

LA FORMATION A L'INTERVENTION SOCIALE ET LES RECHERCHES SUR L'IMPLICATION

**Georges BERTIN,
CUCB de Dijon, France**

Les recherches en Sciences de l'Education procèdent, on le sait, aujourd'hui le plus souvent de professionnels en situation et ne sauraient faire l'économie des approches multi-référentielles ou transversales. Si cela est admis, le plus souvent comme un allant de soi, il arrive moins souvent que l'on s'interroge sur les fondements de ce type d'approches.

Lorsque les publics formés subissent la récitation mécanique de connaissances elles-mêmes recopiées des enseignants de la génération précédente, comme nous l'avons maintes fois constaté, y compris dans certaines universités de l'hexagone, ils sont bien entendu préparés eux-mêmes de fait à ce type de reproduction pédagogique, dans un mimétisme qui ne conserve de l'imagination que son aspect reproducteur, et ceci produit sur l'ensemble du système éducatif national les résultats que l'on connaît.

Mais quand, de plus, les publics à former - ceux là auxquels nous avons affaire dans les instituts de Travail social -, sont ceux de futurs intervenants sociaux, quand l'application du même régime leur est destinée par des programmes ou l'incurie pédagogique des donneurs d'ordre ministériels érigeant des administrateurs très civils en superviseurs de la pédagogie, on ne peut qu'être rêveur sur la capacité de ces étudiants, promus, trois ans après leur sortie des écoles supérieures, à se coltiner les problèmes sociaux les plus difficiles (viols, incestes, surendettement des familles, désocialisation, toxicomanies, ruptures du lien familial, placement d'office, désinsertion sociale, handicaps de tous ordres, etc). Il est même étonnant que la chronique ne défraie pas plus souvent les gazettes de ratés du système tout à fait compréhensibles dans ces conditions d'impréparation quasi instituée.

Il faut croire, de fait, que les rituels mis en œuvre et leur efficacité symbolique¹ viennent corriger les lacunes d'une éducation aux antipodes de ce qu'elle pourrait être. On s'étonnera pourtant du gâchis produit et de l'incapacité à gérer cette question au regard des budgets que lui consacre la solidarité nationale.

D'autre part, et en contrepoint, alors que les approches académiques mettent l'accent sur les acquisitions, les connaissances de publics, des sujets, des systèmes éducatifs ou macro sociaux, de tels programmes de formation se tiennent le plus souvent éloignés, même s'ils en revendiquent hautement la compétence, de la recherche la plus contemporaine en Sciences de l'Education, laquelle tente plutôt de relier, dans un schéma acceptable pour les différents partenaires de l'acte éducatif, les données concrètes recueillies au jour le jour de leur pratique par les acteurs et les impératifs auxquels ils se trouvent confrontés.

Nous postulons pour notre part en outre qu'appliqués à la formation des intervenants sociaux, les projets qui leur sont adressés ne peuvent faire l'économie d'une prise en compte des catégories du trajet anthropologique énoncées par Gilbert Durand,²⁸ lequel voit dans toute pratique symbolique la conjonction jamais achevée, toujours provisoire entre données subjectives et intimations du milieu et l'acte de formation accomplit bien cette mystérieuse alchimie qui consiste à jeter ensemble des données verticales : biographies, recours à l'histoire de vie des sujets, à leur imaginaire radical, aux mythes qui viennent les informer de leur histoire de leurs déterminants personnels ou collectifs inconscients et les soumissions aux contraintes des réalités naturelles, sociales, économiques, organisationnelles qui structurent le champ de l'acte éducatif.

C'est singulièrement le cas des publics de formation à de l'intervention sociale dont la connaissance ne saurait se fonder sur des modèles a priori. En effet, si l'on tente parfois de leur faire croire dans leurs formations, organisées sur la base du fantasme de toute puissance que leur conférerait la possession d'ailleurs bien illusoire de connaissances scientifiques psychologiques, sociologiques, historiques ou économiques, les intervenants sociaux savent bien et le découvrent dès leur confrontation au terrain qu'ils ne peuvent avoir affaire, tant les situations et les publics eux-mêmes sont changeants, qu'aux dissimultanités, aux incertitudes, à l'incomplétude sauf à assumer ce que Castoriadis, nommait l'irresponsabilité meurtrière, et en rejetant du même coup toute possibilité de compréhension des situations rencontrées.

