

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



Quand la pratique se « mêle » de savoir... When technicians want to know... Cuando la práctica se liga al saber...

Jean Paul Frere, Baudoin Piret, André Van der Beken, Christian Van Uffel and Paule Werts

Number 5 (45), Spring 1981

La recherche-action : enjeux et pratiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034888ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034888ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

A group of teachers and students in a social work school have attempted to create new relationships between theory and practice. After a few years of multidisciplinary work, the social work programme was oriented towards an experimental model of self-managed learning and research-action. The experience has shown that the learning of specific theoretical concepts and basic information does not have to be separated from social work practice.

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Frere, J. P., Piret, B., Van der Beken, A., Van Uffel, C. & Werts, P. (1981). Quand la pratique se « mêle » de savoir... *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (5), 141-152.
<https://doi.org/10.7202/1034888ar>

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 1981

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Quand la pratique se « mêle » de savoir...

J.-P. Frere, B. Piret, A. Van der Beken, C. Van Uffel, P. Werts

Le texte qui suit se veut la communication d'une démarche de « recherche-action » menée par une équipe pédagogique au cours d'une action de formation poursuivie avec des étudiants d'École sociale en dernière année d'études.

Dans toute communication se pose le problème de l'adéquation de la forme au contenu.

La question prend une acuité particulière lorsqu'il s'agit de communiquer une expérience de recherche-action. Pareille recherche fonctionne nécessairement par entrelacement avec l'action. En relatant pareille démarche, on court dès lors le risque de ramener à la seule dimension du discours un parcours précisément effectué par le jeu d'un va et vient entre des opérations concrètes menées sur un terrain pratique et des opérations abstraites de réflexion analytique et de construction d'hypothèses menées sur un terrain discursif.

Confrontés au problème, nous nous sommes donné pour objectif de fabriquer un texte qui soit un décalque fidèle de notre démarche, une maquette de celle-ci. Si d'une part, nous avons décrit les faits distinctement de la signification que nous leur attribuons, d'autre part nous les avons découpés en séquences dont nous tirions immédiatement les enseignements sur lesquels nous nous basions pour la poursuite de l'expérience. Ainsi, le lecteur est entraîné avec nous dans un mouvement qui consiste à tirer les conclusions d'une première observation. Cette dernière a dès lors une fonction critique dans

la mesure où elle permet de formuler de nouvelles conclusions qui réajustent et prolongent les premières et à partir desquelles on peut aborder une troisième observation...

Ayant de la sorte tenté de calquer la forme sur le contenu de notre communication, il nous reste à situer l'objet de notre recherche-action.

Concrètement, notre intention en tant qu'enseignants était de former de manière aussi adéquate que possible des travailleurs sociaux amenés à développer en des lieux non structurés des modes d'action non traditionnels. Il s'agissait donc pour nous d'abord d'accéder aux réalités pratiques du terrain de travail, ensuite de développer une pédagogie dont la forme et le contenu seraient à la fois suffisamment souples pour rester branchés sur ces réalités et suffisamment générale pour aboutir à une formalisation des expériences, objectif... de tout renseignement. En demandant aux étudiants d'apporter dans les cours leur pratique de stage de manière à réfléchir avec eux sur cette pratique, nous nous sommes progressivement aperçu que non seulement nous transposions dans les lieux de formation la réalité de leur terrain mais que nous recréions dans notre rapport à eux les conditions de leur propre rapport aux autres dans l'exercice de leur action et qu'en exploitant cette doublure entre la pratique d'enseignement dans le champ scolaire et les pratiques professionnelles nous étions amenés à développer un savoir tout à fait original. Celui-ci n'est autre que l'exploitation des nouveaux horizons que la pratique du

travail social ouvre aux savoirs traditionnels et académiques.

C'est du mouvement de cette histoire qu'il va maintenant être question.

I. LE CADRE DE L'ACTION

Le cadre spatial de l'action

L'action dont on va lire le déroulement et l'analyse se situe donc dans un cadre d'enseignement. Plus concrètement, elle a été menée dans un Institut supérieur de formation sociale belge, établissement où sont organisées les études conduisant au diplôme d'assistant social. Cette formation relève de l'Enseignement supérieur social de type court.

Les études s'étalent sur une période de trois ans. Elles comprennent :

- des cours généraux : philosophie, histoire, économie, sociologie... ;
- des cours techniques : méthodologie professionnelle, méthodologies spéciales, séminaires visant à la confrontation des expériences et à la théorisation du vécu ;
- de la pratique professionnelle : stages.

Le personnel de l'établissement se répartit en différentes catégories : le personnel directeur, administratif et technique, affecté aux tâches de gestion journalière, et le personnel enseignant. Au sein de cette dernière catégorie, on distingue traditionnellement d'une part les chargés de cours, d'autre part les professeurs de pratique professionnelle. À cette distinction correspond une réglementation des titres et des statuts pécuniaires spécifiques.

Par ailleurs, l'école comptait, en 1980, 309 étudiants, dont 135 en première année, 99 en seconde et 75 en troisième. Au niveau de l'enseignement de la méthodologie, cette population est répartie en groupes d'environ 15 étudiants.

Sur le plan de l'organisation, l'Institut appartient au réseau libre subventionné de l'enseignement belge. Il est constitué en ASBL et géré dans une ligne de participation maximale. Ainsi l'ensemble du personnel compose l'Assemblée générale avec 7 représentants de milieux extérieurs ; le Conseil d'administration, qui émane de cette assemblée compte la directrice, un délégué du personnel administratif, 3

délégués des chargés de cours, 3 délégués des professeurs de pratique professionnelle membres du Comité de gestion et 7 membres extérieurs.

Le cadre historique de l'action

On l'a vu dans l'introduction, l'objectif poursuivi par notre groupe d'enseignants était de développer une pédagogie plus appropriée à la réalité du travail social. C'est donc bien d'une expérience pédagogique dont il est question. Elle s'étale sur huit années et a reçu, dans l'école, le nom d'*interdisciplinaire* parce qu'elle mettait en présence des personnes venant d'horizons disciplinaires différents.

