

## LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-FORMATION PROPOSITIONS POUR UN TRAIT D'UNION ENTRE LA RECHERCHE ET LA FORMATION DANS LE CADRE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

JEAN-FRANÇOIS MARCEL\*

### Résumé

Après avoir exploré de manière critique les relations pouvant s'établir entre les sphères de la recherche, de la formation et de l'action, cette contribution développe la proposition d'une démarche destinée à la formation des enseignants : la Recherche-Formation.

Elle repose sur le principe d'une collaboration entre chercheurs et praticiens au sein d'un processus de formation. Le dispositif de formation consiste en une recherche portant sur les pratiques du praticien, recherche menée par le « praticien-formé » avec l'accompagnement méthodologique du « chercheur-formateur ». La Recherche-Formation permet un positionnement clair vis-à-vis de la sphère des pratiques. Si les pratiques fournissent le matériau empirique de la recherche, c'est la seule relation directe qu'elles entretiennent avec le dispositif. Le réinvestissement des apports de la formation au sein de ses pratiques ne relèvera que du praticien lui-même, sans que le chercheur y soit associé de quelque manière que ce soit.

89

### Abstract

After exploring in a critical way the links between the spheres of research, training and action, this paper develops the proposition of a scheme intended for the training of teachers called Research-Training.

It relies on the principle of a collaboration between researchers and practitioners within a training process. The training system consists in a research on the practitioners' practices carried out by the "trained practitioner" with the methodological help of the "researcher-trainer". Research-Training allows a clear positioning towards the sphere of

\* - Jean-François Marcel, Université de Toulouse II le Mirail, CREFI, équipe A.

*practice. Even if the practices provide the empirical material of research, it is the only direct relationship they have with the system. The reinvestment of the contributions of the training within these practices will only depend on the practitioner himself and the researcher will not be associated to it in any way.*

## Introduction : des relations entre recherche, formation et action

La mise en relation de la recherche et de la formation reste toujours sujette à controverse. D'autant plus qu'elle ne peut occulter un troisième pôle, celui constitué par l'action des praticiens, vis-à-vis duquel elle est tenue de se positionner sous peine de verser dans la confusion.

La relation entre ces trois pôles peut être envisagée sous le mode hiérarchisé et implicatif :



La formation est ici assujettie à la recherche, elle en est réduite à n'être que l'espace d'application des produits de la recherche. Dans la même logique, l'action se voit envisagée comme découlant de la formation. Nous sommes ici dans un cas de figure assez proche de la « Recherche Développement ».

Selon une autre option, la recherche peut être directement mise en relation avec l'action sans objectiver précisément la place de la sphère formation qui semble alors un peu oubliée. C'est le cas de la « Recherche - Action » :



Dans ce deuxième cas de figure, la recherche est utilisée pour résoudre un problème particulier qui concerne l'action des praticiens. Dans la « Recherche - Action », il est intéressant de noter que le terme de formation a disparu. La rencontre entre chercheurs et praticiens se fait sur ce trait d'union qui ne va pas sans poser problème (1). Il ne semble pas nécessaire de développer une nouvelle fois toutes les oppositions qui existent entre la sphère de l'action et la sphère de la recherche (faire/connaitre, impliqué/distancié, temporalité irréversible/temporalité réversible...). La démarche, en fait, se voit menacée par trois dérives :

1 - Michel Bataille (1997) qualifie ainsi le site du trait d'union : « Site d'entre-deux difficile, voire intenable s'il n'est pas nettement défini comme le lieu d'un processus de circulation et d'articulation, dans la durée. »

- la première est celle de supprimer le trait d'union : les chercheurs cherchent, les acteurs agissent et chacun ignore l'autre (la rencontre se limite à des échanges formels et très généraux) (2) ;
- la deuxième et la troisième dérive consistent à utiliser le trait d'union comme une passerelle pour « changer de sphère » : soit les praticiens deviennent des pseudos chercheurs et délaissent leur objectif initial de résolution d'un problème lié à leurs pratiques et nous nous rapprochons, en fait, d'une logique d'expérimentation, soit les chercheurs vont participer à l'action en abandonnant leurs problématiques, leurs méthodologies et surtout leurs postures de chercheurs. Cette dérive s'avère fort ambiguë car, auréolés de leur capital symbolique, les chercheurs ont tendance à se poser en expert de l'action alors qu'ils n'ont aucune compétence particulière dans le domaine. Ils ont tendance à oublier que pour le chercheur, le domaine d'expertise se limite à la recherche.

