

## AU DÉTOUR DE LA FORMATION : LE CONTREPOINT DE LA RECHERCHE

**Gilles FERRY**

**Résumé.** *L'initiation à la recherche comme élément constitutif d'une démarche de formation est présente dans les orientations des dernières années et les discours actuels sur la formation.*

*Après avoir développé la parenté possible entre l'acte de se former et celui d'être en recherche, Gilles Ferry situe le discours et la pratique de la recherche comme un contrepoint à instaurer dans la dynamique de la formation. Contestant l'approche qui consiste, de son point de vue à lier habituellement l'initiation à la recherche à un modèle pédagogique centré sur les acquisitions, l'auteur suggère et propose que l'activité de recherche soit liée à une pédagogie de la démarche dans une « dynamique du détour », ou/et à une pédagogie de l'analyse.*

F. V.

**Abstract.** *Initiation into research as a constituent element of any course of training is present in the thinking of recent years and in current lectures on training.*

*After developing the theme of the possible relationship between the act of training and the act of researching, Gilles Ferry fixes upon the discussion and practice of research as a counterpart to be incorporated within the dynamic of teacher training. Opposing the approach which consists, to his mind, of habitually combining initiation into research with a pedagogical model centred upon acquired knowledge, the author prepares and proposes a research activity closely allied to a pedagogy rooted in the notion of practical first steps and a « roundabout » approach, or/and a pedagogy of analysis.*

**« Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon et autant que faire se peut, l'égarement de celui qui connaît ? » (1)**

**Michel FOUCAULT**

Les arguments ne manquent pas pour montrer l'intérêt, voire la nécessité d'inclure la recherche dans les cursus de formation des enseignants, des éducateurs et des formateurs. L'idée que la démarche de recherche est formatrice non seulement par les procédures intellectuelles qu'elle met en œuvre, mais aussi parce qu'elle requiert un investissement personnel, un travail autonome. L'idée qu'une recherche, fut-elle une mini-recherche, oblige à se confronter à des réalités, à la complexité des situations et des comportements.

(1) Michel FOUCAULT. — *Histoire de la sexualité - L'usage des plaisirs*. Paris, Gallimard, 1984, p. 14.

L'idée aussi que la formation par la recherche conférerait à la formation une sorte de label « scientifique ». De plus, l'élaboration et la réalisation d'un projet de recherche suppose un minimum d'initiation à la recherche, ce qui rejoint une autre idée: l'idée que pour assumer les changements qui l'assaillent de toutes parts un praticien de l'enseignement, de l'éducation ou de la formation doit se faire innovateur, praticien-chercheur. Dans ce champ, la formation à la recherche apparaîtrait ainsi comme une dimension majeure de la formation professionnelle.

Toutes ces considérations, et d'autres encore, sont présentes explicitement ou implicitement dans diverses dispositions intervenues ces dernières années qui tendent à introduire la recherche dans la formation. Entre autres:

— la participation des universités à la formation des instituteurs (depuis 1980), a été justifiée par l'importance d'un contact avec la recherche pour de futurs enseignants;

— l'élaboration d'un mémoire comme instrument de formation adopté chez les assistants sociaux depuis 1983 (1), a été introduit dans la formation « spécifique » des instituteurs (1984) et pour les candidats aux fonctions de « maître-formateur » (1984);

— la politique de la « mission de la formation et de la recherche en éducation », qui a fonctionné entre 1983 et 1986, visait à promouvoir conjointement recherche et formation des personnels de l'Éducation Nationale, notamment en créant des pôles régionaux de recherche auprès des missions académiques de formation;

— les départements universitaires des sciences de l'éducation ainsi que ceux de didactique dispensent des enseignements à un public constitué en majorité de praticiens de l'éducation et de la formation. Comme tous les enseignements universitaires, ces enseignements sont étroitement liés à la recherche et assurent une formation à la recherche en éducation, spécialement au niveau du 3<sup>e</sup> cycle;

— l'articulation plus ou moins institutionnalisée d'activités de recherche et d'actions de formation est le propre de divers organismes, tel le Collège coopératif ou le C.N.A.M. qui a créé récemment un « Centre de recherche sur la formation ».

