

## LES LOGIQUES D'EXPOSITION DANS LES MÉMOIRES DE FORMATION PAR LA RECHERCHE

PLACES ET STATUTS DES APPORTS THÉORIQUES (1)

Michèle GUIGUE-DURNING\*

### Résumé

*Dans les mémoires professionnels, l'entrée dans la démarche de recherche ne se fait pas d'emblée dans le cadre d'une logique de la connaissance et du questionnement, c'est-à-dire d'une logique de type livresque et théorique, elle fait intervenir l'extérieur, le terrain, l'expérience professionnelle personnelle. La présentation du champ d'activité est aussi la présentation du champ de la recherche : dans cette phase d'exposition très précoce, le recours à des auteurs reconnus joue un rôle essentiel, mais très localisé du fait de la généralité des thèmes ainsi traités. Cette articulation des apports théoriques à la présentation du champ est largement dominante, néanmoins il ne faudrait pas négliger d'autres usages, notamment parce que certains mémoires mettent en œuvre des pratiques diversifiées, selon le moment de l'exposition.*

### Abstract

*In the dissertations of professionals, one does not take up the research process straightaway within a logic of knowledge and questioning, that is a logic based on books and theory; the external world, the field, personal professional experience also intervene. The presentation of the field of activity is also the presentation of the research field. In this very early expository phase, turning to recognized authors plays an essential but very localized role on account of the general nature of the themes thus dealt with. This connection of the theoretical contribution with the presentation of the field is largely dominant; nevertheless other approaches should not be neglected, particularly because some dissertations implement various practices according to the moment when they are introduced.*

\* Michèle Guigue-Durning, Université Charles de Gaulle - Lille III.

1 - Le contenu de cet article a fait l'objet d'une communication au premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Paris, CNAM, 25-26-27 mars 1993.

La production d'un mémoire sanctionne de très nombreuses formations à des niveaux variés. Selon les contextes et les exigences institutionnelles, ce mémoire prend des formes diverses : maîtrise universitaire, rapport de stage, analyses de pratiques, recherche-action, etc. Le statut de cet écrit est très variable, parfois seulement composant partiel d'une évaluation, il peut être, dans d'autres cas, le support essentiel d'un processus de formation couvrant plusieurs années. Il paraît alors important de mieux connaître les mémoires qui assurent cette fonction, l'évaluation rituelle finale, aussi importante soit-elle, ne pouvant suffire à rendre compte de ce qui a été effectivement produit dans cet écrit.

J'ai analysé des produits terminés, c'est-à-dire 24 mémoires, soit 12 mémoires du Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales (DHEPS) et 12 mémoires du Diplôme Supérieur en Travail Social (DSTS), formations de même niveau (bac + 4), très proches quant à leurs auteurs (professionnels confirmés en activité dans le champ social), et quant à la stratégie pédagogique de la formation dans laquelle ils s'inscrivent. Ces mémoires ont accompagné le cursus de formation durant trois années, ils ont été le support pédagogique essentiel de ce processus centré sur la conduite d'une recherche-action.

J'envisagerai ici une de leurs caractéristiques communes : la présentation du champ de la recherche (2).

## PRATIQUES DE RECHERCHE ET ÉCRITURE

52

Ces 24 mémoires ont fait l'objet de lectures nombreuses, aussi bien intégrales et linéaires que « zigzagantes », centrées sur la dimension cognitive du projet poursuivi, sur sa visée exploratoire. Il s'agissait de repérer les traces des pratiques mentales, des façons de penser sous-tendant chaque démarche, cette préoccupation renvoie à ce que l'on pourrait appeler une psychologie cognitive naturelle (3). Parmi les questions soulevées, celle que j'aborderai maintenant pourrait se formuler ainsi : partant de l'étude des sommaires, sans s'interdire de replonger dans le développement du mémoire lui-même, que peut-on repérer de l'organisation et de la pratique de recherche mises en œuvre ?

---

2 - Ce travail est issu d'une thèse de sciences de l'éducation, « *Un mémoire pour quoi faire ? Pratiques cognitives, écriture et formation par la recherche* », 1993, Université de Paris X-Nanterre, qui, réécrite, a été publiée sous le titre : « *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs* », L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, 1995.

3 - Par analogie avec un courant de pensée dénommé « logique naturelle ».

L'écriture spécifique d'un mémoire ou d'un article de recherche ne fait pas partie d'un apprentissage formalisé, à la différence de ce qui se passe dans les pays anglo-saxons (4). Même si les ouvrages de méthodologies se multiplient, leurs conseils demeurent généraux et, au-delà de leurs prescriptions, les mémoires laissent apparaître des manières de faire spécifiques et significatives. Le sommaire d'un mémoire donne à voir un cheminement qui intègre des éléments attendus, normalisés, mais nombreux et hétérogènes (provenant de l'expérience, du terrain, du patrimoine théorique et méthodologique...). L'ordre et l'importance des développements, les découpages et les regroupements, déterminent des configurations caractéristiques d'une certaine façon de conduire un projet de recherche en lien avec l'activité professionnelle et par l'intermédiaire d'un processus de formation.

