

Introduction à la 3<sup>ème</sup> journée d'étude des référents professionnels

ARIFTS PONANTS La Classerie - vendredi 16 mars 2012

## **Le rapport au savoir : processus individuel, enjeu collectif**

---

1 -	Le rapport au savoir : processus individuel .....	2
2 -	Le rapport au savoir construit dans l'histoire.....	3
3 -	Une hiérarchie des savoirs .....	4
4 -	La réforme des diplômes et le rapport au savoir .....	5
5 -	La multiplication des voies de certification .....	6
6 -	Une rupture dans la transmission des savoirs.....	7
7 -	Pour conclure : vers l'alternance intégrative ?.....	8

Avant de laisser la parole à Jean-Luc de St Just, nous avons voulu partager avec vous un certain nombre d'interrogations qui nous ont conduits à proposer la thématique du rapport au savoir pour cette 3<sup>ème</sup> journée d'étude des Référents Professionnels.

Parce que ce qui nous réunit ici c'est notre intérêt pour l'accompagnement des futurs professionnels, nous sommes tous, chacun de notre place de formateurs de terrain, de référents professionnels de maître d'apprentissage ou de formateurs d'école confrontés à ce rapport au savoir. A travers des questionnements individuels : qu'est-ce que je sais ? D'où je le sais ? Suis-je légitime pour en dire quelque chose ? Suis-je en capacité de le transmettre ?

Mais également à travers des questions plus générales sur l'acte de transmettre : est-ce que c'est diffuser des savoirs ? Est-ce que c'est montrer ce que je sais faire ? Est-ce que c'est accompagner l'autre dans le chemin parfois sinueux de l'expérience ?

Tous ces questionnements sont renforcés par un contexte instable marqué par des réformes dont on ne mesure pas encore bien les conséquences alors que d'autres réformes pointent le bout de leur nez (ECTS, socle commun, haute école,...)

Je me propose donc de faire avec vous un rapide tour d'horizon des réflexions qui ont émergé lors des préparations de ces journées et qui viendront donner quelques points de repères en termes de définition, puis poseront des bases d'un rapport au savoir collectif et spécifiques au travail social, pour enfin aborder ce que nous percevons des effets possibles dans les dynamiques entre les acteurs de l'alternance.

# 1 - Le rapport au savoir : processus individuel

Le concept de rapport au savoir a été développé en parallèle dans deux champs théoriques : par Jacky BEILLEROT dans le champ de la recherche clinique et par Bernard CHARLOT dans le champ de la sociologie.

Si je laisse à Jean-Luc de St JUST le soin de développer les apports de la clinique, quelques éléments de définition sont tout de même nécessaires.

Pour Jacky BEILLEROT, le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, désir de savoir ou comme le dit Freud « *Apprendre, c'est investir un désir dans un objet de savoir* ».

Jacky Beillerot définit le rapport au savoir comme « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »<sup>1</sup>.

C'est-à-dire que le rapport au savoir est avant tout *un processus*, jamais figé, qu'il évolue tout au long de la vie, à partir de ce que nous savons ou non, de la façon dont nous nous situons par rapport à ces savoirs et au fait même de savoir ou de ne pas savoir.

Par ailleurs, le rapport au savoir est toujours *singulier*, il se construit en fonction de l'histoire de chacun et chacune et s'insère donc dans une dynamique familiale, sociale et historique.

Dans le champ de la sociologie, Bernard CHARLOT définit ainsi le rapport au savoir : « le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir »<sup>2</sup>.

Cette définition nous montre que le rapport au savoir concerne à la fois des processus : l'acte d'apprendre et les situations d'apprentissage, et des produits : les savoirs.

Le rapport au savoir est à la fois relation de sens et relation de valeur, c'est-à-dire qu'une personne valorise ce qui prend du sens pour elle, et à l'inverse, elle donne du sens à ce qui représente une valeur pour elle. La valeur et le sens que donne une personne à un savoir sont liés à son identité. Pour CHARLOT « *ce qui s'exprime dans le rapport au savoir, c'est l'identité même de l'individu [...]. Mais cette identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu : être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école, c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve.* »<sup>3</sup> On parle donc de **rapport identitaire au savoir** quand il s'agit de comprendre de quelle façon le savoir prend sens pour la personne.