Très généralement, l'interdisciplinaire se présente comme un séminaire regroupant d'une part une quinzaine d'étudiants stagiaires, d'autre part des enseignants de méthodologie et de branches théoriques chargés, en général, de cours d'économie, de philosophie et de sociologie. Le principe est d'aborder, sous des angles divers, un ensemble de questions ayant directement trait à la pratique du travail social. L'objectif est de parvenir à une formulation unifiée de ces questions, qui intègre tout en les dépassant les points de vue qu'adopteraient chacune des disciplines prises séparément. Placée sous un tel éclairage, on peut espérer que l'action sociale aura allure multidimensionnelle, en ce sens qu'elle intégrera mieux les différents aspects de la réalité.

Les origines : 1971 et 1973

En 1970, des étudiants et deux professeurs de pratique professionnelle réfléchissent à une rénovation pédagogique dans l'école et proposent qu'une partie du temps de la formation soit réservée à un séminaire auquel participeraient des professeurs de différentes disciplines. Ainsi naît en 1971 ce que l'on a appelé le *séminaire de base*. Celui-ci est « conçu au départ comme un *cours* unique remplaçant le découpage traditionnel de cours à option de 3^e année, au profit d'une approche pluridisciplinaire d'un thème d'étude (pouvant être pris dans l'actualité) ». Participent à ce séminaire des enseignants de méthodologie, d'économie, de philosophie, de psychologie et de sociologie. Le groupe fonctionne sans grande méthode dans une perspective d'autogestion. Les enseignants, encore trop enfermés dans une conception

classique de leur rôle, ne se déclarent prêt à refaire la même expérience qu'au terme d'un contrat pédagogique négocié préalablement.

En 1973, après une interruption d'un an, l'expérience est renouvelée en réponse au projet d'un groupe d'étudiants de troisième intitulé « A.S.-Société ». Ce groupe réunit 19 étudiants et enseignants. Les étudiants font leur stage aussi bien dans des lieux officiels d'action sociale, qu'en entreprise ou dans des organisations volontaires. Parmi les enseignants, on trouve deux professeurs de pratique professionnelle, un philosophe, un économiste et un sociologue. Les matériaux de travail sont fournis par les rapports de stage des étudiants et le travail lui-même consiste à compléter les informations en vue d'une analyse des situations et remèdes.

Quels enseignements tirer de ces premières expériences ?

D'une part, partis avec la volonté de rompre avec une pédagogie classique, les enseignants ont eu beaucoup de difficultés à surmonter les barrières disciplinaires qui fondent leurs spécialités. Entre eux, un rapport de force disciplinaire s'est établi. L'analyse des organisations et l'analyse marxiste ont été confrontées et ont occupé le terrain. En d'autres termes, les enseignants restaient prisonniers des savoirs académiques qui se disputaient le privilège de rendre compte de la réalité. La pédagogie classique tendait à recouvrir ses droits tout en s'adaptant à des conditions nouvelles.

D'autre part, alors que la formation interdisciplinaire était au départ proposée à tous les étudiants, elle a mis en lumière des formes différentes de travail social. En cours d'interdisciplinaire s'est progressivement affirmée une différence entre étudiants selon qu'ils privilégiaient les lieux institutionnalisés de travail — le service social — ou de nouvelles formes non institutionnalisées d'intervention — l'animation.

C'est sur ce deuxième point qu'a notre avis réside l'acquis essentiel de l'interdisciplinaire à ses origines. Ensuite il s'adressera de façon distincte aux étudiants qui optent pour l'une *ou* l'autre orientation de travail social et non plus à ceux qui optent pour l'une *et* l'autre forme de travail. L'expérience que nous continuons à relater est celle qui est menée avec des étudiants qui s'orientent vers l'animation.

De 1974 à 1977

Au cours de cette période, l'interdisciplinaire évolue entre deux pôles sous la pression des événements.

Au départ, comme dans le groupe A.S.-Société, les séminaires fonctionnent à partir des rapports de stage d'étudiants : la réflexion vient alors se greffer sur la pratique. Deux écueils cependant viennent contrarier ce mode de fonctionnement. D'une part,

les étudiants sont conduits à une opposition latente sur le plan de leur écrit et sur celui de leur participation au travail collectif. En effet, leurs rapports ne contiennent pas seulement des données factuelles mais aussi des éléments de personnalité de sorte que toute remise en question des uns est vécue comme remise en question des autres et qu'ils ne peuvent échapper à ce qu'ils vivent comme un jugement ad hominem qu'en falsifiant leur pratique et en détournant le travail d'interdisciplinaire de ses objectifs idéaux. D'autre part, les enseignants — plus particulièrement les chargés de cours — sont conduits à se distancier des rapports de stage parce que ceux-ci reflètent des situations trop uniques pour se prêter à la généralisation.

Les séminaires sont ainsi amenés à fonctionner sur base d'exposés théoriques généraux à partir desquels on tente de retourner à la pratique. C'est donc la pratique qui vient se greffer sur la réflexion. Le processus de départ se retrouve inversé.

Quels enseignements a-t-on tiré de cette deuxième période ?

D'abord, on observe une certaine institutionnalisation de la démarche interdisciplinaire. Celle-ci tente de se définir des rails sur lesquels elle pourra adopter une vitesse de croisière. Un modèle de fonctionnement se dégage progressivement dont 3 rapports de pratique constituent la toile sur fond de laquelle s'articulent les interventions des enseignants. Ces rapports sont rédigés par les étudiants, conçus en fonction d'une grille de progression et échelonnés dans l'année.

Ensuite, les enseignants ébauchent une synthèse de leurs centres d'intérêts dans leurs disciplines respectives. Cette synthèse n'est pas codifiée. Elle résulte d'une mise en commun à partir des tendances qui se dégagent de leurs interventions et est rendue possible par le fait que la composition de l'équipe ne varie guère. Il s'agit d'un savoir collectif qui, sans être indépendant des différentes disciplines, rassemble les éléments de celles-ci compatibles entre eux et auxquels sont sensibilisés les enseignants.

Ainsi, au cours de cette deuxième étape, est atteint le projet, recherché au cours de la première, de réaliser un décloisonnement entre disciplines.

