



HAL
open science

La part du collectif dans l'apprentissage organisationnel dans les associations du secteur social.

Vivien Braccini, Emmanuel Triby

► To cite this version:

Vivien Braccini, Emmanuel Triby. La part du collectif dans l'apprentissage organisationnel dans les associations du secteur social.. EARLI SIG 14 Learning and Professional Development, Sep 2018, Genève, Suisse. hal-02332041

HAL Id: hal-02332041

<https://hal.science/hal-02332041>

Submitted on 24 Oct 2019

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

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

Communication au Colloque EARLI SIG 14 de Genève.
13 septembre 2018

Vivien Braccini & Emmanuel Triby
LISEC Alsace EA2310 Université de Strasbourg

**La part du collectif dans l'apprentissage organisationnel
dans les associations du secteur social**

Recherche-action conduite par PSInternational,
en collaboration avec les centres Socio-culturels du Bas-Rhin,
financé par la région Grand-Est.

Plan de la communication

1 Introduction.....	2
2 Contexte de la recherche.....	2
3 Questions et commande initiale.....	3
4 Cadre théorique général.....	3
5 Cadre conceptuel.....	4
6 Hypothèses de recherche.....	5
7 Du cadre... à la démarche.....	5
8 Déroulement de la recherche et premiers constats.....	7
9 Quelques enseignements et réflexions.....	9
9.1 Sur le plan pratique.....	9
9.2 Sur le plan « politique ».....	9
9.3 Sur le plan plutôt théorique.....	10
10 Discussion.....	11
10.1 A propos de la démarche.....	11
10.2 A propos du cadre théorique de la recherche.....	12
11 Quelques perspectives.....	12
Bibliographie.....	14

1 Introduction

La recherche que nous allons évoquer aujourd'hui associe PSInternational qui est une toute petite entreprise de recherche et développement à l'interface des acteurs universitaires et socio-économiques, et le laboratoire du LISEC Alsace par l'intermédiaire de son équipe « activité travail et identité professionnelle ». Nous allons vous présenter une recherche-action qui est en cours depuis un an. Nous menons cette démarche avec avec le centre socio-culturel (CSC) du Langensand de la ville d'Haguenau. Les CSC font partie du champ de l'action sociale. Outre nos avancées théoriques, nous allons vous proposer les premiers et modestes enseignements tirés de l'expérience.

Comme nous l'ont montré diverses communications aujourd'hui, les centres socio-culturels, au même titre que les structures du milieu de la santé, font face à d'importantes transformations liées aux restrictions budgétaires. Et tout comme le milieu de la santé, les professionnels de ce milieu doivent gérer une tension historique qui se renforce, entre la dimension sociale et humaniste de leur action, et les obligations budgétaires qu'impose le *new public management*.

2 Contexte de la recherche

Quelques mots sur ces centres qui sont des acteurs peu connus dans le milieu de la recherche et encore trop peu étudiés. Tout d'abord, précisons que ces structures développent une activité qui se situe à l'interface de plusieurs problématiques sociales (éducation, jeunesse, insertion professionnelle, orientation, accompagnement à la scolarité, etc). Elles se situent donc à l'interface de nombreuses institutions publiques et associations de l'action sociale. Ces structures ne peuvent pas être spécialisées, ce qui occasionne souvent un manque de compréhension et de reconnaissance de leur action auprès des autres acteurs du champ. Ensuite il faut souligner le caractère non industrialisable de leur activité, car d'une part, elle est avant tout constituée de services fondés sur la qualité des relations humaines et sur les besoins des individus ou des collectifs de leur bassin de population, et d'autre part, elle repose sur des acteurs bénévoles qui sont de moins en moins nombreux dans le champ éducatif (Ion 2012), mais de plus en plus nécessaires au regard des contraintes financières croissantes. Par ailleurs, ces structures disposent assez logiquement de moyens limités pour investir dans le développement et l'innovation tant sociale qu'organisationnelle, alors même que ce sont ces activités qui sont susceptibles de les aider à mieux gérer leurs difficultés et besoins de changements. Enfin, nous évoquerons la paradoxale forme de

gouvernance qui reste fortement centralisée autour de la direction, malgré les valeurs démocratiques et participatives portées proches de celles de l'éducation populaire. Une gouvernance traditionnelle souvent due à une concentration des compétences au sein de la direction, des difficultés à valoriser financièrement les compétences, ce qui limite la qualité du recrutement. Cette forme de gouvernance pourrait aussi s'expliquer par les difficultés à formaliser l'activité et l'organisation, ce qui ne facilite pas la délégation de l'activité et des responsabilités.

