

AUTOUR DES MOTS

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

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

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

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

RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

1. RECHERCHE

DÉFINITION ET DISTINCTIONS INITIALES

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

Grawitz, M. (1990), p. 329

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

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

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

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

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

DIFFÉRENCIATIONS GÉNÉRALES

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

Grand Larousse universel (1991), p. 8769

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

Encyclopédie Française (1975), p. 10157

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

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

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

... / ...

Tableau de synthèse

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

2. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

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

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

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

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

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

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

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

Dejours, C. (1993), p. 50

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

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

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

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

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

c) Elle déstabilise la pratique

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

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

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

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

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

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

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

Stroobants, M. (1991), p. 36

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

autre chose que ce qu'elles sont, précisément parce qu'elles ne dépendent pas totalement de la nature et de sa nécessité, ni d'ailleurs du hasard, mais de la société et de ses choix" (Ladrière, 1990, p.27). Lorsque nous employons le terme d'"intelligence pratique", il faut donc comprendre intelligence de la pratique. »

Dejours, C. (1993), pp. 62-69

Même si ce n'est pas de la recherche, cette synthèse pratique issue de la discussion et de la délibération s'en rapproche : la discussion engendre la rationalisation, la recherche aussi. Il est donc temps de passer aux auteurs qui lient recherche et développement professionnel. Ce sont d'ailleurs en partie les mêmes, preuve qu'en la matière, les positions sont plus nuancées que tranchées, plus incertaines que définitivement établies.

3.2. ARGUMENTS EN FAVEUR DU ROLE DE LA RECHERCHE DANS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

a) *La recherche est utile à la distanciation*

« La meilleure contribution de la recherche au perfectionnement professionnel reste de fournir des théories qui permettent de ressaisir l'action, de lui donner sens, de mettre à distance les intuitions de l'action, de les examiner et de reconstruire l'action. »

Van der Maren, J.M. et Blais, J.G. (1994), voir ci-dessus, p. 137

b) *La recherche permet de comprendre et de prendre en compte la complexité*

A.G.B. : « La recherche peut-elle cependant donner des outils pour distancier une pratique ?

G.M. : je n'en suis pas convaincu ; par contre ce qui manque, ce sont des gens capables de faire opérer aux enseignants en formation, non pas une distanciation mais une compréhension (sauf si on pense que toute compréhension crée un effet de distanciation) des phénomènes dans la complexité de toutes leurs dimensions. Alors sans doute la recherche peut y contribuer, et c'est pourquoi, quand je parle de recherche, je dis qu'il faut considérer l'objet dans sa réalité concrète, et quand je dis que l'éducation est sur le versant de la technologie (...) c'est qu'elle doit se déterminer par des objets concrets, c'est-à-dire des objets réels, tirés des pratiques. »

Malglaive, G. (1992), p.138

« Entre pratique réfléchie et recherche, il y a donc d'importantes différences. Mais il y a aussi (...) plusieurs points communs. En quoi une pratique de recherche pour les étudiants peut-elle modéliser une pratique réfléchie pour les enseignants en exercice ? Elle habitue à contrôler les biais, à se méfier des intuitions et des idées toutes faites : elle habitue à la complexité : rien n'est aussi simple qu'on l'imaginait. Elle oblige à se dégager des impressions subjectives pour confronter sa perception à celle d'autres observateurs. Un praticien réfléchi n'est pas un praticien solitaire, (...).

Autre modèle qu'on peut emprunter à la recherche : avoir le souci de valider ce qu'on pense, émettre des hypothèses plus que des jugements catégoriques, engranger un certain nombre d'observations pertinentes, revenir à sa théorie pour la corriger ou nuancer, amorcer un nouveau cycle d'observations ou d'expérimentation. De tels fonctionnements, familiers aux chercheurs, pourraient définir la pratique réfléchie si l'on retient l'esprit général plutôt que les procédures de détail. »

Perrenoud, P. (1993), p.18

c) *La recherche permet de rendre manifeste la professionnalité et d'orienter le développement professionnel*

« La démarche à suivre la plus fructueuse semble être celle qui choisit de partir du travail social comme objet de recherche et non de tenter de faire une application des connaissances des sciences sociales à celui-ci, comme cela est fait trop souvent ; car il est des questions et des problèmes à résoudre que seules les situations permettent d'énoncer.

En outre, la recherche concernant l'intervention sociale oblige à avoir un regard intérieur, profond et fouillé tout autant qu'une distanciation rigoureuse. Prendre en compte le sujet dans toute sa plénitude et complexité, les intentions et les valeurs, observer les comportements, rechercher le sens latent et caché, situer les déterminants institutionnels et les autres contingences sociales, analyser les méthodes d'action, évaluer les effets, voilà une recherche se différenciant de la simple analyse de l'action et plus complexe qu'une recherche monodisciplinaire.

(...) Théoriser la pratique, formaliser les savoirs professionnels, en débattre avec la communauté scientifique et politique marquent une étape indispensable à franchir pour accéder à une qualification certaine et à une professionnalité visible et reconnue. »

Bouquet, N. (1990), p. 6

d) *La recherche permet d'analyser la deuxième facette du développement professionnel, celle de l'évolution de l'activité, et d'y ajuster la première facette, la formation*

« Au niveau de l'institution de formation (formation initiale et formation continue), la réflexion s'organise autour de deux grandes orientations : l'examen critique des formes de professionnalités actuellement produites, des problèmes qu'elles suscitent, des avantages qu'elles présentent, des dysfonctions qu'elles provoquent ; la définition des nouveaux référentiels de formation pour de nouvelles formations et la rénovation des anciennes.

