

AUTOUR DES MOTS

« PROFESSIONNALISATION », « FORMATION À ET PAR LA RECHERCHE »

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.

Depuis les années 1970 et l'essor de la formation professionnelle, la question de ses modalités les plus opératoires est de plus en plus fortement évoquée, que ce soit pour lutter contre les inégalités: « [...] toutes les actions que j'ai menées ont été soutenues par cette visée sociale: réduire l'inégalité des chances. Parce que si l'égalité des chances n'existe pas – et, l'admettant, je suis plus pragmatiste qu'idéaliste –, je ne puis me faire aux inégalités telles qu'elles existent, aux injustices qu'elles entraînent, et je refuserai toujours de m'y résigner » (Schwartz, 1994) ou, plus prosaïquement, pour mieux rentabiliser l'*investissement-formation* (Meignant, 1986).

L'enjeu devient alors celui d'une formation qui abandonne l'ancien modèle de la simple transmission (avec *formateurs, formés, stages* et *certification*) pour aller dans le sens d'un changement, voire d'une véritable révolution, (avec des *acteurs-auteurs*, des *formateurs-accompagnateurs*, une *alternance intégrative* et une *évaluation formative*) qui nécessite une prise en charge, au moins partielle (Barbier) (1), de l'initiative par celles et ceux qui se forment et qui deviennent *a minima* des *praticiens réflexifs* (Schön, 1993). Vont avec ce changement de paradigme toutes les conceptualisations de la transformation sociale, notamment la *professionnalisation* qui serait assurée par une *formation à et par la recherche*. Autrement dit, quelques mots clés donneraient accès à une nouvelle forme de formation dont ce numéro établit à la fois les indéniables apports mais aussi quelques limites qui n'ont pu apparaître qu'à l'épreuve des faits. Mais la *professionnalisation* ne recèle-t-elle pas toute l'ambiguïté qu'induit son mode de suffixation? La formation elle-même n'est-elle pas victime d'un succès qui repose sur une double méprise, celle de ses acteurs, de plus en

121

1 - La présence d'un nom d'auteur sans référence à une année de publication renvoie à son article dans ce numéro.

plus investis (2), et celle de ses commanditaires qui apprécieraient de moins y investir ? Enfin, la nécessité de construire le sens de la formation et la présence de plus en plus forte de l'université dans ce domaine d'activités (3) ont contribué au développement de formes qui s'apparentent de plus en plus à la recherche scientifique, au point d'en venir à promouvoir la formation *par* la recherche, quand ce n'est pas la formation à la recherche qui devient le Graal.

La professionnalisation, un allant de soi qui fait l'économie de son analyse génétique

Une mode politique récente consiste à faire de l'action volontariste le principe fondateur de la vie sociale ; il se traduit par l'ajout du suffixe *-isation* : depuis la modernisation jusqu'à la responsabilisation en passant par la professionnalisation. Il est difficile d'y distinguer ce qui est de l'ordre du constat de ce qui relève de l'injonction, ambiguïté qui permet toutes les connivences entre les formateurs et les responsables des ressources humaines.

La professionnalisation ou la prolétarianisation ?

L'énoncé de ce dilemme (Perrenoud, 1993) a eu pour avantage d'attirer l'attention sur l'avenir incertain d'enseignants à peine sortis de la domesticité (offres d'emploi situées dans les personnels de maison jusque dans les années cinquante) ou de l'esclavage (le pédagogue), mais il fait l'économie d'une recherche sur la distinction entre métier et profession qu'il n'opère pas constamment (Perrenoud, 2001). Bourdoncle (2007) et les Anglo-Saxons nous proposent une version idéalisée de la profession : corps caractérisé par ses savoirs savants et qui se *professe* (le *magistère*), donc, en théorie, bénéficiaire d'un code professionnel et d'une autogestion de sa formation. Par opposition et contraste, il est des « gens de peu » occupés à d'humbles besognes que l'on appelle... « ministères » (4) (Étienne, 2008, p. 8), et qui sont l'ori-

2 - Parlant autour des mots, nous connaissons bien les ruptures entre langue, langage et discours. C'est au second niveau que nous nous situerons dans ce texte, soucieux d'étudier le sens que prennent les mots dans le langage de la formation et laissant volontiers à des recherches précises, à des analyses de *verbatim*, le soin d'éclairer leur jeu dans des discours situés.