---

(1) FREDEFON (N.). — *Le mémoire des assistants sociaux: les pédagogies, les savoirs, les enjeux*. Thèse de Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'Éducation. Université de Paris X Nanterre, 1986.

## CONVERGENCES ET DIVERGENCES

Il est évident que le recours à la recherche gagne de l'importance dans les discours sur la formation des enseignants, des éducateurs et des formateurs, sinon dans les pratiques : formation par la recherche, formation à la recherche, recherche sur la formation. Certains entendent « faire de la recherche la situation-clé de la formation » (1). Il n'est pas évident, par contre, que l'engouement pour ce recours à la recherche ne tienne pas avant tout à la magie du mot qui dénote à la fois une institution, une profession, une pratique, une démarche, une attitude.

Laissons à l'arrière-plan l'institution-recherche et la profession de chercheur, sans perdre de vue que la fonction de cette institution et le statut de cette profession sont des références toujours présentes pour qui parle de recherche. À regarder la recherche comme une pratique, avec la démarche qu'elle effectue et l'attitude qu'elle implique, il apparaît que, sous une forme ou sous une autre, c'est une pratique manifestement accessible en tout lieu à quiconque décide de s'y engager. Une pratique hautement valorisée. Dans le monde où nous sommes, celui qui n'est pas en recherche, en quête de nouvelles façons de faire, de nouvelles pistes, de nouveaux points de vue semble voué à l'échec et au rejet. Dans tous les domaines d'activité, le discours dominant est celui des défis à relever, des innovations et des rénovations à concevoir, des recherches à développer. Sur ce fond culturel général, l'évocation de la recherche à propos de la formation prend un relief particulier. Comme le remarque Gaston Pineau : « l'activité questionnante, exploratrice et productrice de savoir devient l'activité éducative de base, supportant et dynamisant les autres activités reconnues plus traditionnellement d'apprentissage, activités d'écoute, de répétition, d'assimilation et d'accommodation » (2).

Être en formation, c'est bien en effet être en quête de quelque chose : des connaissances, des savoir-faire, des manières de percevoir ou de sentir, des manières d'être. Se former, c'est chercher une forme qui parfois se propose dans un modèle, mais qui est aussi une forme à découvrir ou à construire. À des degrés divers, toute formation, en particulier toute formation professionnelle utilise des modèles techniques et comportementaux préétablis. Toute formation est aussi en

---

(1) ZAY (D.). — Quel rôle peut jouer la recherche dans la Formation des instituteurs ? In *Revue française de pédagogie*, n° 74, janv.-fév.-mars 1986, p. 104.

(2) PINEAU (G.). — Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. In *Éducation permanente*, n° 80. La recherche en formation, pp. 147-157.

quelque mesure conformation à des prescriptions et à des règles. Toutefois, la transformation qui s'opère chez celui qui se forme est d'autant plus décisive pour l'intégration de nouvelles représentations et de nouvelles conduites qu'elle procède d'une démarche personnelle, un désir, une demande, une mise en question de ce qu'on est pour devenir autre, l'appropriation progressive des meilleures formes et des meilleures voies pour les atteindre, ce qui suppose des anticipations, des essais et des erreurs, des réajustements, des redéfinitions portés par un questionnement. Il s'agit de savoir comment agir et comment être dans sa fonction, dans ses relations professionnelles, quel style d'activité adopter. Il s'agit au-delà des modèles prêts-à-porter de s'inventer un personnage sur mesure. On conviendra que c'est bien là une démarche de recherche, soutenue par une attitude de recherche (ouverture à l'inconnu et souci de rigueur), même si elle ne donne pas lieu à des recherches formalisées.