Prenons comme repère les régularités générales du **plan IMRAD** des articles américains présenté par Jeanne Heslot :

« **I** : Introduction (points connus, travaux récents, ce que le chercheur a entrepris)

**M** : Materials and methods

**R** : Results

And **D** : Discussion »

Il faut souligner que dans ce schéma l'introduction fait entrer d'emblée, de plein pied, dans une logique de connaissance. Il s'agit de se situer par rapport à des savoirs existants ou des questions débattues. La régularité des recherches-actions conduites par des professionnels de terrain en formation est assez différente : à la place des points connus et des travaux récents, il y a une présentation du secteur d'activité professionnelle. Cette présentation a une double fonction : la constitution d'un socle (ou d'un cadre) pour l'investigation proprement dite et la description du domaine d'action quotidien de l'acteur-chercheur. Dans la tradition de Lewin, plus récemment de Bourdieu, ce que l'on appelle le champ.

53

On peut donc faire la remarque suivante : l'entrée dans la démarche de recherche ne se fait pas d'emblée dans le cadre d'une logique de la connaissance et du questionnement, c'est-à-dire une logique de type intellectuel, livresque et théorique, elle fait intervenir l'extérieur, le terrain, l'expérience professionnelle personnelle. Dans le cas du plan IMRAD, le questionnement se fait par rapport au savoir et à ses zones d'ombre ou de palémiques, dans le cas de la recherche-action de professionnels de terrain (5), le questionnement s'opère à partir d'une expérience et d'impressions issues de l'activité quotidienne. Dans les deux cas, il s'agit bien d'un projet à visée cognitive, mais leurs points de départ sont différents, et nous voudrions, ici, en préciser la spécificité et les enjeux.

4 - J. Heslot, 1980.

5 - Cette précision vise à éviter toute généralisation précoce et abusive.

## La présentation du champ des pratiques comme lieu d'une rupture

Le terme de champ lui-même n'est pas systématiquement présent dans les sommaires (7 fois sur 24). Par contre l'idée y est si l'on entend par ce terme, l'environnement dans lequel évolue un acteur social, là où il y a interdépendance de la personne et de son milieu, son « espace de vie » selon l'expression de Lewin (dans les documents sur lesquels nous travaillons cela se limite à la « région » professionnelle). La présentation du champ occupe une place notable par sa visibilité et le nombre de page qui lui est consacré (plusieurs dizaines). Il y a, néanmoins, deux exceptions (sur 24) dans lesquelles le champ est étudié indirectement dans le cadre de l'exposition des caractéristiques de la population enquêtée (nous y reviendrons).

La présentation du champ d'activité assure sa transformation en champ de recherche. Le plus souvent la « coupure » entre la logique d'action et la logique de connaissance s'opère par la médiation de la présentation du champ, par le fait de porter un autre regard sur ce qui constitue habituellement les pratiques et leur cadre.

Cette rupture a les caractéristiques suivantes :

- **Le passage à l'écrit**

On pense tout de suite, bien évidemment, à l'écrit rédigé par le chercheur-acteur, le mémoire, mais ne prendre en compte que cet écrit-écriture serait réducteur. Il implique le recours à d'autres écrits, de toutes sortes (6), pour constituer les étapes d'un cheminement argumenté.

La rédaction du mémoire suppose une clarification et une rigueur fort différente d'une approche par la pratique, par l'immersion, par les échanges formels et informels. Les impressions, les pseudo-savoirs deviennent inacceptables, inquiétants. La présentation du champ conduit à prendre connaissance d'écrits jusque là négligés, ou auxquels on se référerait par « on dit » : textes réglementant l'institution, définissant les missions, archives... Le passage à l'écrit, c'est aussi le passage à l'écrit-lecture.

- **Un autre rapport au savoir**

L'association de la lecture et de l'écriture, leur interaction, déterminent un autre rapport au savoir, une autre forme d'apprentissage. L'apprentissage sur le tas, la mise en situation, les réunions, les discussions, l'urgence des actions en cours participent à la construction d'un savoir de l'ordre du sens pratique. Il en va tout autrement d'un travail d'écriture et de lecture qui engage une démarche volontariste de clarification, de compréhension, d'explication qui déborde l'ici et maintenant de l'action.

---

6 - Au sens où ce peut être des textes publiés et reconnus, aussi bien que des traces de pratiques ordinaires.

