

Parcours

La Lettre du Réseau des Professionnels de l'Accompagnement et de l'Intervention par la Recherche-Action - REPAIRA.

N°1 Octobre 2016

Editorial

Après le succès du colloque du printemps dernier, je suis heureuse d'introduire le premier numéro de la publication du réseau repaïra.

Le choix du titre, Parcours, reflète bien le fondement de notre démarche qui s'appuie avant tout sur l'expérience des personnes, des équipes et des institutions que nous accompagnons.

Au sommaire de ce numéro Florence Tardif-Bourgoin, formatrice indépendante en travail social et chercheure (doctorante) associée au Centre de Recherche sur la Formation du Cnam de Paris, nous propose une analyse de la place de l'autobiographie raisonnée dans la construction de son parcours doctoral (page 2).

Laetitia Prangé, formatrice, accompagnatrice par la recherche-action consultante spécialisée dans le domaine du travail social et du logement social, analyse un accompagnement individuel par la recherche-action qu'elle a mené (page 21).

Bonne lecture.

Hélène FROMONT

Formatrice, Coach, Consultante, Cofondatrice de Repaïra.

De la place de l'autobiographie raisonnée dans la construction d'un parcours doctoral : retour sur un accompagnement en recherche-action.

Par Florence TARDIF BOURGOIN

Engagée dans un parcours doctoral en formation des adultes¹, je propose, à travers ma contribution, de revenir sur l'origine de ma démarche de recherche qui a pris ses sources dans un accompagnement individuel de recherche-action.

J'ai découvert le Cestes² en 2011 et choisi d'y suivre une formation 'Manager des organismes à vocation sociale' à la suite d'un bilan de compétences qui m'avait amené à construire un projet professionnel dans le champ de l'animation territoriale (concours d'attaché) ; j'étais alors formatrice en travail social et l'éloignement des terrains de l'intervention sociale constituait une source de frustration dans ma dynamique personnelle d'engagement (assistante sociale de formation initiale).

La pluridisciplinarité des apports tant au niveau des secteurs d'intervention (éducation populaire, économie sociale) que sur le plan des appuis méthodologiques (démarche projet, management, gestion des ressources humaines) me semblait particulièrement pertinente au regard de la reconversion professionnelle que j'imaginai, notamment par l'acquisition de nouvelles compétences me permettant d'accompagner ma prise de poste qui s'avérait imminente en cas de réussite au concours (gestion de projets de développement et d'animation des territoires).

La recherche-action, telle que présentée dans le projet pédagogique, constituait alors pour moi un outil au service de ce projet, l'occasion de développer des compétences complémentaires d'expertise sociale associée à la découverte de terrains peu explorés (notamment ceux du développement local). De par les fonctions de formatrice que j'assurais alors (suivi et organisation des démarches de mémoire des étudiants du DEASS), la perspective de m'engager à mon tour dans une recherche à titre personnel me motivait particulièrement.

C'est ainsi que je me suis intéressée, sur la base de constats issus de mon expérience professionnelle (notamment liée à l'accompagnement des étudiants dans le suivi de leurs stages), à l'émergence des dispositifs d'accompagnement et de formation développés auprès des bénévoles intervenants dans le champ social. Ce sujet est devenu progressivement un objet de recherche, associé à des enjeux sociaux forts, tant pour le secteur associatif que pour

1 Cnam. Centre de recherche sur la formation. Sous la direction de A. Jorro et N. Faingold.

2 Centre d'économie sociale et solidaire, dirigé par J.F. Draperi.

celui de la formation (notamment au regard des perspectives d'évolution du travail social). Le choix de ce sujet articulé aux accompagnements en atelier de recherche (qui ont jalonné chaque étape de regroupement en formation) a largement contribué à remanier le projet d'origine et les implications professionnelles qu'il engageait.

Dans le texte proposé, je propose de revenir sur les trois temps forts de l'accompagnement dont j'ai bénéficié car ce sont les étapes essentielles qui ont permis l'émergence de mon projet de thèse. Je souhaite d'abord plus particulièrement reprendre l'étape de l'autobiographie raisonnée qui a sans doute été la plus marquante. Ensuite, j'explorerai le moment de la conceptualisation qui est représentatif de la nature des difficultés que j'ai rencontrées mais qui a révélé aussi la part prise par le 'dispositif' d'accompagnement pour permettre de les lever.

Enfin, c'est la phase d'organisation de l'enquête qui retiendra mon attention permettant de comprendre en quoi la logique des acteurs donne tout son sens à la démarche. Pour conclure, j'opérerai un retour sur les apports d'un ancrage en recherche-action qui continuent aujourd'hui à façonner ma posture de chercheur en construction.

L'étape de l'autobiographie raisonnée : l'émergence d'un fil rouge dans le parcours de vie

L'écriture de la notice de parcours qui constitue le point de départ de l'accompagnement individuel en recherche-action s'est appuyée sur deux moments préalables ; le premier consiste à explorer les éléments du parcours à partir de l'outil formalisé par H. Desroche (1990)³, l'accompagnateur est alors un auditeur de la formation avec lequel on inverse les rôles dans le cadre d'un fonctionnement en binôme ; l'autre temps est un moment individuel d'écriture à partir des éléments identifiés conjointement comme étant constitutifs de notre parcours. Ce premier document d'écriture autobiographique, envoyé au responsable d'atelier qui suivra la 'guidance', va marquer l'entrée en recherche-action ; le retour de ce texte, assorti de pistes de réflexion (mots clés, récurrences) pour l'orientation du sujet de mémoire permettra d'inscrire la recherche envisagée dans une perspective conjointe d'élaboration d'un projet professionnel et personnel d'aide au changement (Draperi, 2010 ; Vandernotte, 2012).

Le repérage de l'informel dans le parcours : un processus innovant d'accompagnement

Si les grandes étapes de mon parcours post-bac que je venais d'explorer dans le cadre d'un bilan de compétences ont été plutôt faciles à reconstituer, les éléments issus de mes

3 Outil présenté en début de formation au Cestes par J.F. Draperi qui reprend les 4 colonnes de la bioscopie de Desroche (études formelles, études non formelles, activités sociales, activités professionnelles).

expériences informelles (situés en amont de mes études supérieures ou réalisés en parallèle de temps institués) ont été peu évidents à mettre en évidence et à relier aux autres faits marquants (indépendamment de leur chronologie). Il s'agit là d'un processus peu exploité en formation traditionnelle ; cela nécessite de la part de l'accompagnateur de favoriser la verbalisation de moments qui, n'étant pas communément valorisés, peuvent être difficile à rendre compte dans leurs contextes et à inscrire comme points d'appui éventuels pour la construction du projet de recherche.

A la relecture de ma notice de parcours, j'ai été surprise par la restitution des éléments concernant ma période d'enfance qui s'articulent autour d'un parcours scolaire où la logique de résultats était prégnante. Ils mettent en exergue des 'manques' vis-à-vis d'expériences que j'aurais aimé réaliser mais les moments informels réellement marquants (que j'ai pu envisager a posteriori) sont absents. Aujourd'hui, si je devais les restituer, je me pencherais plus volontiers sur des moments informels de type 'rencontres' qui ont pu favoriser l'adoption ou le refus de certaines postures, m'encourager à développer certaines valeurs pour finalement comprendre la nature de l'engagement professionnel réalisé. Je suppose que l'évolution personnelle qui a suivi cette écriture biographique implique de ne plus pouvoir considérer tout à fait de la même façon le chemin parcouru, même si l'étape de l'enfance constitue certainement la période la plus difficile à explorer (la convocation des souvenirs étant plus aléatoire). Il me semble également que les retours que l'on convoque sur l'expérience s'appréhendent de façon différente selon les contextes, les interlocuteurs et les enjeux que l'on y place, permettant à chaque fois d'engager une nouvelle dynamique personnelle de changement.

Le repérage de l'articulation des temps forts de mon parcours a sans doute été facilité par la continuité d'une démarche personnelle engagée au préalable ; j'avais eu l'occasion d'apprivoiser l'exercice au fil des séances en bilan de compétences. Néanmoins, il me semble que l'enchaînement des étapes professionnelles laisse apparaître de nouveaux éléments qui renforcent leur logique d'ajustement aux éléments de parcours personnels (de l'ordre du vécu/des émotions). Les transitions entre les phases du parcours sont alors davantage marquées, notamment par l'identification de fils conducteurs associés à chaque période. Les étapes semblent ainsi s'enchaîner dans une logique qui fait sens dans l'écriture. La phase préalable de reconstitution des expériences formelles et informelles (en miroir avec un autre auditeur) a certainement joué un rôle dans ce processus.

En fin de notice, je reprenais les motivations pour la formation en les associant au projet initial de retour sur le terrain et l'effet déstabilisateur de l'échec au concours alors que le choix du Cestes devait accompagner ma prise de poste. La place de l'informel réapparaît alors du côté des fils conducteurs qui m'amènent spontanément à un mot clé : celui de l'accompagnement. Ce mot apparaît comme le fil rouge de mon parcours, à travers l'ensemble des accompagnements que j'ai pu expérimenter quel que soit leur nature (social, pédagogique ou

de recherche) ou le contexte de leur mise en œuvre (institué/informel). Ce fut le point de départ de ma réflexion pour le choix du mémoire de recherche-action ; le projet de recherche concernera finalement l'accompagnement à la professionnalisation des bénévoles (cette piste apparaissait en troisième position dans les propositions que j'avais formulé en fin de notice).

Le retour sur la notice de parcours : une lente construction vers le choix de réalisations autonomes

Pour transformer la notice biographique en notice de projet, le retour du responsable d'atelier a constitué une étape essentielle dans les orientations qui en ont découlé ; ce retour a fait émerger la façon dont les mots clés faisaient écho aux récurrences dans la notice biographique.

Il en va ainsi de l'articulation théorie/pratique sur laquelle repose mon parcours depuis mes débuts d'assistante sociale (en lien avec un cursus en sciences de l'éducation) ; cet élément est apparu comme un point fort pour choisir un sujet permettant d'y associer des enjeux de réorientation professionnelle. Ainsi la professionnalisation de l'action sociale et la place qu'y occupe la formation des bénévoles est apparue comme une occasion d'interroger de façon concomitante un enjeu fort pour le secteur associatif (intérêt social) et un enjeu de recherche par la production de nouveaux savoirs (intérêt scientifique) ; le lien était alors fait avec la fonction d'expertise à laquelle je préparais mes étudiants pour l'exercice de leur futur métier.

De même, sont ressortis les intérêts développés dans le champ de l'action collective associés à l'acquisition d'une méthodologie de projet ; ces éléments venaient constituer une perspective de recherche pertinente au regard des enjeux de participation dans les domaines de l'action sociale (lois de 2002). Des points d'ancrages plus précis ont ensuite été relevés comme : la coopération salariés-bénévoles, l'analyse des pratiques associatives...et un contexte d'éducation populaire qui émergeait aux côtés des centres sociaux que j'envisageais pour l'enquête.