3 - Le Réseau international de recherche en éducation et formation (REF) a consacré ses neuvièmes rencontres à la tension entre l'*universitarisation* et la *professionnalisation* à Montpellier les 15, 16 et 17 septembre 2005. Une douzaine d'ouvrages ont déjà été publiés, la plupart dans la collection éponyme de De Boeck dirigée par Philippe Jonnaert (PEF : Perspectives en éducation et en formation).

4 - Le mot vient de *ministerium* qui signifie fonction de serviteur, de personne qui s'occupe d'affaires secondaires (*mini*) alors que les affaires importantes relèvent du *magistère* (*magis*).

gine directe des métiers au sens où nous l'entendons couramment. Il est alors aisé de comprendre que l'on remette cent fois l'ouvrage sur le métier et, curieusement, de constater que le travail nocturne de Pénélope consiste à défaire, à détisser ce qu'elle a patiemment réalisé dans la journée, ce qu'Homère décrit en utilisant *analuein*, qui a donné... analyser ! La différence de prestige entre profession et métier est flagrante : le second est de peu d'importance et se confond avec une norme, un standard, un cadre rigide comme peut l'être le métier à tisser, la première réunit professeurs et prophètes, sans exclusive d'ailleurs car elle regroupe aussi avocats, médecins ou psychologues. D'un point de vue sémantique, tout distingue la profession du métier : le prestige, certes, mais, avant tout, le *modus operandi* de la transmission des gestes ; le métier s'observe et s'acquiert par imprégnation alors que la profession s'écoute, s'entend, d'où tous ces codes de déontologie qui la caractérisent, particulièrement au Québec (5).

Le droit et l'obligation de résultats

Nous souhaiterions insister sur un point juridique qui découle de cette distinction et qui est de moins en moins évoqué : en droit français (6), les métiers ont des obligations de résultats alors que les professions ne sont soumises qu'à des obligations de moyens, d'autant plus difficiles à apprécier qu'elles ne sont accessibles qu'aux experts de la profession seuls habilités à *dire* les gestes adaptés aux situations et à l'état des savoirs. C'est dans ce dernier point qu'il convient de dépister un glissement lourd de sens : par un usage immodéré du concept de responsabilité sous sa forme de responsabilisation et de professionnalisation, la tendance serait de mettre en avant une obligation de résultats pour les professionnels en leur reconnaissant, comme l'a fait la loi d'orientation de 2005, la « liberté pédagogique ». Plutôt que d'employer un terme aussi ambigu que celui de professionnalisation, aussi bien descriptif que prescriptif, le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation, formation (LIRDEF) de Montpellier a fait le choix de lui préférer celui de *professionnalité* ou l'expression de *développement professionnel*, qui présentent l'avantage de ne pas réifier ce qui n'est qu'un descripteur d'un apprentissage comme le fait remarquer Barbier.

Par métonymie, le mot a désigné l'appareil sur lequel s'effectue le tissage d'où l'aspect cadré et normatif mais aussi humble du métier qui contraste avec le prestige des professions qui se définissent verbalement. Ici, chaque groupe d'acteurs est rivé à son métier comme le tapis à son métier de haute ou basse lice.

5 - La création d'un ordre des enseignants y est d'actualité.

6 - Et ce n'est pas le seul, bien entendu.

