, p. 41-49

Castel R. et Martin C. (dir.), 2012, *Changements et pensées du changement*. Paris, La Découverte

Dujarier M. A., 2010, *Travailleurs sociaux en recherche-action. Education, insertion, coopération*, Paris, L'Harmattan

Durand M., 2012, « L'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative », *Education permanente*, N°193, p. 31-40

Foucart J., 2011, « Réseaux fluides et pratiques sociales : vers un nouveau paradigme. Une méthodologie floue : la recherche participative », *Pensée Plurielle*, N°28, p. 11-23

Lapassade G., 1993, *Familles de recherche-action. De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*, document dactylographié, Saint-Denis, Université Paris 8

Levivier A. P., 2011, « Le groupe et la parole: travail d'équipe, travail de la pensée », *La lettre de l'Enfance et de l'adolescence : Penser, travailler ensemble*, Erès, N° 85-86, p. 115-120

Schurmans M. N., 2008, « L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation », *Education permanente*, N°177, p. 91-103

Tosquelles F., 2003, *De la personne au groupe. A propos des équipes de soin*, Ramonville Saint-Agne, Erès

Tourrilhes C. et Levivier A. P., 2012, « La recherche-action comme cadre de formation en travail social », *Pensée Plurielle*, N°30-31, p. 243-253.

Tourrilhes C., 2011, « La recherche-action dans le travail social : un processus de problématisation dans un espace de coopération » in Noguès H., Rouzeau M., Molina Y. (dir.), 2011, *Le travail social et ses formations à l'épreuve des territoires*, Paris, Presses de l'EHESP, p. 219-238