Ce travail peut en rester à une forme simpliste que Bourdieu appelle le « langage de la familiarité », mais cela peut aller jusqu'aux procédures d'objectivation scientifique.

• **Une temporalité qui s'épaissit**

La recherche systématique des racines, la lecture des textes fondateurs, des traces de l'histoire de l'organisation, la prise en compte directe des réglementations, conventions, missions... permettent un accès à une temporalité plus longue et plus consistante. Celle-ci ne se réduit plus à ce que le présent véhicule implicitement ou approximativement, et réactive ou déforme en relation avec des sollicitations occasionnelles.

## La présentation du champ dans les mémoires étudiés

Le champ apparaît selon des modalités diverses, le plus souvent en associant des points d'ancrages différents, sinon même hétérogènes, qui se complètent et convergent. Nous avons donc essayé d'en faire une analyse en distinguant ce qui composait son exposition. Quatre aspects seront distingués, les trois premiers correspondent à des dimensions plus ou moins larges de l'espace social, le quatrième concerne la population cible.

• **La sphère d'activité** : c'est à la fois une aire géographique et une aire culturelle et juridique caractérisée par une idéologie, des pratiques, des traditions, des règles fixant (notamment) des modalités de fonctionnements institutionnels, et ceci selon une perspective globale.

Par exemple : le travail social, les associations 1901, l'organisation municipale en France...

• **L'organisation** : une organisation particulière, unique à laquelle appartient, ou dans le cadre de laquelle agit l'acteur-chercheur (comme salarié, militant, bénévole...).

Par exemple : l'Hôpital International de l'Université de Paris, ATD-Quart Monde, les Villages d'enfants...

• **La pratique ou le dispositif institutionnel** : une séquence d'actions ou un domaine partiel s'inscrivant dans le cadre des missions de l'organisation d'appartenance, mais n'en constituant qu'un aspect.

Par exemple dans une association : le service formation, les stages d'insertion pour les jeunes, ou encore la gestion des équipements socio-culturels.

• **La population cible** concernée par l'organisation, le dispositif ou les pratiques, en tant que bénéficiaire, salariée ou mandatée.

Par exemple : les jeunes, les personnes âgées, les déficients, ou encore les animateurs, les élus...

Ces différents aspects ne sont que rarement tous présents simultanément, ils sont associés selon des combinaisons très variables d'un mémoire à l'autre, en voici quelques exemples :

## Présentation du champ : exemples de configurations

Sphère d'activité	Organisation	Pratique ou Dispositif institutionnel	Population
	Hôpital international de l'Université de Paris	Service formation	
La protection de l'enfance en France	Une association qui assume cette tâche de façon originale, les villages d'enfants		
		Stages d'insertion 16-18 ans	Les jeunes
Les pouvoirs attribués aux municipalités en France, le cas de Marseille	Tel ou tel arrondissement de Marseille, telle ou telle association	Les équipements socio-culturels	Les animateurs
Démographie des personnes âgées en France, à Pontoise	Le club Âge d'Or		Les personnes âgées

56

La présentation du champ fonctionne souvent sur le modèle du travelling optique (variation de la distance focale) avec des effets de zoom et d'emboîtements qui peuvent être complexes, sinon même très confus, notamment quand il y a combinaison entre localisation nationale, régionale et institutionnelle.

Dans d'autres cas, plus rares, elle fonctionne de façon éclatée, comme un puzzle, passant en revue des composantes nombreuses, peu articulées, au point qu'il n'y a pas, à proprement parler, un champ, mais plusieurs. Par exemple, un mémoire intitulé « Pratiques associatives et changement social » porte sur les AFR (Associations Familiales Rurales), il envisage successivement l'associatif, le familial, le rural, ces approches, distinctes et sans lien, constituent comme trois champs au carrefour desquels se situe l'investigation.

## Le champ du point de vue de l'ordre de l'exposition

Ce qui attire l'attention, à la lecture de ces mémoires, c'est l'absence d'un état de la question et le caractère général des apports théoriques auxquels il est fait appel. Ce manque ou ce décalage, entre le questionnement et les références théoriques, conduit à s'interroger sur le rôle et l'impact de la présentation du champ. En effet, la comparaison avec le plan IMRAD a permis de repérer deux logiques, une logique théorique et une logique du champ, il reste toutefois à examiner plus avant jusqu'où va cette distinction et ses conséquences. Pour cela nous allons étudier la place occupée par la présentation du champ dans le déroulement de l'exposition, et ceci tout particulièrement en relation avec les développements méthodologiques et théoriques.

### • *La présentation du champ est précoce*

Elle intervient, le plus souvent, juste après l'introduction (17 fois sur 24), mais il arrive que les développements théoriques ou méthodologiques la précèdent (5 fois sur 24). Il reste donc deux cas atypiques que nous allons examiner immédiatement.

