

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici:

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

CIEL, QUI SUIS-JE : CHERCHEUR, FORMATEUR, NI L'UN NI L'AUTRE OU LES DEUX À LA FOIS ?

Françoise CROS

Résumé. De quelle identité parlons-nous lorsque nous évoquons le métier de chercheur et celui de formateur en sciences de l'éducation ? À travers une expérience vécue qui est celle de la mise en place de la rénovation des collèges en France, l'auteur tente de dégager la spécificité et la complémentarité de ces deux professions. Qu'appelons-nous valorisation de la recherche pédagogique ? Le modèle emprunté aux sciences dites exactes n'étant pas approprié, il convient d'inventer un modèle nouveau où interviennent (parfois même prioritairement) la démarche et le processus qui ont abouti aux résultats de la recherche. Peut-être sommes-nous là aux confins de savoirs/pouvoirs différents, avec leurs propres modes d'appropriation. Une nouvelle complémentarité est à inventer, sans sectarisme.

Abstract. To what kind of person do we refer when we speak of the research worker and the teacher-trainer? Through contemporary actual experience, that of the introduction of renovation in colleges in France, the author tries to show the nature of the specific and complementary functions of these two professions. What do we mean by valorization of research in the sciences of education? The model derived from the exact sciences is not suitable, it is advisable to invent a new model which introduces (at times as priorities) the method and processes which have led to the results of research. Possibly we are in the domains of differing forms of knowledge and abilities which have their own specific modes of operation. A new relationship between them must be found, without sectarianism.

Retracer le chemin d'un chercheur à travers les méandres des actions de formation jusqu'à peut-être y perdre son identité professionnelle n'est pas chose aisée. À partir d'une expérience, nous tenterons de réfléchir aux implications qu'entraînent deux types de travaux: les activités de recherche et les activités de formation. Les sciences humaines sont réputées pour leur étendue, leur complexité et l'embrouillement de leurs champs et, peut être ne s'agit-il là que d'une gageure mais elle n'aura pas été vaine si elle contribue au débat sur le sujet. Ce débat est d'autant plus actuel qu'on ne cesse de presser les chercheurs en sciences de l'éducation à vulgariser et valoriser leurs travaux.

De quoi s'agit-il lorsque la théorie semble si étroitement imbriquée dans la pratique ? Que signifie faire de la recherche en éducation ? Un chercheur peut-il impunément agir en tant que formateur de formateurs pour valoriser ses travaux de recherche ? Comment s'opère le « passage » du chercheur au formateur ? Pour éclairer ces questions, nous nous appuyerons sur une expérience concrète, à partir d'une recherche en éducation dont le but essentiel était la généralisation et qui a effectivement débouché sur une réforme nationale : celle de la Rénovation des collèges*.

UNE RECHERCHE À PERSPECTIVE GÉNÉRALISATRICE...

Nous n'évoquerons que les éléments essentiels de cette recherche susceptibles d'éclairer le débat. Cette recherche était à l'échelle nationale ; elle regroupait, autour de L. Legrand, chef de service à l'Institut National de Recherche Pédagogique, une dizaine de collègues volontaires répartis dans toute la France et une équipe de chercheurs. Ces chercheurs étaient d'anciens professeurs ou des personnes formées à une discipline des sciences sociales telles que : linguistique, psychologie ou sociologie. Cette équipe se composait donc de deux catégories de personnes : les professionnels de l'enseignement qui, à l'occasion de la recherche rencontraient leurs pairs et les spécialistes disciplinaires des sciences sociales.

Cette recherche trouve son origine dès 1967 ; elle s'est achevée en 1980. Nous nous baserons essentiellement sur la dernière phase, la plus caractéristique, celle de 1977 à 1980.

(*) Si nous avons choisi une recherche déjà ancienne, c'est parce qu'elle offre une perspective à plus long terme (environ sept ans) pour l'analyse des actions de valorisation et de formation consécutives.