Le début de l'accompagnement s'est donc concentré sur la mise en exergue d'éléments de parcours pouvant constituer des appuis pour le projet envisagé. Ces éléments montrent comment l'accompagnement permet de confronter d'un côté, les phases du vécu qui relèvent de phases autonomes de décision, et de l'autre, des choix plus ou moins contraints selon leurs occasions de mise en œuvre. L'accompagnement révèle ainsi ce que l'acteur-chercheur possède de ressources personnelles, lui permettant d'opérer ses choix, dans le respect de ses convictions et de son rythme, mais aussi des possibilités qu'il voit apparaître dans les orientations disponibles.

La question de l'autonomie m'apparaît aujourd'hui comme une évidence : l'autonomie dans un projet qui se transforme au fil de l'accompagnement, en écho au besoin de réalisations autonomes qui était apparu dans la conclusion du bilan de compétences. Dans cette continuité, s'est révélée notamment l'envie de poursuivre un projet de recherche guidé par des aspirations ancrées dans une logique 'professionnelle' et permettant de relier la théorie et l'action. Néanmoins le besoin de choisir un sujet de mémoire qui m'éloignait de mes préoccupations directes de formateur s'est également inscrit dans une logique de préservation d'une certaine forme d'indépendance vis-à-vis de préoccupations institutionnelles dont je souhaitais me prémunir. Ainsi je pense que l'autobiographie réalisée en amont de la recherche-action (et qui a marqué le préalable de mon entrée en doctorat) a joué un rôle non négligeable sur les orientations prises pour délimiter l'objet de recherche.

Prise de recul et posture distanciée pour donner sens à un objet de recherche

Alors que dans une démarche classique de recherche-action, la visée de transformation implique bien souvent l'acteur-chercheur dans une enquête sur son propre terrain, j'ai souhaité m'investir dans l'exploration d'un sujet qui ne m'impliquait pas directement dans mon institution d'origine. J'attribue aujourd'hui l'envie d'un terrain de recherche 'exotique' au besoin d'autonomie qui avait émergé de la notice de parcours ; mais ce choix s'inscrit aussi dans plusieurs logiques interdépendantes qui ont accompagné des remaniements professionnels et personnels importants.

La 'professionnalisation du bénévolat' est donc le sujet qui a émergé des premiers accompagnements de recherche-action, dans la continuité d'un bilan professionnel qui avait mis en évidence le besoin d'un retour sur les terrains de l'action sociale. Ce retour (par la voie de la recherche qui m'était offerte dans le cadre de la formation) a naturellement été associé aux questionnements issus des terrains d'accueil des étudiants. Ces interrogations issues de leurs rencontres avec les bénévoles sur les sites d'accueil associatifs m'ont permis de formuler des questions professionnelles (liées aux modalités d'accompagnement/formation des bénévoles et des contextes de leur mise en œuvre) qui ont rejoint (grâce à l'autobiographie raisonnée) des intérêts plus informels dans le champ de l'éducation et de la formation (je repense ici à mes premiers cours à Paris 5 avec B. Lietard, M. Sorel, E. Plaisance⁴).

Le choix de mon sujet de recherche-action s'est donc inscrit, au-delà d'un constat relevant d'une pratique, dans une préoccupation plus ancienne ancrée dans un intérêt développé progressivement pour la formation des adultes. Le cursus en sciences de l'éducation qui a accompagné ma première activité d'assistante sociale a retrouvé ici tout son sens (mes

mémoires de recherche avaient alors porté sur des questions en lien avec ma pratique : l'articulation théorie/pratique dans la formation des assistants sociaux, les compétences requises dans la mise en œuvre des actions collectives).

Le secteur associatif et la notion de collectif sous-jacente aux questions de bénévolat, en émergeant de ma notice de parcours (et du retour qui en a découlé) m'ont permis de faire se rejoindre des moments 'professionnels' apparemment dissociés dans la première chronologie des étapes de parcours : se sont alors articulés certains projets issus de ma carrière sociale (intervention sociale collective) avec d'autres initiatives (notamment celles issues des découvertes opérées dans le cursus Sciences Po du côté des pratiques de développement, des ONG, des modes de gouvernance...).

Certainement aussi, l'expérience d'accompagnement dans des contextes sociaux tendus, de projets d'intervention sociale où la place des commandes institutionnelles conduit les étudiants à affirmer davantage leur positionnement professionnel (et par là même leur identité de travailleur social), m'a permis de comprendre l'importance d'investir un sujet complexe, voire antinomique, mais dans lequel la question des valeurs retrouvait sa place aux côtés de l'aspect technique des missions.

Ce choix de sujet me semble aujourd'hui finalement rassembler, sur la forme comme sur le fond, les données d'un puzzle (personnel et professionnel) qui commençaient à s'éparpiller après que les conclusions du bilan de compétences aient été remises en question par l'échec au concours, nécessitant de repenser la motivation même de mon entrée en formation (et en recherche-action).

Les premières étapes de l'accompagnement m'ont donc permis de développer une nouvelle appropriation des perspectives amorcées. Le besoin d'autonomie est bien resté comme pièce centrale de mes projections, mais alors qu'il était associé à la construction d'une nouvelle implication sur les terrains de l'intervention sociale, il a finalement pu servir un intérêt conjoint d'action et de recherche. Ainsi le projet de recherche retenu a accompagné une nouvelle posture de formation me permettant de développer des transmissions plus concrètes auprès des étudiants, de prendre part à leurs questionnements en développant une expertise sur un sujet les concernant, de m'impliquer dans une recherche touchant au plus près des évolutions sociales... Pour autant, les acteurs sociaux impliqués dans la démarche n'étant pas reliés directement à mes contacts professionnels, j'ai pu appréhender la réalité d'une recherche en adoptant une posture distanciée quant aux articulations théorie/pratique qui allaient en découler.

Mon expérience de l'accompagnement des mémoires des étudiants et ma pré-connaissance méthodologique de recherche ont d'abord constitué un appui dans le démarrage de ma

réflexion pour le projet de recherche-action qui s'engageait. Par la suite ils ont constitué un frein à lever, notamment du côté des apports théoriques de la formation, non circonscrits à une discipline de référence ; ces apports ouverts à tous les champs possibles dans les domaines social et culturel ont eu d'abord tendance à me perdre dans la délimitation de mon objet. Il en a été ainsi du champ de l'éducation populaire qui est venu rencontrer celui du travail social, de la casquette de professionnel que j'ai dû ré envisager quand il s'est agi d'accoler les enjeux de professionnalisation à la question du bénévolat, du statut du formateur remis en question dans ses certitudes méthodologiques pour sortir des cadres habituels de recherche (stabilité de l'hypothèse).

L'accompagnement dans la conceptualisation : des choix difficiles

Le choix de la professionnalisation du bénévolat comme sujet de recherche ne s'est pas d'abord présenté comme une évidence. Les fils tirés à partir du retour de la notice de parcours ont d'abord centré les intérêts de recherche autour des enjeux pour le secteur associatif à valoriser les compétences bénévoles (transmission des savoirs dans un contexte d'éducation populaire, évolution des rapports d'engagement associée à une nouvelle organisation des modes de gouvernance). Le quadrilatère d'Henri Desroche représentant les quatre piliers d'une coopération associative (Koulytchizky, 1999) a été le point de départ d'une réflexion sur la place des bénévoles dans les orientations des projets associatifs (Tardif Bourgoïn, 2012) et les modalités de leur participation face aux nouvelles injonctions de professionnalisme (financements associés à davantage de compétences, de qualité et d'efficacité dans la mise en œuvre des missions).

La notion d'expertise sociale sur laquelle je travaillais en tant que formatrice dans l'accompagnement des mémoires des étudiants a alors pris un sens nouveau, particulièrement dans l'ancrage 'terrain' d'un secteur associatif en proie à une certaine déstabilisation quant au positionnement à trouver entre 'expertise' et 'militantisme' (Bresson, 2002). Les enjeux de participation dont découlent les orientations de la loi de 2002 m'ont alors interrogé, moins du côté des bénéficiaires, que de ceux qui œuvrent avec les professionnels, dans un engagement en voie de formalisation (Tardif Bourgoïn, 2014a). Le choix des centres sociaux (motivé par la place qu'ils avaient occupé dans mon parcours) pour poursuivre la piste de l'engagement bénévole m'a conduit à me recentrer sur les questions de formation dans ces structures (monographie).

Ce choix me permettait tout en précisant l'objet d'étude de revenir à mes intérêts pour la formation des adultes et de conserver la logique de participation/coopération sous-jacente. C'est par l'entrée « éducation populaire » que j'ai alors confronté les premiers entretiens à une ébauche conceptuelle, avant d'entrer de plein pied dans le champ de la formation des adultes dont les orientations ont à la fois confirmé un positionnement de recherche balbutiant

et permis de faire évoluer les cadres conceptuels en même temps que l'objet de recherche progressait.

Une conceptualisation en prise directe avec le terrain : la rencontre avec l'éducation populaire

Dans l'accompagnement en recherche-action, la phase de la monographie institutionnelle occupe une place importante dans la confrontation des premières données empiriques à la réflexion théorique qui accompagne souvent la délimitation de l'objet. Si l'accès au terrain ne peut se réaliser sans avoir préalablement constitué un certain choix de définitions et/ou références, l'auteur est encouragé à partir rapidement en exploration. La monographie vise alors le recueil des premières données sur le terrain d'enquête pressenti (observations, entretiens, analyse documentaire). Cette étape a été difficile pour moi à situer dans les phases classiques d'une démarche de recherche même si je l'ai ensuite rapproché de la phase exploratoire à laquelle je préparais mes étudiants. Elle a sans doute marqué mon premier pas vers une démarche de recherche-action, car en 'impliquant' le terrain dès cette phase, j'ai pu adosser et réajuster mes constats livresques aux découvertes réalisées in situ.

Les échanges en atelier à cette étape m'ont semblé primordiaux ; ils m'ont permis à la fois de construire mon cadre théorique à partir des éléments du terrain tout en veillant à conserver une logique scientifique pour assurer l'objectivité des éclairages obtenus.

C'est en analysant le discours des acteurs (notamment des directeurs des centres sociaux sur la dialectique activité/valeurs) que j'ai pu faire émerger la nécessité de conceptualiser autour de l'éducation populaire. Les allers-retours se sont alors succédés entre les positions concrètes issues de l'enquête exploratoire et les apports théoriques que j'ai découvert dans un champ qui m'était inconnu : première approche historique avec J. Bourrieau (2011). Mes premiers constats (phase exploratoire) appuyés sur les fonctions 'éducation populaire' de C. Maurel (2010) m'ont permis de revenir aux valeurs fondatrices inscrites dans la charte fédérale des centres sociaux. J'ai pu alors me rendre compte que les centres avaient leurs propres façons d'envisager les valeurs d'éducation populaire, impliquant des positionnements spécifiques notamment dans la gestion des modes de gouvernance ; ce contexte institutionnel de déploiement de pratiques de formation pour les bénévoles a constitué le point de départ de ma recherche.