3 Questions et commande initiale

C'est dans ce contexte que nous pourrions résumer notre collaboration dans la commande initiale suivante : « comment favoriser l'apprentissage autonome dans les organisations associatives pour autonomiser la gestion du changement et l'innovation ? ».

Pour aborder cette question, nous avons mobilisé un cadre théorique général multiple, qui croisait initialement les apports de l'autoformation pour aborder l'autonomisation de l'apprentissage des individus, mais aussi des organisations (Eneau 2005, 2011). Ces apports démontrent que l'apprentissage repose à la fois sur les processus internes à l'individu, sur les interactions avec les autres et sur la nature de l'environnement, plus ou moins facilitateur des apprentissages individuels et collectifs.

4 Cadre théorique général

C'est la raison pour laquelle nous avons mobilisé les Sciences de gestion à travers trois objets : l'organisation apprenante (Senge 2015), l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön 2002) et le concept de dynamique organisationnelle (Liu 2013). L'organisation apprenante se penche depuis plusieurs décennies sur la manière dont une organisation s'adapte et innove à partir des apprentissages des individus. L'apprentissage organisationnel, intégré à l'organisation apprenante, articule les dimensions individuelles et sociales de l'apprentissage à l'origine du travailleur réflexif (Schön 1994). L'apprentissage organisationnel préconise la conduite d'investigation sur l'organisation par les acteurs de l'organisation, pour formaliser, mutualiser et capitaliser les expériences passées. Le concept de dynamique organisationnelle sur lequel nous reviendrons, éclaire l'organisation dans une approche systémique et dynamique.

Dans une recherche précédente, nous avons montré les difficultés qu'avaient les participants à s'approprier des cadres théoriques de ce type, parfois trop abstraits, dans des conditions d'activité

productive. C'est pourquoi nous avons commencé à intégrer certains apports de l'analyse de l'activité, notamment certains de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, et Vergnaud 2006), car ces approches facilitent l'implication des participants. En effet, l'activité constitue un objet familier, mieux compris et qui a du sens aux yeux des acteurs professionnels. Elle donne en outre l'opportunité de remonter du niveau de l'activité à celui de l'organisation. En ce sens, l'approche par l'activité devrait répondre aux besoins méthodologiques qu'implique la recherche-action qui, elle-même, repose sur l'implication des personnes, à la fois objets et acteurs de la démarche d'investigation préconisée par l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön 2002).

5 Cadre conceptuel

Ces influences théoriques ont été associées au sein d'un modèle de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs, développé dans le cadre de notre recherche doctorale (Braccini Metz 2016). Ce modèle articule trois formes d'autonomisation sous la forme d'une boucle systémique. Ces trois formes d'autonomisation sont :

1. l'autonomisation dans l'activité,
2. l'autonomisation dans les apprentissages
3. l'autonomisation dans l'organisation.

Nous parlons d'autonomisation en référence aux recherches sur l'autoformation qui montrent que l'autonomie se spécifie et se contextualise . La dimension systémique de ce modèle s'exprime de la façon suivante : plus l'individu agit dans l'organisation, plus il se confronte aux difficultés et vit des insatisfactions, donc plus il s'investit dans sa formation. Et plus l'individu s'investit dans ses activités d'apprentissage, plus il s'approprie les enjeux et le fonctionnement de son organisation. Ainsi la boucle peut reprendre : plus la personne maîtrise son environnement, et plus elle prend des initiatives et agit de manière plus adaptée.

Mais revenons à ces trois formes d'autonomisation. Les deux premières – activité et apprentissage - sont assez bien décrites par les courants de l'analyse de l'activité et les courants de l'autoformation. L'autonomisation organisationnelle consisterait, quant à elle, à maîtriser son environnement professionnel en en modélisant la Dynamique organisationnelle (Liu 2013).

Précisons que Michel Liu (2013), a défini la dynamique organisationnelle comme étant la résultante des processus qui œuvrent à la pérennisation des acquis de l'organisation et ceux qui,

simultanément, œuvrent à leur changement. Ces processus portent sur trois dimensions, qui sont **la culture, le fonctionnement et la logique** de l'organisation. La culture correspond à la manière d'être ensemble, aux signes distinctifs communs et aux objets propres à l'organisation. Le fonctionnement fait référence à la manière dont les acteurs de l'organisation communiquent, vivent et agissent ensemble. Enfin la logique renvoie à la gouvernance à travers les modalités de répartition du pouvoir et de prise de décisions. La mise en liens de ces notions à travers notre modèle nous a permis d'élaborer les hypothèses principales de notre recherche.