La variété des collèges engagés dans cette recherche, à travers la France, préfigurait une éventuelle généralisation : du petit collège au collège imposant, du collège rural au collège urbain, du collège des milieux ouvriers au collège huppé, les critères essentiels pour une représentativité nationale semblaient être présents. Autrement dit, tout ce qui était tenté sur le « terrain » dans son ensemble pouvait être appliqué à tous les collèges. C'était peut-être majorer la conviction des personnels et leur adhésion complète à un nouveau projet de société démocratique dans un contexte extérieur, plutôt à l'époque de droite. Qu'entendait-on par généralisation ? Était-ce généraliser une démarche déjà tentée, des structures applicables quelles que soient la diversité du terrain et la motivation de ses acteurs, généraliser un « état d'esprit » ou une façon de concevoir l'acte d'enseigner dans une perspective précise de démocratisation et de laïcité ? Peut-être était-ce tout cela à la fois... Quel processus de généralisation s'inscrivait dans la démarche même de la recherche ? Surtout soucieux d'agir, nous avons recueilli l'essentiel des informations et réflexions nourrissant l'action future. À aucun moment il n'a été prévu stratégiquement un embrayage éventuel sur un processus élaboré de formation. La généralisation était plutôt envisagée sous l'angle de la diversité dans l'unité minimale, diversité garantie par les collèges eux-mêmes et sous l'angle de l'adhésion à une idée de société, à un projet commun. L'élément vital de cette recherche résidait dans la conviction profonde que nous en avons tous à savoir que c'était la seule voie possible pour réduire les échecs scolaires et permettre à chaque individu de se nourrir des échanges communs sans être livré à un caprice individuel auto-destructeur.

La recherche possédait un « protocole » (1), sorte de modèle commun, plus petit dénominateur commun des collèges entre eux, modèle élaboré conjointement par les chercheurs et les enseignants engagés. Suffisamment général, il permettait à chaque collège de trouver son propre rythme et suffisamment cadré, il ouvrait la porte à des comparaisons possibles sans pour autant étouffer les disparités locales et individuelles. Équilibre fragile dont l'Institut de Recherche était le garant à travers ce protocole également accepté par le ministère qui s'engageait à fournir un minimum de moyens nécessaires (heures de décharges et finances) à sa mise en œuvre sur une durée

(1) Le protocole était un texte d'une dizaine de pages dans lequel était précisé un certain nombre de modalités nouvelles à mettre en œuvre dans les collèges (emplois du temps, structures, répartition des élèves et des enseignants, activités pédagogiques, etc.).

limitée. Les échanges entre les responsables de cette recherche et les divers agents du ministère n'étaient pas faciles : ils étaient traversés par les courants contradictoires d'un ministère qui était loin d'être cohésif... Le protocole servait de référent à l'équipe de chercheurs et aux enseignants parfois même jusqu'à l'exégèse lorsqu'apparaissait un désaccord.

Deux ensembles institutionnels travaillaient donc conjointement :

— d'une part l'Institut de Recherche qui légitimait les activités de celui qui y travaillait comme étant de la recherche ;

— d'autre part, les établissements scolaires, le « terrain » en la personne des enseignants qui pratiquaient autrement en accord avec les données du « protocole ».

La personne employée à temps plein et payée par l'organisme de recherche était un chercheur : elle travaillait en équipe, elle avait autorité pour se déplacer dans les collèges, pour rencontrer enseignants et élèves, pour dialoguer avec les autorités du « terrain », pour observer des séquences pédagogiques, pour recueillir et analyser des données en accord avec les professeurs, etc. Les enseignants avaient leur mot à dire sur ce travail, ils l'infléchissaient, l'enrichissaient, le questionnaient au regard de l'expérience engagée. Des savoirs sociaux collectifs s'élaboraient. Cependant, les enseignants avaient parfois le sentiment d'être entraînés malgré eux. Certains arrivaient à se demander s'ils ne devenaient pas, par moment, des expérimentateurs obéissants, d'autres se voyaient en innovateurs hardis ou en concepteurs. Ce qu'ils acceptaient par goût du renouveau pédagogique n'allait-il pas être comptabilisé et rendu obligatoire pour tous si l'expérimentation se révélait exemplaire ? Et si l'Institution transformait ces « tâtonnements » expérimentaux en Décrets ? Les enseignants, plus que les chercheurs, interpelaient l'éventuelle future généralisation : s'agira-t-il par des textes officiels d'obliger tous les enseignants à « faire » des travaux interdisciplinaires, des groupes de niveau, du tutorat, des équipes éducatives, etc. ? Plus engagés dans les réalités du terrain, les professeurs traduisaient les difficultés multiples que rencontrent toute uniformisation et toute imposition. Les enseignants ont généralement tendance à considérer les textes officiels comme impositifs et non prescriptifs, ce qui entraîne de leur part un désir de transgression. Si la généralisation doit consister en un « protocole » pour tous, alors... Les chercheurs en général, sont « protégés » par l'organisme de recherche tandis que les professeurs restent confrontés aux structures existantes comme l'inspection et ce, parfois,

au point d'être invités à « improviser un cours traditionnel ». La non implication directe dans l'établissement scolaire du chercheur entraînait un regard et des questions différents ; de même, la position de l'enseignant face à l'organisme de recherche apportait une vue plus pragmatique et réaliste des conditions de déroulement des innovations.