« *Professionaliser le métier d'enseignant ?* » (Jorro, 2002)

Que professionnalise-t-on donc : le métier ou les gens qui l'exercent ? L'ambiguïté n'est pas moindre en ce qui concerne l'objet de l'action de professionnalisation : Jorro opte pour le métier qui se transforme ou se métamorphose, comme nous le verrons dans la seconde partie, alors que Lang (1999) et Altet, Paquay et Perrenoud (2002) se prononcent pour les acteurs, les enseignants pour le premier et les formateurs pour les autres qui détectent beaucoup d'« incertitudes », de « fantasmes » dans cette « réalité émergente » (*ibid.*, p. 8-16 et 262-274), seconde mue ou mutation. Ambiguë dans son projet, équivoque sur son point d'ancrage, la professionnalisation n'en constitue pas moins un construit social que nous examinons avec la plus grande attention. Nous la référerons à la notion d'acquisition de *gestes professionnels* (Bucheton, 2008) qui peut être confrontée à celle de gestes de métier, ce qui vient à la fois compliquer l'affaire, puisqu'il faudrait définir les uns et les autres, et éclairer le propos, puisqu'un lexique se construit par opposition et distinction. Par professionnalisation, nous proposons d'entendre l'apprentissage permanent d'une façon pertinente et efficace d'agir en situation toujours renouvelée. C'est donc l'inventivité et le dynamisme qui caractérisent la professionnalité alors que le respect des règles et leur emploi normé *font le métier*. Et pourtant, dans les deux cas, l'habitude est prise de parler de formation.

Le rôle de la formation dans le développement professionnel

124

C'est Jacques Ardoino qui se plaît à répéter que le mot *formation* vient de la *fourme* dans laquelle il convient de couler le lait crû pour faire prendre sa forme au fromage. Si l'éducation est « prisonnière de la forme scolaire » (Vincent, Lahier, Thin, 1994), qu'en est-il de l'éducation des adultes, de l'*éducation permanente*? Le mot, bien qu'usé par un tiers de siècle d'usage intensif, reste une commodité pour la communication, même si Barbier lui préfère celui d'*apprentissage*, surtout quand il s'agit de la recherche. Pour tous et pour nous, il désigne communément, quand elle est initiale, un ensemble d'activités permettant de faire acquérir connaissances et compétences liées à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Quand elle est continue ou continuée, elle consiste à recycler (mot vieilli), renouveler ou développer ses compétences ou connaissances dans le cadre du travail.

Formation et métamorphoses

Nous pouvons reprendre les *Métamorphoses* d'Ovide où l'on voit humains, demi-dieux et dieux changer de forme pour s'adapter : il en va ainsi d'Icare qui se brûle les ailes en s'approchant excessivement du char d'Apollon. La formation perd ainsi son statut de simple moule, de réceptif et s'éloigne d'une référence trop évidente à

la métaphore de l’empreinte pour rejoindre l’idée de transformation pour les organisations ou de mue identitaire pour les personnes. Quand Zeus devient taureau, c’est pour séduire une mortelle ou pour échapper à sa divine épouse. Proche de l’herméneutique, cette approche de la formation incite à penser que la forme adoptée dans l’action n’est que provisoire et dépend tout autant de la *mêtis* (la ruse) ou de l’aptitude à saisir le *kairos* (l’opportunité) (7) que de modes ou de dérives dont la correction permet de lui donner un nouvel élan et, au-delà d’une apparence renouvelée, une cohérence, une pertinence et une efficacité que l’ancienne architecture n’avait pas. Van der Maren, dans ce numéro, nous fait partager les trois temps de ce que l’on peut appeler « formation à la recherche et par la recherche » dans les vingt dernières années du Centre de formation initiale des maîtres de l’université de Montréal. Et ces métamorphoses reposent sur le *muthos*, sur le mythe, donc sur la parole échangée, partagée et porteuse de modifications, de transformations.