### • *La présentation du champ est intégrée à la méthodologie*

Dans ces deux cas, l'analyse du champ comme « région » professionnelle est absente parce que l'attention se concentre sur des personnes, des agents sociaux. En effet, la présentation porte sur les caractéristiques des personnes interviewées (après avoir porté dès l'introduction sur la façon dont le chercheur acteur lui-même était personnellement concerné par le thème de l'investigation). C'est alors, à travers la constitution de l'échantillon, en référence à une certaine idée de la représentativité, que sont abordés certains aspects du champ. Voici un exemple. L'étude de l'impact de la mobilité professionnelle de cadres sur leurs familles commence par un développement conceptuel, le champ semble absent. Par contre, la constitution d'un échantillon dit représentatif conduit à différencier des cadres et des familles (les militaires de carrière) pour lesquels la mobilité est prévue, d'autres pour lesquels il s'agit d'un « accident » inattendu, surprenant, voire traumatisant. Compte tenu de la tonalité de l'analyse, on peut considérer que le champ est présenté indirectement à travers les caractéristiques des différents types de personnes contactées pour répandre à l'enquête.

La méthode de recueil des données fait appel, dans ces cas, à un questionnaire et à des entretiens. Ce type de présentation est étroitement associé à la procédure méthodologique choisie, il contribue à établir la rigueur de la démarche et des résultats obtenus. On peut remarquer, de plus, que les développements théoriques prennent une place importante, soit sous la forme d'une problématique sophistiquée, soit sous la forme d'une compilation autour des concepts centraux de l'investigation poursuivie.

L'ambition théorique de ces mémoires conduit à l'utilisation d'une stratégie d'exposition qui correspond au plan IMRAD :

- en introduction (disons dans les premiers chapitres, du fait de l'ampleur de ce type de travail) on trouve « ce que le chercheur a entrepris » indiqué de façon très personnalisée, puis les « points connus, travaux récents » sont largement développés ;
- le champ se trouve, plus ou moins noyé, dans la présentation méthodologique (c'est-à-dire dans les matériaux et méthodes).

### • *La présentation du champ et les développements théoriques*

À première vue, dans 22 mémoires, il semble qu'il y ait deux modalités opposées de relation entre la présentation du champ et les développements théoriques :

1. la présentation du champ semble tenir lieu de présentation théorique dans la mesure où celle-ci n'apparaît pas spécifiquement. Ces mémoires font penser qu'il y aurait deux logiques d'exposition et de recherche vraiment spécifiques, une logique du champ (caractéristique pour le moins des recherches-actions de professionnels) et une logique théorique ;
2. pour d'autres mémoires, il y a place clairement et distinctement pour une présentation du champ et une présentation d'apports théoriques. Dans ce cas la présentation du champ semble intervenir comme un préliminaire et un supplément. Ce développement une fois terminée, on retrouverait un déroulement classique sur le mode du plan IMRAD.

Ces interprétations ne sont possibles que parce que chaque cas est envisagé séparément. En fait, dès que l'on prend en compte les stratégies mises en œuvre, non pas une à une, mais toutes ensemble, cette distinction devient beaucoup trop radicale. Ce n'est pas la présence ou l'absence de développement théorique qui distinguent ces deux stratégies, mais plutôt son caractère explicite et son importance quantitative. En effet, dans le premier cas, les apports théoriques sont diffus, ils alimentent la présentation du champ par l'usage de concepts issus principalement de la sociologie des organisations ou de la psychosociologie. Tandis que dans le second cas, ces apports font l'objet de parties explicites et séparées, étayées de citations souvent nombreuses.

Malgré leur différences apparentes, il faut noter que, dans ces deux stratégies, les apports théoriques sont du même genre. Ils sont d'une généralité telle qu'ils renvoient au champ plus qu'à la question posée dans ce qu'elle a de précis (7), la différence est dans l'organisation de l'exposition plus que dans le statut de la théorie. C'est pourquoi il me semble important d'insister sur les interférences, plutôt que sur la concurrence, entre la présentation du champ et le développement théorique.

---

7 - À ce titre la fréquence des références aux analyses de Crozier et Friedberg sur l'acteur et le système sont caractéristiques.



On peut résumer les stratégies d'exposition ainsi :

- a) une présentation du champ comprenant des apports théoriques plus ou moins diffus ;
- b) une présentation du champ nourrie d'éléments théoriques plus ou moins diffus et, séparément, des apports théoriques explicites ;
- c) des apports théoriques explicites et une présentation du champ indirecte, dans le développement méthodologique.

Pour compléter cette analyse portant sur la place de la théorie dans l'ordre d'exposition et en apprécier les conséquences, il convient de préciser les différents statuts de la théorie. Pour cela il faut s'attarder sur ce que serait un état de la question.