Nous allons tenter de proposer une troisième voie (3) dans laquelle la recherche et la formation seraient en interrelation, conservant chacune leur spécificité tout en s'enrichissant réciproquement.



Cette troisième voie concerne aussi bien la formation initiale des enseignants (4) que la formation continue. Dans cette contribution, nous nous attacherons plus précisément à la formation continue en présentant la démarche de Recherche-Formation qui, telle qu'elle est envisagée, offre la possibilité à des équipes universitaires de prendre part à cette formation des enseignants.

2 - La proposition de Serge Desagne (1997) semble menacée par cette dérive : « L'activité d'exploration se présente sous deux facettes : pour le chercheur qui en fait un objet d'investigation, elle est activité de recherche et pour les praticiens qui en font une occasion de perfectionnement, elle est activité de formation. » Pour cet auteur, « le chercheur susceptible d'encadrer l'activité doit par conséquent cumuler les rôles de chercheur et de formateur ». Nous sommes en droit de nous interroger sur la possibilité même de ce cumul qui concerne deux postures épistémologiques quasiment antagonistes.

3 - Constatons toutefois que cette voie ne s'avèrera pas considérablement éloignée de la définition personnelle que Michel Bataille (1997) donne de la recherche-action : « La recherche-action est conçue effectivement comme un dispositif stratégique de formation des acteurs et d'innovation sociale et pas comme un dispositif de recherche » (et nous nous permettrions d'ajouter « ni un dispositif d'action »).

4 - Nous avons développé cette question en proposant la mise en place d'équipes de Recherche-Formation au sein des IUFM (Marcel, 1998).

## PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE-FORMATION

### Le cadre : un choix de réponse à la demande sociale

Il est nécessaire de consacrer quelques lignes aux orientations de notre équipe de recherche. Nous travaillons sur les pratiques des enseignants avec un objectif qui nous rapproche de la recherche fondamentale : décrire et expliquer ces pratiques pour contribuer à mieux les connaître. Nous récusons toute visée prescriptive et ce rejet d'une recherche délivrant des injonctions aux praticiens « au nom de la science » n'est pas seulement une position de principe mais elle s'appuie sur nos références théoriques (5) et sur nos résultats empiriques (6).

Pour assumer ces choix au niveau des interventions en formation, il était indispensable de mettre au point un dispositif spécifique. Pour répondre aux demandes de formation, après un important travail d'analyse de cette demande avec les commanditaires, nous proposons un dispositif de « Recherche - Formation ». L'objectif est à la fois précis et circonscrit, il ne s'agira pas de prétendre fournir une méthode prête à appliquer ni une solution clé en main, mais simplement de mettre au service des formés nos compétences de chercheur pour leur permettre de construire leur solution.

### La procédure

Le point de départ est nécessairement un problème particulier rencontré par les formés au cours de leurs pratiques. La « Recherche - Formation » va s'emparer de ce problème pour le transposer dans le champ de la recherche en le traduisant en objet de recherche.

À partir de là, nous retrouverons les étapes habituelles du procès de recherche, sachant que cette recherche sera menée par les formés sous la conduite du chercheur :

- La problématisation : la thématique, souvent ouverte, se confrontera à une large revue de questions en fréquentant les productions scientifiques portant sur ce thème. Le questionnement pourra s'affiner et s'inscrire dans un manque afin de construire une problématique.
- Cette problématique pourra déboucher sur une recherche de type exploratoire (étudier une composante précise des pratiques des formés) ou de type confirmatoire, auquel cas elle générera des hypothèses.