1978

Dans la seconde période, on a vu l'interdisciplinaire inverser son mouvement de départ. La chose est positive dans la mesure où elle traduit un décloisonnement des disciplines. Elle est négative dans la mesure où elle manifeste un retour en force de la théorie et une trop grande autonomisation de son redéploiement par rapport aux données et aux inter-

rogations issues de la pratique. L'année 1978 voit une accélération du processus. Au risque de caricaturer les choses, nous sommes tentés d'écrire que les rapports d'étudiants, précédemment toile de fond du travail, n'en sont plus que le prétexte. L'interdisciplinaire devient le lieu où sont exploités de manière théorique les thèmes de réflexion qu'évoquent les rapports. En cela cette année se distingue des autres. Une certaine lassitude s'installe toutefois tant dans le groupe étudiant que dans le groupe enseignant. L'interdisciplinaire traverse une crise et se retrouve dans l'impasse au point que l'expérience est remise en question par tous. Loin de subir les événements, les acteurs toutefois mettent ce moment de crise à profit pour opérer une réflexion génératrice de perspectives nouvelles.

Les enseignements de cette troisième période ?

Au terme de la deuxième période, on pouvait laisser entendre que la formule interdisciplinaire était fixée. En fait, il n'en était rien et beaucoup d'obstacles persistaient que la crise de 1978 a permis de révéler.

D'une part, si on avait pu observer un décloisonnement entre disciplines, on s'aperçoit maintenant que la méthodologie professionnelle n'a pas participé au mouvement d'ensemble. À la réflexion ceci n'a rien d'étonnant.

En termes généraux, théorie et pratique sont dans un rapport tel que la première prend automatiquement le pas sur la seconde. En outre, ce rapport culturel a des incidences sociales : par exemple, la réglementation scolaire belge consacre un statut défavorable pour les professeurs de méthodologie eu égard aux professeurs de théorie.

En termes d'interdisciplinaire, le décloisonnement des théories se produit avant et sans tenir compte des barrières entre théorie et pratique. De plus, l'expérience paraît dominée par les professeurs de théories alors même que les professeurs de méthodologie en assurent la viabilité.

Dès lors, bien que le projet incluait au départ un nouveau rapport entre théorie et pratique— sans quoi il n'y aurait pas eu de crise, les difficultés, auxquelles se heurte l'interdisciplinaire, manifestent que celui-ci n'a fait que reproduire sans le vouloir les schémas socio-institutionnels et socio-culturels ambiants — côté négatif des choses— elles révèlent en outre les véritables dimensions de l'objectif de départ que les acteurs avaient méconnues et sur lesquelles doivent désormais porter leurs efforts — côté positif des choses.

D'autre part, il ressort de l'expérience que les rapports pédagogiques traditionnels n'ont pas été fondamentalement modifiés. Les étudiants ont certainement un rôle plus actif dans la mesure où ce sont eux qui, à travers leurs documents définissent les cadres à l'intérieur desquels interviendront les enseignants. Leur action toutefois n'a guère l'écho souhaité. Les enseignants en effet, prisonniers du savoir collectif sur lequel ils se sont entendus, n'éprouvent pas la nécessité d'abandonner la sécurité des contextes disciplinaires à l'abri desquels ils ont élaboré ce

savoir collectif. Fait d'emprunts à des savoirs constitués, celui-ci se présente dès lors encore comme extérieur à une pratique à laquelle s'identifient les étudiants et s'impose à eux comme quelque chose d'étranger.

C'est essentiellement sur ces deux plans que porteront les modifications apportées à l'interdisciplinaire avec la mise sur pied d'une « séquence » de formation pour un groupe d'étudiants en dernière année d'études durant l'année 1979.

II. L'ACTION

Le projet d'une « séquence » de formation

La transformation de la formule « interdisciplinaire » en une nouvelle formule dénommée « séquence » correspond à une double hypothèse construite sur la base de l'expérience acquise.

1. Pour échapper à la rigidité d'un découpage horaire en tranches réduites et au recloisonnement disciplinaire du travail d'encadrement théorique, il s'agit de constituer un plage horaire continue, non segmentée et non compartimentée entre des branches et/ou des processus pédagogiques différenciés. Certes ces plages horaires continues seront encore comptabilisées d'après la grille-programme fixant les heures de formation allouées à la méthodologie, à l'économie, à la sociologie, à la philosophie, mais le contenu de cette plage est laissé à l'initiative du groupe mixte enseignants-étudiants. Libre au groupe d'auto-organiser les contenus de ces activités, du moment que celles-ci sont susceptibles de rentrer dans le cadre de référence de la méthodologie et d'une théorisation tri-dimensionnelle (économique, sociologique et philosophique).

Cette formule doit permettre ainsi d'échapper à la gestion assistée de la pratique professionnelle par des savoirs pré-constitués ; par là, elle va délivrer la pratique d'un rapport de dépendance aux savoirs institués ou à des théorisations pré-élaborées telles que la lui impose une pédagogie d'enseignement programmée par disciplines.

2. Cette autonomisation par rapport à l'enseignement de savoirs pré-construits doit permettre de recentrer le travail du groupe-séquence sur la pratique elle-même et de mettre les enseignants en situation de non-distributeurs automatiques de contenus théoriques et les étudiants en situa-

tion de non-candidats consommateurs de produits théoriques pré-conditionnés sous forme de matières savantes emballées dans des cours. C'est cette situation de rupture par rapport aux positions pédagogiques respectives et aux rôles réciproques traditionnels qui entraînera finalement le groupe à se mettre et à se découvrir en position de recherche-action.

Le film de la séquence du 14.09.79 au 30.05.80

Trois phases scandent le déroulement de la séquence. Nous en donnons pour chacune un aperçu filmé. Mais entre chaque phase et leurs divers moments nous avons intercalé des commentaires; ceux-ci reprennent chaque fois les interprétations que nous nous faisons du cours de l'expérience et les implications que nous en tirons quant à *l'expérimentation d'un processus de savoir-action*.

1re phase :

Le projet d'une « séquence » de formation est présenté aux étudiants comme leur offrant un cadre spatio-temporel de travail continu et intégré, ainsi qu'un dispositif d'encadrement pédagogique à l'intérieur duquel il était possible d'éviter les 2 écueils majeurs de la pédagogie habituelle : d'un côté, l'écueil d'un trop grand pragmatisme méthodologique, et de l'autre celui d'un intellectualisme (théoriciste) en porte-à-faux vis-à-vis de l'expérience professionnelle qui est au centre de leur formation.

On verra par la suite que cette présentation est incomplète par rapport au projet de l'équipe pédagogique et reste très floue dans l'esprit des étudiants jusqu'au seuil de la 3e phase.