Le temps et la formation

Qui ne se rappelle que Chronos dévorait ses propres enfants jusqu’au jour où son épouse lui donna une pierre à manger en lieu et place de Zeus. Le temps dévore tout mais la ruse, Mêtis, a fini par triompher et c’est elle qui fait régurgiter par Chronos la fratrie de Zeus. De peur d’être détrôné par cette première épouse, il la transforme en goutte et l’ingurgite. La formation aime bien les formats, notamment temporels, et l’économie impose bien souvent les durées les plus courtes, l’efficacité de l’alternance est telle que la partie consacrée au travail sur le terrain ne cesse de croître. Bref, le temps de la formation est de plus en plus compté. Or, la recherche travaille sur des temporalités longues, parfois trop longues à l’instar de la thèse d’État morte de sa plus belle mort puisqu’elle devenait *interminable*! Combien de formations à la recherche et par la recherche abordent cette contradiction de l’espace-temps réservé à la formation et du pari sur la durée que requiert une recherche? Il se produit un phénomène intéressant dans la création d’un consensus autour d’une formation supérieure en trois temps dont le premier, la licence ou le baccalauréat, est encore consacré à l’acquisition traditionnelle de connaissances et le second, le master ou la maîtrise, se réfère expressément à une triple mue décrite ici par Gremmo et Gérard : de l’étudiant à l’apprenti chercheur, de la relation groupale à la relation duelle et de l’hétérodirection à l’autodirection accompagnée (8). Le doctorat est bien, lui, le temps de la recherche à proprement parler. Autrement dit, l’impensé de la formation à et par la recherche nous semble bien être le temps, ce temps qui impose des choix autour d’un écrit emblématique comme le mémoire (Gomez, 2001 ; Crinon, 2003 ;

7 - Ces deux concepts qui visent à l’adaptation, à l’ajustement, à la dynamisation de la formation sont développés dans le paragraphe suivant.

8 - C’est nous qui ajoutons ce participe pour la cohérence de notre propos.

Crinon & Guigue, 2006) ou nouveau comme le *portfolio* (Bucheton, 2003). Dans la majeure partie des cas, une soutenance est organisée, reproduisant ainsi, dans l'entre-deux du master ou de la maîtrise, les rites de passage de l'apprenti chercheur au chercheur. Une année ou deux (Loizon) suffisent-elles pour métamorphoser en enseignants-chercheurs des enseignants novices ou des conseillers pédagogiques expérimentés? Astolfi (1991) n'hésite pas à soutenir la thèse contraire, car pour lui « interaction n'est pas confusion ». La longue durée invoquée par Hanczyk peut-elle s'insérer dans les normes rigoureuses et formatées d'un plan de formation: « La recherche prend du temps, beaucoup de temps pour s'adapter à ses aléas, les contourner, rebondir et continuer »? Faire de la recherche sur un semestre ou une année et au milieu d'autres activités prenantes n'est-ce pas se contenter d'un ersatz?

Les trois étapes dans l'histoire de la formation

Barbier l'exprime ici même et nous voudrions le compléter sur un point: il y a bien une histoire de la formation avec des moments de développement suivis ou interrompus par des ruptures. Ce qui complique et fait sonner comme une imposture le singulier de la formation. Si nous nous contentons d'une approche gouvernée par l'évaluation, nous pourrions déterminer trois modèles principaux dans un ordre chronologique, en soulignant que l'émergence d'un nouveau modèle ne voue aucun des autres à la disparition. Ce fut d'abord le compagnonnage avec le chef d'œuvre comme témoignage du savoir-faire, la norme ensuite et ses inévitables écoles normales avec la leçon modèle et la conformité, et enfin, l'accompagnement vécu comme une *navigation professionnelle* (Le Boterf, 1997) qui ne peut que déboucher sur la réussite (Boutinet *et al.*, 2007) d'où d'innombrables métaphores maritimes: « louvoyer pour maintenir le cap », « trouver des repères pour faire le point » et « tenir un journal de bord pour rendre compte » (Hanczyk)... où l'on retrouve la métamorphose pleine de promesses de celui qui sait et qui sait qu'il sait, à celui qui sait qu'il ne sait pas, et qui ne sait pas quand il va savoir! Il est bien évident, mais encore nécessaire de le rappeler, que c'est seulement dans cette troisième phase ou troisième forme de la formation que l'on peut se donner le projet de former à la recherche et par la recherche. Mais il convient d'être attentif aux contradictions et résurgences d'anciens modèles, notamment celui de la norme dont la rémanence n'est pas toujours prise en compte par les acteurs et les dispositifs. Il en va de même pour le compagnonnage dont la proximité lexicale avec l'accompagnement n'est pas sans provoquer quelques confusions.