Cette première ébauche de conceptualisation dans le champ de l'éducation populaire, en identifiant notamment les fonctions en jeu dans une telle démarche, m'a permis de me positionner sur une question de départ qui a servi de fil conducteur à l'ensemble de ma recherche. C'est donc la tension entre les valeurs promues dans l'éducation populaire et les injonctions de professionnalisation (dans une logique de formation professionnelle) qui a guidé l'ensemble de mon questionnement.

Ce choix opéré dans un champ nouveau m'a occasionné de belles découvertes, notamment dans la construction historique des champs de l'éducation populaire et du travail social et la constitution des logiques professionnelles qui s'en sont suivies (Sedrati-Binet, 2010). J'ai ainsi identifié des complémentarités très intéressantes de l'éducation populaire pour l'intervention sociale, par exemple dans la mise en œuvre de projets participatifs. Cette complémentarité des approches m'a appris à porter un regard différent sur les méthodologies de l'intervention sociale fondatrices de mon identité professionnelle.

Je me suis ensuite orientée sur le choix d'un éclairage disciplinaire associé à mon objet (formation des bénévoles) me permettant d'adosser le volet professionnel de la formation aux ancrages théoriques disponibles dans ce champ.

L'orientation vers la formation des adultes : en quête d'une complémentarité théorie/pratique

L'héritage de la formation des adultes que j'avais commencé à appréhender quelques années plus tôt a retrouvé son sens dans la rencontre avec mon animateur d'atelier, lui-même issu d'un cursus dans cette discipline. La confusion initiale que j'ai pu ressentir dans la multitude des références possibles (nécessairement associée au démarrage de tout recherche) s'est alors apaisée quand j'ai pu cerner mon objet de recherche autour des pratiques de formation et du rapport formation/travail des bénévoles ; cela a naturellement guidé les échanges vers un cadre théorique permettant d'envisager les logiques de professionnalisation à l'œuvre dans le champ social.

Pour autant, le fait d'adosser 'professionnalisation' et 'bénévolat' n'a pas été simple à accepter. C'est là que je situe la rupture principale que j'ai dû amorcer entre une logique d'action qui me poussait (en tant que formatrice) à adopter une position 'défensive' au regard de la professionnalisation des bénévoles et une logique de recherche ouverte à la compréhension d'une pratique sociale (et nécessitant de poser rapidement des définitions claires pour objectiver l'analyse qui allait suivre).

Le rôle de mon responsable d'atelier a été essentiel à ce stade de la démarche pour me faire sortir de mes cadres habituels d'action et m'autoriser à objectiver la dimension professionnelle de l'engagement bénévole. D'autant plus nécessaire que dans le même temps je commençais à évoquer le choix de mon sujet dans mon environnement de travail (collègues formateurs) qui se montrait surpris à l'évocation d'un bénévolat qui tendrait vers des logiques professionnelles.

La disjonction théorie/pratique que j'ai alors opérée a été nécessaire pour me permettre de clarifier mes représentations de l'image d'un professionnel formé et qualifié (pour lequel je participais à la construction de sa professionnalisation) opposé au bénévole, amateur et militant, ne disposant pas forcément de compétences dans l'intervention sociale. Pour autant, cette dissociation ne m'a pas empêché de retrouver mes intérêts fondamentaux pour ce choix de sujet, impliquant notamment la question des valeurs dans la construction des parcours professionnels. En tant que formatrice, il m'a alors semblé essentiel d'accéder à une compréhension des contenus et des modalités d'organisation des formations à destination des bénévoles, permettant d'identifier en quoi la référence aux valeurs d'éducation populaire pouvait constituer un atout dans la déclinaison d'objectifs pédagogiques.

La (re) découverte de la discipline 'formation des adulte' m'a permis d'aborder la suite de ma démarche en adoptant une posture claire au regard des objectifs de recherche qui étaient alors envisagés : une analyse des logiques institutionnelles de formation adossée à un cadre de référence dans le champ de la professionnalisation (Wittorski, 2007). Ce cadre théorique m'a permis d'opérer des analogies entre des dispositifs 'classiques' d'accompagnement (alternance par exemple) et les pratiques développées à destination des bénévoles ; le repérage des cultures de formation dans les centres sociaux m'a notamment aidé à identifier la nature des organisations développées selon les conceptions d'éducation populaire propres à chaque structure (Tardif Bourgoin, 2014b). L'analyse des principales tensions (activité/valeurs, individuel/collectif) dans les discours institutionnels m'a alors permis de comprendre les différentes dimensions de professionnalisation en présence (organisations, activités, individus) ainsi que les logiques d'acteur qui les sous-tendent.

L'hypothèse retenue a finalement concerné l'influence des modes d'adhésion aux valeurs d'éducation populaire sur les pratiques d'accompagnement et de formation des bénévoles et les effets produits sur ces derniers dans la reconnaissance de leurs pratiques. Mais cette hypothèse, loin d'être immuable, confrontée aux données du terrain, a connu des réajustements qui ont permis aussi de réorienter progressivement l'objet même de recherche-action.

Une conceptualisation qui évolue : les effets de la recherche sur la stabilité de l'hypothèse

Une fois adossé le concept de professionnalisation aux premières données empiriques recueillies, et après un long cheminement pour construire une hypothèse articulant les logiques individuelles et institutionnelles de professionnalisation, l'enquête s'est poursuivie dans les centres sociaux. L'analyse des entretiens a permis de produire des résultats sur les cultures de formation déployées à l'égard des bénévoles, construites en référence aux orientations du projet associatif s'agissant des valeurs d'éducation populaire mobilisées. Cette analyse macro des logiques institutionnelles a donné lieu à la construction d'une typologie permettant de repérer les 'voies de professionnalisation' à l'œuvre dans ce contexte.

Les retours en atelier pendant cette phase de la recherche m'ont permis non seulement de confirmer les orientations prises dans le recueil et l'analyse des données, mais aussi de ne pas perdre de vue le deuxième volet de l'hypothèse concernant les effets produits sur les bénévoles par ces dispositifs ; en effet, la phase de découverte des structures dans leurs modes de fonctionnement et les résultats produits à cette occasion ont eu tendance à me faire oublier les logiques individuelles du côté des bénévoles. L'accès au terrain et les choix réalisés pour construire les modalités d'enquête (j'y reviendrai plus loin) ont certainement contribué à cet état de fait. Néanmoins, le retour régulier aux logiques de recherche qui avaient préalablement posé les bases de l'enquête a pu être impulsé par l'animateur d'atelier. C'est ainsi que le rythme de l'enquête a dû s'accélérer pour rendre compte de la complexité des logiques à l'œuvre et surtout laisser place aux résultats concernant les logiques bénévoles dans ces contextes d'accompagnement et de formation.

La frustration ressentie par rapport au deuxième volet de l'analyse (bénévoles) a fait l'objet d'un accompagnement soutenu me permettant de relativiser ce que je ressentais comme une perte d'information et un éloignement de la recherche-action. L'encadrement de cette phase en atelier m'a permis de développer plus tard un cadre conceptuel complémentaire de celui proposé au démarrage de l'enquête ; redonnant 'vie' aux analyses associées à la parole des bénévoles. Cette démarche s'est réalisée dans un autre contexte de formation (à l'occasion d'un master recherche⁵ et dans la perspective d'une entrée en doctorat). L'objet de recherche a alors bénéficié d'un nouveau cadre d'analyse dans le champ des identités et de la socialisation professionnelle (Dubar, 1991). J'ai également pu construire une nouvelle hypothèse permettant de recentrer, à travers le choix d'un dispositif donné (en l'occurrence le tutorat), les effets des logiques institutionnelles sur les projets individuels.

En reprenant les phases de ma démarche, j'ai alors repéré une certaine forme d'évolution de l'objet de recherche, avec des déplacements qui ont également impliqué de revoir les cadres d'analyse. Mais au-delà de ces réajustements, la démarche inductive sous-jacente au processus de recherche-action a parfois mis à mal mon expérience de formatrice, ancrée dans une logique hypothético-déductive. La question de la stabilité de l'hypothèse s'est alors posée plusieurs fois ; j'ai justement trouvé dans le champ de la formation des adultes (Barbier, 2001) une base de réflexion pour comprendre les conditions d'émergence d'une hypothèse en cours de recherche :

Accepter la remise en cause des premiers cadres posés était novateur pour moi (et induit par les accompagnements en atelier) mais m'a permis d'appréhender le matériau empirique comme une priorité dans le processus. Et c'est bien là que la recherche-action a pris tout son sens. Ainsi l'importance accordée à la parole des acteurs à toutes les phases de la démarche m'est apparue essentielle tant à travers la restitution directement adressée aux personnes

5 Master européen de recherche en formation des adultes ; sous la direction de R. Wittorski.

concernées qu'au regard des effets produits rétroactivement sur les résultats mêmes de la recherche. Cela m'a interrogé sur les choix opérés dans le recueil et le traitement des données ainsi que sur certaines modalités d'enquête ; ces choix ne sont certainement pas exempts d'une certaine posture développée aussi dans un accès spécifique au terrain compte tenu de la casquette professionnelle qui subsiste quand on aborde tardivement le statut de chercheur.

Stratégies d'enquête et enjeux de restitution : une logique d'acteurs

Le choix d'accéder au terrain des centres sociaux qui s'est réalisé au fil des accompagnements a nécessité une certaine préparation car je n'avais pas de contacts précis pour aborder telle ou telle structure. Le mode d'entrée en relation m'a alors interrogé sur la façon dont je présentais mon travail pour encourager les interlocuteurs potentiels à s'investir dans les entretiens. Le choix de certaines formes d'enquête qui privilégient la parole de l'autre et le sens qu'il va pouvoir donner à cet exercice (dans lequel au départ il n'a pas d'intérêt) encourage le chercheur à se positionner également. Les étapes de l'accompagnement en atelier ont ainsi permis, de la construction du guide d'entretien à l'analyse des enjeux produits sur les acteurs par les premiers résultats, de développer une posture de chercheur acteur qui accepte de sortir également transformé du processus.

