

## ENTRETIEN

DE JEAN-MARIE BARBIER\* PAR FRANÇOISE CLERC\*\*

### FORMATION ET RECHERCHE : AMBIGÜITÉS SÉMANTIQUES ET FORMES D'ACTION SPÉCIFIQUES

*Françoise Clerc* – Les liens entre recherche et formation sont aujourd'hui très valorisés. Ils constituent l'objet même de cette revue et tout particulièrement l'objet de ce numéro. Sur la base de ton expérience de formation et de recherche, que dirais-tu de ces liens ?

**Jean-Marie Barbier** – J'aimerais à ce sujet faire quatre observations :

1. Dans le langage des sciences sociales, comme dans les vocabulaires professionnels qu'il influence, la conjonction « et » a une grande vertu : elle autorise la désignation d'une grande variété de relations entre les termes qu'elle coordonne. Il y a, en effet, une relative diversité de cultures de pensée et d'action autour des liens entre recherche et formation, et il convient de ne pas les confondre, parce qu'elles ne sont pas portées par les mêmes acteurs et n'ont pas les mêmes effets sociaux. Dans le champ scientifique et professionnel des lecteurs de cette revue, j'en vois au moins deux :

- le modèle *production, transmission et application de savoirs*, paradigme fondateur de l'université moderne, notamment dans sa référence humboldtienne. Ce paradigme reste dominant dans l'enseignement supérieur : il se trouve à l'origine d'un grand nombre de constructions de structures d'enseignement et de recherche, ainsi que de modèles de gestion de l'activité des « enseignants-chercheurs » ;
- un modèle qui lie *action, production de savoirs et construction des sujets humains*. Plus récent, ce modèle s'est développé notamment depuis les années quatre-vingt, et est porté par des acteurs économiques, politiques et sociaux, et par des

\* - Jean-Marie Barbier, CNAM (CRF).

\*\* - Françoise Clerc, université Lyon II.

personnalités caractérisées par leur mobilité entre espaces professionnels et espaces universitaires.

Dans l'analyse des rapports entre recherche et formation, une première précaution est donc de mettre en objet les catégories de pensée elles-mêmes mises en œuvre.

2. La réflexion sur les liens entre recherche et formation est en partie obscurcie par des ambiguïtés sémantiques, notamment autour des termes *de savoirs et de connaissances*. Ces ambiguïtés ont une fonction sociale comme j'ai eu l'occasion de l'écrire souvent : permettre notamment l'assimilation hiérarchie des savoirs/hiérarchie sociale, rapport au savoir/rapport au pouvoir.

La définition même des espaces de la recherche et de la formation, et par là même de leurs relations suppose néanmoins de distinguer sur le plan de leur statut deux types d'objets sociaux : *des énoncés* formalisés, cumulables, distincts des sujets qui les énoncent, qui structurent l'univers de la recherche et qu'on peut appeler savoirs, et *des constructions indissociables des sujets*, qui structurent l'univers de la formation, et qu'on peut appeler connaissances.

3. *Action de transformation du monde, formation et recherche se caractérisent comme des actions, c'est-à-dire comme des organisations d'activités dotés d'unité de sens et/ou de signification aux yeux du ou des sujets qui s'y engagent et de leur environnement.* L'action de transformation du monde est une organisation d'activités ordonnées autour d'une intention précise de transformation pouvant donner lieu à objectifs, projet et évaluation. La formation est une organisation d'activités ayant spécifiquement comme intention la survenance d'apprentissages chez des sujets. La recherche, elle, peut être définie comme un ensemble d'activités ayant comme résultat intentionnel une communication sur un processus de production de savoirs inédits et sur ses résultats, dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité par une communauté destinataire.