À partir de cette présentation des objectifs et du cadre de fonctionnement de la séquence, le travail commence par s'organiser autour d'une première prise de connaissance par le groupe des différents stages individuellement choisis par les étudiants pour leur pratique professionnelle de l'année. À tour de rôle, chaque étudiant communique au groupe un bref signalement de l'organisation où il fait son stage (Maison de jeunes, centre d'alphabétisation pour chômeurs/euses immigré(e)s, centre de planning familial, boutique des sciences, etc.); la population avec laquelle il travaille (adultes immi-

gré(e)s, lycéens du cycle d'enseignement secondaire, habitants actifs d'un site d'implantation d'une centrale nucléaire, jeunes d'école professionnelle, etc.); enfin la nature des activités qu'il exerce (cours d'alphabétisation, cycle d'animation globale face au nucléaire, animation théâtrale et d'expression pour enfants, fabrication de montage vidéo sur des situations sociales et culturelles, organisation de vidéo-débats dans les écoles, sur les marchés, à des soirées-rencontre en Maisons des Jeunes, etc.).

Une fois ce premier tour d'horizon effectué, le groupe s'est alors efforcé de dresser un premier tableau récapitulatif des divers champs pratiques dans lesquels se situaient les pratiques de stage et de lui appliquer une échelle de pondération (de 1 à 3) indiquant pour chaque stage le degré de son implication dans l'un ou l'autre de ces champs.

Les champs d'intervention récapitulés dans ce tableau étaient désignés soit par le type de population concernée : immigrés, femmes, chômeurs, jeunesse, soit par le type de matière sur laquelle portait l'intervention : éducation, logement, mass média et diffusion culturelle, syndicat, écologie/énergies, milieu urbain/quartier.

Cette mise en tableau synoptique des stages permet alors d'ébaucher un premier programme d'analyse : il s'agira, pour chaque lieu de stage, de mettre sur fiche, comment se définissent :

1. le(s) terrain(s) d'action
2. le(s) mode(s) d'intervention
3. le(s) idéologie(s) de l'action.

Ces différentes fiches sont remplies à la fois sur base d'éléments décrits dans le premier rapport de stage remis par les étudiants à l'équipe pédagogique et d'éléments communiqués oralement au groupe lors de la composition des fiches.

Parallèlement à ce travail des questions plus méthodologiques et des thématiques plus théoriques sont soulevées, dont certaines seront abordées.

Relevons :

- les différences culturelles entre immigrés et nous.
- validité de la rationalité dans la vie, le travail, le travail social.
- sens du travail social avec des minorités actives
- utilisation d'un montage vidéo comme moyen d'animation
- danger des centres de planning familial de devenir des centres de sélection et de préparation au « permis de conduire » du sexe.

Au fur et à mesure que se poursuit l'inventaire des fiches émerge, en toile de fond, une problématique de référence commune : *celle du changement social*. Pour développer des perspectives d'analyse sur les multiples enjeux du changement social et les divers niveaux de sa mise en oeuvre, une grille théorique est alors proposée. Cette grille se présente sous la forme d'un « tableau de bord de la lutte des classes en Belgique¹ ».

Mais en essayant d'appliquer cette grille à l'ensemble des pratiques de travail social représentées par les stages, certains étudiants manifestent des réticences et des résistances à situer leur démarche en termes de lutte de classes et préfèrent parler de pratiques « alternatives ».

C'est cette opposition que font certains étudiants, au nom même de leur pratique, à un instrument théorique pré-construit de conceptualisation qui amène alors à créer sur le tas une conceptualisation ad hoc ; celle-ci consiste à distinguer, à côté des pratiques de lutte, d'autres pratiques de changement social qui ne se situent pas comme telles sur le terrain des rapports sociaux de production mais qui ont pour objectif de mettre à l'essai des solutions de rechange à des structures sociales établies.

Il y a donc lieu de distinguer parmi les pratiques de changement social au moins deux logiques d'action. L'une, selon le modèle de la grille théorique, induit des stratégies de lutte au sein de situations d'affrontement entre classes (droit au logement des travailleurs immigrés, etc.) et l'autre, sans référence théorique préconçue, induit plutôt des pratiques d'expérimentation pour dégager des alternatives à des situations bloquées (centre d'avortement en milieu extra-hospitalier, boutiques de sciences, etc.)

C'est avec cette première « percée-théorique », ce premier pas vers un savoir-action, c.-à-d. avec cette première conceptualisation opérée directement en rapport avec des données de la pratique que se termine la première phase.

Jusqu'alors le groupe trouvait difficilement son rythme de travail ; certaines séances, si elles étaient riches en informations transmises, restaient cependant fort éloignées d'un projet de « recherche-action ». À partir de ce moment, l'équipe pédagogique va poser explicitement 2 exigences de travail :

1°) La première consiste à ne vouloir chercher à savoir que ce qui est nécessaire et pertinent de

savoir dans le cadre d'une action déterminée pour la mener à bien.

2°) La seconde consiste à tenter de rechercher tout ce qui est susceptible de faire avancer le groupe dans sa recherche de perspectives sur le changement social, vu aussi bien à travers des pratiques de luttes de classes ou à travers des pratiques d'expérimentation, voire même de rechercher si certaines pratiques ne sont pas mixtes.

2e phase :

Le travail du groupe va se poursuivre autour d'une reprise des questions et thématiques soulevées au départ mais reformulées par l'équipe pédagogique de façon à ce qu'elles soient traitées conformément aux nouvelles orientations posées en termes de *savoir-action*.

Cela donne les reformulations suivantes :

1. Qu'est-ce qu'il y a lieu de savoir et de faire ?
 - si on intervient en cas de non demande des gens,
 - s'il s'agit d'une intervention ponctuelle, sans suite,
 - quand on intervient en groupe « autonome », c.-à-d. en dehors des institutions.
2. Qu'est-ce qu'il y a lieu de savoir et de faire si on veut trouver des moyens de financement pour ce mode d'intervention ?
 - troisième circuit de travail et statut de cadres spéciaux temporaires
 - marché de l'animation socio-culturelle ?
 - autofinancement ou non ?
 - la formation d'A.S. est-elle la bonne filière pour trouver un emploi rémunéré dans ce secteur ?
3. Qu'est-ce qu'il y a lieu de savoir et de faire si on veut atteindre en travail d'animation à une efficacité scientifico-technique ?
 - rapport entre le psychologique et le politique ?
 - désertion du terrain politique par les jeunes ?
 - qui s'occupe des immigrés en vue de quoi ?
 - histoire des mouvements sociaux en lien avec le développement des techniques ?
 - sens des pratiques alternatives et lien avec les terrains traditionnels ?

