

RECHERCHE ET FORMATION

**RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL**

N° 17 - 1994

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION"

***Recherche et Formation* fait désormais paraître
trois numéros par an (dont un numéro hors thème)**

**Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 15 pages (65 signes x 30 lignes par page).
Veuillez joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur
et le traitement de textes utilisés.
Joindre enfin un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :**

**Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05**

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.92.30

**Thèmes retenus et dates limites de réception des articles
pour les prochains numéros**

N° 18 – Les enseignants et l'Europe	25 novembre 1994
N° 19 – Hors thème	1^{er} mars 1995
N° 20 – L'image des enseignants	1^{er} juin 1995

Couverture : J. SACHS - INRP

Composition P.A.O. - Maquette : N. PELLIEUX

Secrétaire de rédaction du numéro : D.N. DUQUENNE

SOMMAIRE DU N° 17

RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Matériaux pour une étude de la place de la recherche dans les processus de professionnalisation

ÉDITORIAL : Jean-Marie BARBIER, Marie-Laure CHAIX, Lise DEMAILLY	5
---	---

PRATIQUES

Bruno LEMERY : Entretien de Marie-Laure CHAIX : Usages de la recherche en situations de formation professionnelle : le point de vue d'un enseignant-chercheur	9
--	---

Pierre HÉBRARD : Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ?	23
---	----

J. FLEURY, R. GAUTUN, F. MOAHER, I. MONFORTE : Les représentations de la recherche dans une formation par la recherche. L'exemple du DHEPS de Haute-Bretagne ..	35
---	----

DISPOSITIFS ET ENJEUX

Lise DEMAILLY et Danielle ZAY : Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. À quelles conditions institutionnelles la recherche peut être un outil de formation pour un groupe professionnel ?	47
---	----

Jean-Marie BARBIER et Lise DEMAILLY : Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le réseau « Recherche et Professionnalisation »	65
--	----

DÉBATS

Marguerite ALTET et Michel FABRE : Logiques et problématiques d'articulation formation/ recherche dans les dispositifs de professionnalisation	77
Olga GALATANU : Écriture et argumentation dans la recherche professionnelle comme outil de formation ..	93
Françoise CROS, Olivier CHANTRAINE, Claude COMITI Suzon NADOT : Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants	103

POINT DE VUE

Jean-Marie VAN der MAREN et Jean-Guy BLAIS : Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ?	123
AUTOUR DES MOTS : « Recherche » et « Développement professionnel » Raymond BOURDONCLE et Catherine MATHEY-PIERRE ..	141

NOTES CRITIQUES

Marguerite ALTET : La formation professionnelle des enseignants (Dominique Guy Brassart)	
Gille FERRY : Partance. Suivi de Histoire de vie, formation et pratique littéraire de Daniel Hameline (Jean-Michel Baudoin)	
Jean HOUSSAYE : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (Michel Fabre)	
Nicole MOSCONI : Femmes et Savoir. La société et la division sexuelle des savoirs (Madeleine Cacouault-Bitaud)	
Danielle ZAY : Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble (Henri Peyronie)	155

ACTUALITÉ

ACTUALITÉ GÉNÉRALE	
1. Rencontres et colloques	171
2. Prochaines rencontres	173

ÉDITORIAL

Longtemps la dynamique de développement des institutions éducatives, et notamment de l'enseignement supérieur, autour de la recherche et autour de la professionnalisation, a fait l'objet de traitements disjoints : institutions différentes (Universités / Écoles professionnelles, grandes et petites), fonctions déclarées distinctes (production et diffusion de savoirs / production de capacités), profils de références d'encadrement différenciés (enseignant-chercheur / enseignant professionnel), modes hétérogènes de construction et de finalisation des filières et programmes (autour de champs disciplinaires / autour de champ de pratiques), méthodes pédagogiques éventuellement différenciées (enseignement / formation), modes distincts d'évaluation et de légitimation (reconnaissance de l'énoncé de savoir ou reconnaissance de la mise en œuvre de capacités).

Il apparaît aujourd'hui que cette disjonction est relativement mise en cause par un double mouvement :

- tendance (injonction !) à la professionnalisation de bon nombre de filières universitaires : en France, premiers cycles, licences et maîtrises professionnalisées ou scientifiques et techniques, I.U.P., D.E.S.S., magistères, etc. ;

- volonté des institutions de formation professionnelle – et, au-delà, des professions auxquelles elles préparent – de faire reconnaître leurs compétences comme relevant de l'enseignement supérieur : en France, universitarisation de la formation des enseignants, de certaines formations au travail social et aux métiers de la santé, développement de D.E.A. ou de doctorats au sein du réseau des grandes écoles, etc.

Ces différentes initiatives ont pour caractéristique commune de questionner le sens social des activités de recherche et donc d'être un lieu d'émergence d'un certain nombre de débats.

Un premier débat s'est instauré au sein de ces nouveaux dispositifs et dans les associations de spécialistes concernant la définition et les orientations de la recherche. Les uns, par exemple, voient la possibilité de développer un secteur propre à ces filières qui s'appuierait explicitement sur les traditions de la recherche académique, appliquée à des champs de pratique. Les autres voient, au contraire, dans les champs de pratique eux-mêmes, l'occasion d'une ouverture de nouveaux champs de recherche, se structurant comme tels, définissant leurs objets, construisant des

architectures conceptuelles spécifiques et à caractère interdisciplinaire, introduisant une réflexion sur les positions des acteurs dans la recherche, dans la réflexion et dans l'action.

Un second débat s'est instauré sur la question de savoir si la recherche professionnelle doit être considérée simplement comme une activité d'intelligibilité des pratiques professionnelles, ou si elle doit être considérée comme une activité combinant intelligibilité, finalisation et amélioration des pratiques.

Un troisième débat concerne le rôle et l'utilité mêmes de l'initiation à la recherche dans les filières professionnalisées (cf. notamment les colloques organisés par l'INRP lors de la création des IUFM).

Il est probable que la réponse aux questions posées dans de tels débats suppose, au préalable, un inventaire et une analyse de pratiques réelles et tout particulièrement des pratiques articulant explicitement recherche et formation au sein de dispositifs de développement professionnel : inventaire de ces pratiques, description de leur contexte, des opérations qu'elles mettent en œuvre et des acteurs qui les mettent en œuvre, repérage de leurs résultats et effets, analyse de leurs logiques de fonctionnement, des rapports d'acteurs qui s'y établissent et de leurs fonctions.

C'est l'objectif principal de ce numéro de *Recherche et Formation* (qui porte donc tout particulièrement bien son nom à cette occasion) que d'apporter une contribution dans cette voie par la présentation d'expériences et par la conduite de réflexions et d'analyses portant sur ces tentatives dans leurs diversités et leurs contradictions, notamment dans le domaine de la formation d'ingénieurs, de travailleurs sociaux et de la santé, de la formation de formateurs et d'enseignants. Introduit par des descriptifs de pratiques (1), il mène, dans un second temps, une réflexion sur les conditions institutionnelles, les enjeux et les fonctions de ces pratiques, analyse un certain nombre de problèmes particuliers aux recherches professionnelles et finit par des points de vue (polémiques !) d'acteurs avant la traditionnelle rubrique « autour des mots ».

Afin d'éviter des malentendus dans un domaine dont nous venons de rappeler tous les débats qu'il suscite, nous avons convenu d'appeler

(1) Exceptionnellement, l'entretien de B. Lénery avec M.-L. Chaix, qui portait sur les usages de la recherche dans la formation professionnelle d'ingénieurs, a été placé en tête du numéro, avec les articles portant sur les pratiques (NDLR).

« recherche professionnelle » des démarches intellectuelles et d'écriture présentant les caractéristiques suivantes :

- définition d'un objet portant sur des actions et des situations, des processus et des relations repérables dans un champ d'activité professionnelle ;
- mobilisation explicite d'une problématique théorique ;
- production et traitement méthodique d'informations sur cet objet et au regard de cette problématique ;
- implication de l'auteur de la recherche selon des modalités et à des degrés divers par rapport à l'objet et/ou à la situation ;
- double destination des produits de la recherche, à l'intention des milieux professionnels et des milieux scientifiques ;
- communication sous forme écrite et argumentée des résultats de la recherche comportant une explicitation des choix théoriques et méthodologiques.

Nous avons convenu également d'appeler « développement professionnel » toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.

À l'évidence, cet effort fait suite à des réflexions déjà entreprises dans des milieux jouant une fonction de médiation entre Universités et milieux professionnels : réseau RHEPS, enseignement supérieur agronomique, CNAM, Services de formation continue des universités, institutions de formation professionnelle dans le domaine du travail social et de la santé, plus récemment, IUFM.

Un premier travail d'articulation entre ces réflexions a déjà été effectué à l'initiative de la DRED dans le cadre d'un réseau Recherche et Professionnalisation associant le CNAM, les Universités de Caen, Grenoble, Lille, Montpellier et Tours, et l'EPSI de Clermont-Ferrand, donc certains résultats sont présentés dans ce numéro.

Forcément limitée dans les expériences présentées, laissant encore très ouverte la question de la définition de la recherche professionnelle (et donc les éventuelles contradictions des contributeurs sur ce point), l'entreprise que constitue ce numéro devrait normalement pouvoir être complétée notamment :

- par une exploration plus approfondie des expériences conduites dans le domaine des formations non tertiaires, et plus précisément de techniciens et d'ingénieurs ;
- par une centration plus directe de l'observation et de l'analyse sur des pratiques utilisant explicitement la recherche comme outil de

production et de transformation des professionnalités (ce qui était d'ailleurs l'objet du réseau DRED) ;

- une réflexion sur les modes d'accompagnement des recherches professionnelles ;

- une réflexion sur la nature des savoirs et des compétences produits par les démarches de recherche professionnelle.

C'est à quoi les coordinateurs de ce numéro invitent éventuellement ses lecteurs...

Jean-Marie BARBIER
CNAM, Centre de Recherche
sur la Formation

Marie-Laure CHAIX
Établissement National d'Enseignement
Supérieur Agronomique de Dijon

Lise DEMAILLY
IUFM Nord, Pas-de-Calais,
Université de Lille

USAGES DE LA RECHERCHE EN SITUATIONS DE FORMATION PROFESSIONNELLE : le point de vue d'un enseignant-chercheur

Entretien de Marie-Laure CHAIX*
avec Bruno LEMERY**

À l'ENESAD, la plupart des enseignants ont une longue expérience de l'encadrement de mémoires de recherche, mais dans l'optique d'une réflexion sur le mémoire professionnel, il était intéressant d'explorer l'attitude, les pratiques, les conceptions, d'un sociologue qui ne forme pas des sociologues mais des ingénieurs, ou, dans un autre contexte, des professionnels du « travail social ». L'entretien – repris et réécrit pour lui donner une forme plus lisible – nous a paru une voie d'accès pertinente à cette réflexion sur la pratique, et nos positionnements institutionnels et épistémologiques nous ont semblé suffisamment différenciés pour ménager l'altérité nécessaire à cet échange.

M.-L. C. – Sociologue, enseignant dans une école d'ingénieurs relevant de l'enseignement supérieur agronomique, responsable du DHEPS (1) de l'Université de Bourgogne, peux-tu préciser les situations dans lesquelles tu es amené à encadrer des étudiants dans la production d'une recherche articulée à des préoccupations professionnelles ?

B. L. – Ces situations correspondent, principalement, à deux cas de figure. Celui de l'encadrement de mémoires de fin d'études d'Ingénieur des Techniques Agricoles (ITA), d'une part, celui du suivi de parcours DHEPS, d'autre part. Par certains aspects, ce sont des formations bien différentes, caractérisées par un rapport à la recherche et un régime de relations, aussi, entre recherche et préoccupations professionnelles, qui ne sont pas les mêmes.

Dans le premier cas, celui des ITA – étant entendu que je ne parle là que de la filière « formation continue » de l'ENESAD, celle qui s'adresse

* Marie-Laure Chaix, département des Sciences de la Formation et de la Communication de l'ENESAD.

** Bruno Lemery, département d'Économie et Sociologie de l'Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon (ENESAD).

(1) Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales, diplôme d'Université de deuxième cycle existant actuellement dans une quinzaine d'universités.

à des stagiaires de niveau initial BTS, ayant déjà eu une expérience professionnelle, pour les amener au niveau ingénieur, soit en deux ans, à temps plein, soit en quatre ans, suivant un système d'alternance, avec des regroupements d'une semaine par mois —, le mémoire est conçu comme l'aboutissement d'un itinéraire de formation. Il vient « après » l'acquisition de connaissances de base (en matière de sciences fondamentales, de techniques agronomiques et de sciences sociales et humaines) qu'il doit permettre de mobiliser et d'organiser pour la résolution de problèmes « pratiques » du type de ceux qui font l'ordinaire d'une fonction d'ingénieur. Il s'effectue donc plutôt sur une durée assez concentrée (six mois, environ, pour la formation à temps plein, c'est moins vrai pour la formation en alternance, où il court sur une période qui peut aller jusqu'à un an et demi), et il s'inscrit dans un contexte où les « institutions » de la Recherche (corps d'enseignants-chercheurs mobilisés pour la formation, présence dans l'Établissement de laboratoires associés, référence constante aux valeurs de la démarche scientifique, etc.) sont très prégnantes, celles-ci étant — et se revendiquant comme — constitutives, du métier même d'ingénieur auquel la formation et le « rite » du mémoire, tout particulièrement, doit permettre l'accès.

Dans le cas du DHEPS, par contre, le mémoire n'est pas un moment seulement de la formation, puisque celle-ci est toute entière construite autour de son élaboration et de sa réalisation. Mené sur une longue période (trois années), c'est à l'occasion et par le « travers » de la formulation et du traitement des problèmes mêmes que pose sa conduite, qu'il y a acquisition de connaissances « scientifiques ». Par ailleurs, si la référence à la Recherche est bien ainsi continue et centrale dans la formation, elle se trouve aussi en permanence confrontée aux réalités et aux urgences de l'exercice habituel d'un métier, sans que les stagiaires puissent, là, bénéficier de la « clôture » d'une institution forte. Cette confrontation est également quelque chose que l'on retrouve dans la formation en alternance des ITA, mais dans une moindre mesure, me semble-t-il, compte tenu des liens plus organiques entre la structure de formation et le milieu professionnel des élèves-ingénieurs. Le DHEPS est, certes, une formation universitaire, mais de deuxième cycle seulement, rattaché, en Bourgogne, au Service de Formation Continue (et pas à une UFR...) et dont la légitimité reste toujours à assurer...

Sur un autre plan, celui qui correspond en fait à mon activité de recherche, il faut dire, pour bien préciser les choses, que ma position propre n'est pas, non plus, exactement la même dans les deux dispositifs que je viens d'essayer de caractériser rapidement.

Pour les ITA, il s'agit essentiellement (je laisse ici de côté le problème des « cours » de méthodologie que je peux être amené à leur faire...) d'un encadrement de type « individuel ». Ce sont un ou deux stagiaires qui, du

fait de préoccupations relatives à la dimension sociologique – ou pressentie comme telle – d'un problème qui leur est soumis par un commanditaire (c'est un point important à souligner, au passage), prennent l'initiative de s'adresser à moi pour les aider à le traiter de façon « rigoureuse ».

En ce qui concerne le DHEPS, j'interviens plutôt, même si ça n'est pas exclusif de suivis individuels, en tant qu'animateur de promotion. Mon accompagnement correspond, si l'on veut – c'est, en tout cas, le pari sur lequel repose cette formation originale à plus d'un titre... – à un travail de conduite d'un séminaire de recherche, mais mené à partir de questions de « praticiens » et avec des praticiens qui appartiennent à des champs professionnels relativement divers (même s'ils relèvent tous, plus ou moins, du « travail social », au sens large : ce sont des éducateurs spécialisés, des animateurs socioculturels, des formateurs, des agents de développement, des soignants, etc.), sans qu'il y ait pour autant de commande bien précise de la part de leurs institutions d'appartenance.

M.-L. C. – Ton travail de « direction de recherche » s'effectue donc là dans des contextes bien distincts. Mais, en même temps, n'y a-t-il pas une constante, n'est-ce pas toujours d'un « détour » qu'il s'agit ? En effet, que l'on considère l'un ou l'autre cas, tu ne formes pas de futurs chercheurs. Pour les stagiaires que tu encadres, le mémoire, tel que tu viens de le décrire, apparaît comme une activité qui, tout en étant décalée par rapport à l'exercice (actuel ou, à la fois, passé et à venir) d'un métier, se veut en prise directe sur des questions d'ordre professionnel. La recherche ici n'est donc pas une fin en soi, mais un moyen. Comment alors, en tant qu'« enseignant-chercheur », te situes-tu au regard de cette position « détournée » ?

B. L. – De fait, il y a bien un point commun. Dans tous les cas, je n'ai pas à former des sociologues. Ce dont il s'agit, plutôt, c'est de faire en sorte que ceux avec qui je travaille, s'approprient et rendent productives dans leur domaine d'action spécifique, une certaine posture générale de réflexion critique et des ressources qui tiennent aussi à un point de vue particulier, celui de la sociologie en l'occurrence.

M.-L. C. – Par rapport à ces deux aspects, y en a-t-il un qui l'emporte sur l'autre ?

B. L. – C'est difficile à dire. En fait, cela varie suivant les profils personnels des stagiaires – leur curiosité – et le type de problèmes qu'ils se posent. Mais ce qui m'importe d'abord, c'est de les faire travailler sur la manière dont ils formulent et explicitent, en « langage ordinaire », au

moins dans un premier temps, les questions à partir desquelles ces problèmes peuvent se circonscrire, devenir discutables, même s'il est évident que, dans la conduite de cette entreprise, ma qualité de sociologue intervient toujours forcément – certaines directions de recherche possibles se trouvant plus ou moins privilégiées.

Ce profil personnel des stagiaires, je le prends en compte à partir de leur intérêt pour la sociologie et de leur mode d'approche de l'objet d'étude qu'ils se donnent. Certains ont une démarche où le détour par la théorie, par les lectures, est important : ils peuvent entrer dans le travail de recherche avec une construction *a priori*, conforme aux critères méthodologiques standards. Avec d'autres, il faut plutôt travailler à partir d'une sociologie « indigène » qu'ils se fabriquent, en y incorporant progressivement des concepts d'usage plus contrôlé : la construction théorique ne peut se faire que s'ils ont, très vite, des « matériaux » à organiser. Chaque approche a ses avantages et ses inconvénients, les premiers ont du mal à « aller sur le terrain », les seconds ont tendance à s'y précipiter, et il faut s'adapter à ce que j'appelle ces « tempéraments de recherche » différents.

Pour autant, qu'il s'agisse des ITA ou du DHEPS, les mémoires qu'ils ont à produire ne correspondent jamais à une approche de type vraiment « disciplinaire ». S'il est vrai que moi je suis porteur d'un tel point de vue disciplinaire, les préoccupations pratiques des stagiaires – leurs intérêts d'ingénieurs ou de travailleurs sociaux – ont une spécificité, une autonomie qui doit être conservée, préservée parfois, je crois, dans ce type de situation de formation.

M.-L. C. – Et tes préoccupations de recherche propres ou tes préoccupations de chercheur, comment jouent-elles alors dans cette activité ?

B. L. – Je considère que mon travail de suivi de mémoires est avant tout un travail d'enseignant. Ce que je veux dire par là c'est que mon rapport aux stagiaires, le fait même d'accepter un « sujet » de mémoire, pour commencer, n'est pas directement commandé par mes intérêts de recherche. Par exemple, je n'effectue pas, *a priori*, de sélection en fonction de la proximité de ce sujet, eu égard, aux programmes de recherche dans lesquels je suis engagé. Je peux même envisager de suivre des travaux qui s'inscrivent dans des perspectives théoriques et méthodologiques différentes des miennes. Bien sûr, si les choses se passent ainsi, c'est déjà parce que – encore une fois – je n'ai pas à faire à des étudiants en sociologie, mais à des « professionnels » qui, en tant que tels, se posent des questions que je ne peux pas, par définition, totalement « maîtriser ». Mais c'est aussi un choix. Ce qui m'intéresse, à ce niveau, c'est la confrontation entre leurs préoccupations et les recherches possibles – et

pertinentes pour eux – auxquelles ces préoccupations peuvent donner lieu, et que mon expérience, ma pratique de chercheur peut contribuer à dessiner et à préciser. Sur ce plan, cependant, le fait que toute une part de mes travaux sur les processus de développement en agriculture portent, précisément, sur la question des formes de relation et d'articulation entre connaissance scientifique, connaissance technique et connaissance pratique, n'est sans doute pas indifférent...

M.-L. C. – Qu'entends-tu ici exactement par « confrontation » et comment est-ce que cela se traduit, pratiquement, dans ton travail de suivi ou de direction de mémoires ?

B. L. – Pour expliciter vraiment ce que je veux dire par là, il faudrait passer par tout un ensemble de considérations proprement épistémologiques... On peut partir d'une formule que je trouve très éclairante, que j'emprunterai à J.-P. Darre, un sociologue avec qui je travaille dans le cadre du GERDAL : « la science n'est pas la théorie de la pratique » (2). En d'autres termes, ce qu'il faut bien considérer – et ce dont il faut tirer toutes les conséquences –, c'est que la science ne dit pas la vérité des choses, mais qu'elle est une certaine façon d'interroger les choses, à partir d'un point de vue particulier, de la conquête d'une certaine posture de connaissance – je parle aussi d'un certain « site » de connaissance –, qui correspond, pour aller vite, à une position d'extériorité et de surplomb par rapport au système d'« objets » que l'on veut étudier. Et j'insiste là dessus : cette position est une position parmi d'autres (même si ça n'est pas n'importe laquelle, si elle a des « pouvoirs » spécifiques, en termes de maîtrise et d'efficacité et en termes de communicabilité, ce serait trop long à développer ici...), et d'autres qui ne sauraient s'y réduire. Tout comme il y a une spécificité de la connaissance scientifique, il y a une spécificité de la connaissance pratique, ce qu'illustrent bien, par exemple, les belles analyses que fait C. Lévi-Strauss des figures comparées de l'« ingénieur » et du « bricoleur » (3), celui qui, par définition, ne peut s'extraire, et donc s'abstraire totalement des situations dans lesquelles il a à agir et dont il a cependant aussi « à connaître ».

Dans le suivi de mémoires de recherche à finalité « professionnelle », je ne conçois donc pas mon rôle (et j'essaie de ne pas exercer ce rôle...) comme devant aboutir à substituer aux façons de voir des stagiaires le point de vue, censément objectif, du « scientifique » que je suis. Je l'envisage plutôt comme une fonction d'aide – qui passe, avant tout, par

(2) Groupe d'Expérimentation et de Recherche : Développement et Actions Localisées. Cf. DARRE J.-P. (1984) : La diffusion des connaissances scientifiques. Propositions pour se débarrasser du consensus empiriste, *Cahiers du GERDAL*, n° 2.

(3) Cf. LÉVI-STRAUSS, C. (1962) : *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

un travail d'« interpellation », de « mise en question » – à l'explicitation de ces façons de voir. Je pense qu'il n'y a pas besoin d'être spécialiste du domaine qui est le leur pour les aider à penser. Ce que je vise, c'est la mise à jour des présupposés sur lesquels se fondent leurs conceptions des choses et des conséquences de ces présupposés quant à la mise en place d'un dispositif de recherche ayant pour but de fournir des réponses aux problèmes, aux « nœuds » de questions qui y sont à l'œuvre. Ce suivi repose donc sur une série de dialogues du type « si, à partir de tel constat, vous posez telle question, dans tels termes, alors voilà ce que cela veut dire, et voilà comment on doit procéder pour y répondre de façon qui soit argumentable. Est-ce bien de cela qu'il s'agit ? ». « Si vous me répondez que ça n'est pas là ce que vous cherchez, alors voyons ce qu'il faut modifier, dans ce constat, dans cette question, dans tel ou tel de ses termes, pour avancer ». Cela, à toutes les étapes de la recherche : depuis sa formulation jusqu'à sa réalisation, tous les « choix » qui en sont constitutifs – choix d'objet, choix de problématique, choix de méthode de collecte de données, choix de méthode de traitement, choix d'interprétation et jusqu'à tel ou tel choix dans l'exposition même des résultats de la recherche – étant susceptibles, moyennant quelques ajustements, de ce type de passage au crible auquel se résume, finalement, une « démarche scientifique ». Qu'est-ce qu'apprend, au fond, une recherche, une formation par la recherche ? C'est une façon d'être comptable des histoires qu'on raconte. Parce qu'on se met dans la nécessité, encore une fois, de poser des questions précises, de s'interroger sur le pourquoi, on les formule dans ces termes là, etc. C'est une façon de se contraindre à une mise à l'épreuve de ce qu'on dit, de l'intérêt, de la pertinence de ce qu'on raconte.

Plus précisément, encore, si je parle de confrontation, c'est parce que je ne crois pas que cette aide, cette interpellation, dont je viens de parler – dans un contexte de formation, en tout cas –, puissent passer seulement par une activité de type « maïeutique », un appel à plus de précision ou à pousser toujours plus loin l'analyse (suivant un procédé plus psychosociologique qu'épistémologique ou « socio-cognitif », de retour à l'envoyeur de ses questions : il ne s'agit pas là d'une affaire de pédagogie non directive...). Elles supposent, en effet, de la part de l'« encadrant » – qui doit donc se référer lui-même explicitement à une posture de recherche, et à une compétence acquise dans ce domaine... – la proposition, argumentée, d'une formulation d'objets et de méthodologies de recherches possibles, proposition à partir de laquelle doit s'engager une discussion sur sa pertinence (et sa faisabilité aussi, autre point sur lequel une expérience de recherche est indispensable...) au regard des buts des stagiaires et des moyens effectifs – en « appareillage » théorique et méthodologique, en temps, en argent... – dont ils disposent.

Enfin, je parle de confrontation et non d'application d'un discours théorique préexistant. Il faut montrer qu'une théorie, c'est construire une description de situation, déceler ce qu'il y a de problématique dans cette situation, en faisant l'effort de définir les termes qu'on emploie pour cette description et cette mise en question tout en étant attentif à leur compatibilité. À ce niveau, il n'y a pas, pour moi, d'inconvénients à utiliser des concepts que l'on se forge « à l'occasion », pourvu qu'on s'efforce de respecter les règles d'une démarche scientifique : rigueur, logique des enchaînements, non contradiction dans le cadre d'un modèle qui émerge progressivement. Dans cette perspective de confrontation, si on en a le temps – parce que c'est un stagiaire qui travaille assez vite pour pouvoir le faire ou parce que son sujet s'y « prête » bien – l'intégration, l'appropriation, d'approches plus « académiques », de « courants de pensée » constitués, peut avoir lieu aussi. Mais, dans ce contexte de mémoires professionnels, je crois que les stagiaires doivent conserver un rapport très instrumental aux théories, il faut qu'ils puissent en tirer une idée, un concept qui leur parle et qu'ils les transforment à leur manière, moyennant cependant l'exigence de cohérence.

M.-L. C. – Tu l'acceptes parce que ce ne sont pas des sociologues. Dirais-tu la même chose pour des « apprentis sociologues » ?

B. L. – Sur le fond, oui. Mais il y a une question d'échelle, de degré de précision exigible. Le rapport des ingénieurs à la théorie sociologique, pour prendre une image cinématographique, c'est un plan large. Plus tu as affaire à des spécialistes d'un domaine, plus cet usage instrumental de la théorie doit être précis, contrôlé, argumenté, ce qui requiert un bagage de connaissances préalables important. En fait, la précision d'un concept dépend de son contexte d'utilisation et de mise en circulation...

Si j'en reviens, donc, au travail que je mène en matière d'accompagnement de mémoires, il s'effectue par des ajustements successifs entre des recherches que j'imagine – j'allais dire que je rêve à voix haute –, en les déroulant aussi loin que ce que m'autorisent les éléments de connaissance de leur domaine d'étude propre que me fournissent les stagiaires, en ce qu'ils veulent et peuvent faire, tous ces éléments venant casser la belle ordonnance d'une recherche « pure », dont l'insistance est cependant indispensable pour que se produisent des effets de connaissance. Il y a là comme une espèce d'oscillation entre le point de vue « du dehors » et celui « du dedans », pour reprendre ici la référence à Lévi-Strauss, dans laquelle il nous faut nous installer et qui est constitutive, selon moi, de ce que peut être une recherche en situation de formation professionnelle. La manière dont Lévi-Strauss définit le bricoleur, c'est-à-dire l'exigence d'intelligence pratique, correspond à la position de tout sujet de

connaissance quand il a à construire l'image d'une situation de laquelle il ne peut pas totalement s'abstraire, et qui est faite d'une multiplicité de dimensions qu'il doit tenir ensemble. Il ne peut pas avoir le point de vue du spécialiste qui, parce qu'il peut se mettre à l'extérieur d'un système va dire : moi, je retiens uniquement cette entrée là. Pour qu'il y ait pertinence de l'usage que des professionnels peuvent faire de la sociologie, il faut que cet usage ne délie pas l'ensemble des contraintes auxquelles ils ont à faire face et, parmi elles, la nécessité de rester intelligibles pour leurs pairs...

Ce qui fonctionne, quand ça marche bien, c'est le travail qu'ils font pour comprendre pourquoi, et comment, moi, je pose les questions que me semble soulever leur objet d'étude ; c'est le travail que je fais, moi, pour comprendre pourquoi ils ont un certain type d'intérêt pour cet objet, et pourquoi ils le formulent au travers de questions qui peuvent m'apparaître étranges, biscornues. Si elles m'apparaissent biscornues, c'est, précisément, parce qu'ils ont à intégrer, le plus souvent, plusieurs dimensions. Ce qui est important, ce qui est productif, c'est l'écart entre nos points de vue respectifs. J'essaye donc de ne pas me placer dans une perspective de « vulgarisation », mais de voir en quoi la façon dont, en sociologie, on pourrait reformuler leurs problèmes peut être pertinente dans ce qu'ils ont à faire.

C'est forcément, alors, quelque chose qui demande du temps, de la durée, et, j'y insiste aussi, certaines conditions pour que le point de vue des stagiaires puisse réellement s'affirmer. L'essentiel me semblant ici l'existence d'un « tiers », entre ceux-ci et celui qui les encadre (pour éviter, notamment, les phénomènes de « séduction » – c'est-à-dire ici d'imposition de point de vue – qui menacent toujours dans une telle conception), qu'il s'agisse de leur « commanditaire » (maître de stage, distinct du directeur de mémoire) pour les ITA, ou du groupe que constituent les stagiaires (en face de l'« animateur » que je suis) et de leurs maîtres de mémoire « individuels » dans le cas du DHEPS (ou, à l'inverse, de cet animateur, quand j'occupe moi-même la position de maître de mémoire). Mais cela nous emmène sur un terrain un peu différent, non plus seulement celui de ce que peut signifier un suivi de recherches à finalités professionnelles, mais celui de ce que doit être une « institution » de formation intégrant la recherche comme moyen de professionnalisation...

M.-L. C. – Si j'essaie de résumer, dans la conception que tu viens d'exposer, l'objectif principal d'un « détour » par la recherche en situation de formation professionnelle, ce serait de permettre une réflexion rigoureuse sur des pratiques, sans pour autant réduire ces pratiques à un simple domaine d'application pour des démarches d'analyse dont seul le caractère « véritablement » scientifique garantirait la pertinence et la

légitimité. Dans cette perspective, accroître, au travers du mémoire, la compétence professionnelle des stagiaires, c'est essentiellement les aider à expliciter, à formaliser et à critiquer ce qu'ils font (ou ce qui se fait dans leur champ professionnel), en le confrontant aux processus et aux dynamiques – en ce qui te concerne, principalement sociologiques – qui y sont en jeu. Mais s'agit-il là d'une simple finalité « pédagogique », au sens où ce que tu vises se réduirait à un souci de développer leurs capacités de réflexion personnelles, ou bien y a-t-il aussi, dans la manière dont tu envisages ton travail de suivi de recherches à finalité professionnelle – et je poursuis là sur le terrain que tu viens d'ouvrir – des préoccupations relatives à ce qui est ainsi produit ? En d'autres termes, comment vois-tu les fonctions d'une formation par la recherche dans la structuration même des métiers aujourd'hui, et, par ailleurs, le fait que tu te trouves engagé dans ce type de formation a-t-il une signification particulière pour toi, en tant qu'« enseignant-chercheur » ?

B. L. – Je crois qu'il faut être clair, ici. Ce dont je parle, c'est bien de situations de formation par la recherche et pas de situations de « recherche-action » impliquant directement la confrontation de praticiens et de chercheurs, sollicités en tant que tels, et en référence à leurs compétences supposées dans un domaine qui fait question – et non à des compétences méthodologiques d'ordre général –, pour la résolution d'un problème précis. Dans tous les cas dont je viens de parler (ITA et DHEPS), il y a un « poids » de l'institution de formation, comme espace-temps « séparé » qui autorise une certaine part de « gratuité ». Même quand il y a une « commande », celle-ci s'adresse à des « stagiaires ». Leur travail doit être aussi l'occasion de se familiariser avec le « jeu » théorique, de développer leur intérêt personnel pour tel ou tel aspect seulement de cette demande et ceci est quelque chose d'admis et de légitime. Cependant, il est vrai, aussi, que le fait qu'il s'agisse de situations de formation professionnelle – je dirais plutôt de formation de professionnels – doit amener à s'interroger sur ce qui s'y produit « au-delà » de l'acquisition de capacités d'analyse et de réflexion, en référence directe aux processus actuels de constitution et de transformation des « métiers ».

Sur ce plan, on peut souligner, d'abord, qu'incontestablement, la montée que l'on observe aujourd'hui du recours à la formation par la recherche, ou quelque chose comme de la recherche – via la pratique généralisée du « mémoire » – dans les formations professionnelles, participe d'un certain mouvement de consécration des fonctions d'« expertise » dans notre société. En ce sens, il y a bien des aspects un peu « rituels », et initiatiques, aussi, dans cet exercice, aspects auxquels il faut prendre garde et par lesquels il ne faudrait pas se laisser abuser. Il

est censé, en effet, garantir que, non seulement on sait faire quelque chose, mais que l'on sait, en plus, ce que l'on fait (et, surtout, ce que d'autres, ceux que l'on a observés, font), et que l'on peut donc accéder aux fonctions que « distinguer » ce savoir. Si cette tendance est bien réelle, au point qu'elle peut aboutir, dans la conception de telles séquences de formation à une véritable sur valorisation des « formalismes » de la recherche (qui transparaît bien dans le culte de la « problématique pour la problématique », la volonté de faire montre de vastes références théoriques qui ne seront pas, en fait, mobilisées, ou d'une capacité à mettre en œuvre des procédures de traitement de données très sophistiquées quand la finalité de ce traitement reste confuse, ce que l'on peut trouver dans certains travaux de ce type), je crois qu'il y a là, cependant, d'autres enjeux.

Bien conçue et bien menée – c'est-à-dire, selon moi, en termes de confrontation de connaissances, telle que je viens d'essayer de l'explicitier, et non d'exercice mimétique –, une formation de professionnels par la recherche peut contribuer à renouveler le régime d'articulation entre la Recherche et ce qu'on appelle (même si le terme est vague et qu'il nécessiterait quelques commentaires, je m'en contenterai ici) la « Demande Sociale ». Elle est une occasion de constitution de ce que M. Callon (4) nomme des « forums hybrides », c'est-à-dire des lieux de transaction cognitive où des points de vue différents sur les choses, des formes de connaissance diverses, peuvent se complexifier mutuellement, sans effets mutilants de « réduction », au travers d'un processus – d'un travail – d'acculturation débouchant sur la fabrication de « mondes communs » à propos desquels de véritables débats sur ce qu'il convient d'y faire, comment et au prix de quels risques à prendre, etc., sont susceptibles de s'amorcer. À ce niveau, alors, il me semble que l'institution de formation professionnelle, pourvu qu'elle soit en relation effective avec celle de la Recherche – ce qu'autorise, à défaut de le garantir, son inscription dans un cadre d'Enseignement Supérieur –, avec cette sorte de triangle qu'elle peut instaurer et maintenir « ouvert » entre milieu professionnel, stagiaire et chercheur encadrant, doit être vue comme un lieu de « traduction », pour me référer à nouveau aux travaux de M. Callon – je dis bien traduction, et non pas « transfert », car il ne s'agit ni d'importer tel quel le point de vue de la Recherche dans le champ professionnel, ni, à l'inverse, des préoccupations professionnelles dans celui de la Recherche –, un espace de « médiation », donc, riche de possibilités (et j'ajouterai, d'autant plus indispensable que les « métiers » sont soumis aujourd'hui à une exigence de réinvention permanente...).

(4) Cf. CALLON, M. (1988). *Les scientifiques et la production des normes*, communication aux Journées de l'Environnement.

M.-L. C. – Pour toi, les situations de formation par la recherche en situation professionnelle ou en situation de professionnalisation, peuvent-elles être considérées comme des lieux de production de savoirs « inédits » ?

B. L. – Ponctuellement, oui, c'est certain. Pour autant, du moins, que les mémoires ainsi produits puissent donner lieu à des histoires qui se poursuivent, dans les milieux professionnels des stagiaires et dans les milieux de la recherche, constituant de la sorte une base pour d'autres échanges, d'autres occasions de rencontre. Mais il y a là, en fait, un problème de taille, celui de la capitalisation, précisément, de ce travail à la fois séparé et commun, capitalisation que le quotidien des uns et des autres ne permet pas toujours d'assurer. Si ça n'est pas le cas, il reste toujours une aventure et quelques traces, mais ça peut être – c'est souvent – un peu frustrant.

M.-L. C. – Cela me fait penser à ce que dit J. Dubost, dans un article de *Recherche et Formation* (5) qu'il termine par cette interrogation : « En conclusion, voilà une question à laquelle je n'ai pas encore de réponse : jusqu'à quel point ce genre littéraire particulier (le mémoire de professionnels) constitue une œuvre. Il y en a une bonne vingtaine par an, cela fait une bonne dizaine d'années qu'on en fait, est-ce que cela constitue quelque chose d'intéressant du point de vue de la recherche et de la production de connaissance ? ». Lui, répond : « en tant qu'analyse, en tant que (masse) d'observations, en tant que réflexion sur des concepts formalisables et formalisés dans une pratique, oui. En tant que production de connaissance étayée de façon suffisamment démonstrative, non. Je n'ai jamais eu, je ne me suis jamais donné le temps de les reprendre dans cette perspective. Quel traitement mériterait ce travail accumulé par des dizaines de praticiens qui se sont donnés du mal pour réaliser cette œuvre, à la fois pour être reconnus professionnellement, mais aussi pour essayer, sans doute, de prendre de la distance par rapport à leur pratique et pour tenter de comprendre leur pratique ? Telle est la question que je me pose encore ». Alors, par rapport à ce point de vue et à cette question, comment est-ce que tu te situes toi ?

B. L. – Je ne sais pas si je parlerais d'œuvre « littéraire », d'abord... Non pas que je dénie la portée de connaissance propre à ce genre – il y a des travaux, du type de certains DHEPS ou d'analyses de pratiques, qui s'inscrivent dans une tradition « autobiographique » à laquelle

(5) Cf. DUBOST, J. (1992) : Remarques psychosociopédagogiques sur le mémoire, *Recherche et formation*, n° 12.

H. Desroche a donné ses titres de noblesse –, mais ce n'est pas dans ce sens que je travaille, et que je fais travailler les stagiaires avec lesquels j'ai affaire (c'est peut-être une conséquence de mon ancrage dans une école d'ingénieurs, avant tout, et de mon intérêt pour la dimension sociale des « techniques », au sens large...). La construction d'un « objet » est pour moi fondamentale, même si cet objet n'est pas, à nouveau, un objet « disciplinaire ». Je pense, encore une fois, qu'on peut mener une « vraie » recherche, à partir de questions qui restent des questions de praticiens et même, en s'en tenant au niveau du « langage ordinaire », – les sciences sociales, desquelles je me réclame, en sortent-elles jamais, d'ailleurs ? – on peut être exigeant sur les termes qu'on emploie, sur la rigueur de la définition des domaines d'expérience auxquels on les « applique », sur la cohérence des chaînes de raisons qu'on déroule, etc.

Ce qui est en question, en fait, pour moi, ça n'est pas ou ça n'est pas d'abord, le « statut théorique » de ce qui est produit de la sorte, – statut qui renvoie à des débats plus généraux sur la possibilité de « sciences du contexte », sur ce que l'on est en droit de « généraliser » à partir de démarches qui relèvent, le plus souvent, de méthodes d'« étude de cas » ou d'approches « cliniques », débats qui dépassent de plus en plus le simple cadre de ce genre particulier de travaux et qui concernent ce qu'est, finalement, l'activité même de recherche. Mais, effectivement, il y a bien un problème quant à ce qu'on peut « faire » de ce qui est ainsi produit. Et là, c'est vrai que si l'on raisonne – ce qui est à la fois légitime et nécessaire – en termes de « reprise » des matériaux jamais totalement élaborés, dans un souci d'approfondissement et de systématisation, force est de constater que, le plus souvent, cette reprise ne se fait pas. On est pris par l'urgence, les impératifs aussi de la « carrière » qui imposent de ne pas apparaître trop se disperser, et une telle entreprise – je l'ai tentée une fois ou deux – représente un travail énorme pour retourner aux sources, les contrôler, les restructurer, etc. Mais, au fond, le problème est-il tellement différent de ce qui se passe avec des productions plus « académiques » (suivis de DEA ou de thèses) ? Combien dorment sur les rayons des bibliothèques ?

Ce que je pense, alors, c'est que cette question est moins d'ordre épistémologique que... sociologique – même si elle a aussi une telle dimension, je ne le nie pas, et c'est d'ailleurs bien en référence à certaines conceptions épistémologiques que j'ai essayé précédemment d'explicitier mes positions quant au suivi de mémoires à finalités professionnelles –. Le devenir de ces travaux dépend de la possibilité de constitution de communautés, de collectifs s'inscrivant dans une certaine durée où ils soient reconnus, mis en circulation et où ils trouvent à fonctionner comme points de cristallisation, ferments, à la fois, pour des recherches discipli-

naires – en suivant des mémoires, je trouve des idées, je teste des hypothèses, même si c'est « à part moi » – et pour une transformation des pratiques qui en sont l'objet – si la « coproduction » du mémoire est « réussie », les stagiaires, eux aussi, peut-être, trouveront des idées, se bricoleront des outils d'analyse et d'intervention –. Ce qui importe, en d'autres termes, ça n'est pas « la » connaissance et son développement, mais c'est l'ouverture d'espaces sociaux où des connaissances puissent émerger et circuler, se disjoindre un moment pour s'expérimenter et, à partir de là, entrer à nouveau dans un travail de confrontation. Et c'est là, finalement, tout l'enjeu de formations par la recherche en situations professionnelles...

INITIATION À LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES ET FORMATION PROFESSIONNELLE : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ?

Pierre HÉBRARD*

Résumé. *Entre les savoirs de la pratique, issus de l'expérience, non formalisés voire informulés, donc intransmissibles, et les connaissances théoriques relevant des sciences humaines, transmises par l'enseignement, mais dont les applications, dans l'exercice d'une profession, à des situations complexes et diverses, n'est jamais évidente, est-il possible de construire dans des dispositifs de formation professionnelle qualifiante une pensée de la pratique qui soit à la fois fondée en théorie et utile au praticien ? Ce texte rend compte d'une longue expérience concernant des dispositifs de formation de formateurs, d'éducateurs et de professionnels du travail sanitaire et social, reposant sur une initiation à la recherche sur les pratiques professionnelles. Les demandes et les enjeux auxquels ces formations essaient de répondre, les questions et les difficultés qu'elles soulèvent, les dispositifs pédagogiques mis en place pour tenter d'y faire face sont exposés. Ce texte amorce aussi une réflexion sur la place d'une recherche clinique — sur les situations et les pratiques professionnelles — dans la professionnalisation et sur le rôle que peut y jouer l'université.*

Abstract. *Between practical knowledge, deriving from experience, neither formalized nor indeed formulated, hence intransmissible, and theoretical knowledge which is a matter for social sciences, transmitted by teaching but whose applications to complex and various situations in the practice of a profession is never easy, is it possible to construct within qualifying vocational training systems, a thinking of practice which is both founded in theory and useful to professionals? This text gives an account of a long experiment concerning training programs of trainers, tutors and professionals of social and welfare work, resting on an initiation to research on professional practices. The demands and stakes these training programs try to meet, the questions and difficulties they raise, the teaching programs implemented to try and face them are presented. This text also initiates a reflection on the place of a clinical research — on professional situations and practices — in professionalization and on the role the University can play in it.*

* Pierre Hébrard, Université Paul Valéry — Montpellier.

Cet article rend compte d'une expérience de plusieurs années dans le domaine de la formation supérieure des adultes. Après avoir défini la nature des diplômes et des publics concernés, et s'être interrogé sur les demandes et les enjeux sous-jacents, il témoigne d'une conception et d'une pratique de la formation professionnelle qui repose sur l'idée de permettre à des adultes, en activité dans les métiers de l'éducation et du travail sanitaire ou social, de passer d'une position de praticien à une position d'analyste ou de chercheur, c'est-à-dire de développer leur capacité à penser leur pratique.

Les effets attendus, les difficultés rencontrées et les dispositifs et activités pédagogiques mis en place sont décrits. Les problèmes soulevés concernent principalement la nature des savoirs en jeu tant du côté du praticien que de l'enseignant-chercheur qui guide ce dernier dans sa recherche et accompagne l'écriture des travaux ou du mémoire qu'il doit produire.

DES DEMANDES AMBIVALENTES ET DES ENJEUX COMPLEXES

Depuis une dizaine d'années, j'ai été amené à concevoir et à conduire, en équipe (1), des actions de formation qui ont pour caractéristiques d'accueillir des adultes déjà insérés dans une activité professionnelle et d'être validées par des diplômes d'université ou des diplômes nationaux de second et de troisième cycle : DU de Formateur, de Responsable de Formation, licence et maîtrise de Sciences de l'Éducation, licence des Sciences Sanitaires et Sociales, DESS.

Il s'agit d'une part, pour celles validées par les DU et les DESS, de formations qualifiantes, c'est-à-dire débouchant sur des diplômes reconnaissant une compétence professionnelle. Celle-ci est déjà partiellement acquise par la pratique, pour certains ; elle permet, pour les autres, d'accéder par promotion aux fonctions correspondantes.

Les licences et maîtrises, d'autre part, peuvent être considérées comme des formations « post-professionnelles », en ce sens que les personnes qui suivent ces cursus sont déjà titulaires, pour la plupart d'entre

(1) Il s'agit de l'équipe « Éducation et Formation » du SUFCO (Service Universitaire de Formation Continue, Université de Montpellier III) : F. Valat, R. Giorgi et l'auteur, ainsi que des partenaires universitaires et professionnels (notamment du CAFOC et de l'AFPA) qui sont associés à ces différents dispositifs. Je ne peux tous les citer, car la liste serait longue, mais la réflexion dont j'essaie ici de rendre compte doit beaucoup à un travail collectif et aux idées échangées au cours de ces années.

eux, du diplôme leur permettant d'exercer leur profession. Ils recherchent plutôt une formation complémentaire de type universitaire alimentant une réflexion sur leur pratique professionnelle et une initiation à la recherche sur leur domaine d'activité (éducation, formation, travail social, professions paramédicales...).