5 - Voir Bru M., 1997.

6 - Voir par exemple Marcel J.-F., 1997 ou Clanet J., 1997.

- La confrontation à l'empirie se fera par l'élaboration d'instruments de recueil des données puis par la collecte de l'information.
- Les données seront codées et traitées à l'aide des procédures statistiques habituelles (tris à plat, tris croisés, analyses multivariées).
- Les données seront analysées en fonction de la problématique de manière à apporter des éléments de connaissance nouveaux.
- L'ensemble du procès de recherche, de la problématique aux résultats, se devra d'être communiqué. La forme et les destinataires sont précisés dès le départ mais la rédaction d'un « rapport de recherche » reste une étape indispensable.

À la suite de ce rapport, la démarche peut être poursuivie mais elle adoptera des modalités un peu différentes. Au vu des connaissances générées par l'étude, des instruments ou des dispositifs spécifiques de remédiation (pris au sens large du terme et en relation avec le problème de départ) peuvent être élaborés par les formés. Le chercheur s'attachera, avec les formés, à définir des modalités d'évaluation de ces instruments et de la mise en œuvre des dispositifs. Il structurera, en fait, une sorte d'observatoire des pratiques des formés leur fournissant (sur le même principe que le « rapport de recherche ») des connaissances distanciées sur leurs pratiques.

## Le dispositif

La démarche de Recherche-Formation se met préférentiellement en œuvre avec un groupe restreint de formés (entre 10 et 15 afin que puisse se mettre en place un véritable fonctionnement de groupe) et nécessite la participation conjointe de deux chercheurs.

La présence de deux chercheurs répond à des précautions d'un autre ordre. En effet, il apparaît nécessaire de prévoir deux fonctions à ces chercheurs, fonctions qui pourront d'ailleurs être interchangeables selon les séances de travail. La première fonction concernera la conduite du groupe, la direction de la recherche par les formés. La seconde fonction se situera en retrait par rapport à la recherche, se cantonnant à celle de personne-ressource. Le second chercheur se chargera des séances d'évaluation et de régulation du fonctionnement du groupe. L'extériorité qui le caractérise facilitera cette gestion psychosociale mais surtout permettra d'avoir un regard distancié sur le fonctionnement de son collègue chercheur. Il exercera une sorte de vigilance qui évitera au premier chercheur de se départir de sa posture de scientifique et de dériver vers une conduite fusionnelle ou interventionniste avec le groupe de formés.

## La place de l'écrit

L'écriture est un vecteur privilégié au service de l'objectivation et par là même un des leviers principaux de la formation. La démarche de « Recherche-Formation » mobilise plusieurs types d'écriture :

- L'écriture – mémoire : l'objectif est ici de garder une trace des apprentis que nous pourrions qualifier de techniques (comment calculer un Chi 2 ? comment interpréter une CAH ?) mais aussi des textes qui ont été fréquentés et des échanges qu'ils ont provoqués. C'est une sorte de résumé, de boîte à outils qui sera utilisée après la démarche pour favoriser une distanciation des praticiens par rapport à leurs actions.

- L'écriture – évaluation : elle comportera deux volets interdépendants mais distincts. Tout d'abord la chronologie du déroulement de la démarche. Le groupe consignera l'avancée de son travail au vu des objectifs à atteindre. Cette production collective sera relayée par une production individuelle, chaque formé explicitant sa position vis-à-vis de l'état d'avancement des travaux, du fonctionnement du groupe... Ce second volet, dans le prolongement direct des évaluations orales clôturant chaque séance, n'aura de valeur que pendant la démarche en fournissant une voie de régulation.