4. Mais, bien entendu, même si action, formation et recherche se caractérisent par des organisations intentionnelles spécifiques, *elles n'en fonctionnent pas moins comme des associations d'activités de différent statut (notamment opératoire, mental, discursif) gérées dans le même temps par les mêmes sujets.* Par exemple, les actions de transformation du monde s'accompagnent habituellement d'activités mentales dont le ressort essentiel est la construction de liens entre expérience immédiate et expériences antérieures. Ce qui est habituellement désigné comme « connaissances » (au pluriel) relève le plus souvent de ces *constructions antérieures investies et se transformant dans l'activité mentale qui accompagne les actions.* Ce sont des « possibles » d'activités représentationnelles, non dissociables des sujets, non cumulables au sens strict, mais intégrables et activables en situation d'action. Au sens plus large, elles peuvent désigner l'ensemble des apprentissages (pas seulement mentaux)

qu'opèrent les sujets à l'occasion de leurs activités. Les actions d'éducation et de formation fonctionnent comme des combinaisons d'activité : activités à intention d'influence sur autrui de la part des personnels d'éducation et de formation, notamment à travers la communication de savoirs, activités de construction de sens du côté des apprenants s'effectuant à partir de la communication de savoirs, mais s'en distinguant rigoureusement. Et les actions de recherche supposent de la part des sujets qui les conduisent une transformation de leurs cadres mentaux, transformation susceptible d'être investie dans les activités d'interprétation qui accompagnent leurs actions de transformation du monde.

On le voit, au-delà de leurs intentions, ces activités ont de multiples effets de transformation des sujets qui les engagent. *D'une manière générale, toutes les actions de transformation du monde sont aussi des activités de transformation de soi transformant le monde.* C'est l'hypothèse qui fonde à la fois la formation et la recherche, mais il importe bien sûr de faire un travail minutieux de repérage des transformations qui ainsi s'opèrent. Celles-ci sont évidemment d'autant plus fortes que les mêmes sujets se trouvent en même temps ou successivement dans des actions à intention dominante de transformation du monde, à intention dominante de formation et/ou de recherche.

**F. C.** – *La recherche, et d'une façon différente, la formation, manipulent des concepts et des raisonnements. Les processus d'abstraction qui sont en jeu dans l'une et l'autre sont cependant dissemblables. Peux-tu préciser comment tu conçois les rapports de l'une et l'autre avec l'univers concret dans lequel se déroulent les actions et plus précisément avec les pratiques ?*

135

**J.-M. B.** – *Là encore, la charge de significations des mots, et l'univers sémantique auxquels ils renvoient, a beaucoup d'importance.* Habituellement on associe, par exemple, les termes « théorique », « conceptuel », « abstrait », qui renverraient à l'univers censé stable, de la pensée généralisante, par opposition aux termes « pratique », « empirique », « concret », qui eux, renverraient à l'univers, censé contingent, de la transformation du monde. Bref, la signification de ces mots se trouve prise dans une opposition plus générale entre monde de la théorie et monde de la pratique. Or, l'examen des contextes d'usage de ces termes montre rapidement que cette opposition globale ne résiste guère à l'analyse : ce qui est appelé théorie apparaît comme un discours situé de sujets, même s'il porte sur des régularités construites. Ce qui est appelé pratique n'est souvent que le discours qu'un sujet tient sur sa propre activité. Le travail conceptuel ne s'oppose pas directement au travail empirique, puisqu'on utilise la notion de concept empirique. Quant à la notion de concret, on l'a souvent définie comme de l'abstrait auquel on s'est familiarisé...

*L'activité de généralisation est directement en lien avec des enjeux de transformation du monde. Loin de provoquer un surdéveloppement de l'activité mentale, elle permet au contraire de l'économiser dans les activités d'interprétation du monde qui accompagnent, de fait, les activités de transformation du monde; elle induit l'apparition d'affects permettant l'engagement dans l'action, en favorisant, comme le souligne J. Dewey, le passage d'une situation indéterminée à une situation déterminée.*

De façon générale, lorsque les concepts et le discours théorique font écho à des enjeux professionnels, sociaux ou personnels forts, ils sont souvent remarquablement reçus par les sujets concernés par ces enjeux, parce que « parlant » pour eux, c'est-à-dire renvoyant à leurs expériences, c'est-à-dire aux constructions de sens qu'ils effectuent à propos de leurs propres activités. Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie, dit-on; en fait, elle facilite paradoxalement l'engagement d'une action singulière.