Dans ce cas, la certification n'est pas toujours un enjeu déterminant. Elle l'est seulement pour les participants qui n'étaient pas titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur, ou qui possédaient un diplôme d'un statut inférieur à celui correspondant « normalement » au niveau de responsabilité qu'ils ont acquis à travers leur expérience professionnelle. Elle l'est aussi pour ceux, travaillant notamment dans le secteur public, pour qui le titre obtenu signifie une reconnaissance améliorée en termes de statut et de rémunération.

Je ne prendrai pas ici en considération le cas des étudiants de la filière Sciences de l'Éducation pour qui l'inscription dans le cursus, ou seulement dans une ou deux unités de valeur, constitue une formation initiale et/ou pré-professionnelle. Pour eux, comme pour certains des adultes relevant de la formation continue, les enjeux individuels peuvent être analysés en terme de construction ou de renforcement identitaire (2).

En ce qui concerne les adultes entrant dans les formations qualifiantes ou post-professionnelles, quels sont les motifs explicites et les attentes qui sont formulés au moment de l'inscription dans ces filières de formation ? Il s'agit essentiellement de demandes d'aide à l'élaboration de savoirs susceptibles d'éclairer une pratique professionnelle souvent perçue comme mal maîtrisée et mal (partiellement) comprise par ceux qui l'exercent. Tantôt formulée en termes de besoin de réfléchir, de prendre du recul pour y voir plus clair, tantôt liée à une interrogation sur (voire une remise en question de) cette pratique, elle s'exprime souvent aussi en termes d'attente d'outils, de méthodes pour être plus efficace. Mais les critères de ce que serait cette efficacité ne sont pas explicites.

Ces demandes de formation, non dépourvues d'une certaine ambivalence, s'adressent à l'Université, dont l'image est elle-même ambiguë (lieu de production et de transmission des connaissances, de délivrance de diplômes...). Des savoirs universitaires on attend qu'ils fournissent, ou

(2) Voir MÉCHIN N. (1992), Les personnes en formation : enjeux identitaires, in BARBIER J.M. et HÉBRARD P. (Dir.), *Recherche et professionnalisation*. Rapport pour le Ministère de l'Éducation nationale – DRED Action de Recherche en Éducation 1991-1992 (CNAM Paris et Université P. Valéry. Montpellier), pp. 25-32.

aident à constituer, une connaissance complète et sans faille des situations et des processus à l'œuvre dans la pratique, voire même qu'ils permettent d'en acquérir une parfaite maîtrise. (Illusion d'une « théorie de la pratique » qui rendrait capable d'agir à coup sûr et en toute connaissance de cause.) Et en même temps, ou à un autre moment, ces savoirs universitaires sont considérés comme trop abstraits, théoriques, sans rapport avec la pratique et donc inutiles. Leur sont alors opposés des savoirs de la pratique issus de l'expérience, mais le plus souvent informulés, transmis par imitation, par imprégnation, voire intransmissibles, parce que non détachés et non détachables, du vécu et de la personnalité de celui qui les possède.

Pour comprendre les caractéristiques des dispositifs de formation mis en place, il faut également considérer certains enjeux collectifs auxquels ils sont reliés.

Je rappellerai ici, pour évoquer le contexte socio-économique d'émergence de ces dispositifs (3) qu'il s'agit d'enjeux relevant de la sociologie des professions : des groupes professionnels ou en voie de professionnalisation, à certaines périodes critiques de leur histoire, sont à la recherche d'une légitimité et d'une reconnaissance sociale. Celles-ci passent notamment par l'affirmation que l'exercice de la profession repose sur un corps de savoirs professionnels susceptibles d'être enseignés dans le cadre de cursus universitaires ou reconnus par des instances de l'enseignement supérieur et certifiés par des diplômes. C'est là un premier enjeu collectif, le plus évident.

Je développerai un peu plus longuement un autre aspect, moins transparent, de la demande sociale à l'origine de ces dispositifs de formation supérieure « professionnalisée » qui concerne plus directement la recherche. Parce qu'elle est le lieu de production de connaissances, l'université peut fournir un cadre et des méthodes pour l'explicitation et la formalisation des « savoirs de métiers », des savoirs expérientiels, souvent implicites et incorporés chez les praticiens qui ont été évoqués plus haut. Un travail de recherche, à partir de matériaux issus de la description des pratiques professionnelles et visant à les objectiver, à systématiser, voire à formaliser les principes et/ou les règles de l'activité efficace, relève bien de la compétence de chercheurs.

(3) Cette question est traitée de façon plus complète dans BARBIER J.M. et HÉBRARD P. (1992) (Dir.), *Recherche et professionnalisation*, rapport cité, notamment in BOURDONCLE R. « Profession et professionnalisation » (pp. 33-40) et HÉBRARD P. Enjeux collectifs : des groupes professionnels en formation (pp. 20-25) ; ainsi que dans les monographies en annexe de ce rapport.

Mais cette conception de la collaboration entre praticiens et chercheurs qui préserve la place de chacun, si elle est possible dans certains domaines de l'activité professionnelle, soulève pour les professions ici concernées quelque difficulté. En effet, sauf à rester enfermé dans une vision techniciste de ces métiers et dans une vision scientiste de la recherche, on doit reconnaître que, même éclairées par cette dernière, les professions de la relation humaine et de l'action sociale restent un domaine très sensible aux enjeux sociaux, idéologiques et éthiques.

Le rapport à l'élève ou à l'adulte en formation, au malade, à la famille ou à la personne en difficulté, et le type d'action éducative, de soin, sociale, qui sera mis en place, engagent la personne du professionnel impliqué dans cette relation et, bien souvent, il se trouve confronté à des choix de valeur et de société.

Les problèmes à résoudre ne sont pas seulement des problèmes techniques relevant d'une ingénierie (éducative, sociale...) ou d'une technologie. Je ne peux donc admettre l'idée d'une science de l'éducation, pas plus que d'une science des soins infirmiers ou du travail social, qui puisse fournir une réponse incontestable face à un problème ou à une situation rencontrée dans ces domaines de pratique professionnelle. C'est une des raisons pour lesquelles le terme d'ingénierie (dans des expressions comme ingénierie éducative, de formation ou ingénierie sociale) me semble contestable.

Faut-il pour autant adopter une position relativiste, considérer que tout cela est affaire de choix individuel, d'identité personnelle, ou que la pratique de ces métiers relève d'un art pour lequel on est plus ou moins « naturellement » doué, et qui ne peut s'enseigner ? Il faut plutôt, me semble-t-il, admettre qu'on ne peut construire un savoir qui rende compte des pratiques dans ces champs d'activité professionnelle qu'à la condition de considérer que les questions d'ordre éthique et politique font partie de ce qui est à expliciter, c'est-à-dire de l'objet de connaissance à élaborer, au lieu de les nier, d'essayer de les en exclure et de prétendre fonder une science sur cette illusoire coupure. Nous rejoignons ici des questions d'ordre épistémologique, proches de celles soulevées par I. Stengers dans son dernier ouvrage (4).

(4) STENGERS I. (1993). *L'invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte, 210 p.

QUELQUES PRINCIPES FONDATEURS

Sur quoi se fondent les dispositifs de formation que nous proposons en réponse à ces demandes contradictoires et face à ces enjeux complexes ? Nous tentons de mettre en place des dispositifs de formation qui soient en cohérence avec nos conceptions de la recherche, de la formation et de la pratique des professions concernées (enseignant, formateur, éducateur, travailleur social, soignant...).

Plus précisément, nous partons d'une analyse de ces activités professionnelles comme travail concret, constitué d'ensembles de fonctions, de tâches et d'opérations qui réclame donc un ensemble de compétences. Ce travail demande également aux praticiens de répondre (ou de situer par rapport) à des exigences, des contraintes et des injonctions d'ordre socio-économique et politique, et parfois, de leur opposer les limites d'une éthique personnelle et d'une déontologie professionnelle.

En conséquence, nous considérons que la visée essentielle de la formation est le développement de la capacité à penser par soi-même sa pratique, c'est-à-dire à en concevoir, en organiser et en conduire les activités, mais aussi à en construire le sens. Ce développement passe, selon nous, par la remise en cause de certaines représentations, et d'abord d'une image du savoir comme objet extérieur transmissible ou comme objet idéal, magique et quasi-inaccessible qui procure la puissance à celui qui le possède. Il s'agit d'un travail de transformation de son rapport à cette catégorie d'objets que sont les objets de connaissance : passer d'une conception de soi comme récepteur de connaissances (formé), à une conception de soi comme producteur de connaissances.

Est-ce que, pour autant, les savoirs constitués ne sont d'aucune utilité ? Ils sont au contraire, dans cette démarche, une référence indispensable. Et je reprendrai ici le débat soulevé par E. Djaoui dans un numéro précédent de cette revue (5).

E. Djaoui oppose l'action sociale qui fournit des modes d'intervention faisant référence à des savoirs normatifs et les sciences humaines qui proposent des « schémas explicatifs », répondant à une logique de connaissance, et qui « refusent d'être utiles », sauf à courir le risque de perdre leur pouvoir critique et de se limiter à un rôle de justification de l'action.

(5) DJAOUI E. (1992). Le statut des sciences humaines dans le mémoire en travail social. *Recherche et Formation*, n° 12, Le mémoire professionnel, pp. 63-74.

Je pense, pour ma part que les sciences humaines ne proposent pas seulement des modèles explicatifs, mais aussi des concepts qui permettent d'analyser et de comprendre l'action sociale ou éducative, y compris notre implication dans celle-ci. En effet, les sciences humaines, quand elles s'intéressent au travail social ou éducatif, ne proposent pas un savoir sans objet ou sans rapport avec les processus en jeu dans l'action. Elles peuvent fournir ou aider à produire des outils théoriques qui permettent d'élaborer les questions posées et les savoirs construits à partir de la pratique professionnelle.

Visée de connaissance et « utilité » ou intérêt pour l'action ne s'opposent pas lorsqu'il s'agit de comprendre, d'analyser la pratique. Les sciences humaines ne perdent pas forcément leur dimension critique, parce qu'elles ne servent pas alors à légitimer des pratiques, mais plutôt à les interroger. Elles peuvent être utiles aux praticiens, mais pas forcément pour leur confort ou leur réassurance.

Le développement de cette capacité à penser la pratique prend du temps. Il suppose une action (praxis) transformatrice de la réalité, de soi et de son rapport à la réalité, et il passe par l'expression, par la discussion et, du moins dans notre société, par l'écriture. La construction d'objets de connaissance est le produit de cette praxis, de ce travail et de ces temps d'expression, de confrontation et d'écriture. Il passe aussi par une autorisation (6) : s'autoriser à... devenir auteur d'une parole et d'écrits sur sa pratique professionnelle, de textes qui la décrivent, l'analysent, l'interprètent, lui donnent sens et permettent en retour de la changer.

Développer sa capacité à penser sa pratique nous semble, en résumé, passer par une initiation à la recherche sur celle-ci. Quels en sont les étapes ou les éléments ? Nous les formulerons comme une recette :

Partir d'une question, d'un objet central qui intéresse la personne en formation, la préoccupe, lui pose problème, puis élaborer un questionnement, une problématique, des hypothèses autour de cette question.

Ensuite (ou parallèlement) produire une description (qui est déjà une construction) systématique, méthodique, de faits tirés d'observations, de récits, de recueil de données sur le terrain de cette pratique.

(6) Voir ARDOINO J. (1992). *L'implication*, Éd. Se former +, Lyon, 8 p.

Conduire une analyse des faits, des données et en proposer une interprétation, fondée sur un corps de concepts, sur un modèle, dont l'origine, l'appartenance à un courant philosophique, pédagogique, sociologique... sera explicitée.

Rendre compte par écrit de cette démarche et, si possible, en tirer des propositions d'action argumentées qui pourront être mises en œuvre dans la pratique par la personne qui les a formulées et/ou par d'autres professionnels.

Cette démarche nous paraît résumer la tâche à accomplir lorsqu'il s'agit de rédiger un mémoire ou un dossier portant sur l'analyse de situations ou d'activités professionnelles. À quelques variantes près, elle recouvre le travail demandé pour la plupart des documents écrits exigés et évalués dans les différentes actions de formation dont il est ici question.

Quels sont les effets attendus d'une telle démarche ? Elle vise à rendre la pratique professionnelle plus lucide et, peut-être, de meilleure qualité ou plus efficace, par rapport à des critères de qualité ou d'efficacité qui seront choisis et explicités dans le cadre d'un projet dont les dimensions politiques et éthiques auront été mises en discussion.

Cela ne paraît pas d'une très grande originalité, mais les tâches correspondantes ne sont pas sans difficultés pour les praticiens en formation qui doivent les accomplir. Parmi l'ensemble des obstacles qu'ils rencontrent, nous nous sommes notamment attachés à ceux qui concernent le passage à l'écrit (7).

DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT POUR L'ÉCRITURE DE MÉMOIRES

La rédaction d'un mémoire et d'autres travaux écrits, est en général la pièce centrale du dispositif (nous utilisons souvent la métaphore de la colonne vertébrale). Ces productions écrites sont un enjeu d'autant plus important qu'elles sont les objets principaux sur lesquels porte l'évaluation. Elles sont le plus souvent présentées et soutenues devant un jury et

(7) Voir : VALAT F. et HÉBRARD P. (1994). *Mémoire, écriture et formation d'adultes*, Cahiers du CERFEE n° 10. Université P. Valéry, Montpellier, pp. 89-98.

cette épreuve conditionne l'obtention du diplôme. Il n'est donc pas étonnant qu'elles cristallisent les angoisses, les conduites d'échec et les résistances.

Après un certain nombre de tentatives, pas toujours couronnées de succès, nous avons progressivement institué un certain nombre d'instances et d'activités, chacune ayant ses règles, ses consignes, ses modes de travail, de relation et de conduite qui nous paraissent susceptibles de mettre au travail et, le plus souvent, de contribuer à surmonter les difficultés de cette initiation à la recherche et de la rédaction de textes de réflexion sur les pratiques professionnelles. Elles ne sont pas toutes mises en place dans chacun des dispositifs que nous avons évoqués, mais nous essayons d'en trouver la combinaison la plus adaptée, en fonction des moyens et du temps disponible.

• *Les activités suivantes peuvent donc être mises en œuvre*

– Des temps de travail individuel, des entretiens conduits par un membre de l'équipe et des échanges en petits groupes sur le **projet ou l'itinéraire personnel de formation** : partant de la description du parcours antérieur (parfois d'un travail auto-biographique plus approfondi), de l'analyse de la situation professionnelle, des fonctions et des compétences actuelles (bilan), d'une formulation des attentes et des objectifs prioritaires de chacun, il s'agit de définir quels sont les choix de moyens et de contenus qui seront privilégiés dans le cadre des moments de la formation qui sont individualisés et donnent lieu à un travail personnel ; quels sont les axes, les dominantes qui donnent sens au parcours de formation engagé.

Ce travail d'élaboration du projet individuel de formation conduit à la rédaction d'un document qui a un caractère contractuel. Ce document peut être actualisé, notamment lorsque le parcours de formation dure deux ou trois ans. Il constitue une référence au cours de la formation. Dans les moments de bilan (à mi-parcours, en fin de formation), il sera repris et servira de support dans les échanges entre les personnes en formation, l'équipe pédagogique et le jury délivrant le diplôme

– Des apports de connaissances plus « classiques » sur les **méthodes de recherche**, en veillant à ne pas donner un seul modèle, une approche théorique ou méthodologique trop dominante, mais à proposer au contraire plusieurs courants, chacun présenté et illustré par un chercheur, leur confrontation permettant de définir la pertinence et les limites de chaque approche, selon les questions ou les objets de recherche.

– Le travail et les apports collectifs sont complétés par des moments de guidance individuelle, notamment lorsqu'il y a rédaction d'un mémoire. Cette guidance intervient dès les premières phases de définition du thème et de la problématique, puis un tuteur est désigné, dès que l'objet du travail est suffisamment défini pour que le choix de la personne compétente puisse avoir lieu.

– Des groupes d'analyse des pratiques professionnelles : séances d'échanges, de discussion, de type « Balint », sur des situations, des cas apportés par les participants et analysés en groupe oralement, avec l'aide d'un animateur. Si chaque animateur a en général un cadre de référence principal (psychanalytique, institutionnel, didactique...), ce qui nous paraît important c'est de rendre possible l'initiation à une analyse intégrant l'irréductible complexité des situations et la nécessaire multiréférentialité dans leur analyse (8). Le profil de l'animateur et la nature des relations qui s'instaurent dans les groupes constitués pour cette activité sont ici essentiels.

Les dimensions de l'implication du praticien dans les situations analysées sont explorées. Avec l'aide de l'animateur et du groupe, les difficultés et les problèmes rencontrés sont explicités et leurs différents aspects étudiés, tantôt sur l'axe du sens (se mettre d'accord sur ce qui est en jeu pour les personnes en présence), tantôt sur celui des causes, des antécédents, des raisons qui peuvent expliquer les faits et la façon dont ils sont perçus par ces personnes.

Le travail de ces séances ne donne généralement pas lieu à la production de documents écrits, ni à une évaluation.

– Des ateliers d'écriture ou d'écriture/lecture : détour par une écriture créative, ludique ; moments de production de textes guidée par des consignes, puis communication, lecture aux autres des textes produits ; travail sur la forme et émergence d'une parole subjective ; analyse des représentations du « bien écrire », du beau texte ; travail sur des textes d'écrivains et d'auteurs de référence, recherche bibliographique et exigences formelles d'une écriture universitaire... toutes ces activités sont pratiquées tour à tour et discutées, afin de mettre en œuvre, d'exprimer et si possible de surmonter les obstacles à l'écriture.

(8) ARDOINO J. (1988) : « Vers la multiréférentialité » in HESS R. et SAVOYE A. (Dir.) : *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Méridiens Klincksieck, Paris. Voir aussi : L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, revue *Pratiques de Formation - Analyses*, n° 25-26, Avril 1993, Université de Paris VIII.

– Des séminaires d'échanges sur l'avancement et les difficultés de la production des mémoires et autres travaux permettent de progresser dans la définition d'un objet ou d'un concept, de formuler des questions, des hypothèses, d'élaborer une problématique, de choisir des méthodes, etc.

Sur les modalités de la guidance facilitant le travail individuel et la rédaction des mémoires, notre réflexion est en cours : nous constatons d'un « directeur » (ou tuteur) à l'autre et d'un « dirigé » à l'autre, de grandes différences dans la fréquence et la durée des rencontres, le type d'écoute, d'intervention, de conseils ou de directives donnés. Des concepts relevant d'une approche clinique de la pédagogie, comme ceux d'identification, de transfert, au sens de la psychanalyse, paraissent éclairants à certains d'entre nous. Les questions du pouvoir, de l'autorisation, de l'autonomie sont aussi évoqués. D'autres parlent plus souvent de représentations et de métacognition. Et chacun assume comme il le peut dans la pratique cette relation duelle, cherchant dans le dispositif, dans le collectif (équipe pédagogique ou groupe en formation), dans l'objet du travail, les théories et les méthodes, ce qui peut faire office de tiers ou de garant.

Pour aller plus loin sur cette délicate question de la guidance, nous avons mis en place un groupe d'échanges et de recherche. Nous réfléchissons sur ce qui est en jeu dans la relation et dans l'écriture, sur les concepts d'objet et de dispositif, sur la façon dont il est possible, dans la rencontre avec un professionnel en formation, de l'aider à développer sa capacité à penser sa pratique et à s'initier à la recherche.

C'est précisément ce déplacement, ce passage de la position de praticien à celle de chercheur ou d'analyste, du moment de l'action en situation, à celui de la réflexion, qui rend possible le développement de cette capacité. Il ne peut se produire que dans le cadre d'un dispositif qui en définit l'objet, les limites et les moyens, dispositif institué à cette fin, qui fixe aussi le rôle et la place de chacun dans ce travail de la formation.

Au moment de conclure, je me rends compte que l'ordre d'exposition que j'ai adopté donne l'impression (l'illusion) d'une démarche rigoureuse et maîtrisée : analyse des demandes et des enjeux, définition d'une conception (d'un modèle) de la pratique professionnelle, de la formation et de la recherche, affirmation d'une visée, présentation du dispositif, de ses principes et de ses caractéristiques, instances et activités proposées, modalités de conduite de ces activités.

Cet ordre d'exposition est évidemment très artificiel : la genèse de ces dispositifs et la production des conceptions qui nous semblent aujourd'hui pouvoir en constituer les fondements (incertains) ont été plus chaotiques, faites de nombreux essais et erreurs, et le tableau que nous en traçons aujourd'hui n'est qu'un arrêt sur image, l'état provisoire d'une praxis et d'une pensée en chemin. En l'exposant ici nous souhaitons qu'il soit soumis à la discussion et nous savons que l'histoire... et la recherche continuent.

LES REPRÉSENTATIONS DE LA RECHERCHE DANS UNE FORMATION PAR LA RECHERCHE L'exemple du DHEPS de haute-Bretagne

J. FLEURY, R. GAUTUN, F. MOHAER, I. MONFORTE*

Résumé.

Les représentations que les étudiants-adultes se font de la recherche et de la démarche scientifique peuvent être à l'origine des difficultés qu'ils rencontrent à construire un objet de recherche à partir de leurs pratiques professionnelles. Ils s'interdisent d'accéder au statut de chercheur. L'utilisation des représentations sociales à des fins didactiques nous semble être une réponse possible à ces difficultés. Cette utilisation de la théorie des représentations sociales nécessite d'opérer à trois niveaux. Le premier niveau est celui du repérage des représentations. Le second, celui de l'identification des facteurs sous l'effet desquels elles se structurent. Ces facteurs sont de deux ordres : ils sont liés au dispositif de formation et/ou ils lui sont étrangers. Ce second niveau nous a permis de comprendre que certains discours et pratiques pédagogiques tenus au sein même du dispositif de formation contribuaient à renforcer cette inhibition. La tenue d'un discours formel sur ce qu'est la recherche en sciences sociales, l'éviction de tout ce qui a trait à l'itinéraire de chercheur dans l'exposé par les chercheurs de leurs travaux en sont des exemples. Le troisième niveau est lié à ce constat. Il s'est agi de proposer de nouvelles pratiques pédagogiques permettant aux étudiants de faire évoluer leurs représentations de la recherche et d'accéder, ainsi, au statut de chercheur.

Abstract.

The idea adult students have about research and the scientific process may be at the root of the difficulties they meet with when constructing a research object from their professional practices. They refrain from acceding to the status of researcher. The use of social representations for didactic purposes seems to be a possible response to these difficulties. This use of the theory of social representations makes it necessary to proceed at three levels. The first level consists in defining these representations, the second one in identifying the factors which make them structured. These factors are of two sorts: they are connected with the training plan and/or they have nothing to do with it. This second level has enabled us to understand that some teaching theories and practices belonging to a training plan contributed to reinforce this inhibition. Using a formal language on what research is in social sciences, passing over all that is connected with the researcher's route in the account by researchers of their works are illustrations of this point. The third level is linked with this observation. It is a matter of offering new teaching practices enabling students to improve their own representations of research and then to accede to the status of researcher.

* Adresse institutionnelle : Collège Coopératif en Bretagne, Campus La HARPE, Université Rennes 2, Avenue d'Île de France, 35044 Rennes Cedex.

« À lire livres et rapports, tout semble toujours se passer comme si, un beau matin, les projets de recherche naissaient, habillés de justes hypothèses et sanglés de théorie, tout prêts et bien portés. Il en va autrement bien sûr. »

(LAPIERRE, 1989, 14)

Cette recherche s'origine dans un constat, celui de la difficulté que rencontrent les étudiants adultes en formation continue supérieure à construire un objet de recherche. Les modes scientifiques de questionnement et d'administration de la preuve dans la construction d'un objet de recherche n'ont que peu de rapport avec les procédures de production de connaissance des professionnels des milieux sanitaires et sociaux auxquels le dispositif de formation s'adresse. Nous faisons l'hypothèse que les acquis de la recherche dans le champ théorique des représentations sociales – nous faisons référence aux travaux de S. Moscovici et D. Jodelet – peuvent contribuer à l'assimilation par les étudiants adultes de ces nouvelles procédures. Nous nous proposons à la fois de voir comment le concept de représentation sociale enrichit l'analyse d'une situation d'intervention et peut être à l'origine de transformations de cette situation. Le repérage des représentations inhibitrices, l'identification des variables de formation sur lesquelles il est possible d'agir et la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques sont développés dans l'exposé de cette recherche.

1. LE DISPOSITIF DE FORMATION

1.1. La structure et le diplôme

Le Collège Coopératif en Bretagne permet à des adultes de former leur expérience par une recherche articulée à leurs pratiques professionnelle et sociale à travers la préparation au DHEPS (Diplôme des Hautes Études en Pratiques Sociales). Ce diplôme de niveau 2 (Bac + 4) se prépare en alternance sur 3 années à raison de 3 journées de regroupement par mois pendant 30 mois. Pour présenter leur candidature, les postulants doivent rédiger un avant-projet de recherche, le dossier A et justifier d'au moins 5 années d'expérience professionnelle. Un conseil scientifique, réunissant des représentants des Universités de Rennes 1 et 2, de l'Université de Haute Bretagne et de l'ADECAMB (Association pour le Développement Coopératif Associatif et Mutualiste en Bretagne) est garant de la qualité du parcours de formation ainsi que de l'évaluation des mémoires présentés par les étudiants en fin de formation.

1.2. La pédagogie

La production d'un mémoire de recherche constitue à la fois l'objectif terminal de la formation et le moyen/support pédagogique autour duquel s'articulent les différentes activités de formation. Ce dispositif de formation est construit sur un « pari éducatif » : celui de la capacité pour tout individu motivé qui trouve des conditions favorables, de « produire un savoir de type scientifique », qui soit à la fois issu de et transférable à sa propre pratique professionnelle. En France, le Réseau des Hautes Études en Pratiques Sociales (RHEPS) fédère les initiatives qui se réclament de cette logique et organise la mise en synergie des recherches, réflexions et travaux qui les accompagnent. Le DHEPS ne peut mener à bien ce « pari éducatif » sans s'inscrire dans la logique du « Mastery learning » ou Pédagogie du succès (littéralement de la maîtrise) que C. Birzée définit comme « une pédagogie par objectifs, une pédagogie de l'évaluation formative, et une pédagogie de l'efficacité générale ». Une des conséquences de ce « courant pédagogique » repris dans la littérature francophone par G. de Landsheere dans les années 70 a été de souligner l'écart existant entre les objectifs fixés et les résultats observés pendant la formation. Cela induit une recherche des causes des échecs qui porte dans l'ordre et séparément sur : les élèves, les institutions et les moyens, l'environnement socio-économique et les formateurs. On s'est orienté depuis quelques années, dans le cadre du paradigme systémique, vers l'étude des dispositifs de formation et leur mode de fonctionnement. Cette approche consiste à examiner simultanément dans leurs interactions et leur agencement les agents du système d'action que constitue une formation. Un dispositif de formation est considéré comme un système d'entités finalisées par l'articulation de processeurs et de processus en interactions. En résumé, deux temps président cette recherche : celui d'une recherche des causes de l'échec et celui d'une action sur le dispositif.

2. ÉVALUATION DU PROBLÈME

2.1. Constat d'échec partiel

Quel constat initial faisons-nous ? Nous constatons qu'1/3 des étudiants entrés en formation abandonnent la formation avant la soutenance du mémoire. Ce constat porte sur l'ensemble des étudiants ayant fini la formation depuis plus de trois ans (le délai de 3 années qui nous sépare de cette date nous autorise à penser que les étudiants n'ayant pas soutenu leur mémoire ne le feront pas). Il concerne 93 étudiants se répartissant de la manière suivante : 31 ont soutenu l'année même de la fin de la formation, 31 ont soutenu dans les deux années qui ont suivi, 31 n'ont pas soutenu. C'est à ces derniers que nous nous sommes intéressés.

2.2. Repérage des difficultés

Pourquoi ces étudiants ne poursuivent-ils pas la formation jusqu'à la soutenance de leurs travaux ? Afin de trouver les premiers éléments de réponse et dégager quelques pistes de recherche, nous avons analysé le document (dossier C) que chacun avait remis en fin de deuxième année. Il fait état de l'avancée des travaux un an avant la soutenance. Cette analyse s'est faite au moyen d'une grille d'analyse qui nous informait sur 4 points : l'inscription ou non de chacun dans un champ disciplinaire, la constitution ou non d'une problématique, la pertinence du choix de la méthodologie au regard de la problématique et la place faite dans la recherche au positionnement professionnel. L'utilisation de cette grille nous apportait une information de type : l'objet de recherche est ou n'est pas construit. Cette information était comparée à celle que nous possédions dans les dossiers administratifs sur la nature des abandons. Il est apparu que tous les étudiants ayant abandonné sans justification énoncée n'avaient pas réussi au moment de la production du document de fin de deuxième année à construire un objet de recherche. A contrario, les étudiants, ayant tous les éléments pour poursuivre et ne le faisant pas, avaient été contraints à l'abandon par des raisons extérieures au dispositif de formation. Citons pour exemple cet étudiant dont le dossier C contenait tous les éléments relatifs à la construction de l'objet (problématique écrite et cohérente, choix pertinent de la méthodologie et distanciation d'avec la situation professionnelle) et qui ne soutint pas. Nous apprîmes qu'une mutation professionnelle l'avait contraint à s'éloigner du lieu de formation. Aussi postulons-nous l'existence d'un lien entre la difficulté à construire un objet de recherche et l'abandon.

3. LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Cette recherche se déroule en 5 temps. Le premier est une analyse a priori du problème et de la situation observée. Il permet d'élaborer des hypothèses sur les raisons de ces difficultés et sur une modification souhaitée de la situation. Le second est celui de la conception d'une activité de formation en rapport avec les hypothèses a priori et la modification désirée. Le troisième concerne la mise en œuvre de la nouvelle situation pédagogique. Le quatrième est un temps d'évaluation. C'est celui de l'analyse a posteriori du déroulement observé. Enfin le dernier temps est l'occasion d'une confrontation de ces observations avec les hypothèses formulées a priori. Voyons comment ces différentes étapes peuvent questionner notre dispositif de formation.

3.1. Analyse a priori

L'analyse des documents de fin de deuxième année, pour les étudiants sortis de la formation, met en évidence leur difficulté à construire un objet de recherche. L'intuition que les représentations sociales pouvaient nous permettre de comprendre et de dépasser cette difficulté nous a conduits à faire réaliser un test d'associations de mots. Nous avons demandé aux étudiants en fin de deuxième année de formation d'associer 3 termes aux stimuli « mémoire DHEPS » et « article scientifique » afin de posséder quelques informations sur leurs représentations de ces objets. « Rigoureux », « Exhaustif », « Complet », « Scientifique » sont les termes qu'ils utilisent le plus fréquemment pour définir le mémoire qu'ils ont à produire. « Sérieux », « Rigoureux » servent à désigner l'article scientifique. Tout se passe comme si la production du « mémoire DHEPS » nécessitait de leur part plus d'exigences que celle de l'article scientifique lui-même. La nature de ces associations confirme la nécessité d'une approche psychosociologique et didactique de la situation.

Nous nous sommes plus précisément référés au concept de représentation sociale pour formuler les raisons d'une telle difficulté sous la forme d'une hypothèse : les représentations sociales des étudiants relatives à la science et celles véhiculées par l'« enseignement traditionnel » (celui du dispositif de formation avant la mise en place de cette procédure de recherche) font obstacle à l'appropriation par les étudiants de la démarche scientifique.

Intéressons-nous à deux aspects spécifiques des représentations sociales : leur fonction pratique et l'importance de la communication sociale dans leur élaboration.

Les représentations sociales peuvent être définies comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p. 36). Tout objet ou fait nouveau est situé par rapport à des univers de sens et des savoirs préexistants, et inscrit dans un système d'accueil notionnel. Ce processus cognitif, l'ancrage, permet de familiariser l'étrangeté, la nouveauté, et de l'intégrer dans le système de pensée ancien à travers une série d'ajustements réciproques. Mais si la nouveauté peut contribuer à réorganiser le système de représentations existant, ce dernier tend aussi à réinterpréter, reconstruire celle-ci afin de demeurer cohérent.

Les représentations sociales des étudiants relatives à la science et ses méthodologies peuvent entraver leur appropriation de la démarche

scientifique. Grilles de lecture et d'interprétation du réel, les représentations sociales ont avant tout une fonction pratique de maîtrise de l'environnement et de guide des conduites. On peut penser que les représentations sociales des étudiants du DHEPS relatives à la science sont étroitement liées à leurs pratiques sociales. Professionnels du secteur de l'économie sociale, ils peuvent être lecteurs d'ouvrages scientifiques ou de vulgarisation, spectateurs d'émissions télévisées, etc., et en tirer des enseignements quant à leur pratique professionnelle. Ainsi possèdent-ils bien une connaissance de la démarche scientifique dont l'objectif est différent de celui du chercheur. La production scientifique répond en effet à des finalités qui lui sont propres et s'inscrit dans un cadre social spécifique.

Changer la représentation sociale de ces professionnels devenus étudiants, afin de leur permettre de construire un objet de recherche sur leur propre pratique professionnelle, suppose de les placer à leur tour dans la position du chercheur et non de les limiter à une connaissance théorique.

On trouve les marques de cet enseignement théorique de la démarche scientifique à l'intérieur même de notre formation. Les dispositifs DHEPS proposent une approche traditionnelle de la démarche scientifique et de ses méthodologies, à partir d'un cadre très formalisé. On y apprend à la fois ce que sont une problématique, des hypothèses, un corpus, etc., et le moment de la formation à laquelle on doit être arrivé à leur formulation. Mais le plus gênant n'est pas tant la présence de ce discours sur la démarche scientifique – nous convenons de leur importance – mais le moment auquel il intervient dans le dispositif. Il précède toujours les « travaux pratiques ». Cette pratique pédagogique d'exposition nous semble devoir être inversée.

Nous nous appuyons sur les recherches de J.-C. Abric, C. Flament et C. Guimelli (1989, 1993). Elles mettent en évidence le rôle prépondérant des pratiques sociales dans le déclenchement de transformations profondes des représentations. Aussi convient-il d'inscrire très vite les étudiants dans une pratique de chercheur si l'on souhaite modifier les représentations qu'ils se font de la recherche. Mais il ne servirait à rien de tenter de changer les représentations sociales des étudiants relatives à la science, si l'on ne s'attachait pas aussi à modifier l'image qu'en véhicule l'enseignement traditionnel à l'intérieur même de notre dispositif. À travers son étude de la vulgarisation de la psychanalyse, S. Moscovici met en évidence le rôle déterminant de la communication sociale dans le processus d'élaboration des représentations sociales. Que ce soit à pro-

pos d'un champ disciplinaire, d'une théorie, ou d'une recherche particulière, la science apparaît toujours comme une vérité toute faite, désincarnée et objective. Le sujet-chercheur, son itinéraire personnel, le contexte idéologique et social sont le plus souvent laissés dans l'ombre. Cette part de l'histoire d'une recherche n'est pas considérée comme suffisamment heuristique pour être présentée aux étudiants, autrement que sous forme anecdotique. L'émission de ces aspects contingents, entrant pourtant dans la production d'une recherche, contribue à maintenir une distance entre producteurs et consommateurs de savoir, et à interdire toute pratique effective à ces derniers. Les travaux de Schiele et Boucher en 1989 illustrent la difficulté, pour le consommateur de savoir, de s'inscrire dans une position de producteur de savoir. Cet éclairage de la situation par le concept de représentation sociale détermine à l'intérieur du dispositif de formation deux niveaux d'intervention. Le premier niveau concerne les discours qui y sont tenus concernant la démarche scientifique. Le second, les pratiques qui y ont cours.

3.2. Le niveau du discours

À quels discours faisons-nous référence ? Les étudiants en formation sont soumis à trois types de discours concernant la démarche scientifique : le discours du formateur initiant à la logique de recherche en sciences sociales (l'objet central du discours est la démarche scientifique), celui du scientifique venant rendre compte de ses travaux, exposer une théorie ou présenter une méthodologie (l'objet central du discours est la recherche) et celui livré par les articles, les ouvrages de référence et/ou les actes de colloque (l'objet central est le produit de la recherche). Ces discours ont toujours précédé la mise en situation de recherche. Très tôt l'étudiant est imprégné des notions de problématique, objet de recherche, méthodes, hypothèses, démarche hypothético-déductive, etc. Cette initiation génère une confusion entre la logique de recherche et la logique d'exposition de la recherche. Cette confusion est confortée par deux types de pratiques de formation. Le premier est que les chercheurs venant rendre compte de leurs travaux le font toujours selon cette logique d'exposition. Une introduction est faite concernant l'objet. Les hypothèses de recherche sont livrées comme allant de soi. La méthode de recueil de données et les techniques au moyen desquelles ces données ont pu être analysées sont présentées. Les résultats viennent d'eux-mêmes valider les hypothèses initiales. Une discussion conclut le tout. Le second type de pratiques entretenant cette confusion est que cette logique gouverne également la littérature scientifique (articles, ouvrages théoriques) que l'étudiant-chercheur tente de s'approprier. Ces facteurs contribuent à une représentation linéaire de la démarche scientifique. Tout se passe comme s'il suffisait de formuler de bonnes hypo-

thèses, de s'inscrire dans un champ de recherches reconnu, de se doter d'outils pertinents afin d'administrer la preuve de ce que l'on souhaite démontrer. Notre intervention sur les discours auxquels sont soumis les étudiants confrontés à la littérature scientifique ne peut se faire de manière directe. Seule est possible la prise de conscience des rituels socio-langagiers qui président à la présentation des travaux scientifiques. Pour cela, nous soumettons aux étudiants l'analyse réalisée par B. Latour et P. Fabri sur le fonctionnement du texte scientifique. Nous y associons la proposition de lecture de travaux dans lesquels les auteurs rendent compte de leur itinéraire de chercheur autant que du produit de la recherche. Nous pensons, entre autres, aux travaux de J. Favret Saada.

Il est plus facile d'intervenir sur les discours tenus au sein même du dispositif. La première intervention possible porte sur l'initiateur à la logique de recherche. Sa fonction se déplace d'une présentation formelle de la recherche à une mise en situation de recherche. Cela se traduit par l'élision à l'intérieur de son intervention de tout discours du type : « La recherche, c'est... Une problématique doit se construire de la manière suivante... Vous devez dans un premier temps formuler une hypothèse... Vous devriez à cette période de l'année en être là de vos investigations, etc. ». La seconde intervention porte sur la commande faite au scientifique. Nous demandons aux scientifiques, intervenant au Collège, de faire état de leur itinéraire de chercheur autant que du produit de leur recherche. L'exposé ne peut plus se faire sous la forme suivante : « Voilà les hypothèses que je formulais initialement, voilà le corpus que j'ai constitué, voilà les outils qui m'ont permis d'extraire de ce corpus les données pertinentes. » Mais bien sous la forme si cela se justifie : « J'ai d'abord cru que... La confrontation avec les données recueillies m'a contraint de reformuler mes hypothèses initiales... Le corpus que je croyais pertinent n'a pas apporté les éléments escomptés... ».

3.3. Le niveau des pratiques

Intéressons-nous maintenant au niveau des pratiques pédagogiques. Quelles pratiques pédagogiques pouvons-nous mettre en œuvre, pour initier les étudiants à la logique de recherche en sciences sociales, qui les placent d'emblée dans la position de « chercheurs » ? Les différentes pratiques que nous soumettons à titre d'exemples sont abordées dans le cadre d'un atelier de lecture-écriture. Elles ne sont pas exhaustives et sont susceptibles d'évolution. Elles obéissent à une même logique : mise en situation de recherche, questionnement sur les procédures auxquelles sont soumis les étudiants et formalisation de ces procédures.

3.3.1. *L'écriture de l'histoire*

La première mise en situation se fait dès la première journée après les traditionnelles présentations de l'institution et du dispositif de formation. On demande à chaque étudiant, après avoir choisi un partenaire à l'intérieur du groupe, d'écrire un récit dont le partenaire est le personnage principal. Le temps imparti à la tâche d'écriture est de une heure et demie. Chaque texte sera lu à l'ensemble du groupe. À la question de savoir si le récit doit être réaliste ou imaginaire, nous répondons que les deux possibilités peuvent être envisagées. C'est sciemment que nous restons évasifs. À la lecture du texte, nous demandons à son auteur de nous informer sur les procédés utilisés lors de son écriture. Si l'auteur a écouté son partenaire et pris en notes systématiquement ce qui lui était dit, nous appelons ce moment « le moment de recueil de données ». Si au contraire, l'étudiant n'a retenu que quelques aspects du récit qui lui était fait et a posé quelques questions précises qui servaient à son « idée » de traitement du sujet, nous appelons cette « idée » une « hypothèse » et les « données recueillies », « le corpus ». Les notions de la recherche sont abordées au fur et à mesure que l'étudiant s'y confronte. Cet exercice offre un triple intérêt : ceux de mettre très tôt l'étudiant en situation de recherche, de scripteur et de lecteur.

3.3.2. *La lecture*

C'est le second type de pratique pédagogique que nous utilisons. Un texte – en l'occurrence un entretien d'E. Hirsch – est lu aux étudiants. Le formateur demande aux étudiants de formuler par écrit une opinion sur le cancérologue avec lequel s'entretient Hirsch. Une deuxième lecture est faite lors de laquelle les étudiants notent les éléments du texte qui viennent conforter cette opinion initiale. Deux cas de figure se présentent : les données recueillies étayaient l'opinion ou ne l'étayaient pas, obligeant dans ce second cas l'étudiant à reformuler son opinion pour l'adapter à la pertinence des données ou à recueillir de nouvelles données. Cette reformulation définitive de l'opinion sera appelée « hypothèse de recherche ». Cet exercice inscrit les étudiants dans une pratique de recherche qui n'est pas linéaire et qui les oblige à faire preuve d'adaptation.

3.3.3. *Autre exemple de pratique pédagogique : le glossaire de recherche*

L'objectif de ce glossaire est de constituer un référent conceptuel, il est construit avec les étudiants au début de la seconde année. Il peut permettre de palier les déformations subies par toute information concernant la recherche au cours de sa transmission et réappropriation

successives. Les notions et concepts y sont définis en termes de sens commun et non scientifiques comme on a l'habitude de les rencontrer dans les manuels. Comment les étudiants peuvent-ils construire ce glossaire ? Nous leur proposons plusieurs mémoires de DHEPS remplissant de manière satisfaisante les conditions de la recherche. Après qu'ils aient pris connaissance de ces travaux, nous leur demandons de formaliser les définitions des notions employées. Prenons l'exemple de l'hypothèse. Les étudiants lisent plusieurs hypothèses ayant été formulées dans des mémoires de DHEPS soutenus avec succès. Nous leur demandons : « À partir des exemples qui vous sont fournis, que pouvez-vous dire de l'hypothèse ? ». Les réponses sont classées de la manière suivante : « l'hypothèse est..., l'hypothèse n'est pas..., l'hypothèse peut être... ». Ainsi sait-on que l'hypothèse est une réponse anticipée à une question, qu'elle ne prend pas la forme d'une interrogation ou qu'elle peut être invalidée par la suite de la recherche. À partir de ces différentes réponses soumises à la discussion, nous demandons aux étudiants de formuler une définition cohérente de l'hypothèse.

Voici les termes consignés dans le glossaire : « administration de la preuve, analyse de contenu, analyse des données, auteur, bibliographie, champ théorique, concept, corpus, démarches hypothético-déductive et inductive, description, domaine, entretien, expérience, expérimentation, valeur heuristique, hypothèses, laboratoire, littérature, méthodes, méthodologie, notion, objet, observation, grille d'observation, outils, problématique, production de données, recherche-action, revue de questions, sujet, techniques, temps de la recherche, terrain de la recherche, titre, validité. » Toutes ces notions ne peuvent être définies par un seul et même groupe. Ce travail fait l'objet d'une répartition et d'un échange, une fois les définitions élaborées, entre les groupes. Nous limitons notre présentation à trois notions : « **analyse des données** », « **hypothèses** », « **littérature** ». Voici les définitions obtenues :

- **analyse des données** : on désigne par ce terme l'analyse statistique des données chiffrées. Elle ne se réalisera qu'à partir du moment où les données auront été recueillies ;

- **hypothèses** : ce sont des réponses anticipées. C'est ce que l'on pense pouvoir trouver au préalable à partir des éléments et des intuitions que l'on a. Elles sont en principe déduites du cadre théorique par le chercheur parce qu'il les considère pertinentes pour son objet ;

- **littérature** : Le terme a deux acceptions ; une acception littéraire où il désigne un art particulier et une acception scientifique où il désigne l'ensemble des publications concernant un objet. La connaissance et la présentation de cette littérature prend le nom de « revue de questions ».

L'élaboration de ce glossaire est loin d'être achevée, nous sommes conscients de ces limites et approximations. La logique qui sous-tend toutes ces pratiques pédagogiques est la suivante : les étudiants ne sont plus seulement les acteurs de leur propre recherche mais les acteurs de l'acquisition même des procédures de recherche.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Ces modifications du dispositif ont pris effet à la rentrée universitaire de l'année universitaire 1993-1994. Un protocole d'observation est en cours afin d'analyser les changements induits dans les représentations par ces pratiques et les confronter à notre analyse a priori. Si les représentations sociales des étudiants relatives à la recherche scientifique font obstacle à la construction de l'objet, il nous reste à cerner plus précisément leur nature et les facteurs sous l'effet desquels elles se structurent. La procédure de recueil de données relatives à ces représentations se poursuit actuellement sous la forme d'entretiens. Cette recherche repose sur le postulat qu'une utilisation à des fins didactiques des représentations sociales est possible. La démarche reste peu exploitée et l'on ne peut que le regretter lorsque l'on sait que les représentations sociales occupent dans une telle recherche une double fonction. Elles sont « informatives » et formatives. « Informatives » lorsqu'elles informent sur les représentations sociales des sujets relatives à la recherche et à la démarche scientifique. On ne peut faire l'économie de cette connaissance. Et formatives dans le sens où l'investigation qu'elles autorisent du dispositif de formation peut s'accompagner de modifications au sein de ce dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales, in D. Jodelet (éd.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp.187-203.
- ALBARTINI J.-M., DUSSAULT G. (1984). Représentation et initiation scientifique et technique, in C. Belisle, B. Schiele (éds.). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes, recherches sur les représentations*. Paris : CNRS, pp. 304-321.

- ASTOLFI J.-P., GIORDAN A. (1973). *Quelle éducation scientifique pour quelle société ?* Paris : PUF.
- AUDIGIER et al. (1986). *Représentations des élèves et enseignement*. Paris : INRP, n° 12.
- BELISLE C., SCHIELE B. (éds.) (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherche sur les représentations*. Paris : CNRS.
- BENICHON R., MICHEL J., PATAUD D. (1984). *Guide pratique de la communication scientifique : comment écrire, comment dire*. Paris : G. Lachurie.
- BIRZEA C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : PUF.
- FAVRET-SAADA J. (1977). *Les mots, la mort, le sort*. Paris : Gallimard.
- FLAMENT C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales, in D. Jodelet (éd.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, pp. 204-219.
- GUIMELLI C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation sociale de la chasse et de la nature, in J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, J.-M. Monteil (éd.). *Perspectives cognitives et conduites sociales, 2. Représentations et processus cognitifs*, Cousset, Del Val, pp. 117-138.
- HESLOT J. (1980). La formation des chercheurs à l'expression scientifique. In *Langage et Société*, juin 1980.
- HIRSCH E. (1987). *Le sida. Rumeurs et faits*. Paris : Éditions du Cerf, pp. 89-101.
- JODELET D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- LAPIERRE N. (1989). *Le silence de la mémoire*. Paris : Plon.
- LATOURET B. et FABRI P. (1977). La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, pp. 81-95.
- MOSCOVICI S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

GESTION DE LA RECHERCHE ET FORMATION DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

À quelles conditions institutionnelles la recherche peut-elle être un outil de formation pour un groupe professionnel ?