Écrire l'expérience, une démarche scientifique?

Le mouvement de l'autoformation et l'expérience historique de l'enseignement mutuel ont montré qu'il existait d'autres pistes, des démarches innovantes et inclassables dans l'histoire institutionnelle de la formation. Frappé d'interdit depuis Auguste

Comte dans la littérature scientifique, l'écrit autobiographique a fait peu à peu son chemin dans la formation, et nombreux sont les auteurs qui, à l'instar de Gaston Pineau, sont venus de l'univers du travail et ont rejoint l'université. Longtemps confinée dans la formation des adultes, l'écriture de l'existence se développe dans tout le système de formation. Ce double mouvement que caractérise Barbier en ces termes : « D'une manière générale, toutes les actions de transformation du monde sont aussi des activités de transformation de soi transformant le monde », a été développé et théorisé par Cifali et André (2006) : mémoires, portfolios, VAE et interaction entre l'oral et l'écrit ont permis de donner un statut scientifique au récit de l'expérience. Dans la troisième partie de leur ouvrage, ils établissent clairement la validité formatrice mais aussi scientifique de l'écriture. Écrire sur « soi transformant le monde » participe bien de cette seconde métamorphose de la formation dans laquelle la reconnaissance des pratiques professionnelles comme objet scientifique ne peut se faire que dans un même temps où le sujet se risque à exprimer ce qu'il fait, ce qu'il pense et ce sur quoi il se règle. La formation devient alors langage grâce à un discours écrit qui va rencontrer d'autres discours.

Peut-on envisager de former des professionnels à et par la recherche ?

Dans une rubrique comme celle-ci qui tourne autour des mots et dans une revue qui en reprend deux comme *recherche* et *formation*, il faut bien se poser la question de l'utilisation du premier pour atteindre les objectifs du second. Autrement dit, former à et par la recherche n'est-ce pas une simple lubie d'universitaires prêts à tout pour raffer la mise de la formation après avoir monopolisé celle de l'enseignement ? Comment envisager en un même mouvement d'aller vers la professionnalisation telle qu'entendue ci-dessus et de la confier à l'université puisqu'elle est le seul lieu institutionnel où peuvent s'intriquer formation et recherche ?

127

Que dit-on quand on dit recherche ?

Ce numéro est l'occasion de vérifier une fois de plus la tendance à la confusion qui s'empare des meilleurs esprits quand ils partent de fausses évidences : toute recherche n'est pas scientifique ! (9) Il y a, faire de la recherche et être en recherche (Wentzel,

9 - La recherche scientifique est « une recherche parmi bien d'autres » (Beillerot, 1991, p. 18 cité par Lüdke); elle implique: 1. une production de connaissances nouvelles (mais alors, qu'en est-il des compétences nouvelles? sont-elles réservées à la recherche-action?); 2. une démarche d'investigation rigoureuse; 3. une communication des résultats. Pour la situer à un « second degré », il faut ajouter: 1. une dimension de critique et de réflexivité sur sources, méthodes et modes de travail; 2. une systématisation du recueil des données; 3. la présence d'interprétations énoncées selon théories reconnues et actuelles (*op.cit.*, p. 21).