- L'écriture – construction : il s'agit de l'écriture mobilisée dans la construction des instruments de recueil des données. C'est certainement la phase où la mise à distance par rapport à leurs pratiques est la plus difficile pour les formés. Le passage d'une connaissance des pratiques qui est celle des acteurs à l'élaboration d'instruments pour rendre compte des mêmes pratiques requiert une véritable rupture épistémologique. Les pratiques vont être disséquées, chacune des composantes faisant l'objet d'une série d'items (s'il s'agit d'un questionnaire) ou d'une grille (s'il s'agit d'observation) compliquée par la difficulté de déterminer des observables. Cette phase est souvent douloureuse, les formés oscillant entre une quête d'exhaustivité (le « tout appréhender ») et un niveau de généralité dont il ne peuvent prendre véritablement conscience qu'en testant les ébauches d'instrument. Pour la première fois (et cela se confirmera avec le traitement et l'analyse des données), un sentiment de frustration apparaît (du style « tout ce travail pour si peu »). Ils prennent conscience que la construction de connaissances ne peut être que modeste et limitée et passe par l'apprentissage de l'humilité.

- Le « rapport de recherche » : c'est l'écrit le plus important. Il a deux fonctions, finaliser la démarche et en établir un bilan herméneutique. La forme du rapport doit être clairement précisée dès la contractualisation. Dans « forme » nous englobons aussi bien le type d'écrit (fascicule, article de revue, chapitre d'ouvrage collectif...) que les destinataires. Le rapport finalise donc la démarche en ce sens qu'il fixe un objectif à atteindre, un produit à restituer. Cette socialisation du travail à destination d'interlocuteurs non spécialistes et n'ayant pas participé à la démarche oblige les formés à un travail proche de la traduction. Ils doivent rendre compte de leur démarche, de leurs analyses et de leurs résultats (en montrant à la fois leur validité

et leurs limites) mais en prenant suffisamment de recul pour distinguer l'important de l'anecdotique, pour effectuer des « élagages » parfois douloureux au vu du temps consacré, pour le rendre accessible à des non initiés.

La seconde fonction concerne exclusivement le contenu du rapport. Il constitue un bilan en termes de connaissances nouvelles sur les pratiques et ce travail d'écriture (ou plutôt de réécriture) participe du processus d'appropriation par les formés de ces éclairages différents sur leurs pratiques.

À propos du rapport une remarque s'impose. Comme toute démarche de projet, si l'objectif de production n'est pas atteint, il s'en suit une frustration et un rejet du dispositif qui réduit à néant tout apport formatif. Il est donc fondamental que le rapport puisse être bouclé. Cela ne va pas sans poser un problème qu'il convient d'envisager dès la contractualisation. Que se passe-t-il si, pour des raisons de conflits, de non assiduité ou de renoncement, le groupe s'avère incapable de produire ? Il n'y a aucun intérêt à ce que les chercheurs compensent de manière importante cette lacune en assumant le travail. En cas de blocage, la solution, qui doit être envisagée répétons-le dès la phase de contractualisation, est de réunir commanditaires, formés et chercheurs et de renégocier le cahier des charges, procédure pouvant déboucher sur l'interruption de la démarche.

## De la contractualisation

Nous avons plusieurs fois insisté sur l'importance de la contractualisation et il convient de nous attarder un peu sur cette phase qui précède le démarrage.

La première étape consiste à analyser la demande. Qui sont les commanditaires, le directeur de l'école, l'IEN, le principal du collège, le proviseur du lycée, l'IA... ? Qu'attendent-ils exactement (n'oublions pas que la Recherche - Formation est peu utilisée) ? Comment les formés s'engagent-ils dans cette formation ?

À partir du moment où cette phase a permis de poser les jalons, il semble nécessaire de rencontrer le groupe de formés pour préciser les grandes lignes du dispositif et pour s'assurer de leur engagement (il semble inutile de prétendre démarrer une Recherche - Formation avec un public désigné par l'autorité hiérarchique).

Ce n'est qu'à la suite de cette clarification que pourra être négocié le cahier des charges précisant les responsabilités de chacun des partenaires (chercheurs, formés, commanditaires), se positionnant vis-à-vis du rapport de recherche et envisageant, en cas de situation de blocage, des procédures spécifiques. Il semble d'ailleurs préférable que des bilans intermédiaires réunissent les trois porteurs en évitant toutefois que leur fréquence ne vienne alourdir le dispositif.