Pour simplifier, nous pourrions dire que le rapport identitaire vient répondre à la question : pourquoi apprendre ?

---

<sup>1</sup> J.Beillerot (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'harmattan, 1996

<sup>2</sup> B. Charlot, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Anthropos, 1997

<sup>3</sup> B.Charlot, E. Bautier, J-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, A. Colin, 1992

Mais la question du sens peut aussi se poser sous la forme : qu'est-ce qu'apprendre ? On parle de **rapport épistémique au savoir** pour s'intéresser à la nature de l'activité nommée savoir. « *Le rapport épistémique est cette relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir.* »<sup>4</sup>

Enfin, nous notons que le rapport au savoir « ne se réduit pas aux relations que nous entretenons avec des apprentissages ou avec des savoirs. Il se construit également à travers nos projets d'avenir, nos aspirations professionnelles et sociales, nos réponses à des sollicitations de l'entourage, etc. »<sup>5</sup> Insistons sur le fait que le rapport au savoir ne s'arrête pas à la porte de l'école : toute notre vie, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation qui peut influencer et marquer nos trajectoires.

## 2 - Le rapport au savoir construit dans l'histoire

Si le rapport au savoir semble avant tout individuel et singulier, on peut parler de rapport au savoir d'un groupe « dès lors qu'il existe des représentations collectives, des valeurs collectives, des projets collectifs, c'est-à-dire une identité de groupe »<sup>6</sup>. C'est dans ce cadre que nous pourrions parler du rapport au savoir des travailleurs sociaux.

Peu de recherches se sont intéressées spécifiquement au rapport au savoir des travailleurs sociaux si ce n'est quelques travaux consacrés exclusivement aux éducateurs spécialisés, dont les recherches de Jean-Luc de St JUST<sup>7</sup> et de François BOUCHARD<sup>8</sup>.

Il en ressort que pour ces derniers, la confrontation entre savoir d'expérience et savoir théorique ne va pas de soi. Ainsi, les savoirs jugés utiles lors de la formation initiale deviennent difficiles à utiliser dans la pratique quotidienne. On leur reproche d'être trop livresques, ne permettant pas de répondre aux questions du terrain. Les éducateurs sont en attente de savoir-faire qui apportent une aide concrète et des réponses pratiques et efficaces.

De plus, les savoirs théoriques sont souvent associés à ceux qui les détiennent, c'est-à-dire les psys (psychologues et psychiatres, psychanalystes), hors « *la légitimité scientifique, sociale ou consensuelle des savoirs médicaux et de la psychanalyse installe les possesseurs de ces savoirs dans une position hiérarchique de domination par les savoirs, alors qu'à l'inverse les éducateurs se vivent dominés par ce savoir, à défaut de pouvoir s'en reconnaître d'autres* »<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> E. Bautier, J-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens, Démocratisation ou massification*, A. Colin, 1998

<sup>5</sup> Charlot, Bautier, Rochex (1992), p. 31

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> J-L. De St Just, *Le savoir professionnel au risque des dialectiques du savoir*, mémoire DHEPS, Rennes, 2000

<sup>8</sup> F. Bouchard, *Histoire des savoirs : la construction des savoirs chez les ES*, DEA Sciences de l'éducat°, Nantes, 1999

<sup>9</sup> Ibid., p.133

De ce fait, l'éducateur se trouve dans une position où il est dans l'impossibilité de construire des savoirs propres car il est sous la dépendance d'un savoir scientifique qui ne le satisfait pas mais qu'il ne se donne pas les moyens de remplacer en formalisant et conceptualisant son savoir-faire.

Une enquête réalisée en 2005 auprès des moniteurs de stage<sup>10</sup> va dans le même sens d'une hiérarchisation des savoirs. Ce que disent les moniteurs de stage, c'est que les savoirs théoriques appartiennent à l'école et les savoirs d'action aux terrains. Un travail d'analyse de leurs pratiques d'accompagnement montre qu'en réalité, il n'en est rien : les formateurs de terrain prennent appui autant sur des savoirs théoriques que sur leurs savoirs d'action. Sans toutefois pouvoir toujours formaliser la démarche, c'est principalement lors de ces séances de travail que le lien théorie-pratique semble le plus mise en œuvre.