L'organisation générale de l'enquête : d'une logique descendante à la restitution des résultats

Je ne souhaitais pas privilégier un terrain plutôt qu'un autre en recontactant par exemple d'anciennes structures d'accueil de stages. J'ai alors procédé à un état des lieux des centres par fédération en contactant les 'référents' des questions de formation au niveau départemental. Cette stratégie m'a permis de veiller au caractère objectif des modes d'accès aux structures ; plusieurs directeurs ou responsables des bénévoles m'ont répondu et l'enquête a démarré par ce biais. Mais ces structures ne répondaient pas toujours aux objectifs de la recherche (pas suffisamment de bénévoles impliqués dans l'activité choisi, absence de coordinateur...) ; j'ai donc eu besoin d'ouvrir ces premières pistes de collaboration à d'autres centres pour lesquels je disposais d'informations préalables. Les modes de prise de contact avec les centres (finalement trois retenus) les ont donc placés dans des configurations différentes par rapport aux attentes respectives qui allaient découler des résultats produits. Si dans le premier cas le directeur, ayant répondu spontanément à un mail collectif adressé à plusieurs centres, s'est montré très intéressé par la démarche, dans les deux autres, il n'y avait pas de 'besoin' explicite de recherche, ce qui m'a interrogé sur les effets de la démarche a posteriori.

La situation de 'demande' dans laquelle je me situais alors s'est avérée difficile à gérer dans la mesure où je souhaitais pouvoir rendre accessible et concret les résultats produits ; ne pas repartir avec mes analyses sans avoir eu l'occasion de les transmettre. Au-delà du protocole d'enquête, j'ai dû veiller à créer des occasions de transmission ; les accompagnements en atelier m'ont alors particulièrement bien aidé à la fois pour gérer ces temps de partage et pouvoir en rendre compte. C'est la tenue d'un cahier de bord où je notais tous les ressentis ou préalables informels au déroulement des entretiens qui m'a permis d'identifier les effets produits d'un entretien après l'autre.

J'ai alors pu en restituer le déroulement, notamment après que l'envoi des retranscriptions d'entretien ait permis du côté des directeurs de faire naître un intérêt pour ma démarche, à la fois sur le fond (les questions de formation de bénévoles associées aux enjeux d'éducation populaire) et sur la forme (la gestion de l'enquête et les orientations prises dans le guide d'entretien).

Le partage de ces informations a joué un rôle dans ma possibilité de poursuivre les enquêtes respectives dans chaque structure. Mais la difficulté a été de pouvoir, après les discussions parfois animées qui s'étaient engagées auprès des directeurs, de rencontrer les bénévoles sans devoir trop livrer des objectifs que je poursuivais.

Je qualifie aujourd'hui de logique descendante cette démarche qui a consisté, dans un souci d'objectivité, à prendre contact avec les directeurs en amont des entretiens avec les bénévoles que je souhaitais rencontrer ensuite. Cette pratique de recherche s'est accompagnée d'un écueil quant à la place laissée aux paroles bénévoles, dont je n'ai eu de retours que par l'intermédiaire des salariés coordinateurs en charge de leur accompagnement.

Si le terrain est associé, il n'en reste pas moins que l'équilibre est difficile à trouver entre le choix d'un sujet qui implique le chercheur tout autant que les acteurs concernés. Parfois, la recherche d'intérêts partagés est complexe, s'agissant ici d'une recherche non sollicitée par les acteurs et qui impliquait des rencontres simultanées dans trois structures institutionnellement et géographiquement proches. La préservation de l'anonymat s'est révélée un exercice périlleux et j'ai trouvé particulièrement difficile de rendre compte de comparaisons inter-centre (dans leurs pratiques respectives de formation des bénévoles) impliquant par ailleurs un acteur 'central' (fédération). J'ai alors choisi de réaliser une synthèse de recherche sous la forme d'un document de restitution accessible à tous ; j'ai alors retiré certaines informations permettant une identification trop facile des uns et des autres. Pour autant, à travers les compte-rendu ou retranscriptions d'entretiens, ainsi que d'autres traces écrites que j'ai pu produire et transmettre, les acteurs 'individuels' ont eu accès aux résultats les concernant ; des échanges s'en sont alors suivis permettant de souligner ce que les acteurs faisaient de l'articulation connaissance/action qui s'était alors produite (Uhalde, 1999).

Alors que les acteurs interrogés n'avaient pas sollicité ma présence et que je pouvais facilement leur donner à penser qu'ils allaient perdre leur temps, il m'a semblé que le temps des entretiens a joué un rôle particulier dans la création d'un intérêt visant le partage des informations sur la recherche.

La place de l'acteur dans le recueil des données : faire de l'autre un 'expert'

Quand on est issu du monde professionnel, plusieurs possibilités s'offrent à nous quant au statut que l'on retient pour présenter l'origine de notre recherche aux acteurs qui vont participer aux entretiens. J'ai ainsi joué, selon les attentes pressenties de mes interlocuteurs, sur mes différentes casquettes d'assistante sociale et de formatrice en recherche, impliquant aussi le jeu des appartenances institutionnelles qui en découlaient (IRTS, CNAM). Ainsi j'ai pu me rendre compte que j'induisais, avant même le démarrage des entretiens, un mode d'entrée en relation qui s'inscrivait dans des logiques différentes (la casquette du chercheur était généralement réservé aux directeurs ; celle du travailleur social était plus facilement présenté aux acteurs professionnels ou bénévoles) ; on peut alors facilement imaginer que les effets produits ne vont pas être identiques alors même qu'on n'est pas encore entré dans le processus de recueil de données. L'enjeu de 'décrocher' un entretien doit alors subtilement s'articuler à une préparation minutieuse de la prise de contact, permettant de livrer certaines informations tout en préservant les détails de l'objectif poursuivi.

Endosser (ou faire valoir) sa casquette de professionnel peut favoriser une certaine connivence entre le chercheur et les interviewés (venant renforcer une certaine forme de légitimité de la recherche) ; elle permet certainement d'accéder plus facilement à la logique de l'acteur qui accepte de répondre à nos questions.

Néanmoins, dans le déroulement de l'entretien, les questions posées peuvent révéler plusieurs écueils : d'une part le développement d'un sentiment d'évaluation du côté de celui qui nous livre des moments de son activité ; d'autre part, les acteurs interrogés peuvent avoir tendance, au cours de l'entretien, à formuler des attentes spécifiques quant aux effets de nos résultats sur la transformation de leurs pratiques ou organisations de travail.

La construction des guides d'entretien a été essentiel à ce stade, notamment dans la formulation de la première question qui mettait en jeu la façon dont l'acteur allait se représenter la suite de l'entretien. Ainsi, dans la continuité des séances en atelier, et au fur et à mesure que je donnais à voir les premières données produites, des ajustements ont pu

s'opérer dans le maniement de la grille d'entretien. La chronologie des questions s'est progressivement effacée au profit de l'utilisation de mots clés renvoyant aux indicateurs recherchés. Cette démarche a favorisé le recueil du point de vue des acteurs, qui ont pu donner cours plus librement à l'élaboration de leurs positions. Le chercheur opère alors par relances dans une recherche de compréhension des logiques d'acteur (Kaufmann, 1996).

La démarche de recherche-action dans laquelle j'ai vraiment eu l'impression d'entrer à ce moment-là m'a permis de faire le constat d'une condition essentielle au bon déroulement de l'entretien : faire de son interlocuteur l'expert de la question, en renversant notamment le processus classique d'un recueil de données où l'acteur se contente de donner des informations pour 'contenter' les demandes du chercheur. Pour qu'il y ait dans l'entretien la création d'une véritable relation d'échange, le chercheur doit apprendre à articuler deux facettes de la discussion : d'une part, se mettre en retrait en faisant de l'autre celui qui sait et d'autre part, donner à voir une partie de sa démarche en livrant progressivement quelques clés de lecture de l'objet qu'il est en train d'explorer. J'ai pu m'en rendre compte sur des enjeux de définitions ou de positionnement ; les acteurs s'intéressaient progressivement à la logique de recherche sous-jacente aux entretiens. Sans leur donner le protocole précis sur lequel je m'appuyais, j'ai appris à livrer judicieusement les premiers constats que je pouvais faire du travail en cours.

Si les entretiens ont constitué les étapes clés de mon recueil de données, certains moments informels m'ont surpris par la qualité des informations qu'ils revêtaient. J'ai ainsi pu mener un entretien en cours d'activité qui s'est donc trouvé associé à une phase d'observation que je n'avais pas prévue. Malgré l'absence d'une grille formalisée au préalable, ce moment particulier de l'enquête m'a permis de comprendre le contexte de la pratique que j'étais en train d'interroger. En acceptant de me laisser 'surprendre', j'ai alors suivi l'acteur dans l'observation de son travail qu'il acceptait de me faire partager. Plusieurs temps informels d'enquête ont ainsi participé d'une réflexion plus générale sur les méthodologies de recherche que j'avais utilisées, m'obligeant à revoir le protocole initial.

La restitution en atelier de ces derniers temps de travail a alors favorisé une redéfinition de mes perspectives de recherche puisque dans le même temps, je commençais à élaborer un projet de thèse dans la continuité du travail engagé.

La transformation de l'acteur-chercheur dans ses perspectives de recherche

Les logiques d'acteur qui se sont révélées dans mon travail de recherche (et qui ont marqué les derniers moments de l'accompagnement) m'ont permis d'opérer un retour sur les différentes étapes que j'avais traversées.

Les échanges en atelier qui ont marqué la finalisation du travail ont particulièrement porté sur les effets produits par la restitution des résultats. Les grilles de lecture offertes par la typologie des cultures de formation proposée ont ainsi pu être discutées (plus tard, je les ai consignées dans un document de restitution permettant aux acteurs de s'y référer). Les enjeux associés à la place des acteurs dans le travail réalisé m'ont permis de prendre conscience du besoin de transmission que je recherchais à travers les retours que je faisais aux interviewés.

L'accompagnement en atelier qui touchait alors à sa fin m'a également permis de procéder à une réévaluation globale du projet personnel/professionnel. J'ai donc pu formaliser l'amorce d'un nouveau projet à travers la mise en place des conditions pour organiser mon entrée en doctorat.

Les échanges en atelier m'ont alors guidé dans la construction d'un parcours doctoral qui s'inscrit dans le sens des orientations qui avait guidé la démarche jusqu'à présent. La découverte du CRF et de ses axes de recherche (associés aux logiques individuelles de professionnalisation et à la transformation conjointe des individus et des activités) s'est révélée en parfaite continuité du projet que j'avais amorcé : j'y retrouvais la place des acteurs, le développement professionnel, la question des identités...et surtout l'occasion d'articuler des intérêts 'professionnels' ancrés depuis longtemps dans le champ de la formation des adultes avec des projets de recherche balbutiants dans cette discipline.