Ceci permet de comprendre, en particulier, le rapport que les professionnels peuvent entretenir avec les objets de recherche qu'ils se sont donnés, choisis le plus souvent en écho à leurs actions et interprétations dans les actions. Il en va de même en ce qui concerne l'engagement des sujets en formation: celui-ci est remarquablement facilité lorsque la formation « fait sens ».

D'une manière générale, enjeux sociaux, enjeux professionnels, enjeux personnels, enjeux de formation et enjeux scientifiques peuvent se révéler solidaires. Si l'organisation traditionnelle de l'enseignement supérieur, sur des bases disciplinaires classiques privilégiant la connaissance du fonctionnement du monde, tend à opposer formation professionnelle et recherche, de nouvelles organisations d'enseignement supérieur tendant à lier champs professionnels et champs scientifiques, et privilégiant la connaissance des processus de transformation du monde, tendent au contraire à faire aller de pair, recherche et professionnalisation. Ce nouveau modèle privilégie souvent une référence épistémologique, théorique, méthodologique et sociale à l'activité humaine, référence transversale aux différents « champs de recherche/de pratique/de formation » concernés.

*Pour valorisée qu'elle soit socialement, la notion de concept n'est pas toujours très claire, ni en recherche, ni en formation, ni dans le domaine de l'action au sens habituel du terme. Elle n'a de point commun à tous ses usages que de désigner un lien entre plusieurs objets de pensée, sans d'ailleurs préciser la nature de ce lien. Outre le fait qu'aucune distinction n'est faite le plus souvent entre le concept comme lien de pensée et le concept comme énoncé sur ce lien, les concepts peuvent porter sur des existants ou sur des souhaitables. Or, il importe de les distinguer car ils n'ouvrent pas sur les mêmes formes de recherche, de formation et d'action. Les recherches en établissement de données, par exemple, se présentent comme organisées en vue de la production d'énoncés inédits sur des existants, qualifiables éventuellement de savoirs factuels ou de savoirs*

descriptifs. Les recherches en optimisation se présentent comme organisées en vue de la production d'énoncés inédits sur des liens entre des existants, qualifiés éventuellement de savoirs théoriques ou d'intelligibilité. Enfin, elles se présentent aussi comme organisées en vue de la production d'énoncés inédits relatifs à la conduite d'action de transformation du monde, énoncés qualifiables éventuellement de savoirs opératifs, de savoirs professionnels.

Au sein des concepts relatifs à des existants, il importe également de distinguer les concepts d'identification impliqués dans des activités de reconnaissance d'existants, les concepts d'analyse impliqués dans des activités de mise en lien entre plusieurs existants, et les concepts d'interprétation impliqués dans la mise en lien entre plusieurs existants et des phénomènes supposés. Toutes ces distinctions ont beaucoup d'importance car elles sont relatives au statut des différentes activités de « connaissance » du monde.

On assiste fréquemment en recherche à des phénomènes de « naturalisation » des concepts : il y a naturalisation lorsque les construits du chercheur à des fins d'interprétation (par exemple la notion d'*habitus* chez Bourdieu) se substituent de fait aux objets du monde physique ou social dont la recherche a pour mission de rendre compte ; on constate alors des phénomènes de circularité intradiscursives qui isolent la recherche et les chercheurs du monde social ; les moyens sont pris pour des fins. Ceci explique l'importance qu'il y a à mener dans une démarche de recherche, tout à la fois, un travail empirique, un travail d'analyse et un travail d'interprétation.

De la même façon, en formation, il est important de reconnaître les compétences comme des constructions mentales ou comme des énoncés, et non pas comme des réalités qui existeraient chez les sujets. On n'accède jamais aux compétences, au mieux on accède à des activités. Les compétences ne peuvent être qu'inférées à partir d'activités par des sujets en situation.