## La diversité des usages des apports théoriques

### • *Présentation du champ et état de la question*

La spécificité de la démarche de recherche-action en formation implique un travail important de clarification du champ d'une part pour l'acteur lui-même et son travail sur son implication-distanciation, d'autre part (certes secondairement) pour ses formateurs et ses divers destinataires qui ne connaissent pas nécessairement bien son domaine d'activité. L'effort théorique est en relation avec cette approche assez globale, et souvent il ne va pas au-delà. Les développements théoriques sont articulés au champ de la recherche et rarement à la question posée elle-même. L'absence, quasi systématique, de ce que l'on appelle, dans un écrit à vocation scientifique, un état de la question est frappante.

59

Dans les 24 mémoires sur lesquels nous avons travaillé la diversité des sujets traités ne nous rend pas toujours à même de savoir si le type d'écrits qui aurait été susceptible de figurer dans un état de la question existe, mais la rareté d'une telle préoccupation est incontestable. Prenons quelques exemples :

- "*Le pouilleux massacreur*" (un lieu alternatif), rien sur les lieux alternatifs, quelques généralités sur la prise en charge des « cas sociaux » ;
- "*Une pratique qui s'interroge*", une expérience de participation et rien sur la participation ou la cogestion ;
- "*Analyse culturelle des effets du changement dans une entreprise*", rien sur les travaux de psychologie sociale concernant le changement ;
- "*Structuration d'un champ de formation pour la petite enfance au Maroc*", rien sur l'accueil de la petite enfance dans quelq' autre pays que ce soit ;
- "*Fonder une méthodologie professionnelle*" (c'est-à-dire la psychopédagogie appliquée), rien sur l'alternance, sur les stages en formation, ou sur la relation théorie-pratique dans les formations professionnelles ;
- "*Le maintien du lien social chez les personnes âgées*", rien sur le lien social ou sur les effets de l'institutionnalisation des personnes âgées ;

- "Autour d'une métaphore : Pratiques nouvelles ou discours novateurs en travail social", cette métaphore c'est « l'éclaté », et il n'y a rien sur la théorie des institutions totalitaires à partir de laquelle elle prend sens.

Ces mémoires correspondent à des cas simples et clairs, dans lesquels les développements théoriques sont très généraux, en décalage par rapport à la question posée (8).

### • La théorie comme vision du monde

Cette manière de traiter la théorie par la généralité en l'articulant au champ de pratiques produit une certaine distorsion, mais surtout une distance par rapport à la question précisément posée. Dans ce contexte, lorsque l'apport théorique est distinct, il n'est pas forcément plus précis, il est seulement plus explicite, plus long, plus visible. On peut penser qu'il s'agit d'une mise en scène de la théorie destinée aux lecteurs universitaires puisque cette place n'a que rarement un impact sur le type d'apports auquel il est fait appel.

Cet état de fait a une conséquence importante : quand il y a des interactions entre les apports en provenance du terrain et les apports théoriques, c'est au niveau global de la présentation du champ et non dans l'investigation conduite. Celle-ci ne bénéficie qu'exceptionnellement des concepts qui ont été mobilisés, les éléments intermédiaires manquent et l'éloignement entre l'investigation théorique et l'enquête de terrain rend les interférences délicates ou impossibles.

Ce type de lien entre la théorie et la pratique par l'intermédiaire du champ d'activité, plutôt que par le questionnement particulier, peut être l'objet de multiples interprétations. Il est incontestablement fortement surdéterminé. On peut y voir une volonté de se cultiver, dans la tradition des humanités, par l'accès à des travaux

---

8 - Pour apprécier plus justement cette faiblesse, il convient de présenter les mémoires qui, au contraire, fournissent, sans conteste, des éléments (plus ou moins abondants) correspondant à un état de la question :

- "Le destin détourné" présente le devenir de jeunes placés ;
- "Le traitement de la violence conjugale" présente l'analyse de D. Wezler-Lang et celles des associations de femmes sur la question de la violence conjugale ;
- "L'équitation, source d'évolution pour les déficients mentaux" fait le point des travaux sur l'Hippothérapie et l'Équithérapie ;
- "Ces jeunes qui galèrent" propose un développement (certes court : 2 pages) intitulé « La marginalité juvénile : l'état de la question » prenant en compte deux ouvrages sociologiques qui venaient de paraître ;
- "Jeunes 16-18 ans cherchent place" développe la construction de la place sociale des jeunes « en échec scolaire ».

Et il serait difficile d'ajouter d'autres exemples extraits des 24 mémoires que nous avons étudiés.

panoramiques sur la société, les organisations, la place de l'acteur dans une collectivité. Ce peut être le reflet d'une certaine conception du savoir et de la science dont l'universalité supposerait un haut degré de généralité. De façon plus terre à terre, le temps de maturation nécessaire à la construction de l'objet de recherche est long : ce que pourrait être un état de la question ne deviendrait clair que lorsque le travail serait presque achevé.