Un contrat s'était donc établi entre les collègues et l'institut de recherche pour conduire de nouvelles tentatives conformes aux objectifs définis. Les enseignants motivés, se lançaient dans des innovations et, de ce fait, acceptaient de perdre la tranquillité, la certitude et du temps, en contrepartie d'une reconnaissance morale et matérielle. Si ce contrat apportait une garantie de sérieux (voire de scientificité) aux pratiques novatrices, il infléchissait ces dernières à travers des stages nationaux ou régionaux, véritables régulateurs de la recherche.

Nous n'insisterons pas sur le type de lien qui s'est instauré entre chercheurs et praticiens, l'ayant déjà analysé à plusieurs reprises (1).

On pourrait dire qu'une telle recherche était fondée sur un *test de faisabilité* d'un certain nombre d'éléments structuraux et de contenu définis dans le « protocole ». Les collègues expérimentaux innovaient et remettaient leurs conclusions avec l'aide des chercheurs. Chaque collègue avait ainsi un an pour pré-expérimenter c'est-à-dire mettre en place les nouveaux éléments, deux années dites d'expérimentation où le collègue gardait une structure relativement stable et une année d'évaluation où les données recueillies étaient analysées, comparées et dynamisées avec les autres collègues. Cette dernière année était sensée apporter la « preuve » de la viabilité du modèle. C'était la phase de vérification de la valeur du « protocole » : valeur au regard des objectifs fixés (non redoublement, réussite scolaire pour de plus nombreux passages en seconde, etc.) et au regard d'une implantation tout terrain ; en d'autres termes, la preuve de la mise à l'épreuve. La généralisation semblait donc être contenue dans l'application et l'ajustement possibles du « protocole » aux collègues tout venant. De quelle manière « introduire » le « protocole » à de nouveaux collègues ? Fallait-il refaire la démarche de recherche ? Le

(1) F. CROS, Innovation et recherche pédagogique... à propos d'un collègue expérimental. Thèse 3^e cycle. Paris X. 1982.

F. CROS, Les collègues expérimentaux : un exemple de relation chercheurs-praticiens in Revue Française de Pédagogie, n° 65, oct., nov., déc. 1983, pp. 93 à 110.

« protocole » n'est qu'une ossature... Un important paramètre paraissait minoré, celui de l'entière adhésion des novateurs au projet sous-tendu par le « protocole » et ce, à tel point, que certains laissaient entendre que la réussite de ces nouvelles pratiques était plus imputable à la motivation de ceux qui les mettaient en œuvre qu'à la réalité même de ces pratiques...

L'innovation s'est installée par tâtonnements ultérieurement stabilisés : une généralisation peut-elle en faire l'économie ? Toujours est-il que cette recherche a produit des rapports écrits montrant l'intérêt et les limites des innovations ainsi mises en place à une échelle plus large qu'un établissement scolaire. Ces rapports étaient nuancés : ils mettaient en valeur les apports de l'expérimentation tout en ne cachant pas la complexité des éléments (1).

QUI DÉFINIT UN RÔLE ET DES COMPÉTENCES AU CHERCHEUR...

Employés par l'Institut de Recherche, nous « faisons » de la recherche. Aucune charte professionnelle claire n'existait mais l'exercice d'activités multiples qu'on peut regrouper en trois ensembles :

- des travaux de réflexion théorique à travers des lectures, des participations à des colloques, des séjours en milieux universitaires, des échanges avec d'autres chercheurs d'autres organismes (CNRS, INETOP, INPSA, INSEP, etc.), des écrits sous forme d'articles, de rapports, recherchant la signification au-delà des cas particuliers ;

- des animations de groupes d'enseignants, des séjours plus ou moins longs en leur compagnie dans la classe, des prises en charge des stages à regroupement national ou régional sur des thèmes définis comme l'interdisciplinarité, l'évaluation formative, le fonctionnement des équipes pédagogiques ;

- la construction avec les enseignants d'outils de prélèvement de l'information en vue d'évaluer l'expérimentation (entretiens, questionnaires, grilles d'observation, tests, ...), leur passation et leur exploitation.