Lise DEMAILLY*

Danielle ZAY**

Résumé.

Les auteurs ont dirigé une recherche sur les services recherche des IUFM. Elle a été l'occasion de travailler une hypothèse fondamentale décalée par rapport aux descriptions habituelles du rôle de la recherche comme outil de formation professionnelle : ce n'est pas seulement en tant qu'événement cognitif que la recherche peut contribuer au développement professionnel d'un groupe professionnel donné, c'est aussi, et surtout, en tant qu'événement social : brassage de milieux auparavant cloisonnés et émergence de lieux d'interrogations collectives sur les institutions et les pratiques. A partir d'un cadre conceptuel d'analyse articulant, d'une part, la sociologie des organisations, d'autre part, la sociologie de la production scientifique, autour du concept de « proto-laboratoire » se ramifiant dans des réseaux (Callon, Latour), l'article présente les conditions institutionnelles qui permettent à la recherche d'être un outil de formation d'un groupe professionnel particulier, celui des formateurs de maîtres : réseaux intercatégoriels et pratiques innovantes d'accompagnement et de guidance.

Abstract.

The authors coordinated a survey of research boards inside the french « IUFM » (University institutes for training of teachers). This program focused on a topic usually blind in common records about the efficiency of research practice in the frame of vocational training : the experience of research was not only investigated as a cognitive event concerning individuals, but also, and mainly, as a social event. It is mainly from that social point of view that research can be described as contributing to the professional development of a given professional group : melting of people belonging to spheres previously separate, emergence of places where collective questioning about institutions and practice can develop. The theoretical frame of analysis refers to sociology of organisations and to sociology of scientific output : so, referring to the concept of « proto-laboratory » branching out into networks (Callon, Latour), the authors describe the institutional requisites for a useful integration of practice of research in the training of a given professional group, the one of the trainers of teachers : networks branching out into various categories of professionals and specific innovating practices of supervision.

* Lise Demailly, LASTRÉE-CLERSÉ URA 345. IFRESI – CNRS, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

** Danielle Zay, Paris VIII, Sciences de l'éducation et SEURFFE (Service Universitaire de Recherche et de Formation de Formateurs et d'Enseignants).

La nature des compétences professionnelles des formateurs d'enseignants et le mode de formation de celles-ci constituent des sujets hautement controversés : les formateurs doivent-ils être essentiellement des praticiens chevronnés, capables d'agir efficacement sur leurs terrains et le montrer aux novices, de transmettre des savoir-faire et des normes à ces novices ? Doivent-ils être essentiellement capables de formaliser et d'argumenter la pratique professionnelle ? Doivent-ils être capables d'utiliser les résultats des recherches contemporaines dans leur pratique et/ou de les transmettre aux jeunes enseignants ? Doivent-ils eux-mêmes être chercheurs ? Enfin, dans ce cas, de quelle recherche parle-t-on ? De la recherche scientifique académique, caractérisée par la production de connaissances nouvelles selon les normes en vigueur dans la communauté scientifique, pour laquelle subordonner la production de ses résultats à une visée utilitaire risquerait d'invalidiser ceux-ci ? Ou bien de la recherche appliquée où le respect de critères scientifiques de production ne s'oppose pas à des choix spécifiques quant aux objets ni à un mode d'organisation partenarial avec les utilisateurs potentiels des résultats ?

La question de la place de la recherche dans la production des compétences se pose à propos de tous les groupes professionnels (1). Elle est particulièrement conflictuelle en ce qui concerne les enseignants (2), passionnée et confuse en ce qui concerne les formateurs de maîtres.

Le point de vue que nous adopterons ici est décalé par rapport aux descriptions habituelles et au prosélytisme courant qui tendent à montrer ou simplement à persuader le lecteur que la pratique de la recherche est essentielle à la professionnalité du formateur, par les divers déplacements cognitifs qu'elle opère.

Ce point de vue nous paraît relativement abstrait et la question est mal posée (3) : les effets sociaux des pratiques de recherche sur les pratiques professionnelles des formateurs directement concernés ou de leurs

(1) Nous pensons en particulier aux infirmières. Le groupe professionnel s'interroge sur l'opportunité d'une recherche en soins infirmiers.

(2) Dès 1964, dans un colloque consacré au plan Langevin-Wallon de 1947, Gaston Mialaret propose d'introduire la recherche dans la formation des enseignants. La question du rôle que peut jouer la recherche dans la formation des enseignants, si elle est ancienne reste controversée. L'évolution des IUFM (cf. liste des sigles), depuis l'affirmation au cours de leur première année de fonctionnement, d'un rôle nouveau à jouer dans ce sens en tant qu'établissements universitaires de formation, jusqu'à l'effacement de ce thème après le changement d'orientation politique ministérielle, en est un exemple.

(3) Souvent plus liée à des enjeux corporatistes qu'à une réelle démonstration de la meilleure qualité des prestations offertes par un formateur qui serait aussi un chercheur.

partenaires, sont extrêmement variables, pas uniformément positifs, souvent anodins. Nous avons déjà eu l'occasion d'analyser les formes et les raisons de l'impuissance de la recherche pédagogique, telle qu'elle a pu s'organiser en France depuis environ vingt-cinq ans (4), de son incapacité à informer et transformer les pratiques professionnelles : objets hyperspécialisés, questionnements répétitifs, terrains artificiels, artefacts, point de vue prescriptif dominant. La vraie question nous semble plutôt : *quelle pratique de recherche permet un effectif développement professionnel des formateurs d'enseignants ?*

C'est dans cette perspective que nous voudrions ici reprendre certains éléments d'une recherche que nous avons dirigée sur les services recherche des IUFM (5). L'occasion en a été la création des IUFM et la mise en place de « services recherche » dont un des objectifs centraux est l'animation scientifique du milieu des formateurs, le développement de leur professionnalité (6).

L'observation de cette innovation institutionnelle a été pour nous l'occasion de vérifier l'intérêt d'aborder le rôle social de la recherche en éducation dans un cadre problématique et théorique nouveau, centré sur le problème non traité jusque là de la gestion et de l'organisation de cette recherche, en tant qu'elle est susceptible de produire de nouveaux contenus et de nouvelles structururations des milieux scientifiques orientés sur une réponse à la demande sociale.

Elle a été l'occasion de travailler une hypothèse fondamentale : ce n'est pas seulement en tant qu'événement cognitif que la recherche peut contribuer au développement professionnel d'un groupe professionnel donné, c'est aussi, et surtout, en tant qu'*événement social* : brassage de milieux auparavant cloisonnés et émergence de lieux d'interrogations collectives sur les institutions et les pratiques.

Nous commencerons ici par résumer la problématique de notre recherche dans son cadre conceptuel et méthodologique, puis nous en

(4) DEMAILLY L., (1991), *Le collège. Crise, mythes et métiers*, chapitre IV, « Pouvoir et impuissance de la recherche pédagogique ».

(5) DEMAILLY L., ZAY D. (dir), (1993), *L'émergence de politiques de recherche dans les IUFM. Étude de la mise en place d'unités organisationnelles chargées de la recherche au sein des IUFM* (sept. 1990 - déc. 1992). DRED/IFRESI/ IUFM Nord-Pas-de-Calais, multig., 354 p.

(6) Rappelons que les formateurs de maîtres constituent un milieu professionnel particulièrement hétérogène : enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques du second degré, corps d'inspection, instituteurs maîtres-formateurs, ex professeurs d'Écoles Normales et d'ENNA.

dégagerons ce qui contribue plus précisément au thème du présent numéro de Recherche et Formation, les conditions institutionnelles qui permettent à la recherche d'être un outil de formation et de développement d'un groupe professionnel donné, celui des formateurs de maîtres : l'émergence de réseaux intercatégoriels et l'invention de pratiques innovantes d'accompagnement et de guidance.

I. L'ANALYSE DES « SERVICES RECHERCHE » EN IUFM

Le choix de l'expression « services recherche » des IUFM, qui n'est pas employé dans la réalité, a été fait en référence à l'analyse organisationnelle des services recherche-développement en entreprises. Nous appelons ainsi *le groupe de personnes identifiables qui travaille dans un IUFM, autour d'un responsable recherche nommé par le Directeur de l'IUFM, à élaborer et mettre en œuvre une politique de recherche au niveau académique*. Ces services se sont trouvés au confluent de demandes et d'offres multiples et dispersées de recherche et ont dû, pour remplir leur mission, inventer des dispositifs de recensement des ressources, d'encadrement des personnels de statuts différents, de diffusion d'information, qui n'existaient pas avant eux. Nous avons donc eu affaire, non à des institutions établies, aux valeurs affirmées, aux normes définies, aux règlements ancrés dans une tradition, mais à des embryons hybrides, cherchant une voie que personne ne leur avait tracée d'avance, procédant empiriquement par tâtonnements, essais et erreurs, mais aussi, avec l'obligation de produire assez vite des résultats, ce qui leur a imposé une certaine créativité institutionnelle.

Dans le contexte non stabilisé que nous venons de décrire, nos choix méthodologiques étaient contraints. Les services recherche des IUFM, en cours d'installation, sur une durée brève d'observation – deux ans à partir de leur naissance – ne pouvaient être convenablement saisis avec des méthodes adaptées à des objets établis et structurés. Nous ne pouvions appréhender ces processus mouvants de mise en place sans la collaboration de ceux qui les engendraient, mais nous avons aussi, en tant que chercheurs, à garantir l'objectivation de la saisie d'information et la distanciation par rapport à l'implication des acteurs membres de notre équipe de recherche, double mouvement qui s'est traduit dans la composition de l'équipe, dedans/dehors, et par la combinaison de monographies contrôlées par des chercheurs extérieurs et d'approches extensives, par exemple, sur les motivations et les choix des responsables de la politique de recherche des IUFM.

Pour les mêmes raisons, nous nous sommes refusées à formuler une hypothèse centrale prématurée quant à l'innovation que pouvait présenter la création des IUFM par rapport au fonctionnement de la recherche en éducation en France. Par contre, nous étions en mesure d'élaborer des hypothèses spécifiques par rapport à des points d'articulation des données empiriques caractérisant la politique de recherche des IUFM et de modèles théoriques solidement fondés dans d'autres champs. Nous avons en effet pu construire un cadre conceptuel d'analyse articulant, d'une part, la sociologie des organisations (Crozier, Friedberg, Mintzberg, Sainsaulieu), d'autre part, la sociologie de la production scientifique, autour du concept de « proto-laboratoire » se ramifiant dans des réseaux (Callon, Latour) et nous référer également à des recherches empiriques sur des politiques de recherche d'institutions dans le domaine du social (Boure, Chauvière, Drouard, Soulet).

Deux hypothèses seront l'objet de cet article.

1. La principale innovation susceptible d'être produite par les services recherche des IUFM est que, se trouvant à la charnière de plusieurs réseaux de recherche, nationaux et locaux, ils sont amenés à mettre en synergie des forces dispersées entre ces différents réseaux, qui, auparavant, ne communiquaient pas entre eux. Ils joueraient le rôle de « proto-laboratoires », nouant une offre scientifique et une demande sociale autour d'un produit de recherche.

Conjointement, la mise en œuvre de partenariats fondés sur le développement de relations horizontales, franchissant les frontières des institutions existantes, introduirait de nouveaux principes de fonctionnement parallèlement à la logique bureaucratique, à la conception pyramidale du système éducatif et de la formation des maîtres, centrée sur la transmission du savoir hiérarchisé selon les ordres d'enseignement et les corps d'enseignants.

Cette modification des relations sociales internes et externes à l'institution constituerait un événement dans le processus de construction de la professionnalité des formateurs.

2. En liaison avec l'émergence d'une organisation composite où coexistent des personnels de statut et de culture très différents, nous avons fait l'hypothèse que nous trouverions trace de nouvelles formes d'accompagnement des pratiques de recherche ainsi développées.

Après deux ans d'investigations poussées passant par la rédaction de treize monographies de services recherche en IUFM, soit, à un près, la moitié des IUFM existants, après l'analyse de documents d'accompagnement des monographies, de publications des IUFM et de sources natio-

nales, après une enquête auprès de la totalité des responsables recherche des IUFM, après discussion collective des résultats au fur et à mesure de leur production, que pouvons-nous conclure par rapport aux deux aspects retenus ici ?

II. LES POLITIQUES D'INCITATION ET DE SOUTIEN DE RÉSEAUX DE RECHERCHE EN FORMATION

Les « construits humains collectifs » de la recherche en IUFM semblent se caractériser de manière générale par la mobilisation et la constitution de réseaux nouveaux qui déstabilisent en partie les réseaux anciens. Si peu de services recherche en IUFM relèvent d'un fonctionnement typiquement caractérisable par la volonté d'observer une logique de service, reliant et animant des réseaux (7), la plupart des IUFM cherchent de fait à construire des réseaux, au sens où, d'une part, les responsables recherche conçoivent leur rôle comme étant d'établir des relations entre différentes instances, notamment de recherche et de formation, au minimum entre universités et IUFM, et où, d'autre part, ils se donnent, plus ou moins largement, des moyens de le faire.

Nous avons trouvé de manière généralisée, la constitution, autour des services recherche, de groupes composites de toutes sortes, de « pilotage », « d'aide technique », de « centres », ayant, par leurs membres, des antennes dans différents milieux. Nous avons relevé les tentatives de regroupement au niveau académique des personnels dispersés entre des réseaux divers de recherche, INRP, universités, MAFPEN, etc., et, au sein d'un même réseau, tel l'INRP, l'incitation à substituer des équipes locales aux enseignants associés individuellement. Nous avons repéré le recensement des ressources existantes à partir d'enquêtes, l'utilisation de moyens d'information divers, la diffusion d'appels d'offres, pour susciter de nouvelles équipes autour de l'IUFM.

Neuf services recherche ont, soit effectué une enquête sur les recherches en cours des personnels IUFM, soit hérité des résultats de celle menée par la commission qui avait, parmi d'autres, préparé la mise en place de l'IUFM. Neuf également ont fait un appel d'offres avec incitation à constituer des équipes, dont *l'intercatégorialité* (et l'inter-

(7) Nous ne développerons pas ici, car ce n'est pas l'objet de cet article, les fortes différences organisationnelles, scientifiques et politiques caractérisant les services. Notre étude a pu isoler en effet cinq logiques différentes. La « logique de réseau » constitue le premier type, aujourd'hui assez minoritaire, à côté des logiques « laboratoire », « soutien à l'innovation » etc.

institutionnalité) est recommandée, voire exigée, dans plusieurs cas. Quatre monographies signalent également la transmission des appels d'offres nationaux par courrier ou en réunion, en vue de susciter des équipes. Enfin, cet objectif est également poursuivi par la diffusion d'information sur les groupes existant dans l'académie et/ou sur les possibilités d'en réunir, le service recherche offrant, le cas échéant, de jouer le rôle d'intermédiaire pour une mise en relation des candidats individuels avec des collectifs déjà constitués.

La politique de recherche semble assez largement contractuelle. Vingt conventions ont été conclues, et quatre étaient en projet, avec des universités (8), et avec des laboratoires, instituts et centres de recherche, à l'époque de notre investigation.

Trois contrats multipartites, l'un passé avec la MAFPEN, l'INRP et l'Université et un autre avec la MAFPEN et l'INRP par AGRA (9), un troisième dans un groupe inter-institutionnel de gestion de la recherche avec le Rectorat et la MAFPEN, par CANO, pourraient indiquer une possibilité d'implantation originale, à partir des services recherche des IUFM, de fédérations inter-réseaux, en particulier, régionaux et nationaux dans le cas d'AGRA.

Des accords ne donnant pas lieu à contrat formalisé mais concernant une action commune sont également pris dans des situations variées, qui suggèrent des possibilités de transformation des milieux professionnels non exploitées jusque là par les anciens centres de formation : programme de recherche dans un groupement inter-universitaire (AGRA), plan académique de formation de formateurs (PAFF) incluant des rubriques recherche, élaboré en concertation avec la MAFPEN et les Inspections Académiques, de manière à impliquer aussi le premier degré (CANO), appel d'offres de recherche de la MAFPEN établi et dépouillé avec l'IUFM (IMOP), séminaire IUFM de formation à la recherche conçu et conduit en collaboration avec la MAFPEN (ONIX), « Observatoire des lycées » mis en place avec le Rectorat (SAGA), soutien de la MAFPEN, du Rectorat, de l'INRP auprès de la DESUP pour le financement d'un projet d'inscription de formateurs IUFM à trois DEA de didactiques dans une université hors académie (SAGA).

(8) Il ne faut cependant pas oublier que le contenu des conventions avec les universités, en ce qui concerne la recherche est très variable et souvent creux.

(9) Pour respecter l'anonymat des sources, chaque IUFM faisant l'objet d'une monographie a été désigné par une appellation codée.

On assiste donc à une prolifération de réseaux horizontaux régionaux, voire carrément « à la base », qui modifient fortement le paysage de la recherche en éducation, à deux niveaux : – les canaux de formulation de la demande, l'émergence de ce qui peut légitimement être constitué en objet de recherche, – les relations symboliques entre producteurs potentiels de recherche.

Ce processus, de l'aveu même des acteurs concernés, modifie les représentations que les formateurs se font des exigences et des contraintes de leur métier, du champ des connaissances mobilisables pour l'exercer, mais aussi des représentations qu'ils se font d'eux-mêmes, de leur travail et de leurs compétences, de leur rôle spécifique dans l'institution de formation, de leur propre capacité à s'auto-organiser, de leur devenir personnel.

III. LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT ET DE GUIDANCE DE LA RECHERCHE

Nous avons également récapitulé diverses initiatives de soutien renforçant les précédentes en direction des formateurs d'enseignants : remboursement de frais de déplacement ou heures de décharge pour des groupes de réflexion, des séminaires et des équipes de recherche, mise en place de groupes d'accompagnement, de suivi, d'échanges sur les recherches, journées d'étude et de bilan, valorisation des recherches entreprises dans diverses publications.

Nous avons désigné sous l'intitulé pratiques d'accompagnement et de guidance ces dispositifs destinés à inciter les formateurs d'enseignants à la recherche, à leur donner une formation et une information, et à soutenir leur activité dans ce domaine. On trouve trace de ce type de dispositif dans onze des dossiers constitués sur treize IUFM ; un seul ne met absolument rien en place de cette sorte, ceci semblant lié à une sorte de vacance du service recherche dans cet établissement (10).

Les dispositifs examinés s'organisent autour de trois grands axes : l'information, l'aide méthodologique, l'aide matérielle.

(10) Les informations ici exposées sont tirées du travail effectué par Michèle Verdelhan dans le cadre de la recherche, chapitre X du rapport.

1. L'information prend quatre formes.

Les **enquêtes**, dont nous avons déjà vu le rôle dans la définition d'une politique de recherche ; l'**écrit périodique** : bulletins de l'IUFM diffusant des informations relatives à la recherche (5 + 2 en projet), dont certains sont spécialisés ou semi-spécialisés dans ce type d'information, tel le bulletin recherche de CANO qui présente des textes relatifs à la recherche ou à la formation de formateurs ; des **lettres personnelles** adressées aux formateurs ; des **publications spécialisées**, tel le cahier contenant les travaux de séminaires (AGRA), une revue à caractère scientifique avec une rubrique Informations-Recherche (IMOP), une collection publiée avec la collaboration du CRDP envisagée par ONIX.

Ces documents donnent des informations de type externe (colloques, séminaires, universités d'été, appels d'offres, publications, émanant d'organismes ou de personnes extérieures à l'IUFM régional) et interne (activités de recherche propres à l'IUFM, séminaires, groupes de travail, publications, journées, organisation structurelle, dispositions administratives, etc.).

Leur rôle est incitateur : en montrant l'existence et la diversité des actions de recherche dans le domaine de l'éducation en France et à l'étranger, il s'agit d'engager les personnels à proposer leur participation, à des degrés divers, de l'assistance à un colloque ou séminaire à une proposition de communications.

Organisées dans cinq cas sur treize, les journées d'études permettent, dans une structure plus légère que celle d'un colloque, une rencontre des différentes catégories de formateurs, une information sur les recherches existantes, une réflexion commune sur les formes et les thèmes des recherches possibles en éducation dans l'Académie. Elles assurent donc aussi une fonction de mise en contact selon une double perspective : *interdisciplinaire*, ce qui est important pour des enseignants-chercheurs plutôt habitués dans le cadre universitaire à une spécialisation disciplinaire, et *intercatégorielle*, en montrant que la recherche n'est pas l'apanage des universitaires et en levant, de ce fait, certaines barrières psychologiques.

Un IUFM a édité un *annuaire des recherches en éducation* dans l'Académie. Un autre en avait un en projet.

2. L'aide méthodologique est assurée par des dispositifs destinés à expliciter pour les personnes désireuses de s'engager dans une recherche, les modalités de conception, d'organisation, d'évaluation de celle-ci.

Nous avons déjà évoqué les dispositifs de type structurel liés au pilotage de la politique de recherche. Ce que nous avons désigné par l'expression « services recherche » sont des **unités spécifiques** à ramifications diverses remplissant cette mission : unité de recherche et de formation de formateurs, « ensemble de personnes, de réseaux et d'équipes de recherche », instance de concertation et de proposition, fortement liée à la Direction recherche (CANO) ; groupe de travail recherche chargé notamment d'organiser les journées d'études et de réflexion, et de penser les axes de la politique de recherche (AGRA) ; centre d'études sur l'innovation et la didactique et de recherche en éducation, émettant des propositions en matière d'incitation à la recherche et d'organisation de celle-ci (IMOP) ; département interdisciplinaire d'études, de recherche et de formation, offrant un cadre aux actions de formation à la recherche (ONIX), etc.

Les dispositifs structurels se présentent également sous la forme de **groupes ou d'ateliers** : par exemple, des ateliers sur le mémoire professionnel (AGRA, ONIX), des groupes de travail thématiques, qui remplissent des fonctions de « réflexion, co-formation, accompagnement d'une action, propositions » (CANO) et constituent des « sas » d'entrée dans une pratique de recherche, ou de prédéfinition de projets.

Les **dispositifs d'échanges** recouvrent principalement l'organisation de séminaires, auxquels il faut ajouter colloques et universités d'été, qui, malgré leur caractère ponctuel, jouent un rôle sensiblement identique à celui de certains séminaires. Ils permettent de familiariser les participants avec des thèmes et des démarches de recherche, la forme spécifique de la communication en colloque. Ils peuvent attirer vers la recherche un public qui n'irait pas forcément à un colloque purement universitaire.

La pratique des séminaires semble privilégiée par les IUFM : on en trouve dans huit monographies sur treize avec des fonctions diverses.

Deux premiers types de séminaires sont directement liés aux besoins de formation en IUFM. Les **séminaires de réflexion didactique** (par exemple un sur le thème « Analyse de situations d'enseignement » à ECLA, deux disciplinaires et un général à IBOS, deux dans le domaine des mathématiques et un dans celui de la philosophie à UCAR), généralement encadrés par des enseignants-chercheurs, mais pas forcément, n'ont pas un lien explicite avec la recherche. Les **séminaires liés au plan de formation** portent en particulier sur l'encadrement des mémoires professionnels (AGRA, ONIX). S'appuyant sur la nécessité profession-

d'effectuer les tutorats de mémoires, ces séminaires paraissent fournir le moyen de sensibiliser certains formateurs, a priori réticents, à l'importance de la recherche en éducation, à ses démarches et à ses objectifs.

Les séminaires de DEA organisés par accord avec les universités, seules habilitées à délivrer le diplôme, ont un double objectif : donner une formation méthodologique par le contact avec des chercheurs auxquels il est demandé d'explicitier leur problématique et leur démarche propre ; inciter les formateurs présents à ces séminaires à s'inscrire dans des recherches qualifiantes donnant accès à des titres universitaires. Quand ce n'est pas par la délocalisation du séminaire à l'IUFM (IMOP), une aide matérielle peut être offerte, comme nous le verrons.

Les séminaires « méthodologiques » sont organisés par l'IUFM à l'intention de ses personnels et explicitement destinés à donner une formation à la recherche.

CANO ouvre ces séminaires aux IEN, conseillers pédagogiques départementaux, IMF, IMFAIEN, PEMF, par le biais d'une convention entre l'IUFM et le Rectorat. Les intéressés font acte de candidature auprès de l'IUFM. Quatre ou cinq thèmes sont proposés chaque année. Les séminaires sont à la fois des lieux d'échange de travaux en cours et des lieux de construction de projets qui pourront, par la suite, être soutenus par l'IUFM.

AGRA a organisé un séminaire dont chaque séance dure une journée, pour permettre la participation des formateurs appartenant à des centres de formation éloignés, à raison de cinq séances en 1991-92. Chaque séance, sur un thème précisé à l'avance, donne lieu à trois exposés suivis de discussions portant sur les problématiques et méthodologies exposées.

IMOP a mis en place en 1992 un séminaire composé de huit séances centrées sur un exposé suivi de discussions. Six des huit intervenants prévus appartenaient à l'IUFM. Ce séminaire a été remplacé en 1992-93 par un séminaire de DEA, mais IMOP prévoyait, à partir de la rentrée 1993, la mise en place d'un autre séminaire méthodologique, destiné aux équipes ayant répondu à l'appel d'offres, et visant à explorer des problèmes tels que la constitution d'un corpus, d'une bibliographie, l'établissement d'une grille d'enquête, etc. C'est une aide à l'organisation et à la rédaction de recherches en cours, et aussi à la présentation de futurs projets dans le cadre du prochain appel d'offres.

Il faut enfin signaler le rôle des appels d'offres dans la création de réseaux de recherche intercatégoriels mettant en contact chercheurs patentés, formateurs et praticiens. Ils constituent aussi un mode original de formation méthodologique, non seulement, en posant comme nécessaire l'existence d'une équipe, mais aussi parce qu'ils comportent des indications sur les démarches possibles pour traiter les thèmes proposés et un plan de présentation du dossier (CANO, IBRE, IMOP) obligeant à répondre à des questions relatives à la méthodologie, les hypothèses, le calendrier, le fonctionnement interne de l'équipe, la bibliographie sur le sujet choisi, les besoins matériels. Ils constituent des outils d'initiation aux exigences de la recherche scientifique (et à sa rhétorique).

Les questions à renseigner, ainsi que l'existence d'une annexe financière, induisent l'idée que la recherche est un travail obéissant à des contraintes spécifiques, à des normes collectives et non une activité ludique, fantaisiste ou expressive.

3. L'aide matérielle

Dans la politique d'accompagnement de la recherche, l'aide matérielle aux personnes tient une grande place. Il en est question dans presque toutes les monographies, soit pour la mentionner lorsqu'elle existe, soit pour regretter son absence dans le cas contraire. Des responsables recherche évoquent les réticences d'enseignants n'ayant pas le statut de chercheurs et peu enclins à s'adonner à une recherche qui représenterait un alourdissement de leurs charges de service. En ce sens, l'aide matérielle représente un levier qui peut paraître indispensable à une politique de recherche conséquente. Elle prend quatre formes principales :

- les heures complémentaires : ainsi AGRA a attribué 800 h en 1993 (390 h pour les IMF, 420 h pour le second degré). Ces heures sont affectées aux sept groupes de recherche IUFM et concernent les personnels impliqués dans ces groupes ;
- les décharges : sept IUFM sur treize ont proposé à leurs formateurs des décharges pour la réalisation de DEA ou de thèses ou pour d'autres recherches, sur projets IUFM par exemple. Quatre ont fait bénéficier leurs formateurs du soutien INRP pour fin de thèse.

Les critères pris en compte sont : l'importance de la charge de recherche (AGRA), l'utilité pour l'IUFM du sujet de recherche (AGRA), l'implication personnelle de l'enseignant dans l'équipe de formateurs (AGRA, ECLA), le refus d'effectuer des heures supplémentaires (ECLA), le degré d'avancement des travaux (ECLA).

– **Des aides financières** diverses peuvent également être accordées pour participer à des colloques (ECLA ; en projet à IMOP), pour aller suivre des cours de DEA (ECLA), pour suivre les séminaires organisés par l'IUFM (frais de déplacement : AGRA).

– **Des aides matérielles autres que financières** existent, telles que :

- **L'aide à la publication** : AGRA publie les travaux du séminaire, IMOP produit une revue devant servir de support de publications aux travaux de recherche sur l'éducation, ONIX se proposait d'éditer une collection, CANO a signé une convention avec une revue existante pour faciliter la publication des travaux des formateurs IUFM et créé un comité de lecture pour aider les auteurs à diffuser, publier et valoriser leurs travaux ;

- **L'aide à la documentation** : IMOP a créé, en juin 1992, un fonds documentaire en histoire de l'éducation, destiné à devenir le support de recherches pour des formateurs, des étudiants en IUFM et à l'université et des chercheurs extérieurs à l'IUFM. CANO offre une aide à la consultation de bases de données bibliographiques.

L'ensemble des dispositifs de soutien et de guidance, dont nous pensons avoir donné une idée du caractère proliférant et imaginatif, trouve sa cohérence autour de trois objectifs repérables :

- soutenir la motivation des personnes ;
- créer et entretenir les réseaux de coopération formels ou informels ;
- socialiser aux contraintes et exigences spécifiques de la recherche scientifique en aménageant éventuellement des temps et des lieux de transition formellement définis entre celle-ci et la simple réflexion professionnelle.

L'existence de ces dispositifs semble nécessaire, d'une part à un développement de pratiques de recherche chez les formateurs qui soit autre chose qu'un phénomène numériquement marginal, d'autre part – les deux phénomènes sont en partie liés – à ce que celles-ci contribuent à ce que les formateurs développent leurs compétences professionnelles dans le métier de la formation des maîtres, plutôt qu'à seulement les en éloigner, par départ vers des postes dans les formations académiques.

CONCLUSION : FORCE ET FRAGILITÉ D'UNE DYNAMIQUE DE CHANGEMENT

L'analyse de l'émergence de politiques de recherche en IUFM débouche sur deux faits contradictoires : d'abord, un modèle pratique fécond, susceptible d'irriguer d'autres filières universitaires professionnalisées (IUP, MST...), ensuite, un modèle fragile en ce qui concerne les IUFM.

Les IUFM, comme, déjà, les MAFPEN avant eux (11), font émerger *une forte demande sociale de recherche appliquée* qui tend à être ignorée, faute d'institutions susceptibles de la prendre en compte, quand les unes se consacrent exclusivement à la formation et les autres à la recherche scientifique classique. Cette demande s'affirme nettement dans les ateliers des colloques et journées de rencontre ou d'études organisées par des IUFM (Lille, 1992 ; Versailles, 1993) et commence à aboutir à la production d'écrits de recherche, de diffusion variée.

Les problèmes rencontrés par les IUFM sont comparables à ceux des autres filières universitaires professionnalisées, en France et à l'étranger (12). Mais, il semble aussi, au terme de nos travaux, que les services recherche ont apporté des solutions originales qui pourraient servir à d'autres, visant à la fois à faciliter *l'appropriation* par les formateurs et praticiens des démarches et outils de recherche légitimés et *l'infléchissement* des orientations des recherches scientifiques vers des contenus utiles socialement. De ce point de vue, les discussions au sein des équipes intercatégorielles lors de leur phase de constitution puis lors de la phase d'écriture des rapports de recherche, les discussions dans les comités d'experts, chargés de sélectionner les réponses aux appels d'offre, les débats autour des avis qu'ils ont émis en Conseil Scientifique et Pédagogique, autant que la confrontation des points de vue des chercheurs aux usagers potentiels de leurs travaux dans des séminaires ou autres groupes, ont certainement eu une influence, dont l'impact exact est, à l'heure actuelle, impossible à déterminer.

Si l'on en juge par l'exemple des responsables recherche, ce type de situation peut infléchir les orientations de l'institution universitaire et de ses membres. En effet, l'enquête nationale sur l'ensemble des respon-

(11) Nous avons analysé une évolution significative des politiques des MAFPEN.

(12) Cf. en bibliographie, DEMAILLY, ZAY, dir. (1993), notamment BABY (1992), BOURDONCLE, LOUVET, eds. (1991), FOURNIER et al. (1988), HUBERMAN (1971), OCDE (1975).

sables recherche en IUFM a dégagé que, tous universitaires à trois exceptions près, en majorité professeurs d'université et, quand ils ne l'étaient pas, souvent largement reconnus dans des laboratoires scientifiques, ils étaient aussi tous convaincus de la nécessité d'institutionnaliser, y compris pour les praticiens, des pratiques de recherche *conformes aux critères en vigueur dans la communauté scientifique, mais dont les objets, sinon la définition des questions et des concepts, sont définis en forte articulation à la demande sociale.*

L'analyse des moyens mis en œuvre par les IUFM pour articuler la recherche et la formation montre que, s'ils ont utilisé des voies classiques, en amenant des formateurs à la recherche universitaire à travers l'incitation à poursuivre ou à entreprendre des DEA et des thèses, ils ont aussi mis en lumière la nécessité de créer des structures spécifiques de soutien, qui, non seulement ne concurrencent pas l'université, mais effectuent au contraire un travail complémentaire en amont, en drainant vers la recherche des professionnels qui, jusque là, ne s'y intéressaient pas, la considéraient comme inutile, voire nuisible, ou avaient à faire des efforts trop importants par rapport à leur vie privée ou publique pour pouvoir s'y investir.

Cependant, les obstacles observés, tant dans les conditions de fonctionnement des IUFM que dans les comportements de leurs ressortissants et des usagers, incitent à considérer comme fragiles ces trois acquis des politiques de recherche en IUFM : nouveaux partenariats, nouveaux modes de formation à la recherche, nouveaux objets de recherche. L'idée d'une recherche appliquée partenariale, impliquant chercheurs universitaires et praticiens heurte au moins **trois groupes d'alliance repérables** :

- celui du monopole de la recherche appliquée effectuée par des chercheurs scientifiques et comme **sous-produit contrôlé du travail scientifique** ;

- celui du monopole de la production de recherche appliquée par les professionnels de la transmission pédagogique, comme **formalisation des outils et pratiques de formation** ;

- celui du monopole de la production de recherche appliquée par l'institution, comme **formalisation administrative des normes professionnelles ou mises en forme des orientations institutionnelles.**

Si, dans bon nombre de filières universitaires professionnalisées, l'idée d'une recherche appliquée partenariale est devenue rapidement consensuelle, ce n'est certainement pas le cas de la formation des maîtres, pour des raisons culturelles et structurelles profondes caractérisant spécifiquement ce champ social.

BIBLIOGRAPHIE

- BABY A. (1992), *La recherche en sciences de l'éducation au Québec*, Document de travail, 15/1/92, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval, 25 p.
- BOURDONCLE R., LOUVET A. (éds.) (1991), *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, Actes de colloque, novembre 1990.
- BOURE R. (1993), *Recherche en site propre et recherche universitaire : le cas du LERASS, Savoir*, n° 1, Paris.
- CALLON M. (dir.) (1989), *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, Éditions la Découverte / Strasbourg / Conseil de l'Europe, UNESCO.
- CHAUVIÈRE M. (1989), *La recherche en quête du social*, Paris, Édition du CNRS.
- CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DEMAILLY L., (1991), *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille, PUL.
- DEMAILLY L., ZAY D. (dir.) (1993), *L'émergence de politiques de recherche dans les IUFM. Étude de la mise en place d'unités organisationnelles chargées de la recherche au sein des IUFM (septembre 1990-décembre 1992)*, CLERSE-LASTRÉE URA 345 (Lille I), IFEF (Paris VIII), DRED / IFRESI-CNRS / IUFM Nord-Pas de Calais, 1993, 276 p.
- DROUARD A. (dir) (1983), *Le développement des sciences sociales en France, au tournant des années 60*, Paris, Édition du CNRS.
- FOURNIER M. et al. (1988), *L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche en éducation*, *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n° 7, pp. 47-54
- FRIEDBERG E. (1993), *Le pouvoir et la règle*, Paris, Seuil.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1992), *Le gouvernement des universités*, Paris, L'Harmattan.
- HUBERMAN M. (1971), *Twenty three reasons why universities can't educate teachers*, *Journal of Teacher Education*, n° 22, pp. 133-140.
- IUFM de l'Académie de Lille Nord/Pas de Calais (1992), *Journée d'étude sur la politique de recherche de l'IUFM Nord/Pas de Calais*, Unité de Recherche et Formation de Formateurs, Centre IUFM de Douai, 4 décembre 1992, et notamment DEMAILLY L. (1992), Pour une

réflexion collective sur la conduite de la politique de recherche dans l'IUFM Nord/Pas de Calais, pp. 10-22.

IUFM de l'Académie de Versailles (1992), *La recherche et l'IUFM. Une ambition partagée ?*, Journée de rencontre et de travail avec la participation de M. J. Hébrard, Conseiller spécial du Ministre d'État, Ministre de l'Éducation Nationale et de la Culture, samedi 27 juin 1992.

Le plan LANGEVIN-WALLON de réforme de l'enseignement (1964), Compte rendu du colloque organisé par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle et la Société Française de Pédagogie (G. MIALARET, J. PETITE, M. PAYEN et al.), Paris, PUF.

LATOUR B., WOOLGAR C. (1988), *La vie de laboratoire*, Paris, Éditions La Découverte.

LATOUR B. (1989), *La science en action*, Paris, La Découverte.

MINTZBERG H. (1979), *The structuring of organizations*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

OCDE (1975), *Les institutions responsables de la formation des enseignants. Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord*, Paris, OCDE.

SAINSAULIEU R. (1987), *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

SOULET M.H. (1985), *Les recherches sociales, rapport de force, rapport de raison*, CRTS, Université de Caen.

LISTE DES SIGLES UTILISÉS

CRDP	Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DRED	Direction de la Recherche et des Études Doctorales
ENNA	École Normale Nationale d'Apprentissage
IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
IMF	Instituteur Maître-Formateur
IMFAIEN	IMF auprès d'un IEN
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUP	Institut Universitaire Professionnalisé
MAFPEN	Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale
MST	Maîtrise de Sciences et Techniques
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PAFF	Plan Académique de Formation de Formateurs
PEMF	Professeur d'École Maître-Formateur

ANALYSE DES FONCTIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES DE DISPOSITIFS UTILISANT LA RECHERCHE COMME OUTIL DE FORMATION

Le cas des formations étudiées dans le Réseau « Recherche et Professionnalisation »

Jean-Marie BARBIER*

Lise DEMAILLY**

Résumé. À partir d'une recherche collective sur les dispositifs de formation professionnelle qui utilisent la conduite d'une activité d'étude et/ou de recherche des formés comme outil de professionnalisation, les auteurs de l'article présentent une typologie de ces dispositifs basée sur la mise en relation de leur fonction dominante, de la principale demande à laquelle ils paraissent faire face, des caractéristiques essentielles du dispositif et de la place de la recherche dans le mode d'articulation action-formation-recherche. Sont ainsi distingués les dispositifs ayant une fonction dominante d'accès de professionnels à l'Université, de professionnalisation d'étudiants, de promotion de groupes professionnels.

Abstract. Starting from a collective research on vocational training systems which use the running of an activity of study and/or research by trainees as a professionalization tool, the authors of this article draw out a typology of these systems based on the linking of their dominant function, the main demand they seem to be faced with, their essential characteristics and the place of research in the linking pattern action-training-research. Systems having a dominant function of access of professionals to the University, of student professionalization, of promotion of professional groups are thus brought out.

LA PRODUCTION DE MÉTACOMPÉTENCES

Contemporaine du développement de l'utilisation des situations de travail à des fins de formation, dont elle est particulièrement proche (l'acte de travail ne devient probablement acte de formation que s'il s'accompagne d'une démarche intellectuelle comparable à certaines démarches de la recherche), l'utilisation de la recherche à des fins de professionnalisation l'est également d'un certain nombre d'autres évolutions affectant aujourd'hui la formation, qu'elle soit initiale ou continue : développement des fonctions intellectuelles d'accompagnement de

* Jean-Marie Barbier, CNAM, Centre de Recherche sur la Formation.

** Lise Demailly, IUFM Nord-Pas-de-Calais – Université de Lille.

la production de formation (ingénierie, conseil, réflexion didactique), intégration de la formation dans des dispositifs plus larges de transformation des identités professionnelles (notamment situations d'alternance donnant souvent lieu à activités d'écriture et de recherche), développement de partenariats entre acteurs de statut différent, gestion personnalisée de parcours d'évolution. La cohérence et la convergence de ces transformations sont même si fortes qu'elles conduisent à s'interroger sur le rapport qu'elles entretiennent plus globalement avec des mutations économiques et sociales plus profondes (1).

Dans ce contexte élargi, il est probable que les dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation et de professionnalisation jouent une fonction commune : la production de ce qu'on appelle parfois aujourd'hui les « métacompétences ». La conduite par un formé d'une activité de recherche à partir d'une situation réelle comporte, en effet, obligatoirement, la production d'un inédit de représentation et de pensée qui influe sur le développement des **compétences de conduite de changement** touchant non seulement les actions mais également les acteurs concernés par ces actions.

Productrice de savoirs nouveaux dans des situations mobiles, l'activité de recherche contribue probablement à la **flexibilité identitaire** et à la **production continue de professionnalités** qui paraissent être exigées tant par les nouvelles formes de gestion des ressources humaines (appel aux polycompétences, aux compétences transversales, élargies, complexes, aux capacités d'évolution) que par les nouveaux modes d'organisation (fondés notamment sur l'intégration des fonctions).

Ce niveau d'analyse ne dispense pas toutefois d'une réflexion sur les situations concrètes dans lesquels de tels dispositifs, caractérisés donc par un recours délibéré à une activité de recherche du formé, sont mis en place. Ceux-ci correspondent, en effet, à des investissements de moyens spécifiques dont l'intelligibilité ne peut guère être assurée si on ne s'interroge pas sur les enjeux des acteurs qui les consentent, sur les situations dans lesquelles ils le font, sur les effets qu'ils en attendent. Analyse qui suppose à son tour un recueil d'informations sur les contextes d'émergence de tels dispositifs, sur leur promotion et sur leurs principales logiques de fonctionnement.

(1) Cf. les activités du Réseau « Mutations et formation » coordonné par les auteurs de cet article.

LE RÉSEAU « RECHERCHE ET PROFESSIONNALISATION »

Cette préoccupation a été précisément celle d'un réseau d'enseignants-chercheurs engagés à la fois dans la conduite et l'animation de dispositifs de formation professionnelle présentant ces caractéristiques et dans des activités de recherche relatives à ces dispositifs. Réuni au CNAM en 1990-1991 à l'initiative de la DRED (2) dans le cadre de l'Action de recherche en éducation, ce réseau avait pour mission à partir de son expérience propre d'analyser la place et le rôle de la recherche dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur. Il a réuni, en fait, sept équipes de recherche relevant de quatre champs professionnels :

- le champ de la formation des enseignants, avec l'expérience des Groupes de Formation par la Recherche (GFR) conduite et analysée par M. Altet et M. Fabre de l'Université de Caen et l'expérience de formation pré-professionnelle des enseignants conduite et analysée par N. Méchin, de l'Université de Grenoble I.

- le champ de la formation des formateurs, avec l'expérience du Diplôme d'Université de Formateurs des Régions Sud (DUFRES) conduite et analysée par R. Giorgi, P. Hébrard, F. Valat et l'Université de Montpellier III, l'expérience de formation de formateurs de branche professionnelle du CFFB-CNAM conduite et analysée par L. Volery et l'expérience du Diplôme Universitaire d'Étude des Pratiques Sociales et l'Université de Tours conduite et analysée par G. Lerbet.

- le champ de la formation des travailleurs sociaux, avec l'expérience de l'EPSI de Clermont-Ferrand, conduite et analysée par H. Drouard.

- le champ de la formation aux métiers de l'information et de la communication (INFOCOM), avec l'expérience conduite et analysée par L. Demailly et O. Chantraine à l'Université de Lille III.

À ces sept équipes s'est ajouté l'INRP (R. Bourdoncle) dans une fonction plus particulière de contribution à une approche conceptuelle et historique de la professionnalisation et de la professionnalité (3).

Chacun de ces dispositifs, caractérisés donc par l'introduction délibérée d'une activité de recherche du formé comme outil de formation et de professionnalisation a fait l'objet d'une monographie détaillant :

- les contextes d'émergence, les conditions de conception et de mise en place ;

(2) Direction de la Recherche et des Études Doctorales. Ministère de l'Éducation Nationale.

(3) Voir la rubrique « Autour des Mots ».

– les modes de fonctionnement et en particulier les types de recherche développés et la façon dont elles sont reliées au processus de formation ;

- leurs liens avec le monde économique, social et professionnel ;
- les modes d'évaluation et de validation de leurs résultats et effets ;
- les modèles théoriques et épistémologiques sous-jacents ;
- les modèles de l'homme auxquels ils se réfèrent et la prise en compte de la dimension déontologique et éthique dans la formation.

La comparaison des observations effectuées dans des champs professionnels différents a pu permettre de mettre à jour un certain nombre de caractéristiques communes de ces dispositifs.

On trouvera ailleurs quelques résultats détaillés de cette recherche (4). Cet article a simplement pour objectif de présenter une **hypothèse de typologie des dispositifs étudiés sur la base de la mise à jour de leur fonction socioprofessionnelle dominante** dans la situation où ils ont été mis en place. En effet à examiner globalement l'émergence, le fonctionnement et les effets des dispositifs étudiés, tout se passe comme si nous avons pu constater une cohérence forte entre les conditions de leur promotion et la fonction plus globale qu'ils paraissent jouer, et comme si cette cohérence affectait ou surdéterminait quelques-unes de leurs règles générales de fonctionnement. Cette typologie est donc basée sur la mise en rapport de leur fonction dominante supposée, de la principale demande à laquelle ils paraissent répondre, des caractéristiques essentielles du dispositif et du rôle de la recherche dans le mode d'articulation action-formation-recherche.

Cette typologie demande bien sûr à être reprise, approfondie et complétée, puisqu'elle est fondée sur un échantillon qui n'est pas représentatif de l'ensemble des filières supérieures professionnalisées existantes (5).

(4) *Recherche et Professionnalisation* : Rapport du réseau de recherche constitué à l'initiative de la DRED sur la place et les fonctions de la recherche dans les formations professionnelles supérieures. Coordination : J.-M. Barbier, P. Hébrard, juin 1992, 69 p. Diffusion : CRF – CNAM et Université de Montpellier. Mais aussi, dans le cadre de ce numéro : P. Hébrard : Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? M. Altet, M. Fabre : L'Articulation formation-recherche : logiques et problématiques. R. Bourdoncle : Autour des mots.

(5) Manquent en effet notamment les NFI (Nouvelles Formations d'Ingénieurs), les DESS (Diplômes d'Études Supérieures Spécialisées) et les MST (Maîtrises Scientifiques et Techniques).