¹ Gomez, Jean-François. « Le Temps des rites, handicaps et handicapés ». Paris. Desclée de Brouwer. 1999.

²⁸ Durand, Gilbert. « Les structures anthropologiques de l'Imaginaire ». Paris. Dunod. 1985. 10^{ème} éd.

On sait depuis près de cinquante ans que la recherche scientifique de pointe, du moins celle qui fait comme telle référence, celle des sciences dures, renvoie le scientifique au mystère de connaître²⁹ et il faut la myopie de certains praticiens des sciences humaines encore alignés sur les modèles les plus éculés pour penser encore que l'homme pourrait sortir de cette contingence propre à toute quête de sens. C'est pourtant dans ce déni que se fondent aujourd'hui la plupart des formations au Travail Social, d'autant plus perverses, qu'elles fabriquent parfois des psychothérapeutes ou socio-thérapeutes au rabais, englués dans des modèles pré-construits, là où il faudrait des *inter-venants* au sens propre, celle qui suppose une compréhension dialectique des réalités sur lesquelles ils travaillent.³⁰

Ceci nous entraîne à faire un sort désormais scellé à des points de vue qui tenteraient encore de traiter le monde social comme une chose, faisant des formateurs, et des intervenants sociaux qu'ils forment, des mécaniciens du réel alors que l'on doit plutôt tendre à y promouvoir des veilleurs, des éveilleurs, des accoucheurs de sens dans un déchiffrement et un décryptage de la réalité qui est certes leur affaire mais également celle de leurs partenaires, ce à quoi ils ne sont la plupart du temps guère préparés.

La question toujours sous jacente de l'objectivité dans l'approche des choses sociales est là derrière, bien présente, et l'on s'accordera pour penser, avec Thierry Magnin, que le fait d'en remettre en cause l'intimité terroriste ne détruit nullement le caractère universel de la démarche scientifique.³¹ Car, d'une part, aucune théorie donnée ne peut atteindre à la complétude et, de l'autre, nous avons compris avec des neurobiologistes comme Varela qu'il n'y a pas de conscience sans histoire ni d'histoire sans corps, car l'expérience individuelle est irréductible et bien réelle. La réalité en ce sens est aussi l'imaginaire, « *la conscience naissant par sauts quantiques* ».

De ce fait, les Sciences de l'Éducation, dans leur perspective de travail sur l'implication et sur l'intervention, pour nous son pendant quasi-dialectique, à l'encontre de modèles puisant dans de pseudo certitudes leur épistémè, ne peuvent que faire retour aux théories trop délaissées de l'autogestion pédagogique,³² de la Recherche Action aujourd'hui puissamment renouvelée par des travaux Outre Manche, de la praxis étudiée par Francis Imbert, de la Poïésis chère à René Barbier.

Jacques Ardoino, rappelle que l'un de ces courants les plus travaillés depuis les années soixante, celui de l'autogestion pédagogique, a été introduit dans la vie sociale sur la base de traditions intellectuelles fortement implantées dans le consensus social (Charles Fourier, et les phalanstères au XIX^{ème} siècle) et le groupe de diagnostic en Amérique, est lui-même héritier des idéaux démocratiques de la philosophie des Lumières et du modèle psychanalytique. Initié sur une critique radicale du modèle bureaucratique, interrogeant ses bases Institutionnelles, il met l'accent d'emblée sur les attitudes du formateur en situation, sur ses implications libidinales, professionnelles et/ou politiques comme sur son implication, confronté en cela à plusieurs modèles possibles.

Pour les uns (Blake, et Gibb,), il (le travailleur social, le formateur, l'enseignant) intervient en rappelant les objectifs, en remettant le groupe en face de l'exigence de formation, protège l'intégrité des individus, suggère des méthodes. Pour d'autres, (Bennis, et Shepard,), il manifeste aux individus les caractéristiques de leur intervention individuelle, interprète les attitudes, dénonce dépendance et de contre-dépendance. Max Pagès, plus rogèrien, renvoie lui au groupe son image, se fait l'analyste des messages et communications, marque les étapes de la démarche du groupe.