Ces trois types d'activités étaient étroitement liés ; ils constituaient une « expérience professionnelle » dont les compétences acquises s'affinaient de jour en jour selon une procédure de résolu-

(1) Se reporter aux « Recherches Pédagogiques », n° 108, INRP - 1983 pour obtenir la liste de ces travaux écrits.

tion de problèmes. C'est l'acquisition sur le terrain de savoir-faire spécifiques dont l'ensemble peut définir un métier: nous dirions même qu'à l'heure actuelle ce métier se professionnalise dans la mesure où se créent des organisations comme l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. Le travail en équipe de chercheurs permettait de se spécialiser temporairement selon sa sensibilité et son expérience. Il est évident qu'un psychologue à l'origine se sent d'emblée plus à l'aise pour mener des entretiens semi-directifs avec les enseignants qu'un ancien professeur de mathématiques. Mais, avec le temps, les origines professionnelles s'estompent au profit de compétences acquises sur le terrain à la faveur de l'expérience pratique des problèmes à résoudre. Et cela ne s'improvise pas. Pierre Caspard (1) distingue trois niveaux dans la caractérisation de savoir-faire:

— d'une part l'« occupation » qui répond à une demande technique ou sociale mais la contribution de ceux qui l'exercent n'est pas telle qu'ils s'en trouvent reconnus et distingués;

— d'autre part le « métier » défini par des savoir-faire spécifiques, nécessaires pour exercer les activités; c'est un ensemble de capacités techniques;

— enfin la « profession » franchit un nouveau stade. Cela signifie que des personnes exerçant un même métier se sont organisées pour se donner une autonomie et un pouvoir d'auto-contrôle sur la composition et les activités des membres de leur groupe.

À la lumière de ces définitions, nous dirons que le métier de chercheur est en voie de professionnalisation.

Il faut avoir fait pour être... Cette démarche d'apprentissage (du métier) n'est pas sans évoquer l'acte d'entreprendre (2).

Le chercheur, au cours de ce travail, jouait un rôle d'agent de développement en « cristallisant » certaines innovations parfois encore embryonnaires, en leur donnant existence et contours comme le rappelle Bourdieu (3) dans la théorie dite de Sapi Woif ou de Humboldt Cassirer « selon laquelle la réalité se construit à travers des

(1) P. CASPARD, M.-J. VONDDERSCHER. — Profession: responsable de formation, Paris, Éd. d'organisation, 1986, p. 15.

(2) B. AUMONT. — Explorer l'acte d'apprendre pour mieux en connaître les acquis. In Pratiques de formation, 1988.

(3) P. BOURDIEU. — Choses dites. Éd. de Minuit, 1987, p. 119.

structures verbales surtout quand il s'agit du monde social ». Il structurait le terrain à travers ses écrits et les formes données aux regroupements locaux ou académiques.

Toute recherche aboutit à un rapport qui en définit les grandes lignes (ici le « protocole ») et en tire les conclusions. Que devient le rapport ? Le chercheur passe-t-il directement à la recherche suivante souvent engendrée par les questionnements surgis de la recherche précédente ? Le chercheur procède-t-il par un travail « enchaîné » de recherches successives ?

« À quoi sert une recherche si ce n'est pas pour généraliser » dit un professeur : question apparemment naïve mais ô combien ambiguë !

ET L'ENTRAINE DANS UNE ÉTAPE ULTÉRIEURE DE VALORISATION, VULGARISATION DE LA RECHERCHE

À portée généralisatrice, cette recherche s'est « abîmée » (dans les deux sens du terme) dans la formation. Soudain propulsée sur les devants de la scène, elle s'est offerte en spectacle : le chercheur est devenu saltimbanque. Une commission nationale composée de notables de l'éducation (beaucoup d'inspecteurs généraux) présidée par l'animateur de la recherche a transformé cette dernière, en s'appuyant certes sur des travaux mais en la rendant susceptible d'être consommable, « ingérable » dans le tissu professionnel actuel des collèges. Le « protocole » existait mais modifié dans certaines de ses propositions. Les chercheurs apportaient, sous forme d'interventions, auprès de la commission nationale, les conclusions des expérimentations menées. Ils ont été invités à rédiger des rapports dans des registres différenciés selon les destinataires : professeurs de collèges, universitaires, etc. Mais cela semblait ne pas satisfaire totalement le public.