2006, p. 62). Il y a aussi des enseignants-chercheurs dont le statut tient dans le trait d'union et des enseignants chercheurs dont l'activité n'a pas à être jugée à l'aune de la science mais à celle de leur contribution à la réussite des élèves (Paquay, 2004). Il y a aussi « participer à la recherche », objectif assigné en France aux IUFM jusqu'à leur intégration dans des universités (article 17 de la loi de 1989), et il y a encore participer à des recherches (Wentzel). Le flou du verbe « faire » généralement associé à la recherche est une richesse qui permet toutes sortes de combinaisons et de créations. Mais, pour une certaine forme de recherches en éducation et en formation, il est évident qu'elles ne peuvent exister sans interactions entre les chercheurs et les praticiens ainsi qu'en a témoigné le colloque organisé à Lyon en 2004 (Étienne, 2004), même si, il faut le rappeler, le chercheur est lui aussi un praticien et le praticien un chercheur sans volonté de reconnaissance scientifique toutefois.

Recherche scientifique et recherche quotidienne

Il convient donc de distinguer soigneusement la recherche scientifique de la recherche quotidienne (Astolfi, 1991 ; Beillerot, 1991). Nous parlerons volontiers de formation à et *par* la recherche certes mais *pour* la recherche ou *pour* l'exercice d'un métier ou d'une profession. Dans ce numéro, la plupart des articles traitent de l'enseignement, de l'éducation et de la formation des personnels d'enseignement. Pour nous, il ne s'agit que d'un secteur des « métiers de l'humain » (Cifali, 2005), les autres étant tout aussi susceptibles de recourir à la formation initiale et continue à et *par* la recherche.

128

En ces temps de contextualisation de l'action, puisque nous voyons en la recherche « une activité comme les autres » (Barbier), nous devons nous interroger sur les préoccupations des acteurs qui se rencontrent à l'occasion de cette formation : ne sombrent-ils pas dans la confusion ? Ne sont-ils pas victimes du syndrome la recherche-action qui fait abandonner l'accroissement du savoir au profit (?) de l'aide apportée aux acteurs ? N'y aurait-il pas propos contradictoire à parler de « recherche pédagogique » puisque la pédagogie ne peut pas être scientifique au sens déterministe du terme ? Loizon et Van der Maren nous montrent, après d'autres, que le soin pris à créer une situation de convergence d'intérêts des acteurs est loin d'être inutile puisque réussite et échec sont plus liés à l'engagement commun dans la recherche avec des intérêts qui sont eux forcément divergents qu'à un contrat établi en bonne et due forme. Pour que la recherche soit formatrice au quotidien, une condition nécessaire mais pas suffisante est qu'elle corresponde à un point de rencontre entre les questions sur l'exercice du métier ou de la profession, ou, plus précisément en ce qui nous concerne, sur l'éducation, l'enseignement ou la formation et le gain que vont en attendre celles et ceux qu'on a l'habitude de désigner comme praticiens. Avant de se lancer dans le pari risqué de la formation à et *par* la recherche, ne

serait-il pas de bonne politique de se demander quelle est la destination, l'utilité sociale de la recherche, et ce à de multiples niveaux, celui des personnes, des groupes, des institutions, des organisations, voire de la société ?