## Les chercheurs, les formés et le rapport de recherche

Le rapport de recherche soulève un problème qui le dépasse d'ailleurs puisqu'il s'étend, mais de manière moins tangible, à l'ensemble de la démarche : à qui revient la paternité du rapport de recherche ?

En effet, le rapport mentionne nécessairement les chercheurs qui ont animé le dispositif, et ces chercheurs peuvent faire preuve de quelques réticences à voir leur nom accolé à une production dont la dimension scientifique est manifestement limitée. Cela pourrait déboucher sur un interventionnisme compensatoire et mal maîtrisé visant à améliorer la qualité du produit. Pour éviter cette dissonance, l'autre travers consisterait pour les chercheurs à se « débarrasser » de cette paternité en la rejetant exclusivement sur le groupe des formés. Cette solution n'est pas satisfaisante non plus car elle engendre un sentiment de frustration de la part des formés qui se sentent abandonnés.

Il faut s'en tenir en fait à la symbolique du trait d'union. Le rapport de recherche est le produit d'un groupe réunissant des chercheurs et des acteurs, porteurs dotés de statuts et de compétences différents mais constitués en groupe par l'adhésion à un projet commun. Mais à un projet de formation. Il est indispensable que cet objectif de formation reste la ligne directrice dans la posture du chercheur et le rapport de recherche se doit de rester un instrument, qui plus est, privilégié, de cette formation.

## UNE INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE ET LA FORMATION

96

La démarche de « Recherche – Formation » prétend établir une interrelation entre les sphères de la recherche et celle de la formation. Qui dit interrelation dit tout d'abord relation, et la relation établie ménage la spécificité de chaque sphère, aucune n'étant assujettie à l'autre. L'interrelation, selon la définition de l'approche systémique, induit que chacun des pôles est tour à tour et simultanément modifié et modifiant par rapport à l'autre pôle.

La formation se déroule en empruntant les méthodologies de la recherche, et elle s'enrichit précisément, au-delà des apprentissages proprement dit des formés, en offrant un dispositif de distanciation par rapport aux pratiques susceptibles d'être réutilisées (7) par les formés après la fin de la démarche.

Pour la recherche, il en va de même. Par la démarche de « Recherche – Formation », les chercheurs en éducation se trouvent confrontés aux acteurs des pratiques sociales qu'ils étudient, et cette interrelation ne peut qu'orienter différemment leurs problé-

---

7 - Cet objectif de transfert renvoie à la thématique plus large de l'autoformation que nous n'aborderons pas ici.

matiques futures, que contribuer à rendre plus visibles et plus explicites leurs méthodologies, que questionner tout ce qui relève de la communication des résultats et principalement le vocabulaire utilisé (8).

## Le statut du formé

La démarche de « Recherche – Formation » s'appuie sur des références constructivistes. En mettant en œuvre une recherche sur ses pratiques, le formé acquiert d'une part une connaissance différente de ses pratiques (à partir des résultats de la recherche) mais surtout il accède, grâce aux méthodologies de la recherche, à un regard distancié sur ses pratiques. Cette mise à distance qu'il pourra reproduire en dehors de la démarche, lui fournira un site pour analyser ces pratiques (9).

Bien sûr le postulat de base est que cette connaissance différente et ce regard distancié auxquels auront accédé les formés auront des conséquences sur les pratiques. Les pratiques évolueront certainement mais cette évolution sera consécutive à la démarche et sera de la pleine responsabilité du praticien. La sphère de l'action est clairement située hors du dispositif (voir schéma de l'introduction) mais la démarche revendique une influence en vue de l'évolution des pratiques.