Cette recherche, qui concernait le collègue, dans la totalité de son fonctionnement et dont les expérimentations servaient de référence à une rénovation des collèges voulue par le ministre, a pris une ampleur insoupçonnée. Les chercheurs ne savaient comment répondre à de multiples sollicitations : se contenter de fournir des rapports écrits ou bien aider à la mise en place de nouvelles pratiques pouvant favoriser la réussite scolaire ? Et tout cela dans une formidable mouvance politique où chaque axe de la recherche était pris à partie sur le plan structurel (le travail en équipe d'enseignants ou le tutorat en sont un

exemple). Les courants politiques s'affrontaient par axes de recherche interposés. Certains textes officiels sont apparus, la « moulinette » des décideurs a vidé la recherche de ce que nous qualifions son « âme ». « Nous avons l'impression d'être dans un supermarché où les consommateurs emplissaient leur caddie (appelé en ces circonstances projet d'établissement) d'un zeste de groupes de niveau, d'une dose d'équipes de professeurs ou d'un peu d'interdisciplinarité » a déclaré un chercheur. Cette juxtaposition prêtait le flan à la critique et dont la recherche menée était la première victime.

Cependant, les académies désiraient connaître les travaux de cette recherche non pas seulement dans les rapports écrits mais avec le contact direct des chercheurs. Faire raconter la démarche, parler des procédures qui ont permis d'aboutir aux conclusions et puis surtout aider sur le terrain à mettre en place ces nouveautés. Si, au début, le chercheur a pu faire part du contenu de son travail, au fur et à mesure, ce n'était pas cela qui importait aux enseignants mais bien plutôt la réponse à une demande du « comment faire avec mes élèves car je suis un cas très particulier et très important ». La dérive était là... En effet, il semble que dans la recherche pédagogique, la mise en œuvre est tout aussi importante que les conclusions. Autrement dit, même si la faisabilité d'un certain nombre d'innovations a été pleinement testée, on ne peut faire l'économie des conditions locales d'implantation. La vulgarisation scientifique habituelle (en physique, par exemple) consiste, le plus souvent, à transformer une découverte en un compte rendu fait de termes clairs, simples et explicites : cela concerne les résultats et non le processus de recherche qui y a abouti. Dans la recherche pédagogique, la « centration » se fait sur le processus même de la recherche, sur son cheminement parfois même erratique. Jusqu'où peut alors aller un chercheur en éducation dans la valorisation de la recherche ? Il est compétent sur le contenu des travaux de recherche et, comme on considère généralement que celui qui sait est capable de faire savoir, cet expert sur le contenu risque fort d'être consacré formateur... La formation là ne consisterait-elle pas à repratiquer ce qu'il a fait avec les enseignants expérimentateurs ?... Vulgariser les résultats (processus et conclusions) ne résiderait donc pas dans le seul fait de trouver avant tout la façon ingénieuse et le langage adéquat pour les faire assimiler par les non-initiés. Il s'agirait de rendre plutôt ces savoirs collectifs et sociaux disponibles pour s'armer dans la pratique. Mais les compétences du chercheur le préparent-elles à cette phase ultérieure de vulgarisation étroitement associée à une action de formation ?

MAIS, FACE AUX VIEUX « ROUTIERS » DE LA FORMATION QUE VALENT LA PRATIQUE ET LE SAVOIR DU CHERCHEUR ?

Conjointement à l'apparition d'un ministère à part entière de la formation professionnelle, en 1981, sur demande du ministre de l'Éducation nationale, André de Peretti a animé une commission nationale de réflexion sur la formation des personnels enseignants. Dès 1982, des Missions Académiques à la Formation des Personnels Enseignants (MAPPEN) ont été créées à la suite des recommandations de cette commission. Elles ont bousculé une « pluri-institutionnalité concurrentielle » dont elles devaient (en créant progressivement un réseau fonctionnel) « coordonner les efforts »; elles avaient également pour tâche « d'élaborer, conformément aux orientations nationales, le plan académique de formation » (1). La nomination des chefs de mission, en accord avec les recteurs, montrait la volonté politique de donner la priorité à la formation des personnels enseignants qui, il faut bien le dire, avait été négligée jusque-là...