Problématique et thématique de la recherche pour la formation

Une redoutable question est celle de la transformation nécessaire et indispensable de la recherche pour qu'elle tienne dans le format déjà évoqué pour les enseignants en France : l'année ou les deux années mais avec quelques jours répartis dans un emploi du temps déjà surchargé. Que va-t-on abandonner ? Sur quoi va-t-on en rabattre ? Telles sont deux des questions que l'on se pose immédiatement et qui reflètent inéluctablement une tendance à l'abandon à court terme de la recherche pour des succédanés en possédant quelques attributs mais dépouillés de l'essentiel. Pas de recherche sans objet, voire problématique, de la recherche : le travail des enseignants et celui des élèves, la réussite ou l'échec, la violence, telles sont les situations qui peuvent donner lieu à l'émergence de questions de recherche, conditions *sine qua non* de mise en tension d'un protocole de recueil, d'analyse et d'interprétation de données. Pas de recherche non plus sans thématique : l'éducation, l'enseignement et la formation restent des appellations génériques socialement partagées mais scientifiquement discutables. Toute tentative de formation à et/ou par la recherche qui s'inscrit dans un cadre visiblement trop aménagé risque de déconsidérer la recherche scientifique en la réduisant au rang d'activité secondaire que l'on peut pratiquer en se concentrant sur des objectifs majeurs comme la réussite d'exams académiques ou la validation de compétences d'enseignement, de soins, d'éducation sur le terrain. Si certains aspects secondaires de la recherche peuvent être négligés dans la formation d'enseignants, d'infirmières ou de travailleurs sociaux, il semble qu'on ne puisse transiger sur ces deux éléments centraux que sont le choix d'une thématique et la construction d'une problématique de recherche accompagnés par un chercheur dans le cadre d'un séminaire ou d'un tutorat.

Les aléas de la recherche et la recherche de stabilité en formation

Malgré notre propension à inscrire notre propos sur la recherche dans un cadre théorique abondamment rappelé dans ce numéro, il en va tout autrement dans le déroulement des travaux : si les critères de validité et de validation d'un travail scientifique sont connus et diffusés, il en va tout autrement quand il s'agit de l'assurer ou de le diriger, surtout avec des personnes en formation initiale car il n'y a pas de recherche non plus sans aléa : « Il s'agit d'accepter que la recherche se réalise telle que le chercheur parvient à l'effectuer plutôt que telle qu'il aurait voulu qu'elle soit » (Hanczyk). Cette incertitude, cette gestion du doute et de l'envie d'abandonner quand rien ne se conforme aux attentes rendent inévitable une tension difficile à assumer pour l'apprenti chercheur mais aussi pour le chercheur entre ce qu'il y a de

« branloir pérenne » (Montaigne) et le prurit de stabilité dont est victime plus ou moins consentante toute personne partant en formation. N'est-ce pas ce qui établit paradoxalement la validité d'une formation *par* la recherche vs une formation par déclinaison d'un référentiel de compétences ? Ce côté « déceptif » (Barthes, 1964, p. 274) risque de mener quelques personnes à l'abandon si elles ne sont pas correctement accompagnées mais c'est surtout une chance pour celles qui comprennent alors la spécificité des recherches en sciences sociales. Une telle tension est intrinsèque au choix d'une formation adossée sur la recherche ; elle nécessite une formation des accompagnateurs à l'anticipation et à la gestion de cet imprévu prévisible si finement décrit par Hanczyk.

L'interminable discours de la méthode

Ce qui caractérise le chercheur, notamment en sciences humaines et sociales, c'est qu'il se trouve devant la double contrainte de créer et de suivre sa méthode. Il n'y a pas de recherche sans méthode, au sens premier de réflexion sur la route, le cheminement, mais, en sciences, cette réflexion impose des renversements, des retournements. Le chercheur (ce singulier peut être aussi collectif) est le premier à faire ce chemin, il ouvre la route, mais il doit aussi penser à la communiquer, à la rendre accessible à d'autres qui voudront refaire le même parcours. La subjectivité, après avoir subi les foudres du positivisme, est devenue le biais par lequel passe la recherche et elle a été réhabilitée par Devereux : « Par bonheur, ce qu'on appelle les "perturbations" dues à l'existence de l'observateur, lorsqu'elles sont correctement exploitées, sont les pierres angulaires d'une science du comportement authentiquement scientifique et non – comme on le croit couramment – un fâcheux contretemps dont la meilleure façon de se débarrasser est de l'escamoter » (1980, p. 30). La boucle est bouclée : malgré les tensions – ou sans doute en raison d'elles – la formation à et *par* la recherche est une caractéristique significative d'une formation envisagée dans le cadre d'un développement professionnel, ce qui signifie pour nous aussi bien de la personne du professionnel que du groupe des professionnels, voire de la profession tout entière.