*En dépit de son caractère apparemment tangible, l'activité humaine est un objet particulièrement complexe pour les activités d'analyse. Paradoxalement, de ce point de vue, l'analyse du « concret » des activités peut susciter des outils particulièrement généraux, transférables à de multiples autres situations, et relevant d'une théorie de l'activité. En matière d'analyse des activités humaines, le rôle du chercheur peut consister tout autant à produire des outils générateurs de savoirs qu'à produire des savoirs proprement dits, rôle qui peut être assuré pour partie par les acteurs et praticiens eux-mêmes dans des lieux de recherche, de formation et d'action. Il n'y aucune espèce de contradiction entre recherche fondamentale et recherche située. Alain Wisner, professeur au CNAM, qui joua un rôle important dans la fondation de l'ergonomie de langue française avait l'habitude de dire : « Je fais du terrain, donc je fais de la recherche fondamentale. »*

**F. C.** – *Quels sont les points qui te paraissent les plus importants dans l'apprentissage de la démarche de recherche ?*

**J.-M. B.** – Parler d'apprentissage de la recherche plutôt que de formation à la recherche me paraît en effet plus large ; la formation peut, en effet, n'en être qu'une composante.

*La recherche est une activité comme les autres. C'est donc son exercice et les transformations d'activités qui s'opèrent à cette occasion, qui sont susceptibles de produire des apprentissages. Cet exercice suppose un engagement d'acteurs qui ont une histoire marquée notamment par la construction progressive de catégories mentales qui, volens nolens, sont investies dans le travail de recherche, et par la survenance d'émotions qui auront souvent un rapport direct avec les investissements qu'ils consentent sur des objets de recherche « significatifs ». Comme les autres activités sociales, elle est régie par certaines règles qui permettent de juger de sa validité et de son utilité. En tant qu'acte spécifique, ayant pour intention la production de savoirs, elle peut faire l'objet d'une mise à distance par le sujet qui y est engagé : c'est traditionnellement l'objet de la communication sur la démarche de recherche et de l'épistémologie, qui n'est pas la science du savoir, mais un acte réflexif sur les actes de production de savoirs. Une bonne connaissance du fonctionnement de l'activité de recherche, de ses conditions d'émergence, de ses fonctions, et notamment de la diversité de ses formes sociales, me paraît être un point important dans l'apprentissage de la recherche.*

138

*S'agissant plus particulièrement de la démarche de recherche en intelligibilité, c'est-à-dire de la démarche de recherche ayant pour objet l'établissement de liens entre plusieurs existants, je suis amené à constater dans mon expérience de formateur à la recherche, que le premier apprentissage est l'apprentissage de ce que j'appellerai le positionnement « sciences sociales », quelquefois résumé par la formule « produire d'autres significations que celle que les acteurs accordent spontanément à leurs actes ». Même si cette formule n'est pas complète elle a l'avantage d'insister sur le fait que les catégories mentales utilisées comme outils d'analyse et d'interprétation dans le travail de recherche ne sont pas celles qui sont spontanément utilisées par les acteurs.*

Dans les recherches portant sur des objets à enjeu professionnel, social ou personnel fort, les sujets qui s'y engagent ont tendance en effet à exprimer leur objet non pas en termes d'identification d'une partie de l'univers social qu'il s'agit de mieux comprendre, mais déjà dans les catégories mentales des professionnels et des politiques en charge d'intervention sur les « problèmes » concernés : on y constate notamment des phénomènes d'étiquetage, de pré-jugement, d'expressions implicites de souhaitables, d'interprétation, qui sont le contraire d'une délimitation d'une partie de l'univers social sur laquelle il convient de produire des informations et des savoirs.