Du point de vue du formé, du public, cela revient à lui remettre entre les mains ce qu'il est susceptible de prendre en compte pour assumer ses responsabilités. Il aura alors à décider de travailler ou non, de gérer ses relations, de mettre en place des activités communes avec les autres formés, d'organiser son travail, les objectifs qu'il entend poursuivre. Le formateur devient alors un « *instrument au service des formés* », intervenant selon les modalités que ceux-ci lui fixent, répondant à la demande. Son intervention se situe dès lors à trois niveaux :

- ◆ analyser : renvoyer au groupe l'image de son fonctionnement, clarifier les messages, expliciter les sentiments ;
- ◆ organiser : donner des conseils, proposer des modèles ;
- ◆ comprendre : donner des idées, livrer des informations, des synthèses, clarifier les idées, faire le point sur les questions en rapport au terrain.

Sur un plan plus général, cette position tend à dénoncer la supériorité de ceux qui savent sur ceux qui sont supposés ne rien savoir. La méthode autogestionnaire est de ce fait pertinente pour établir le contact entre le savant et le non-savant, on conviendra que dans le cas qui nous préoccupe c'est une exigence quasi éthique. Cela suppose une définition de la culture non pas en terme de capital accumulé, ou de bien à commercialiser que l'on a ou que l'on n'a pas mais comme une réalité psychologique, un acte, car, à l'encontre d'une vision nourricière de l'acte formateur ou culturel³³ la culture n'est pas une

²⁹ Magnin, Thierry. « Entre science et religion, quête de sens dans le monde présent ». Monaco. Ed du Rocher. 1998.

³⁰ Ardoino, Jacques. « Education et Politique ». Paris. Anthropos. 2^{ème} éd. 1999. p305.

³¹ Ibidem, p130.

³² Ardoino, op.cit. p352 sq.

³³ Pour nous l'action culturelle est une catégorie de l'éducation.

chose achevée, finie, une nourriture, un objet ou un ensemble de biens, et il y a autant de manières d'aborder la réalité que d'individus et que la culture n'est pas la même dans chaque individu. On voit ici les avantages que peut retirer un travailleur social de cette approche qui ne le disqualifie pas dans la relation engagée avec ses partenaires aujourd'hui les travailleurs sociaux parlent encore trop souvent de « *clients* » !

Ainsi, la psychologie moderne nous a montré que l'enfant se développe en fonction des relations qu'il entretient avec son milieu (familial, socio-économique) des processus psychiques intimes qu'il met en œuvre, et que ses besoins culturels, comme les autres, sont conditionnés par ses premières expériences. Le changement d'un individu ne peut donc être obtenu que dans un milieu où tout converge au changement, d'où la nécessité de faire également porter l'action de formation sur les Institutions elles-mêmes.

Le champ de la formation doit donc être conçu comme un milieu propice à faire évoluer les individus par un double mouvement de distanciation/implication, par la mise en œuvre de l'esprit critique d'une façon instrumentée. Il doit, de fait, contribuer à agir sur les institutions existantes car l'éducation joue un rôle essentiel dans la formation des sociétés. Elle est chose « *éminemment sociale* ». (Durkheim.)

Au service de cette ambition, la formation des intervenants sociaux se fait dès lors formation à la « *clinique* ». Le terme clinique désigne, on le sait le chevet du lit du malade dans sa posture allongée, et, par extension, ce qui s'apprend sur le terrain. Lagache, la définissait comme science de la conduite humaine, respect de l'ambiguïté, du double sens, de l'opacité.

L'intervention sociale s'oppose ainsi à la posture expérimentale, ordonnée à la mesure, au contrôle. Là où celle-ci est normative, quantitative, la clinique est qualitative, monographique. Elle contribue au changement social dans sa conduite même, elle lui est inhérente. Ici, « *la vérité n'est pas définie par le vérifiable, mais par l'authenticité, la congruence, l'empathie* ». ³⁴

Roger Bastide, dans son anthropologie appliquée, l'appliquait à l'analyse approfondie d'une communauté dans son action réformatrice, ce qui est précisément le cas de l'intervention sociale, soit « *une science théorique qui porte sur une pratique* ».

La praxis pédagogique de Francis Imbert, ³⁵ appartient à ce courant. Elle est ouverture, processus, prise en compte de l'ensemble de l'essence indéterminée/interminable des capacités autonomes de l'éduqué. Visant l'autonomie, elle tend à permettre aux partenaires d'accéder à une transformation lucide des règles qui leur sont imposées, car son enjeu fondamental est de favoriser les capacités autonomes des sujets reconnus acteurs de leur propre développement.