Mais justement là s'arrête l'analogie ou la parenté que l'on peut établir entre l'acte de se former et l'activité de recherche. Si l'on se propose d'intégrer à un cursus de formation une initiation à des techniques de recherches donnant lieu à des exercices d'application sur le terrain (par exemple des exercices d'observation, d'entretiens ou de questionnaires), ou la confection d'un rapport de stage ou d'une « étude » visant à rendre compte d'une réalité (par exemple l'organisation pédagogique d'un établissement, la composition du public présent dans un stage de formation continue), de tels exercices ou de telles enquêtes relèvent sans conteste du processus formatif. Mais s'il s'agit de mener réellement une recherche ou de participer à une recherche, et non plus seulement d'être « en recherche » (1), c'est dans un autre processus qu'on se trouve engagé, un processus qui échappe à la logique formative par sa finalité et par ses procédures.

Par sa finalité, l'activité de recherche vise à produire de nouvelles représentations sociales, un savoir nouveau communicable et reconnaissable, susceptible de s'articuler aux savoirs déjà constitués. Elle est ainsi tournée vers l'extérieur et débouche sur des publications. L'acte de se former, lui, est un travail sur soi producteur de nouvelles représentations, mais nouvelles pour le sujet en formation, non pour la communauté scientifique. Nouvelles représentations, nouvelles attitudes, nouvelles conduites requises pour une meilleure maîtrise de sa pratique professionnelle.

---

(1) Jean-Claude FILLOUX a naguère suggéré cette distinction et montré sa portée épistémologique en la rapportant aux désirs respectifs spécifiques du pédagogue et du chercheur. (Le processus enseigner-apprendre et la recherche en éducation, *Orientations*, n° 37, 1971.)

Par ses procédures, l'activité de recherche est l'accomplissement d'une tâche. Mener une recherche exige la mise en œuvre d'une technicité particulière: approche d'un terrain étranger ou distanciation par rapport à son terrain d'exercice, construction de l'objet de la recherche en fonction d'une méthodologie, élaboration d'une problématique fondée sur une théorie, recueil, traitement et interprétation des données. Les phases d'ouverture et d'aventure alternent avec les phases de fermeture et de rigueur dans l'accomplissement d'un projet dont l'issue n'est jamais assurée. La démarche formative quant à elle met en jeu la personne dans son rapport à des tâches qu'elle aura à assumer mais que pour l'heure, elle ne peut qu'imaginer ou simuler. Elle procède par anticipations, essais et ajustements successifs à la poursuite des objectifs fixés au départ dans un temps et un lieu circonscrits.

La divergence des finalités et des procédures n'interdit pas de recourir à la recherche comme moyen de formation. En raison même de cette divergence, l'expérience d'une activité de recherche occasionne une décentration, une distance à soi-même, génératrice de nouvelles perceptions pour le sujet en formation. Mais c'est un détour sur le trajet de la formation, un détour plus ou moins long dont il est important dans chaque cas d'apprécier l'ampleur et le coût. Les exigences scientifiques de production de connaissances risquent d'entraîner trop loin, hors du projet de formation. En revanche, le souci formatif peut parfois pervertir la recherche en formation, comme le remarque Antoine Prost dans le chapitre qui termine son « Éloge des pédagogues » (1). Compte tenu des contraintes de temps et de lieu propres aux actions de formation, l'équilibre entre la qualité scientifique des recherches et leurs effets de formation est difficile à tenir. Mais, en définitive, comme le dit Antoine Prost, « la rigueur scientifique, loin d'entrer en conflit avec la valeur formative, en est la condition même », ce qui le conduit à énoncer des recommandations auxquelles nous souscrivons: sujets de recherche limités, travaux collectifs débouchant sur des communications publiques: soutenances, débats, colloques, directions de recherches assurées par des chercheurs qualifiés.