À la suite de cette commission nationale ont été également construits des modules thématiques de formation (2). Ils étaient au nombre de 7 dont les thèmes sont les suivants: mise en œuvre de formes souples d'emploi du temps scolaire, méthodes facilitant l'élaboration de projets individuels et collectifs de formation, utilisation des ressources documentaires et conseil méthodologique, travail autonome des élèves, méthodes d'analyse des besoins, pédagogie différenciée, formes nouvelles d'évaluation. La responsabilité de chacun de ces modules a été confiée par André de Peretti à une personne jugée compétente (appelée concepteur) pour créer un groupe de réflexion collectant les documents essentiels sur le sujet et organisant des stages nationaux et inter-académiques de formateurs permanents et occasionnels, susceptibles de transmettre sur le terrain contenus et démarches. Cette dynamique se déroulait en cinq phases :

- « — une phase de conception où des chercheurs en sciences de l'éducation, entre autres, étaient associés;
- une phase d'expérimentation par des formateurs permanents délégués par les MAPPEN;
- une phase de formation de formateurs occasionnels;
- une phase de diffusion locale jusque dans les établissements par les formateurs occasionnels;

(1) Lettre d'Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale aux recteurs en date du 15 avril 1982.

(2) A. de PERETTI. — Rapport de la commission sur la formation des personnels de l'Éducation nationale. Documentation française, 1982, pp. 21, 63 et 104.

— une phase d'évaluation et de renouvellement : périodiquement, les formateurs permanents examinent le module avec les formateurs occasionnels » (1).

Une partie de l'équipe de chercheurs des collèges expérimentaux s'est trouvée sollicitée par le module sur la pédagogie différenciée afin de faire part de ses travaux et observations sur les groupes de niveau à groupements différenciés d'élèves, sur l'interdisciplinarité ou le tutorat. Cela a consisté à fournir un fonds documentaire au module à partir des comptes rendus de ces recherches, à animer certaines réunions de personnes compétentes en pédagogie différenciée et à élaborer le document final (2).

Ces modules présentaient une modalité de valorisation des travaux de recherche auprès d'un réseau national de formateurs. Le chercheur, de manière efficace, faisait part, à travers les écrits et le contact direct, des travaux de recherche. La phase d'appropriation par les formateurs permettait d'être plus en accord avec le projet profond de la recherche. La nouveauté des MAFPEN, leur intégration dans un tissu dense et souvent conflictuel de la formation n'a pas permis de pleinement prendre la mesure de ces modules qui se sont estompés au profit d'actions de formation en ordre dispersé, à la demande des terrains. Les actions de formation à la rénovation des collèges ont alors sollicité de toute part les chercheurs des collèges expérimentaux. Ces multiples demandes peuvent être caractérisées en :

— demandes d'un rôle « d'expert ». Le chercheur vient dans un groupe d'enseignants, inspecteurs ou conseillers d'orientation pour faire part oralement de ses travaux aux plans méthodologique et de contenu. Il apporte ses connaissances sur le sujet. Ce rôle répond à la conception d'un positivisme scientifique naïf (où se met en scène un savoir constitué) de certains formateurs en quête de certitudes apparentes, de démonstrations rigoureuses ou de grilles sécurisantes. Ce rôle est ponctuel ;

— demandes d'un rôle de « personne-ressources ». Le chercheur n'apporte pas un savoir constitué mais une expérience ; il tente de répondre aux questions posées par l'assemblée sur des sujets proches de ses travaux de recherche. Il propose ainsi quelques moyens d'actions possibles. Il enrichit également les connaissances du public ;

(1) Pour plus de précision lire *Étapes de la recherche*. INRP, mars 1983, n° 8.

(2) Document de 723 pages qu'on peut consulter à l'INRP-DP4, « Module n° 6 - Pédagogie différenciée », juillet 1983.

— demandes d'un rôle de « consultant » auprès d'actions pédagogiques entamées dans certains collèges. Il s'agit là d'une intervention préparée par un formateur qui demande, à une phase du travail d'un groupe d'enseignants, l'avis d'une personne qui connaît l'innovation et est mieux à même de dire si cette phase est bien engagée, si la saisie des paramètres est pertinente et de dégager un pronostic d'atteinte de certains objectifs. Le chercheur se sert là de sa pratique d'accompagnement des enseignants au cours de la recherche pour aider à la mise en place cohérente et plus efficace de certaines innovations.