Cette domination des savoir savants qu'ils soient psy ou médicaux est présente dans tous les métiers du social. Cela s'explique dans la construction et l'histoire des métiers mais également parce que tous les métiers de la relation sont aux prises avec une part de leur activité qui relève de l'indicible, du non-formalisable, du non-prévisible et qui font des travailleurs sociaux des « bricoleurs du quotidien »<sup>11</sup>.

### 3 - Une hiérarchie des savoirs

Ces pratiques professionnelles s'inscrivent dans un mode de pensée dominée par les savoirs théoriques que l'on pourrait nommer savoirs savants, savoirs scientifiques et qui s'opposent aux savoirs issus de la pratique nommés également savoir empirique, savoir d'action.

Si l'on peut opposer ces deux grands types de savoirs, on pourrait dire que *le savoir théorique est un savoir général et transmissible* alors que *le savoir pratique est un savoir particulier, voire singulier, qui appartient à chacun et se construit dans l'expérience. Il est donc, à priori, difficilement transmissible.*

Dans cette opposition, les savoirs théoriques sont souvent posés comme supérieur et même si les savoirs d'action sont valorisés aujourd'hui (je pense au modèle du praticien réflexif de Schön), il persiste des enjeux entre les professionnels des ESMS qui valorisent les savoirs d'actions, et les professionnels des écoles qui « détiennent » les savoirs théoriques.

Par la nature même de l'activité professionnelle, les travailleurs sociaux se sont trouvés en difficulté pour construire un corpus de savoirs théoriques, formalisés et transmissibles (c'est la question très actuelle de la reconnaissance du travail social comme discipline universitaire).

Mais c'est sur le terrain que les professionnels ont construit leur légitimité : aux savants la théorie, aux professionnels le terrain, source première d'apprentissage du métier. D'ailleurs tout formateur d'école

---

<sup>10</sup> C. Verron, *La place des professionnels dans la formation des éducateurs spécialisés - Du moniteur de stage au formateur de terrain*, Mémoire de Master de sciences de l'éducation, Université de Nantes, 2006

<sup>11</sup>J. Rouzel, *Paroles d'éduc - Educateur spécialisé au quotidien*, Eres, 2011

éloigné trop longtemps du terrain risque de se faire interroger sur sa légitimité à occuper encore cette place sans être aller se ressourcer et réactualiser son savoir sur le terrain.

Ce cadre général étant posé, regardons maintenant des questions d'actualité qui ont pu émerger dans des contextes de réformes. Je pense évidemment aux réformes des métiers et des diplômes du travail social mais également aux textes sur la VAE, sur l'apprentissage,... Commençons par les réformes.

Les référentiels de compétences sont venus apporter une réponse partielle en nommant les savoirs spécifiques pour chaque métier mais ils ont en même temps générer des déséquilibres.

## **4 - La réforme des diplômes et le rapport au savoir**

### **Un nouveau jargon professionnel**

Il apparaît que le passage par la formation permet l'acquisition d'un vocabulaire technique et théorique nécessaire à la construction de son identité professionnelle et à la reconnaissance des pairs. C'est même selon un certain nombre de chercheurs la fonction principale de la formation : acquérir le langage qui permet d'être reconnu et compris dans son groupe professionnel.

Or, la réforme introduit des nouveaux termes en partie étrangers aux professionnels. Il y a un décalage entre le langage des référentiels utilisé dans les écoles et le langage des institutions. Les notions de partenariat, de réseau, d'ISIC, de DC, de DF, de référentiel de compétences sont devenues le langage courant des formateurs et des étudiants qui arrivent en stage, mais professionnels et étudiants n'ont pas ce langage commun porteur d'une socialisation professionnelle réussie. « De quoi tu me causes ? » pourrait renvoyer le formateur de terrain au formateur d'école qui lui reprocherait son absence d'adaptation au nouveau jargon professionnel.

### **Remise en cause des savoirs professionnels**

La réforme des diplômes et les référentiels de compétences qui l'accompagnent ont été vécus comme une prescription par les professionnels : « voilà ce que dorénavant vous devez savoir pour être reconnu comme compétent ». L'imposition d'un nouveau modèle professionnel ne peut être vécue comme une perte de légitimité et une attaque de son identité professionnelle : « tout ce que je sais, tout ce que j'ai appris au cours de mon expérience ne vaudrait plus rien ». Comment transmettre un savoir devenu caduque ?