Dans une perspective de compréhension des pratiques cognitives mises en œuvre, il faut noter que cette stratégie a l'avantage d'ouvrir sur une culture générale en harmonie avec la complexité de la pratique et des situations quotidiennes, elle contourne les difficultés (et les frustrations) inhérentes au découpage d'un objet de recherche limité. L'univers théorique général et abstrait permet de constituer une toile de fond sur laquelle se détache une démarche de recherche personnelle présentée comme unique et tout à fait particulière. L'affirmation de l'originalité de l'objet étudié est souvent formulée par les auteurs dès les premières pages du mémoire, elle rend impossible l'idée même d'un état de la question, et seules des approches théoriques globales, par cette caractéristique même, peuvent être conçues comme possibles, utiles et fécondes.

Les apports théoriques se référant, donc, globalement au champ concerné, contribuent à faire connaître ce qui a été écrit sur le domaine d'activité dans une perspective large qui s'apparente à une vision du monde.

Il ne faut pas sous-estimer cette logique de recherche-action conduite par des professionnels en activité dans le cadre d'une formation. La confrontation avec le plan IMRAD contraint à prendre en compte une spécificité importante de ce type de démarche, la proportion considérable des mémoires qui proposent des développements théoriques généraux liés au champ ne permet pas de réduire cette question à celle de la compétence des formés, des formateurs ou des organismes de formation. Sont en jeu des conceptions épistémologiques, mais aussi des stratégies pédagogiques et des visées pragmatiques.

Certes, cette logique de recherche est associée à une prégnance du champ et de sa présentation. Les connotations métaphoriques de la notion de champ, les théories de la recherche-action, la situation de formation induisent une stratégie descriptive et un enracinement localisé, proche de ce qui se donne à voir dans l'expérience professionnelle quotidienne. Les dimensions sociales et institutionnelles très fortes des cadres d'action d'un individu ne sont pas oubliées. Il ne faudrait pas en conclure pour autant hâtivement que dans tous les mémoires de recherche-action la théorie a un statut général, unique. D'autres modalités d'interventions des aspects théoriques sont rares, il ne faut pas pour autant les négliger.

Il arrive que des aspects théoriques ne soient pas dans la mouvance du champ, mais soient directement articulés tantôt au questionnement, tantôt à l'action de terrain. Deux cas de figure très différents se présentent.

• **La théorie comme problématique de recherche**

La construction d'une problématique de recherche, en coordination avec le questionnement et en interaction avec les matériaux recueillis, permet une analyse et une exposition rigoureuses, argumentées, intégrant les concepts mobilisés, assumant leur configuration particulière. On rejoint une démarche classique, des liens sont tissés entre le cadre théorique, la méthodologie de recueil des données et le corpus, y compris durant la phase finale d'interprétation (9). La spécificité de la démarche de recherche-action peut y perdre, mais l'assimilation d'acquis théoriques selon les canons de la recherche universitaire classique y est incontestable.

• **La théorie comme mobilisation (tardive) d'un outil**

Les apports théoriques initiaux, dans la mouvance du champ, étaient diffus ou brefs. Puis, ultérieurement, dans le cours du mémoire, au moment où l'auteur a déjà avancé dans l'investigation proprement dite, il y a un apport théorique nouveau, et pourrait-on dire, inattendu. Ce deuxième développement théorique, assez pointu, amorce une seconde forme de relation entre la connaissance et l'action. Il s'opère quand des exigences pragmatiques en imposent la nécessité et permettent, dans un contexte de proximité, d'établir un lien entre des concepts et leur usage. Ce sont des apports théoriques tardifs, fonctionnels :

- **au service de la pratique** : lorsqu'il s'agit d'impulser un changement ou de construire un outil qui pourrait être directement utile sur le terrain ; alors un recours à des apports théoriques permet son élaboration (10) ;
- **au service de l'interprétation** : lorsque le découpage, la citation, le rangement des matériaux recueillis sont tenus pour insuffisants, et qu'il s'agit d'élaborer des interprétations, des apports théoriques interviennent au moment de l'analyse (c'est le cas d'un mémoire).