Parallèlement à ce nouveau programme de réflexion, le groupe continue son travail d'investigation des stages en vue de compléter les fiches.

C'est au cours de l'analyse d'un des stages qu'un second pas en avant vers un savoir-action va être

franchi. Il s'agissait d'un stage effectué dans le cadre d'une boutique de sciences. En s'efforçant de ressaisir la dynamique des modes d'intervention caractéristiques de cette organisation, il apparut qu'une double logique les sous-tendait. La première, désignée sous le nom de « boutique-service » mettait en évidence le fait que le centre n'entendait pas jouer un rôle d'expert dans les activités d'information et de formation qu'il assurait, mais bien offrir un certain nombre de services permettant aux participants de ces activités de s'équiper d'outils pédagogiques (panneaux explicatifs, jeux de prise de décision, etc.) pour savoir aborder par eux-mêmes en connaissance de cause les questions de l'énergie nucléaire, d'énergies douces, des manipulations génétiques, etc.; l'autre logique, désignée sous le nom de « bourse d'échanges » manifestait le fait que l'organisation jouait le rôle de vaste échangeur, redistributeur d'expériences, résultats acquis, de réseau de circulation d'informations et d'échange de savoir-faire entre des gens engagés dans des expérimentations d'éolienne, de production de biogaz, etc.

L'évènement théorique « décisif », c'est alors que ces 2 logiques d'intervention sont dégagées par l'analyse sur le cas d'un stage, elles vont aussitôt s'avérer transposables à d'autres cas, susceptibles d'être prises comme critères d'analyse de ce qui se passe ailleurs et peut-être autrement dans des pratiques d'intervention se situant sur des terrains tout à fait différents; les notions de « boutique-service » et « bourse d'échanges » vont ainsi se mettre à fonctionner comme 2 modèles (ou 2 idéal-types) à la lumière desquels il est fécond de situer comparativement la nature des rapports sociaux que les divers intervenants sociaux tendent à établir avec leurs usagers et sur leurs terrains respectifs.

Cette nouvelle « conceptualisation » d'une dimension de la pratique coïncide avec le moment où le groupe-étudiant demande à l'équipe des enseignants de reclarifier les objectifs poursuivis dans la pédagogie de la « séquence ». À cette fin, l'équipe pédagogique rédige un rapport à soumettre aux étudiants. La rédaction de ce rapport est conçue selon la même structure que celle du rapport qui, à la demande des enseignants, est rédigé par les étudiants en vue de l'évaluation de leur pratique professionnelle; il s'agit dans ce rapport de préciser : 1. les objectifs de la séquence (= idéologie de l'action); 2. le terrain d'intervention (= école) et les acteurs en

présence dénommés d'une part les intervenants (= l'équipe pédagogique) et d'autre part les usagers (= les étudiants) enfin ; 3. les modes d'intervention.

Nous extrayons de ce rapport la partie qui concerne la présentation des objectifs de la séquence.

« Objectifs de la séquence »

Former des T.S. (en 3^e année) selon un processus pédagogique qui reprend son mode de fonctionnement à des pratiques de travail social telles qu'elles s'exercent sur de multiples terrains, soit sous forme de « boutique-service » et/ou sous forme de « bourse d'échanges ». En pratiquant de telles formes d'intervention, les travailleurs sociaux visent à déprofessionnaliser leur action, à permettre une prise de relais par les non professionnels, c.-à-d. à changer les rapports sociaux permettant aux usagers eux-mêmes d'exercer la maîtrise des structures dans lesquelles ils se trouvent placés.

De la même façon, le processus pédagogique vise à toujours se placer dans la position de l'utilisateur de la formation en tant qu'intervenant dans un champ social. Pour ce faire, il tente à réintégrer les savoirs dans le champ des pratiques.

Cela suppose :

1. De fonctionner à partir des pratiques elles-mêmes; et donc de mettre le savoir en position de recherche collective, la complexité des situations les rendant inappréhensibles à un individu isolé;
2. De casser la séparation entre les spécialistes et les usagers;
3. De décloisonner les disciplines en tant que savoir particulier d'établir des liaisons interdisciplinaires en ce sens que le travailleur social n'a pas à être un spécialiste de chaque discipline prise séparément;
4. D'établir progressivement, par tâtonnements, par essai et erreur, en association imaginative et créative avec les usagers, les moyens de maîtriser, pour les changer, les situations où les uns et les autres se trouvent;
5. De développer une méthodologie impliquant la capacité de se mettre à l'écoute de la population, la capacité de s'orienter dans et à travers les institutions qui concernent son champ d'action, la capacité de s'auto-organiser en équipe, de mettre en oeuvre des techniques de travail de groupe, etc.

La rédaction et surtout la lecture de ce rapport par les usagers marque un tournant important dans le travail.

Jusque là, malgré l'intérêt de certaines séances, le travail de groupe est resté et est vécu sur un mode encore très « scolaire ». Les cinq intervenants laissent ou font parler les usagers, contribuent sans doute au travail d'analyse mais restent perçus et se comportent comme des profs « évaluateurs ». Cette situation contribue probablement à inhiber le travail entre intervenants et usagers d'une part et entre les usagers eux-mêmes d'autre part. Certains usagers continuent d'ailleurs à demander régulièrement que les intervenants « jouent leur rôle de prof » et donnent des cours en bonne et due forme théorique « au lieu de se dérober » sans cesse.

Ainsi, c'est peut-être bien la remise du rapport des intervenants aux usagers et sa discussion au sein du groupe qui lève les dernières ambiguïtés : les intervenants aussi acceptent de soumettre leur pratique (professionnelle) au regard critique des usagers et d'en exprimer le projet de façon précise — perçu jusque là au travers d'un flou artistique. Ce rapport a fait mieux sentir les petits morceaux de travail accompli comme intégrés dans un projet d'ensemble. N'est-ce pas à partir d'alors que la « boutique-service » et la « bourse d'échanges » ont pu commencer à fonctionner au sein même de la séquence. La poursuite de l'expérience se fera non sans un certain enthousiasme, mais aussi dans les limites d'un groupe d'étudiants en formation : difficultés d'accepter les contraintes d'horaire, retards et absentéisme perdurent mais s'atténuent sensiblement ; le poids de l'évaluation est provisoirement évacué plutôt qu'assumé.