6 Hypothèses de recherche

Comme la dynamique organisationnelle apparaît nécessaire à l'action des acteurs de l'organisation, et comme agir dans l'organisation suppose une « coordination agit » (Pastré in Carré et Caspar 2004), alors on peut considérer la dynamique organisationnelle comme un « modèle opératif » au sens d'Ochanine (Weill-Fassina 2016). En effet, cette coordination agit s'adosse à un modèle opératoire de l'organisation qui facilite l'appréhension de sa complexité, s'exprimant dans ses dimensions systémiques et dynamiques.

Par ailleurs, comme l'activité des acteurs est située (Pastré 2004) et que la dynamique organisationnelle définit un grand nombre de composants des situations professionnelles, alors on peut dire que le développement des compétences des individus va de pair avec la capacité des individus à modéliser la dynamique organisationnelle de leur milieu professionnel.

C'est pourquoi nous supposons que la dynamique organisationnelle doit faire l'objet d'un apprentissage organisationnel, car si cette modélisation reste personnelle, elle risque de contribuer à l'équivocité de la vision de l'organisation (Senge 2015). Cela peut limiter les capacités individuelles d'évaluation du travail, puisque les attentes de l'organisation et ses besoins sont auto-référencés. Cela peut aussi conduire à des difficultés d'évaluation des besoins de formation, car dans un système auto-référencé, les individus auront tendance à être plus facilement contents de leur travail, faute de retours critiques.

7 Du cadre... à la démarche

Ces hypothèses théoriques ont des conséquences sur nos hypothèses méthodologiques. En effet, le fait que la dynamique organisationnelle soit un modèle opératif, et doit dans le même temps faire l'objet d'un apprentissage organisationnel, cela implique d'élaborer collectivement cette

modélisation. D'une part pour répondre aux préconisations d'investigation collective visant à vérifier publiquement les théories individuelles ou de groupes, et d'autre part parce que le collectif permet d'assurer une reconstruction de sens nécessaire à l'établissement d'un consensus, sur un objet obligatoirement perçu de façon parcellaire car vécu de manière(s) différente(s).

C'est pourquoi nous avons opté pour une démarche de recherche-action (Crézé et Liu 2006; Liu 1997, 1991), dont le principe général consiste à mener une investigation sur un thème vécu par les participants de l'organisation comme étant un problème, une gêne ou une difficulté, et parallèlement, investiguer le processus de capitalisation des apprentissages générés par la recherche au niveau de l'organisation.

Cette démarche est déclinée en six étapes résumées dans le tableau suivant :

	<i>Objectif</i>	<i>Descriptif</i>
1	<i>Définir le thème. Identifier les situations significantes.</i>	<i>Explorer collectivement les expériences des participants.</i>
2	<i>Formaliser les discours sur l'activité.</i>	<i>Explorer collectivement les représentations individuelles et collectives de la thématique investiguée.</i>
3	<i>Définir les concepts clefs et les critères d'observation(s) significants.</i>	<i>S'auto-documenter et observer de manière exploratoire le terrain. Définir collectivement les concepts clefs à mobiliser, qu'ils soient pragmatiques ou académiques.</i>
4	<i>Constituer des traces du réel et confronter les théories au réel. Tester des améliorations et des changements.</i>	<i>Concevoir collectivement des modifications et observer de façon ciblée leurs effets. Débattre collectivement du sens des observations et des résultats, et réguler la conduite des tests en conséquence.</i>
5	<i>Identifier et formaliser les caractéristiques apprenantes de l'association.</i>	<i>Formaliser et analyser le processus de capitalisation des diverses formes de connaissances développées dans l'investigation.</i>
6	<i>Enquêter sur le rôle du collectif dans la conceptualisation individuel et collective.</i>	<i>Restituer l'expérience sous forme d'une monographie, et conduire des entretiens auprès des participants.</i>

Cette démarche s'inspire des processus développés dans la recherche-action desrochienne (1971) menées dans le cadre du Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales (DHEPS) destiné principalement à des professionnels en activité. Cette démarche repose sur l'interaction entre

plusieurs composantes : un travail de recherche documentaire académique et professionnel, une investigation autobiographique et/ou contextuel, la mutualisation des recherches au sein d'un collectif bienveillant. Les apprenants bénéficient ainsi de l'intersubjectivité qu'amène la multi-référentialité d'un groupe de professionnels différents. Les activités de communication et de contradiction favorisent une attitude réflexive sur la conduite de leur recherche-action, sur l'objet de leur investigation et sur leur expérience professionnelle passée et présente.

