

## 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, MAFPEN 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 pédagogiques (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).

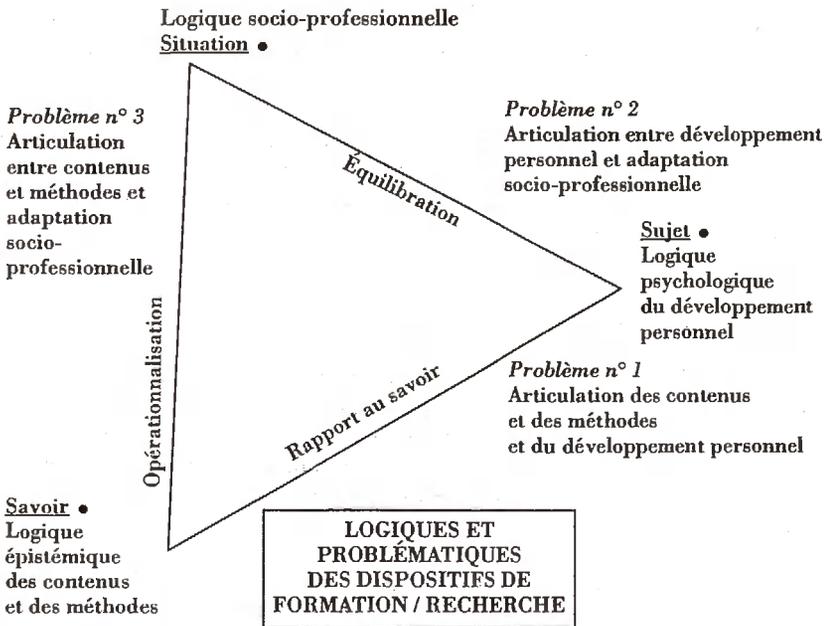


SCHÉMA 1

(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.

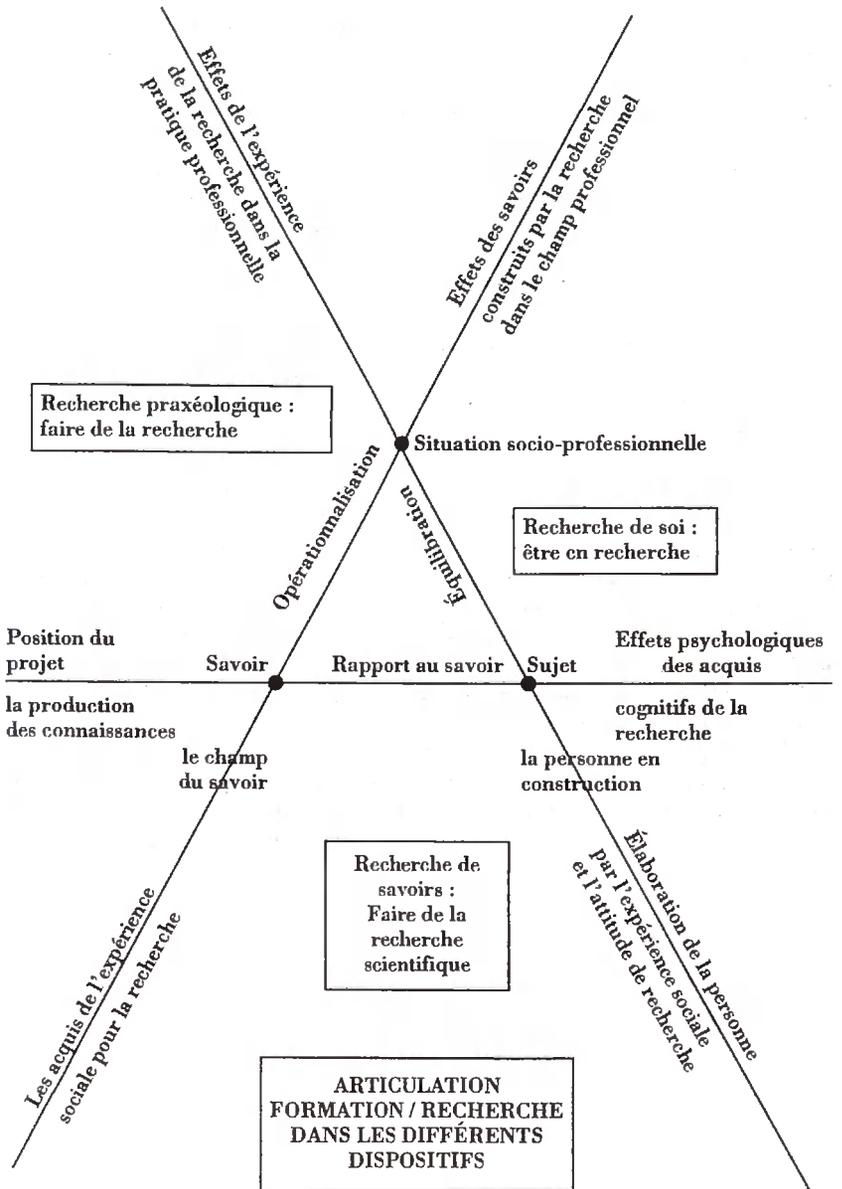
– Les solutions pratiques immédiates doivent être différées pour que s'engage véritablement la construction du problème. Au terme du processus doit apparaître alors non une solution unique, mais une gamme de solutions possibles, voire un repositionnement du problème.

**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.



SCHEMA 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.

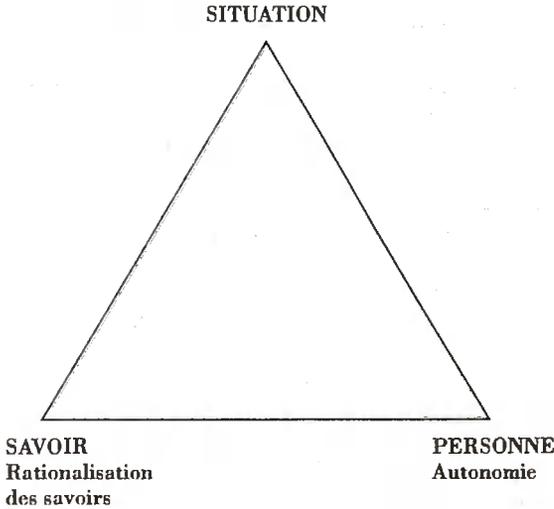
L'articulation formation / recherche s'effectue sur l'axe d'opérationnalisation. Les effets escomptés en formation sont ceux de l'articulation pratique / théorie / pratique (M. Altet, 1994) c'est-à-dire la rationalisation des pratiques professionnelles et d'autre part l'élucidation théorique des acquis 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.