Ainsi la recherche-action que j'ai vécu dans mon accompagnement au Cestes, si elle ne revêt pas les critères d'une recherche-action collaborative (en l'absence d'une élaboration conjointe des finalités et méthodes de recherche) m'a accompagné dans la définition de mes propres objectifs de recherche, notamment au regard de la place donnée aux acteurs dans le processus de production de connaissances. C'est dans ce contexte que j'ai choisi de retenir l'entretien d'explicitation⁶ comme outil de recueil de données pour la thèse (auprès des coordinateurs de bénévoles placés en situation d'accompagnement de bénévoles). L'orientation phénoménologique associée à cette technique permet un accès à la conscience pré-réfléchie à travers la verbalisation du vécu subjectif de l'activité (Vermersch, 2004). Au-delà d'une simple production de discours, elle offre aussi à l'acteur l'occasion d'un retour réflexif (accès au sens) sur le moment de pratique qu'il explore par la mise à jour des connaissances implicites de l'action (Tardif Bourgoin, 2016). La formation à l'explicitation dont j'ai bénéficié auprès de N. Faingold⁷, au-delà des apports techniques acquis pour assurer le guidage vers l'évocation, m'a permis de me confronter au vécu de l'explicitant en mesurant les prises de conscience qui s'offraient à moi dans la construction (re) de mon parcours professionnel/recherche (Faingold, 2011).

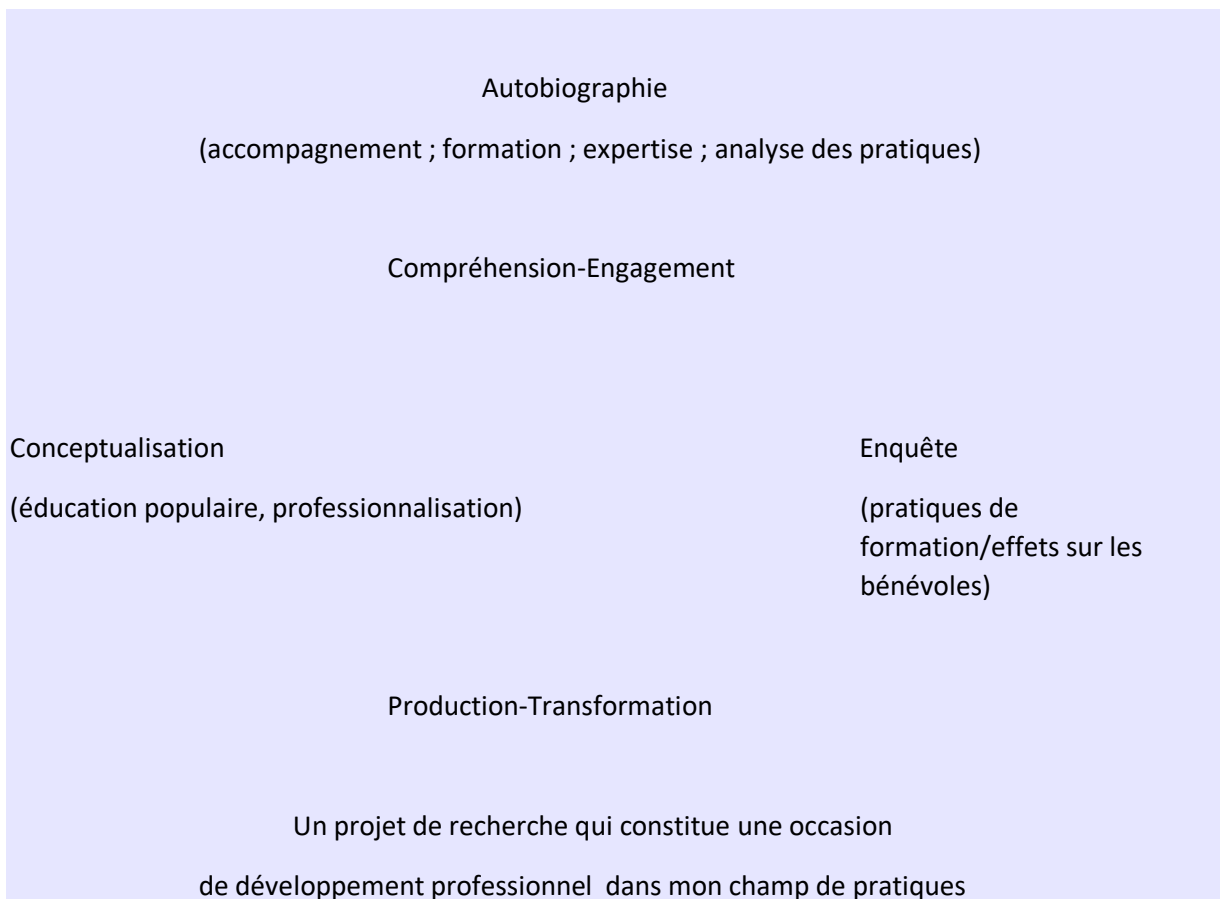
- 6 Technique d'accompagnement et de questionnements mise au point par Pierre Vermersch, qui se caractérise par un guidage vers l'évocation d'une situation précise (questions non inductives permettant de faire émerger l'implicite de l'activité).

7 Stages d'explicitation au GREX.

Si le choix de mon objet de recherche s'inscrit bien dans la continuité des résultats produits dans les recherches précédentes, il n'est pas exempt non plus d'une préoccupation spécifique de formateur impliqué dans des logiques de transmissions de valeurs, d'analyse de pratiques, d'accompagnement à la professionnalisation ; il marque ainsi un engagement articulé entre la recherche et l'action qui s'est révélé dans le processus d'accompagnement réalisé à partir des fils conducteurs de l'autobiographie.

Conclusion

De la notice de parcours à l'émergence de fils conducteurs permettant d'amorcer le projet (expertise et valorisation des compétence bénévoles), de la monographie à la première conceptualisation (éducation populaire), de la formulation d'une question de départ au choix des enjeux de professionnalisation comme problématique de recherche, de l'ébauche d'une typologie des cultures de formation jusqu'au retour des premiers résultats, des premières pistes pour le projet de thèse ; je choisirais aujourd'hui de garder le schéma suivant :



Ce schéma permet de faire ressortir les trois éléments clés d'une démarche de recherche-action :

- Comprendre son parcours et ses objectifs pour aller vers son objet de recherche ;
- Produire des connaissances en s'engageant auprès des acteurs ;
- Transformer son itinéraire en évoluant dans la démarche.

Ainsi l'entrée en recherche-action comme préalable d'un engagement doctoral m'a permis de prendre appui sur plusieurs dimensions constitutives d'un parcours de recherche qui marquent également des postures épistémologiques qui me paraissent aujourd'hui essentielles à identifier pour rendre compte d'une cohérence d'ensemble de la démarche. Il en va ainsi de l'origine de mon choix de sujet, du caractère 'professionnel' de la problématique (monographie), de la logique inductive qui a accompagné l'hypothèse et de la place des acteurs dans la communication des résultats avec les enjeux de transformation qui en découlent (Tardif Bourgoin, 2013). La question des finalités de recherche (production/transformation) m'a interrogé dans la gestion de leur temporalité respective (recherche sur et/ou pour l'action). J'ai opéré sur ce point une distinction entre la logique de compréhension et celle de l'optimisation (Barbier, 2001), me permettant de préserver ma recherche d'enjeux sociaux trop immédiatement perceptibles et en n'envisageant qu'a posteriori les transformations susceptibles de toucher les acteurs. Le pas de côté réalisé pour laisser, même temporairement, une commande sociale devenue prégnante, permet alors aux acteurs d'accéder au sens qu'ils donnent individuellement à leurs pratiques ; le choix de l'explicitation s'inscrit dans cette dimension.

Ainsi la mise à distance de la question professionnelle à l'origine de ma recherche m'a permis à la fois d'explorer un terrain nouveau (propice aux découvertes et satisfaisant mon besoin d'autonomie) et de m'inscrire dans une discipline de référence (la formation des adultes) favorisant la rigueur d'une démarche scientifique. Pour autant cette question professionnelle (associée à l'accompagnement des étudiants) reste en toile de fond de mes orientations de recherche, notamment du fait des enjeux sociaux qu'elle implique dans les évolutions pressenties du travail social (organisation des compétences bénévoles et recherche de formes d'intervention innovantes...). Ainsi, pour J.M. Barbier (2001) : « Dans la gestion des deux formes de recherche, distinguer ne veut pas dire segmenter : dans la recherche en intelligibilité, l'élucidation des enjeux sociaux de l'objet de recherche ou l'explicitation des transpositions opératives éventuelles de ses résultats peut contribuer à la clarté, à la rigueur et à l'affirmation sociale de la démarche... ». J'ai ainsi construit progressivement une posture de formateur-chercheur qui m'a permis de trouver ma place dans les cadrages épistémologiques en cours de définition dans le champ du travail social et de donner du sens aux discours sur la légitimité et le statut des recherches.

Références bibliographiques

- Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In J.M.
- Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théorie de l'action et éducation*. De Boeck.
- Bourrieau, J. (2001). *L'éducation populaire ré interrogée*. Paris : L'Harmattan.
- Bresson, M. (2002). *Les centres sociaux entre expertise et militantisme*. Paris : L'Harmattan.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets*

d'une recherche-action. Paris : Éditions ouvrières.

-Drapéri, J.F. (2010). *Parcourir sa vie : se former à l'autobiographie raisonnée*. Eds REPAS.

-Dubar, C. (1991). *La socialisation : la construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.

-Faingold, N. (2011). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. In P. M. Mesnier & C. Vandernotte (Eds), *En quête d'une intelligence de l'agir (tome 2)*. Paris : L'Harmattan.

-Kaufmann, J.P. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

-Koulytchizky, S. (1999). Le quadrilatère d'Henri Desroche revisité. *Recma* n°372, 137-158.

-Maurel, O. (2010). Education populaire et puissance d'agir, les processus culturels de l'émancipation. Paris : L'Harmattan.

-Sedrati-Binet, C. (2010). L'Education populaire, une ressource pour le travail social ? *ASH* n° 2675, 28-31.

-Tardif Bourgoïn, F. (2012). L'évolution des formes d'engagement dans un contexte de professionnalisation : vers un management du bénévolat ? Des perspectives en termes de formation. *Forum* n°136, 20-28.

-Tardif Bourgoïn, F. (2013). Education populaire et logiques de professionnalisation : le développement du tutorat dans l'accompagnement des bénévoles en centre social. D'un intérêt professionnel à la construction de cadres épistémologiques de recherche. *Forum* n° 141, 51-59.

-Tardif Bourgoïn, F. (2014a). L'accompagnement à la professionnalisation des bénévoles : pour quelle(s) légitimité(s) ? *Vie sociale* n°8, 113-22.

-Tardif Bourgoïn, F. (2014b). *Vers une professionnalisation du bénévolat ? Un exemple dans le champ de l'éducationn populaire*. Paris : L'Harmattan.

-Tardif Bourgoïn, F. (2016). La mise à jour des valeurs agies dans des situations d'accompagnement de bénévoles, explicitation et accès au sens. <http://www.uqar.ca/psychosociologie/presences/>

-Uhalde, M. (1999). Les mystères de la restitution. *Sociologie pratique* n°1/1999.

-Vandernotte, C. (2012). *La démarche autobiographique une voie d'accomplissement*. Souffle d'Or.

-Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Expliciter* n°59, 26-51.

-Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Quand l'écriture révèle l'existentiel : récit d'un accompagnement individuel par la recherche-action

Par Laetitia PRANGÉ

Le chercheur-acteur concerné par cet accompagnement individuel par la recherche-action, réalisé pendant 11 ateliers, est un homme⁸ âgé de 40 ans, qui a connu une scolarité et un parcours de professionnalisation dans le milieu spécialisé en raison d'un handicap psychique (Hôpital de Jour, IME, ESAT⁹). Il se définit comme une personne illettrée et considère que de ne pas savoir lire et écrire représente « *son handicap* ».

À l'âge de 16 ans, il comprend qu'en ce monde des violences sévissent et qu'il lui faut, en qualité d'homme engagé, agir pour contribuer à impulser un changement. Cette révélation le conduit à écrire un texte dans lequel il expose ses envies d'entreprendre afin de « *faire mon œuvre et de laisser ma trace, mon signe dans ce monde* ». Il n'écrira plus par la suite.

Dès lors, son parcours d'itinérance commence, le poussant à vouloir partir pour découvrir le monde, pour tenter de comprendre son histoire et de comprendre qui il est. Il souhaite « *devenir quelqu'un, un homme qui pense et qui agit* ». Sur son chemin, il va entreprendre d'initier des travaux d'écriture de son histoire de vie avec différents professionnels du secteur médico-social à partir du texte qu'il a écrit à ses 16 ans. Ce travail ne dépassera pas la forme de l'oralité. Il ne le mène pas à son terme reprenant toujours et encore son itinérance.

Comment la peur de la liberté conduit à la fuite et à la reproduction de schémas ?

Ce processus de répétition le conduit à entreprendre un projet qu'il n'achève pas, porté par la peur de la liberté que pourrait susciter la compréhension de son histoire de vie. Cette peur de la liberté « *n'est pas nécessairement consciente chez celui qu'elle habite, lui cache la réalité. Au fond, celui qui redoute la liberté se réfugie dans la sécurité vitale, comme dirait Hegel, en préférant celle-ci à la liberté risquée* »¹⁰. Cette sécurité vitale prend la forme pour lui de l'itinérance, du voyage. Toufik ne se présente pas comme quelqu'un qui a peur de la liberté, mais comme un défenseur de cette liberté dans le monde face aux violences qui touchent en particulier les enfants et la terre. Il emprunte alors « *le sérieux de celui qui œuvre pour la liberté, mais une liberté qui se confond avec la conservation du statu quo* »¹¹. En effet, Toufik, à travers le temps, a conservé une image figée de ses capacités à entreprendre d'apprendre de lui-même. L'image négative qu'il a de lui-même ne lui permet pas de prendre le risque de se libérer des entraves personnelles et sociales qui l'empêchent de se réaliser en tant que sujet et d'entrevoir l'univers des possibles qui s'offrent à lui. Il ne peut pas imaginer que la culture se démocratise, que les inégalités sociales se réduisent pour que la culture lui soit accessible, en termes de découverte ou de création. Il considère que son stigmate, son handicap, ne lui permet pas d'accéder aux sphères de la considération et de la reconnaissance, par lui-même et par les autres. Le dépassement de son handicap et la déconstruction du

⁸ Que je nommerais Toufik pour respecter et préserver son anonymat.

⁹ Institut Médico-Educatif (IME), Etablissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT)

¹⁰ FREIRE, P, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et révolution*, Librairie François MASPERO, Paris, 203 pages.

¹¹ FREIRE, P, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et révolution*, Librairie François MASPERO, Paris, 203 pages.

stigmaté lui paraissent être une chimère. Il se conforme alors à l'étiquette sociale qui le discrédite et qui, dans le jeu des interactions, reproduit les normes, les préjugés des personnes considérées comme « normales ». Alors, pourquoi chercher à s'alphabétiser si « on est un âne » (comme le lui disait son père), « on est handicapé » (comme le lui renvoie sa famille, la société) pour se réaliser !

Déconstruire l'étiquetage social pour créer sa juste place en ce monde

Afin de reconquérir son histoire, « *d'inventer sa liberté heureuse* » (tel que le dit si bien Toufik) et sa place dans ce monde, Toufik tel « *les hommes mis au défi par le caractère tragique de l'époque actuelle, se prennent comme sujet d'étude* »¹². Prenant conscience qu'il sait peu de choses sur lui-même, sur ce qui fait sens pour lui dans son parcours de vie et sur ses réels possibles, il choisit de faire une recherche sur lui pour apprendre sur, par et pour lui-même, devenant ainsi le problème à résoudre. Toufik en tant qu'être inachevé et conscient de son inachèvement, s'interroge alors sur son humanisation. Il souhaite, porté par son besoin d'autodétermination, récupérer son humanité jusque-là spoliée, exploitée et violentée par une famille, des psychiatres ou une société l'ayant socialement disqualifié et étiqueté « incapable » du fait de son handicap. Sa lutte pour son humanisation, sa désaliénation et son affirmation en qualité de personne à part entière s'organise alors au travers de l'accompagnement par la recherche-action que Toufik a choisi de mener jusqu'à son achèvement, et cette fois ci, sans partir. Son objectif à travers ce travail de coopération est d'écrire un livre autobiographique et par la même d'accéder à un mieux-être, en dépassant le sentiment d'oppression et d'inachèvement qu'il vit et ressent en boucle au cours des schémas de répétition qu'il met en œuvre inconsciemment. Lors de l'accompagnement, il prend conscience que l'opresseur le plus violent pour lui, celui l'empêchant le plus d'accéder à son épanouissement, est lui-même. C'est le conditionnement qu'il a subi et auquel il s'est soumis qui l'a poussé à se considérer comme un individu incapable d'entreprendre, d'agir. L'assimilation et l'appropriation par lui de l'image sociale véhiculée par les autres ne font qu'accroître le manque de confiance que Toufik a en lui et ne font que renforcer ses croyances, à savoir celles :

- ⇒ De ne pas pouvoir passer de la parole à l'action et ainsi de ne pas provoquer la fierté des êtres qu'il estime, tout comme le sentiment de fierté personnelle ;
- ⇒ De ne pas être capable d'apprendre à lire et à écrire, de ne pas devenir l'auteur de son existence ;
- ⇒ De ne pas pouvoir devenir « *quelqu'un, un personnage* », un acteur pesant et agissant en société, contribuant socialement au mieux-être collectif.

En effet, « *l'autodépréciation est une autre caractéristique des opprimés. Elle résulte de l'introjection qu'ils font du jugement porté sur eux par les oppresseurs* »¹³. Cette autodépréciation provoque sa mauvaise estime de soi et le conduit jusque là au fatalisme face à une situation de vie qu'il pensait ne pas pouvoir changer.

¹² FREIRE, P, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et révolution*, Librairie François MASPERO, Paris, 203 pages.

¹³ FREIRE, P, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et révolution*, Librairie François MASPERO, Paris, 203 pages.

« C'est seulement dans la mesure où ils (les opprimés) découvrent qu'ils ont « accueilli » en eux l'opresseur qu'ils pourront contribuer à la naissance de leur propre pédagogie libératrice »¹⁴. La finalité de cet accompagnement revient alors à le soutenir à prendre conscience « qu'être quelqu'un » ne signifie pas ressembler à l'opresseur, qu'il n'est pas une victime et qu'il peut s'émanciper du regard stigmatisant que portent ses figures de références sur lui (père, professionnels du milieu sanitaire et social) et qu'il a intériorisé. L'enjeu est alors de sortir du schéma de répétition le conduisant, lui et ses multiples accompagnateurs « face à la coexistence et à la dualité constituées par un appel à l'aide et à l'apparent refus de sortir résolument du statut de victime »¹⁵. C'est alors qu'il sera en mesure d'accepter et de choisir d'abandonner les bénéfices secondaires du statut de victime tels que la reconnaissance, le sentiment d'existence et de survie... « au profit d'un bénéfice principal qui est la sortie espérée et préparée de l'état de souffrance »¹⁶.

Comment l'écriture autobiographique révèle-t-elle l'existential ?

Dans cette recherche-action par et pour lui-même, Toufik développe une connaissance de soi, « à la fois intuitive et liée à l'expérience, qui permet de se libérer des injonctions qu'on a autrefois entendues et subies de la part des maîtres et des figures d'autorités »¹⁷. Il commence alors à construire son propre regard sur lui, un regard plus conciliant. Ce dernier s'est bâti autour d'un travail d'analyse « des pourquoi » de Toufik (Pourquoi a-t-il agi ainsi ? Pourquoi était-il en échec ?), et de ses « comment » réussissant à aller au bout de son nouvel élan de vie et construire son avenir ; dans le but de « trouver les solutions pour transformer mon passé » (JA RA – Journal d'atelier d'accompagnement par la Recherche-Action)¹⁸. Il a cheminé d'un ancrage dans le passé vers une assise dans le présent, lui permettant d'entrevoir un avenir meilleur jalonné de succès. « Il y a une différence entre avant et maintenant. Avant, je mettais dans un tiroir, je disais sans agir. Maintenant j'ai trouvé la passerelle, comme un volcan qui se réveille et qui bouillonne, dont la lave va sortir. Ce travail est un succès aujourd'hui pour moi dans ma vie » (JA RA).

Toufik réalise qu'il peut devenir quelqu'un, un personnage qui ne se construit pas nécessairement autour des prescriptions, des normes définies par ses figures de références. Il réalise que ces normes lui sont étrangères, qu'elles appartiennent à d'autres. Il commence à se considérer comme « quelqu'un qui est en train d'étudier, quelqu'un qui est en train de bûcher (...). J'ai l'impression d'être à la place d'un étudiant » (JA RA), comme un homme de terrain. Naît alors en lui le chercheur, source d'inspiration de l'auteur, et de l'acteur social. Il se définit alors comme une personne dont il peut être fier. Il commence alors à déconstruire les normes auxquelles il se sentait assujéti pour en construire de nouvelles, à travers la recherche de nouvelles figures de références, non plus oppressives, mais soutenantes et libératrices. C'est à travers ses rencontres dans le monde associatif que Toufik trouve ses nouvelles figures : des personnes ressources (au cœur d'associations autogérées par des personnes en situation de handicap soutenant des pairs à s'émanciper par eux-mêmes). Pour lui, une personne ressources est valorisante, stimulante, elle « aide quelqu'un à faire, entre autres « à faire son travail », elle est derrière pour soutenir sans forcément être vue. Elle est

¹⁴ FREIRE, P, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et révolution*, Librairie François MASPÉRO, Paris, 203 pages.

¹⁵ GOJAT, P, 2016, *Bénéfices secondaires de l'état de victime et accompagnement*, 11 pages.

¹⁶ GOJAT, P, 2016, *Bénéfices secondaires de l'état de victime et accompagnement*, 11 pages

¹⁷ CHEVALLIER, N, VANDERNOTTE, C, 2000, *Accompagnement de soi et crise du milieu de la vie*, Le souffle d'or, Collection Chrysalide, 152 pages.