Pour reprendre la typologie du sujet de Jacques Ardoino (10), nous dirons que pendant la formation, le formé est « acteur » de sa formation avec un champ des possibles circonscrit par le chercheur, mais que le formé accède au statut « d'auteur » dès qu'il redevient un praticien et qu'il utilise les apports de la formation.

Nous pourrions appréhender différemment le statut du formé par rapport à celui du chercheur au travers de la connaissance. Très longtemps, pour les chercheurs, les praticiens étaient réduits à leur « faire ». L'ethnométhodologie (11) ou la sociologie phénoménologique (12) ont réhabilité les théorisations des praticiens. La démarche de « Recherche-Formation » s'appuie sur ces théorisations des praticiens. En fait cette « connaissance ordinaire » est le point de départ et le chercheur va permettre au formé de se dégager d'une connaissance ordinaire de ses pratiques pour accéder à une « connaissance savante » (13) de ces mêmes pratiques. Le chercheur, grâce aux méthodologies de la recherche, va co-construire avec les formés une nou-

8 - Or, c'est un problème important qu'ont à traiter les Sciences de l'éducation.

9 - Ce que Michel Bataille (1997) formule joliment : « Ce dernier est invité à dépasser ce qu'il perçoit comme une injonction paradoxale, à savoir « tourner le dos » à ses pratiques pour mieux les comprendre ».

10 - Ardoino J., 1993.

11 - Voir Coulon A., 1996.

12 - Voir Schütz A., 1987.

13 - Ces expressions sont empruntées à Schütz A., 1987.

velle théorisation des pratiques. Cette théorisation, tout comme la connaissance produite, n'a pas la prétention d'être une théorisation scientifique ou une connaissance savante de haut rang. Elle sera nécessairement hybride mais elle cherchera à s'en approcher. En tous les cas, et c'est le plus important, elle constituera une rupture par rapport à la théorisation de départ, par rapport à la « connaissance ordinaire ».

## La posture du chercheur

Nous avons préablement distingué deux fonctions au chercheur. La seconde fonction, relevant de la gestion psychosociale est une fonction de régulation, mais celle qui mérite d'être précisée est celle du chercheur qui conduit la recherche.

La clarification se doit d'être rigoureuse : le chercheur est expert en méthodologie de la recherche, il n'est pas expert en éducation. Cette formulation peut prêter à controverse dans la mesure où, étudiant le champ de l'éducation, le chercheur peut revendiquer ce titre. Pour cela nous rajouterons que lorsque nous parlons d'expert, nous réservons ce qualificatif à une expertise concernant l'action (14) (et non la connaissance du champ).

Pour mieux préciser notre propos, il convient d'imaginer la démarche de « Recherche – Formation » conduite auprès d'un groupe d'éducateurs ou de formateurs de kinésithérapeutes, deux démarches qui sont en cours actuellement. Il est aisé de comprendre que sur les pratiques de ces publics, la posture d'expert en recherche est plus aisée à préserver. Pour ce qui est de la formation continue des enseignants, la vigilance devra être renforcée et c'est ce qui justifie, en grande partie, la présence d'un second chercheur.

## Quelle formation ?

La rencontre entre chercheurs et praticiens se fait sur un projet de formation, autrement dit durant la mise en œuvre d'une démarche de Recherche – Formation, le chercheur ne poursuit pas une recherche et les acteurs ne sont plus praticiens. En menant en collaboration une recherche, les partenaires ne poursuivent que des objectifs de formation.

Ces objectifs sont délibérément focalisés sur les formés et ne prétendent pas concerner directement l'action des formés. Bien sûr, nous postulons que ce dispositif aura des répercussions supposées favorables, en termes d'évolution principalement, sur

---

14 - C'est d'ailleurs ce qui différencie cette démarche de celle de « Recherche-Action » où cette clarification n'est pas faite et où les chercheurs se voient impliqués dans l'action sans trop savoir à quel titre, ce qui n'est pas sans générer dérives, confusions et frustrations.

les pratiques des formés mais cela ne reste qu'un postulat : l'action appartient exclusivement à l'acteur.