Du point de vue de ce type de pédagogie, ils (les éduqués, les formés) doivent et peuvent vérifier dans leur expérience la justesse de ce qui leur a été inculqué dans une dialectique constante avec le formateur, il n'est en effet pas question d'en rester au vécu spontané, il leur faut mettre en discussion, confronter vécu et évidences, se donner les moyens théoriques et pratiques de cette discussion.

On constatera qu'appliquée à l'intervention sociale, quand le travailleur social vient justement établir son action professionnelle entre les partenaires du jeu social, cette posture trouve toute sa signification : il s'agit de penser des outils critiques entre pratique et théorie, pour que celles-ci se retrouvent, se conjuguent, libérant du même coup l'énergie sociale instituée, telle que la garde et la comprime le verrou institutionnel. Il faut, écrivait Castoriadis, mettre au jour les significations imaginaires sociales pour faire advenir l'institution imaginaire de la société. ³⁶

A ceci, Imbert, pose une condition : « *poser un faire qui engage chacun à élaborer quelques transformations de sa vision du monde, de son imaginaire culturel et socio-politique, de son idéologie et finalement de son être de classe* ». ³⁷

L'analyse institutionnelle nous a du coup familiarisés aux procédures qui permettent ces repérages et constituent une véritable propédeutique à toute intervention.

Dans les années « Vincennes » on apprenait ainsi aux étudiants de Paris 8 à établir l'analyse de la demande en regard de celle de la commande le collectif client étant conduit à l'autogestion de l'intervention qui lui était proposée et à recueillir et analyser le matériau symbolique recueilli et gros des aliénations portées par les groupes et les institutions. La méthode en était la libre association de la vie de l'institution, l'injonction de non-omission des informations rencontrées, leur indispensable restitution au groupe, la mise en valeur des conflits conduisant pour Deleuze, et Guattari, à une véritable *schizo-analyse*, soit un travail en profondeur sur le désir, à sa reconnaissance par la destruction des croyances et représentations de telle manière que se découvre, chez le sujet, la nature et le fonctionnement de ses « *machines désirantes* ».

³⁴ Ardoino, op.cit. p188.

³⁵ Imbert, Francis. « Pour une praxis pédagogique ». Paris. Matrice. 1985.

³⁶ Castoriadis, Cornélius. « L'institution imaginaire de la société ». Paris. Seuil. 1975.

³⁷ Imbert, Francis. « Pour une praxis pédagogique ». Paris. Matrice. 1985. p208.

Il s'agissait en somme d'interpréter le champ symbolique de l'intervention sociale et nul travailleur social ne saurait aujourd'hui, sans le principe de son action, s'y dérober sauf justement à se condamner à l'incapacité à intervenir.

Dans cette optique les méthodologies de la recherche action nous apparaissent tout à fait pertinentes à promouvoir et faire travailler auprès des futurs intervenants sociaux, car véritablement méthodologies en actes du Travail Social. En effet la Recherche Action n'a de signification que par rapport aux situations de changement social auxquelles elle participe en poursuivant deux objectifs dont la rencontre est formatrice (elle met une forme, un ordre, dans le chaos), soit produire des connaissances et produire de l'action.

Les auteurs anglo-saxons³⁸ qui se sont attachés à désinstrumentaliser le modèle lewinien (Corey, 1953) ont insisté sur le fait que ce sont les praticiens eux-mêmes étudiant leurs problèmes scientifiquement qui doivent la fonder et ce, sur des valeurs démocratiques (Whitehead, 1993). Stenhouse souhaitait que les enseignants eux-mêmes deviennent des chercheurs, « *il ne suffit pas écrivait-il que le travail des enseignants soit étudié, ils doivent le faire eux-mêmes* » et il en définissait ainsi les conditions :

- ◆ une recherche locale ;
- ◆ les rôles de l'enseignant et de l'équipe du projet complémentaire ;
- ◆ la définition d'un langage commun.

Leur rôle y est défini par leur propre champ professionnel : soit chaque enseignant étudiant sa propre classe. Et de citer les méthodes utilisées, perçues comme complémentaires :

- ◆ enregistrements ;
- ◆ journal de recherche ;
- ◆ profils psychologiques ;
- ◆ analyses documentaires ;
- ◆ observation extérieure ;
- ◆ interview ;
- ◆ questionnaires ;
- ◆ études de cas.