¹⁸ Propos de Toufik issus d'un des journaux d'ateliers de la recherche-action individuelle (JA RA).

proche des autres, elle les épaulé, elle ne les rejette pas, elle fait en sorte que les liens entre les membres d'un groupe se tissent. Elle rassemble les brebis pour faire en sorte qu'il n'y ait pas de brebis égarées, afin que chacune se sente capable de parler au nom du groupe, du collectif » (JA RA). Et il se sent ensuite appartenir « à ma nouvelle famille : celle des personnes ressources ». En définissant par lui-même à quel groupe d'appartenance il souhaite s'identifier, Toufik tourne une nouvelle page de son histoire de vie : celle de la libération. C'est fort de cet entourage, qui partage avec lui le désir de s'éduquer à s'émanciper, qu'il assume le fait de prendre le risque d'être libre et de s'autodéterminer, de faire de son rêve une réalité.

À travers la transformation de la situation d'oppression qu'il avait connue en situation de libération, il s'essaye davantage à la création d'un mode de communication et de médiation favorisant la libération de tous et de toutes, à travers sa réflexion, son écriture autobiographique et ses actions citoyennes (ex : organisation de fêtes de quartiers solidaires, de chaînes humaines de solidarité). Il bâtit son œuvre culturelle et participe ainsi de façon critique au monde auquel il appartient. Il commence alors à développer sa praxis, c'est à dire sa réflexion et ses actions pour transformer le monde qu'il estime être injuste. À travers une vision solidaire, et non individualiste, l'homme nouveau qu'est Toufik naît au monde : tel un acteur qui se reconnaît et qui cherche à se faire reconnaître par les autres comme une personne ressources, libératrice d'initiatives. Un acteur qui a développé à travers la conduite d'une double créativité :

⇒ « Une créativité solitaire, personnalisée et personnalisante pour affronter un parcours de recherche qui s'apparente à un parcours du combattant ou une course d'obstacles à pied ou à cheval »¹⁹, à un « puzzle à mettre en ordre », un « jeu de l'oie, où on avance case par case, on saute de case en case, d'étape en étape » (JA RA).

⇒ « Une créativité solidaire, car si toute recherche-action repose sur le self-help, elle s'équilibre dans une mutual aid »²⁰.

Toufik a lutté pour conquérir sa liberté par une prise de responsabilité qu'il a assumée et qui l'a mené à l'autonomie et au « mieux-être », à l'Eudémonie. Selon WATERMAN cette dernière définit le bien-être, la réalisation de soi ou le fonctionnement psychologique optimal. Il s'inspire de la conception classique d'Aristote selon laquelle les gens vivent plus ou moins en accord avec leur « vrai soi », leur Daimon, qui donne l'orientation et le sens des actions d'une personne ; si elle vit en accord avec lui. Dans cette perspective, la réalisation de soi est possible pour quelqu'un s'il saisit les occasions de se développer et les voit comme des défis de la vie qu'il se sent capable d'affronter.

Toufik s'engage alors et s'implique dans la définition de son projet de vie, celui de vivre autrement, c'est-à-dire dans « un changement de vie consécutif à et corrélatif d'un changement dans la conception de la vie, d'où : appétit de culture et de convivialité, apparition de militances : quêtes de solidarité ; reconsidérations de quotidiennetés ; recherche de cohérence entre raisons de vivre la vie et moyen de la vivre ; efforts pour pénétrer et exhumer ses profondeurs »²¹. En effet, Toufik dépasse son expérience pour ne pas « mourir et sucrer l'amertume de son histoire avec le monde » (JA RA). Les journaux d'ateliers permettent de voir

¹⁹ DESROCHE, H, 1990, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, apprentissage 3*, Les éditions ouvrières, Paris, 208 pages.

²⁰ Ibid

²¹ DESROCHE, H, 1990, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, apprentissage 3*, Les éditions ouvrières, Paris, 208 pages.

que Toufik est passé d'un discours soulignant ses pulsions de mort à un discours valorisant ses élans de vie.

Entre l'écriture de son livre de vie et médiation

« Nous n'atteignons jamais directement notre vécu, nous n'y accédons qu'à travers la médiation des histoires ; dès que nous voulons nous saisir de notre vie, nous n'avons pas d'autre moyen pour accéder à notre vie que de percevoir ce que nous vivons à travers l'écriture d'une histoire (ou d'une multiplicité d'histoires) : en quelque sorte nous ne vivons notre vie qu'autant que nous la biographions »²²

Toufik rêve d'écrire un livre, son livre de vie. Tel est son objectif dans notre travail de coopération au cours de nos 11 séances. Dans la symbolique du rêve éveillé, le livre représente « le depositaire d'une histoire achevée, d'une mémoire qui se souvient alors que tout semble oublié ; il est le détenteur d'un avenir qui se dérobe à l'entendement du rêveur. Il y a toujours dans les rêves où défilent ses pages un éveil de la psyché, la fin d'une léthargie de la conscience qui s'anime et retrouve le plaisir de l'évolution »²³. Toufik semble intuitivement savoir quel est le moyen de briser les chaînes qui l'empêchent de prendre son envol et de révéler ses potentiels enfouis : déposer son histoire par écrit.

Toufik lors de la 6^{ème} séance d'accompagnement dit avoir « l'impression [qu'il est] déjà venu, [qu'il a] déjà fait ce [qu'il est] en train de faire et que [s'il est ne va] pas au bout, ce sera comme un ballon qui s'envole en l'air. Comme les mots qui s'envolent en l'air. Il faudrait maintenant écrire ces mots comme tu l'as dit pour ne plus qu'ils s'envolent » (JA RA). Dans cet accompagnement par la recherche-action, Toufik prend conscience, à travers la lecture des journaux de séances dont il est le détenteur, que l'oralité ne lui permet pas de laisser de trace, de garantir la mémoire, de « sauver une expérience ou une sagesse de ses oubliettes, faute de quoi, comme on dit en Afrique, un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle »²⁴. Toufik comprend qu'il peut, par le biais de l'écriture, transmettre son expérience ainsi mémorisée, entre autres à des pairs. À travers son œuvre, comme il le dit lui-même, Toufik souhaite partager ses prises de conscience avec ceux qui vivent des situations de vie similaires aux siennes. Il veut transmettre un message d'espérance qui véhicule que tout est possible pour tout un chacun, à condition de se donner les moyens de transcender son existence. Il ne souhaite pas que ses apprentissages restent anonymes, il veut démontrer son postulat : celui dénonçant qu'un handicap n'est pas forcément handicapant et que chacun peut devenir soi-même au-delà de toute norme stigmatisante !

Il va explorer, construire le scénario de son histoire de vie via l'écriture du plan de son livre. Ce dernier prend alors tout son sens dans la fonction de médiation qui est la sienne ; médiation entre Toufik et lui-même et entre Toufik et le monde. Toufik commence dès lors à concevoir l'écriture comme une délivrance, comme un apprentissage possible. C'est alors que son écriture passe d'un style phonétique à un style plus académique. Toufik ne refuse plus de s'alphabétiser, il devient le créateur de sa méthode d'alphabétisation (ex. : lecture des journaux, recherches bibliographiques, lecture, écriture et réécriture à deux). L'écriture de son expérience vécue et prospective est source pour lui de capacitations, d'empowerment. Toufik n'est plus un rêveur de mots, mais un auteur, un depositaire d'un savoir sacré dont il

²² DELORY-MOMBERGER, C, 2003, *Ecrire sa vie, une autosocialisation ?*, in Cultures en mouvement n°57, page 20 à 22.

²³ ROMÉY, G, 2003, *Dictionnaire de la symbolique des rêves*, Editions Albin Michel, Collection « Espaces libres », 692 pages.

²⁴ DESROCHE, H, 1990, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, apprentissage 3*, Les éditions ouvrières, Paris, 208 pages.

est le seul connaisseur. Il apprend à ne plus ériger la mémoire en présent perpétuel, mais à la déposer à sa juste place : dans le passé pour regarder avec davantage de confiance l'avenir et se mettre en marche vers son accomplissement. Son livre n'est plus rêvé, imaginaire, il devient réel et contient, pour cette tranche de vie, tout ce qui est accompli et tout ce qui est à accomplir. Le livre n'est plus « *un refuge, un abri pour la conscience craintive, mais un terreau où s'alimente la dynamique d'accomplissement* »²⁵. La finalité de cet accompagnement par la recherche-action est, comme le dit DESROCHE, la construction d'un hétéroprojet, « *c'est-à-dire un projet de penser les choses en d'autres mots, de peser les mots sur d'autres choses, d'agencer les actes en d'autres idées et les idées en d'autres actes, de vivre une vie dans une autre reviviscence* »²⁶. En effet, Toufik, au-delà de l'écriture métaphorique et anecdotique d'un livre, se découvre un goût pour l'écriture de poésies et de Slam. Il apprend à s'exprimer et à écrire autrement des textes courts, poétiques qu'il clame sur la place publique, via son réseau associatif.

« Nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire ; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie »²⁷

Quand la formalisation de l'écriture révèle l'existentiel

À travers sa recherche-action, Toufik a vécu un flash existentiel, « *un instantané existentiel qui révèle, d'un coup, la trame de l'itinérance d'une vie* »²⁸. Ce dernier s'est produit suite à :

⇒ Un éclaircissement, c'est-à-dire à « *une prise de conscience spécifique qui peut être comprise comme un processus d'élucidation ultra rapide conduisant à un état de lucidité (...) une sorte d'ouverture sur un autre système de vision du monde qui remplace subitement celui qui nous fondait jusqu'alors* »²⁹.

⇒ Une instantanéité, c'est-à-dire que le flash existentiel est immédiat et sans épaisseur de temps.

Suite à un entretien où je partage avec lui l'écriture de mon mémoire de Master II DEPRÀ portant sur cet accompagnement, Toufik me dit que le mot flash est le synonyme pour lui du mot signe. Ce mot qui traverse l'écriture du plan détaillé de son livre et qui relate les expériences de vie qui, comme l'indique le titre de la première partie de son livre, le « *guide vers ses envies* ». Il exprime que le flash existentiel, le signe qui le révèle à lui-même lors de cet accompagnement, est celui de la compréhension de son histoire et de son fonctionnement par lui-même et par son accompagnatrice. Il sut, à cet instant de révélation, qu'il attendait auparavant de la part des professionnels qui l'accompagnaient une solution magique lui permettant d'élucider ce qui lui posait problème. Il a alors compris qu'il était le seul témoin de son histoire, le seul détenteur de son savoir expérientiel et le seul à pouvoir élucider l'incompréhension qui planait autour de son histoire de vie. Ceci se traduit, dans son discours, par les mots « lumière, réveil ». Il dit souhaiter « *écrire sur « pourquoi je me réveille enfin et*

²⁵ ROMÉY, G, 2003, *Dictionnaire de la symbolique des rêves*, Editions Albin Michel, Collection « Espaces libres », 692 pages.