8 Déroulement de la recherche et premiers constats

Sur la vingtaine de centres ayant assisté à la présentation initiale du projet faite en réunion des directions de la fédération du Bas-Rhin des centres socio-culturels, sept structures se sont déclarées intéressées. Au final, après les négociations avec les conseils administratifs de chaque centre, un seul centre conduit actuellement sa démarche. A ce jour, il a mené huit séances de travail sur un an, et seule la deuxième étape de notre méthodologie a été franchie. Un centre a reporté son action à octobre 2019 et un autre a abandonné après avoir débuté la démarche faute de conditions internes suffisantes.

Si les causes de non-engagement ou d'abandons des structures sont variées, et ce malgré la bonne volonté et l'intérêt des participants, un point commun à toutes les situations reste prégnant : la difficulté d'implication des acteurs dans la démarche. Une difficulté qui s'observe tant du côté des salariés que des bénévoles. Cette difficulté possède des origines différentes qui peuvent entrer en interaction, tel que l'instabilité du fonctionnement, les nombreux épiphénomènes et évolutions inattendues de l'activité de ces organisations associatives particulièrement sensibles à l'évolution de la législation et au contexte politique local. Ainsi il est extrêmement ardu de préserver les temps de la recherche qui ne sont pas des priorités à court terme. Parmi ces difficultés, il ne faut pas oublier les contextes personnels. Du côté des salariés, déjà sollicités au-delà de leurs heures, il est délicat de leur demander de mener leurs investigations hors temps de travail.

Du côté des bénévoles, la densification du travail laisse peu de temps aux salariés actifs, tandis que les retraités héritent d'une fonction de facilitation pour aider les plus jeunes générations à concilier vie familiale et vie professionnelle.

Toutes ces origines entrent en résonance avec le manque de moyens financiers qui impacte directement ou indirectement le temps des personnes. En effet, les structures sont dans l'incapacité de financer le remplacement temporaire des participants dans l'activité de production. Elles ne

peuvent pas d'avantage rémunérer les heures supplémentaires, et encore moins intégrer dans le fonctionnement des espaces-temps dédiés à des activités non productives à court terme. De ce fait, l'activité d'investigation s'opère hors temps de travail, invitant les contextes personnels dans les contraintes de fonctionnement du groupe d'investigation.

Sur le plan des individus nous avons observé l'un des freins déjà bien connus de la littérature de la recherche-action, à savoir la difficulté qu'ont les participants à s'approprier une démarche d'investigation. Le collectif a besoin de temps avant d'être à même de réfléchir, de débattre, d'écrire et d'agir ou observer sur le terrain, en dehors des activités de production habituelles.

A cela, s'ajoute le problème des attentes souvent importantes aux regards des besoins et des efforts à consentir qui peut conduire à une déformation de la perception du rapport « gain-investissement ». En effet, dans le cas du centre évoqué, nous avons organisé huit séances d'une heure trente, soit douze heures en une année. Sachant que le travail entre les séances était presque impossible, il apparaissait évident qu'en une année les résultats seraient modestes. En effet, nous sommes loin de la centaine d'heures qu'une formation par la recherche-action mobilise durant un DHEPS. Mais dans un contexte où le temps se fait rare, les participants attendent un retour sur investissement à court terme, qui, s'il n'est pas au rendez-vous, tend à décourager et faire douter. Ces participants voient alors la démarche comme une montagne accouchant d'une souris, alors même que la montagne est plus proche d'une colline...

Ce point sensible et lui-même accentué par l'horaire des séances qui, faute de moyens, se déroule après une journée complète d'activité. Il en résulte une capacité de concentration et d'attention réduite, qui ralentit encore d'avantage la conduite de la démarche et contribue ainsi à donner une mauvaise image de celle-ci.