Curiosité ouverte à l'exploration de réalités inconnues, méthodologie qui canalise et formalise l'investigation dans un système codé de concepts et d'instruments, le discours et la pratique de la recherche

---

(1) PROST (A.). — Quelles recherches pour quelle formation? In *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.

surgissent en contrepoint dans la dynamique formative centrée sur le sujet, ses acquisitions, ses expériences, ses projets. Il faudrait se dépandre de soi quand il s'agit de se reprendre.

## LES LEURRES DE L'APPLICATION

Instaurer le contrepoint de la recherche dans une pédagogie de la formation des enseignants, des éducateurs ou des formateurs, prend des significations différentes selon le modèle qui inspire cette pédagogie.

Réfléchissant aux types de processus mis en œuvre dans la formation des enseignants, à leur dynamique formative et à leur mode d'efficience, nous avons été conduits à distinguer trois modèles (1). Le premier privilégie les *acquisitions* théoriques et pratiques nécessaires à la compétence de l'enseignant (on peut étendre cette catégorisation aux formations d'éducateurs et de formateurs). Le deuxième est axé sur *la démarche* du sujet en formation, l'expérience (entendue comme découverte et comme épreuve) à laquelle elle donne lieu, les attitudes et les capacités qu'elle donne occasion de développer. La formation est alors pensée en termes de comportements plutôt qu'en termes de connaissances : entraînement à mobiliser ses ressources pour poser et résoudre un problème, à élaborer un projet, à aborder des situations imprévues, à coopérer en équipe, etc. Le troisième modèle est centré sur *la capacité d'analyse* des situations et des comportements : prises de conscience, construction de représentations, dégagement de sens.

C'est à la première perspective que l'on peut référer les discours qui préconisent une « initiation à la recherche ». Ce sont surtout les résultats de la recherche pédagogique qui sont alors évoqués. L'enseignant, l'éducateur ou le formateur doit pouvoir « profiter de l'acquis scientifique », « accéder aux ouvrages et articles spécialisés ». Cette initiation est présentée comme d'autant plus nécessaire que l'enseignant peut être appelé à participer à des recherches car « le maître est pour le chercheur un agent nécessaire d'information (2). Il faut donc que la démarche de recherche soit « comprise et admise » par le maître. L'initiation à la recherche doit être conçue pour donner le goût et le sens de la recherche souvent assimilée à l'expérimentation.

(1) FERRY (G.). — *Le trajet de la formation*, Paris, Dunod, 1983.

(2) LALLEZ (R.). — Recherche et formation des maîtres in *Sciences de l'Éducation*, n° 2-3, avril-sept. 1980, p. 148.

Ainsi serait fondé le caractère « scientifique » de la formation. « Parler de formation scientifique des enseignants, c'est d'une part enrichir le contenu de cette formation grâce aux apports les plus récents et les plus valables des sciences humaines, et d'autre part, susciter et développer chez les intéressés une attitude expérimentale... » (1).

Ce type de discours qui valorise l'activité du chercheur et invite le praticien à s'y référer et à s'y associer repose sur deux postulats. Un postulat techniciste selon lequel la maîtrise des pratiques pédagogiques s'obtient grâce à l'application des résultats de la recherche (2). Or, les constats, les analyses, les interprétations auxquels aboutissent les recherches en éducation ne sont pas prescriptifs et aucune prescription ne peut en être déduite. Connaître les phénomènes de groupe mis en évidence par la psychosociologie ou les stades du développement cognitif de l'enfant éclaire sans doute les choix pédagogiques à opérer, en modifiant les représentations du fonctionnement des groupes et des processus mentaux de l'enfant et de l'adolescent que se fait de praticien. Aucune pédagogie ne s'en trouve pour autant validée. Même dans le cas où une recherche « pédagogique » aboutit à des conclusions évaluatives qui prétendent établir la supériorité d'une méthode, d'une technique ou d'une stratégie sur une autre, le praticien ne saurait y trouver une solution toute faite aux questions que lui pose son action pédagogique. Le croire ou croire que le jour viendra où le développement de la recherche pédagogique permettra enfin de pratiquer une pédagogie rationnelle, scientifique et efficace, de vaincre l'échec scolaire et d'assurer à tous les jeunes une insertion professionnelle et sociale en rapport avec leurs goûts et leurs capacités relève de l'illusion.