Précisons maintenant les objectifs de formation qui concernent deux niveaux bien différents. Le premier niveau concerne les résultats obtenus par cette recherche. Ces résultats, portant précisément sur une dimension de leurs pratiques qui posait problème, fournissent aux formés une connaissance nouvelle et différente sur ces pratiques, connaissance qu'ils s'approprièrent d'autant plus facilement qu'ils auront participé à sa construction.

Le second niveau est lié à la posture distanciée par rapport aux pratiques qu'ont permis les méthodologies de la recherche. Sans prétendre vouloir transformer les formés en chercheurs, nous défendons l'idée que la démarche de « Recherche – Formation » permettra, face à une nouvelle difficulté rencontrée dans leurs pratiques, d'adopter sinon une posture, du moins un regard distancié. Bien sûr, ils ne mèneront pas une recherche mais ils seront aptes à envisager plusieurs angles différents pour lire la situation, ils seront à même de recueillir et de mettre en regard plusieurs types d'informations. Pour le formuler différemment, disons que les formés auront acquis de nouvelles compétences dans le domaine de l'analyse des pratiques.

## En guise de conclusion

L'articulation entre recherche et formation est un débat qui semble inépuisable tellement il regorge de niveaux d'entrées différents, de préoccupations contradictoires, de notions polysémiques, de confusions de tout ordre. Loin de nous la prétention d'avoir clarifié le débat avec cet article. Plus modestement, nous avons simplement tenté de rendre compte d'une modalité d'intervention telle que nous la pratiquons dans l'équipe A du CREFI et qui est actuellement en cours de théorisation (15).

L'objectif principal de cette démarche était d'autoriser une intervention dans le champ social qui nous permette de rester cohérents avec nos choix théoriques et nos orientations de recherche et qui pose suffisamment de repères pour éviter les confusions, principalement celles concernant l'action des praticiens.

Nous espérons avoir montré que la recherche fondamentale en éducation pouvait apporter sa contribution à la formation continue des enseignants. La toute récente réorientation de cette formation continue pourrait permettre aux laboratoires de Sciences de l'éducation d'être des partenaires à port entière de ce dispositif. La « Recherche – Formation » pourrait constituer une des modalités de leur participation.

15 - Cette théorisation de notre pratique s'enrichit bien évidemment de chacune des mises en œuvre d'une « Recherche-Formation ».

## BIBLIOGRAPHIE

- ARDOINO J. (1993). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de Formation, Analyses*, Université de Paris VIII.
- BATAILLE M. (1998). – « Synthèse de 10 années de travaux du RHEPS sur les théories et les pratiques de recherche-action », in *Actes du Colloque du 10<sup>e</sup> anniversaire du RHEPS*, Paris.
- BRU M. (1996). – « Pour une pratique performante : la théorisation », texte de la conférence prononcé à l'ANIG (Toulouse) en 1996 (non publié).
- BRU M. (1997). – « Connaître l'acte d'enseigner », *Document du LARIDD*, n° 12, Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke (Québec).
- CLANET J. (1997). – *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement – apprentissage »*. *Stabilisations du système et interactions en contexte*, thèse nouveau régime en Sciences de l'éducation (dir. : Marc Bru), Université de Toulouse le Mirail.
- COULON A. (1996). – *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF (4<sup>e</sup> édition).
- DESAGNE S. (1997). – « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants » in *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXIII, n° 2.
- MARCEL J.-F. (1997). – *L'action enseignante. Éléments pour une théorie : la contextualisation*, thèse nouveau régime en Sciences de l'éducation (dir. : Marc Bru), Université de Toulouse le Mirail.
- MARCEL J.-F. (1998). – « L'action enseignante, de l'espace de la recherche à celui de la formation », *Colloque international Recherche(s) et Formation des enseignants*, IUFM de Grenoble.
- MARCEL J.-F. (1998). – « Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants », in *Penser l'Éducation*, n° 5.
- SCHÜTZ A. (1987). – *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens-Klincksieck.