De façon synthétique et peut-être un peu caricaturale, nous faisons face à une forme de paradoxe dans ce secteur de l'action sociale associative : pour maintenir leur projet social, les organisations doivent gagner du temps dans leur fonctionnement. Mais pour y parvenir les organisations ont besoin de temps.

9 Quelques enseignements et réflexions

9.1 *Sur le plan pratique*

En premier lieu, nous évoquerons la question du rôle du chercheur vis-à-vis de la question de l'autonomie, bien connue des courants de l'autoformation. L'autonomie est à la fois un préalable et une finalité de la démarche. C'est pour cela que l'on parle davantage d'autonomisation, car l'on est jamais autonome dans l'absolu. Nous sommes plus ou moins autonomes selon les activités, et selon les conditions. Aussi s'il est tentant, en tant que chercheur, de faciliter l'activité d'investigation en apportant un cadre théorique et méthodologique pré-établi, s'il apparaît plus efficace dans ce contexte d'apporter notre analyse des situations afin d'optimiser le faible temps disponible, cela interroge le développement des capacités à agir en autonomie dans le futur, sans la présence du chercheur.

Le second enseignement est inspiré par une situation de formation interne organisée à l'initiative du groupe. Elle témoigne de la difficulté de faire passer les apprentissages et le travail préalable à la modélisation de l'organisation auprès du reste des acteurs de l'organisation. En somme, nous nous interrogeons sur les conditions du passage des apprentissages individuels, à ceux de groupe, et aux apprentissages organisationnels. Surtout lorsque ces apprentissages impliquent de vivre un processus d'investigation. Peut-on réellement partager les conclusions de cette investigation et les effets concernant les comportements et les représentations, avec le reste des acteurs de l'organisation alors qu'ils ne l'ont pas vécue ? En somme, comment partager une démarche de recherche-action de sorte à favoriser les processus de changement de la dynamique organisationnelle ? Pour autant, même si cela paraît difficile, faut-il alors renoncer à tout transfert et donc aux démarches d'investigations internes au profit d'autres approches ?

9.2 *Sur le plan « politique »*

Comme le temps du changement implique du temps pour le changement, nous interrogeons la pertinence d'une approche par structure qui soit arrêtée dans un laps de temps d'une année, connaissant les situations complexes décrites précédemment. Une approche globale, voire territoriale apparaît peut-être plus pertinente, au sein d'une démarche davantage fidèle aux processus de recherche qui doivent s'inscrire dans le temps.

Ainsi pourrait-on mettre en place une entité réunissant en son sein les différentes structures de l'action socio-éducative, différents chercheurs et certaines institutions. Cette entité pourrait avoir en

charge de mener en continu des actions de recherches descriptives, compréhensives, et d'action qui sont complémentaires. Les divers objets d'études, d'expérimentation ou d'intervention émergeraient de l'ensemble des structures d'un territoire, à l'image de l'expérimentation de la création d'observatoire populaire durant les années 80 dans le nord de la France.

9.3 Sur le plan plutôt théorique

Si la didactique professionnelle définit les situations problèmes comme un mélange entre des actions intentionnelles, du hasard et des relations de causalité (Pastré 1999), comment dans ce cas, observer et analyser des liens de causalité qui ne sont pas directement présents dans la situation de travail ?

En effet, l'approche systémique des organisations (Senge 2015) nous rappelle trois faits : premièrement les causes et les effets des événements de l'activité de l'organisation ne sont pas forcément proches dans l'espace et le temps. Deuxièmement ces liens peuvent être contre-intuitifs. Et troisièmement, ils ne sont pas toujours directement observables, car internes aux personnes et/ou aux objets. Il en résulte une difficulté évidente à percevoir d'emblée les liens de causalité les plus significatifs. Est-ce que cette difficulté pourrait être à l'origine de modèles opératifs incomplets, peu significatifs, inopérants, ou pire encore, contre-productifs ?

Nous pouvons alors interroger la pertinence du niveau d'analyse. Est-ce qu'une analyse d'une situation est à même de révéler les influences systémiques ? Ne doit-elle pas être complétée par l'observation d'un autre niveau en simultané afin de recueillir d'autres faits et circonstances qui détermineraient les situations et donc influenceraient l'activité analysée ?