Dans ce dernier type de demandes, le chercheur est amené à conduire une recherche nouvelle auprès de ces enseignants, en liaison avec le test de faisabilité qu'il a appliqué dans les collèges expérimentaux. Il intègre un processus de recherche-action dans la formation des enseignants. Autrement dit, le chercheur se met au service de l'organisme de formation pour former les enseignants par la recherche. Ne pas être en recherche mais bien faire de la recherche avec les compétences requises précédemment pour le métier de chercheur. Ce n'est plus alors le souci direct d'efficacité qui est valorisé mais la construction de savoirs nouveaux généralisables. Le chercheur forme d'autres chercheurs mais forme-t-il pour autant de « bons » enseignants ? De plus, une telle considération exigerait un très grand nombre de chercheurs pour « mailler » le tissu même des professionnels de l'éducation.

L'ensemble de ces actions n'a pas été d'une grande efficacité ; confronté à de multiples politiques de formations, à des enjeux divers comme ceux qui divisent souvent les inspections académiques et les inspections pédagogiques régionales, le chercheur se sent mal armé. Il est ballotté d'une équipe académique d'animation à la vie scolaire à une équipe d'animateurs MAPPEN dont il n'est pas toujours à même de décoder les enjeux. Pris dans ces rapports de force, il est objet de marchandages implicites. Bien qu'il ne soit pas porteur de savoirs réels à enseigner, bien qu'il admette le caractère difficilement reproductible de ses résultats, il semble que les organismes de formation reconnaissent au chercheur une authentique production de savoirs : tout le problème réside dans leur transférabilité. Et il sait bien que son action ne peut s'arrêter à la porte de la formation, qu'il a quelque part à faire avec elle, mais comment ?

À l'occasion d'une intervention en tant qu'« expert » auprès d'un groupe de chefs d'établissement, nous avons tenté une action

conjointe chercheur et formateur, la coopération de deux institutions nationales : l'une de recherche, l'autre de formation. Les actions de formation proprement dites (cf. plus loin, comme l'analyse des demandes en formation ou le plan de formation) étaient menées par le formateur et les apports de méthodologie de recherche, de réflexions théoriques sur certains sujets, des analyses ou synthèses de travaux étaient effectués par le chercheur. Cette action de deux ans, faite de stages, de rencontres plus longues dans les établissements scolaires a mis en évidence la spécificité des deux métiers, métiers de fait parfois plus que de droit quoique des diplômes nationaux sanctionnent actuellement l'un et l'autre. Gérard Malglave rappelle six domaines de compétences du formateur :

- mettre en place la gestion des activités de formation à travers un plan de formation ;
- construire et animer des dispositifs de formation : objectifs, moyens, contenus, suivi et contrôle ;
- analyser les attentes, les demandes et les prendre en compte grâce à un travail d'explicitation, une mise en problème d'un malaise ou d'un dysfonctionnement ;
- déterminer des démarches d'apprentissage des adultes par des situations de formation et des méthodes pédagogiques ;
- évaluer la formation, chez les formés et à propos du dispositif ;
- établir une relation pédagogique.

Si le chercheur possède certaines de ces compétences d'animation de groupes d'adultes, de consultant, il ne peut prétendre être formateur complet. Par son travail, il entraîne de la part des acteurs-partenaires une formation mais son objectif essentiel n'est pas celui-là.

SURTOUT QUAND IL EST CONFRONTÉ À LA FORMATION DE FORMATEURS

Le but essentiel du chercheur n'est pas l'amélioration directe d'une pratique : il cherche à produire de nouveaux savoirs aidant à faire progresser la compréhension de certains phénomènes et à apporter un éclairage nouveau au fonctionnement du système éducatif. À côté de cela, il ne peut se contenter de rester dans sa tour d'ivoire sans essayer de communiquer aux partenaires les conclusions et interrogations de son travail. De quelle manière peut-il le faire le moins mal ? Nous avons vu qu'il n'était pas souhaitable de répondre inconsidérément aux demandes de formation sans courir le risque de se