C'est encore plus flagrant quand la prescription des textes vient prôner un modèle qui ne correspond pas à celle des professionnels : « la description officielle de mon métier ne correspond plus à l'activité professionnelle dans laquelle je me suis engagé et que j'exerce au quotidien ». (exemple de la coordination chez les ES)

## Ouverture sur de nouveaux espaces d'intervention

L'un des points forts de la réforme, à travers les contenus de formation sur le projet et sur le partenariat et le réseau, est de permettre aux professionnels d'acquérir des compétences qui leur permettent d'investir des champs d'intervention peu fréquentés par les professions canoniques du travail social : politique de la ville, insertion, formation professionnelle,... On pourrait donc voir dans cette réforme une possibilité d'extension des espaces d'intervention des travailleurs sociaux. Mais, le peu d'investissement des tutelles et des organisations professionnelles dans la diffusion d'information des réformes des métiers peut générer, au contraire, un effet inverse de rétrécissement des champs pour les professionnels. Peu informés et peu mobilisés, les professionnels en poste pourront se penser comme exclus des nouveaux savoirs et disqualifiés pour postuler sur des postes pour lesquels on exigera la mise en œuvre des compétences inscrites dans le référentiel métier.

## 5 - La multiplication des voies de certification

La multiplication des voies de certification et des dispositifs de formation vient perturber et réinterroger chacun sur ce qu'est apprendre.

Nous pensons évidemment à la **VAE** qui vient donner une place tout à fait singulière à l'expérience comme point d'appui pour construire des compétences sans nécessairement passer par la formation.

Mais que penser de **la formation ouverte et à distance** -FOAD<sup>12</sup> qui se développe progressivement dans les établissements de formation en travail social<sup>13</sup>.

De même que **l'apprentissage** introduit un nouveau rapport entre maître d'apprentissage et formateur d'école qui nécessite un rééquilibrage et des ajustements dans les domaines d'intervention des uns et des autres. Ou s'arrête les prérogatives de l'un et où commencent celles de l'autre ?

Ces nouvelles modalités de certification introduisent également un rapport différent chez l'apprenant en instaurant un positionnement différent des étudiants. Prenons pour exemple la formation par l'apprentissage pour laquelle il nous semble percevoir, chez les apprentis, un rapport au savoir différent. Ancré d'abord sur leur terrain d'apprentissage, sur leurs pratiques, ils sont plus distants des savoirs théoriques perçus comme non-efficaces immédiatement. Nous avons peu de recul encore et j'avance ces éléments avec prudence mais il paraît évident que le contexte de formation influence le rapport au savoir de chacun.

---

<sup>12</sup> «Une formation ouverte et à distance est un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels et collectif (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales et à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur », Circulaire DGEFP n°2001/122 du 20 juillet 2001 in C. BATIME, Les formations ouvertes et/ou à distance, *Le Sociographe* n° 1, 2007, p. 90

<sup>13</sup> IRTS PACA, IRTESS Bourgogne, IRTS Aquitaine, IMF Marseille,...

## 6 - Une rupture dans la transmission des savoirs

Les mouvements en cours sont porteurs d'un risque de rupture dans la transmission des savoirs.

### Des ruptures générationnels

Les effets de la réforme peuvent ouvrir une brèche entre les anciens et les nouveaux, ceux d'avant et ceux d'après. On commence à en voir les effets avec l'arrivée de jeunes professionnels en charge de l'accompagnement et qui ont été cooptés par leur équipe non pas sur une reconnaissance de leurs compétences professionnelles mais sur une connaissance des nouveaux dispositifs. Ainsi, alors que l'autorisation réelle et/ou symbolique pour devenir référent professionnel s'appuyait sur une mise à l'épreuve et une confrontation de son savoir au terrain qui aboutissait pour certains à l'autorisation de s'engager dans la transmission, aujourd'hui, cette chaîne semble se rompre parce que ceux qui sont censés savoir se sentent disqualifiés, les savoirs de la pratique sont disqualifiés au profit des savoirs procéduraux.