62

Dans ces cas, la place de la théorie introduit un nouveau rôle : il s'agit de mobiliser un savoir directement au service de l'action en cours, que cette action renvoie au terrain ou à la recherche elle-même. Cette disposition tient, incontestablement, au déroulement temporel de la démarche. Le plan conserve la trace de l'histoire du cheminement. Si cet apport théorique intervient si tardivement, c'est parce qu'il s'agit d'une « découverte » tardive de l'auteur ; on peut donc penser qu'il y a peu de transformation entre l'ordre de la découverte et l'ordre d'exposition. Surtout, ceci met en

(9) Cela signifie que les matériaux du corpus ne sont pas seulement découpés et rangés, mais que, de plus, ils sont analysés dans le cadre de la problématique construite antérieurement. C'est le cas de deux mémoires, l'un suivant l'ordre d'exposition : champ + apports théoriques explicites, l'autre : apports théoriques explicites + champ intégré dans le développement méthodologique.

(10) C'est le cas de deux mémoires, l'un propose un test pour déficients mentaux profonds, l'autre une grille pour l'usage de l'Enseignement assisté par ordinateur.

évidence la stimulation suscitée par l'appréhension d'un usage, quasi immédiat, dans le cadre d'une pratique qui s'impose comme urgente, que ce soit l'interprétation des documents recueillis ou la construction d'un outil à destination du terrain.

Il serait abusif d'en déduire que ces professionnels sont décidément happés par une logique de l'action ; les sociologues, les historiens des sciences, les pédagogues ont mis en évidence l'importance des façons de faire et de l'apprentissage par la pratique. Par contre, dans une perspective pédagogique, on ne peut s'en tenir purement et simplement à ce constat. Il convient de s'interroger sur les stratégies à mettre en œuvre pour stimuler des exigences théoriques nouvelles, pour qu'aux apports théoriques s'apparentant à une vision du monde s'ajoutent des apports d'un autre ordre.

## **ENGAGER UNE RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE SUR L'ARTICULATION DU CHAMP DES PRATIQUES ET DU CADRE THÉORIQUE**

Le champ aborde dans sa mouvance les apports théoriques et les maintient à un niveau de généralité qui les apparente à une vision du monde, dans la mesure où ils développent une conception globale de l'environnement, de la société et de l'acteur social. Le questionnement et l'investigation se trouvent, de ce fait, soutenus par un grand souci méthodologique plutôt que par des connaissances précises produites par des recherches récentes.

Faut-il faire son deuil d'un « état de la question » ? Il nous a semblé important d'insister sur les différences entre une logique théorique et une logique du champ, pourtant cela ne signifie pas qu'il ne faille pas intervenir de façon volontariste. Un projet pédagogique n'est-il pas nécessairement volontariste ? Laisser croire à un acteur de terrain que sa démarche, sous prétexte qu'il est au contact de la complexité et de la mouvance des situations quotidiennes, est originale au point qu'elle ne peut se nourrir d'aucune recherche est souvent une tromperie démagogique. Une formation fondée sur la conduite d'une recherche-action ne peut se réduire à une démarche personnelle et existentielle.

Être travailleur social (11), plus encore être acteur-chercheur, situe à une place charnière fondamentale pour la circulation des connaissances. Il est impossible de négli-

11 - S. Moscovici (1989) : « ... si nos représentations sont sociales, ce n'est pas seulement à cause de leur objet commun, ou du fait qu'elles sont partagées. Cela tient également à ce qu'elles sont le produit d'une division du travail qui les marque d'une certaine autonomie. Nous savons qu'il existe une certaine catégorie de personnes ayant pour métier de les fabriquer. Ce sont ceux qui se consacrent à la diffusion des connaissances scientifiques et artistiques : médecins, thérapeutes, travailleurs sociaux, animateurs culturels, spécialistes des médias et du marketing palitique. » (p. 83)

ger le patrimoine existant et les enjeux de l'accumulation des connaissances, ou encore l'exigence de communication et de diffusion. Mais pratiquement il est tout aussi impossible d'augmenter les exigences posées par ces formations, il y a une réflexion pédagogique à conduire pour accélérer la phase de construction de l'objet de recherche, autrement dit pour réduire cette période où seul le champ offre un repère sûr. Écrire un mémoire, c'est une entreprise comparable à l'ascension du Mont-Blanc, mais est-il nécessaire de lacer ses chaussures et d'endosser son sac à Lyon ?

On peut se demander s'il ne faudrait pas revoir le temps consacré et les exigences liées à la construction formelle d'outils de recueil des données pour se concentrer sur l'analyse et l'interprétation. Certaines préoccupations méthodologiques sont probablement trop en continuité avec les savoir-faire traditionnels du terrain pour permettre une rupture avec les pratiques quotidiennes, dans l'un et l'autre cas il ne s'agit finalement que de savoirs procéduraux (12). Si, de plus, l'interprétation se limite à des découpages et des rangements sous des rubriques prévues d'avance, selon les techniques simples et closes d'une certaine analyse de contenu, en quoi la démarche de recherche se différencie-t-elle de l'élaboration d'un dossier ou d'un rapport ? Par la procédure de recueil des données spécifiques à la démarche de recherche ? Mais s'il est certain qu'une telle procédure éloigne des traces de pratiques et introduit le risque de biais, il n'est pas sûr, pour autant, qu'elle améliore la rigueur.