UNE FONCTION D'ACCÈS DE PROFESSIONNELS À L'UNIVERSITÉ

Nous avons pu ainsi repérer tout d'abord des dispositifs ayant apparemment pour fonction dominante l'accès de professionnels à l'Université. Ils permettent l'accès à des reconnaissances, des qualifications et des activités liées à l'enseignement supérieur à des personnes qui disposent déjà d'une expérience professionnelle et sociale, souvent réelle, mais n'ont pas eu l'occasion de la formaliser, de la « mettre en discours », et de la faire reconnaître socialement comme savoir ou de la faire certifier comme authentique. C'est ainsi que probablement il convient d'analyser des dispositifs tels que ceux du Diplôme Universitaire d'Étude des Pratiques Sociales de Tours ou du Diplôme Universitaire de Formateur des Régions Sud de Montpellier.

Les acteurs maître d'œuvre et responsables de ces dispositifs sont le plus souvent des praticiens ayant connu eux-mêmes une mobilité sociale importante par le savoir et ayant acquis une position universitaire suffisante pour leur permettre d'inscrire ce type de dispositif au sein de l'Université. Ils se considèrent fréquemment comme investis de la mission de faire reconnaître précisément d'autres modes d'acquisition du savoir que celle qu'opèrent les cursus scolaires traditionnels.

Le public auquel s'adressent ces dispositifs est un public de trajectoire sociale homologue, mais situé plutôt au début ou en cours d'ascension professionnelle. On peut parler de demande sociale individuelle dans laquelle rapport au savoir et projet de mobilité jouent un rôle essentiel.

Les espaces institutionnels qui constituent le support de ces dispositifs correspondent à des espaces créés au sein de l'Université, susceptibles de répondre à cette demande sociale : c'est la raison pour laquelle on trouve souvent engagés dans l'organisation de ce type de dispositifs des services de formation continue. Il s'agit en fait d'espaces permettant de cumuler les fonctions de délivrance de certifications (d'où la prise en compte de mécanismes de délivrance de diplômes) et de réponse à cette demande.

Les équipes d'animation de ces dispositifs sont des équipes mixtes (universitaires-professionnels), pilotées par des universitaires. Ces universitaires ont un profil particulier : souvent d'anciens praticiens, professionnels ou formateurs devenus enseignants-chercheurs à l'Université et dont les travaux portent souvent sur l'apprentissage, la formation, le

développement et la place qu'y prend la recherche. Les relations de travail privilégiées au sein du dispositif sont, d'une part, la relation stagiaire enseignant directeur de mémoire, d'autre part, les relations de compagnonnage entre stagiaires.

Sur le plan de l'articulation action-recherche-formation, on constate que la recherche est essentiellement utilisée par les praticiens comme outil de valorisation de l'expérience professionnelle et par les universitaires comme outil de contact avec le terrain. Pour les praticiens, c'est l'expérience qui entre sur le terrain de la recherche et non l'inverse : le discours universitaire donne de la valeur à la pratique. C'est le travail de formalisation de leur pratique qui est considéré comme formateur.

Les capacités dont la production est recherchée sont des capacités d'analyse des situations et des pratiques, de formulation d'interrogations, de prise de distance par rapport aux implications et un élargissement du champ de préoccupations.

Paradoxalement peut être, les effets de ces dispositifs peuvent être des effets de différenciation individuelle (par la promotion) et de dévalorisation de ce qui, dans la pratique, n'est pas légitimé par le discours.

UNE FONCTION DE PROFESSIONNALISATION D'ÉTUDIANTS

Nous avons également pu repérer une deuxième catégorie de dispositifs : ils ont apparemment pour fonction dominante de **professionnaliser des étudiants** formés (ou en cours de formation) dans une discipline et que l'institution a pour projet de confronter à un champ de pratiques. Ces dispositifs, dans ce but, se servent donc directement de la recherche comme outil de professionnalisation.

C'est ainsi que probablement nous pouvons analyser des dispositifs tels le dispositif de pré-professionnalisation de Grenoble I, Infocom Lille III et probablement les IUFM pour le secteur qui concerne la formation des professeurs de l'enseignement secondaire.

Les acteurs maîtres d'œuvre et responsables de ces dispositifs sont moins des personnalités se sentant investies d'une mission de reconnaissance par l'Université des savoirs produits par l'expérience, que des responsables d'institutions universitaires incités par les Pouvoirs Publics et par l'évolution de l'environnement social à faire évoluer la fonction tra-

ditionnelle de l'Université. Leur trajectoire les prédispose à s'investir dans ce type de mission (6).

Il s'agit donc cette fois d'espaces créés par l'Université, en vue de répondre à des fonctions sociales nouvelles. Le public auquel ils s'adressent est un public d'étudiants pour lesquels l'enjeu essentiel est un enjeu de socialisation et / ou de qualification professionnelle.

Ces dispositifs tendent à être animés par des équipes mixtes à pilotage universitaire, ils font appel à des professionnels expérimentés avec lesquels s'engage un processus de transaction de valorisation, universitaire pour les professionnels, professionnelle pour les universitaires. Ces derniers sont, eux, souvent engagés dans des travaux portant davantage sur les identités professionnelles, la construction de projet, la représentation de métiers ou l'ingénierie du champ professionnel considéré. La relation privilégiée est une relation triangulaire entre l'étudiant, le professionnel-tuteur d'accueil et l'enseignant formateur à l'Université. La compétence de l'enseignant formateur évolue d'un savoir formalisé sur le champ professionnel vers une compréhension du cheminement des étudiants à partir d'une confrontation de leurs projets aux réalités du terrain.

Sur le plan de l'articulation entre action, formation professionnelle et recherche, nous pouvons faire l'hypothèse que la recherche est, en fait, utilisée comme un moyen privilégié pour s'appropriier les réalités d'un terrain et inverser dans la formation le rapport académique théorie-pratique selon lequel la théorie est traditionnellement définie comme ce qui est transmis en formation et doit être appliqué dans la pratique. La recherche n'a pas pour but alors de produire des connaissances scientifiques nouvelles, mais de permettre une appropriation personnalisée du réel et une accoutumance à des exigences méthodologiques. Le moment de l'écriture, pour soi-même et pour les autres, est évidemment un moment privilégié de cette appropriation. Recherche et écriture s'inscrivent en fait dans une perspective de construction identitaire professionnelle fondée sur cette appropriation.

Les résultats attendus de ces dispositifs se situent dans la même logique : capacités d'autonomie intellectuelle et personnelle de l'étudiant, capacité à élaborer un projet, à le négocier, à s'auto-évaluer, construction de la nouvelle représentation du métier, identification professionnelle et sociale, construction de savoirs professionnels.

(6) Responsabilité administrative au sein de l'Université, passage par l'administration de mission, etc.

Les effets les plus manifestes sont des effets d'intégration professionnelle.

UNE FONCTION DE PROMOTION DE GROUPES PROFESSIONNELS

Nous avons pu repérer enfin des dispositifs ayant apparemment pour fonction dominante moins d'« universaliser » des individus que de conférer à un groupe professionnel la reconnaissance sociale qui s'attache à une formation universitaire, reconnaissance qu'il utilise dans ses stratégies et enjeux par rapport aux autres groupes professionnels et également dans les rapports salariaux.

Les dispositifs correspondant à cette troisième fonction sont l'EPSI de Clermont-Ferrand et peut être, le CFFB-CNAM et, dans le cadre des IUFM, la formation des professeurs d'écoles.

Les acteurs maîtres d'œuvre et responsables sont moins des acteurs internes à l'Université que les groupes professionnels demandeurs s'exprimant par le canal de leurs organisations (7) et utilisant dans la poursuite de leurs objectifs les réseaux préexistants dont ils disposent en université.

Les publics auxquels ils s'adressent sont des publics de formation professionnelle tantôt initiale, tantôt continue.

Le plus souvent, les institutions qui en sont le support ont un statut intermédiaire entre l'université et le monde professionnel : institut ou centre universitaire de formation professionnelle, école ayant passé convention avec l'Université.

Si les équipes d'animation restent toujours mixtes, cette fois le pilotage est soit professionnel, soit conjoint ce qui se traduit notamment par des stratégies de mobilisation d'universitaires par des professionnels (ou par une administration de tutelle représentant l'employeur), mais aussi par d'éventuels conflits ou rapports de force. On note également une aspiration individuelle ou collective chez les professionnels, à un

(7) Notons par exemple le rôle de l'ex FEN (Fédération de l'Éducation Nationale) dans la décision d'« universaliser » la formation des instituteurs ou le rôle d'organisations professionnelles de travailleurs sociaux dans des orientations de même type.

statut de formateur-chercheur, travaillant donc avec des enseignants-chercheurs et disposant des avantages matériels et symboliques prêtés au statut de chercheur.

C'est probablement dans ce genre de situation que les moyens institutionnels mis en place sont les plus formels : bulletins, revues, journaux, contrats, partenariats, associations, etc.

Sur le plan de la logique d'articulation entre action-formation et recherche, on note que la recherche est d'abord utilisée comme un **outil de production d'une capacité d'adaptation et de renouvellement des pratiques des professionnels par rapport au changement des situations auxquelles ils doivent faire face, ainsi qu'une capacité à formaliser celles-ci**. C'est ce qui explique probablement la place donnée dans ces dispositifs à l'ingénierie et à la recherche-action. Les effets de ce type de dispositifs concernent la transformation de la culture collective du groupe.

EN CONCLUSION

Au total, nous pouvons représenter l'ensemble de ces observations et analyses sous la forme d'un tableau de synthèse (voir en fin d'article).

Ce mode de représentation présente l'avantage, comme nous l'avons dit, de faire sentir la cohérence profonde pouvant exister entre les enjeux d'un dispositif, son fonctionnement, ses effets, ses rôles d'acteurs.

Par ses limites mêmes, il invite toutefois à se poser, notamment, deux types de questions, de caractère théorique et méthodologique :

- pour comprendre un dispositif de formation, qui se présente donc comme une transformation de capacités et de dispositions, ne convient-il pas de **s'interroger sur la dynamique de changement dans laquelle se trouvent déjà situés les acteurs qui jouent apparemment un rôle dominant dans le recours à ce dispositif**. Dans le cas particulier, ne conviendrait-il pas de travailler de façon plus précise les dynamiques dans lesquelles se trouvent d'ores et déjà engagés les publics (1^{er} type), les institutions (2^e type) ou les professions (3^e type) concernés ;

- complémentirement, si dans un dispositif de formation on peut souvent identifier une **fonction socio-professionnelle dominante** qui favorise l'intelligibilité de ses formes apparentes, ne convient-il pas d'étudier parallèlement les **autres fonctions** qu'il remplit dans le même

temps, notamment pour les autres acteurs impliqués dans ces dispositifs (8), pour leurs logiques ou leurs stratégies, et pour les transactions qui, de fait, s'opèrent entre eux et entre elles. Autrement dit, ne convient-il pas, quand on étudie les fonctions d'un dispositif, pour compléter l'hypothèse d'une fonction socioprofessionnelle dominante, de faire l'hypothèse d'une **polyfonctionnalité** d'autant plus probable que l'on trouve dans des dispositifs complexes, articulant plusieurs champs de pratiques, et notamment la formation, la recherche et l'action ?

(8) Le fonctionnement des marchés du travail et les processus globaux de gestion de la main-d'œuvre sont nécessaires à l'analyse de la demande individuelle de formation traitée par le type I, par exemple.

Tableau de synthèse

Hypothèse sur la fonction dominante du dispositif	Faire accéder à l'Université des individus disposant déjà d'une expérience professionnelle.	Professionnaliser des étudiants ou des filières académiques existantes.	Promouvoir le statut d'un groupe professionnel en « universitarisant » sa formation.
Demande sociale dominante	Individus	Pouvoirs publics	Profession
Acteurs maîtres d'œuvre et responsables	Praticiens ayant connu une mobilité sociale importante et acquis une position universitaire.	Responsables universitaires investis dans l'évolution de la fonction traditionnelle de l'Université.	Professionnels engagés dans la promotion de la profession.
Dispositif proprement dit : - institution support - animation du dispositif	Espaces créés au sein de l'Université.	Espaces créés par l'Université.	Espaces en partenariat avec l'Université.
	Équipe mixte à pilotage universitaire (professionnels entrant dans l'Université).	Équipe mixte à pilotage universitaire (mobilisation de professionnels par l'Université).	Équipe mixte à pilotage professionnel ou conjoint (mobilisation d'universitaires par la profession).
Effets	Différenciation individuelle.	Intégration professionnelle.	Transformation de la culture collective du groupe.
Fonction de la recherche dans la logique d'articulation action-formation-recherche	La recherche est d'abord utilisée comme outil de valorisation de l'expérience professionnelle.	La recherche est d'abord utilisée comme outil d'appropriation des réalités d'un terrain.	La recherche est d'abord utilisée pour produire une capacité d'adaptation et de renouvellement des pratiques.
Exemples de dispositifs étudiés	DUEPS Tours DUFRS Montpellier	Grenoble I INFOCOM Lille III	EPST Clermont-Ferrand CFFB-CNAM.
Exemple d'autres dispositifs relevant probablement de la même catégorie	Filières diplômantes des services de formation continue des Universités, nouvelles formations d'ingénieurs.	Magistères, DESS (publiques de formation initiale), IUT secondaires, IUFRM (enseignement secondaire).	Formation de travailleurs sociaux, IUT tertiaires, IUFRM (professeurs d'école).



LOGIQUES ET PROBLÉMATIQUES D'ARTICULATION FORMATION / RECHERCHE DANS LES DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION

Marguerite ALTET, Michel FABRE*

Résumé. Les auteurs proposent, à partir de l'analyse de monographies de dispositifs de formation socio-professionnelle concernant différents acteurs (enseignants, formateurs...) utilisant la recherche et s'inscrivant dans une dynamique de professionnalisation, un modèle d'intelligibilité de ces dispositifs à visée de professionnalisation. Le modèle permet de dégager l'articulation fonctionnelle dans un triple processus interactif, entre les pôles personne, savoir et situation socio-professionnelle et de mettre en évidence la multiplicité des logiques et problématiques sous-jacentes. L'analyse dégage les effets de dominance de l'un ou l'autre pôle dans cette articulation et les caractéristiques de ces dispositifs encore peu institutionnalisés.

Abstract. From the analysis of monographs of socio-professional training systems concerning different participants (teachers, trainers...), using research and fitting into a dynamics of professionalization, the authors offer a model allowing an understanding of these systems aimed at professionalization. The model makes it possible to bring out the functional link, in a triple interactive process between the different poles: person, knowledge and socio-professional situation, and to underline the multiple underlying logics and problematics. This analysis emphasizes the dominating effects of one or the other poles in this link and the characteristics of these systems which are still little institutionalized.

Dans le cadre d'une étude pour la DRED (1992) sur « *Recherche et professionnalisation dans l'enseignement supérieur* », nous avons écrit deux monographies de dispositifs de formation socioprofessionnelle d'enseignants utilisant la recherche comme dynamique de professionnalisation (1). L'analyse d'autres dispositifs semblables concernant d'autres types d'acteurs en formation (formateurs, travailleurs sociaux, étudiants en communication, professionnels de branche) nous a permis d'étudier l'articulation fonctionnelle entre processus de formation-recherche et de professionnalisation.

* Sciences de l'éducation, Université de Nantes, Université de Caen.

(1) Monographies de dispositifs de formation socio-professionnelle par la recherche pour des enseignants du secondaire (GTA/GFR, MAPPEN de Caen, Marguerite ALTET) et du primaire (GFR de l'École Normale de Saint-Lô, Michel FABRE), in *Rapport DRED/DS6*, 1992.

Partant du constat d'une demande institutionnelle et sociale actuelle de professionnalisation, dans le sens du « degré d'avancement d'une transformation structurelle du métier vers une profession à part entière », selon la définition de Philippe Perrenoud (1993) (2), nous avons recherché ce qui caractérise une formation professionnelle par la recherche, formation qui s'inscrit dans un modèle de construction identitaire de l'enseignement « professionnel réfléchi » (M. Altet, 1994) (3).

Toute profession est définie par les institutions et les acteurs qui la pratiquent, mais aussi par les formateurs qui déterminent les savoirs et les compétences professionnelles de l'activité. La formation initiale et continue constitue ainsi un point nodal de la professionnalisation. Elle permet la construction de l'expertise professionnelle, le développement de l'autonomie des acteurs et l'accroissement de savoirs professionnels réfléchis, théorisés, trois dimensions caractérisant le processus de professionnalisation.

Or, quel est le rôle de la recherche dans la rationalisation des savoirs spécifiques d'une activité professionnelle ? Quels types de savoirs professionnels sont produits et légitimés par la recherche ? Et par quelle forme de recherche ? Comment la formation recherche peut-elle favoriser la professionnalisation ?

La logique de recherche, production de savoirs, n'est pas celle de la formation, appropriation des compétences. Comment ces logiques peuvent-elles se rencontrer ? Quelles logiques et quelles problématiques d'articulation formation / recherche se mettent en place dans les dispositifs analysés, dispositifs qui visent à développer, non pas des compétences de chercheurs mais des compétences d'enseignants-professionnels ?

L'étude de l'articulation fonctionnelle formation / recherche / professionnalisation s'appuie sur un modèle fonctionnel articulé selon trois pôles : la personne, le savoir et la situation socioprofessionnelle (4). C'est pour tester ce modèle que nous avons interrogé ces dispositifs de formation-recherche dans l'espoir de rendre intelligibles les différentes logiques de formation / recherche et également de mettre en évidence les problèmes qui naissent à leurs articulations.

(2) PERRENOUD, Ph. (1993). L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant, *Colloque ATEE*, Barcelone.

(3) ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

(4) Ce modèle est une transposition de celui de Jean Houssaye, centré, lui, sur les processus pédagogique (enseigner, apprendre, former). Appliqué à la formation, ce modèle en fait ressortir les trois dimensions et leurs articulations. Cf. HOUSSAYE, J. (1988) *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*. T. 1 : *Le triangle pédagogique*. T. 2 : *Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang, 1988.

I. PROBLÉMATIQUES DE FORMATION : UN MODÈLE D'INTELLIGIBILITÉ

Le triangle de la formation

En suivant les suggestions du langage, on peut caractériser le processus de formation par l'articulation de trois dimensions ou logiques. Former c'est toujours former quelqu'un et l'on parlera de formation de l'esprit, du caractère... Mais c'est également former à quelque chose : à une discipline universitaire, à une pratique sociale, ou à un ensemble de capacités. Enfin, c'est former pour quelque chose, en ayant en vue par la même une adaptation plus ou moins précise ou plus ou moins large à la société. Toute formation semble donc obéir à une triple logique : logique psychologique du développement personnel, logique épistémique des contenus et des méthodes, logique socioprofessionnelle d'adaptation (5).

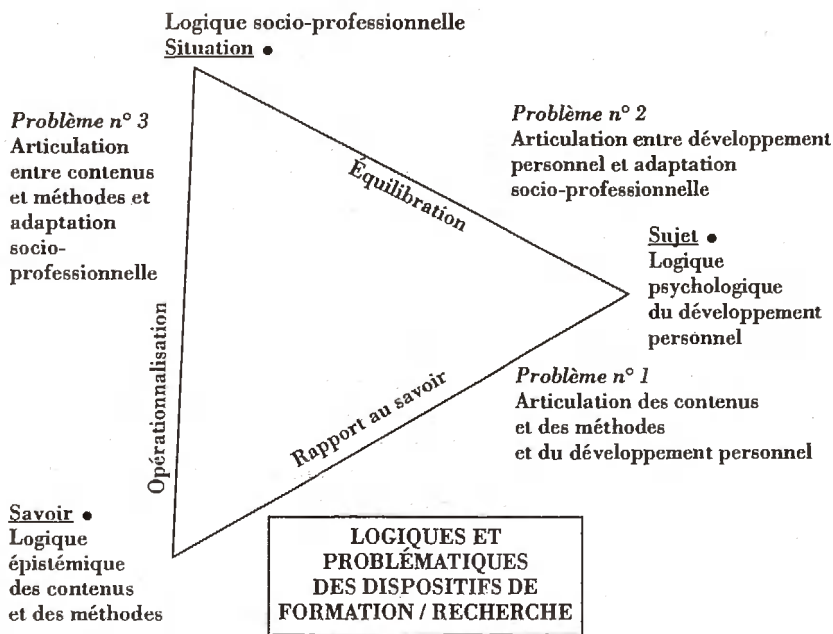


SCHÉMA 1

(5) Pour un développement de ce modèle, cf. FABRE, M. (1994). *Penser la formation*, PUF.

Mais il semble également intéressant de caractériser les **trois problématiques fondamentales** qui opèrent dans le processus de formation.

Une problématique de formation se constitue par l'articulation d'une logique dominante et d'une logique dominée, opération qui marginalise du même coup la troisième logique. Ceci permet de définir un type ou une modalité de formation par le problème fondamental qu'ils se proposent de résoudre et de caractériser également les phénomènes qui peuvent jouer à la marge et qui sont susceptibles de les questionner, voire de les déstabiliser. Le modèle permet ainsi de formaliser trois types de problématiques :

- **Problématique d'articulation entre valeur épistémologique et développement personnel.** L'exemple le plus parlant est celui des formations universitaires centrées sur la formation scientifique des étudiants.

- **Problématique d'articulation entre développement personnel et insertion socioprofessionnelle :** formation de type psychosociologique (groupes Balint, Training Group...).

- **Problématique d'articulation entre valeur épistémologique et intérêt socioprofessionnel :** formations professionnalisantes par rationalisation des savoirs.

Le schéma permet de penser des dominantes, puisqu'une formation peut se définir plutôt comme formation « à » (savoir), plutôt comme formation « de » (personne), ou plutôt comme formation « pour » (situation) selon la problématique privilégiée.

Signification du modèle

Ce modèle n'est pas descriptif mais fonctionnel. Il ne prétend pas coller aux pratiques de formations réelles, mais plutôt fournir des éléments d'analyse. Une pratique ou un dispositif de formation peuvent être considérés comme des systèmes complexes intégrant les trois problématiques décrites plus haut et établissant des rapports hiérarchiques plus ou moins marqués entre elles.

En outre, il faut distinguer le domaine des finalités institutionnelles et celui de leurs interprétations par les acteurs dans les représentations et les pratiques effectives de formation. Ainsi, une institution comme l'I.U.F.M, dont la finalité explicite est la formation professionnelle des enseignants peut donner lieu à des pratiques formatrices axées tantôt sur les problématiques disciplinaires, tantôt sur des problématiques psychosociologiques, tantôt sur des problématiques professionnalisantes. C'est

pourquoi, bien que les dispositifs de formation qui constituent la base empirique de ce travail affichent tous des préoccupations professionnelles, ils sont justiciables d'une analyse qui déploie le modèle dans toutes ses dimensions.

II. STATUTS ET FONCTIONS DE LA RECHERCHE EN FORMATION

Un tel modèle peut aider à l'élucidation des statuts et fonctions des processus et des produits de recherche en formation. Nous partons de l'idée qu'il existe une pluralité de formes de recherche en éducation et qu'il ne s'agit ni de réduire la recherche au modèle universitaire dit fondamental, ni d'appeler recherche n'importe quelle démarche d'interrogation. En formation, l'activité de recherche peut s'inscrire dans chacune des trois problématiques repérées. Se faisant elle acquiert à chaque fois un sens différent.

Première problématique

Le premier contexte problématique dans lequel peut s'inscrire le processus de recherche concerne l'articulation entre la valeur épistémique et la valeur formatrice des contenus et des méthodes.

a) Sens de l'activité de recherche. Dans cette optique, une fonction de la recherche est d'infléchir le rapport au savoir des sujets en formation. On passe d'une transmission du savoir par le formateur à une production de savoir, en favorisant motivation et appropriation actives du savoir par une pédagogie du projet.

Mais c'est également la représentation du savoir qui est visée. En instaurant une « dévolution du problème » on espère « désacraliser » le savoir, accréditer l'idée que tout savoir résulte d'un processus d'élaboration à partir de la position, de la construction et de la résolution de problèmes, qu'il est donc ainsi essentiellement relatif à un point de vue et à une démarche toujours questionnables par principe. Ce nouveau rapport au savoir est transversal à tous les dispositifs analysés et se traduit concrètement par la mise en place d'un style de formation centré sur la production d'un mémoire (6).

(6) Sur la production de savoirs, cf. Daniel CHARTIER, Georges LERBET (coordonateurs) *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1993. Et *Recherche et Formation* n° 12, *Le mémoire professionnel*, Paris, INRP, 1992. *Éducation permanente* n° 102, *Les adultes et l'écriture*, avril 1990.

Il ne peut cependant s'instaurer que si l'activité de recherche est menée de façon rigoureuse, c'est à dire conformément à des méthodologies canoniques et en fonction de l'état du savoir dans le domaine concerné. Les exigences se laissent décrire à deux niveaux bien repérés par Jacky Beillerot :

- le niveau des conditions minimales : production de connaissances nouvelles, démarche d'investigation rigoureuse, communication des résultats ;

- le second niveau, introduisant trois caractéristiques supplémentaires : dimension critique ou réflexive, systématisation du recueil de données, cadre théorique problématique ou interprétatif (7).

On retrouve les exigences inhérentes à chacun de ces niveaux, à travers des méthodologies différentes, selon les dispositifs et les types de problématisations considérés : de l'élaboration de projets traitant de problèmes « normaux », (CFFB CNAM Paris, EPSI Clermont Ferrand) à la problématisation de pratiques susceptibles d'instaurer des ruptures épistémologiques (GFR Caen, GFR Saint Lô, CLERSE Lille, DUEPS Tours) (8). La valeur formatrice de la démarche de recherche tient ainsi à la discipline intellectuelle qu'elle est censée développer chez le sujet en formation.

Le statut de la recherche diffère cependant selon qu'elle prime sur la formation ou inversement. Dans le premier cas, la finalisation est la production de savoir nouveau pour la communauté scientifique, au sens plus ou moins large du terme. Le dispositif donne la priorité à l'aspect productif du travail au détriment de son aspect formateur. Il va privilégier la production de savoir capitalisable et transférable au sein de la communauté scientifique. Au contraire, si la formation prime sur la recherche, le travail est plutôt finalisé par l'acquisition de capacités nouvelles chez le sujet en formation, même si le savoir produit s'intègre mal à l'acquis scientifique. C'est cette dernière option qui anime tous les dispositifs analysés : la recherche n'y est jamais une fin en elle-même.

(7) BEILLEROT J., La place de la recherche dans la formation des maîtres, *Colloque IUFM-INRP*, Paris 25-27 octobre 1990.

(8) Thomas S. KUHN distingue les problèmes « normaux » qui se posent et se résolvent dans le cadre d'un paradigme donné et les problèmes « révolutionnaires » qui déclenchent une crise du paradigme. Ces catégories qui valent pour l'histoire des sciences peuvent être transférées à la formation : le paradigme se confondant alors avec l'état des représentations des formés. Cf. *La structure des révolutions scientifiques*, Paris Flammarion, 1970.

b) **Les savoirs produits par la recherche.** Du point de vue de l'articulation épistémique / développement personnel, les savoirs produits possèdent plusieurs dimensions :

- une dimension **heuristique** : ils ouvrent des pistes de réflexion, d'analyse et de conceptions nouvelles (modes d'ajustements dans les interactions pédagogiques ;

- une dimension de **problématisation** : ils permettent de construire véritablement des problèmes à partir de problèmes simplement posés, de déplacer ou de reconstruire des problématiques. Tous les dispositifs qui travaillent à partir et sur les représentations des formés prennent en compte cette dimension ;

- une dimension **instrumentale** : ce sont des savoirs outils, des grilles de lecture ou d'analyse de pratiques ou de situation, des aides à la décision. Tous les dispositifs s'inscrivent dans cette démarche.

On peut caractériser également ces savoirs produits d'après leur position sur l'axe théorie / pratique et d'après leur valeur épistémologique. Sur l'axe théorie / pratique, il s'agit de savoirs intermédiaires qui partent de la pratique, la formalisent et y reviennent pour la modifier. Pour les dispositifs de formation d'enseignants ou de formateurs par exemple, ce sont essentiellement des savoirs pédagogiques ou didactiques et en général cliniques (au sens de Philippe Perrenoud), c'est à dire des savoirs contextualisés, construits dans des situations spécifiques, mais susceptibles, après formalisation, de transfert et de corroboration dans des situations autres (9). Ce sont en fait des savoirs venus de l'action et retournant à l'action pour l'analyser, la réguler ou la transformer.

La valeur épistémologique de ces savoirs tient donc à deux sources : à la rigueur de la démarche qui les a produit et à la corroboration par transfert à d'autres situations. Mais leur spécificité tient à l'inversion du rapport classique théorie / pratique, en initiant le processus par la prise en compte des pratiques ou des représentations des sujets en formation. Ces dispositifs de recherche impliquent une « appropriation personnalisée du réel et une accoutumance à des exigences méthodologiques » (10).

Certains dispositifs semblent plutôt viser une prise de conscience, une théorisation de la pratique avec toutes les distanciations et les évolutions / ruptures des représentations qu'implique ce travail réflexif (DUEPS de Tours, GFR de Caen). D'autres dispositifs visent plutôt une opérationna-

(9) PERRENOUD Ph. (1994), *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

(10) BARBIER J.-M. et DEMAILLY L., Typologie des dispositifs au regard des fonctions qu'ils paraissent assurer, in *rapport DRED*, op cit.

lisation plus technique : expertises, projets d'actions, constructions d'outils (CNAM).

c) Rapport entre recherche et autres composantes de la formation. Si le mémoire est toujours à la place centrale dans les dispositifs analysés, il y a des variantes selon les dispositifs. Dans certains cas le mémoire est l'unique élément du dispositif et constitue la quasi totalité du travail des formateurs (DUEPS de Tours). Dans d'autres, le mémoire constitue le pivot d'une formation intégrée comportant également d'autres composantes en relation plus ou moins directe avec le travail de recherche : cours, séminaire méthodologique (GFR Caen, CNAM par exemple).

Deuxième problématique

En formation, l'activité de recherche s'inscrit également dans une problématique d'articulation entre développement personnel et adaptation socioprofessionnelle.

a) Sens de l'activité de recherche. Du point de vue du développement personnel, la recherche engage ici une élaboration de la personne par une attitude de questionnement et d'investigation. La démarche de recherche est créditée d'une valeur pédagogique d'étonnement qui entraîne une remise en question des préjugés ou même du savoir antérieur en inaugurant chez le sujet en formation un travail sur ses représentations, ce qui implique simultanément un remaniement des identifications, une quête d'identité. Le sujet problématise ses appartenances, ses repères, ses « territorialités ».

C'est pourquoi, ce souci de soi ne peut aller sans prise en compte des références sociales. Dans les secteurs de l'enseignement, du social, de la communication qui sont les domaines privilégiés de notre base empirique, la quête de soi s'inscrit toujours dans un mouvement social de construction identitaire professionnelle : c'est le cas des nouveaux métiers du social (L'EPSI), ou de redéfinition professionnelle (par exemple, chez les enseignants, la recentration sur la gestion des apprentissages, GFR Caen), ou encore d'insertion professionnelle (INFOCOM de Lille ou de pré-professionnalisation, Grenoble). Dans tous les cas, cette dimension oblige le sujet en formation à repenser sa conception de la responsabilité et de l'autonomie professionnelles.

b) Modalités d'articulation du développement individuel et des exigences sociales. Dans tous les dispositifs analysés, il s'agit de conci-

lier les exigences du développement personnel et les exigences sociales. Partout est soulignée l'importance du travail en commun, des échanges. Mais certains dispositifs mettent l'accent plutôt sur le développement personnel des formés (DUEPS de Tours) d'autres plutôt sur les exigences socio-professionnelles (INFOCOM Lille, CNAM, formateurs de branches).

— Au sujet du **mode de socialisation de la recherche**, certains dispositifs privilégient l'aspect individuel. Les thèmes de recherche sont choisis par les sujets en formation, d'après les préoccupations qui leur sont propres. Ils sont négociés avec les formateurs et acceptés pour autant qu'ils paraissent pertinents, faisables, et qu'ils n'excèdent pas le champ des compétences de l'équipe d'encadrement. La recherche est alors conçue comme une aventure, un projet personnel, où il s'agit de construire et de résoudre son problème. Ces dispositifs donnent la plus grande place à la guidance individuelle, le séminaire quand il existe n'ayant pour fonction que la communication et la critique mutuelles de travaux forcément divergents (DUEPS de Tours).

Dans d'autres cas, on privilégie l'aspect social de la recherche. La négociation des objets de recherche s'effectue sur la base de thématiques prédéterminées qui correspondent soit à des exigences de formation, soit à des logiques de recherches : commandes ou programmes (GFR, Saint-Lô). La guidance individuelle s'inscrit alors dans un travail en séminaire de recherche où l'on valorise la convergence des travaux, leur caractère cumulatif, leur utilité pour l'insertion sociale.

2) La manière de concevoir l'écriture est affectée par ces modalités de socialisation. Tous les dispositifs reconnaissent certes un rôle déterminant à l'écriture dans le processus de formation. Mais, dans certains cas, elle est conçue comme une sorte d'épreuve initiatique : c'est l'espace temps du travail sur soi, de l'aventure personnelle (DUFRES, Montpellier III, et dans une moindre mesure, DUEPS de Tours). Alors que, dans d'autres dispositifs, l'écriture est d'avantage conçue comme un outil fondamental pour penser et communiquer, mais seulement comme un outil (CNAM, GFR Caen, GFR Saint-Lô).

Troisième problématique

Les dispositifs de formation-recherche analysés s'inscrivent à des degrés divers dans un processus de professionnalisation. Or, un des problèmes fondamentaux de la professionnalisation est l'**articulation entre**

la valeur épistémologique des savoirs et des méthodes et leur sens socio-professionnels (11).

a) **Le sens de la recherche.** Le choix des thèmes de recherche porte sur des problèmes professionnels tels qu'ils sont posés par les débutants lorsqu'ils les rencontrent sur le terrain ou par les personnels plus expérimentés qui s'y sont trouvés confrontés. Dans tous les dispositifs du réseau la valeur formatrice de la recherche est centrée sur la position, la construction et la résolution d'un problème professionnel. L'origine de tels problèmes est multiple. On peut en envisager quatre formes, d'ailleurs non exclusives, dans les dispositifs analysés : l'échec ou le manque, l'adaptation, l'occasion d'expérience, le projet personnel.

– La recherche peut être enclenchée par la prise de conscience d'une discontinuité d'avec l'expérience antérieure. C'est la perception d'un manque voire d'un échec plus ou moins personnel qui va commander le questionnement. On veut alors combler ce manque par des investigations théoriques et des essais pratiques. On veut comprendre l'échec, en analyser les causes pour le surmonter. La recherche est alors vécue comme remédiation. Dans d'autres cas, c'est la nécessité d'une adaptation à une situation professionnelle nouvelle, qui rend nécessaire la recherche.

– Mais la recherche peut avoir également pour finalité de prolonger ou d'enrichir l'expérience antérieure. C'est par exemple, l'envie de saisir une occasion d'expérience qui se présente à la faveur d'un projet collectif, d'une nouvelle mission que se donne l'entreprise ou l'établissement professionnel ou encore l'établissement de formation. C'est encore la volonté de concrétiser un projet personnel plus ou moins précis et déjà plus ou moins entrepris par le sujet en formation.

b) **La valeur épistémologique de la recherche.** Dans l'ensemble des dispositifs analysés, la recherche – quel que soit son point d'ancrage dans la professionnalité – doit s'avérer épistémologiquement valable. D'où un certain nombre de détours :

– le problème professionnel de départ doit être le plus souvent reformulé dans un cadre théorique plus large qui en permet sa construction. Cette reformulation a pour effet de faire apparaître la question de départ, soit comme un problème mal posé, soit comme un faux problème, soit encore comme un sous-problème d'une problématique plus vaste.

(11) Cf. MALGLAIVE G. (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

— Les solutions pratiques immédiates doivent être différées pour que s'engage véritablement la construction du problème. Au terme du processus doit apparaître alors non une solution unique, mais une gamme de solutions possibles, voire un repositionnement du problème.

c) Modalités de professionnalisation des recherches. On peut accorder plusieurs fonctions à la référence professionnelle. L'incitation à la recherche s'effectue à partir du moment où les situations rencontrées sont trop complexes pour être résolues par des procédures existantes et où les sujets se trouvent en situation de résolution de problèmes.

Outre l'incitation à la recherche, la socialisation professionnelle peut fonctionner comme pierre de touche des savoirs produits. Selon les publics ou les intérêts de la formation, cette dernière fonction prendra cependant deux significations épistémologiques différentes.

Dans un premier cas, la socialisation professionnelle va jouer seulement comme instance de confrontation, de discussion critique du savoir produit, lequel est alors constitué de « savoirs généraux », professionnellement marqués certes, mais non directement opératoires. Mais, la socialisation professionnelle peut également fonctionner comme instance de corroboration, transfert, capitalisation des savoirs produits pour rationaliser des pratiques. C'est cet accroissement en spécificité, en rationalité, en efficacité, des savoirs outils immédiatement utilisables qui développe les professionnalités (M. Altet, 1994).

Le schéma suivant présente de manière synthétique les trois problématiques d'articulation formation / recherche dans les différents dispositifs, les formes de recherches qui leur sont liées et leurs effets attendus.

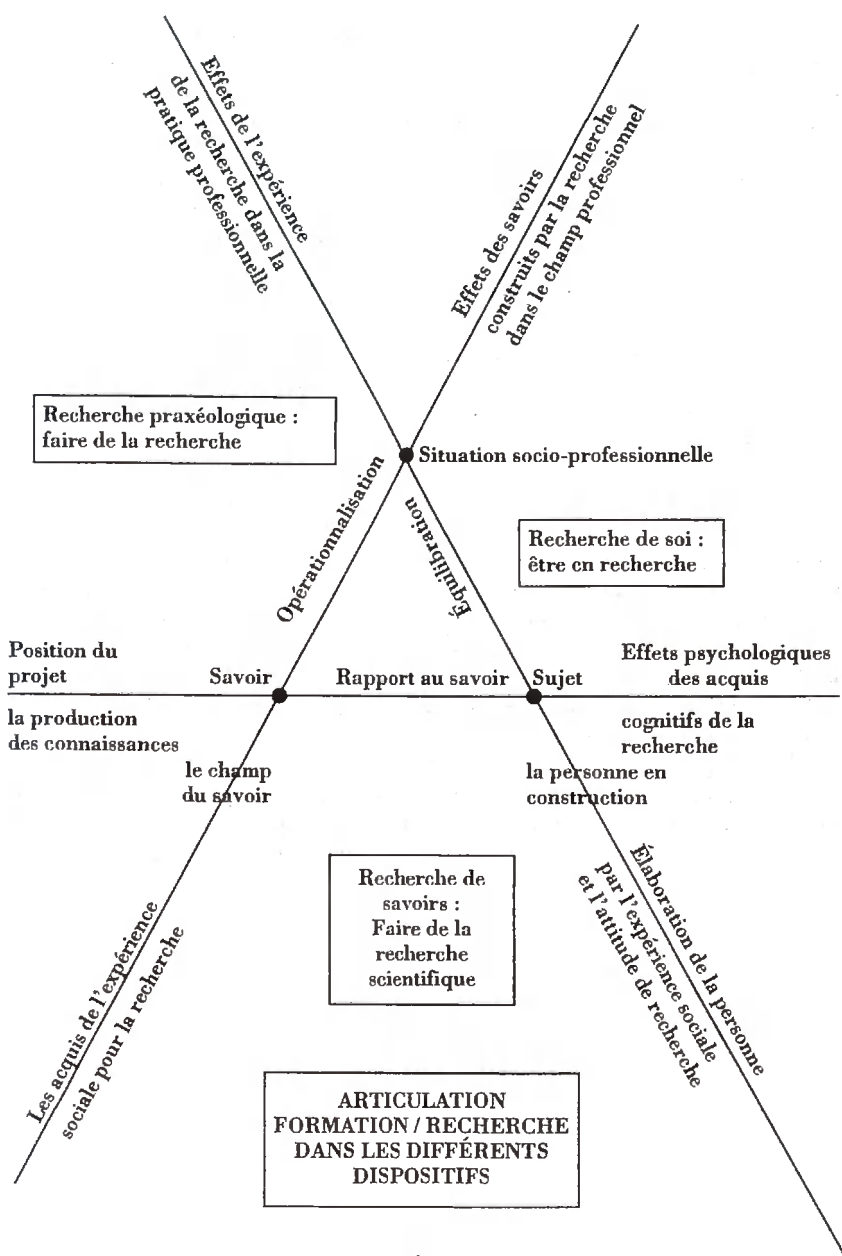


SCHÉMA 2

III. ADÉQUATION ENTRE LOGIQUE DE FORMATION LOGIQUE DE RECHERCHE ET PROFESSIONNALISATION

Dans l'analyse de l'articulation formation / recherche, il semble important de repérer les éléments de cohérence ou éventuellement de tensions entre les deux dimensions des dispositifs.

Tout en conservant les trois pôles du modèle d'analyse (Sujet, Situation, Savoir) qui sous-tendent les différentes logiques (personnelle, professionnelle, épistémique), il semble intéressant de prendre en compte les rapports entre ces différentes logiques et leurs effets escomptés tant du point de vue formation que du point de vue recherche.

1. Dominante du rapport épistémique / personnel. L'accent est mis sur le pôle des savoirs c'est à dire des contenus et des méthodes. La logique associée est celle du développement personnel des sujets en formation. Dès lors, le problème fondamental à résoudre peut se formuler comme suit : comment la formation peut-elle s'avérer à la fois épistémologiquement valable et psychologiquement formatrice ? Comme la logique d'adaptation sociale se trouve marginalisée, la question critique qui peut surgir est celle de l'utilité sociale des savoirs enseignés, ou encore celle de la référence à des pratiques sociales susceptibles de donner sens aux apprentissages.

L'articulation formation / recherche s'effectue ici sur l'axe du **rapport au Savoir**. C'est de la position du sujet dans l'espace de la production des connaissances que l'on escompte des effets psychologiques sur les sujets en formation. Au point de vue épistémologique, on a affaire à des recherches à prétention « scientifique », visant la production de savoirs nouveaux. Il s'agit de faire de la recherche. Les dispositifs de ce type s'apparentent aux formules universitaires (maîtrise, DEA, thèses...). Aucun des dispositifs analysés ne se situe vraiment sur cet axe.

2. Dominante du rapport personnel / professionnel. Ici, c'est le développement personnel des sujets en formation qui constitue la préoccupation centrale. Mais ce développement ne peut se penser sans perspective adaptative au sens large : d'où la prise en compte de la logique sociale, comme logique dominée. Le problème fondamental devient alors celui de l'harmonie entre développement personnel et adaptation sociale. D'autre part, du fait de la marginalisation de la logique épistémique, c'est la question du savoir qui devient ici critique : que valent, par exemple, les référentiels d'analyse permettant de réguler la formation et la recherche ?

L'articulation formation / recherche s'effectue alors sur l'axe de l'équilibration (au sens Piagétien d'une dialectique accommodation / assimilation). Au point de vue formation, les effets escomptés sont l'élaboration de la personne par la prise en compte de l'expérience socioprofessionnelle et le travail sur le vécu. Pour la recherche, l'exigence d'authenticité prime l'exigence de scientificité : il s'agit avant tout d'être en recherche.

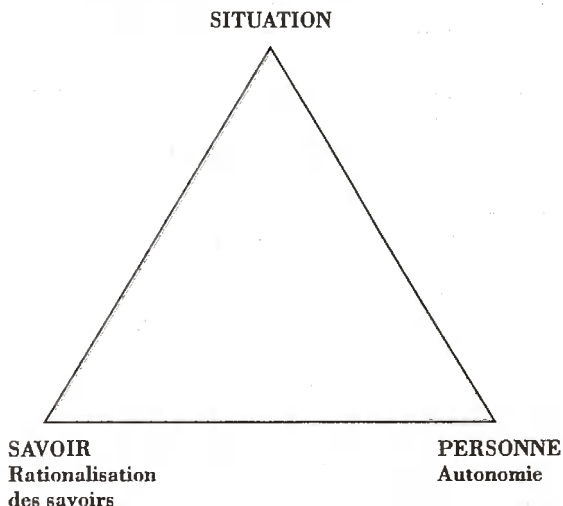
3. Dominante du rapport épistémique / socioprofessionnel. Ici, on focalise naturellement sur l'adaptation sociale, mais cette adaptation pose la question des savoirs mobilisables et donc renvoie à la logique épistémique. D'où le problème fondamental : comment la formation peut-elle être à la fois épistémologiquement valable et socialement utile ? La question critique qui surgit immédiatement est alors celle de la valeur psychologiquement formatrice de la formation, puisque le développement personnel des sujets en formation se voit ici marginalisé.

L'articulation formation / recherche s'effectue sur l'axe d'opérationnalisation. Les effets escomptés en formation sont ceux de l'articulation pratique / théorie / pratique (M. Altet, 1994) c'est-à-dire la rationalisation des pratiques professionnelles et d'autre part l'élucidation théorique des acquis et problèmes de l'expérience sociale (12). Il s'agit bien de faire de la recherche, mais la finalité de cette recherche est ici d'ordre praxéologique avec le souci d'articuler démarches et concepts au champ scientifique.

Les effets dominants escomptés de la professionnalisation par l'articulation formation / recherche apparaissent donc sur trois plans : autonomie de la personne, expertise en situation professionnelle et rationalisation du savoir.

(12) ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, op cit.

*Expertise de l'activité
en situation socio-professionnelle*



*Les trois dominantes de la professionnalisation
par l'articulation formation-recherche*

SCHEMA 3

Les dispositifs analysés ici se situent essentiellement sur **les deux dernières dominantes** avec des tendances différentes certes, mais toutes situées autour du pôle socioprofessionnel. Les facteurs différenciateurs des dispositifs semblent être doubles :

– **le public en formation** : Il est tantôt issu d'un corps de métier en voie de professionnalisation et cette professionnalisation passe par l'acquisition et la production de savoirs spécifiques. Ou bien le dispositif est ouvert sur des professions diverses ou ne nécessitant pas d'autres savoirs, d'autres outils que ceux des sciences humaines en général ;

– **les conceptions de la formation** : entre « l'experiencing » et la formation d'experts. Tantôt l'accent est mis sur le processus de formation et l'on valorise alors l'expérience de la recherche plutôt que ces produits ; tantôt la recherche est finalisée par une perspective de production d'outils dont on attend beaucoup pour la professionnalisation. Il ne s'agit bien sûr que de dominantes ou d'accentuations entre valorisation de la « praxis » et valorisation de la « poïésis » (13).

(13) « Praxis » au sens d'action auto-finalisée et « poïésis » au sens de production.

CONCLUSIONS

L'analyse met en évidence l'articulation fonctionnelle des trois dimensions (savoir, personne, situation) du processus de formation dans les dispositifs de professionnalisation étudiés ici. Elle montre également les effets différenciateurs produits lorsqu'une dimension prévaut, ou plutôt lorsqu'une problématique (articulant chaque fois deux dimensions) domine les autres. Cette formalisation du triangle de la formation devrait permettre la construction d'outils d'analyse véritablement opératoires. Modèle de lecture, il pourrait également fonctionner comme modèle d'action pour la régulation de la formation.

À condition toutefois de ne pas oublier les enjeux de ces dispositifs de formation-recherche et de bien repérer les conditions de leurs émergences sociales !