À partir de là une nouvelle phase de travail peut démarrer ; ce travail se fera selon 2 axes : « théorique » et « technique ».

3e phase :

Le travail sur l'axe plus « théorique » s'effectue plutôt sur le mode de la « boutique-service ».

Trois thématiques sont abordées :

1. Le régime du Cadre spécial temporaire (C.S.T.) : c.-à.-d le troisième circuit de travail mis en place dans le cadre de la politique gouvernementale belge de lutte contre la crise (réduction du chômage)
— explication technique de l'organisation et des conditions de fonctionnement du C.S.T. ;
— évaluation de ce régime de travail au niveau économique

2. L'immigration :

- a) les mécanismes d'émigration ;
- b) Quelles sont les organisations (syndicats, associations...) qui s'occupent des immigrés en Belgique et quels intérêts y trouvent-elles ?
- c) Les immigrés de la deuxième et de la troisième génération.

Comment les jeunes immigrés se situent-ils par rapport à l'éventualité d'un retour au pays d'origine. Les retombées culturelles de la présence d'immigrés parmi nous.

3. « Psy et Pô » :

Le déplacement du politique et l'envahissement du psychologique, sens de l'expression : « le privé est politique », rapports entre psychanalyse et politique.

Ces 2 thématiques sont travaillées chacune dans un sous-groupe et en deux temps, chaque sous-groupe prépare le traitement de sa thématique, or-

ganise les recherches et travaille une journée sur les thèmes en exploitant les ressources et matériaux rassemblés.

Le travail sur l'axe plus « technique » s'effectue plutôt sur le mode de la « bourse d'échanges ».

Trois exercices en groupe vont être montés. Chacun de ces exercices est conçu comme l'offre faite à tous les participants du groupe d'expérimenter une technique d'animation utilisée par un des usagers sur son terrain particulier de stage. Cette formule consiste ainsi à s'apprendre entre intervenants d'horizons différents des savoirs-faire acquis dans la pratique, et donc à s'échanger des services de formation mutuelle.

1) Exercice d'expression corporelle qui met en expression la séquence telle qu'elle est vécue (par une majorité de participants) comme « lieu d'ennui et de rigidité » et la séquence telle qu'on la voudrait comme « lieu où on apprend tout en prenant son pied ».

2) Exercice de création collective d'une histoire imaginée en groupe à partir de figures géométriques dessinées à la craie sur le sol et composées élément par élément au gré de l'inspiration de chaque participant.

Cette histoire inventée a ensuite fait l'objet d'un montage sonore destiné fictivement à être diffusé dans le cadre d'une émission radiophonique.

— En gros l'histoire est celle d'un curé qui séduit sa servante. Le Ciel le punit en changeant sa servante en sirène qui est condamnée à vivre dans la mer et en la remplaçant auprès du curé par un robot. Parti à la recherche de sa servante, le curé s'aperçoit que le Ciel n'est qu'une mystification. Il se reconvertit aussitôt en militant anticlérical et en vient à préférer la lutte pour cette nouvelle cause plutôt que de vivre ses amours ancillaires. Tandis que lasse de l'attendre la servante connaît de nouvelles amours (des amours entre femmes), l'ex-curé enrégimente le robot comme manifestant de la lutte anticléricale.

3) Exercice d'initiation à la négociation

— L'équipe des intervenants joue le rôle d'une « délégation étudiante » reçue par le comité de gestion de l'école dont les rôles sont joués par cinq étudiants.

La négociation est préparée séparément d'un côté par la délégation étudiante et de l'autre par le comité de gestion. Elle est jouée, filmée en vidéo et ensuite analysée en groupe.

Les différentes séances de travail tenues durant cette dernière phase s'inscrivent bien dans la logique de la « bourse d'échanges » et montrent que :

- 1°) chaque stage peut servir de boîte à outils transposables et applicables à d'autres pratiques et sur d'autres terrains.
- 2°) chaque stage peut servir d'« analyseur » des autres stages c.-à.-d. peut servir de révélateur des logiques d'action mises en oeuvre dans d'autres cadres, avec d'autres moyens et en références à d'autres visées.

Il est également frappant de constater que, dans les exercices réalisés, la problématique du changement social refait surface, qu'elle va se traiter sur le registre d'un langage « symbolique » et qu'elle va remettre en jeu l'opposition entre pratiques de lutte et pratiques d'expérimentation.

- L'exercice d'expression corporelle représente la séquence comme oscillant entre une pratique de lutte contre l'équipe pédagogique dirigeante (sous forme de débrayage, sabotage, résistance passive, etc.) et une pratique d'expérimentation d'une « coopérative pédagogique » par le système de la « bourse d'échanges ».
- L'histoire du curé et de la sirène représente quant à elle, l'échec d'un militant (praticien des luttes) à expérimenter un mode de vie « différent » ou « alternatif ». D'un militantisme (clérical) à un autre (anticlérical), l'histoire montre que l'(ex)-curé ne parvient pas à sortir du modèle univoque de la lutte pour « la cause ». Il s'avère finalement incapable d'expérimenter d'autres formes de vie. Plutôt que de vivre avec la sirène, il préfère la cause au service de laquelle il n'établit avec d'autres que des rapports « robotisés ». La lutte robotisée d'un homme d'un côté et l'expérimentation des femmes de l'autre renvoie à l'opposition « Psy et pô ».
- La négociation entre « le comité de gestion » et une délégation étudiante suit un déroulement qui s'inscrit lui aussi dans le bipôle lutte/expérimentation. Par leur refus du cours « officiel », une minorité agissante d'étudiants impose au

« comité de gestion » de négocier d'autres perspectives et modalités de formation. Il s'agit bien d'une pratique de lutte. Mais la logique de celle-ci, la négociation se présente comme un échec. Telle est d'ailleurs l'interprétation qui en est donnée à chaud, par le groupe lors de l'analyse qui suit immédiatement le télévisionnement de l'enregistrement vidéo. Le comité de gestion rejette le projet tel qu'il lui est soumis par la délégation étudiante mais accepte qu'une « expérience » de « formation parallèle » ait lieu, qu'elle soit supervisée et contrôlée en dernière instance par le professeur titulaire. Cependant le titulaire se voit à son tour imposé par les étudiants un contenu de matières et des modalités d'acquisition de connaissances qui lui échappent. En termes d'expérimentation la porte est donc restée ouverte puisque les étudiants sont laissés libres de se risquer dans une expérience d'alternative pédagogique. Ce qui est mis en place d'ailleurs, est une formule pédagogique où l'on oscille du modèle « boutique-service » au modèle « bourse d'échanges ».