Les réformes ouvrent également la possibilité d'être accompagné en stage par des professionnels qui ne sont pas du même métier. C'est ici la question de la construction de l'identité professionnelle qui est en jeu. Cela sous-entend que le modèle d'identification professionnelle n'est plus nécessairement un pair, ni même un travailleur social. C'est là encore une rupture dans un modèle de transmission qui se construisait au sein du métier et qui vient interroger la légitimité du professionnel dans sa fonction de formation.

Le niveau d'études de plus en plus important des étudiants peut également mettre en difficultés des référents professionnels qui se confrontent à des étudiants plus diplômés qu'eux et porteur de savoirs théoriques valorisés. « Comment accompagner un étudiant qui en sait plus que moi ? » Question légitime si l'on pose la question de la transmission en terme de stock de connaissances. Celui qui est « supposé savoir » n'est plus le professionnel mais l'étudiant.

### Des ruptures entre écoles et terrains

Le même phénomène est repérable dans un lien qui pourrait se distendre entre les professionnels de terrain et les formateurs d'école. Quand l'expérience du terrain ne suffit plus à occuper légitimement sa place de formateur, le formateur d'école pourra aller chercher cette légitimité du côté de l'université. Ainsi, une recherche en cours<sup>14</sup> montre une surqualification massive des formateurs d'école au regard des exigences règlementaires. Mais là encore, cela n'est pas sans effet sur les liens entre les terrains et les écoles avec un risque permanent de réactiver un discours récurrent sur l'éloignement des écoles et des terrains et l'incapacité des premiers à comprendre les évolutions du secteur professionnel.

---

<sup>14</sup> C. Verron, *Analyse du métier de formateur permanent en travail social*, L'observatoire UNIFAF, publication en ligne au cours du premier semestre 2012

## 7 - Pour conclure : vers l'alternance intégrative ?

Les formations sociales ont toujours prôné le modèle de l'alternance mais sans toujours bien définir ce que l'on entendait par là. Pourtant, les modalités de formation choisies vont influencer la manière dont chacun va s'inscrire dans son parcours de formation et dans l'accompagnement des étudiants. D'une forme d'alternance plutôt juxtapositive, on présente aujourd'hui l'alternance intégrative comme la norme à atteindre.

Les différentes formes d'alternance viennent illustrer des types de rapport au savoir.

Dans l'**alternance « inductive »**, on part du principe que l'étudiant dispose d'une expérience pratique et donc d'un savoir pratique sur lequel il est possible d'illustrer la théorie. On part de la pratique pour expliquer la théorie.

« L'**alternance « déductive »** repose sur le postulat que la technique est une application de la science. [...] Les passages dans le monde du travail sont alors envisagés comme l'application, sur le plan pratique, du savoir théorique acquis en cours.

Quant à « l'**alternance intégrative »**, elle propose de rompre le postulat d'une antériorité et d'une séparation d'un processus d'acquisition des savoirs par rapport à celui de leur mise en œuvre. [...] L'alternance intégrative pose le postulat que la relation entre savoirs et compétences se joue dans l'investissement de l'apprenant et de son savoir dans l'action »<sup>15</sup>

L'alternance intégrative suppose, je cite un document publié par la DGCS, « un processus dynamique et permanent jamais achevé [...] dans une interpénétration des savoirs permettant une conceptualisation et dans le même temps une mise en pratique dans un mouvement d'appropriation des savoirs ». Et de poursuivre « il s'agit de mettre en place une dynamique afin de favoriser le co-investissement des deux acteurs, aux logiques institutionnelles différentes, dans le processus de formation de l'apprenant. Cela suppose une mutation des postures de formateurs et des professionnels de terrain »<sup>16</sup>.

Si la mutation doit avoir lieu, ce qui n'est pas gagné d'avance, nous prenons le pari qu'elle ne pourra émerger que d'une réflexion collective, c'est l'objet de ces journées d'étude.

Alors, avant d'échanger cet après-midi dans les ateliers, je laisse la parole à Jean-Luc de St Just pour nous apporter son éclairage de psychanalyste sur les enjeux entre rapport au savoir et pratiques de formation.

---

<sup>15</sup> DGCS, *L'alternance dans les formations sociales* - Rapport du groupe de travail, mars 2011, p. 5

<sup>16</sup> Ibid., p. 6