Une caractéristique forte des dispositifs analysés, c'est qu'ils sont encore **partiellement institutionnalisés**, qu'ils se situent dans des espaces intermédiaires du dispositif global de formation et qu'ils sont en général le fait d'acteurs-formateurs-chercheurs en formation continuée, sur le mode du volontariat. Ces dispositifs participent ainsi davantage à la construction des identités individuelles, à l'évolution de la professionnalité par l'accroissement de savoirs d'une **minorité active**, (exemple : formateurs MAFPEN) qu'à la mutation collective d'un groupe professionnel. Ils permettent cependant le développement de formations plus professionnalisées. Ils participent également à la validation par la recherche de certains savoirs professionnels.

ÉCRITURE ET ARGUMENTATION DANS LA RECHERCHE PROFESSIONNELLE COMME OUTIL DE FORMATION

Olga GALATANU*

Résumé. Cet article se donne pour tâche d'identifier et d'analyser la spécificité de la recherche professionnelle comme outil de formation, telle qu'elle se manifeste dans la matérialité de son produit, le mémoire professionnel et dans les discours que les institutions et les acteurs concernés tiennent sur ce produit. Le croisement de différents niveaux d'analyse — le niveau des démarches de recherche mises en œuvre, celui des démarches de mise en argumentation et celui des démarches d'exposition de la recherche — permet de faire apparaître les traits distinctifs du statut de l'auteur et des destinataires de la recherche professionnelle comme outil de formation, de la construction de l'objet de recherche, des fonctions assignées, institutionnellement et individuellement au mémoire professionnel et des effets formatifs de son élaboration et de son écriture.

Abstract. This article aims at identifying and analyzing the specificity of professional research as a training tool, such as it shows itself in its material product, the professional dissertation, and in what the involved institutions and participants say about this production. The criss-crossing of various levels of analysis — the level of the implemented research processes, the level of argumentation processes and the level of the presentation of research processes — brings out the distinctive features of the status of the author and the persons the professional research as a training tool is addressed to, and the features of the construction of the research object, the functions institutionally and individually assigned to the professional dissertation and the formative effects of its elaboration and writing.

Mon propos est d'identifier et d'analyser la spécificité de ce qui semble être convenu d'appeler à l'heure actuelle *la recherche professionnelle*, telle qu'elle se manifeste dans la matérialité de son produit — le mémoire professionnel — et dans les discours que les institutions et les acteurs concernés tiennent sur ce produit.

Deux recherches se trouvent à l'origine de cette exploration du champ de la pratique de recherche professionnelle. La première, chronologiquement parlant, que j'ai menée à l'Université de Bucarest, porte sur la structure argumentative et les fonctions des mémoires de recherche professionnelle en formation continue des enseignants (O. Galatanu, 1993a), alors que la seconde, menée dans le cadre du groupe de réflexion de l'IUFM de Versailles (cf. l'article de F. Cros), porte sur le mémoire professionnel en formation initiale des enseignants (O. Galatanu, 1993b).

* Olga Galatanu, CNAM, Centre de Recherche sur la Formation, université de Nantes.

Les deux recherches se situent à la croisée des problématiques de la formation et de la pragmatique linguistique, définie comme la branche des sciences du langage qui décrit l'usage que peuvent faire des formes linguistiques les sujets parlants dans différents types de pratiques et donc de communications, orales ou écrites, interpersonnelles ou institutionnelles.

Les deux répondent à un besoin d'intelligibilité des rapports qui existent entre les démarches de recherche mises en œuvre dans l'élaboration du mémoire professionnel et ses fonctions formative, professionnelle et, plus largement, identitaire.

Mon hypothèse de départ est qu'au travers des argumentations construites et des arguments mobilisés dans le texte, on peut identifier, d'une part, les démarches de recherche mises en œuvre et, d'autre part, les effets formatifs de l'élaboration et de l'écriture du mémoire et faire apparaître ainsi la spécificité de la recherche professionnelle et de ses fonctions.

Deux catégories de textes (et par voie de conséquence, de données) ont constitué le corpus analysé :

1. les textes « fondateurs » du mémoire professionnel et de ses dispositifs d'encadrement et de validation (en IUFM et dans la formation continue des enseignants en Roumanie) ;

2. des mémoires (de recherche) professionnels (professionnelle) :

– 16 mémoires choisis dans deux sections de l'IUFM de Versailles : la section « lettres », où mes compétences me permettaient de pousser l'analyse jusqu'au niveau des contenus disciplinaires et la section « sciences physiques » où justement, mes compétences ne me permettaient pas l'analyse des contenus de l'enseignement, m'obligeant de ce fait à confronter et tester les conclusions de l'analyse de la structure argumentative du texte, au-delà des contenus ;

– 10 mémoires professionnels présentés à l'Université de Bucarest par des enseignants du FLE en formation continue, pour l'obtention du « 1^{er} grade didactique », l'échelon supérieur dans l'enseignement secondaire.

Deux types de résultats ont pu être confrontés ainsi dans une démarche d'intelligibilité et d'explicitation de la spécificité de la recherche professionnelle :

1. Les données fournies par l'analyse des textes institutionnels portant sur le mémoire professionnel, dans les deux dispositifs étudiés, définissent le champ de la recherche professionnelle comme contexte d'émergence de l'écriture du mémoire en faisant apparaître la spécificité :

- des statuts de l'auteur de la recherche, sujet énonciateur du mémoire et de ses destinataires ;
- de la construction de l'objet de la recherche ;
- des fonctions assignées au mémoire professionnel.

2. L'analyse pragma-linguistique des mémoires fait apparaître la spécificité :

- des démarches d'exposition de la recherche, à travers l'organisation énonciative du texte (la représentation de l'auteur de la recherche – énonciateur du texte, la représentation qu'il se fait de son ou de ses destinataires et des rapports qui s'établissent, à travers le mémoire, entre ces deux pôles de la communication, le degré d'adhésion du sujet énonciateur à son texte, etc.) ;
- des démarches de mise en argumentation, à travers l'organisation argumentative du texte, les arguments mobilisés et les valeurs convoquées dans les argumentations ;
- des démarches de recherche mises en œuvre, à travers l'organisation narrative du texte (« la mise en scène » des acteurs concernés, le récit des opérations effectuées au cours de la pratique professionnelle et de la recherche sur cette pratique) (1).

Entre ces trois niveaux d'analyse, il y a des rapports biunivoques :

– d'une part, les démarches de recherche mises en œuvre – démarches surdéterminées par le statut et les fonctions assignées institutionnellement et/ou individuellement au mémoire – induisent des démarches argumentatives qui articulent d'une certaine façon les savoirs académiques et les savoirs d'action et les savoir-faire professionnels, et des démarches d'exposition adéquates aux besoins de la démonstration ;

– d'autre part, les besoins de la mise en argumentation et de l'exposition, par un acte d'écriture, infléchissent la conduite de la recherche professionnelle.

C'est le croisement de ces différents niveaux d'analyse qui permet de formuler, dans une perspective praxéologique et plus largement, pragma-linguistique, puisqu'il s'agit d'une forme spécifique de pratique langagière écrite, des énoncés sur les traits distinctifs de la recherche professionnelle comme outil de formation.

(1) Pour la définition et l'analyse des modes d'organisation du texte, voir aussi P. Charaudeau, 1992.

I. AU NIVEAU DES ACTEURS IMPLIQUÉS

A. Le triple statut de l'auteur de recherche professionnelle est repérable dans les textes officiels sur le mémoire professionnel, mais les rôles socio-professionnels de professionnel, de formé et de chercheur, ne sont pas actualisés de la même façon dans le discours du mémoire professionnel.

L'analyse de l'organisation énonciative des mémoires a porté sur trois concepts (cf. D. Maingueneau, 1976) qui caractérisent l'énoncé en tant qu'objet qui résulte de l'acte d'énonciation (*L'acte individuel d'utilisation de la langue*, E. Benveniste, 1974) :

1. Le concept de **distance** permet d'envisager l'attitude de l'énonciateur face à son énoncé (cf. D. Maingueneau, 1976). Si cette distance tend vers 0, le sujet prend totalement en charge son énoncé : l'auteur de la recherche professionnelle apparaît marqué dans son mémoire, par les pronoms « je » ou « nous ». Si, au contraire, la distance est maximale, l'auteur de la recherche utilise le pronom « on » ou toute autre marque objectivante, pour se désigner comme scripteur et le pronom « il » pour se référer à lui-même comme professionnel, acteur des actes de la séquence de pratique professionnelle qu'il rapporte. L'énonciateur considère son énoncé comme partie d'un monde distinct de lui-même. C'est dans ce dernier cas donc, que se produit une sorte de dissociation des rôles socio-professionnels de l'auteur du mémoire, qui semble réduire son statut à celui de formé, reproduisant un savoir qui ne ferait pas partie de son vécu professionnel. L'organisation narrative du texte reflète cette dissociation des rôles de l'auteur : l'écriture est dépersonnalisée, non-affective et le « présent atemporel » de la « vérité » scientifique et de l'« efficacité » technique confère à l'expérience racontée le caractère d'un modèle très coercitif :

« La mise en place par le professeur de savoirs et de savoir-faire ne signifie pas l'appropriation immédiate par tous les élèves. Dans le but de vérifier les acquis de cette première séance, le professeur décide de choisir comme texte d'étude pour une seconde lecture méthodique [...] ».

2. Le concept de **modalisation** représente la marque de l'attitude du sujet énonciateur vis-à-vis de son énoncé et de ses destinataires. Elle se réfère aux valeurs convoquées dans les argumentations : se rapportant aux connaissances – valeurs épistémiques ; aux croyances – valeurs doxologiques ; aux affects – valeurs affectives ; aux normes, obligations et interdits – valeurs déontiques ; et à l'efficacité de l'acte professionnel – valeurs pragmatiques.

La présence des valeurs déontiques, se rapportant à des normes officielles ou à des prescriptions didactiques, accompagne la dissociation de

l'auteur du mémoire du professionnel, l'effacement du vécu professionnel et des affects que ce vécu produit, alors qu'inversement, la présence des valeurs affectives, doxologiques (questionnement sur tel ou tel modèle) accompagne la prise en charge par le scripteur de son triple statut.

3. Le concept de *tension* désigne la tentative de saisie du destinataire (cf. D. Maingueneau, 1976) par le sujet énonciateur. Dans le cas du mémoire de recherche professionnelle, cette tentative de saisie des destinataires n'est pas transparente, ce qui le rapproche de toutes les autres formes de mémoires universitaires s'inscrivant parmi les discours de production et validation de savoirs (2).

B. Le double destinataire de la recherche professionnelle : le milieu de la formation et le milieu professionnel (les pairs),

C'est surtout l'analyse de l'argumentation de la recherche qui fait apparaître la reconnaissance du double destinataire ou celle d'un seul destinataire – le milieu de la formation (tuteur, jury de validation). La distanciation par rapport aux modèles proposés dans la formation ou dans les stages de pratique professionnelle, et la recombinaison inédite d'algorithmes ou de scénarios d'actions didactiques, argumentés, sont la marque de la prise en compte d'un autre destinataire que celui du jury de validation de la formation et s'accompagnent d'une prise en charge à la fois du rôle de professionnel et de la posture de chercheur, producteur de savoirs d'action.

La construction d'une représentation du double destinataire est probablement l'un des traits spécifiques les plus incontournables de la recherche professionnelle, telle qu'elle se définit dans les dispositifs étudiés, au niveau des fonctions assignées, des résultats attendus et des effets prévisibles.

II. AU NIVEAU DE LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE

L'appartenance, réelle ou virtuelle, de l'auteur de la recherche professionnelle à son propre objet de recherche est l'un des traits spécifiques qui laissent le plus de traces dans le texte du mémoire : la présence inhé-

(2) Voir pour l'analyse des discours scientifiques : J. Authier, 1982 ; M. Darot, 1975 ; O. Galatanu, 1982.

rente de la narration de séquences de pratique, l'utilisation de ces séquences comme arguments factuels dans l'argumentation de la recherche, l'implication affective et doxologique (les croyances partagées avec le milieu professionnel) dans la construction des arguments.

L'analyse des séquences des pratiques « racontées » met en évidence des degrés différents de distanciation par rapport à sa propre pratique, marques graduelles de l'acquisition d'une « compétence transversale » d'auto-formation (voir dans ce numéro, le texte de F. Cros).

III. AU NIVEAU DES FONCTIONS ASSIGNÉES INSTITUTIONNELLEMENT AU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

L'analyse confrontative des deux dispositifs de mémoires professionnels étudiés fait apparaître une homologie des fonctions assignées à ces dispositifs qui permet la formulation d'une hypothèse portant sur une association de plusieurs fonctions spécifiques de la recherche professionnelle comme outil de formation.

Le graphe ci-dessous essaie de résumer le croisement de ces fonctions.

<div>Mémoire</div> <div>Fonction</div>	Mémoire professionnel en IUFM	Mémoire de recherche professionnelle dans la formation continue des enseignants
Fonction formative professionnelle	fonction de formation en alternance par la réflexion sur la pratique, son explicitation, son argumentation et son exposition	fonction d'organisation de la pratique enseignante et donc d'autonomisation de l'acteur- « rapporteur » de sa propre pratique
Fonction de production de « savoirs professionnels »	production de combinaisons inédites d'algorithmes d'actes professionnels, adaptés à des situations pédagogiques	production de combinaisons inédites d'algorithmes d'actes professionnels, adaptés à une situation donnée ou à une classe de situations (savoirs didactiques)

Fonction de promotion socio-professionnelle	fonction de validation de la formation en IUFM	fonction de « validation d'un degré élevé de professionnalisation » et de promotion professionnelle et sociale
Fonction identitaire	fonction de construction identitaire et d'intégration dans le milieu professionnel	fonction de mobilisation et de re-construction de l'identité professionnelle et de reconnaissance dans le milieu professionnel

IV. AU NIVEAU DES EFFETS FORMATIFS, TELS QU'ILS APPARAISSENT DANS L'ORGANISATION ARGUMENTATIVE DU MÉMOIRE

Dans les deux recherches, l'analyse des argumentations des mémoires m'a permis d'identifier les représentations que les auteurs se font des rapports qui existent, dans leur pratique, entre d'une part, les différentes composantes de la professionnalité enseignante : savoirs (disciplinaires et professionnels), savoir-faire et savoir-être pédagogiques et, d'autre part, l'accomplissement de l'acte professionnel, pédagogique, en l'occurrence.

L'analyse (cf. O. Galatanu, 1993, a, b) a porté notamment sur :

a) La structure argumentative du texte

À ce niveau, la narration et/ou la description de l'acte pédagogique fonctionnent comme des arguments sur le faire professionnel, alors que les énoncés prescriptifs, issus de l'application des modèles théoriques, disciplinaires ou des modèles didactiques, fonctionnent comme des justifications du faire professionnel.

b) Les arguments mobilisés, se rapportant :

- au savoir académique disciplinaire ;
- au savoir didactisé (rarement explicité comme tel) ;
- au savoir sur le savoir-faire et le savoir-être ;
- au faire professionnel (des arguments factuels et des valeurs pragmatiques, d'efficacité, attachées aux actes pédagogiques) ;
- au savoir-être professionnel (et aux valeurs axiologiques, morales et affectives qui y sont attachées).

c) les **rapports** qui s'établissent entre les savoirs convoqués comme arguments et le factuel pédagogique.

Cette analyse de la mise en argumentation fait apparaître deux démarches de recherche.

Une **première démarche**, plus présente dans les mémoires portant sur des méthodes et techniques d'enseignement d'une discipline donnée, construit l'argumentation à partir de références à des textes officiels ou à des textes de didactique disciplinaire. C'est un savoir-faire pédagogique et didactique, présenté sous la forme d'un discours descriptif et prescriptif (très proche du discours technique) qui justifie l'acte professionnel performé par le stagiaire ou par l'enseignant. Les effets de l'application des prescriptions se constituent dans un argumentaire de l'évaluation de l'acte pédagogique. Cette démarche, qui va du prescriptif vers l'évaluatif (rarement critique, d'ailleurs), en passant par la narration du faire pédagogique, est moins personnalisée, moins modalisée aussi, dans son expression linguistique. Les arguments sont surtout des arguments d'autorité, ou des arguments factuels évalués axiologiquement (bon/mauvais). Tout se passe comme si, lorsqu'il s'agit d'un problème de didactique disciplinaire (et c'est souvent le cas, même si le titre renvoie à des savoirs disciplinaires, plutôt qu'à des savoirs didactiques disciplinaires), une sorte de timidité devant le savoir déjà constitué et reconnu dans ce domaine empêchait l'enseignant, surtout stagiaire, de devenir autonome dans ses choix méthodologiques et critique dans ses analyses.

Une **deuxième démarche** identifiée va de l'expérience personnelle vers la prescription, provisoire et « à creuser », d'un savoir-faire professionnel, en passant par le questionnement des références fournies par la pédagogie et la didactique. Cette démarche est très présente dans les mémoires portant sur des problèmes de motivation des apprenants, des problèmes de communication pédagogique et de didactique générale ou disciplinaire. La performance de l'acte professionnel par l'auteur du mémoire est le point de départ d'une interrogation sur le « faire pédagogique » ou, d'une façon plus précise, sur « un faire didactique » spécifique d'une discipline. Les conclusions de cette réflexion deviennent autant d'arguments pour des recombinaisons inédites d'algorithmes d'actes professionnels, de scénarios didactiques. Les arguments sont puisés dans le factuel et l'expression linguistique porte la marque d'un discours très personnalisé, modalisé, y compris sur le plan des affects, plus critique vis-à-vis des textes officiels ou savants, source de prescriptif institutionnel et, respectivement, de savoirs sur le savoir-faire et le savoir-être professionnels. Tout se passe comme si la confrontation avec le vécu de la pratique enseignante, avec les évolutions repérées dans le champ de

cette pratique, marquées par un effort d'autonomisation des apprenants et de diversification des situations de communication pédagogique, facilitait l'autonomisation de la réflexion de celui qui écrit sur cette pratique et, *ipso facto*, la prise en charge de sa propre formation.

L'analyse comparée de ces deux démarches permet de formuler trois classes d'indicateurs des effets formatifs de la recherche professionnelle :

1. l'analyse critique des modèles prescrits par la didactique ou offerts par les formateurs qui accompagnent les stages et la confrontation de ces modèles avec des situations pédagogiques concrètes ;
2. l'analyse critique de sa propre pratique professionnelle ;
3. La proposition de combinaisons inédites de scénarios d'actes professionnels et leur justification par l'adéquation à la situation pédagogique concrète.

C'est, de toute évidence, la deuxième démarche de recherche, telle que je l'ai décrite à travers l'organisation argumentative du texte, qui permet à la fois un regard critique sur les modèles mobilisés, leur confrontation avec le vécu professionnel en situation pédagogique concrète et la re-construction inédite d'algorithmes d'actes professionnels adéquats à cette situation pédagogique.

En guise de conclusion, deux types d'effets formatifs de cette démarche de recherche professionnelle peuvent être formulés en termes :

- a) de distanciation par rapport aux modèles et aux savoirs acquis : *l'autonomisation dans la pratique professionnelle* ;
- b) de distanciation par rapport à ses propres gestes professionnels et d'adaptation à des situations pédagogiques diverses et inattendues : *la flexibilité et la capacité d'auto-formation*.

BIBLIOGRAPHIE

- AUTHIER, J. (1982). La mise en scène de la communication dans le discours de vulgarisation scientifique, in *Langue Française*, n° 53, pp. 34-47.
- BARBIER, J.-M. (1985). Analyser les démarches de recherche, in *Éducation Permanente*, n° 80.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris.

- CHANTRAINE, O. (1992). Autour du mémoire professionnel : une action de formation de formateur dans un contexte d'innovation institutionnelle, in *Recherche et formation*, n° 12.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Éducation, Paris.
- CROS, F. (sous la dir. de) (1993). *Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants*, rapport de recherche, Académie de Versailles.
- DAROT, M. (1975). *Discours mathématique et discours didactique*, BELC.
- DUCROT, O. (1984). *Les échelles argumentatives*, Éditions de Minuit, Paris.
- GALATANU, O. (1982). La pragmatique des langues de spécialité, in vol. collectif *Les langues de spécialité*, TUB, Bucarest.
- GALATANU, O. (1993a). La réflexion sur la pratique professionnelle dans la formation continue des enseignants : le mémoire professionnel, in *Les Actes du 1^{er} Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, AECSE, CNAM, vol. II.
- GALATANU, O. (1993b). La structure argumentative du mémoire professionnel en IUFM, in *Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants*, Académie de Versailles, rapport de recherche.
- MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, Paris.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action, une introduction à la science-action*, Presses de l'Université de Montréal.
- VIGNAUX, G. (1988). *Le discours, acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*, Paris, Ophrys.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Josey Bass Publishers.

LES EFFETS DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION D'ENSEIGNANTS

Trois contributions de :

- **Françoise CROS***
- **Olivier CHANTRAINE****
- **Claude COMITI, Suzon NADOT*****

Le « mémoire professionnel », introduit comme élément important de formation des futurs enseignants lors de la création des IUFM, a déjà été l'objet d'un numéro de Recherche et Formation. Il s'agit ici de faire le point sur les recherches en cours en le prenant pour objet. Le mémoire professionnel des professeurs-stagiaires est-il un écrit de recherche ? Rien n'est moins sûr et ce n'est en tout cas pas le but officiel de l'exercice. Mais rien non plus n'empêche qu'il le soit ou qu'il soit un outil d'initiation à la recherche. Le mémoire est, en quelque sorte, dans cette formation professionnelle, un objet-limite. C'est aussi le lieu d'une extraordinaire profusion et dispersion des pratiques qui varient selon l'orientation concrète donnée dans chaque IUFM et, au sein d'un même IUFM, selon les disciplines, les niveaux d'enseignements, les dispositifs pédagogiques, et enfin l'implication personnelle des professeurs-stagiaires, lesquels ont une grande marge d'autonomie pour interpréter l'exercice et ses enjeux.

Les trois recherches en cours présentées ici, ont des cadres problématiques et disciplinaires différents : leurs responsables situent différemment la dimension recherche du mémoire ; les disciplines de référence sont plutôt les sciences de l'éducation (texte 1), la pragmatique et la sémiotique (texte 2), les didactiques des disciplines (texte 3), tout en ayant toujours une dimension pluridisciplinaire. Elles ont en commun d'essayer de décrire et de rendre compte de cette diversité et de cette ambiguïté des formes du mémoire professionnel et de repérer ses effets dans la formation des jeunes enseignants, à un quadruple niveau : celui des sujets apprenants, celui des formateurs, celui de l'institution de formation, celui du groupe professionnel lui-même.

The "professional dissertation" was introduced as an important training element for future teachers when IUFM's were created and has already been the subject of an issue of Recherche et Formation. The point is here to review the present research about it. Is the professional dissertation of training teachers a research work? It may be doubted and it is not indeed the official aim of the exercise. But nothing either prevents it from being so or from being a research initiation tool. The dissertation is, in a way, a "borderline object" in this professional training. It is also the place for an extraordinary profusion and scattering of practices which vary according to the concrete orientation given in each IUFM and within an IUFM, according to subjects, teaching levels, teaching methods and finally the personal involvement of training teachers who have much room for interpreting the exercise and its stakes.

* **Françoise Cros**, IUFM de Versailles.

** **Olivier Chantraine**, GERICO, Université de Lille III, IUFM Nord-Pas-de-Calais.

*** **Claude Comiti**, DidaTech, Laboratoire LSD2-UA383-CNRS, IUFM de Grenoble ;
Suzon Nadot, Laboratoire CNRS PSYDEE.

The three present researches shown here have different problematic and subject frames: their authors situate the research dimension of the dissertation differently – the reference subjects are rather the education sciences (text 1), pragmatics and semiotics (text 2), the didactics of subjects (text 3), while still having a pluridisciplinary dimension. They all try in common to describe and give an account of this diversity and ambiguity of the forms of the professional dissertation and to determine its fourfold effects in the training of young teachers: on learners, trainers, the training institution, and the professional group itself.

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL : UN MOYEN DE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS À ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ? (1)

Françoise CROS

Le titre de cet article reflète la préoccupation centrale qui anime les personnes engagées dans deux séries de travaux à l'IUFM de Versailles.

Avant d'en relater le contenu, ces travaux reposent sur un socle commun de trois principes :

– d'une part, l'enjeu du mémoire professionnel ne se situe pas dans le camp de la recherche, si « action » soit-elle. En effet, il ne s'agit pas de former de futurs chercheurs, mais des individus capables d'interroger leur pratique, non pour en faire un objet de recherche, mais pour enrichir, rendre opératoires, efficaces et efficaces leurs gestes professionnels (basés sur des relations interpersonnelles), en réponse à une société évolutive.

En d'autres termes, si la méthodologie de recherche vient à croiser la démarche de rigueur et de systématique du travail au mémoire, elle n'en sera pas rejetée pour autant : elle sera seulement considérée comme un moyen. Il a donc été décidé d'abandonner cette question empêtrée elle-même dans les querelles de conceptions des différentes recherches (impliquée, impliquante, action, professionnelle, intervention, formation, etc.). Que certains voient dans la procédure du mémoire professionnel une initiation à la recherche, ce n'est pas improbable, mais cela n'entre pas dans le cadre de nos préoccupations. Il peut, en effet, paraître provocateur, dans ce numéro de Recherche et Formation d'évacuer la recherche alors que le thème principal porte sur ce sujet. En réalité, nous identifions recherche à ce qui en est « académiquement » dit et ne perdons pas notre temps en questionnements pour savoir s'il s'agit ou

(1) Responsables scientifiques des opérations de recherche concernées : Françoise Cros, IUFM de Versailles et J. Marie Barbier, CNAM.

non de recherche autre, mais plutôt quels types de démarches sont à l'œuvre et ce qui en résulte pour l'exercice ultérieur d'une profession qui est celle de l'enseignement ;

— d'autre part, la question posée à la pratique professionnelle par le mémoire professionnel (appelée dans le B.O. du 11 juillet 1991, « identification d'un problème ou d'une question concernant cette pratique ») relève plus de ce que Argyris et Schön appellent « *réflexion en action* » comportant deux moments : celui de l'action et celui de la formalisation. Cette dernière s'appuie sur ce que ces auteurs appellent « *problem-setting* » qui se distingue du « *problem-solving* » qui, lui, plie l'ordonnement des données factuelles et des événements aux exigences de la démarche de résolution de problème. Le « *problem-setting* » correspond à la problématique qui consiste à regarder d'abord, à s'approprier les faits, à s'appesantir sur les objets extérieurs et sur la relation qu'on entretient avec eux (une démarche singulièrement proche de la première phase de l'entretien d'explicitation où le sujet en formation sollicite très intensément les circonstances de la situation sur le plan sensoriel et qualitatif). En d'autres termes, la pensée fait un « *setting* », s'installe dans la réalité pour mieux en saisir les composantes, s'en imprégner, les travailler et les formaliser. Le « *problem-solving* » s'apparente à la problématique de recherche classique. Pour le mémoire professionnel, la problématique semble mieux convenir dans cette sorte de dialogue continuuel entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle ;

— enfin, la formation initiale ne peut être réduite à l'acquisition de gestes professionnels, aussi précis soient-ils. Elle ne peut être, en IUFM, dans l'état actuel des choses, que la construction d'une identité professionnelle et le déploiement d'outils intellectuels, cognitifs, fonctionnels et opératoires, des compétences de processus, permettant d'acquérir les compétences requises dans l'exercice plein du métier. Cette démarche est appelée de professionnalisation.

De ces trois principes découlent donc deux séries de travaux conduits à l'IUFM de Versailles :

- une enquête approfondie menée auprès des stagiaires de seconde année et des formateurs de l'IUFM ;
- une recherche portant sur l'acquisition de compétences de professionnalisation pour l'instant repérées en terme de processus à l'occasion du mémoire professionnel.

Une enquête auprès des stagiaires de seconde année et des formateurs de l'IUFM

Dès l'année 1991-1992, première année de mise en œuvre de l'IUFM de Versailles et donc du mémoire professionnel, un brève enquête a été conduite auprès des 900 stagiaires de seconde année, futurs professeurs de lycées ou de collèges (nous avons reçu 323 réponses). Cette enquête a donné lieu à un rapport ronéoté (2).

En 1992-1993, une seconde enquête, plus vaste, a été menée auprès de tous les stagiaires de seconde année et des formateurs de l'IUFM. Le questionnaire concernait les raisons pour lesquelles on pensait le mémoire professionnel formateur, le déroulement du tutorat, la démarche d'élaboration du mémoire professionnel et sa soutenance. Le dépouillement des réponses fait, à l'heure actuelle, l'objet d'un document en cours de rédaction (193 futurs professeurs des écoles, 238 futurs professeurs des lycées et des collèges et 63 formateurs ont répondu). Les premières conclusions confirment celles de l'enquête précédente et sont éclairées par les précisions apportées par les formateurs.

Cette enquête a un double objectif : d'une part repérer des dysfonctionnements dans le dispositif de formation pour y remédier (fonction d'observatoire), et d'autre part, recueillir les représentations des stagiaires et des formateurs du mémoire professionnel, de sa place dans l'économie générale de la formation d'où découlent la représentation du métier et la représentation des moyens pour parvenir à l'exercer.

Cette année 1993-1994, une enquête a été à nouveau lancée auprès de tous les stagiaires de seconde année et des formateurs, élargie à une interrogation sur les stages et les modules communs, sur la demande des stagiaires de l'année précédente. En effet, ces derniers s'étonnaient de voir ainsi isolé le mémoire professionnel de l'ensemble de la formation de seconde année, arguant que ce dernier ne prenait pleinement sens que par rapport aux deux autres éléments. Remarque intéressante, car nous avions tendance à décontextualiser le mémoire professionnel et à « l'objectaliser » pour pouvoir mieux l'analyser. Cette remarque reste valable pour l'autre série de travaux, mais n'est-ce pas inévitable pour une analyse approfondie préalable ?

(2) CROS F. (1993). *La seule demande qui ne fut pas scolaire*, IUFM de Versailles, 30 p. Ce titre est extrait d'une remarque d'un stagiaire de physique à propos du mémoire professionnel.

Je ne ferai ici que rappeler les principales conclusions de ces enquêtes successives (soumises en fin d'année, juste après la soutenance) au regard de la problématique des effets formatifs du mémoire professionnel.

— La majorité considère le mémoire professionnel globalement comme positif.

— Moins du quart le juge carrément insatisfaisant voire nocif. Les raisons de ces réticences ou de ces oppositions sont de trois ordres : le manque d'expérience professionnelle du stagiaire ne permet pas une réelle mise à distance de sa pratique (en cela le mémoire professionnel serait un excellent outil pédagogique en formation continue) ; le mémoire professionnel est artificiel car enseigner, c'est réfléchir sur sa pratique, c'est inhérent au métier ; le mémoire professionnel est à l'opposé des exigences du métier essentiellement basé sur le gestuel et l'oralité. Cette dernière raison s'appuie sur l'idée que le métier s'apprend uniquement sur le tas. Certains vont jusqu'à demander si on a apporté la preuve « qu'un tel détour » développait des compétences professionnelles...

— La démarche, disent les enquêtés, pour réaliser le mémoire professionnel repose principalement sur trois composantes : le choix du sujet et du « juste » moment où le construire et le circonscrire ; la méthode de travail régulière (tenue de cahiers de bord, recherche bibliographique, consultations périodiques de collègues, etc.) et la rédaction (mise en forme dans le temps, statut du texte et de son destinataire, utilisation du traitement de texte).

Autrement dit, le mémoire professionnel ne laisse personne indifférent et les avis recueillis dans ces enquêtes sont, comme nous l'avons indiqué, soit très positifs, soit très négatifs. L'essentiel de ces avis se réfère aux effets formatifs, tels qu'ils sont perçus (car aucune preuve n'est ici apportée, ce ne sont que des opinions. La recherche qui suit, elle, tente de le faire, même si la preuve est inférée). Les individus enthousiastes précisent que le mémoire professionnel provoque un travail de questionnement et de mise à distance permettant d'analyser des réalités de terrain, d'en dégager ce que J. Marpeau appelle « *l'insu d'une situation* » (3). Une telle attitude conduit à apprendre à « travailler » les situations complexes de manière à en dépasser la première impression et à produire de *l'insu* c'est-à-dire des connaissances de cette situation qui ne seraient pas accessibles sans ce détour. Ce dernier est double : par la parole, mais aussi et surtout par l'écriture qui accomplit une transformation du scripteur même. Maurice Blanchot ne dit-il pas : « *Écrire nous*

(3) MARPEAU J. (1994). *L'élaboration d'un mémoire dans les formations des professionnels du social*. Doc. INJEP n° 16, pp. 94-100.

change. Nous n'écrivons pas selon ce que nous sommes ; nous sommes ce que nous écrivons » (4) ? En d'autres termes, non seulement l'écriture est une mise en forme particulière des analyses et argumentations, mais elle a un effet de modification de notre pensée et de notre identité : elle est un processus de transformation de soi, c'est-à-dire de formation, mais ne serait-ce pas de formation personnelle plutôt que professionnelle ? Peut-on dissocier les deux ? Que signifierait une formation professionnelle qui n'aurait aucun effet sur le développement personnel ? Il semble que certaines professions comme celles d'assistante sociale, de formateur d'adultes ou d'enseignants mettent en jeu directement la personnalité et que la formation porte essentiellement sur cet aspect. Ce dernier représente la base sur laquelle se greffera la gestuelle professionnelle juste.

Les opposés au mémoire, mis à part le reproche de la précocité en IUFM de la mise en place du mémoire par rapport à la connaissance du terrain par le stagiaire, ont une série d'arguments en négatif par rapport à ceux des enthousiastes. Pour eux, le mémoire est un exercice formel, comme une dissertation, qu'on peut très bien réaliser « en chambre », en inventant de toute pièce un terrain fictif, dans une écriture « bien ficelée ». De plus, le mémoire n'a rien à voir avec un développement professionnel quelconque, puisque la profession est entièrement faite d'intuition et de don qui ne se développent que directement en contact avec une pratique professionnelle quotidienne et des entraînements. La contestation porte sur la pertinence de cet outil de formation : elle ne nie pas l'engagement personnel dans la profession enseignante, mais pense que le mémoire ne développe pas les aspects de la composante personnelle qui sont sollicités lors de l'exercice du métier.

Ainsi, ces enquêtes conduisent à mieux comprendre les attentes des stagiaires, les représentations du métier, des compétences nécessaires et des manières pour les acquérir. Il faut souligner que le stage en responsabilité constitue pour les stagiaires une véritable révélation et un redoutable accaparement. Nous tenons à souligner que les favorables au maintien du mémoire professionnel sont déjà majoritaires dès la première année et que leur proportion ne fait que s'accroître durant ces trois ans. En d'autres termes, ce qui est contesté, ce n'est pas l'aspect formateur du mémoire mais son aspect formateur professionnel, même si cela se fait « à propos » d'un terrain particulier (5).

(4) BLANCHOT M. (1955). *L'espace littéraire*. Gallimard, p. 109.

(5) Nuançons toutefois ces propos car ne nous ont répondu que les stagiaires volontaires et la représentativité n'est pas assurée. Par ailleurs, il apparaît que ces représentations de la formation sont différentes selon la discipline d'appartenance et que les mémoires sont de texture différente. Ainsi, les mémoires professionnels des futurs professeurs de biologie sont calqués sur les démarches expérimentales classiques (OHERIC), alors que les

Une recherche portant sur l'acquisition des compétences professionnelles et le mémoire professionnel

Un groupe de réflexion sur le mémoire professionnel a fonctionné à l'IUFM de Versailles de 1991 à 1993, soit durant deux ans. Le groupe, composé de formateurs et de chercheurs, financé par la MAFPEN et l'IUFM, a tenté de défricher la question toute nouvelle dans la formation initiale des enseignants (enquêtes, entretiens auprès de formés et de tuteurs, analyse de contenu de mémoires professionnels, études de textes officiels, études comparatives avec d'autres dispositifs de formation d'autres branches professionnelles qui utilisent le mémoire professionnel, etc.).

Réflexions, analyses et résultats d'enquêtes ont fait l'objet d'un document écrit « *Le mémoire professionnel en formation initiale des enseignants : traces d'un groupe de réflexion* » (IUFM de Versailles, septembre 1993, 250 p.).

Suite à ce travail, une recherche a débuté dès septembre 1993, avec la direction scientifique conjointe de Jean Marie Barbier et de Françoise Cros (en liaison avec un travail portant sur le développement des compétences des formateurs à la fonction tutorale pour les mémoires de recherche professionnelle).

Ce groupe de recherche, composé d'une vingtaine de personnes, formateurs et chercheurs d'institutions préparant au mémoire professionnel, présuppose que le mémoire professionnel en général, est un moyen de formation aux professions tertiaires ou de proximité, et qu'à ce titre, il possède des points communs qu'il conviendra de dégager.

La question générique est : à quoi sert le mémoire professionnel ? Il s'agit d'apporter la preuve inférée de sa nécessité et de sa « plus-value ». Le groupe s'est centré sur les compétences (6) requises (compétences de

mémoires des futurs professeurs de lettres ressemblent à des dissertations ou des analyses cliniques de situations. Une représentation de l'analyse de la pratique et du rapport à l'action professionnelle est ici à l'œuvre. Le filtre de la discipline, tout au moins pour le niveau lycée et collège, est fort. Les mémoires professionnels des futurs professeurs des écoles sont très variés et on peut y reconnaître la conception du formateur ou du tuteur du mémoire. Notons que, pour les professeurs des écoles, les sujets des mémoires sont très liés à la discipline de la licence. Par exemple, un licencié en arts plastiques prendra comme sujet : la notion d'esthétique en cycle 2. Qu'en sera-t-il avec l'apparition de la licence pluridisciplinaire ?

(6) Nous reprenons la définition donnée par Michel Develay lors de l'Université d'automne de Fréjus, octobre 1992 intitulée *Pratique de terrain et dimension professionnelle de la formation des maîtres* : « la compétence est un ensemble d'aptitudes informelles reconnues par la maîtrise de savoirs et de savoir-faire repris par des situations professionnelles », p. 15.

résultats et de processus) et produites par le mémoire. À cet effet, il repère ces compétences à travers : des cahiers de bord de formés et de tuteurs, des entretiens auprès des personnes concernées et des analyses approfondies de mémoires professionnels déjà réalisés. À ce titre, le travail sur les compétences argumentatives d'Olga Galatanu entre dans cet ensemble de préoccupations.

Les compétences de processus développées par le mémoire sont l'objet central de cette recherche. Elle a consisté, dans un premier temps, à cerner ces compétences, en référence avec la typologie de Esner concernant l'évaluation (de maîtrise, de transfert et d'expression ou de processus). Des indicateurs de ces compétences ont été définis : les modes cognitifs à l'œuvre (types de théorisation ou de formalisation, types d'anticipation, etc.) ; les types de liens entre les informations d'ordre didactique et celles émanant du terrain ; les types de « problémation », les « jeux » avec les règles instituées, notamment dans les manières de traiter les instructions officielles et les insertions théoriques et enfin, les recombinaisons inédites d'algorithmes d'actions telles qu'elles apparaissent dans le texte du mémoire professionnel.

Cette recherche n'en est qu'à sa première année ; elle s'est consacrée à recueillir des données à partir des indicateurs évoqués. Les collectes de données permettront, non seulement de clarifier l'apport spécifique du mémoire professionnel (voire de l'invalidier), mais aussi de concrètement l'illustrer par la pertinence de la place du mémoire professionnel dans un dispositif de formation initiale et de formation continue. La recherche se terminera en décembre 1995.

MÉMOIRE PROFESSIONNEL DES PROFESSEURS ET MISE EN TEXTE DE L'EXPÉRIENCE

Olivier CHANTRAINE

GR « mémoire professionnel » de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais (7)

Un groupe de recherche réunit, à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, des enseignants et enseignants-chercheurs de Philosophie, Sciences Physiques, Sciences du Langage et Sciences de l'Information et la Communication. Il a entrepris d'analyser le phénomène « mémoire professionnel », en tant que celui-ci insère une tâche de production textuelle au cœur du réseau social qu'est l'institution de formation, et que, par là, il transforme cette institution. Il s'agit de voir comment des sujets en formation – stagiaires et formateurs – s'inscrivent dans des textes de manière nouvelle, et au-delà, comment une organisation et les liens sociaux qui lui donnent forme, sont renouvelés par la nécessité de mettre en œuvre une tâche d'écriture impliquant de multiples partenaires.

La démarche de recherche entreprise articule donc :

- l'analyse des dispositifs de formation, par observation participante ;
- et l'analyse textuelle des mémoires, de leurs états intermédiaires et des multiples écrits qui participent à leur production, leur réception et leur évaluation.

Elle repose sur l'hypothèse de travail que les aspects institutionnels et organisationnels de « la mise en texte de l'expérience » sont solidaires des contenus et de la forme des mémoires professionnels produits et évalués, ainsi que des multiples documents de toutes natures qui leur sont reliés.

Si cette hypothèse se révèle productive, elle permettra de situer les démarches et contextes du mémoire professionnel des enseignants par rapport aux démarches et contextes de la recherche scientifique : de montrer que l'introduction du « mémoire » parmi les exercices qualifiants de l'accession à la profession d'enseignant n'est pas à interpréter d'abord par référence aux produits discursifs de l'exercice, mais plutôt par des modifications dans les rapports aux savoirs, aux autres, et aux institutions.

(7) Le groupe dont la problématique est exposée ici est composé de Olivier Chantraine, Joëlle Delattre, Claude Leverd, Elisabeth Nonnon, Béatrice Osmont, Nicole Sullerot. Son travail est en étroite relation avec l'UDREFF de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais.

Une organisation transformée par la prescription d'une tâche d'écriture

Il semble tout d'abord important de restituer son sens concret au vœu, souvent pieux, d'une « articulation théorie-pratique ».

Dans les discours des formateurs, comme des stagiaires, il s'agit souvent de désigner par là une difficulté pour la théorisation : difficulté rencontrée par le stagiaire, mais dans laquelle le formateur se reconnaît souvent, de sorte qu'une connotation d'impuissance accompagne souvent l'évocation de cette articulation.

Une manière de dépasser cette difficulté semble d'analyser comment l'institution de formation a été amenée à s'organiser pour prendre en compte l'exigence de la réalisation et l'évaluation d'un « mémoire professionnel ». L'exigence de faire, dans la pratique, *de la place* et de trouver *du temps* pour une activité de théorisation.

À certains moments, les divers formateurs, selon qu'ils ont en charge la formation « didactique », les « approfondissements disciplinaires », ou la « direction » du mémoire, ont pu s'insérer dans une sorte de concurrence dans le « droit de tirage sur le temps du stagiaire » souvent dite en termes « d'urgence », « d'évidence », de « priorités ». Ce conflit larvé, et dépassé aujourd'hui dans nombre des IUFM, révélait que le mémoire professionnel est, dans la formation, un lieu-clé d'une nouvelle division des tâches et responsabilités entre personnels de divers statuts, traditions, cultures. Une occasion d'apprendre à travailler ensemble pour des personnels jusqu'ici surtout habitués à travailler les uns après les autres, selon une règle non-écrite mais fortement établie : « *l'Université prépare au Capes "théorique", puis les inspecteurs et formateurs associés assurent la formation professionnelle* ».

Le mémoire a, d'autre part, induit une restructuration des échéances, repères, projets du stage par les exigences temporelles de réalisation d'un écrit réflexif « sur l'expérience » qui sont formalisés dans quantité de calendriers, dont l'écart avec la réalité est parfois regretté, mais souvent considéré comme inéluctable.

En effet, lier le stage à l'écriture d'un mémoire – comme c'est le cas pour les PLC2 et PLP2 – inscrit dans la temporalité du travail du stagiaire, en plus de l'acquisition « d'expérience » sur le terrain et de la formation clinique accompagnée par le tuteur de stage et l'inspection, le difficile apprentissage des durées et échéances d'une écriture longue. L'écriture du mémoire se fait en même temps que l'intégration, l'accultu-

ration, aux temporalités scolaires, pivot traditionnel de l'insertion professionnelle : les stagiaires sont dans la situation de devoir programmer leur activité d'écriture en même temps qu'ils programment et négocient l'activité expérientielle qu'elle prend pour objet.

Les stagiaires ne sont pas les seuls à ne pas bien maîtriser cet aspect de l'écriture, si bien que les temporalités prescrites se révèlent toujours à modifier, relativiser, renégocier. Elles sont un lieu privilégié d'observation de « l'articulation de la théorie à la pratique ».

Pour certains la concurrence de ces deux temporalités, le risque que l'une mène à fausser « le jeu » de l'autre est vécu comme une incitation – sournoise mais qu'on ne sait trop à qui attribuer – à travestir le réel pour le faire rentrer dans le *cadre rationalisateur et conformiste d'un écrit académique de plus* ; alors que pour d'autres c'est un élément de structuration et de *négociation d'une autonomie du projet contre la chronicisation de l'activité scolaire au jour le jour*. Autour de ces interrogations se joue le rapport à la dimension fictive de l'écrit pédagogique, mais aussi le rapport paradoxal aux « projets » qui structurent, pas seulement dans l'Éducation Nationale d'ailleurs, certaines *formes contemporaines de motivation professionnelle*.

Selon les centres, départements disciplinaires et cycles d'enseignement, ces modifications institutionnelles se sont inscrites dans des dispositifs extrêmement divers, mais toujours elles ont été l'expression d'un changement dans la dynamique de formation, de la première socialisation professionnelle du stagiaire. Nous avons le projet de faire un bilan des effets de ce changement, en particulier sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes enseignants, leur rapport à leur discipline, à leurs collègues, à leurs élèves et à l'écriture.

Enfin, ces modifications sont, par ailleurs, liées intimement à certains aspects du mémoire lui-même, considéré comme un texte dans lequel se fonde et s'inscrit le sujet de l'écriture professionnelle.

L'inscription du sujet de l'écriture professionnelle

L'analyse des dispositifs de formation n'est donc pas séparée de celle des modalités d'inscription, dans le mémoire, du sujet de l'écriture professionnelle. Celle-ci est complexe parce que ce sujet est lui-même clivé. Il navigue au jugé entre les écueils que le texte réglementaire a désigné par un « ni, ni... » symptomatique : ni « simple récit », ni présentation d'analyses coupées de la pratique réelle du stagiaire.

Par l'exigence d'un mémoire, on demande aux candidats non seulement d'avoir appris, d'avoir acquis de l'expérience, mais aussi de savoir ce qu'ils ont appris, d'explicitier leur expérience, d'être capables d'en extraire des énoncés, de les assumer et de les mettre au jeu de la discussion. Bref, il ne suffit plus d'être compétent dans l'espace de la classe, il faut aussi formaliser, assumer, et discuter certains éléments de cette compétence dans un espace critique ouvert et se préoccuper de leur lisibilité.

L'enseignant-débutant n'est pas seulement un acteur en formation, mais aussi un auteur qui se met au risque de la lecture, et un narrateur qui met en forme et en ordre les événements qui lui semblent pertinents pour l'élaboration d'une représentation rationnelle et recevable de la pratique.

La pratique pédagogique doit donc faire l'objet d'une représentation susceptible d'une discussion « en différé » et non seulement « en direct », susceptible d'objectivations et de formalisations qui ne soient pas des prescriptions ou des normalisations, et traitent des urgences du terrain en prenant le temps du recul, voire celui des détours.

L'auteur a dû aussi construire des relations professionnelles spécifiques : avec un tuteur de mémoire et un directeur de mémoire, avec les collègues du lieu de stage qui se sentent concernés par le sujet et, le cas échéant, la part d'expérimentation entreprise ; enfin, avec les autres stagiaires participant à la formation mémoire. Ces relations d'une part sont créées dans le processus de réalisation du mémoire, et d'autre part, sont instituées et représentées dans le document lui-même, aussi bien dans certains aspects paratextuels – titre, page de garde, remerciements, etc. – que dans le corps du mémoire, et en particulier tout ce qui fait de celui-ci un récit dont l'auteur est aussi le narrateur et un protagoniste.