Au contraire, il nous paraît nécessaire de travailler sur les différents rapports de la théorie à l'investigation. Nous en avons pointé quatre : **la vision du monde, l'état de la question, l'outil, la problématique**. Cette diversification, avant de concerner des courants de pensée, concerne les modalités de relation entre approches théoriques et construction du sens. Affronter, sans détour, la détermination de « l'objet de recherche » selon des critères inspirés de ceux de la recherche scientifique est chronologiquement et logiquement rationnel, pédagogiquement abstrait, délicat, et

---

12 - P. Perrenoud (1991) envisage un cas un peu particulier par rapport à celui qui est le nôtre, celui où des étudiants seraient associés à la conduite d'une recherche : « Il y a tout à parier que, comme d'habitude en pareil cas, on ne donne aux étudiants qu'un rôle marginal, qu'on les implique dans le recueil et la codification des données, voire leur exploitation, plutôt que dans la conception des problématiques et des recherches et l'interprétation des observations. Or, ce sont évidemment ces dernières activités qui obligent le mieux à s'approprier activement des concepts et des idées » (p. 17). On peut risquer des déséquilibres du même ordre pour d'autres raisons liées à l'organisation de la progression pédagogique. Parlant de formation initiale, P. Perrenoud conclue à la nécessité d'assurer la prédominance d'une logique didactique sur la logique de recherche. Dans le cadre d'une formation continue, la question se pose quelque peu différemment, il nous semble qu'une réflexion didactique pragmatique pourrait souvent permettre d'entrelacer ces deux logiques, condition du sérieux (éthique et cognitif) de ce type de formation dite par la recherche.

surtout très long. Le développement strict d'une logique du champ et d'apports théoriques exclusivement de l'ordre d'une vision du monde tient probablement en partie à cette rationalité pédagogique qui confond le déroulement de la démarche de recherche et l'ordre de son exposition (13).

Il faudrait donc réfléchir à des stratégies qui permettraient de prendre à revers la question de la construction de l'objet de recherche. Pour cela différentes pistes seraient possibles :

- *faire un inventaire des ressources* du terrain en traces de pratiques et matériaux divers ;
- *hâter le passage au recueil des données*, en recourant notamment plus systématiquement à l'ethnologie, pour stimuler une réflexion et des besoins liés à l'interprétation ;
- *s'inspirer des propositions* de M. Huberman sur la nécessité de réfléchir d'emblée, parallèlement à l'investigation, aux retombées attendues sur le terrain (14) ; etc.

La connaissance précise de ce qui est fait dans des mémoires est intéressante tant du point de vue des processus cognitifs que des systèmes de formation. Cette démarche d'analyse ne vise pas à juger, critiquer, encore moins à gommer la spécificité des démarches de recherche-action conduites par des professionnels en formation. Ce que nous avons appelé la logique du champ est une étape indispensable et riche, pourtant il nous semble aussi qu'il s'agit d'une phase intermédiaire (15) et que l'intervention pédagogique doit en faciliter le dépassement pour ouvrir sur des perspectives à la fois plus pointues et plus diversifiées.

13 - Il y aurait ainsi deux méprises symétriques, celle du pédagogue qui construit sa progression sur le modèle de ce qui est attendu quand cette progression sera achevée, et celle du chercheur-acteur qui construit son exposition en restant fidèle aux étapes de sa découverte. Les interférences entre l'ordre de l'exposition et l'ordre de la découverte seraient paradoxalement encouragées par l'ordre planifié de l'apprentissage.

14 - M. Huberman, 1991.

15 - Les interférences du champ avec la théorie ou avec la méthodologie, son statut ambigu à la charnière de l'expérience de terrain et de l'investigation en sont des indices majeurs.

## BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1960). – *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1992). – *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., avec L. Wacquant (1992). – *Réponses*, Paris, Seuil.
- GUIGUE-DURNING M. (1995). – *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*, Paris, L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*.
- HESLOT J. (1980). – « La formation des chercheurs à l'expression scientifique écrite », *Langage et société*, supplément au n° 12, juin, pp. 35-40.
- HUBERMAN M., GATHER THURLER M. (1991). – *De la recherche à la pratique, éléments de base*, Berne, Peter Lang.
- KAUFMANN P. (1968). – *Kurt Lewin. Une théorie du champ dans les sciences de l'homme*, Paris, Vrin.
- LEWIN K. (1967). – *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI S. (1989). – « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 62-86.
- PERRENOUD P. (1991). – « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation initiale des enseignants », in *La place de la recherche dans la formation des enseignants*, Paris, INRP, pp. 91-121.