On conçoit aisément que ce modèle s'applique presque naturellement au Travail Social, quelle qu'en soit la condition car nul ne voit guère comment l'intervention sociale ne serait concernée par ces pratiques, directement liées à l'analyse de terrain et de contexte.

En 1983, Kemmis, et Carr, publiaient leurs propres observations « *Becoming critical* » et définissaient la Recherche Action comme suit : « *Une forme de recherche entreprise par les participants aux situations sociales pour améliorer la rationalité et la pertinence de leurs pratiques, leur compréhension et les situations dans lesquelles ils pratiquent* ».

On voit ici poindre là une quasi-définition de l'intervention sociale à laquelle nous prétendons préparer les travailleurs sociaux dans notre pays, l'homologie des intentions et des formes de leur mise en œuvre étant tout à fait remarquable entre les deux champs.

De fait, les chercheurs anglais n'hésitent pas à définir la Recherche Action comme processus social permettant de :

- ◆ améliorer, transformer les pratiques ;
- ◆ engager, impliquer les acteurs concernés.

Il n'est pas moins remarquable que dans notre pays on se prévaut d'aboutir aux mêmes résultats avec des moyens tout à fait éloignés. En effet, à l'opposé des méthodes de vérification des hypothèses dont se gargarisent encore les formations au Travail social, de nos jours, les chercheurs anglais ont à cœur d'impliquer progressivement les enseignants et obtiennent graduellement le consentement de leur entourage, dans une dimension à la fois pratique et théorique.

La Recherche-Action est ainsi un processus participatif et collaboratif de réflexion sur soi et sur ses champs d'activité, elle doit influencer les conditions de la pratique éducative, elle est une véritable épistémologie de la pratique (Whitehead, 1993). Le praticien y apprend à partir de son expérience, (Winter, 1989), sa recherche intégrant aussi les dimensions psychoaffectives de son existence.

Combien de travailleurs sociaux, ne sont-ils pas, de nos jours, laissés dans une grande déshérence affective, livrés à leurs seules ressources, et n'établissent aucun lien entre leur pratique et ses effets observables sur eux-mêmes dans la sacro-sainte mise à distance confortée par le secret professionnel, l'objectivation, etc.

³⁸ Cf. Evans Moyra, « An Action research Enquiry ». Thèse de doctorat. Bath University. 1993. dont nous rendons compte ici.

Ici, les méthodologies de la Recherche Action seraient de puissants adjuvants à entrer justement dans une démarche d'intervention, entre eux-mêmes et le monde, entre la commande institutionnelle qui leur est passée et la demande de leurs publics. Et Winter, (1989) pointait, à propos des enseignants anglais, l'importance du langage dans la mise en jour de ces réflexions, les mots utilisés ont un sens et dépendent de la compréhension que les individus ont de leur contexte. C'est « l'indexicalité » des ethnométhodologues, propédeutique indispensable au traitement de tout problème social ou encore la parenté pointée par Castoraidis, entre un régime social et le type anthropologique qui le fait fonctionner.

S'ils étaient formés sur ces bases, les futurs travailleurs sociaux, poursuivant, voire débutant leur formation en cours d'emploi deviendraient réellement producteurs d'une recherche en Travail Social, alors qu'aujourd'hui on leur recommande le plus souvent et de façon comminatoire de garder de la distance et de ne pas prendre de sujets de réflexion « *dans lesquels ils se trouveraient trop impliqués* ». ³⁹

Comment dès lors les aider plus tard à travailler, autrement que dans le déni, leur implication, en fait le seul vrai problème non technique non fonctionnel auquel ils se trouveront confrontés et donc devant lequel ils ne manqueront pas d'être désarmés ? Autrement, les allant de soi, les convenances, les routines, les injonctions à la conformité accompliront le travail de deuil de situations non maîtrisées et donc insupportables mais forcément répétitives car non épiphanisées.