En quoi la démarche pédagogique de la séquence a-t-elle valeur de « recherche-action » ?

Deux séries d'acquis en termes de « recherche-action » se dégagent nous semble-t-il de cette expérience pédagogique.

1. La première série d'acquis relève quant à elle de l'axe des « acquis-recherche » ; elle est constituée à travers les tâtonnements qui conduisent progressivement aux deux conceptualisations des pratiques sociales ;

a) La première conceptualisation porte plutôt sur la dimension « idéologique » des actions menées au niveau des différentes démarches de stage en pratique professionnelle. Cette conceptualisation aboutit à créer le binôme « pratiques de lutte — pratiques d'expérimentation ». Certes, cette dualité conceptuelle est loin d'être élucidée et rendue pertinente² ; mais elle renvoie à deux logiques possibles selon lesquelles sont envisagées des actions visant à opérer des « changements sociaux ». Dans leur logique, les pratiques de lutte visent à modifier les rapports sociaux en

tant qu'ils sont des rapports de force et par là mettent en oeuvre des moyens de contrer, contrôler et, si possible, renverser les conditions de domination régnantes dans le système social actuel ; elles cherchent à mobiliser des contre-pouvoirs sur tous les terrains où le système dominant impose aux gens des conditions aliénantes de travail et de vie. De leur côté, les pratiques d'expérimentation visent à court-circuiter les rapports sociaux fonctionnant en rapports de force d'un bout à l'autre du champ social, pour s'ingénier à inventer des micro-alternatives, à créer des zones « franches » ou libérées de la domination établie, des zones d'auto-organisation où la forme nouvelle que prendraient les rapports sociaux serait la forme de la « convivialité », de la « coopérative », de l'organisation autogestionnaire, etc.

b) La deuxième conceptualisation porte davantage sur la dimension « mode d'intervention » des actions. Cette conceptualisation conduit à créer le binôme « boutique-service-bourse d'échanges » pour clarifier les différentes logiques d'interventions mises en scène dans les divers terrains de travail de stage.

2. La deuxième série d'acquis relève, quant à elle, de l'axe des « acquis-action », elle se constitue au moment même où après avoir dégagé par analyse les 2 modèles de fonctionnement interventionnel des pratiques, la séquence se mue elle-même en action d'expérimentation, en laboratoire d'essai de ces 2 types de fonctionnement.

- elle fonctionne davantage en régime de « boutique-service » pour toute la partie du travail qui concerne l'axe dit « théorique » de la 3e phase.
- elle fonctionne davantage en régime « bourse d'échanges » pour toute la partie du travail qui concerne l'axe dit technique de cette 3e phase.

Peut-être le meilleur moyen d'évaluer les « acquis-recherche-action » atteints dans notre démarche pédagogique de la séquence, consiste-t-il à lui appliquer à elle-même comme critères d'évaluation des critères repris à la présentation de ses propres objectifs et formulés dans le rapport de l'équipe pédagogique (cf. infra p.) afin de voir dans quelle mesure notre pratique de recherche pédagogique aboutit à une pédagogie de la recherche-action.

Reprenons point par point selon les objectifs énumérés :

— Quelle prise de relais s'est effectuée par les non-professionnels ?

À partir de la remise au point des objectifs occasionnée par la lecture du rapport rédigé par l'équipe pédagogique, les séances de travail ont été prises en charge par les usagers eux-mêmes pour les séances concernant l'axe technique de la 3e phase et en coopération égalitaire avec les intervenants pour les séances de recherche concernant l'axe théorique (régime du C.S.T. ; immigration ; psy et politique)

— Capacité à ramener les éléments de sa pratique pour les forger en outils de savoir-action.

On remarque que les conceptualisations (savoir) élaborées dans le travail l'ont été à partir même d'un matériel mixte : soit d'emprunt à des éléments théoriques pré-constitués (cfr. « Le tableau de bord de la lutte des classes »), soit bricolé avec les données mêmes de la pratique (pratiques d'expérimentation, boutique-service, bourse d'échanges).

— Capacité à décloisonner les disciplines.

Tout au long du travail nous avons refusé d'intervenir en tant que spécialistes détenteurs de tel ou tel savoir. Notre mode d'intervention a toujours consisté à repartir des questions soulevées dans le groupe par les usagers-acteurs eux-mêmes sur des terrains sociaux — afin de chercher ensemble quelles réponses y apporter. Lorsque nous intervenions par rapport à des « spécialités » (d'économie, de sociologie, de méthodologie, de philosophie), c'était dans une logique de « boutique-service ».

— Capacité à élaborer collectivement les moyens de maîtriser les situations où l'on se trouve.

En permanence, l'équipe des intervenants a retravaillé en son sein les séances vécues avec le groupe-étudiants. Au fur et à mesure des nécessités, nous avons imaginé des moyens de maîtriser le déroulement pédagogique de la séquence : grilles d'analyse, fiches, tableaux théoriques, rapport de synthèse, etc.

— Capacité à situer son action.

Durant la première et la seconde phase nous l'avons située, contraints et forcés, en termes de rapports de forces ; durant la 3e phase, en termes de

« boutique-service » et « bourse d'échanges » mais dès la première phase, notre action entendait s'inscrire dans la problématique de base du changement social et par rapport aux enjeux d'un changement à opérer sur et dans l'appareil scolaire où nous nous situons.

III. PROLONGEMENTS DE L'ACTION

Après avoir cadré l'action et l'avoir décrite par le menu, nous nous devons d'en indiquer les prolongements.

En troisième année d'étude d'abord, l'expérience de la séquence est reconduite dès septembre 80. À la différence toutefois de ce qui s'était produit l'année précédente, le groupe ne compte plus que sur la participation de quatre enseignants et les étudiants pour leur part ont devant les yeux le récit structuré du travail déjà réalisé.