Ce postulat *experimentaliste* réduit la méthodologie de la recherche en éducation à la méthodologie des sciences de la nature et ne conçoit pas d'autre type de scientificité en dépit du débat épistémologique qui se poursuit depuis l'avènement des sciences anthroposociales (3). Cette méthodologie qui consiste à isoler des variables pour mesurer leurs corrélations convient à l'étude de certaines condi-

(1) *Ibid.*

(2) LÉON (A.). — L'apport des sciences de l'éducation à la formation des éducateurs in *Traité des sciences pédagogiques* de M. Debesse et G. Mialaret — Tome 7 — Fonction et formation des enseignants, Paris, PUF, 1978, p. 414.

(3) Voir à ce sujet les Actes du Colloque National 1983 de l'Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Éducation, Sciences anthropo-sociales, sciences de l'éducation, A.E.C.S.E., 2, rue Chanchat - 75009 Paris.

tions ou de certains effets de l'acte éducatif, mais elle est inadéquate à une appréhension de l'acte éducatif non réductrice de sa complexité (1).

Affranchie de cette idée d'application directe de la science à l'action et de cette limitation au modèle expérimental, la connaissance des travaux effectués dans le champ des sciences humaines et spécialement en éducation est, bien entendu, un élément majeur de la culture professionnelle des enseignants, des éducateurs et des formateurs comportant toutes sortes de points de repère et de problématiques significatives.

Cette conception d'une initiation à la recherche orientée vers l'application plus ou moins directe de ses « résultats » à l'action éducative, et vers une sensibilisation à des pratiques de recherche qui permettrait à l'enseignant d'apporter son concours à des recherches est un mode de formation à la recherche, qui subordonne l'enseignant applicateur et agent d'information au chercheur patenté.

## L'INATTENDU ET L'IMPENSÉ

L'introduction d'activités de recherche dans un cursus de formation initiale ou continue relève d'une tout autre conception. Ce détour peut prendre deux significations différentes : l'une est typique d'une pédagogie de la démarche, l'autre d'une pédagogie de l'analyse.

Dans le premier cas, l'apport formatif est attendu de la démarche elle-même quel que soit le contenu de l'activité engagée : on élabore et on réalise un projet, ou on effectue une tâche dont l'objet est éventuellement sans rapport avec les habiletés professionnelles qu'il s'agit d'acquérir ou de perfectionner. Dans cette logique un travail de recherche trouve sa justification et sa valeur du seul fait des ouvertures et des exigences qu'il comporte et de l'investissement qu'il requiert. Au même titre que ce voyage au long cours pratiqué par les élèves-instituteurs de l'école normale de Tvind au Danemark, comme première étape de leur formation (2), les postulats de cette hypothèse formative peuvent s'énoncer ainsi :

— la conception et l'exécution d'un projet individuel ou collectif, l'expérience d'une tâche qui mobilise l'imagination, le raisonnement,

(1) BLOUET-CHAPIRO (C.). — L'étude de l'acte d'enseignement, in *Le psychosociologue dans la classe* de G. FERRY et C. BLOUET-CHAPIRO, Paris, Dunod, 1984.

(2) *Cahiers du C.O.P.I.E.*, n° 1. Formation des enseignants, 1979.

le sens de la décision, la persévérance dans l'exécution a un effet global de maturation personnelle;

— le perfectionnement des savoir-faire techniques, intellectuels, sociaux qui s'opère dans la réalisation d'une tâche est transférable à d'autres tâches, dans d'autres situations. Le transfert implique à la fois transposition et ajustement à des contextes et des objectifs différents. Il joue sur l'analogie, c'est-à-dire la similitude et l'altérité.