Ce travail ne peut se faire qu'au prix d'une constante déconstruction, les phénomènes rencontrés et donc de l'apprentissage en formation de cette déconstruction, par les questions, les histoires de vie, la mise en commun des interprétations, leur confrontation, le dialogue incessant entre agents des institutions concernées. L'expérience, nos propres étudiants nous apprennent que ce travail quand il est produit n'est jamais institué mais laissé au hasard des rencontres pause café et de temps informels, le temps des réunions dites de régulation (la règle !) étant au 9/10^{ème} employés à régler des questions administratives ou d'organisation quand ce n'est pas, en cas d'équipes pluridisciplinaires, à se neutraliser réciproquement.

Et pourtant c'est en proportion inverse que devrait être géré le temps de la déconstruction des actes éducatifs ou sociaux, car les phénomènes rencontrés sont essentiellement mouvants, ils changent tous les jours.

Nous atteignons ici une nouvelle définition de la Recherche Action (Altrichter, 1990) : « *un processus d'intervention qui ne repose pas sur la fixation d'objectifs, la détermination d'hypothèses et l'administration de la preuve du bien fondé de ces hypothèses. Il est défini sur deux axes, axiomatique et empirique* » :

- ◆ axiomatique, quand les personnes rencontrées réfléchissent améliorent, développent leur propre travail dans l'entrecroisement de la réflexion et de l'action, dans la vulgarisation des résultats obtenus non seulement auprès des participants mais encore de toute personne concernée ou intéressée ;

- ◆ empirique quand la situation dans laquelle sont plongés les chercheurs les met en relation avec leur propre questionnement, leur participation (aux problèmes et à leur résolution), leur capacité à décider.

La collaboration suspend ici les voies verticales du travail au profit de pratiques collaboratrices. Le recherche action est de fait une pratique collaboratrice, une méthode de travail avec des gens qui ont les mêmes intérêts et sont concernés de la même façon.

On conviendra que dans le domaine de l'intervention sociale, les différentes catégories d'intervenants : éducateurs, assistants sociaux, conseillers, animateurs, répondent à cette définition et devraient être formés à ces approches qui leur fourniraient ainsi une structure commune de travail et de concertation. Elle déboucherait assurément sur la production de résultats enrichis de ces collaborations, la modification par chacun de sa vision du monde et de celle de ses semblables, ou alter ego professionnels la remise en question des rôles et statuts des intervenants.

Au-delà, elle les achèverait vers une posture poétique au sens de Barbier,⁴⁰ lequel s'est tourné, depuis un quart de siècle, vers des modèles épistémologiques complexes, vers des positions carrefours dont il assume et les ambiguïtés et les richesses, et qu'il définit comme « *approche transversale* », très féconde pour tous ceux qui ne considèrent pas le savoir universitaire uniquement comme un moyen d'occuper le terrain mais lui assignent une visée à la fois opératoire et heuristique, l'une fécondant l'autre et réciproquement.

Se fondant sur une réflexion épistémologique liée à sa position résolument interdisciplinaire en sciences humaines, celle là même où se trouvent de fait les intervenants sociaux, confrontés justement à la complexité et à la luxuriance des pratiques sociales, René Barbier, met en place une remarquable

³⁹ Réflexion maintes fois entendues de la part de formateurs au Travail social s'adressant aux étudiants, ce qui constitue à notre sens une véritable aberration au sens étymologique, soit un « détournement » de sens.

⁴⁰ Barbier, René. « L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines ». Ed. Anthropos. Paris. 1997. 357p.

revue de détail qui touche au statut scientifique de l'Imaginaire, défini, comme Laplantine, l'avait esquissé, à partir de trois pôles : imaginaire pulsionnel, imaginaire social et imaginaire sacré.

Cette confrontation des apports de la psychologie psychanalytique, des théories de l'analyse institutionnelle et des philosophies orientales, conduit René Barbier, à nous proposer des modèles opératoires en sciences de l'Éducation et singulièrement transférables aux formations au Travail Social. Elles fonctionnent sur les paradigmes de la **reliance** et du **métissage**, seuls à même de prendre en compte les paradoxes de la confrontation entre réel et imaginaire. Nous revenons, dans cette perspective du trajet anthropologique cher à Gilbert Durand, au nomadisme et à l'errance dans lesquels Michel Maffesoli, voit les conduites les plus socialement partagées à l'époque que nous vivons. Il s'agit véritablement d'une *anthropo-logique*, comme le décrit également Georges Balandier, elle passe par une posture méthodologique, celle que Barbier, nomme avec Jean-Louis Legrand, une « *implexité* », soit une confrontation armée entre les postures de l'implication et les données de la complexité.