L'autre dimension, que cette démarche soulève concernant le cadre théorique, est la difficulté de choix d'une approche spécifique dans les courants de l'analyse de l'activité. Ces courants possèdent des épistémologies propres qui répondent à des finalités particulières. Certains courants visent la formalisation de l'activité prescrite, d'autres visent la critique des prescriptions en vue de leur modification, d'autres tendent à faire formaliser les savoirs incorporés en vue de les capitaliser tandis que d'autres encore tentent de faire émerger ces mêmes savoirs incorporés en vue de former les futurs professionnels. Or dans les démarches de recherche-action, il n'est pas rare de croiser plusieurs de ces finalités au gré des évolutions de la recherche. Comment alors répondre à ces finalités différentes à partir d'une seule de ces démarches ? Faut-il mener en parallèle plusieurs démarches qui seraient complémentaires ? Ou faudrait-il élaborer des démarches spécifiques à

chaque terrain ? Et dans ce cas, comment prendre en compte les nombreuses questions épistémologiques que le croisement des approches sous-tend ?

10 Discussion

10.1 A propos de la démarche

Les difficultés rencontrées pour la mobilisation des terrains dans l'implication et la conduite de cette démarche de recherche tendraient à montrer que la transposition des démarches d'investigation dans les organisations, qui s'inscrivent dans l'approche pragmatique de Lewin (1943) ou de Dewey (1993) n'est pas aisée à mettre en œuvre dans un contexte soumis à d'extrêmes pressions. Se pose par conséquent la question de leur efficacité tant pour le chercheur que pour les praticiens.

Pour le chercheur, cette démarche reste fortement soumise aux aléas du réel, et développe un caractère particulièrement incertain. Il n'y a que très peu d'assurance de rencontrer et observer des situations qui permettent de poursuivre les activités de modélisation, voire de conceptualisation, des phénomènes d'apprentissage et leurs environnements dans les organisations.

Pour les praticiens, la recherche apparaît comme une charge supplémentaire pour laquelle ils n'ont pas de garantie quant à une amélioration significative de leur situation. Par ailleurs, la recherche peut révéler des difficultés qui ne dépendent pas de leur pouvoir d'action.

Cette expérience rappelle également l'importance de la régularité du travail d'investigation collective, sans laquelle il apparaît délicat de conserver l'histoire de la recherche. Or cette histoire est indispensable à la préservation des objectifs, car l'intégration de nouveaux arrivants dans le groupe, la perte d'informations liée au départ de certains membres, ou les absences ponctuelles sont autant d'évènements qui nourrissent les incompréhensions et peuvent être à l'origine d'égarement ou de perte de sens du projet.

C'est du moins ce que nous avons observé dans notre expérience. Les huit séances ont été étalées sur douze mois en sachant qu'une des séances était consacrée à de la formation qui n'avait qu'un rapport indirect avec le travail d'investigation. Ainsi, nous avons parfois eu des coupures de un à trois mois, qui n'étaient pas propices à cette continuité. Cela a limité la dynamique du groupe qui devait trop souvent prendre du temps pour se réapproprier la démarche et son état d'avancement. Si l'on comprend la nécessité de cette régularité de l'activité collective d'investigation, comment l'obtenir dans un contexte qui limite, par son manque de moyens, l'application matérielle de la

démarche ? Dans le contexte actuel, peut-on encore envisager des démarches de recherche-action s'inscrivant dans la mouvance des courants pragmatiques ? Faut-il faire évoluer les modalités pratiques des démarches de recherche participative ?

10.2 A propos du cadre théorique de la recherche

Au-delà de la méthode, cette recherche interroge le cadre théorique lui-même, qui, mobilise principalement la didactique professionnelle pour la partie de l'analyse de l'activité. Cette démarche tend à faire émerger et formaliser les savoirs tacites et intégrés servant de prescrit aux professionnels dans la conduite de leur action. Dans notre cas, du fait de la faible industrialisation de l'activité des centres, on peut s'interroger sur le bien fondé de cette approche. Le prescrit étant très faible, voire inexistant, comment pourrions-nous opposer activité prescrite à activité réalisée ? Est-ce que dans notre cas, l'enjeu de la démarche de l'analyse de l'activité ne serait pas justement celui de produire les normes antécédentes en premier lieu ? Et si oui, comment alors intégrer l'inconstance de l'activité qui implique d'actualiser régulièrement ces normes, sachant que le temps nécessaire à les produire peut potentiellement correspondre au temps de leur renouvellement ?