Dans cette optique, la question n'est pas de savoir si une recherche conduite dans le cadre de la formation permettra aux futurs éducateurs ou éducatrices de parvenir à des résultats utilisables dans leur pratique professionnelle, mais si la démarche de recherche est assez mobilisatrice dans les limites de temps qu'on peut lui consentir et assez « technique » pour constituer une expérience qui a son sens en elle-même. Tout objet de recherche pris dans le champ de l'éducation, et même en dehors, serait valable, qu'il se rapporte directement ou non aux pratiques éducatives concrètes des acteurs en formation. C'est plutôt l'intérêt personnel pour un thème ou pour un mode d'approche qui devrait alors commander les choix. Prendre du recul, « s'égarer » pour un temps dans un ailleurs, différer « d'une certaine façon et autant que faire se peut » (1) le retour au lieu familier de la fonction professionnelle pour l'appréhender autrement. Telle est la dynamique du détour.

L'autre conception vise à intégrer les activités de recherche au processus de formation de manière beaucoup plus fonctionnelle. Seules devraient être retenues les recherches qui sont en rapport direct avec les pratiques didactiques et pédagogiques et qui peuvent « servir » à comprendre et à contrôler l'acte éducatif. Dans cet esprit, Antoine Prost établit une distinction entre les recherches sur l'éducation qu'il juge inappropriées à la formation des enseignants (par exemple celles qui portent sur l'histoire ou la sociologie de l'éducation) et les recherches en éducation, celles qui s'attachent à décrire, à analyser et à évaluer les pratiques éducatives : processus didactiques, stratégies pédagogiques, comportements des enseignants et des élèves en situation (2). L'objectif qu'il privilégie en préconisant ce choix est le développement chez l'enseignant en formation des attitudes qu'il juge essentielles à la conduite des actions éducatives : « une attitude positive, expérimentale, rationnelle », et une « attitude clinique ». C'est l'esprit de ce type de formation que nous avons appelé « centré sur l'analyse » qui cultive la vigilance, l'attention à la singularité des

---

(1) Voir en exergue de cet article la citation de Michel Foucault.

(2) PROST (A.). — *Op. cit.*, pp. 191-193.

situations, à l'inattendu et à l'impensé de la transaction éducative. Les recherches qui utilisent l'observation méthodique in vivo, les recherches-actions qui articulent l'expérimentation de nouvelles méthodes ou de nouveaux modes d'organisation pédagogique et l'analyse de leurs implications et de leurs effets entrent exactement dans un tel projet formatif.

\*

\* \*

Dans la formation des enseignants, des éducateurs et des formateurs, le recours à la recherche pour une information sur ses « résultats », pour une initiation à ses méthodes et à ses techniques, pour un apprentissage de l'élaboration et de l'exécution de projets, pour la vertu de sa démarche, pour l'entraînement à l'analyse des situations : autant de modalités qui ne prennent sens que par rapport à une intention formative particulière qui n'est pas toujours élucidée. Mais ce qui est également en cause c'est l'idée plus ou moins stéréotypée ou mythifiée de la recherche à laquelle se réfèrent les discours sur la formation. En sciences humaines et particulièrement dans le champ éducatif les processus doivent être appréhendés dans leur irréductible complexité, on ne saurait s'en tenir à un modèle de scientificité unique et réducteur.

D'ailleurs il ne s'agit pas seulement de modèles mais de l'esprit de recherche. La tendance générale est de privilégier plutôt la méthodologie que la problématique, plutôt des hypothèses à vérifier que des questionnements à développer, plutôt la preuve à administrer que des significations à faire surgir. On risque ainsi d'étouffer la passion de savoir et d'abolir l'expérience aventureuse dans laquelle elle engage.

Gilles FERRY  
Université de Paris X.  
Laboratoire de Sciences de l'Éducation.