Ancrée résolument dans un processus « *aux frontières* », la dynamique éducative et de recherche préconisée par Barbier va revêtir là deux formes majeures :

- ♦ *l'écoute mythopoétique*, dont il propose d'explorer les applications en psychothérapie, en ethnopsychanalyse, en Éducation, effort particulier pour lire les mythes et symboles comme producteurs de double sens dans les situations rencontrées ;

- ♦ *la recherche-action existentielle*, soit production de connaissances et transformation de la réalité, et Barbier insiste à juste titre sur la rigueur nécessaire et très actuelle d'une démarche dont quiconque a fréquenté un tant soit peu les milieux professionnels du Travail Social, de la Culture, de la Formation et de l'Éducation, peut reconnaître l'utilité sociale. Durkheim, ne disait-il pas lui-même que la sociologie ne vaudrait pas une heure de travail ni d'effort si elle ne trouvait pas cette utilité ?

Ceci l'amène enfin, et nous avec lui, à définir une exigence pour le chercheur en sciences humaines et sociales : celle de *sensibilité*. Non, et Barbier, nous y conduit fort à propos, l'homme, les sociétés qui l'habitent ne sont pas des choses, pas plus que des machines à produire, par exemple, des images médiatiques, ils justifient, si l'on veut les comprendre et peut-être les aider, d'une approche différenciée, cette sensibilité que Barbier, définit⁴¹ comme « *une empathie généralisée à tout ce qui vit et à tout ce qui est* ». Et l'auteur de rappeler justement « *qu'il est temps de redonner vie au mot amour en sciences humaines... mais à condition de laisser interférer la sensibilité spirituelle des autres civilisations* ». Et de reconsidérer les perspectives de l'interprétation elle-même, et, à l'inverse des idéologues, à prendre partie pour une recherche qu'il montre irréductible à des modèles car « *tout ce qui peut se ramener au même à l'invariant, à la Structure est illusoire* ».

C'est aussi à ce constat que nous a conduit cette réflexion sur les formations en Intervention sociale et les modèles qui leur sont quasi ontologiquement inhérents.

Au-delà des postures « *totalitaires* » trop souvent inculquées à leur insu aux étudiants en intervention sociale, nous professerons que ce n'est pas parce que la pensée n'a pas fini de comprendre, ce qui est souvent le cas dans les pratiques qui nous préoccupent ici, qu'elle n'atteint pas une réalité que nous savons elle-même toujours relative. Relativisme dont nous ne pouvons que nous féliciter. N'est-ce pas dans l'extraordinaire plasticité des formes sociales que réside, comme l'avait pensé Simmel,⁴² l'espoir de leur permanence ?

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J.

(1999) - « *Éducation et Politique* ». 2^{ème} éd. Anthropos : Paris. 395p.

BARBIER, R.

(1997) - « *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines* ». Anthropos : Paris. 357p.

CASTORIADIS, C.

(1975) - « *L'institution imaginaire de la société* ». Seuil : Paris. 503p.

DURAND, G.

(1985) - « *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire* ». 10^{ème} éd. Dunod : Paris. 536p.

EVANS, M.

(1993) - « *An Action research Enquiry* ». Thèse de doctorat. Bath University.

⁴¹ Barbier, op.cit p289et295.

⁴² Simmel, Georg. « *Sociologie et épistémologie* ». 1981. Paris. PUF.

GOMEZ, J-F.

(1999) - « *Le Temps des rites, handicaps et handicapés* ». Desclée de Brouwer : Paris. 195p.

LAPASSADE, G.

(1975) - « *Socianalyse et potentiel humain* ». Gauthier Villars : Paris. 211p.

LOBROT, M.

(1966) - « *La pédagogie Institutionnelle* ». Gauthier-Villars : Paris.

LOURAU, R.

(1970) - « *l'Analyse Institutionnelle* ». Ed. de Minuit : Paris. 305p.

MAGNIN, T.

(1998) - « *Entre science et religion, quête de sens dans le monde présent* ». Ed. du Rocher : Monaco. 259p.

SIMMEL, G.

(1981) - « *Sociologie et épistémologie* ». PUF : Paris. 238p.