Dans la poursuite du questionnement de la conciliation des niveaux individuels, groupal et organisationnel, nous interrogeons la potentialité d'une analyse de situation d'un individu à remonter sur les vecteurs de la dynamique organisationnelle ? Cela interpelle le croisement des disciplines. Peut-on faire cohabiter des cadres issus des Sciences de l'éducation, des courants de l'analyse de l'activité ou encore des Sciences de gestion ? Quelles exigences de connaissances et de réflexions épistémologiques cela pose-t-il ? Cela sous-tend-il que ce type d'action ne peut s'entrevoir qu'avec une équipe interdisciplinaire ?

11 Quelques perspectives.

Bien qu'encore en cours, cette démarche de recherche devrait offrir quelques perspectives pour le secteur de l'animation sociale. Il en va de même pour les démarches de recherche auprès des organisations associatives, et de façon plus générale, pour les modalités d'implication des Sciences humaines et sociales dans les changements socio-organisationnels.

Dans le contexte décrit, l'importance de l'action des bénévoles s'accroît. Ce projet pourrait permettre de poser les bases d'une réflexion sur l'amélioration de la collaboration entre bénévole et salarié, et de chercher à développer une démarche de professionnalisation globale commune, qui

tienne compte des spécificités des deux types d'acteurs. L'enjeu serait de créer des cadres communs, de clarifier ou inventer des rôles et fonctions de manière à améliorer la complémentarité et l'efficacité de leur action.

Par ailleurs, la conduite de cette recherche devrait nous donner des éléments pour identifier ce qui favoriserait l'autonomisation des travailleurs à partir des démarches d'investigation, notamment sur le rôle de la modélisation de la dynamique organisationnelle dans le développement des compétences des acteurs associatifs.

Dans cette perspective, l'amélioration du suivi de la formalisation de la part « prescrite » de l'activité devrait faciliter les démarches de développement professionnel et celles d'optimisation collective du fonctionnement.

Cette expérience est également l'occasion pour ses acteurs, de réfléchir à la manière dont elle peut contribuer à accompagner l'ensemble des acteurs de la branche socio-éducative par la recherche. Cela pourrait se traduire par la constitution d'un observatoire mixte permanent, ou par la création d'une coopérative d'intérêt collectif de recherche et développement dédiée à l'action sociale, ou encore par la participation à un groupement d'intérêt collectif scientifique dédié à la formation tout au long de la vie ? Une autre manière d'accompagner le champ professionnel serait de généraliser les recherches empiriques à partir des étudiants des filières de formation initiale et continue, afin de pouvoir croiser les résultats et améliorer notre connaissance du secteur et de ses spécificités.

Bibliographie

- Argyris, C et Schön, D.A. 2002. *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. De Boeck Université.
- Braccini Metz, V. 2016. « Conception systémique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs. Le cas du réseau français des Petits Débrouillards. » *La Recherche en Education* 0 (16). <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/view/282>.
- Carré, P et Caspar, P. 2004. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Dunod.
- Crézé, F et Liu, M. 2006. *La recherche-action et les transformations sociales*. Logiques sociales.
- Desroche, H et Barthes, R. 1971. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Editions ouvrières.
- Dewey, J. 1993. *Logique: la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Eneau, J. 2005. *La part d'autrui dans la formation de soi : autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. L' Harmattan.
- . 2011. « Développement de l'autonomie au travail : les apports de la réciprocité à un modèle de l'autoformation en contexte organisationnel. » *Travail et dons*, 199-215.
- Ion, J. 2012. *S'engager dans une société d'individus*. A. Colin.
- Lewin, K. 1943. Read « *The Problem of Changing Food Habits: Report of the Committee on Food Habits 1941-1943* » at NAP.Edu. National Academy of Sciences. <https://doi.org/10.17226/9566>.
- Liu, M. 1991. « Définition, déroulement et résultats d'une recherche-action ». *Association de Recherche en soins infirmiers*, n° 25: 6-14.
- . 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan.
- . 2013. *La dynamique des organisations: l'émergence des formes démocratiques*. L'Harmattan.
- Pastré, P. 1999. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. » *Education Permanente* 2 (139): 13-36.
- Pastré, P, Mayen, P et Vergnaud, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154: 145-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>.
- Schön, D.A. 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éd. Logiques.
- Senge, P. 2015. *La cinquième discipline: levier des organisations apprenantes*. Eyrolles.
- Weill-Fassina, A. 2016. « L'image opérative de Dimitri Ochanine en contexte ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 18-1 (avril). <http://journals.openedition.org/pistes/4655>.