De sorte que le sujet qui s'exprime dans le mémoire se présente, selon des moments qui peuvent être très proches dans un paragraphe, de diverses manières :

- « je » protagoniste sur la scène de la classe ;
- « je » qui prend conscience d'un processus à l'occasion d'un exemple ;
- « je » de la connaissance, qui, par exemple, rationalise « ce qu'il a besoin de savoir pour résoudre un problème » ;
- « je » de la formulation, qui organise en un savoir provisoire des questions englobantes, du particulier typifié ou des règles d'action, tout en gérant le rapport de ce savoir à ses conditions de formulation ;
- « je » narrateur qui organise tous ces plans, ... ou les « brouille » (8).

(8) Une analyse plus approfondie de ces « je » fera l'objet d'une publication prochaine par Elisabeth Nonnon.

Pour les analyser, le groupe de recherche fait notamment appel à la linguistique de l'énonciation, la psycholinguistique et la théorie sémiotique du récit (9).

**En guise de conclusion provisoire :
la problématique de l'espace public professionnel**

Ces phénomènes textuels renvoient à la structuration, la dynamique, les contradictions et les paradoxes de l'utopie d'un *espace public professionnel*, c'est-à-dire un espace d'écriture qui veuille à la fois être un *espace ouvert, de recherche et de libre débat, et un espace propre à la communauté enseignante, structurée par ses hiérarchies, ses traditions, ses références, ses lieux et sa temporalité, son cadre réglementaire, d'usages et de traditions.*

Cet espace d'écriture est en relation d'imbrication étroite et d'étalement réciproque avec le « terrain », les territoires de la formation. Il est un lieu essentiel pour poser la question d'une « professionnalité » des enseignants.

C'est un des lieux où s'élaborent la combinaison spécifique par laquelle une formation prend son originalité en articulant des savoirs, des personnes et des pratiques.

(9) Cette problématique sera notamment exposée dans CHANTRAINE (O), « Rapport, compte rendu : le récit comme tâche professionnelle - quelques repères déontologiques, techniques, méthodologiques et critiques » contribution à un *ouvrage collectif de formation aux sciences sociales en direction des infirmiers et infirmières* (sous la dir. de J. HÉDOUX). À paraître aux Éditions Lamarre, Paris 1994.

IDENTIFICATION ET ANALYSE DES EFFETS DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ (10)

Claude COMITI, Suzon NADOT

Introduction

Dans le cadre du remodelage de la formation des maîtres, l'introduction de mémoires professionnels en deuxième année d'IUFM pour l'ensemble des professeurs stagiaires apparaît comme un élément clef du dispositif : il vise à articuler la formation dans une discipline d'enseignement et la formation professionnelle, les connaissances théoriques dans une discipline d'enseignement et en sciences humaines, et les pratiques, tout en créant un lieu possible d'initiation à la démarche de recherche du futur enseignant.

Dans quelle mesure ces objectifs sont-ils atteints ? À quels obstacles se heurte-t-on ? Quels sont les effets perceptibles du mémoire ? Peut-on repérer des régularités, des disparités, suivant les disciplines, les types de sujets de mémoires, les préparations organisées et que nous apprennent-elles ?

La recherche présentée ci-dessous a pour objet de développer les instruments méthodologiques nécessaires à l'étude de ces questions puis de mettre à l'épreuve ces instruments. Il s'appuie sur des cadres théoriques issus de différentes disciplines : sciences de l'éducation, psychologie sociale, psychologie du travail et didactique des disciplines concernées.

Problème éducatif dans lequel se situe le projet

Le mémoire professionnel en formation d'enseignants, innovation liée à la mise en place des IUFM, répond, en fait à plusieurs objectifs.

(10) Responsable scientifique : Claude Comiti, IUFM de Grenoble.

Une équipe a été constituée pour la réalisation de cette opération, groupant des enseignants-chercheurs de trois IUFM : Bretagne, Grenoble, Reims. Un certain nombre d'entre eux travaillent déjà ensemble au sein du Groupement de Recherche CNRS « Didactique et Acquisition de Connaissances Scientifiques » (G.R. 0071). L'ancrage de ce projet dans les IUFM permet par ailleurs de contribuer au développement de la recherche dans ces instituts.

– Pour réaliser son mémoire, le professeur stagiaire est amené à problématiser des questions issues de sa propre pratique. Il doit se sensibiliser à une démarche de recherche et se familiariser avec les travaux des chercheurs dans différents domaines de l'éducation, dont celui de la didactique de sa discipline.

– Pour conduire la réflexion et proposer des réponses aux questions posées (les comportements d'élèves placés en situation d'apprentissage par exemple), le professeur stagiaire est amené à confronter les éléments de sa formation théorique et pratique. C'est sur un même objet d'analyse que doivent alors s'articuler les connaissances scientifique, didactique et générale et les connaissances issues des pratiques d'enseignement existantes.

– Pour proposer des pistes d'action, le professeur stagiaire est conduit à prendre des décisions en tenant compte de tout un système de contraintes : institutionnelles, matérielles, spécificité de sa discipline, processus d'apprentissage de ses élèves... Le mémoire est un moyen de l'obliger à objectiver la prise de décision.

– Pour étudier un problème ou une question concernant sa pratique, le professeur-stagiaire doit adopter une attitude à la fois critique et constructive. Le mémoire est un moyen d'initialiser une dynamique de changement qui devrait permettre au futur enseignant de participer à l'évolution du système éducatif.

Ces objectifs, dans la mesure où ils sont atteints, montrent la pertinence de ce nouveau dispositif de formation.

Mais l'intérêt du mémoire professionnel dépasse largement le cadre du professeur stagiaire pour la formation duquel il a été introduit.

Les formateurs, qui accompagnent le travail lié au mémoire doivent repenser et faire évoluer les contenus et les processus de formation, ce qui prête à débattre des pratiques de formation existantes.

Les chercheurs en didactique, sciences de l'éducation et psychologie se trouvent, eux aussi, à plusieurs titres, concernés par ce travail :

- quels travaux de recherche nourrit le travail du mémoire ?
- quelles questions nées du travail du mémoire peuvent et doivent être soumises à la recherche ?

Dans le projet présenté, le mémoire professionnel est à la fois l'objet et l'outil de la recherche. Objet, puisque nous nous proposons de l'étudier et d'évaluer la réalisation de certains des objectifs annoncés. Outil,

puisqu'il nous conduit à construire des instruments de recherche nécessaires à son étude et qu'il nous permet d'observer des phénomènes liés à la transformation d'un système, observations qui devraient d'ailleurs dégager des perspectives de recherche nouvelles sur le fonctionnement de l'enseignant et sur la formation des enseignants.

Problématique

Cadre théorique

Cette recherche s'appuie sur un ensemble de travaux existants dans quatre domaines.

Rapport à la recherche en tant que démarche de formation. Le mémoire professionnel est une pratique pédagogique éprouvée dans différentes formations professionnelles et en particulier celles des travailleurs sociaux. Nous nous référons ici aux travaux qui apportent des connaissances sur les apports de cette pratique de formation, sur le rôle de l'observation et sur celui de l'énonciation et du passage à l'écrit.

Rapport à la recherche en tant que contenu de formation. Le mémoire est l'occasion, pour le futur enseignant, d'aborder le domaine des recherches en éducation et tout particulièrement en didactique de sa discipline. Nous nous situons à ce sujet dans le cadre des travaux étudiant les liens entre recherche, formation des enseignants et pratiques professionnelles ainsi que les problèmes posés par l'utilisation de travaux de recherches par les praticiens.

Rapport à la profession. Nous nous référons notamment aux travaux portant l'étude du fonctionnement de l'enseignant, et notamment sur « les représentations » des enseignants et sur leurs pratiques.

Rapport à la didactique des disciplines. Les principaux travaux sur lesquels nous nous appuyons sont d'une part ceux qui portent sur des concepts transversaux aux différentes disciplines : rapport au savoir, interactions qui gèrent la relation didactique, transposition didactique et d'autre part, ceux qui traitent des difficultés liées aux contenus et/ou aux démarches spécifiques à une discipline.

Hypothèses de travail

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe des conditions liées à l'élaboration du mémoire (type de sujet, nature de la guidance, ...) qui permettent d'optimiser les effets du mémoire dans la formation des enseignants. En

analysant des mémoires de différentes disciplines, dans des IUFM différents, nous pensons mettre en évidence certaines de ces conditions.

Nous faisons également l'hypothèse que la transformation d'un système de pratiques génère ses propres obstacles. En identifiant certaines difficultés rencontrées par les formateurs et/ou les formés, nous pensons pouvoir les expliquer et montrer de quelle façon et avec quelles limites elles peuvent être surmontées.

Questions soumises à la recherche

Le mémoire professionnel permet-il la mise en cohérence des formations dans la discipline d'enseignement et en sciences humaines, et des stages effectués sur le terrain ?

Le mémoire professionnel permet-il de modifier les représentations initiales du professeur-stagiaire sur l'enseignement de sa discipline et sur les modes d'apprentissage des élèves ?

Quelles difficultés liées à la transformation du système de formation des enseignants le mémoire professionnel révèle-t-il ?

Méthodologie

Pour conduire ce travail, nous avons construit des moyens :

- d'analyse et de catégorisation des objets produits par les professeurs stagiaires : grilles de lecture des mémoires dont les items sont ensuite codés et traités par une analyse implicative (11) ;
- d'étude du mémoire dans le cadre de son processus d'élaboration, du côté du formateur (par le biais de réunions de régulations ou d'entretiens) et du côté du formé (grâce à des questionnaires que nous avons constitués et qui sont proposés aux stagiaires à trois moments de l'année).

Nous nous attachons tout particulièrement à analyser :

- comment s'établissent les interactions entre professeurs-stagiaires, formateurs et conseillers pédagogiques ;
- comment les stagiaires problématisent le thème étudié, définissent une méthodologie appropriée et effectuent les choix relatifs au recueil et au traitement des données ;
- comment se construit l'argumentation et quel est le rôle joué par l'écriture dans la maturation du mémoire.

(11) Avec l'aide du logiciel CHIC créé par l'équipe de Régis GRAS, université de Rennes I.

L'éventail des disciplines retenues, EPS, histoire/géographie, lettres, mathématiques et sciences physiques, nous permet, en diversifiant les environnements de production, de croiser les résultats obtenus dans des études locales et transversales. De plus, la collaboration de chercheurs issus de disciplines diverses autour de ce même objet crée une synergie qui nous paraît particulièrement féconde dans le contexte en question.

Résultats

A. Identification des mémoires professionnels

En confrontant les lectures de mémoires produits et la grille de lecture que nous avons élaborée, nous avons mis au point un outil d'identification des mémoires que nous avons expérimenté sur 200 mémoires environ réalisés en 1992-1993.

Cet outil a permis :

– de distinguer deux grandes thématiques dans les mémoires professionnels :

- l'élucidation d'une question d'enseignement – apprentissage (mémoire en général de type initiation à une démarche de recherche, avec questionnement affiné au sein d'un cadre théorique précisé, mise en place d'une méthodologie susceptible de permettre un recueil de données, une analyse des données, ...
- la proposition d'une situation d'enseignement-apprentissage (le stagiaire élabore une proposition d'enseignement qu'il réalise, met en place, analyse et si possible, évalue...);

– de cerner les champs qui suscitent un travail de mémoire (discipline, didactique, pédagogie, ...) et le point de vue qui est privilégié (activités d'enseignement, comportements d'élèves, pratiques enseignantes,...) ;

– de pointer les différents éléments caractéristiques des méthodologies utilisées :

- recherche documentaire (avec catégorisation des documents consultés)
- recueil de données (types, moyens et traitements) ;

– de repérer les différentes formes d'écriture choisies, (descriptive, argumentative, ...) dans l'optique de croiser des phases d'exposition (présentation, analyse de données, conclusion, ...) avec des intentions de l'auteur.

L'analyse systématique des mémoires produits dans les différentes disciplines retenues par les IUFM de Grenoble, Rennes et Reims sera conduite pour les productions obtenues en 93-94.

B. Identification du travail lié aux mémoires professionnels

Cette analyse est menée sur trois plans :

1. Les systèmes institutionnels de cadrage. Selon les IUFM, les textes, les dispositifs d'encadrement, les procédures de choix des sujets sont différents. Cela va du suivi individuel au séminaire ou atelier avec des niveaux de guidage plus ou moins forts. Les formateurs ont également des statuts variés : le mémoire peut se faire, selon les IUFM, sous la responsabilité, ou la co responsabilité d'universitaires, de formateurs désignés, de conseillers pédagogiques.

2. Les changements introduits dans les pratiques de formation (travail en cours).

3. Les conceptions des professeurs stagiaires tout au long du travail.

Une étude des points de vue obtenus auprès d'environ 200 stagiaires PLC2 grenoblois en 1993-1994 (par questionnaires à trois moments de l'année) nous permet d'avancer les points suivants.

Si, en début d'année, les professeurs-stagiaires voient essentiellement dans le mémoire une contrainte de l'institution et une charge de travail en concurrence avec leur classe en responsabilité, leur point de vue en fin d'année montre une réelle prise en compte des rapports du mémoire avec l'élaboration de l'identité professionnelle, comme le montrent en particulier les réponses obtenues aux 11 assertions proposées en fin de questionnaire :

- une seule de ces assertions recueille moins de 50 % d'adhésion (plutôt oui ou oui) : « le travail lié au mémoire m'a conduit à modifier ma façon de préparer les séances d'enseignement », ce qui n'est pas étonnant si l'on admet que le mémoire agit sur le long terme ;

- les assertions recueillant l'agrément le plus fort sont : « le travail lié au mémoire m'a conduit...

- à m'interroger sur la discipline que j'enseigne » :	77 %
- à mieux me préparer à l'exercice du métier« :	79 %
- à m'interroger sur les difficultés des élèves » :	85 %
- à modifier mon point de vue sur les élèves« :	86 %
- à m'interroger sur les méthodes d'enseignement « :	87 %

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, si 2 % disent n'en avoir pas rencontrées, il est intéressant de noter que celles qui sont citées le plus souvent sont en relation directe avec la démarche de recherche : délimitation du sujet (12 %), travail bibliographique (13 %), analyse des données obtenues (16 %) et surtout montage de l'expérimentation liée au recueil de données (22 %).

QUELLE RECHERCHE ET AVEC QUEL RÔLE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ÉDUCATION ?

Jean-Marie VAN der MAREN et Jean-Guy BLAIS*

Deux positions sont habituellement tenues par ceux qui parlent de la recherche : la première prend appui sur la philosophie des sciences et de la formation, et c'est à l'heure actuelle la plus répandue, alors que la seconde se construit sur l'analyse des pratiques de recherche et de formation. Craignant de ne produire qu'un discours idéologique à côté d'autres discours du même genre, nous optons pour la seconde position en sachant que l'espace limité de ce texte ne permettra que de présenter le résultat de nos analyses ; le discours aura donc aussi une apparence idéologique. En outre, nous nous appuyons sur les dispositifs de formation que nous fréquentons d'assez près pour en connaître, d'une part, le contenu et les formes d'actualisation et d'autre part, les contraintes et les visées institutionnelles. Plus concrètement, c'est en considérant la place et le rôle de la recherche dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants de l'Université de Montréal que nous avons pensé ce que qui suit. Nous dispensons des cours de méthodes de recherche en éducation aux trois cycles, ce qui veut dire que nous œuvrons dans ces programmes à un double titre : d'une part en formation et en perfectionnement d'enseignants et d'autre part, en formation de chercheurs. De plus, nous accordons tous deux des consultations méthodologiques à nos collègues et à leurs étudiants de 2^e et de 3^e cycle dans le cadre d'un service de consultation organisé par le vice-décanat aux études supérieures et à la recherche.

Cette discussion ne peut être menée que si l'on distingue ce qui se passe dans la formation initiale et dans la formation continue. Nous parlerons d'abord et surtout de la formation initiale ; nous poursuivrons par trois remarques à propos du perfectionnement professionnel parce que l'un de nous en a déjà traité lors d'un symposium organisé par le Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF) (1). Nous terminerons par une analogie entre l'éducation et la justice à propos des rapports entre la théorie et la pratique.

Two positions are usually held by those who speak of research: the first one is based on the philosophy of sciences and training and it is the most widespread nowadays, while the second one is built on the analysis of research and training practices. For fear of producing but an ideological speech beside other similar speeches, we opt for the second position knowing that the limited space of this text will not enable us to present the result of our analyses. The speech will also have an ideological slant. Besides, we rely on the training systems we are well acquainted with to know first their contents and forms of actualization and secondly their constraints and institutional aims. More concretely, it is by considering the place and role of research in the programs of pre-service and in-service training of the

* Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire et Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

(1) VAN der MAREN J.M. (1993), La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation des enseignants et des enseignantes ? Dans HENSLER H. (Éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, Québec : Éditions du C.R.P., Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, pp. 87-108.

professors of the University of Montreal that we have thought of what follows. We give lectures on research methods in education to the three cycles, which means that we work with these programs on two accounts: on the one hand by training and improving teachers and on the other hand by training researchers. Furthermore, we both grant methodological consultations to our colleagues and students of the 2nd and 3rd cycle within the framework of a consultation service organized by the vice-dean of higher education and research. This debate may only be carried out if we make a distinction between what happens in pre-service and in-service training. We will speak of pre-service training first and foremost; we will go on with three remarks about professional improvement because one of us has already dealt with it at a symposium organized by the international Network of research in education and training (REF). We will conclude with an analogy between education and justice, concerning the link between theory and practice.

A. LA RECHERCHE ET LES SAVOIRS PROFESSIONNELS DANS LA FORMATION INITIALE

Constat 1. La recherche classique ou finalisée (2) a peu d'utilité professionnelle immédiate.

La recherche nomothétique (scientifique, celle qui a pour fonction d'induire et de vérifier de nouvelles hypothèses de connaissance) ne nous a jamais rien appris pour notre pratique en tant que professionnels de l'enseignement. Les recherches finalisées pas plus. Ce sont seulement la réflexion critique sur certains résultats de la recherche finie, homologuée et quelques inférences parfois audacieuses qui nous ont fourni des indications utiles pour la pratique. Les recherches nomothétiques et appliquées ne nous sont utiles que comme chercheurs professionnels ou comme universitaires producteurs de discours catalogués de scientifiques à l'usage des revues savantes ou comme universitaires dispensateurs d'un enseignement diffusant des connaissances de pointe.

(2) Termes utilisés par Jean-Marie Barbier, lorsqu'il distingue trois formes de recherche (empirique, classique et finalisée) selon la nature des représentations qu'elles produisent, pour désigner ce que nous appelons la recherche aux enjeux nomothétiques, celle qui a pour fonction de produire des discours savants, des théories, et les recherches appliquées. Dans BARBIER J.M. (1985), *Analyser les démarches de recherche ; enjeux et impasses de la recherche en formation. Éducation permanente*, 80, pp. 103-123. Ce qu'il appelle recherche empirique constitue, de notre point de vue, une des phases de quasi toutes les recherches. En effet, seules les études nomothétiques procédant par analyse conceptuelle, critique et inférentielle ne collectent pas de données empiriques au sens classique. Elles portent cependant sur un corpus de textes dont la sélection pose les mêmes problèmes que ceux rencontrés dans la collecte de données empiristes. Nous explicitons ces distinctions dans : VAN der MAREN J.M. (1994), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : PUM, et Bruxelles : De Boeck.

Constat 2. Dans leur forme habituelle (sur le tas), les stages ne stimulent pas l'apprentissage de représentations et de capacités d'action nouvelles.

L'un de nous a suivi une formation pédagogique comportant des stages. Ceux-ci ne lui ont guère apporté de savoirs d'action ; c'étaient des lieux de renforcement de ce qu'il avait acquis en dehors de la formation (théâtre amateur, scoutisme) ou dans des exercices formels de simulation. Mais, c'est à l'occasion des leçons publiques en école, lorsque les professeurs et d'autres étudiants assistaient à ses leçons depuis le fond de la classe et avec l'appui des critiques, qu'il apprit à bien se préparer, à prendre distance par rapport à ces préparations, à réfléchir sur ses bons coups et ses erreurs et ainsi, à délimiter l'éventail des gestes qui pouvaient être professionnels de ceux qu'il faudrait éviter. La lecture de certains commentaires faits lors de l'évaluation de l'enseignement va dans ce sens.

Sauf exception (3), les stages en école n'apportent qu'une familiarisation et une sécurisation progressive dans la construction de l'identité professionnelle. Le développement des capacités professionnelles de base dépend des situations d'exercices ou de pratique dans lesquelles est instaurée une évaluation formative systématique et instrumentée capable de pointer les erreurs et les échecs (une rétroaction négative).

Discussion : La critique est essentielle.

À la suite de ces deux premiers constats, nous pensons que l'apprentissage des représentations et des capacités utiles au professionnel de l'enseignement semble lié à deux situations. Les représentations seraient surtout développées à l'occasion de l'enseignement critique des théories qui couvrent le domaine de l'éducation et de l'examen, tout aussi critique, des prescriptions et des répertoires d'action que l'on rencontre dans la plupart des programmes scolaires, des documents ministériels, des manuels et autres outils didactiques, etc. Les capacités ou savoirs d'action commencent à se développer dans les situations de leçons pratiques en situations simulées (laboratoires d'enseignement) ou en

(3) Il s'agit en général d'enseignants qui, tout en recevant des stagiaires dans leur classe, participent à des recherches universitaires ou continuent leur perfectionnement académique. C'est le cas d'enseignants associés à des institutions de formation ou d'écoles associées. Mais même alors, tous ne contribuent pas à la formation des représentations et des capacités utiles à l'action dans la mesure où tous, pour diverses raisons, ne mettent pas en place avec leur stagiaire une relation qui combine à la fois l'encouragement et la rétroaction négative et qui réfère aux contenus de formation dispensés dans l'institution de formation.

situation réelle (en classe) sous la supervision critique d'un professeur. Mais, dans les deux cas, l'exigence d'une présentation critique est essentielle. Lorsque les discours et les pratiques sont présentés sans critique, les réactions des étudiants sont, sauf exceptions, polarisées : certains les rejettent en bloc et restent démunis, les autres y adhèrent massivement. Cependant, lorsque ces derniers deviendront débutants, le choc de la réalité ne leur permettra que rarement de maintenir leur adhésion à des théories ou à des prescriptions qui n'ont pas été relativisées. Alors, le discours de la formation sera disqualifié et remplacé par la tradition la plus conservatrice : « oublie donc ce que tu as appris à l'Université, ici c'est la vraie vie ! ».

Constat 3. Le novice en formation n'utilise pas le savoir de l'expert, même quand celui-ci le lui enseigne.

Selon la majorité des auteurs (4) qui ont examiné l'insertion professionnelle, ce n'est pas lors des stages en cours d'étude, mais pendant les premières années de pratique, qu'un professionnel construit son savoir artisan. Avant de réfléchir et d'organiser ses compétences, le débutant doit d'abord asseoir au minimum sa propre sécurité, son identité. De son côté, le novice en formation tente de satisfaire les exigences des examinateurs et à réussir le rite qui lui donnera accès au métier. Ce qu'il demande des professeurs et des stages, c'est de lui donner les connaissances et les routines nécessaires à ce passage : non pas d'être un professionnel compétent, car, dans son for intérieur, il sait qu'il ne peut l'être au sortir de la formation initiale, mais seulement de pouvoir accéder à la classe pour devenir un débutant (5). Il n'est donc pas étonnant qu'il

(4) Voir HUBERMAN M. (1989), *La vie des enseignants*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Voir aussi NAULT Th. (1993), *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal. Des travaux en cours, sous la direction de M. Lévesque et C. Gervais, du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, conduits en partenariat avec les Commissions scolaires, le Ministère de l'Éducation du Québec, des enseignants débutants du primaire et du secondaire et les enseignants chevronnés qui encadrent leurs débuts, apportent des données qui vont dans le même sens.

(5) Après en avoir discuté avec quelques étudiantes qui viennent de passer par la formation initiale, une étudiante de doctorat a commenté ce passage en écrivant : « Autocritique et pratique réflexive demandent qu'on dévoile ses "faiblesses", ses difficultés. On ne le fait jamais en face de celui qui, même s'il possède les compétences pour vous aider, a le pouvoir de nous couler. On n'est pas maso. Moi, j'avais un truc : je ne faisais une autocritique que sur des faiblesses que j'avais déjà en partie réglées. Comme ça, ça paraît bien, tout le monde est content : le superviseur pense que j'ai appris à réfléchir sur ma pratique et moi j'ai mon diplôme ». Or, les étudiantes qui nous disent cela sont des têtes de promotion, récipiendaires de bourses à l'issue de concours provinciaux et

faillie de trois à sept années de pratique pour que les débutants deviennent de vrais professionnels capables d'autocritique et de pratique réflexive. Préoccupé de réussir son accès au métier, le novice ne s'approprie pas les « savoirs-enseigner » qu'on lui transmet, ni n'innove ; il reproduit ce qu'il savait déjà et les scénarisations mentales qu'il a retenues des démonstrations que ses professeurs et ses maîtres bêtes ont pu effectuer devant lui.

Discussion : Cela étant, quel peut être le rôle de la recherche dans une formation initiale ?

La recherche, entendue autant comme formation aux méthodes de recherche scientifique que comme activité de recherche, ne nous semble pas avoir de place dans la formation initiale des enseignants envisagée comme une formation professionnelle (6).

Pourtant le courant constructiviste, de plus en plus répandu, et la pédagogie de la découverte prétendent qu'une des meilleures formations à la pensée critique pourrait résulter d'une formation à la recherche par des pratiques concrètes de « mini-recherches », bien plus que par un discours méthodologique. Cela n'est vrai qu'en partie pour deux raisons. D'une part, la plupart de ceux qui ne sont pas chercheurs professionnels se font des illusions sur ce qu'est concrètement la pratique de la recherche et sur le statut de la méthodologie. D'autre part, laisser croire aux jeunes que leurs essais de « mini-recherche » ont les traits et les qualités d'une recherche, c'est les leurrer et les conduire à une attitude encore plus naïve à l'égard de la recherche. En effet, si la mini-recherche qu'ils ont effectuée devient un modèle de référence, ils risquent de conférer les attributs de la recherche scientifique à la plupart des promotions commerciales qui utilisent quelques mots du jargon de la science, et de leur accorder une grande crédibilité. On observe trop fréquemment ce phénomène dans le milieu de l'éducation où, par exemple, les auteurs qui prétendent apporter une solution radicale au problème de l'échec (du genre, tous les enfants peuvent apprendre...) bénéficient immédiatement d'une

fédéraux ! Il se dégage alors de ce commentaire que, dans les exercices de pratique réflexive, elles ont plus appris à répondre aux consignes et aux exigences du système de formation, qu'elles n'ont appris de savoirs professionnels. Quoique, si l'on considère que pendant leur formation initiale les étudiantes sont des professionnelles de l'étude, on constate qu'elles ont appris des savoirs d'action très utiles à cette profession ! Il y a seulement, entre elles et nous, une méprise sur la profession : celle en fonction de laquelle elles agissent n'est pas celle en fonction de laquelle nous leur enseignons.

(6) VAN der MAREN J.M. (1993), *La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation des enseignants et des enseignantes*. Op. cité.

aura alors que ceux qui s'y montrent sceptiques sont considérés comme des rabat-joie hyperpositivistes. Autrement dit, faire des mini-recherches conduit souvent à un effet pervers négatif : rendre les novices plus crédules après leurs études qu'avant de les entreprendre.

En effet, la pratique de la recherche n'est pas seulement assimilable et réductible à sa partie empiriste : collecte, analyse et traitement des données. Si elle ne veut pas réinventer sans fin le bouton à quatre trous, la pratique de la recherche, même finalisée, commence par une étude analytique de la littérature du domaine dans lequel le problème de recherche se pose. La pratique de la recherche ne peut pas éviter de débiter par cette activité fastidieuse de lecture et d'analyse que les promoteurs des mini-recherches évacuent et que les étudiants tentent spontanément d'éviter. Ce qui intéresse les étudiants en formation initiale, c'est d'aller sur un terrain (dont le choix est biaisé), de rencontrer des personnes (dont la sélection dépend de leurs relations sociales), de faire des entrevues (mal conduites la plupart du temps et dont les questions induisent ou inhibent ce qu'ils cherchent à entendre), de produire une synthèse de ce qui a été entendu (sans l'analyser et sans la critiquer) afin de confirmer une intuition et non pas de renouveler une problématique (absente dès le départ). Si la recherche que l'on veut leur faire pratiquer suit les règles de l'art et débute par une étude en bibliothèque, le jeu perd de l'intérêt, le cours devient aussi rébarbatif que les cours aux formes plus magistrales. L'enseignement utilisant la recherche comme méthode pédagogique est donc le plus souvent contraint à une caricature de la recherche. Et dans ce cas, il vaut mieux ne pas introduire les étudiants à de telles mini-recherches.

Si l'on veut exploiter les activités empiristes de la recherche comme technique pédagogique, leur rôle doit être clairement présenté : un jeu de recherche, une simulation de phases détachées d'une recherche, une étude de cas ou une technique d'incidents critiques doivent être présentés comme des fictions permettant des apprentissages. Il serait malhonnête de laisser croire aux étudiants que la réalité est aussi simple que le plus complexe des cas modélisés pour ces exercices et que les solutions qui y sont essayées peuvent être appliquées telles quelles dans l'action réelle.

La méthodologie de la recherche, c'est-à-dire le discours sur les méthodes, ne correspond pas toujours aux pratiques des méthodes utilisées par les chercheurs. Les cours et les livres de méthodologie présentent souvent une vue épistémologique assez idéalisée de la recherche, dont l'argumentation serait logique, alors que les pratiques de recherche sont

composées de plusieurs méthodes imparfaitement respectées et imbriquées tandis que la justification de la démarche et l'argumentation des résultats est essentiellement rhétorique. Les travaux de la sociologie des connaissances sont convergents sur ce point (7).

La conception empiriste de la méthodologie présente celle-ci comme une codification progressive des règles du jeu de la recherche que se donnent les chercheurs d'un domaine. Le progrès des connaissances par la recherche se réalise essentiellement dans des joutes de confrontation et de réfutation, autrement dit, dans une polémique dont il est essentiel de délimiter les critères de ce qui est admis, par l'ensemble des joueurs, comme valide. Mais les règles du jeu scientifique ne sont pas nécessaires ; elles sont contingentes aux objets, aux méthodes, et surtout aux acteurs dominants du domaine qui définissent à partir de quelle confrontation ils acceptent de se remettre en question. De fait, par le passé, les règles de la méthode se construisaient dans la discussion des rapports de recherche et elles se communiquaient dans les congrès et les colloques où tous les chercheurs d'un domaine se rencontraient, se connaissaient. Les jeunes chercheurs les apprenaient sous la pression sociale et morale des seniors qui leur faisait reprendre et corriger, parfois plusieurs fois, les manipulations expérimentales, les analyses des résultats et l'écriture des rapports, jusqu'à ce qu'ils atteignent les formes acceptables par la communauté. C'est assez récemment, lors de l'accroissement du nombre de jeunes chercheurs dans les équipes et avec la multiplication des lieux de recherche, que la pression sociale et la communication interpersonnelle des règles devenant inefficaces, on se mit à codifier les règles de la méthode et à rédiger des guides, des manuels de méthodologie. La méthodologie n'est donc pas une nouvelle morale absolue : elle est contingente aux pratiques admises dans un domaine, elle évolue avec les problèmes et les méthodes dominantes du domaine. Elle n'a pas, non plus, de nécessité épistémologique ; elle répond à des exigences de régulation sociale dans une communauté déterminée ; sa nécessité est seulement polémique et stratégique.

(7) Voir, par exemple :

– LATOUR B et WOOLGAR S. (1988), *La vie de laboratoire : La production des faits scientifiques*. Paris : Éditions La découverte.

– LATOUR B. (1989), *La science en action*. Paris : Éditions La découverte.

– VAN der MAREN J.M. (1990), Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusions. Dans *Contenus et Impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Actes du 2^e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke : Éditions du CRP, tome 3, pp. 1059-1065.

Parallèlement, c'est au moment où la codification méthodologique devient une spécialité qui s'enseigne comme telle dans des cours de méthodologie, que l'enseignement des théories dans les cours disciplinaires de psychopédagogie et de didactique se coupe de la critique des méthodes ayant fourni les données sur lesquelles ces théories se fondent. Il faut dire que ces cours, selon les attentes (8) du Ministère de l'Éducation, doivent aborder de plus en plus de sujets, comme si la formation dépendait seulement de l'information touchée par les cours, et comme si les étudiants devaient avoir entendu parler de tout. Ainsi, sous le couvert d'une soi-disant pédagogie de la maîtrise et d'une formation aux compétences de base, les étudiants apprennent à ne plus apprendre par eux-mêmes, ils apprennent à ne plus avaler que des contenus prédigérés parce que trop abondants et ils ne savent pas transférer une attitude critique à l'égard des objets de savoirs ou sur des problèmes non abordés dans la formation (9).

Avant que la méthodologie n'existe en tant qu'objet d'enseignement, elle s'apprenait par la critique de rapports de recherche que certains professeurs se donnaient le temps d'examiner dans des cours portant sur des théories. L'apprentissage des règles de la méthode était contextualisé. Maintenant, il ne l'est plus : il est abstrait. Or, notre expérience commune, plusieurs fois répétée tant au premier cycle qu'au second cycle, montre qu'un enseignement décontextualisé de la méthodologie de la recherche passe au dessus de la tête des étudiants qui n'ont pas été préalablement confrontés à la critique des recherches ou aux difficultés de réaliser une recherche qui soit acceptée par un jury.

Par exemple, cette année, sur les vingt étudiants d'un cours de méthodologie au premier cycle, cinq étudiants ont été actifs, ont posé des questions, ont pu réaliser les travaux pratiques : quatre d'entre eux avaient déjà complété une formation de premier cycle à orientation scientifique (chimie, physique, sciences de la santé, sociologie) et le cinquième

(8) Ministère de l'Éducation, *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*. Gouvernement du Québec, Québec, 1994. Ce document, après un tableau discutable des difficultés que rencontreront les futurs enseignants, dresse une liste de 58 compétences (connaissances et habiletés associées) que les programmes doivent couvrir pour obtenir l'agrément ministériel. Ces compétences sont parfois décomposables, et un comité de la faculté aboutissait, en les analysant, à 92 compétences que les programmes devraient couvrir !

(9) Cette mentalité est tellement répandue que, l'année dernière, une étudiante a poursuivi en justice un professeur qui l'avait pénalisée lors d'un travail de fin de session parce qu'elle n'avait pas été capable de faire une analyse conceptuelle d'un texte. L'étudiante prétendait que le professeur ne pouvait pas la pénaliser pour des habiletés manquantes qu'il ne lui avait pas enseignées.

ressemblait à un adolescent qui manifeste une attitude critique à l'égard de tout. Cela ne veut pas dire que ceux pour qui cet enseignement n'est pas contextualisé n'apprennent rien : dans quelques cas, lorsque, revenant aux études, ils doivent réaliser une recherche, ils se souviennent tout à coup d'avoir étudié quelque chose en rapport avec les difficultés qu'ils rencontrent. Alors, ils viennent demander si nous n'avons pas quelques lectures à leur suggérer (10). Mais il est clair que, pendant le cours, ce contenu d'enseignement n'a été qu'un contenu à apprendre pour fin d'examen.

En conclusion, nous pensons qu'il est impérieux de cesser d'instaurer des cours de méthodologie de la recherche dans la formation initiale et de demander aux étudiants de produire des travaux en cours de formation, ou en fin de formation, qui ne sont que des caricatures de la recherche, à quelle que forme et à quel qu'enjeu que cette recherche puisse correspondre. Par contre, il est urgent que soient restaurés au moins quelques cours dans lesquels les professeurs puissent se donner le temps, non pas de faire le tour du jardin, mais d'étudier à fond quelques plantes : analyser et critiquer quelques recherches, les décortiquer, montrer leurs solutions et leurs faiblesses méthodologiques, évaluer tout ce qu'elles apportent, mais en même temps montrer ce qu'elles n'apportent pas. Cela signifie que les programmes de formation initiale devraient comporter quelques cours dont le contenu théorique est un prétexte à l'analyse contextualisée des fondements méthodologique et épistémologique du savoir de la discipline.

Constat 4. La mode de l'enseignant-chercheur.

La mode actuelle, dans les discours prônant une réforme de la formation des enseignants, est d'assigner la finalité de produire des « enseignants-chercheurs » aux programmes de formation initiale et continue. Mais qu'est-ce qu'un enseignant-chercheur ? Léopold Paquay a effectué une synthèse critique de différents textes sur cette question (11). Il nous dit « *qu'en définitive deux conditions au moins doivent être remplies pour qu'une pratique réfléchie devienne une recherche : 1° "l'acteur prend les moyens de la distanciation critique par rapport à l'action" et*

(10) Dans une analogie informatique, on dira qu'ils ont mémorisé l'adresse et non le contenu du message.

(11) PAQUAY L. (1993), Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs ? Dans HENSLEY H. (Éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, QC. : Éditions du C.R.P., Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, pp.195-232.

“la démarche de recherche débouche sur un produit utile à une action réfléchie et explicite les fondements de cette action” ». D’où, à partir de l’analyse de quelques exemples, il conclut que « former des “enseignants-chercheurs” consisterait à rendre des enseignants capables de mener à bien une “recherche dans l’action”, tout en reconnaissant que celle-ci est parfois aux confins d’une “simple” action réfléchie. » (p. 216).

Discussion : Respecter les différences entre les activités et ne pas confondre la fin avec les moyens.

Former des enseignants-chercheurs revient donc à former, sous une étiquette modernisée et valorisante, des enseignants intelligents, des professionnels qui réfléchissent, qui continuent d’améliorer leur pratique, autrement dit des individus vivants, qui ne sont pas fossilisés. Faut-il vraiment appeler de tels professionnels des « chercheurs » ? N’y a-t-il pas là une inflation par « titres ajoutés » qui ne réussit pas à combler la dévaluation du titre d’enseignant ? (12) Jamais le « bon » médecin qui réfléchit à la posologie à donner au patient, dont la maladie résiste à ses prescriptions, n’aura la prétention de penser et de dire qu’il fait de la recherche. Les formateurs de médecin (oseraient-ils s’appeler ainsi ?) dévalueraient-ils la recherche médicale et les milliards de subventions et de commandites qu’elle draine en affirmant que le praticien en cabinet privé ou en hôpital fait de la recherche ? Il faut être inconscients des enjeux statutaires et financiers liés à la reconnaissance des sciences de l’éducation parmi l’ensemble des disciplines scientifiques sur les campus, pour se déprécier en tant que formateurs de formateurs d’une part, et pour élever au rang de recherche les activités quotidiennes de tout être intelligent. Quand aurons-nous suffisamment le respect de nous-mêmes pour reconnaître la recherche là où elle se fait, et seulement là où elle se fait ? À moins qu’il faille en conclure que les chercheurs universitaires ne sont que des êtres aussi intelligents que les bons professionnels et qu’ils ne se distinguent pas d’eux en faisant de la recherche. Mais, alors, que font-ils dans les universités et pourquoi les autres ne prennent-ils pas leur place ?

(12) Il faut noter qu’au Québec, il fut un temps, il y quelques années à peine, où les solidarités syndicales avaient conduit les instituteurs et les institutrices ainsi que les professeurs et les professeurs du secondaire à revendiquer le titre de « travailleurs de l’enseignement ». Il n’est pas étonnant que la Centrale des Enseignants du Québec rencontre quelques difficultés à obtenir une professionnalisation de ses membres alors qu’elle s’est volontairement prolétarisée.

Ce n'est pas parce qu'une des meilleures stratégies de supervision professionnelle consiste, pour le superviseur, à réfléchir avec le stagiaire sur l'action qu'il réalise, que la pratique réflexive doit être le but de la formation des novices. Ce n'est pas parce qu'ultimement les universitaires se perfectionnent continuellement par la recherche, que la recherche est la meilleure modalité de perfectionnement professionnel pour ceux dont le lieu de pratique est en dehors des campus. La pratique réflexive est une spécialité de la supervision, la recherche est une spécialité d'universitaires, et ceux-ci ne doivent pas croire que leurs modes de fonctionnement sont les meilleurs pour tout le monde. Il y a une sorte d'anti-élitisme dans l'attitude qui consiste à faire croire que tous peuvent et doivent faire la même chose que les universitaires.

B. TROIS REMARQUES À PROPOS DE LA RECHERCHE DANS LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL DE 2^e CYCLE ET DE 3^e CYCLE

Constat 5. Les recherches des universitaires en éducation sont évaluées parmi les autres sciences humaines et en particulier, avec les critères de la recherche psychologique classique (13).

Discussion : L'exigence de rigueur est la même pour tous.

Autant ne pas se fermer les yeux : tout ce qui est produit sous le titre de recherche en éducation (essais, mémoires, thèses, rapports, articles) ne sera reconnu comme tel par l'ensemble de la communauté universitaire que si les démarches suivies et les formes de présentation y sont équivalentes à celles des autres disciplines universitaires. Cela ne veut pas dire que les recherches en éducation doivent copier les méthodes des autres et être présentées dans les mêmes lieux et par les mêmes canaux. Cela veut certainement dire que, même lorsqu'elles sont spécifiques à l'éducation, les démarches de recherche sont astreintes à des exigences de rigueur méthodologiques et instrumentales équivalentes, sans être identiques, aux autres disciplines des sciences humaines. Cela veut aussi

(13) Pendant près de 20 ans, les projets de recherche en éducation étaient évalués par un comité spécifique du principal organisme subventionneur au Québec, le Fonds FCAR. Les projets présentés par les pédagogues y étaient déjà en compétition avec des projets présentés par des spécialistes des autres sciences humaines prenant les situations éducatives comme objets d'étude, mais sous une problématique et avec des instruments propres à leur discipline. Depuis deux ans, les projets issus d'éducation sont évalués avec les projets issus de psychologie expérimentale et par le même comité.

dire qu'en éducation, les méthodologues doivent avoir une position empiriste et non pas épistémologique, c'est-à-dire qu'ils doivent être réalistes : décrire et analyser les procédures et les démarches telles qu'elles se pratiquent et peuvent se pratiquer, plutôt que d'imposer une norme méthodologique idéale impraticable en éducation et de surcroît, non pratiquée dans les autres disciplines des sciences humaines.

Constat 6 : Les professionnels et la recherche appliquée.

Les enseignants qui reviennent se perfectionner à l'Université dans un programme de 2^e ou de 3^e cycle et qui sont confrontés à l'obligation de réaliser une recherche (mémoire ou thèse) ou un essai, ne sont pas spontanément intéressés par la recherche nomothétique. Ils sont plutôt attirés par une des formes de la recherche finalisée, appliquée, souvent présentée comme une recherche évaluative, une recherche-action ou une recherche de développement. Cependant, ce qu'ils souhaitent avant tout, c'est de se perfectionner en tant que professionnels de l'éducation, tout en restant, souvent à plein temps, occupés par leur profession.

Discussion : Identifier l'enjeu dominant des professionnels.

Considérons que les différentes formes de recherche peuvent se classer selon un tableau qui combine différents enjeux et différentes démarches (voir ci-après).

À partir de ce tableau, on note que les professionnels en perfectionnement cachent leur enjeu de développement personnel (ontogénique) derrière des enjeux pragmatique ou politique. Cela conduit à des problèmes méthodologiques. D'abord, oblitérant leur enjeu ontogénique, ils ne mettent pas en place les instruments permettant de collecter des données témoins de leurs propres interventions dans le projet et de l'interférence de leurs attentes de développement personnel. Ensuite, parce que ne disposant pas de ces données, ils ne peuvent pas discerner dans leur matériel ce qui concerne leur travail sur un objet à évaluer, à développer ou à changer, et leur travail sur eux-mêmes. Cela produit des cheminements de recherche comportant des bifurcations inattendues et dont la cohérence est parfois difficile à construire, du moins à la satisfaction du jury.

Comme la plupart ne peuvent pas (ceux qui obtiennent un congé de perfectionnement deviennent rares, sauf à l'approche de la retraite) ou ne veulent pas arrêter d'exercer leur profession, ils n'ont pas le temps d'effectuer selon les règles de l'art une recherche aux enjeux politique ou pragmatique. D'abord, ils ont tendance à trouver long et de peu d'intérêt de réaliser une revue critique de la littérature. Le plus souvent, ce qui les

Recherches fondamentales (classiques) Démarche			
Enjeu	Théorique- spéculative	Statistique descriptive- inférentielle	Monographique
Nomothétique Proclamation d'énoncés nomologiques	Critique théorique Reformulation de théories	Explication des faits par une théorie du général : Hypothético-déductive Induction-exploration Dédution-vérification	Compréhension du cas par une théorie du singulier : Études de cas Études cliniques Monographies
Recherches appliquées (finalisées) Démarche			
Enjeu	Évaluation	Action	Développement
Politique Changement hétéro-centré	Choix Décision Promotion	Recherche-action : Révolution, réforme Émancipation- appropriation Pastorale	Développement de concept : Application d'un concept dans la pratique + Création d'un besoin
Pragmatique Solution fonctionnelle	Adaptation Amélioration	Analyse de système Solution de problèmes : Correction de dysfonctions	Développement d'objet : Analyse de besoins et mise au point d'outils, de techniques, etc.
Ontogénique Changement auto- centré	Justification Légitimation	Innovation Création	Développement professionnel : Pratique réflexive, Heuristique, apprentissage dans l'action
Les recherches fondamentales et appliquées : enjeux et démarches			

intéresse dans une recension des écrits, c'est d'en faire la synthèse, d'en retirer ce qui peut être utile pour leur pratique ; la phase analytique, la critique conceptuelle et méthodologique des écrits ne leur paraît pas pertinente de prime abord. Ensuite, pressés par le temps, ils ne voient pas l'intérêt, pourtant méthodologiquement essentiel pour fonder la validité de leurs résultats, de modéliser les différentes possibilités d'organiser l'objet de leur recherche et de les évaluer comme des alternatives. Par exemple, lorsque le projet consiste à développer un matériel (un didacticiel), ils n'envisagent souvent qu'une seule manière d'en structurer le contenu et qu'une seule forme de présentation (un seul design), comme s'ils ne pouvaient pas « perdre le temps » d'en examiner et d'en tester plusieurs, alors que leur intuition leur en propose une.

En conséquence, nous nous demandons s'il ne faut pas vraiment distinguer deux situations. Il y a celle dans laquelle l'étudiant pense pouvoir se perfectionner en collaborant à une recherche menée par une équipe de professeurs et d'assistants. Dans ce cas, il peut réaliser une partie d'une recherche à enjeu nomothétique, politique ou pragmatique, sa participation à l'équipe lui permettant de construire une vue de l'ensemble qu'il ne peut pas réaliser seul. Il y a celle de l'étudiant qui veut se perfectionner par un projet personnel. Dans ce cas, à la fois pour des raisons de temps et pour des raisons méthodologiques, il nous semble qu'il faut le contraindre à reconnaître l'enjeu ontogénique qui l'anime et à construire son projet de recherche en tant que recherche ontogénique (14).