Plutôt que de nous attacher au mouvement de ce travail en troisième, mieux vaut toutefois montrer comment à partir de l'expérience initiale s'engage un processus qui gagne la seconde année d'étude où tout se passe comme si les acquis-action de la séquence s'opérationnalisèrent dans la structure interdisciplinaire.

Ainsi, en septembre 80, les étudiants de deuxième année se voient proposer un travail réparti en quatre phases :

- de septembre à décembre : travail en « atelier recherche-action » (A.R.A.C.)
- de décembre à février : cours théoriques de méthodologie, philosophie et sociologie.
- de février à avril : travail en « atelier recherche-action »
- d'avril à mai : cours théoriques de méthodologie, philosophie et sociologie.

D'une part, durant les périodes où fonctionne l'atelier recherche-action, les étudiants doivent produire par eux-mêmes un travail d'auto-formation qui consiste à explorer la problématique qu'ils rencontrent sur leurs lieux de stage, comment celle-ci est abordée dans les organismes où ils sont engagés et comment d'autres organismes agissent dans les mêmes situations.

D'autre part, chaque étape est articulée sur les précédentes. Ainsi, alors que de septembre à décem-

bre l'atelier recherche-action consiste à mettre en place des grilles de lecture de stages et que l'auto-formation permet d'élaborer un dossier des principales données rencontrées dans la pratique, les cours exploitent les acquis de cette première phase pour rendre plus fécond le travail en atelier de février en avril.

En termes de la séquence, pareil projet rejoint le travail que tout cet article s'est attaché à décrire. En effet, l'atelier recherche-action et les cours théoriques fonctionnent comme « boutiques-services » dans la mesure où il s'agit de lieux dans lesquels sont fournis par les enseignants des outils qui permettent aux étudiants de lire leur propre pratique (A.R.A.C.), de l'analyser (cours de philosophie et de sociologie) et d'agir sur elle (cours de méthodologie). Les phases d'auto-formation par ailleurs fonctionnent comme « bourses-d'échanges » dans la mesure où elles donnent la possibilité aux étudiants de s'informer mutuellement sur leurs propres ressources de pratique. À ce dernier égard, il est du reste symptomatique que la première phase A.R.A.C.-auto-formation se soit terminée par une sorte de « foire de stages » au cours de laquelle les étudiants se sont présentés mutuellement et ont exposé aux enseignants les éléments les plus significatifs de leur réflexion et de leurs stages.

En termes plus généraux de l'évolution d'ensemble de la pédagogie depuis 1971, l'expérience reprend les principaux acquis des années précédentes et surtout se déploie de la même manière.

Quant aux acquis, c'est la même tendance au décloisonnement que l'on peut observer. D'une part, l'ARAC dans la ligne de l'interdisciplinaire réunit étudiants et enseignants quelle que soit leur sensibilité aux divers horizons disciplinaires. D'autre part, les cours sont donnés par des enseignants réunis par paires alors qu'ils étaient initialement prévus pour être donnés individuellement. Enfin ces mêmes cours ne sont plus bâtis autour des disciplines mais autour des thèmes qui sont abordés de tous les points de vue possibles par chacun au point que les cours de philosophie et de sociologie deviennent un seul et même cours de « méthodologie à l'analyse » parallèle au cours de « méthodologie à la pratique ».

Quant à la façon de travailler, on retrouve le même mouvement de progression par tâtonnement, par essai-erreur. Ainsi, l'idée d'organiser, une « foire

des stages », de réunir les cours de philosophie et de sociologie en une seule leçon baptisée « méthodologie à l'analyse » de doubler ces cours d'une exigence de travail en auto-formation sont autant d'innovations, inattendues au départ, introduites en cours de route pour répondre aux besoins qui se faisaient jour en cours de route.

On le voit la recherche-action que nous venons de présenter ne peut être considérée comme finie. Il s'agit plutôt d'une recherche-action continue dont le futur ne nous est pas encore connu mais dont nous savons déjà qu'il est aussi riche que la pratique elle-même.

Jean Paul Frere
Baudoin Piret
André Van der Beken
Christian Van Uffel
Paule Werts
Institut supérieur de formation sociale
Bruxelles
Janvier 1981

NOTES :

¹ Cfr. E. Mommen, « Un tableau de bord de la lutte de classes en Belgique », *Contradictions*, numéro 8, 1975.

² Si il y a des pratiques de lutte bien établies (la grève/arrêt de production qui fait pression sur l'employeur pour amener celui-ci à augmenter les salaires ou à concéder d'autres avantages), n'est-il pas évident que le succès des luttes est souvent lié à l'invention/*expérimentation* de nouvelles formes de rapports entre les acteurs? Cependant, par pratiques d'expérimentation, nous entendons l'essai d'autres rapports sociaux entre les gens qui ne sont pas comme tels réductibles à des rapports de solidarité dans et par la lutte contre un « adversaire » à combattre.

contradictions

n° 23-24 : *État, accumulation du capital et lutte des classes dans l'HISTOIRE DE BELGIQUE (1830-1980)*, 276 pages, 390 FB, 60 FF.

À l'occasion du 150^e anniversaire de l'indépendance de la Belgique, un ensemble d'articles prennent comme fil conducteur de l'analyse le mouvement de la structure économique et le développement de la lutte des classes de sorte que la singularité de l'histoire de Belgique se trouve mise en rapport avec le mouvement profond de l'histoire du capitalisme européen.

n° 25 : Grootaers, *La condition scolaire et l'échec vus par des enfants de 6 et 7 ans*, 100 pages, 150 FB, 25 FF.

Assise au dernier banc d'une classe, une sociologue observe... comment fonctionne la classe, lieu concret de l'échec? Pour aborder ce problème, l'auteur se base sur l'analyse d'entretiens avec des enfants de 6 et 7 ans qui lui ont raconté comment ils vivent l'école.

n° 26 : *La ville en crise*, 140 pages, 200 FB, 30 FF.

Crise urbaine, crise de la ville, la ville dans la crise... Cette thématique est d'abord discutée théoriquement (B. Hengchen, M. Castells) et approfondie dans le cas de Bruxelles, de Madrid et de Rome.

CONTRADICTIONS, 140, Boulevard du Souverain, Bte 68, 1170 Bruxelles. *En Belgique*, cc. 001-0710071-10 de Contradictions ASBL. *En France*, compte n° 742.728 Q de Contradictions ASBL au Crédit Lyonnais, Paris, Agence U 421.