Tenir un discours sur les phénomènes de pré-construction des objets de recherche est en général bien reçu dans les moments de formation à la recherche, mais c'est seulement en situation d'atelier ou d'accompagnement de recherche, lorsque les apprentis-chercheurs exposent la logique d'ensemble de leur démarche de recherche que s'effectue une compréhension profonde de ce que signifie ce positionnement de recherche en intelligibilité. Ce n'est qu'en situation, dans le libellé même qu'ils ont adopté de leurs objets, qu'ils constatent les phénomènes de projection de leurs valeurs, de leurs objectifs, de leur idéologie. Lorsque ce positionnement est acquis, on constate de nombreux témoignages de la part des personnes concernées sur les « transferts positifs » qu'ils en font dans leur vie professionnelle et personnelle (distinction notamment entre analyse et évaluation).

*Un troisième point essentiel d'apprentissage me paraît être la rigueur de la construction de la recherche, c'est-à-dire la cohérence d'ensemble entre travail de désignation de l'objet, travail empirique, travail d'analyse et travail d'interprétation. Ceci peut avoir beaucoup de conséquences. Citons en deux :*

- le rapport entre objet et recueil d'informations : on observe de fréquents décalages entre ces derniers. De nombreux chercheurs se servent par exemple de l'analyse de contenu en tant que voie d'accès aux représentations des sujets qu'ils étudient ; or, sauf à faire un travail beaucoup plus précis, par exemple d'analyse de discours, ils n'accèdent en rien aux constructions de sens des sujets, mais à un matériau discursif produit dans la situation particulière d'entretien. Il est important dans ce cas de définir et/ou de redéfinir l'objet en exacte correspondance avec la nature des informations effectivement recueillies ;
- le rapport entre objet, recueil d'informations et outils d'analyse et d'interprétation : on constate fréquemment en recherche un décalage considérable entre la partie dite théorique de la recherche, qui fait un tour d'ensemble ambitieux de toutes les théories connues de l'auteur en rapport supposé avec l'objet, et une grande modestie du travail empirique où les théories citées ne sont pas réellement investies dans le travail d'analyse. Ces recherches produisent peu de résultats et sont en fait une simple mise à plat de la formation et du travail de l'auteur. Ils apportent très peu au lecteur. Quel que soit le plan adopté (séparant ou au contraire mêlant l'exposé du cadre théorique, des hypothèses, de la méthodologie, des résultats, de la discussion et de l'interprétation des résultats), il est important de situer de façon fonctionnelle, les unes par rapport aux autres, les différentes composantes de la recherche : mettre en valeur, par exemple, les outils théoriques réellement investis dans le travail d'analyse, les distinguer des ensembles théoriques plus généraux par rapport auxquels ils prennent signification, mais qui ne pourront pas être éprouvés évidemment dans la recherche.

4. *Un dernier point paraît être l'apprentissage de la communication et notamment de l'écriture de recherche.* Dans la formation à la recherche on a coutume de distinguer de façon stricte la démarche de construction de la recherche et la démarche d'exposition de la recherche. Ce point est en rapport étroit avec le précédent ; une recherche qui se réduit à un exposé de « parties » successives, souvent accompagné d'un vocabulaire prescriptif sur la nécessité de passer d'une partie à l'autre, peut être le signe que l'auteur ne maîtrise pas la construction de la recherche, ou même qu'il y a plusieurs recherches en une, ce qui revient au même.

L'écriture de recherche est forcément un discours adressé ; il est fondé sur des hypothèses que fait l'énonciateur sur ce que Sperber et Wilson appellent l'environnement cognitif du destinataire. Ceci peut nous conduire dans les champs de recherche qui correspondent à des champs professionnels, à développer plusieurs formes d'écriture : écriture pour les milieux scientifiques, pour les milieux professionnels, ou pour le grand public. Ceci participe à la mission d'influence intellectuelle plus large qui est celle des organisations d'enseignement supérieur et de recherche. Elle suppose probablement la mise en place progressive de règles nouvelles. Nul doute qu'elle ne peut qu'avoir des effets positifs en retour sur la détermination des objets et sur l'intégration des milieux scientifiques dans leurs environnements sociaux.