Constat 7 : La recherche finalisée, lorsqu'elle peut être menée selon les règles, déstabilise la pratique, déstructure les savoirs d'action.

Discussion : Distinguer les cas : novice, débutant, confirmé, expert.

La recherche déstabilise la pratique construite sur des valeurs et agencée sur des répertoires de signaux (c'est-à-dire sur des ensembles de relations automatiques, non démontrées mais attestées, entre des perceptions d'indices et des exécutions de gestes) par son caractère analytique, par l'exigence d'envisager des alternatives et de les évaluer, par la nécessité de recueillir des données fidèles, valides et fiables (c'est-à-dire complètes, triangulées, croisées) et de procéder à l'examen critique de la démarche avant d'en tirer des conclusions. De ce point de vue, si le professionnel confirmé et l'expert peuvent apprendre de la recherche, parce

(14) La plupart des recherches visent plusieurs enjeux ; mais, pour assurer la cohérence de la démarche, il est important de les repérer et d'identifier quel est l'enjeu dominant qui servira de noyau à l'organisation et à l'argumentation du projet.

que leur identité est établie et qu'ils peuvent réviser les gestes de leur pratique sans remettre en question leurs valeurs, ce n'est pas le cas pour le novice qui se prépare ou pour le débutant. Ceux-ci résistent à ce qui, dans la recherche, peut déstabiliser la construction de leur identité professionnelle : leur bibliographie est sélectionnée à partir de leurs croyances, ils synthétisent sans analyser ni critiquer, ils ne perçoivent pas les contradictions entre certaines données, etc. Il arrive même que des enseignants reconnus, engagés dans une recherche, en arrivent un moment à abandonner, sans bien s'en rendre compte, un projet initial bien structuré, de type vérificatif et donc potentiellement dérangeant, pour glisser vers une recherche plus ouverte, intuitive et inductive : il leur devient plus tolérable de chercher de nouvelles interprétations de leur savoir que de le mettre à l'épreuve. Il ne faut pas oublier que la recherche, quels qu'en soient la forme et l'enjeu, est avant tout écriture, doute et analyse, alors que la pratique est faite de paroles et de foi. Ce sont deux univers dont la rencontre, bien qu'elle puisse se faire, n'est ni quotidienne ni aisée.

Si la pratique de la recherche ne semble pas favorable à la construction de leur identité professionnelle, la présentation critique d'un ensemble de théories et de pratiques, par un professeur qui les expose et les analyse sans prendre parti, peut apporter beaucoup à la structuration de l'identité professionnelle des novices et des débutants. En effet, une telle présentation leur permet d'en prendre et d'en laisser, mais aussi les oblige à sélectionner eux-mêmes les éléments qui conviennent à la consolidation d'une identité qui intègre l'héritage de leur passé et de leur culture familiale, leur propre éducation et les idéologies véhiculées par le système de formation.

C. LA CONSTITUTION D'UN SAVOIR D'ACTION QUI SOIT COMMUNICABLE

La meilleure contribution de la recherche au perfectionnement professionnel reste de fournir des théories qui permettent de ressaisir l'action, de lui donner un sens, de mettre à distance les intuitions de l'action, de les examiner et de reconstruire l'action. Mais les théories sont trop générales, elles doivent être complétées par des répertoires d'action qui en sont des opérationnalisations. Clermont Gauthier (15),

(15) Clermont Gauthier est professeur au département de psychopédagogie de l'Université Laval.

lors d'une discussion au dernier Congrès de l'ACFAS, disait qu'une théorie pédagogique pourrait être comme une jurisprudence. Cette analogie avec le droit est pleine de suggestions. Mais il faut la corriger en réfléchissant à ce que le Québec vient de vivre en adoptant, le premier janvier dernier, un nouveau code civil. Tous les avocats, les notaires et les autres professionnels dont l'activité repose sur le code civil, ont dû retourner suivre des cours. Mais, une fois les cours suivis, beaucoup sont restés impatients de lire et d'analyser les premiers jugements que les tribunaux ont prononcés à partir de ce nouveau code civil, car ce changement de code avait vidé la jurisprudence : ils attendaient ces jugements pour voir comment, dans des cas concrets, le nouveau code serait interprété.

L'analogie du code civil et de la jurisprudence peut éclairer le rapport, en éducation, entre les théories qui fournissent un cadre général d'interprétation ou d'explication et les savoirs d'action. Comme la jurisprudence, ceux-ci sont des bases de cas exemplaires auxquelles chaque nouvelle situation est rapidement comparée afin d'identifier (et ce n'est pas un choix délibéré), sur la base d'une ressemblance, quel serait le bon geste à exécuter. Actuellement, cette jurisprudence reste personnelle, individuelle et non communiquée, sauf dans certaines circonstances, celles de la supervision des novices, en stage ou en laboratoire et celles des échanges entre un enseignant débutant et l'enseignant chevronné qui lui sert de mentor pendant les premiers mois, les premières années. Dans ces circonstances, la jurisprudence qui guide l'action du senior se dévoile au junior, bien qu'elle ne soit pas toujours reliée à une théorie (même personnelle et implicite) ni présentée comme une opérationnalisation de cette théorie.

En présentant l'intérêt d'élaborer un savoir stratégique pour l'éducation qui correspond à une formalisation de ces savoirs d'action, nous avons suggéré quelques démarches (16), entre autres d'étudier les échanges entre senior et junior à propos d'une séquence d'action menée par l'un d'eux. Mais cela exige un réel partenariat qui implique un renouvellement de l'éthique de la recherche, de ses démarches et des relations entre chercheurs et praticiens (17) dont deux contributions

(16) En particulier dans :

- VAN der MAREN J.M. (1988), Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation. *Réseaux*, n° 55-56-57, pp. 129-161.

- VAN der MAREN J.M. (1993), Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp.153-172.

(17) VAN der MAREN J.M. et MAINVILLE S. (1993), Pour une recherche pertinente aux pratiques professionnelles, dans ANADON M. et CÔTÉ-THIBAUT D. (Éds.), *La recherche qualitative en éducation : réflexions sur ses fondements, ses méthodes, ses pratiques*. Revue de l'Association pour la recherche qualitative, volume 8, pp. 87-110.

récentes ont illustré, tant les difficultés réelles, mais surmontables, que les bénéfices. Il s'agit des thèses de Colette Baribeau et de Serge Desgagné. La recherche de Baribeau (18) a porté sur les échanges entre collègues qui partageaient un même enseignement et qui analysaient ensemble l'enregistrement vidéo qu'ils en avaient fait. Il s'est agit, dans ce cas, d'identifier à quoi l'acteur pensait au moment de poser son geste. Dans sa thèse Desgagné (19) a recueilli et analysé les échanges entre des professeurs chevronnés (de 20 à 25 ans d'expérience) et des professeurs débutants à propos de problèmes de discipline, afin d'identifier comment le savoir d'action des expérimentés est structuré quand il se communique et à quel répertoire de signaux (exécution d'une action à la suite de la perception d'un indice) correspond l'interprétation donnée au débutant. À propos de ces échanges privilégiés entre seniors et juniors ou entre comparses d'une même scène, d'autres travaux sont en cours (20) qui permettront, pensons-nous, de construire une « pédagogie » (21), cette jurisprudence des actions de formation, à la jonction de la théorie et de la pratique, dont plusieurs espèrent la constitution.

CONCLUSION

Au terme de ces réflexions à partir de notre expérience de l'enseignement de la méthodologie et de la consultation, nous en arrivons à quelques éléments qu'il nous paraît important de souligner.

1. Il faut distinguer la formation du professionnel de l'enseignement et du professionnel de la recherche. L'enseignement des méthodes de recherche n'y joue pas le même rôle.

(18) BARIBEAU C. (1998), *Enseignement d'un geste professionnel en milieu universitaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Université de Montréal.

(19) DESGAGNÉ S. (1994), *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat non publiée, département de psychopédagogie, Université Laval.

(20) L'Association québécoise des universitaires en formation des maîtres (AQUFOM), prépare actuellement un volume intitulé « *Enseignants et Enseignantes de métier et formation initiale* » (responsable de l'édition : Yves Lenoir, Université de Sherbrooke). Ce document, qui paraîtra à l'automne 1994, rapporte, selon ce qui est annoncé, des recherches sur les échanges entre novices et superviseurs, débutants et chevronnés.

(21) La « pédagogie » est le terme proposé par Pierre GILLET dans *Pour une pédagogie ou l'enseignant praticien*, Paris : PUF, 1987.

2. Il faut envisager que la carrière de ces professionnels comporte des phases, et que les modes de fonctionnement du professionnel confirmé ou de l'expert ne puissent pas être fixés comme objectifs de formation pour le novice et le débutant.

3. En ce qui concerne le rôle de la recherche dans la formation des professionnels de l'enseignement, ses apports majeurs consistent en l'analyse critique des fondements méthodologiques et épistémologiques des théories du domaine et en l'élaboration d'un savoir stratégique à l'image de ce qu'est la jurisprudence pour un code de droit.

4. Les étudiants en formation initiale ou continue ne tirent bénéfice d'un enseignement des méthodes de recherche que lorsque celui-ci est contextualisé. Comme professionnels de l'enseignement, ils doivent pouvoir en retirer, essentiellement, ce qui leur permet d'être critique à l'égard des discours, savants ou autres, qui couvrent leur champ d'action.

5. La recherche sur les méthodes et l'enseignement des méthodes doit se limiter à décrire et à analyser les instruments, les procédures et les démarches qui se pratiquent plutôt que d'imposer une norme méthodologique idéale en tant que nouvelle morale.

6. Les responsables de la conception, de l'implantation et de la gestion des programmes de formation gagneraient à entretenir, dans chacune de ces phases, une attitude critique et à ne pas adopter un modèle idéologique de la formation, que ce soit à partir de la recherche, du fonctionnement des experts ou de quelque autre forme de représentation d'un idéal de l'humain.

AUTOUR DES MOTS

Cette rubrique propose autour d'un ou de quelques mots une halte pensive à travers un choix de citations significatives empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents.

La commande, qui portait sur ces deux mots, contenait l'hypothèse implicite de leur liaison. Nous partirons pour notre part sans a priori, laissant aux auteurs cités la liberté de leurs choix et aux mots, la polyvalence de leurs emplois. Reste-t-on d'ailleurs autour des mots lorsqu'on les lie ainsi, privilégiant du même coup l'un de leurs sens particuliers et se mettant en fait d'un seul côté ?

On peut certes, on doit même donner un sens nouveau aux mots de la tribu : c'est ainsi que la langue capte un peu de la vie changeante des hommes et des sociétés. Mais dans cette rubrique, il y faut quelques précautions. Voici les nôtres : dans les deux premières parties, nous prendrons d'abord les sens les plus courants que donnent les spécialistes, tels que les saisissent les dictionnaires de la langue spécialisée ; nous essaierons ensuite d'aller plus loin, en empruntant aux textes mêmes des spécialistes quelques unes de leurs distinctions conceptuelles et à l'histoire quelques éléments qui firent varier les sens.

Dans la troisième partie, nous mettrons ces mots en relation et dirons les réticences ou oppositions que cela provoque chez les uns, les défenses enthousiastes que cela lève chez d'autres. Il nous suffira de prendre des citations venant des deux camps. Ce faisant, on pourra constater que des citations opposées proviennent des mêmes personnes, ce qui montre qu'en la matière, rien n'est définitivement établi.

RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

1. RECHERCHE

DÉFINITION ET DISTINCTIONS INITIALES

Recherche (scientifique) : « Investigation méthodique, portant en général sur un secteur particulier dont il s'agit de découvrir les facteurs qui l'influencent, de proposer des hypothèses explicatives et si possible de les vérifier. »

Grawitz, M. (1990), p. 329

« La notion de recherche est employée dans de nombreux champs de pratiques sociales ; il importe de s'en souvenir parce que le point commun des usages est, "simplement", celui de l'effort pour trouver un objet, une information ou une connaissance. Dès lors, le terme désigne ainsi l'essentiel. Il s'agit d'un effort mental aussi bien que d'un effort d'actions, c'est-à-dire que l'on exclut de la recherche ce qui est trouvé par hasard ou par intuition : toute découverte ne pourra pas être rapportée à la recherche.

Dans les acceptions communes, lorsque la recherche est qualifiée, c'est pour mentionner le champ dans lequel elle se développe ou l'objet même de son effort : la recherche policière, ou la recherche pétrolière.

La notion de recherche "scientifique" est récente ; elle s'est imposée à partir des années 1930 et encore plus après la guerre ; c'est dire d'une part, qu'elle spécifie une recherche parmi bien d'autres, d'autre part, que les investigations qui étaient antérieurement conduites, notamment, dans les "Facultés", ne se dénommaient pas par cette expression et n'en existaient pas moins. Il semble que l'on parlait d'études ou de travaux (cf. la thèse sur travaux).

Dans les universités existent et cohabitent des recherches différentes, dont les recherches "scientifiques", selon les disciplines ou selon la nature de leurs productions. (...) C'est ainsi que la recherche philosophique voisine avec la recherche documentaire ou la recherche juridique ; dans aucun de ces trois exemples, le terme de scientifique ne conviendrait pour caractériser le travail effectué, qui pour autant relève de la recherche... » (voir suite dans la conclusion.)

Beillerot, J. (1991), pp.18-19

DIFFÉRENCIATIONS GÉNÉRALES

« La diversification de la recherche se traduit, suivant les finalités, par une articulation entre trois grands niveaux de recherche : la *recherche fondamentale*, qui, dans les sciences de base, vise à reculer les limites de la connaissance scientifique, sans avoir en vue des applications spécifiques ; la *recherche appliquée*, qui s'attache à la découverte des acquis nouveaux exigés par des objectifs pratiques déterminés ; la *recherche développement*, enfin, dont l'essor est considérable depuis les années 60, et qui vise à une mobilisation et une valorisation systématique des résultats de la recherche appliquée pour créer des matériaux, des produits ou des processus nouveaux. »

Grand Larousse universel (1991), p. 8769

« De libre, c'est-à-dire d'activité intellectuelle exercée en vue de sonder l'inconnu sans objectifs pratiques déterminés, la recherche fondamentale doit, dans cette optique, passer à la recherche orientée, c'est-à-dire viser des connaissances nouvelles exigées par des fins pratiques et contribuer ainsi au progrès général. Dans ce cas la recherche est déterminée par des demandes ou des incitations reçues de l'extérieur : le travail exécuté répond à un thème donné, qui peut être abordé de façon différente et par des moyens différents par les multiples équipes de recherche. Ce type de recherche orientée, souvent très proche de la recherche appliquée (en France, certaines recherches sous contrat), atteint particulièrement des secteurs de pointe comme l'électronique, l'espace, la défense nationale ou encore, plus récemment, les sciences humaines. »

Encyclopédie Française (1975), p. 10157

« Il est possible de parler d'acte de recherche dès lors que l'on se trouve en présence d'opérations spécifiquement mises en œuvre en vue d'aboutir à la production de représentations intellectuelles nouvelles et à leur expression sur un support externe. Autrement dit, l'acte de recherche fonctionne comme *un acte délibéré et socialement organisé* en vue d'aboutir spécifiquement à la production de *représentations* intellectuelles nouvelles et susceptibles d'avoir une *existence sociale distincte* de la personne physique de leur(s) auteur(s). Il s'agit là, on le voit, d'une définition relativement large.

Il est possible, à propos de la formation comme à propos d'autres domaines, de distinguer notamment trois types de recherches selon la nature exacte des représentations auxquelles elles aboutissent :

- les recherches empiriques... Nous ne les aborderons pas directement dans le cadre de cet article ;
- les recherches ayant pour résultat explicite la production de savoirs à proprement parler, ou encore de savoirs théoriques, c'est-à-dire de représentations relatives aux relations pouvant exister entre les différentes réalités présentes en formation. Ces recherches pourront être désignées sous le terme de recherches de type classique ou à orientation scientifique ;
- enfin, les recherches ayant pour résultat explicite la production de représentations relatives à un ou plusieurs éléments de la conduite d'une action de transformation des réalités présentes en formation. Nous pourrions parler alors des recherches finalisées ou liées à l'action. » (Voir tableau de synthèse ci-après.)

... / ...

Tableau de synthèse

Démarche de recherche de type classique	Démarche de recherche finalisée ou liée à l'action
<i>objet de la démarche de recherche</i>	
Obtenu par transformation de la demande de recherche en problème de compréhension du fonctionnement d'un ensemble de réalités physiques ou sociales.	Correspond à un engagement dans la conduite d'une action de transformation du réel et à la formulation d'un problème relatif à cette conduite.
<i>Composantes de fonctionnement de la démarche de recherche</i>	
Elaboration d'hypothèses de lecture du réel, c'est-à-dire d'idées de relations possibles entre deux ou plusieurs catégories de réalités.	Explication d'objectifs ou d'hypothèses d'action, relatives à des transformations souhaitables du réel.
Délimitation (au moyen d'indicateurs), production et traitement d'informations relatives à ces réalités et à leurs relations.	Délimitation (au moyen d'indicateurs), production, traitement et analyse d'informations congruentes avec ces objectifs.
Définition des rôles des acteurs spécifique à la démarche de recherche.	Définition des rôles dans la recherche et dans la conduite de l'action ne différant pas sensiblement.
Résultat : production de savoirs, c'est-à-dire confirmation de l'existence des relations posées en hypothèse.	Résultat : production de nouvelles représentations relatives à un ou plusieurs aspects de la conduite d'une action de transformation du réel.
<i>Usage direct dans la pratique</i>	
Outils pour les activités de compréhension par les individus de leur environnement et de leurs propres pratiques.	Engagement effectif de nouvelles pratiques, de nouvelles démarches, etc. Production de changement.
<i>Référent général de la démarche</i>	
Notion de scientificité.	Notion de rationalité
<i>Exemple</i>	
Étude sur les déterminants de la demande de formation.	Analyse de la demande de formation d'un public particulier.

2. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Commençons par la définition qu'ont donné les trois rédacteurs en chef invités pour ce numéro dans leur éditorial placé en tête :

« Nous avons convenu... d'appeler "développement professionnel" toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. »

Barbier, J.M., Chaix, M.L., Demailly, L., p. 7

Cette définition large présente l'avantage d'être l'une des rares existant en français. En effet l'expression développement professionnel est encore peu utilisée dans notre langue. Nul doute qu'elle va devenir plus fréquente si l'on en croit ce qui se passe dans les pays de langue anglaise. Alors qu'elle était peu utilisée dans les années soixante, elle possède maintenant une entrée spécifique dans le *Handbook of Research on Teacher Education*. En fait, elle a peu à peu bousculé et parfois supplanté les mots voisins, comme nous le rappellent les auteurs du texte correspondant à cette entrée :

« Le développement professionnel est ici défini par toutes les connaissances, habiletés, capacités et conditions nécessaires pour le perfectionnement des enseignants dans leur travail. Les expressions de "formation en cours de service" (in service), "développement de l'équipe pédagogique" (staff development) et "développement professionnel", sont pris ici comme des synonymes. Le sens de ces termes a changé avec l'évolution des contextes social et politique et avec la croissance de la recherche en éducation dans ce domaine. »

Lieberman, A., Miller, L. (1990), p.1045

D'autres auteurs contestent cette assimilation au nom d'une conception plus large du développement professionnel :

« La formation en cours de service, jadis conçue comme un facteur majeur du développement professionnel, est maintenant perçue comme seulement une petite partie d'un processus beaucoup plus large. »

Holly, M.L., McLoughlin, C.S. (1988), p. IX et X

Pour en montrer les différentes dimensions, Kremer-Hayon reconstruit la notion de manière analytique en partant des deux concepts qu'héberge cette expression. Pour lui, si développement désigne un processus, profession désigne l'objet auquel s'applique ce processus.

« *Développement*. Une approche distingue trois modèles du cycle de vie : le modèle de la stabilité, le modèle du changement ordonné et le modèle de la flexibilité aléatoire. Le premier modèle s'appuie sur la rationalité de la théorie des traits, suggérant que les différences individuelles sont constantes dans le temps. Le modèle du changement ordonné propose des structures de changement dans le temps, comme on peut le voir dans les théories, de Freud, Erikson et Piaget. Le modèle de la flexibilité postule que le cycle de vie est la résultante des interactions entre l'âge, l'expérience, les traits de personnalité les conditions d'environnement... Quelques questions découlent directement de ces modèles : le développe-

ment professionnel peut-il intervenir tout au long de la carrière ? Si la réponse est positive, intervient-il en des moments déterminés ou représente-t-il la résultante d'une interaction continue entre l'âge, l'expérience, la personnalité de l'enseignant et les conditions d'environnement ?...

Profession : Une analyse de la littérature sur les professions révèle deux conceptions principales. L'une est caractérisée par sa nature statique et convergente, qui ne laisse pas de place pour des interprétations souples. C'est une conception traditionnelle et monopolistique pour laquelle chaque profession a ses caractéristiques propres, qui restent relativement stables dans le temps...

Les conceptualisations monolithiques et statiques des professions paraissent quelque peu anachroniques dans une ère postindustrielle et dans une société du savoir. Les rapides progrès des sciences ont entraîné une plus grande fluidité entre les disciplines, certaines s'imbriquant fortement. Rien d'étonnant donc si ces changements forts ont entraîné quelque flexibilité dans la définition des professions et les limites à partir desquelles on peut considérer une activité comme une profession. Ces nouvelles conceptions reconnaissent que les activités traversent un processus dynamique de professionnalisation dans lequel les dilemmes, les doutes, le manque de stabilité et la divergence deviennent partie intégrante d'une profession....

Le savoir et l'autonomie sont les principales caractéristiques des professions qui nous intéressent. Avec la conception monolithique, le savoir professionnel est conçu à travers le prisme de disciplines, recherches et théories bien définies, auxquelles le professionnel doit adhérer et en fonction desquelles il doit réguler sa pratique... Schön parle à propos de cette conception monolithique de rationalité technique, qui est à ses yeux insuffisante, car elle ne reconnaît pas les différentes situations. À la place, il propose une Épistémologie de la pratique reposant sur la réflexion en action, qui comprend des processus artistiques et intuitifs dans la prise de décision... Cette dernière repose sur un savoir pratique, un savoir en action qui est tacite et implicite et est décrit par Schön comme "savoir plus qu'on ne peut dire". Dans cette conception, la pratique est une forme de recherche, et l'attitude de recherche, un dialogue avec la situation dans lequel savoir et faire sont inséparables. En conséquence, le savoir peut se concrétiser au niveau professionnel même s'il ne repose pas sur la théorie et la recherche. »

Kremer-Hayon, L. (1991), pp.80-82

3. RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

3.1. LES CONTESTATIONS DU RÔLE DE LA RECHERCHE DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL :

a) *L'impossible fusion ou l'hétérogénéité du temps de la science et du temps de l'action*

« C'est une seule et même chose de découvrir l'erreur théorique qui consiste à donner la *vision* théorique de la pratique pour le *rapport pratique* à la pratique et, plus précisément, à placer au principe de la pratique le modèle que l'on doit construire pour en rendre raison et d'apercevoir que cette erreur a pour prin-

cipe l'antinomie entre le temps de la science et le temps de l'action qui porte à détruire la pratique en lui imposant le temps intemporel de la science. Passer du schème pratique au schéma théorique, construit après la bataille, du sens pratique au modèle théorique, qui peut être lu soit comme un projet, un plan ou une *méthode*, soit comme un programme mécanique, ordonnance mystérieuse mystérieusement reconstruite par le savant, c'est laisser échapper tout ce qui fait la réalité temporelle de la pratique en train de se faire (...).

Il y a un temps de la science qui n'est pas celui de la pratique. Pour l'analyste, le temps s'abolit : non seulement, comme on l'a beaucoup répété depuis M. Weber, parce que, venant toujours après la bataille, il ne peut y avoir d'incertitude sur ce qui peut advenir, mais aussi parce qu'il a le temps de totaliser, c'est-à-dire de surmonter les effets du temps. La pratique scientifique est si détemporalisée qu'elle tend à exclure même l'idée de ce qu'elle exclut : parce qu'elle n'est possible que dans un rapport au temps qui s'oppose à celui de la pratique, elle tend à ignorer le temps et par là, à détemporaliser la pratique. Celui qui est engagé dans le jeu, pris par le jeu, s'ajuste non à ce qu'il voit, mais à ce qu'il prévoit, à ce qu'il voit à l'avance dans le présent directement perçu, passant la balle non au point où se trouve son partenaire mais au point que celui-ci atteindra – avant l'adversaire – dans un instant, anticipant les anticipations des autres, c'est-à-dire, comme dans la feinte, qui vise à les déjouer, des anticipations d'anticipations. Il décide en fonctions des probabilités objectives, c'est-à-dire en fonction d'une appréciation globale et instantanée de l'ensemble des adversaires et de l'ensemble des partenaires saisis dans leur devenir potentiel. Et cela, comme on dit, *sur le champ*, en un clin d'œil et dans le feu de l'action, c'est-à-dire dans des conditions qui excluent la distance, le recul, le survol, le délai, le détachement... »

Bourdieu, P. (1980), pp.136-137

« Dans ce processus qui incite l'ouvrier à agir sur l'organisation de sa tâche, les données techniques et scientifiques sont souvent utilisées dans une temporalité inverse de celle d'un raisonnement scientifique ou expérimental. À partir des données perceptives, l'ouvrier esquisse très rapidement une interprétation, un diagnostic ou une mesure correctrice et il n'interroge la technique que dans l'après-coup, pour vérifier, opérationnaliser et universaliser l'essai que lui suggère l'intuition nourrie et pilotée par ces perceptions. »

Dejours, C. (1993), p. 50

b) C'est de la recherche « au rabais »

« Pour le reste, la recherche pédagogique, les sciences de l'éducation, je serai critique. Je crois que ce qui manque le plus aux sciences de l'éducation, c'est de partir d'objets concrets. Pour moi, l'éducation n'est pas une science, c'est une technologie, elle doit donc faire l'objet de recherches développement, pour utiliser le langage de l'ingénieur (...). Pour moi la recherche relève d'une démarche de chercheur et cette démarche de chercheur, c'est à l'université qu'elle se trouve. Mais ma position n'est pas radicale, je trouve seulement que cette référence à la recherche est un peu une litanie incantatoire et emblématique. »

Malglaive, G. (1992), pp.137-138

« Il faut être inconscient des enjeux statutaires et financiers liés à la reconnaissance des sciences de l'éducation parmi l'ensemble des disciplines scientifiques sur les campus, (...) pour élever au rang de recherche les activités quotidiennes de tout être intelligent.

Van der Maren, J.M. et Blais, J.G., voir ci-dessus, p. 132

c) Elle déstabilise la pratique

« La recherche déstabilise la pratique (...). Il ne faut pas oublier que la recherche, quels qu'en soient la forme et l'enjeu, est avant tout écriture, doute et analyse, alors que la pratique est faite de paroles et de foi. Ce sont deux univers dont la rencontre, bien qu'elle puisse se faire, n'est ni quotidienne ni aisée. »

Van der Maren, J.M. et Blais, J.G., voir ci-dessus, p. 123

d) La recherche n'est pas nécessaire pour avoir une intelligence concrète de son activité

• *L'intelligence de la pratique se trouve partout, dans toute expérience*

« Si Wood et ses collaborateurs se sont montrés capables d'identifier des signes d'un savoir tacite, par définition informels, ineffables, voire imperceptibles aux travailleurs eux-mêmes, c'est parce qu'ils se sont d'abord tournés vers des essais épistémologiques (ils se réfèrent aux travaux de M. Polanyi et A. Koestler). Ils en ont retenu l'idée d'implication subjective dans la connaissance, c'est-à-dire l'idée que le sujet "habite" littéralement son domaine de connaissance, que toute action humaine tirée de l'expérience, aussi routinière soit-elle apparemment, implique un certain degré de qualification (...).

Cette idée entre en résonance avec le pari ethnométhodologique de cesser de considérer l'"acteur" comme "un idiot culturel", pari qui contribue aussi bien à ranimer l'intérêt d'une autre source de révélation, les représentations des acteurs, qu'à en faire le principe de l'explication, de la construction des compétences (...).

Au fur et à mesure que le savoir perd son statut d'objet pour gagner en attribut du sujet, et que la relation cognitive tend à se définir sur le mode de l'être (être compétent) et non plus sur celui de l'avoir (avoir un savoir, au risque de le perdre), la compétence de l'agent s'enrichit du sens qu'elle donne aux catégories de la pratique jusqu'à participer à la construction ou à la mise en forme de ces catégories. »

Stroobants, M. (1991), p. 36

« Le métier ne s'apprend pas ailleurs que dans les conditions pratiques de son exercice, mais il s'apprend aussi par tout ce qui passe de lui dans la vie quotidienne, au hasard d'une conversation qui parle de lui ou de tout autre chose, par exemple. On apprend le métier par tous les bouts et à tous les détours, parce qu'il est la vie. Le paludier ne dit rien d'autre quand il constate, "on naît dedans, ben on le sait", qu'il faut peut-être aussi entendre comme "on est dedans, ben on le sait". Ce qui est gommé là, dans cette formule lapidaire, c'est le travail : le travail qui, du solipsisme conduit au savoir, par l'approximation de mieux en mieux réussie du père en position de maîtrise. Mais ce que la formule exprime à la per-

fection, c'est que les choses du métier sont là, indissociables des choses humaines en général : gestes, comportements, "connaissances" abstraites du magma, tous banals dans leur masse, enregistrés, traités ensemble, en vrac, "tout venant" comme dit le pêcheur ou l'ostréiculteur pour son produit non trié. Les points de repère que l'enfant découvre dans la conduite du travail sont les mêmes que ceux de la vie familiale ou communautaire (...).

Delbos, G. et Jorion, P. (1984), p.141

- *L'intelligence pratique est de l'ordre de la ruse et non du concept, comme la recherche*

« La deuxième caractéristique de l'intelligence pratique est d'accorder plus d'importance aux résultats de l'action qu'au chemin emprunté pour atteindre les objectifs. Le cheminement de la pensée est un fait capital, mais il se moque de la rigueur. Ici règnent le bricolage, le bidouillage, la tricherie, l'espièglerie, l'astuce. La justification, l'explication, l'élucidation, la légitimation, l'analyse n'interviennent que dans l'après-coup de la réussite. L'expérience précède le savoir. En d'autres termes, ce qui domine l'usage de l'intelligence pratique, c'est la ruse. Cette intelligence est fondamentalement une "intelligence rusée", qu'on opposera volontiers à "l'intelligence conceptuelle". Detienne et Vernant (1974) ont mis à jour les sources grecques de cette intelligence : la *métis*, qu'ils opposent à la *thémis*. Cette *métis* qui assure le succès dans les épreuves pratiques et dans l'action est celle-là même qui fonde le métier. La *métis* est au cœur de l'ingéniosité qui constituerait en quelque sorte le ressort même du métier.

En résumé, donc, l'intelligence pratique est une intelligence du corps, son ressort est la ruse, elle est au cœur du métier, elle est à l'œuvre dans toutes les activités de travail y compris théoriques, elle est fondamentalement subversive et créatrice, elle est largement répartie parmi les hommes, elle est pulsionnelle, et sa sous-utilisation est pathogène. » (...)

Dejours, C. (1993), pp. 53-61

- *L'intelligence de la pratique est de l'ordre de la raison, mais pas nécessairement de la recherche*

« Le problème posé est celui de la coordination des intelligences rusées singulières. Or, ce niveau d'intégration collective ne peut pas s'analyser à l'aide du concept de *métis*. Il implique l'usage d'une autre forme d'intelligence connue depuis Aristote sous le nom de *phronésis* ou de "sagesse pratique". Il s'agit là d'une intelligence spécifiquement engagée dans la délibération et la discussion qui entoure une décision : en l'occurrence celle de stabiliser certaines trouvailles ou découvertes de l'intelligence pratique et d'en rejeter d'autres. L'usage de cette sagesse pratique est nécessaire pour pouvoir intégrer les découvertes de l'intelligence rusée dans des règles de travail.

(...) Le terme de pratique doit ici être entendu dans son sens savant, comme dans le concept de raison pratique hérité d'Aristote, c'est-à-dire comme tout ce qui est requis tant au plan théorique qu'au plan empirique pour pouvoir intervenir rationnellement dans le domaine de l'action ; comme ce grâce à quoi nous nous efforçons de connaître "le contingent, le changeant, les choses qui peuvent être

autre chose que ce qu'elles sont, précisément parce qu'elles ne dépendent pas totalement de la nature et de sa nécessité, ni d'ailleurs du hasard, mais de la société et de ses choix" (Ladrière, 1990, p.27). Lorsque nous employons le terme d'"intelligence pratique", il faut donc comprendre intelligence de la pratique. »

Dejours, C. (1993), pp. 62-69

Même si ce n'est pas de la recherche, cette synthèse pratique issue de la discussion et de la délibération s'en rapproche : la discussion engendre la rationalisation, la recherche aussi. Il est donc temps de passer aux auteurs qui lient recherche et développement professionnel. Ce sont d'ailleurs en partie les mêmes, preuve qu'en la matière, les positions sont plus nuancées que tranchées, plus incertaines que définitivement établies.

3.2. ARGUMENTS EN FAVEUR DU RÔLE DE LA RECHERCHE DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

a) *La recherche est utile à la distanciation*

« La meilleure contribution de la recherche au perfectionnement professionnel reste de fournir des théories qui permettent de ressaisir l'action, de lui donner sens, de mettre à distance les intuitions de l'action, de les examiner et de reconstruire l'action. »

Van der Maren, J.M. et Blais, J.G. (1994), voir ci-dessus, p. 137

b) *La recherche permet de comprendre et de prendre en compte la complexité*

A.G.B. : « La recherche peut-elle cependant donner des outils pour distancier une pratique ?

G.M. : je n'en suis pas convaincu ; par contre ce qui manque, ce sont des gens capables de faire opérer aux enseignants en formation, non pas une distanciation mais une compréhension (sauf si on pense que toute compréhension crée un effet de distanciation) des phénomènes dans la complexité de toutes leurs dimensions. Alors sans doute la recherche peut y contribuer, et c'est pourquoi, quand je parle de recherche, je dis qu'il faut considérer l'objet dans sa réalité concrète, et quand je dis que l'éducation est sur le versant de la technologie (...) c'est qu'elle doit se déterminer par des objets concrets, c'est-à-dire des objets réels, tirés des pratiques. »

Malgaive, G. (1992), p.138

« Entre pratique réfléchie et recherche, il y a donc d'importantes différences. Mais il y a aussi (...) plusieurs points communs. En quoi une pratique de recherche pour les étudiants peut-elle modéliser une pratique réfléchie pour les enseignants en exercice ? Elle habitue à contrôler les biais, à se méfier des intuitions et des idées toutes faites : elle habitue à la complexité : rien n'est aussi simple qu'on l'imaginait. Elle oblige à se dégager des impressions subjectives pour confronter sa perception à celle d'autres observateurs. Un praticien réfléchi n'est pas un praticien solitaire, (...).

Autre modèle qu'on peut emprunter à la recherche : avoir le souci de valider ce qu'on pense, émettre des hypothèses plus que des jugements catégoriques, engranger un certain nombre d'observations pertinentes, revenir à sa théorie pour la corriger ou nuancer, amorcer un nouveau cycle d'observations ou d'expérimentation. De tels fonctionnements, familiers aux chercheurs, pourraient définir la pratique réfléchie si l'on retient l'esprit général plutôt que les procédures de détail. »

Perrenoud, P. (1993), p.18

c) *La recherche permet de rendre manifeste la professionnalité et d'orienter le développement professionnel*

« La démarche à suivre la plus fructueuse semble être celle qui choisit de partir du travail social comme objet de recherche et non de tenter de faire une application des connaissances des sciences sociales à celui-ci, comme cela est fait trop souvent ; car il est des questions et des problèmes à résoudre que seules les situations permettent d'énoncer.

En outre, la recherche concernant l'intervention sociale oblige à avoir un regard intérieur, profond et fouillé tout autant qu'une distanciation rigoureuse. Prendre en compte le sujet dans toute sa plénitude et complexité, les intentions et les valeurs, observer les comportements, rechercher le sens latent et caché, situer les déterminants institutionnels et les autres contingences sociales, analyser les méthodes d'action, évaluer les effets, voilà une recherche se différenciant de la simple analyse de l'action et plus complexe qu'une recherche monodisciplinaire.

(...) Théoriser la pratique, formaliser les savoirs professionnels, en débattre avec la communauté scientifique et politique marquent une étape indispensable à franchir pour accéder à une qualification certaine et à une professionnalité visible et reconnue. »

Bouquet, N. (1990), p. 6

d) *La recherche permet d'analyser la deuxième facette du développement professionnel, celle de l'évolution de l'activité, et d'y ajuster la première facette, la formation*

« Au niveau de l'institution de formation (formation initiale et formation continue), la réflexion s'organise autour de deux grandes orientations : l'examen critique des formes de professionnalités actuellement produites, des problèmes qu'elles suscitent, des avantages qu'elles présentent, des dysfonctions qu'elles provoquent ; la définition des nouveaux référentiels de formation pour de nouvelles formations et la rénovation des anciennes.

Au niveau de l'entreprise, la recherche est surtout focalisée sur les expérimentations spontanément mises en œuvre par les employeurs, pour décloisonner les anciens métiers, afin de réduire les pertes de temps imputables à la succession de plusieurs corps de métier sur le même segment de production et pour élargir la sphère d'autonomie des ouvriers qualifiés, désormais souvent privés d'encadrement de chantier.

Ces études et réflexions sont généralement davantage tournées sur le contenu des savoirs théoriques et formalisés, quelquefois sur la formation de base (socialisa-

tion, lecture, écriture, lecture de plans), plus rarement sur les comportements (qualifications sociales, travail en collectif, travail sous les ordres d'un chef), que sur les capacités et savoirs physiques (gestuelle, endurance). La notion de professionnalité renforce cette connotation intellectuelle des dimensions de la qualification professionnelle. »

Dadot, M. (1989), p. 14

e) *La recherche permet de transformer la situation de travail en situation de formation*

« Ce serait par et dans les groupes articulant travail et formation que s'opéreraient ces transformations individuelles et collectives. Ces groupes, finalisés par la mise en place et/ou l'accompagnement des actions de formation, auraient pour particularité de développer une activité de réflexion/recherche à partir des pratiques professionnelles en vue de les transformer et/ou de dégager des contenus de formation nouveaux.

Les groupes deviendraient alors des structures de travail et de formation : le temps de production de changement serait en même temps un temps d'acquisition de nouvelles capacités et compétences individuelles et collectives transversales qui ont pour conséquence l'évolution des professionnalités et des identités des acteurs.

Cette hypothèse remet assez largement en cause la problématique habituelle de la formation et plus spécifiquement des rapports entre la production (au sens de production de biens et de services) et la formation (au sens de production de capacités et compétences).

Il nous semble que la situation d'opérateur collectif témoigne du fait que la formation ne tient plus dans la seule transmission unidirectionnelle de contenus pratico-théoriques. On passe au contraire à un nouveau paradigme, c'est-à-dire d'une situation émetteur/récepteur par rapport à ces contenus à une situation où la nouveauté des savoirs se crée dans la participation co-active des acteurs. La formation prend ici de plus en plus la forme de recherches collectives. »

Barbier, J.M., Berton, F., Boru, J.J. (coord. par), à paraître

CONCLUSION : ATTITUDE ET ACTIVITÉ DE RECHERCHE

Pour conclure cette randonnée autour de la recherche et du développement professionnel qui a emprunté les chemins divergents de textes contradictoires, il nous faut accepter de revenir à une ancienne distinction qui, nous semble-t-il, éclaire en partie ces contradictions (1) :

(1) Est-ce si sûr qu'il faille accepter, pour un surcroît d'intelligibilité, de distinguer entre attitude et activité de recherche, au risque de faire perdre à tous le bénéfice de l'usage indistinct du mot recherche, que valorise tant notre époque ? L'éducation, activité qui déborde de multiples valorisations, est pleine de ces mots qui remplissent la bouche d'importance et l'esprit de confusion. Or, les mots valorisés attirent plus en société que les distinctions claires. Alors, que faut-il faire ? On peut ainsi comprendre pourquoi les pamphlets, nombreux en ce domaine, sont plutôt d'un seul côté, qui n'est pas celui des sciences de l'éducation.

« Un acquis, de plus de vingt ans, mérite d'être rappelé,... celui de la différence entre être "en" recherche et "faire" de la recherche. Par la première expression, on désigne toute personne qui réfléchit aux problèmes, ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que cela soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale ; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de la réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail. De nouveaux courants de pensée tentent de faire de ce travail réflexif, de ce travail sur "l'expérience", un moyen privilégié de formation. À l'inverse, "faire de la recherche" implique d'autres démarches, notamment celles qu'imposent le verbe "faire" : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier. »

Beillerot, J. (1991) p. 19

L'attitude de recherche, « l'être en recherche » tel que le définit J. Beillerot, semble quasi-consubstantiel au développement professionnel : y a-t-il meilleur moyen pour progresser dans son activité professionnelle que de donner sens à l'expérience que l'on en a et de réfléchir aux problèmes que l'on y rencontre ?

Par contre, faire de la recherche est moins directement lié au développement professionnel. Mener sur son activité ordinaire une activité particulière qui implique des démarches spécifiques qui en éloignent, une espèce de détour qui exige du temps, du détachement et des compétences spécifiques, peut certes produire des conceptions nouvelles et un progrès collectif au niveau de l'activité. Il est moins certain que cela amène un développement professionnel au niveau personnel, dans la mesure où cela va impliquer l'apprentissage d'une nouvelle activité, ce qui risque autant de détacher de l'ancienne activité que d'approfondir la maîtrise de son exercice.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

Catherine MATHEY-PIERRE
AFPA

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J.M. (1985). – Analyser les démarches de recherche. *Éducation permanente*, 80, pp. 103-123.
- BARBIER, J.M. BERTON, F., BORU, J.J., (dir.) (à paraître). – *Travail et formation : nouvelles formes*. Paris : L'Harmattan
- BEILLEROT, J. (1991). – La « recherche ». Essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, pp. 15-31.
- BOUQUET, B. (1990). – Identité, professionnalité et recherche, *Rencontre*, 74, pp. 4-6
- BOURDIEU, P. (1980). – *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.

- DADOY, M. (1986). – À la recherche de la notion de professionnalité. in *Cahier du Plan Construction. Métiers du BTP : À la recherche d'une nouvelle professionnalité ?*
- DEJOURS, C. (1993). – Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel, *Éducation Permanente*, 116, pp. 47-70.
- DELBOS, G. et JORION, P. (1984). – *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des Sciences de l'homme.
- DENOYEL, N. (1990). – *Le biais du gars*. Paris : Éd. Universitaires UNMFREO. *Encyclopédie française*. Paris : Larousse, 1975.
- Grand Larousse universel*. Paris : Larousse, 1991.
- GRAWITZ, M. (1990). – *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- HOLLY, M.L., MCLOUGHLIN, C.S. (1988). – *Perspectives On Teacher Professional Development*. Philadelphia, PA : Falmer Press.
- KREMER-HAYON, L. (1991). – Teacher Professional Development : the elaboration of a concept. *European Journal of Teacher Education*, 14 (1), pp. 79-85.
- LIEBERMAN, A., MILLER, L. (1990). – Professional development of teachers, in HOUSTON, W.R.-*Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan
- MALGLAIVE, G. (1992). – Entretien. *Recherche et Formation*, 11, pp. 129-138.
- MILLET, J.P., FAURY, J. (1993). – *Langage de manager*. Paris : Éd. Liaisons
- PERRENOUD, P. (1993). – Ce que la recherche en éducation peut apporter à la conception de la formation des maîtres. *Conférence au XXI^e colloque Inter-IREM des professeurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres*. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- STROOBANTS, M. (1991). – Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail. *Formation emploi*, 33, pp. 37-42.
- VAN DER MAREN, J.M. et BLAIS, J.G. (1994). – Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? *Recherche et Formation*, 17, pp. 123-140.

NOTES CRITIQUES

ALTET, Marguerite (1994). — *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF. — 264 p.

Pourquoi donc un tel titre ? À l'évidence, il ne correspond guère au contenu traité. *Observer les situations éducatives*, voire *Observation et formation des enseignants* auraient mieux convenu (mais ces formules étaient déjà prises par M. Postic et J.-M. De Ketele, dans la même collection des PUF...). Car, pour l'essentiel, l'ouvrage de Marguerite Altet est consacré à une observation-analyse de conduites pédagogiques d'enseignants de collège. Sans doute parle-t-on, en particulier dans la dernière partie (50 pages), de la formation professionnelle des enseignants. Mais le propos est somme toute général, réflexif et spéculatif. Sans doute aussi est-il fait référence (p. 146) à un stage Mafpen proposé en guise d'échange (p. 46) par M. Altet elle-même aux professeurs qui acceptaient d'être filmés dans leur classe. Mais les effets de ces deux jours de formation sur l'observation des pratiques pédagogiques et (surtout ?) de la demande explicite de M. Altet aux enseignants de modifier leur préparation et leur pratique, ne prétendent pas « valider expérimentalement » un modèle de formation (une seule séquence post-stage en guise d'évaluation et aucune mesure de performances effectives d'élèves puisqu'« il ne s'agissait pas pour (M. Altet) de (se) situer dans une recherche processus-produit » p. 70). Le transfert en formation initiale d'un dispositif de Formation continue à la Formation initiale en IUFM poserait sans doute des problèmes particuliers.

Pour M. Altet, la pédagogie est le cœur du métier ou de la profession d'enseignant. Elle en propose une définition, par contraste avec la didactique. Si enseigner c'est communiquer un contenu, la pédagogie concerne la communication, la relation interactive, en ce qu'elle est générale, « transdisciplinaire », indépendante des contenus eux-mêmes. Elle est centrée sur la gestion interactive du processus enseignement-apprentissage en classe, sur le sujet enseignant et ses méthodes d'enseignement. La didactique est centrée sur les contenus, sur le sujet-apprenant et ses méthodes d'apprentissage. « *La pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonction-*

nelle enseignant-élèves et de l'action de l'enseignant en situation ; la didactique porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant. » (p. 7). La didactique s'arrêterait aux pratiques enseignantes (p. 17) et il n'y aurait pas à proprement parler d'intervention didactique des enseignants en situation. Si la didactique n'est pas bannie de la classe, c'est uniquement parce qu'elle a à voir avec les apprentissages-élèves.

Cette définition, comme toute définition, est discutable voire contestable. Si, comme le fait M. Altet avec les didacticiens des disciplines, on admet à titre d'hypothèse que l'apprentissage est fonction des contenus appris et que l'on n'apprend pas le français comme on apprend les mathématiques, n'est-il pas également légitime d'envisager que l'enseignement lui aussi est, au moins en partie, fonction de ces contenus et que l'on n'enseigne pas le français comme on enseigne les mathématiques ?

M. Altet adopte une « *démarche de chercheur qui tente de prendre en compte toutes les variables relevant du processus enseignement-apprentissage* » (p. 36 ; c'est nous qui soulignons). Elle n'en décide pas moins de ne pas retenir la « variable didactique » : « *Tout en reconnaissant son rôle essentiel, (elle) laisse de côté la variable didactique, structure disciplinaire, conceptuelle de la matière qui est traitée ailleurs par les chercheurs didacticiens des divers disciplines. Le nombre élevé de variables de la situation pédagogique (l') oblige à faire un choix et à restreindre volontairement certaines d'entre elles.* » (p. 44). Pourtant, la population des professeurs observés est contrastée (« littéraires » versus « scientifiques ») « *pour pouvoir identifier le rôle de la matière sur les processus cognitifs et socio-affectifs.* » (p. 46). Et les résultats montreront effectivement que les pratiques (pédagogiques) d'enseignement se différencient en fonction des disciplines enseignées.