²⁶ DESROCHE, H, 1990, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, apprentissage 3*, Les éditions ouvrières, Paris, 208 pages.

²⁷ DELORY-MOMBERGER, C, 2003, *Ecrire sa vie, une autosocialisation ?*, in Cultures en mouvement n°57, page 20 à 22.

²⁸ BARBIER, R, 1997, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos, Editions Economica, Paris, 357 pages.

²⁹ Ibid

construis mes succès en allant au bout de mon projet ? » (JA RA). Ce flash prend davantage corps lorsque Toufik voit le fascicule que je lui avais élaboré et qui réunit la production de sa recherche-action. Ceci lui permet de considérer son travail à la fois comme une mémoire et un projet. Après ce flash, Toufik a créé son signe. Ce signe est symbolisé par son action : il s'engage dans un réseau associatif correspondant à ses valeurs et où il occupe une place d'acteur reconnue et dans lequel il organise des actions de solidarité qui vise à déconstruire les stigmates, à amoindrir la violence et stimuler la solidarité.

« Au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront de faire des choix [...]. Alors il se politisera lui-même »³⁰. En s'individuant, Toufik acquiert le savoir agir et la capacité de donner du sens à son existence en harmonisant ce qu'il est avec ce qu'il fait. Il ne vit plus au gré des signes qui parsèment son parcours de vie, mais construit son chemin au gré des signes qu'il élabore. Il n'est plus dépendant du destin, mais créateur de sa destinée. Sa nouvelle vision du monde lui permet de se sentir être un auteur et un acteur reconnu capable avec d'autres de transformer le monde. Toufik s'auto socialise en travaillant ainsi à son individuation par la recherche des ressources de sa propre socialisation.

De la conscience dominée à la conscience libérée

« Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles »

(Latin. Sénèque, Lettres à Lucilius [env. 64])

TOUFIK au début de cet accompagnement par la recherche-action avait recours à une conscience magique, que P. Freire définit comme une conscience qui perçoit des choses et des faits, *« simplement, en leur attribuant un pouvoir supérieur qui la domine de l'extérieur, et auquel elle doit se soumettre docilement. Et le fatalisme, typique de ce niveau de conscience, conduit aux bras croisés, à l'impossibilité d'agir face au pouvoir des faits, devant lesquels l'homme reste vaincu »³¹. Il a appris que pour cheminer, il est nécessaire de procéder par étapes en évaluant ce qui est de l'ordre du possible et ce qui est de l'ordre de l'imaginaire. Par lui suite, émane de lui une détermination à vouloir définir, par ses choix, ses propres valeurs et une représentation positive de lui, au-delà de la réalité qui lui est imposée. Il entreprend d'orienter les séances d'accompagnement en venant avec ses objectifs du moment, ses productions et en décidant des lieux des rencontres (ex : librairie). Il apprend donc à s'autoréguler. Cela se traduit dans son discours lors des bilans des derniers quarts d'heure des séances. Il s'y exprime librement à propos de son vécu et des apprentissages vécus lors des séances d'accompagnement. Au fur et à mesure, son discours se ponctue de *« bon, tu vas me demander pourquoi je dis ça ! Je dis ça parce que..., Et si tu me demande : est-ce que tu es content de toi ? Je dirais que ... Et si tu me demande Toufik qu'est-ce que tu attends ? Et pour ça, comment faire ? »*.*

Il s'auto-questionne, analyse son discours et le cheminement de sa pensée. Il apprend à développer ses réponses et les stratégies propres à son accomplissement. Il développe son propre raisonnement quant à l'intérêt de s'engager dans une action. Les comportements de Toufik deviennent auto-motivés par la satisfaction qu'ils procurent. Il prend alors du pouvoir

³⁰ FREIRE, P, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et révolution*, Librairie François MASPÉRO, Paris, 203 pages.

³¹ FREIRE, P, 1973, *L'éducation, pratique de la liberté*, Collection décision locale, Edition du CERF, 154 pages.

sur sa vie en apprenant à faire converger ses buts et ses besoins fondamentaux, en développant une congruence interne lui permettant d'être en concordance avec lui-même. En effet, « *en même temps que le sujet comprend des déterminations sociales qui ont pu peser sur lui, il perçoit les choix qu'il a faits, les occasions qu'il a saisies ou manquées. Car, le sujet, plus qu'il ne se donne, se prête constamment au monde et aux autres. Ainsi, il se renouvelle et s'ouvre de nouveaux possibles* »³². Toufik, à travers l'écriture de son autobiographie raisonnée, se définit et s'invente s'ouvrant sur ses propres désirs. « *En écrivant mon autobiographie, j'ai fait le choix de prendre l'occasion de bâtir un bonheur tout neuf. Je me découvre comme étant capable de saisir la chance et l'espoir de réaliser mon projet de vie : agir en passant de la parole à l'action* » (JA RA). En formulant des choix, au sein même de l'accompagnement, à propos des orientations qui lui permettent de se réaliser, Toufik devient sa propre personne ressources, il s'auto-accompagne avec le soutien d'autrui, il s'auto-forme.

Il initie un « *apprentissage autogéré, un processus par lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, de diagnostiquer leurs besoins d'apprentissage, de formuler leurs buts, d'identifier les ressources humaines et matérielles, de choisir et d'exécuter les stratégies appropriées et d'évaluer les résultats. L'autogestion de l'apprentissage est une combinaison de forces internes et externes aux individus qui poussent ces derniers à accepter une part de responsabilité toujours croissante pour les décisions associées à son apprentissage. Rogers (1983) voit ce phénomène comme un processus développemental personnel d'apprentissage de l'apprentissage, du changement et de l'adaptation (Learning to learn)* »³³.

Fort de toutes ces expériences, Toufik se sent en capacité de transférer les compétences acquises lors de son autoformation dans d'autres domaines de sa vie. En effet, Toufik acte un changement de service de protection des majeurs en situation de handicap. Il passe d'une curatelle renforcée à une curatelle simple. Il a fait le choix critique et conscient d'alléger sa mesure afin d'être accompagné, de façon plus souple, à la gestion de ses biens et de ses finances, avant de faire lever la mesure et d'être pleinement autonome.

L'étonnement aux sources de l'apprentissage réciproque

Toufik a exprimé son étonnement au cours de cet accompagnement qui l'a conduit à enfin accomplir son projet. Mais un accompagnateur peut-il pédagogiquement susciter l'étonnement s'il n'est pas lui non plus ouvert à ce même étonnement ? « *En tant qu'implication active du sujet dans une démarche de doute et de questionnement, l'étonnement suppose une prise de risque de la part de celui qui le vit : prendre conscience de son rapport d'inconfort au monde, et donc d'un déficit de connaissance, car « apercevoir une difficulté et s'en étonner, c'est reconnaître sa propre ignorance (Aristote). » »*³⁴ Je me situais moi-même en situation d'inconfort et de nouveauté puisque cet accompagnement par la recherche-action était mon premier, notamment autour d'un accompagnement à l'écriture autobiographique. Quel ne fut pas mon étonnement de voir qu'un accompagnement cadré par anticipation autour de 11 séances suffirait à soutenir l'autre à s'émanciper et à se réaliser. Alors même qu'en tant qu'ancien travailleur social, les accompagnements n'avaient auparavant aucune limite de temps. C'est en m'étonnant de voir Toufik écrire, s'auto-cadrer et s'autoréguler que je me suis à mon tour engagée dans une démarche réflexive. La

³² HESS, R, 2003, *L'anthropologie du sujet : l'exploration des moments*, In Cultures en Mouvement n°57, page 42 à 44.

³³ RUPH, F, 1997, *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte*, Université de Montréal, 44 pages.

³⁴ THIEVENAZ, J, 2014, *Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation*, in, In Education permanente, N° 200, *S'étonner pour apprendre*, pages 81 à 96.

recherche-action représenta alors pour moi une méthode d'accompagnement de l'inattendu où l'accompagnateur doit s'adapter à l'imprévu et l'imprévisible en l'autre, qui est le seul à détenir les solutions qui le concernent et qui oriente l'accompagnement, mais aussi en lui pour se laisser guider par les changements qui s'opèrent en l'autre. En effet, l'étonnement « *marque la désorientation, l'absence de système de réponses disponibles pour faire face aux changements, et en même temps l'amorce d'une réorientation, la relance de l'activité dans une autre direction* »³⁵. Une démarche d'enquête se met alors en place tant pour la personne accompagnée que pour celle qui accompagne, car un processus d'apprentissage, de connaissance et de changement s'opère mutuellement par et pour chacun et dans la relation. Amener l'autre à s'étonner et accueillir son propre étonnement est source de transformation, « *d'enrichissement de l'expérience de l'individu en tant que générateur ou initiateur de la démarche de recherche et d'expérimentation* ». La compréhension des modes de survenances de l'étonnement, comme le dit THIEVENAZ, représente donc un enjeu privilégié de l'accompagnement par la recherche-action, tout comme la mise en place et œuvre d'un environnement « capacitant » suscitant un espace de sécurité et de liberté propre à la prise de risque qu'est l'étonnement et le changement qu'il induit.

Bibliographie :

- BARBIER, R, 1997, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Anthropos, Editions Economica, Paris, 357 pages.
- CHEVALLIER, N, VANDERNOTTE, C, 2000, *Accompagnement de soi et crise du mitan de la vie*, Le souffle d'or, Collection Chrysalide, 152 pages.
- DELORY-MOMBERGER, C, 2003, *Ecrire sa vie, une autosocialisation ?*, in Cultures en mouvement n°57, page 20 à 22.
- DESROCHE, H, 1990, *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action, apprentissage 3*, Les éditions ouvrières, Paris, 208 pages.
- FREIRE, P, 1973, *L'éducation, pratique de la liberté*, Collection décision locale, Edition du CERF, 154 pages.
- FREIRE, P, 1974, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et révolution*, Librairie François MASPERO, Paris, 203 pages.
- GOJAT,P, 2016, *Bénéfices secondaires de l'état de victime et accompagnement*, 11 pages.
- HESS, R, 2003, *L'anthropologie du sujet : l'exploration des moments*, In Cultures en Mouvement n°57, page 42 à 44.
- ROMÉY, G, 2003, *Dictionnaire de la symbolique des rêves*, Editions Albin Michel, Collection « Espaces libres », 692 pages.
- RUPH, F, 1997, *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte*, Université de Montréal, 44 pages.
- THIEVENAZ, J, 2014, *Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation*, in, In Education permanente, N° 200, *S'étonner pour apprendre*, pages 81 à 96.

³⁵ THIEVENAZ, J, 2014, *Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation*, in, In Education permanente, N° 200, *S'étonner pour apprendre*, pages 81 à 96.