Au niveau de l'entreprise, la recherche est surtout focalisée sur les expérimentations spontanément mises en œuvre par les employeurs, pour décloisonner les anciens métiers, afin de réduire les pertes de temps imputables à la succession de plusieurs corps de métier sur le même segment de production et pour élargir la sphère d'autonomie des ouvriers qualifiés, désormais souvent privés d'encadrement de chantier.

Ces études et réflexions sont généralement davantage tournées sur le contenu des savoirs théoriques et formalisés, quelquefois sur la formation de base (socialisa-

tion, lecture, écriture, lecture de plans), plus rarement sur les comportements (qualifications sociales, travail en collectif, travail sous les ordres d'un chef), que sur les capacités et savoirs physiques (gestuelle, endurance). La notion de professionnalité renforce cette connotation intellectuelle des dimensions de la qualification professionnelle. »

Dadoy, M. (1989), p. 14

e) *La recherche permet de transformer la situation de travail en situation de formation*

« Ce serait par et dans les groupes articulant travail et formation que s'opéreraient ces transformations individuelles et collectives. Ces groupes, finalisés par la mise en place et/ou l'accompagnement des actions de formation, auraient pour particularité de développer une activité de réflexion/recherche à partir des pratiques professionnelles en vue de les transformer et/ou de dégager des contenus de formation nouveaux.

Les groupes deviendraient alors des structures de travail et de formation : le temps de production de changement serait en même temps un temps d'acquisition de nouvelles capacités et compétences individuelles et collectives transversales qui ont pour conséquence l'évolution des professionnalités et des identités des acteurs.

Cette hypothèse remet assez largement en cause la problématique habituelle de la formation et plus spécifiquement des rapports entre la production (au sens de production de biens et de services) et la formation (au sens de production de capacités et compétences).

Il nous semble que la situation d'opérateur collectif témoigne du fait que la formation ne tient plus dans la seule transmission unidirectionnelle de contenus pratico-théoriques. On passe au contraire à un nouveau paradigme, c'est-à-dire d'une situation émetteur/récepteur par rapport à ces contenus à une situation où la nouveauté des savoirs se crée dans la participation co-active des acteurs. La formation prend ici de plus en plus la forme de recherches collectives. »

Barbier, J.M., Berton, F., Boru, J.J. (coord. par), à paraître

CONCLUSION : ATTITUDE ET ACTIVITÉ DE RECHERCHE

Pour conclure cette randonnée autour de la recherche et du développement professionnel qui a emprunté les chemins divergents de textes contradictoires, il nous faut accepter de revenir à une ancienne distinction qui, nous semble-t-il, éclaire en partie ces contradictions (1) :

(1) Est-ce si sûr qu'il faille accepter, pour un surcroît d'intelligibilité, de distinguer entre attitude et activité de recherche, au risque de faire perdre à tous le bénéfice de l'usage indistinct du mot recherche, que valorise tant notre époque ? L'éducation, activité qui déborde de multiples valorisations, est pleine de ces mots qui remplissent la bouche d'importance et l'esprit de confusion. Or, les mots valorisés attirent plus en société que les distinctions claires. Alors, que faut-il faire ? On peut ainsi comprendre pourquoi les pamphlets, nombreux en ce domaine, sont plutôt d'un seul côté, qui n'est pas celui des sciences de l'éducation.

« Un acquis, de plus de vingt ans, mérite d'être rappelé, ... celui de la différence entre être "en" recherche et "faire" de la recherche. Par la première expression, on désigne toute personne qui réfléchit aux problèmes, ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que cela soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale ; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de la réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail. De nouveaux courants de pensée tentent de faire de ce travail réflexif, de ce travail sur "l'expérience", un moyen privilégié de formation. À l'inverse, "faire de la recherche" implique d'autres démarches, notamment celles qu'imposent le verbe "faire" : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier. »

Beillerot, J. (1991) p. 19

L'attitude de recherche, « l'être en recherche » tel que le définit J. Beillerot, semble quasi-consubstantiel au développement professionnel : y a-t-il meilleur moyen pour progresser dans son activité professionnelle que de donner sens à l'expérience que l'on en a et de réfléchir aux problèmes que l'on y rencontre ?

Par contre, faire de la recherche est moins directement lié au développement professionnel. Mener sur son activité ordinaire une activité particulière qui implique des démarches spécifiques qui en éloignent, une espèce de détour qui exige du temps, du détachement et des compétences spécifiques, peut certes produire des conceptions nouvelles et un progrès collectif au niveau de l'activité. Il est moins certain que cela amène un développement professionnel au niveau personnel, dans la mesure où cela va impliquer l'apprentissage d'une nouvelle activité, ce qui risque autant de détacher de l'ancienne activité que d'approfondir la maîtrise de son exercice.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

Catherine MATHEY-PIERRE
AFPA

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J.M. (1985). – Analyser les démarches de recherche. *Éducation permanente*, 80, pp. 103-123.
- BARBIER, J.M. BERTON, F., BORU, J.J., (dir.) (à paraître). – *Travail et formation : nouvelles formes*. Paris : L'Harmattan
- BEILLEROT, J. (1991). – La « recherche ». Essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, pp. 15-31.
- BOUQUET, B. (1990). – Identité, professionnalité et recherche, *Rencontre*, 74, pp. 4-6
- BOURDIEU, P. (1980). – *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.