Le travail présenté par M. Altet est impressionnant. Une masse considérable de données a été recueillie : 23 enseignants (12 de « lettres », 11 de « sciences » : mathématiques et biologie) ont été filmés trois ou quatre fois dans leur classe de 6^e ou de 5^e ; ces 115 séances de classe ont été suivies d'un entretien à partir du visionnement ; des questionnaires ont été proposés aux enseignants et aux élèves. Une approche de type systémique et une analyse multiréférentielle visent à permettre une lecture plurielle des situations. Neuf « *outils conceptuels d'analyse* » ont été mis au point :

1. grille d'analyse des interactions pédagogiques enseignant-élèves : fonction remplies par les comportements observés (dont 5 fonctions *didactiques* (sic) de l'enseignant) ;

2. guide de repérage des modes de communication professeur et élèves ;
3. répertoire des opérations cognitives des enseignants et élèves dans le processus de traitement de l'information ;
4. protocole « verbal off line » : entretien semi-directif avec les enseignants à partir de l'enregistrement de chaque séance de classe ;
5. analyse des protocoles verbaux en termes d'actes de langage (Searle) ;
- 5bis (?) cartes des concepts des enseignants (en fait, liste des mots clés de leurs « protocoles verbaux ») ;
6. questionnaire-élèves sur la séance qu'ils viennent de vivre ;
7. grille d'analyse linguistique du contenu des interactions ;
8. questionnaire sur les modes de planification du cours ;
9. Q-sort sur les conceptions pédagogiques.

La difficulté est de maîtriser une telle masse d'informations et de réaliser le projet annoncé : « *Tous ces outils ont été conjugués dans un modèle intégrateur qui en a combiné les résultats qualitatifs et quantitatifs pour aboutir à une recherche interprétative qui redonne la signification aux phénomènes.* » (p. 56).

Les résultats portent sur l'analyse intégrale de 39 séquences enregistrées auprès de 11 professeurs (6 « littéraires », 5 « scientifiques »).

L'analyse statistique (pp. 155-164) des corrélations entre le nombre des items correspondant aux catégories des diverses grilles d'observation donne parfois lieu à une interprétation quasi causale qui va au delà du constat de corrélation. Par exemple : « *une dépendance fonctionnelle existe donc bien entre les actes pédagogiques des enseignants et les actes d'apprentissage induits chez les élèves : ce que font les enseignants détermine ce que font les élèves et comment ils apprennent* » (p. 158). Cette interprétation serait d'ailleurs à nuancer par l'examen des quelques histogrammes individuels reproduits aux pages 67-69 : un même profil de conduites-élèves se répète, alors que le profil des conduites-enseignant change très nettement ; un profil comparable apparaît chez les élèves de deux classes, alors que les profils de leur enseignant semblent différents...

Les analyses statistiques mettent également en évidence toute une série de différences significatives entre les enseignants « littéraires » et les « scientifiques ». Le didactique fait ainsi retour : la discipline enseignée et/ou les activités menées dans cette discipline ne peuvent pas ne pas être prises en compte. Les frontières posées *a priori* entre le pédagogique et le didactique sont sans doute à reconsidérer.

L'analyse qualitative se réduit à l'étude de cas de trois professeurs de français uniquement (pp. 165-183). De même, l'interprétation des résultats par l'« approche systémique » ne concerne que ces trois professeurs

dont M. Altet « restitue le fonctionnement pédagogique » (pp. 187-196). Ces résultats peuvent paraître minces au regard de l'ampleur du dispositif mobilisé. Sans doute est-ce le prix à payer quand, épistémologiquement, on préfère la compréhension à l'explication.

Au total, un livre qui ne veut pas imposer des recettes au nom de « vérités scientifiquement établies », même si M. Altet a ses préférences qu'elle préconise plus ou moins ouvertement : « *Le mode interactif véritable n'est pas encore entré dans les mœurs pédagogiques* » (p. 90) ; « *Nous regrettons que (le questionnement) soit si systématiquement utilisé...* » (p. 122) ; etc. Un livre pas toujours facile à lire (M. Altet aime les phrases longues et la parataxe...), mais assurément riche et stimulant.

Dominique Guy BRASSART
Université de Lille III

FERRY, Gilles (1994). – *Partance*. Suivi de *Histoire de vie, formation et pratique littéraire* de Daniel Hameline. L'Harmattan. Savoir et Formation. – 295 p.

Un livre rare et singulier. Rare car réunissant deux figures auxquelles les Sciences de l'éducation doivent beaucoup : le second terme n'est pas totalement épuisé par le premier. La présence de ces deux patronymes sur la couverture d'un livre nous restitue une filiation qui sait épouser les luttes et les débats de son temps, sans cependant s'y réduire. Un livre rare, donc.

Mais singulier, *Le Partance* de Gille Ferry salue l'avènement d'un Ferry qui se risque à la littérature. Non pas dans une œuvre de pure fiction, mais dans le genre autobiographique, dont les historiens nous apprendront peut-être un jour qu'il s'est imposé, en cette fin de siècle, comme le genre littéraire majeur.

Que *Partance* soit édité dans une collection intitulée Savoir et Formation ne va de soi que pour ceux qui connaissent le Ferry des *Trajets de la formation*, ou celui de *La pratique du travail en groupe* (édités chez Dunod). Les quelque vingt années de vie qui nous sont contées là (le récit débute à la fin des années dix et se clôt en 1941) ignorent tout du Ferry que nous connaissons aujourd'hui. L'auteur esquive le ridicule de s'y traiter en miniature, qui reviendrait à fourguer le futur créateur de l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris X Nanterre dans quelques culottes courtes, déjà habitées par le génie de la chose éducative !

À d'autres. Nul ne se déduit jamais vraiment de ce qu'il fut, qu'on se le dise.

C'est un beau parti pris qu'une telle éthique ombrageuse et incertaine de ses fins : se renouveler en des œuvres vives promet quelques insomnies spacieuses, dont le soleil du matin se fiche royalement. Mais grand bien nous fait, quand celles-ci nous livre l'objet sauvé : on peut s'absorber dans *Partance*, car l'auteur ne s'y complaît point et s'y traite, sans ménagement, comme un autre. Un livre rare. « *Il y a un vrai de soi qui est un beau pour l'autre* » note Daniel Hameline dans son étude. Ajoutons que ce vrai procède de ce choix : restituer Ferry l'enfant et Ferry le jeune dans leur horizon temporel propre, par l'abnégation du savoir de l'auteur, qui n'ignore rien de la suite ; reconstruire le bonhomme dans l'univers qui était le sien, sans prescience de l'avenir, dans un présent incertain, qui constitue cependant notre seul terrain d'action. Il y a quelque chose dans ce livre qui ne se trahit pas précisément parce qu'il se suspecte en permanence. Et qui ne souffre qu'on ne s'y attarde. Hameline semble en savoir quelque chose de ce *presque rien*, qui vous est tout, à condition de ne pas s'y complaire, car telle est la vertu du charme. Singulier, disais-je.

Et tel est le charme de *Partance*. Ce n'est pas fait injure à Daniel Hameline que d'indiquer combien ce récit aurait pu trouver place dans une collection résolument littéraire, et disposer d'un lectorat dont l'adresse n'épouse pas seulement les cercles de l'éducation.

Histoire de vie, formation et pratique littéraire n'est pas le commentaire savant de *Partance*. Ouf !

Non plus qu'un de ces textes de courtoisie, écrits parce que dire non est la chose la plus difficile au monde, fût-ce à Gille Ferry. Hameline, dans une constante confrontation avec *Partance*, élargit son propos aux histoires de vie en formation, un champ de recherche et de pratique très vivant parmi les Sciences de l'éducation, et dont il signale l'espèce de « *valeur de légitimation sociale* » que constitue la publication d'un ouvrage qui y est entièrement dédié, dans la collection Que sais-je ?, aux Presses Universitaires de France, signé par Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, en 1993.

Le geste ainsi conduit suscite l'intérêt : les projets et les concepts propres à la démarche des histoires de vie sont soigneusement restitués dans une perspective à la fois intéressée et critique et qui sait élargir la discussion au-delà du domaine concerné. Gageons que le débat ainsi ouvert connaîtra sans doute des prolongements. Est pointé chez les étudiants participant à la démarche, « la soumission mimétique, inaperçue des intéressé(e)s le plus souvent, à la *doxa* des sciences humaines et de leur militances, telles qu'elles se vulgarisent dans la population qui hante nos facultés en général et la 70^e Section en particulier ». On comprendra

que se trouve bousculé là, au-delà des histoires de vie en formation, bien des postures et partis pris propres à l'éducation, et cela par un de ses éminents représentants (on hésite, après une telle citation, à utiliser le terme... *d'acteur* !).

Observons que simplifier ainsi le débat n'est pas faire honneur à l'auteur. Il convenait cependant de le signaler, d'autant que la contribution de Daniel Hameline n'est en rien querelleuse. Une belle ferveur s'y donne à voir pour les risques pris de la création en général et littéraire en particulier. Il nous invite même à considérer, *in fine*, combien cette dernière constituerait une licence de pédagogie « de la meilleure tenue » : *Partrance* est donc à sa place, également, dans la collection *Savoir et Formation*.

Ce n'est pas faire injure à Gille Ferry que de s'en féliciter.

Jean-Michel BAUDOUIN
Faculté de psychologie
et des Sciences de l'éducation
Université de Genève

HOUSSAYE, Jean (dir.) (1993). – *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. – 352 p.

Cet ouvrage présente un ensemble de contributions articulées par le triangle pédagogique de Jean Houssaye qui définit trois processus caractéristiques : le **processus enseigner**, le **processus former** et le **processus apprendre**. Le projet se donne comme une encyclopédie des axes de recherches actuels concernant le chantier de la pédagogie.

La première partie (sept contributions) est consacrée au processus « **enseigner** ».

Dans une approche réflexive, on explicite et interroge les concepts fondamentaux : contrat didactique ou disciplinaire (Jacques Colomb), l'idée de curriculum (Philippe Perrenoud) et de transposition didactique (Michel Tardy).

Pour l'approche empirique, il s'agit, en deçà de toute perspective normative, de décrire comment les maîtres enseignent : comment ils préparent leurs cours (Marguerite Altet) et plus généralement, comment ils organisent les situations d'apprentissage (Marc Bru). Ceci en vue de dresser une typologie des styles pédagogiques (Marguerite Altet) ou des profils d'action didactiques (Marc Bru). La construction de modèles descriptifs des pratiques est ici orientée vers une formation des enseignants axée sur la prise de conscience. Sans perdre de vue tous les facteurs,

d'ordre épistémologique (hétérogénéité et même précarité des savoirs à enseigner) ou sociaux (démocratisation de l'enseignement) qui rendent problématique aujourd'hui l'enseignement d'une discipline comme le français par exemple ! (Danièle Manesse).

Autour du processus « former » s'organisent huit contributions concernant l'étude des modes de regroupement des élèves et celle des phénomènes relationnels.

Les diverses formes de regroupement des élèves – âges, sexe, niveaux – sont étudiées dans leur histoire (Claude Lelièvre). Ce qui permet de développer une problématique de la différenciation et de ses fondements (Louis Legrand).

L'espace relationnel et social de la classe est ensuite abordé d'un point de vue psychosociologique. Une revue de questions sur les problèmes de la comparaison sociale, de la coopération et de la compétition, suggère de ne pas abandonner au hasard l'organisation de l'espace social des apprentissages au risque, par exemple, de voir se construire chez les élèves une image de soi déterminée par une trop pesante hiérarchie des disciplines (Jean-Marc Monteil). Un ensemble de repères est également proposé concernant les particularités qui font d'un groupe d'élèves une « bonne » ou une « mauvaise » classe : seule une approche interactionniste semble permettre ici décentration et dédramatisation (Philippe Poussière). Psychanalyse et psychosociologie nous dévoilent d'ailleurs les ambivalences de la relation pédagogique qui nous obligent là encore à une organisation du social sous forme, par exemple, de médiations des interactions (Jeanne Moll). D'une manière générale, méfions nous de la relation duelle dont les écarts dans les relations éducatives sont les symptômes ! (Philippe Jubin).

La troisième thématique concerne les problèmes d'autorité et de violence. Il importe ici de lever les tabous par l'enquête sociologique sur les sanctions effectivement portées à l'école (Bernard Douet) comme sur l'émergence des nouvelles formes de violence en milieu scolaire (Jacques Pain).

Du côté du processus « apprendre », neuf articles font le point sur les recherches actuelles d'ordre psychologique, épistémologique ou pédagogique.

Si comme l'étude de la mémorisation du vocabulaire le montre, les manuels scolaires sont faits pour les meilleurs élèves, on peut poser la question des véritables objectifs de la scolarité : apprendre ou sélectionner ? (Alain Lieury) Plutôt que de faire du savoir scolaire un objet, considérons le comme un ensemble de concepts (en distinguant le mot qui le désigne, les attributs qui le définissent et les exemples qui le concrétisent) résultant d'une construction interactive, afin d'engager l'apprenant dans un processus d'élaboration du sens (Britt-Mari Barth). Un tel

apprentissage exige cependant la mise en place d'une évaluation formative, laquelle doit être instrumentée et surveillée (Yvan Abernot).

Quels axes de recherche peuvent féconder le processus apprendre ? Les études sur le concept de conflit socio-cognitif mettent en avant la fonction structurante des interactions sociales et leur intérêt pour les apprentissages (Marie-José Remigny). D'autre part, des travaux d'ordre épistémologique et psychologique permettent de réinterpréter l'erreur en milieu scolaire et de passer de la foire au cancre à la prise en compte des conceptions des élèves comme outils / obstacles à l'acquisition de savoirs (André Giordan). Enfin, la différenciation pédagogique peut s'autoriser de divers travaux sur les styles d'apprentissage et les modes de pensée (Jean-Pierre Astolfi).

C'est le moment de rappeler que l'effort pédagogique se définit par la nécessaire articulation de deux processus différents et même divergents : la finalisation (le sens des apprentissages) et la didactisation (le souci de la valeur de l'apprentissage). Et ceci sous diverses formes : pédagogie de l'alternance, du projet ou des situations problèmes (Philippe Meirieu). Mais si le lieu naturel de la motivation est le processus apprendre, ses formes concrètes se différencient selon le processus dominant (Jean Houssaye). Enfin n'oublions pas que la fonction de l'école est de développer la capacité d'apprendre des élèves, cette interaction complexe d'attitudes, de projets, de choix de situations, de traitement de l'information et de prise de distance (Jean Berbaum).

Le sous-titre de l'ouvrage « *Une encyclopédie pour aujourd'hui* », ne peut paraître immodeste qu'à celui qui ne retient de l'idée encyclopédique que l'ambition de complétude. Un retour au dictionnaire (Petit Larousse) s'impose alors. Encyclopédie : « Ouvrage où l'on expose méthodiquement les résultats et les principes des sciences, des techniques, des connaissances en général ». Cette définition cadre parfaitement les intentions de l'ouvrage.

Il s'agit bien d'une exposition méthodique, car le triangle (*enseigner / former / apprendre*) fournit un modèle de compréhension de la situation pédagogique susceptible d'en structurer les différentes approches. Même si le découpage en trois points de vue paraît quelquefois un peu artificiel à ceux qui tentent une lecture plus globalisante. Et même si tous les auteurs ne comprennent visiblement pas ce triangle tout à fait de la même façon ! En tout cas, comme le souligne Jean Houssaye dans sa présentation, on reste bien dans la multi-référentialité ou le pluriel des sciences de l'éducation : pluralité des intentions (philosophiques, descriptives voire normatives) ; pluralité des références théoriques (histoire, psychologie, sociologie, philosophie...) ; pluralité des méthodologies enfin (expérimentales, cliniques, réflexives). Ce n'est donc pas un traité systématique, mais plutôt un ensemble de perspectives ordonnées.

L'intention de l'ouvrage n'est pas l'exhaustivité ou la complétude. Il s'agit moins d'une « somme » que d'une série d'« éléments » ! On vise en deçà des réalisations pédagogiques particulières (des pédagogies comme celles de Pestalozzi, Montessori, Decroly, Freinet...) l'étude des constituants premiers ou des fondements du chantier pédagogique, soit les diverses modalités (cognitives, affectives, sociales) sous lesquelles se donnent les termes du triangle (le maître, l'élève et le savoir) et leurs différents types d'articulation.

L'ambition est bien de contribuer à l'édification d'une théorie du chantier pédagogique qui permette de comprendre comment les enseignants élaborent leur pédagogie ou si l'on veut leur théorie-pratique, au sens de Durkheim : les idées qui engagent et régulent leur action. Il s'agit donc de donner corps à cette « *pédagogique* » que réclamait Pierre Gillet, à la suite d'Ampère (comme le remarque Daniel Hameline dans la post-face !). Dans cette perspective, les sciences de l'éducation auraient moins à fonder la pédagogie qu'à en étudier les éléments et à lui fournir des repères.

Cet ouvrage, dans son essai d'ordonner de manière souple et non systématique une pluralité, d'approches, donne une bonne idée des sciences de l'éducation dans leur effort pour comprendre l'acte pédagogique. Ses exigences scientifiques et l'effort de vulgarisation accompli par tous les auteurs en font un ouvrage de base qui convient aussi bien au débutant qu'à l'expert.

Michel FABRE
Université de Caen

MOSCONI, Nicole (1994). – *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan. – 362 p.

L'ouvrage de Nicole Mosconi, *Femmes et Savoir*, considère les processus « d'acquisition, de transmission et de production du savoir » en postulant que la différence des sexes joue un rôle dynamique dans ces processus, comme dans les autres domaines de la vie sociale, et en étroite interaction avec eux.

Le propos s'organise selon plusieurs axes qui correspondent à des points de vue différenciés sur l'objet de recherche. Une première partie est consacrée à l'explicitation des références théoriques qui servent de fondement à la réflexion d'ensemble. L'aspect le plus original du travail réside, précisément, dans le fait de confronter plusieurs types d'approches, socio-historique d'une part, psychanalytique d'autre part, jugées incompatibles le plus souvent, et susceptibles de s'invalider l'une l'autre.

Dans un deuxième temps, l'auteur présente un bilan chiffré de la situation des femmes dans l'institution scolaire et une mise en perspective critique des travaux réalisés sur les élèves et les enseignantes dans le champ de l'histoire et de la sociologie de l'éducation. En effet, le mode d'acquisition scolaire des savoirs s'est généralisé au XX^e siècle pour les filles comme pour les garçons. Parallèlement les femmes ont accédé aux positions d'institutrices et de professeurs, aux fonctions d'enseignants-chercheurs dans les universités. On observe toutefois que la répartition des hommes et des femmes est très inégale dans les divers ordres d'enseignement et selon la discipline enseignée. Une troisième partie oppose à cette appréhension « externe » de la place des femmes dans les lieux de transmission et d'élaboration du savoir, une saisie « interne » des phénomènes de discrimination en fonction du sexe qui se déroulent au sein même des classes.

En adoptant tout d'abord un point de vue socio-historique sur la relation des femmes à la connaissance, l'auteur pose d'emblée cette relation comme problématique, non seulement dans les sociétés où l'accès à l'instruction est limité, mais encore dans la société contemporaine où l'activité de création reste majoritairement une affaire d'hommes. Le rapport des femmes au(x) savoir(s), que l'on s'intéresse à leur instruction, à leur activité d'enseignantes ou à leur place dans la production intellectuelle, ne peut être analysé indépendamment des rôles, des tâches, des droits – ou des non droits – qui caractérisent leur condition à une époque et dans une société données. Nicole Mosconi reconnaît le bien fondé d'une telle approche, renouvelée et affinée grâce aux travaux des historiennes et des sociologues féministes. En effet, la dimension du rapport social entre les sexes a été introduite dans le cadre des problématiques et des démarches de recherche. Il s'agit de mettre en évidence une présence féminine active (les hommes sont davantage sujets de l'histoire et objets de la science historique, car ils se produisent sur la scène publique), de redéfinir cette activité (les tâches accomplies dans la sphère privée sont un « travail » et non un simple don de ses forces à l'entourage familial), d'expliquer enfin le caractère « féminin », ou « masculin » des pratiques observées en dévoilant les enjeux de pouvoir qui s'y rattachent. Les relations entre les sexes, qui impliquent généralement la subordination des femmes, génèrent une dynamique spécifique : dans la classe cultivée détentrice et utilisatrice de savoir, le groupe de sexe féminin, aussi privilégié soit-il sur le plan des conditions matérielles d'existence, ne maîtrise pas tous les savoirs et leurs usages sociaux à égalité avec le groupe masculin.

Cette perspective, néanmoins, ne saurait à elle seule rendre compte des limites et des obstacles auxquels les femmes se heurtent tout au long de leurs parcours de connaissance. Dans le contexte moderniste qui est le

nôtre, l'autorisation d'apprendre, voire les injonctions des institutions d'enseignement, ne suffisent pas à lever des inhibitions : les disciplines les plus abstraites sont toujours les moins féminisées, le constat vaut pour les élèves, les étudiantes et les professeurs femmes. Les théories psychanalytiques classiques (celles de Freud) et les développements critiques qu'elles ont suscités (chez Mélanie Klein notamment), fournissent des pistes de réflexion, des concepts opératoires et des résultats déjà établis qu'il serait dommage d'ignorer. En effet, le psychisme individuel et son histoire singulière sont aussi le théâtre d'événements et d'expériences qui parviennent ou non à la conscience de l'individu, homme ou femme. Les expériences de la prime enfance créent un état de réceptivité, préparent le terrain, en quelque sorte, aux influences qui s'exerceront ultérieurement à travers les modèles de réalisation « féminine » proposés par la famille, l'école et la société globale. La crainte de perdre sa féminité en s'aventurant dans un domaine « masculin » comme les sciences exactes est susceptible d'entraîner, et d'expliquer, les difficultés rencontrées par les filles au cours des processus d'apprentissage ; dans le même ordre d'idée, un investissement important dans l'exercice d'une profession apparaîtra comme une transgression difficile à assumer.

Dans la mesure où les savoirs sont dispensés par l'École, Nicole Mosconi s'interroge sur les pratiques en vigueur dans les classes. En se référant à la sociologie des curricula, initiée par des chercheurs anglosaxons, elle applique la notion de « curriculum caché » aux choix effectués dans les classes par des enseignant(e)s qui ne sont pas conscients de la dimension sexuée de leur enseignement (les contenus comme les attitudes des maître(se)s ont leur importance). Les stéréotypes véhiculés sur les garçons et sur les filles (les uns sont plus indisciplinés mais plus actifs, les autres se montrent plus dociles et moins intelligentes...) favorisent l'intériorisation de normes préjudiciables à la réussite des filles, d'une manière générale ou dans certains domaines particuliers. L'idée qu'il existe des « qualités naturelles » conserve une efficacité, malgré les discours égalitaires qui sont tenus lorsqu'il s'agit d'« encourager » les filles à choisir des spécialités « masculines ».

Pour l'auteur, un terrain d'action nous est désigné ici, tout autant qu'un terrain de réflexion. Ce n'est pas le moindre intérêt de *Femmes et Savoir* que d'être un livre « engagé » en même temps qu'un travail de synthèse et d'analyse savant.

Marlaine CACOUAULT-BITAUD
Université de Dijon

ZAY, Danielle (sous la direction de) (1994). – *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Édition De Boeck et INRP. – 191 p.

ZAY, Danielle (sous la direction de) (1994). – *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF-INRP. – 336 p.

« Dans le vocabulaire politico-administratif, il est des mots voués à un succès certain. Dans le champ éducatif (...) sitôt que la participation d'une personne ou d'un organisme extérieur à l'institution scolaire va au-delà d'une intervention ponctuelle pour s'étendre sur une période plus longue, le terme de "partenariat" semble s'imposer, » constatait Dominique Glasman dans l'introduction d'un ouvrage récent (1).

Les deux livres dirigés par Danielle Zay, publiés à quelques mois d'intervalle, arrivent à point pour apporter des éléments d'instrumentation méthodologique (dans une perspective délibérément praxéologique), et fournir une information élaborée sur les pratiques sociales que désigne ce vocable dans le monde scolaire. Ces deux publications sont l'aboutissement d'une recherche collective de cinq ans qui a associé – dans le cadre de l'INRP – une soixantaine d'enseignants et chercheurs français de quatorze académies. Les deux ouvrages réunissent une vingtaine de collaborations.

1. *Enseignants et partenaires de l'école.*

Démarches et instruments pour travailler ensemble

Le projet du premier ouvrage paru se situe dans le champ de « l'ingénierie » de la formation, souligne avec insistance et à juste titre André de Peretti, dans la préface qu'il signe : il y avait besoin d'ordonner des outillages et des « *procédures d'établissement de problématiques concrètes* », dans ces pratiques multiformes de coopérations pédagogiques, pour dépasser « *le colin-maillard du bricolage pédagogique* ».

En ouverture, Danielle Zay montre comment sur des préoccupations anciennes (la dénonciation d'une école coupée de la vie sociale par « l'école nouvelle », les critiques de didacticiens sur la transmission de résultats appauvris des sciences) et sur des innovations déjà installées (les projets d'action éducative, ou PAE, par exemple), des mesures de politique éducative récentes comme la notion de projet d'établissement (1989) et la création des IUFM (1991) ont imposé – dans l'école – la question du partenariat externe et interne.

(1) GLASMAN, D. (1992). – *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*. Paris : L'Harmattan.

L'ouvrage est, ensuite, délibérément tourné vers la présentation de démarches et d'instruments de formation et d'évaluation.

L'absence d'élucidation des attentes propres aux différents acteurs d'une pratique partenariale, entraîne souvent des difficultés dans cette pratique. Une « grille d'analyse des collaborations institutionnelles » est fournie d'emblée, qui – dans une logique qui n'est pas sans rappeler celle de l'analyse des objectifs – doit permettre de savoir de quoi l'on parle, quant à l'action à mettre en œuvre, au type d'ouverture souhaité, aux modalités pratiques de la collaboration, et aux divers champs où il est possible de produire des effets susceptibles d'être soumis à évaluation. Des *check-lists*, des *Q-Sorts* et des grilles d'entretien sont proposés comme outils pour conduire le nécessaire travail de régulation entre partenaires, individuels ou institutionnels.

Une série d'outils portent plus particulièrement sur les représentations des uns et des autres : sur les représentations réciproques des partenaires en particulier, de leur identité, de leur statut, de leur rôle et de leur fonction. Avec l'ensemble d'outils fournis pour lancer une activité de formation, on dispose là d'instruments méthodologiques qui ont le grand mérite de pouvoir accompagner, réguler et stimuler l'action dans son développement même.

La seconde moitié de l'ouvrage se préoccupe de techniques d'évaluation : grille d'évaluation d'un stage artistique ; longue analyse de cas d'une évaluation « irrationnelle » d'un stage théâtral appuyée sur la pratique du « portrait chinois » ; présentation de plusieurs instruments d'évaluation du travail avec des élèves, en situation partenariale.

La dernière contribution est un compte rendu d'une application de la méthodologie de l'audit d'établissement (tel que M. Lecoq et M. Rebinguet le pratiquent à Bordeaux) au projet particulier d'évaluer la politique d'ouverture d'un établissement et, plus précisément, de « la collaboration entre institutions dans la formation des enseignants » : il s'agit d'une École normale d'instituteurs avant sa transformation en Institut Universitaire de Formation des Maîtres et l'obligation de fait du partenariat institutionnel.

2. La formation des enseignants au partenariat.

Une réponse à la demande sociale ?

Le deuxième ouvrage – en termes de chronologie – est le complément nécessaire du premier (et peut-être même son préalable), bien qu'il soit paru chez un autre éditeur. Il expose la problématique, la conceptualisation et la méthodologie d'ensemble de la recherche (au chapitre 2 en particulier), en même temps qu'il fournit des informations sur des pratiques de formation en collaboration partenariale (sous forme de résultats

statistiques et d'études de cas). Danielle Zay y montre d'abord l'intérêt d'une formation des agents du système scolaire au travail en équipe, dans un partenariat institutionnel, pour nourrir une logique d'un enseignement-apprentissage où le rapport au savoir et à sa construction fasse réellement sens pour les élèves. Le développement de compétences de cet ordre chez les enseignants pourrait constituer une dimension décisive de ce qu'on appelle la « *professionnalisation* » du métier d'enseignant.

Vient ensuite la définition du cadre théorique et méthodologique de cette étude sur les pratiques de partenariat d'acteurs du système scolaire, impliqués dans la recherche. *Analyse systémique, multiréférentialité, sociologie compréhensive, « rationalité communicationnelle » et « triangulation méthodologique »* en sont les – ambitieux – mots clés.

La première contribution empirique est une étude statistique sur les pratiques de formation continue d'instituteurs en matière d'intervention impliquant des collaborations. Il s'agit d'une analyse de contenu détaillée des descriptifs de stages de l'année 1986-1987 dans 74 départements. Au terme d'une présentation (dont le souci d'exhaustivité – pour tout ce qui concerne la méthodologie scientifique – rend parfois la lecture difficile), J. Crinon observe qu'il existe « *toute une série de stages assurés par des formateurs très diversifiés* » (en particulier dans le domaine de l'étude de l'environnement et du patrimoine). Ces pratiques sont inégalement réparties selon les départements : signe qu'il existe des politiques locales de formation. Il s'agit rarement d'un partage de la responsabilité d'une formation entre deux institutions, mais surtout de l'ouverture à des collaborations individuelles de formateurs, et – parfois – de l'ouverture à des formés. Les stages cités sont ceux des CEFISEM (formation de formateurs d'élèves migrants) avec des intervenants des aires culturelles de départ des migrations ; les stages des ZEP (ce qui ne surprend pas, puisque la collaboration entre institutions est l'une des conditions d'existence de ces zones prioritaires) ; enfin, des stages qui concernent l'action culturelle et le sport.

Cette approche statistique est complétée par des études de cas, qui nourrissent d'abord une typologie des réseaux de partenariat, où l'on distingue « réseau d'ouverture et de collaboration » et équipe, en même temps qu'on différencie « partenaire » d'« intervenant extérieur », et « contrat implicite » de « contrat explicite » (C. Merini et M. Kherroubi).

Deux chapitres sont consacrés à des monographies : l'une sur la place du partenariat dans une formation contre l'échec scolaire, dont le parti pris descriptif – en même temps qu'il justifie l'affirmation de l'option théorique, annoncée au début du livre, du côté de la sociologie compréhensive – permet au lecteur de se représenter les actions de formation évoquées, et de saisir leur intérêt pour un projet d'action contre l'échec scolaire socialement différencié (J. Crinon et A.M. Doré). La seconde

monographie, sur les ateliers artistiques en Écoles normales, complète la présentation des outils de formation et d'évaluation déjà présents dans le premier livre, en fournissant une description et une analyse de situations où ces outils ont été mis en œuvre (D. et N. Tacaille).

Sous le titre « *perspectives ouvertes aux IUFM par les formations au partenariat* », D. Zay conclut utilement par une relecture des diverses contributions, qu'elle met habilement en perspective. Tout en faisant ce travail, elle réintroduit le souci prescriptif : dans la continuité des grandes lignes – repérées par l'ouvrage – de ce qui se fait, que peut-il se faire dans les établissements scolaires et dans la formation des enseignants, et quels types d'effets institutionnels faut-il en escompter ?

Ces deux ouvrages ont la richesse et les défauts des ouvrages collectifs : pluralité des postures de témoignages, des compétences de recherche et des terrains d'investigation d'une part ; quelques discontinuités dans le ton de l'écriture ou dans l'ordonnement des priorités au sein des contributions, d'autre part. Mais ces défauts sont mineurs : l'accomplissement du projet de recherche par un travail collectif structuré et structurant est très repérable. Et, malgré la contrainte d'un champ notionnel à l'usage social peu rigoureux et d'un terrain fait de pratiques sociales très hétérogènes (des partenaires d'identités hétéroclites, des formes de collaboration ne se ressemblant guère, des projets d'ambition très variables : de la simple recherche de signes sociaux dans l'ordre de la mode, à la volonté partagée de peser sur l'ordre scolaire), la recherche de D. Zay et de son équipe introduisent une intelligibilité certaine dans ces pratiques, en même temps qu'elles contribuent efficacement à une ingénierie de la formation.

Sur cette question du partenariat dans le monde scolaire, il doit encore être publié les actes du colloque « *Établissements et partenariats, stratégies pour des projets communs* », tenu à l'INRP en 1993. Ces deux livres ne rendent pas cette publication inutile, car le colloque s'était ouvert à des acteurs sociaux et à des chercheurs (ou à des équipes) qui travaillent avec d'autres options encore que celles dont ces deux ouvrages témoignent.

Henri PEYRONIE
Université de Caen

NOUS AVONS REÇU

BARTHOLY, M.-C., DESPIN, J.-P. (1993). – *La gestion de l'ignorance*. Paris : PUF, 242 p.

FELOUZIS, G. (1994). – *Le collège au quotidien*. Paris : PUF, 236 p.

ARDOINO, J., MIALARET, G. (dir.). – *L'Année de la recherche en éducation. Année 1994*. Paris : PUF, 233 p.

LETHIERRY, H. (dir.) (1994). – *Feu les Écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : L'Harmattan, 460 p.

MUGLIONI, J. (1993). – *L'école ou le loisir de penser*. Paris : CNDP, 270 p.

PAPADOPOULOS, G. (1994). – *L'OCDE face à l'éducation : 1960-1990*. Paris : OCDE, 223 p.

RAULT, C. (1994). – *La formation professionnelle initiale. Contrastes et similitudes en France et en Europe*. Paris : La Documentation Française, 146 p.

RAYOU, P. (1992). – *Seconde, modes d'emploi*. Paris : Hachette, 128 p.

ACTUALITÉ

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER (Actualité générale) ou Annette BON (IUFM-Actualités).

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

L'ÉCOLE ET LES CHANGEMENTS SOCIAUX : DÉFI À LA SOCIOLOGIE ?

Colloque organisé par l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF), Comité Modes et procès de socialisation. Montréal, 20-22 septembre 1994.

Le colloque périodique des sociologues de l'éducation de l'AISLF s'est déroulé cette année à l'Université du Québec à Montréal, sous l'égide de Marcelle Hardy. Le thème choisi voulait inviter à une réflexion sur une sorte de dialectique du changement entre école, société et analyse sociologique : comment l'école répond-elle aux transformations de toutes natures qui affectent notre environnement ? Comment les sociologues adaptent-ils leurs problématiques et leurs outils d'investigation à l'analyse non pas tant des changements eux-mêmes que du rapport au changement, en particulier au niveau de l'institution éducative et de ses composantes ?

Au cours de la première conférence, Jean-Michel Berthelot a remarqué que nos certitudes communes concernant l'école et sa fonction d'émancipation sociale s'étant largement fissurées, nous avons de plus en plus de mal à considérer le changement comme forcément positif. Naguère le débat portait sur la forme du changement : réforme ou révolution. Aujourd'hui, c'est sa nécessité et son efficacité mêmes qui sont mises en cause.

L'enseignant comme le sociologue s'interrogent maintenant sur les valeurs fondatrices de systèmes éducatifs se référant exclusivement à l'idéal de la démocratie telles que l'aspiration à l'égalité des chances ou encore l'utilité des savoirs enseignés. Cette question du choix des savoirs, de la construction des disciplines scolaires, du rapport entre les disciplines a été au cœur de plusieurs interventions (Yvon Bouchard, Bernard Lahire, Jean-Louis Derouet) : une logique interdisciplinaire est-elle possible ou faut-il plutôt envisager une recomposition des disciplines ? Comment imaginer que, dans une société imprégnée de culture critique, il y ait une bonne manière d'enseigner telle ou telle discipline ?

Claude Trottier ou Christian Maroy ont pointé à la fois les possibilités, les limites et les obstacles à la contribution de la recherche aux changements en éducation. Il est vrai que c'est justement à l'heure du doute et de l'incertitude générale qu'on se tourne vers les sociologues, en particulier pour qu'ils délivrent leurs analyses et proposent des changements. On n'a jamais donné autant l'occasion aux sociologues de s'exprimer dans la presse, à la radio ou à la télévision sur l'école, la culture et la jeunesse. Bien plus, ils sont instamment invités à participer aux commissions mises en place par les politiques, ce qui pose le problème du rapport entre recherche et institution...

Une des réponses de la sociologie de l'éducation peut se résumer ainsi : qui dit nouvelles questions dit aussi nouveaux champs et donc nouvelles méthodes. Nombreuses ont été ainsi les présentations de travaux qui ne se cantonnent pas au seul terrain de l'école proprement dite mais investissent les différents éléments de son contexte : condition et formation des enseignants (Raymond Bourdoncle, Lise Demailly, Richard Robillard), pluriethnicité et affrontement des valeurs (R. Pallaschio), évolution de la socialisation familiale et du rapport des familles à l'école (Charles Coridian, Yves Dutercq, Régine Sirota). La discussion a de plus porté sur l'usage social de la sociologie et l'intérêt de recherches collaboratives avec les acteurs sociaux, enseignants entre autres, qui séduisent bien plus les Québécois que les Français et les Belges (Diane Gérin-Lajoie, Agnès Henriot-Van Zanten).

Les actes de ce colloque, dont le premier intérêt est de mettre en évidence l'existence et le développement d'un débat francophone sur l'éducation, seront rapidement publiés chez l'éditeur québécois Logiques.

Yves DUTERCQ
Groupe d'études sociologiques
INRP

2. PROCHAINES RENCONTRES

THE FIRST GLOBAL CONFERENCE ON LIFELONG, LEARNING. Creating and sustaining learning organisations integrating the development of human potential

Colloque organisé à Rome du 30 novembre au 2 décembre 1994 par the European Lifelong Initiative, a consortium of industrial and educational organisations.

S'adresser à Anne E. Heaton, Director – Jupiter Consortium Ltd, 93 Hampton Road. Hampton Hills, Middlesex TW 12 IJQ – U.K.

Tél. : 44 81 977 9033.

IMAGES PUBLIQUES DES ENSEIGNANTS

Un colloque, une exposition, des rencontres audiovisuelles organisés par l'INRP.

■ Colloque les 8, 9, 10 février 1995

• « Images publiques des enseignants »

La crise annoncée du recrutement des enseignants à l'aube du XXI^e siècle a constitué ces dernières années une priorité pour les gouvernements et a provoqué la mobilisation des spécialistes, des décideurs et des formateurs au service d'une image publique renouvelée de la profession d'enseignant. Ainsi exposé sur la scène publique, « médiatisé », « vécu », ce sujet a cependant peu interpellé les milieux de la recherche.

C'est autour de cette question que l'INRP propose l'organisation d'un colloque qui se déroulera à Paris : ce colloque prendra comme thèmes généraux de travail : **Traits et Portraits** du métier, des métiers d'enseignants (8 février), **Construction d'images et Images en construction** (9 février), enfin **Invention et diffusion d'images : gérer des métiers, gérer des images** (10 février).

Alterneront des conférences, tables rondes, travaux d'ateliers, projections de films et débats. Un **appel à communication** est lancé sur les thèmes suivants :

1. Évolution du métier, transformation des identités ?
2. Modes de vie et cultures enseignantes ?
3. Enseigner : une affaire de femmes ?
4. Des récits de vie aux récits de pratiques.
5. Les enseignants vus par leurs partenaires.
6. Les enseignants et leurs syndicats : images de la corporation.

7. Évolution des images de la profession pendant la formation ?
8. Enseignants à l'écran ?

Les propositions d'interventions devront parvenir à l'INRP avant le 15 décembre à Colloque « Images publiques des enseignants » (E. Burguière, A. Bon, A. Gonnin-Bolo).

■ Exposition à partir de 1994

- « *La photo de classe* »

Pour tous renseignements,
s'adresser à la cellule Colloque 46.34.91.11.

RECHERCHE(S) ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Colloque international organisé les 23, 24, 25 février 1995 par le Centre de recherche sur la formation (CeRF) de l'IUFM de Toulouse.

Secrétariat CeRF, IUFM de Toulouse, 56, avenue de l'URSS – Toulouse, Cedex. Tél. : (33) 62.25.20.63.

LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Colloque organisé les 5 et 6 avril 1995 par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, Unité de Recherche et de formation des formateurs à la Maison de la Recherche, Université de Lille-III.

S'adresser à : IUFM-U.d.R.e.F.F., 2 bis, rue Parmentier – 59650 Villeneuve d'Ascq. Tél. : 20.91.41.42.

LES PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Colloque organisé les 25 et 26 septembre 1995 par l'équipe pluridis (Université de Lille-III), IFRESI-CNRS, IUFM Nord-Pas-de-Calais, CLERSE (Lille-I).

S'adresser à R. Bourdoncle, UFR des Sciences de l'éducation. Tél. : 20.33.64.91 (BP 149 – 59653 Villeneuve d'Ascq Ccdex)
ou L. Demailly, IUFM Nord-Pas-de-Calais. Tél. : 20.91.16.26 (2 bis, rue Parmentier – 59650 Villeneuve d'Ascq).

ECER 95 (The European Conference on Educational Research)

Colloque européen sur la recherche en éducation organisé conjointement par le BERA (British Educational Research Associations) et par le EERA (European Educational Research Association) les 14-17 septembre 1995 à l'University of Bath, England.

S'adresser à ECER 95 Conference Secretary School of Education, University of Bath, Bath, BA2 7AY. England.

RECHERCHE ET FORMATION

BULLETIN D'ABONNEMENT

à retourner à
INRP - Publications -
29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement :

Adresse :

Localité :Code postal :

Payeur s'il est différent :

Adresse :

Localité :Code postal :

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1995
France (TVA 5,5 %) : **204 F ttc** - Corse, DOM : 197,42 F ttc
Guyane, TOM : 193,36 F ttc - **Étranger** : **260 F**

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10% sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

*"...certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...)
- abonnements à des revues et périodiques".*

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande .

BON DE COMMANDE

à retourner à

INRP- Publications -

29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement.....

Adresse.....

Localité.....Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	prix	total
N°2 (1987) RR002			
N°3 (1988) RR003			
N°4 (1988) RR004			
N°5 (1989) RR005			
N°6 (1989) RR006			
N°7 (1990) RR007			
N°9 (1991) RR009			
N°10 (1991) RR010			
N°11 (1992) RR011			
N°12 (1992) RR012			
N°13 (1993) RR013			
N°14 (1993) RR014			
N°15 (1994) RR015			
N°16 (1994) RR016			
N°17 (1994) RRO17			
		Total	

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1995)

France (TVA 5,5 %) : **72 F. ttc** - Corse DOM : 69,28 F.

Guyane, TOM : 68,25 F. - **Étranger** : **75 F.**

Toute commande doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Le décret n°80-393 du 2 juin 1980, complété par l'arrêté du 27 février 1989, dispense, aux termes de la nouvelle réglementation, de la production de mémoire ou de factures pour le paiement des travaux, fournitures ou services effectués pour le compte de l'état, des départements, des communes et des établissements publics, pour les dépenses qui n'excèdent pas 1500 francs dans leur totalité.

Pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger, une facture proforma sera émise pour toute demande Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04



RECHERCHE ET FORMATION

*Recherche et développement
professionnel*

N° 17 - 1994



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

Raymond BOURDONCLE : rédacteur en chef.

Simone BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*.

Annette BON : rubrique *Actualité des IUFM*.

Raymond BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*.

Roland FENEYROU : rubrique *Autour des mots*.

Annette GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*.

Andrée LOUVET : rubrique *Études et recherches*.

Michèle TOURNIER : rubrique *Actualité générale*.

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.
J. BERBAUM : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sciences Sociales. Grenoble.

G. BERGER : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII.

F. BEST : Inspecteur général. Paris.

A. BOUVIER : Directeur. IUFM de Lyon.

E. BURGUIÈRE : Responsable de département INRP.

M.-L. CHAIX : Professeur. École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.

L. DEMAILLY : Professeur. IUFM de Lille.

J.-C. EICHER : Professeur d'Université. Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.

J. FENEUILLE : Inspecteur général. Paris.

G. FERRY : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.

J. GUGLIEMI : Directeur. IUFM de Caen.

J. HASSENFORDER : Directeur du Département Ressources et Communication. INRP.

W. HÖRNER : Chercheur. Ruhr Universität Bochum. Allemagne.

M. HUBERMAN : Professeur de Pédagogie. Massachussets. États-Unis.

H. JUDGE : Professeur. Université d'Oxford. Royaume-Uni.

G. de LANDSHEERE : Professeur émérite. Université de Liège. Belgique.

L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strashourg.

N. LESELBAUM : Maître de conférences. IUFM de Versailles.

C. LESSARD : Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Québec. Canada.

L. MARMOZ : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.

A. de PERETTI : Directeur de Programme honoraire. INRP.

M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge. Royaume-Uni.

F. VANISCOTTE : Consultante : « Dimension européenne » Eurymed. Bruxelles.

M. VIAL : Professeur d'Université. INRP.

D. ZAY : Maître de conférences. Université de Paris VIII.

J. WEISS : IRDP. Neuchâtel. Suisse.

Directeur de la publication : J.-F. BOTREL

RECHERCHE ET FORMATION

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

Au sommaire des numéros disponibles

- N°2** - 1987. *La recherche-action et la formation*. Entretien avec Pierre Loderrière.
Autour des mots : approches de la recherche.
- N°3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action .
- N°4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N°5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée .
- N°6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N°7** - 1990. *Didactique et formation des enseignants*. Entretien avec Philippe Meirieu. Autour des mots : innovation, changement, réforme, rénovation.
- N°9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche .
- N°10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants .
- N°11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N°12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel
- N°13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, Formation continue.
- N°14** - 1994. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N°15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur
et université
- N°16** - 1994. Numéro hors thème
Autour des mots : ingénierie. Entretien avec R. Tijou.

RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Matériaux pour une étude de la place de la recherche dans les processus de professionnalisation

Quelle est la place de la recherche dans les processus de professionnalisation ? Longtemps la dynamique de développement des institutions éducatives, notamment de l'enseignement supérieur, autour de la recherche et de la professionnalisation a fait l'objet de traitements disjoints en ce qui concerne :

- les institutions (Universités, Écoles professionnelles),
- les fonctions (production et diffusion de savoirs / production de capacités),
- les profils d'encadrement (enseignant-chercheur / enseignant professionnel),
- les modes de construction et de finalisation des filières et programmes (autour de champs pédagogiques (enseignement / formation),
- les modes d'évaluation et de légitimation (reconnaissance de l'énoncé de savoir ou reconnaissance de la mise en œuvre de capacités).

Aujourd'hui, cette disjonction est relativement mise en cause par un double mouvement :

- une tendance à la professionnalisation de bon nombre de filières universitaires,
- une volonté des institutions de formation professionnelle de faire reconnaître leurs compétences comme relevant de l'enseignement supérieur.

Ces différentes initiatives ont pour caractéristique commune de questionner le sens social des activités de recherche et donc d'être un lieu d'émergence d'un certain nombre de discussions. C'est l'objectif principal de ce numéro de *Recherche et Formation* que d'apporter une contribution au débat par la présentation d'expériences, de réflexions et d'analyses portant sur ces tentatives qui concernent, notamment, la formation des ingénieurs, des travailleurs sociaux et de la santé, des formateurs et des enseignants.



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.00
ISBN 2-7342-0451-7