trouver « manipulé » (systèmes d'alliances locales qui utilisent le chercheur comme faire-valoir). Les formateurs sont intéressés par ses travaux et font appel à lui pour les informer et les aider à mettre en œuvre des actions de formation qui seraient en correspondance avec des travaux de recherche. Le chercheur se trouve alors engagé dans un processus de formation de formateurs. Et, comme le définit Daniel Hameline (1), « la formation de formateurs tient à la fois de l'arlésienne, du monstre du Loch Ness et de la ligne bleue des Vosges ». Le chercheur est-il préparé à affronter tout cela à la fois ? D'autant plus qu'il vaut mieux penser la formation de formateur comme isomorphe à la pratique ultérieure du formateur. Ne revient-on pas alors à la situation de départ ? La pertinence du savoir immédiat, les connaissances en tant qu'acteur, les options pédagogiques, la lecture de la réalité sociale du chercheur ne nous semblent pas correspondre terme à terme avec une action de formation continue telle que celles qui sont mises en place par les institutions de formation. Pourquoi serait-ce toujours au chercheur de faire des efforts de traductions ? Les formateurs ne pourraient-ils pas, eux aussi, faire la moitié du parcours et tenter de transformer ces savoirs nouveaux en des produits utilisables lors d'une formation directe ? Voilà des formateurs, en général des universitaires, qui eux-mêmes mènent des recherches et qui viennent en situation de formés. Il y a là un jeu de pouvoir (de séparation) dans un refus du rôle de déspecialisation des savoirs pour les rendre utiles. Qui, au risque d'être rejeté par la communauté scientifique, osera le faire ? Voilà le beau rôle pour le chercheur : être formateur au second degré... Quelle ingratitude il manifeste en le refusant, quand on sait, comme le précise Jacky Beillerot (2), qu'il s'agit incontestablement d'une promotion culturelle et sociale : « la société française est ainsi faite que plus on s'éloigne des tâches de base, plus on est valorisé par l'âge et le niveau du public ». Le savoir du chercheur est mis dans la nécessité d'être retraduit par une succession de filtres ; ainsi, il n'est pas amené à changer les choses en agissant directement sur elles mais en agissant par « ricochets ». Le savoir du chercheur est alors désamorcé, placé dans une zone moyenne, médiane. Le chercheur est mal à l'aise face à ces multiplications d'échelles de formation : il ne peut être un agent de changement du réel social qu'en suivant auprès du terrain des actions de recherche, avec les partenaires sociaux engagés avec lui. L'habiller du métier de formateur risque de le mettre en porte à faux.

(1) D. HAMELINE. — Entre ébauche et débauche : la formation de formateurs. In *Éducation Permanente*, n° 49-50, oct. 1979, p. 119.

(2) J. BEILLEROT. — Deux questions de sens. In *Éducation Permanente*, n° 49-50, oct. 1979, pp. 7-16.

À la lumière de cette expérience concrète que nous avons vécue, nous pouvons conclure que, si le métier de chercheur et celui de formateur ont des recouvrements de compétences, ils sont distincts. On ne s'improvise pas chercheur comme on ne s'improvise pas formateur et un débat devrait s'engager sur les fonctions et le statut réels des formateurs occasionnels qui pour Alain Bercovitz permettent de diffuser un « état d'esprit » et pour la formation de n'être plus l'apanage de spécialistes. Occasionnel ne veut pas dire incompetent dans le domaine des savoir-faire du métier de formateur. Le problème, dans le système éducatif est que tout formateur se dit chercheur à partir du moment où il a analysé sa pratique et pris de la distance par rapport à un certain nombre de ses actions; et que tout chercheur se croit formateur à partir du moment où il a acquis la certitude de capter l'attention d'un auditoire. Ainsi, beaucoup de personnes portent cette double casquette et aucune sanction ne vient mettre un terme aux éventuelles incompétences partielles. Nous affirmons avec Guy Jobert (1) que ce qui se joue là correspond à une question centrale, « celle du savoir, de sa production, de sa diffusion et du contrôle de son utilisation ». La formation, vaste marché de savoirs : des savoirs constitués (par les chercheurs?) mais pas assez opérants pour les praticiens. Qui est à même d'en conduire les transformations? Que sont ces savoirs reconnus, spécifiques et reconnaissables? Enfin, il y a des savoirs organisés et étroitement contrôlés dans leur utilisation. Le chercheur et le formateur n'entreraient-ils pas en lice dans cette course au savoir et à son contrôle? Selon les tendances politiques, la formation sera valorisée par rapport à la recherche ou l'inverse: curieux manège dont le fondement même n'est-il pas la prise en mains de la nouvelle forme de pouvoir qu'évoquait Michel Foucault, ce « pouvoir pastoral » (2) où chacun, formateur ou chercheur, veut contribuer au bien-être de la population (visée religieuse de la pastorale traditionnelle transformée en un certain nombre d'objectifs terrestres)?

Françoise CROS
Chargée de recherches - INRP

(1) G. JOBERT. — Processus de professionnalisation et production du savoir. In *Éducation Permanente*, n° 80, pp. 120-145.

(2) M. FOUCAULT. — Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In un parcours philosophique. H. Dreyfus, P. Rabinow, Paris, NRF, 1982.