En conclusion, si la recherche scientifique apparaît adéquate pour la production de savoirs, son emploi sans transposition est moins évident, moins indiqué pour le développement de compétences professionnelles. Dans ce cas, la recherche-action ou la formation-action (Loizon), l'analyse de recherches collaboratives (Desgagné *et al.*, 2001) et de leurs résultats peuvent prendre le relais dans le paysage actuel et contraint de la formation. Mais comment affirmer, justifier et contre-argumenter pour établir que ces recherches ont augmenté les savoirs scientifiques disponibles et diffusés ? Notre périple linguistique nous a conduits à rencontrer les écueils de la professionnalisation que nous avons tenté de définir comme un développement profes-

sionnel pour échapper à des contraintes actuelles plus sociétales que scientifiques, puis nous avons essayé de clarifier la formation actuellement écartelée entre ses trois origines mais qui ne peut être reliée à la recherche que dans son modèle le plus contemporain « qui lie action, production de savoirs et construction des sujets humains » pour reprendre la relative de Barbier. Enfin, nous avons repéré quelques tensions fortes induites par le projet d'une formation à et par la recherche ; ce n'est certes pas voguer de Charybde en Scylla mais cette navigation n'a non plus rien à voir avec celle qui se ferait sur un long fleuve tranquille, tant les tensions, voire parfois les contradictions, comme sur le temps et l'angoisse, sont fortes entre le souhaitable et le réalisable et les précautions nombreuses pour que la formation ainsi pensée soit acceptée, voulue et efficiente.

Richard ÉTIENNE
Université Paul-Valéry Montpellier III (LIRDEF, EA 3749)

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- ASTOLFI J.-P. (1991). « Interaction n'est pas confusion », *Cahiers pédagogiques*, n° 297, p. 30-31.
- BARTHES R. (1964). « Littérature et signification », *Essais critiques*, Paris : éd. du Seuil.
- BEILLEROT J. (1991). « La "recherche". Essai d'analyse », *Recherche et formation*, n° 9, p. 17-31.
- BOURDONCLE R. (2007). <http://www.inrp.fr/blogs/vst/index.php/2007/10/02/enseignant-un-metier-ou-une-profession> (consulté le 12 mai 2008).
- BOUTINET J.-P., DENOYEL N., PINEAU G., ROBIN J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*, Paris : PUF.
- BUCHETON D. (2003). *Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion*, IUFM de Montpellier : équipe LIRDEF-ALFA, probos. free.fr/textes_amis/portfolio_bucheton.pdf (consulté le 12 mai 2008).
- BUCHETON D. [dir.] (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès.
- CIFALI M. (2005 [1994]). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.
- CIFALI M., ANDRÉ A. (2007). *Écrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : PUF.
- CRINON J., GUIGUE M. (2006). « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 117-169.

CRINON J. (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris : L'Harmattan.

DESGAGNÉ S. BEDNARZ N., COUTURE C., POIRIER L., LEBUIS P. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1.

DEVEREUX G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion [1998, éd. Aubier Montaigne] [1967 pour l'édition originale en anglais].

ÉTIENNE R. (2004). « Parole de praticien, parole de chercheurs : restituer, lire, écrire l'éducation prioritaire », communication présentée le 26 novembre 2004 à Lyon lors du colloque international *Chercheurs et praticiens dans la recherche* organisé conjointement par l'université Lumière Lyon 2, l'IUFM de l'académie de Lyon et l'université catholique de l'Ouest [actes publiés sur cd-rom].

ÉTIENNE R. (2008). « Quelles perspectives pour diminuer les tensions et contradictions lors d'une épreuve de Master professionnel ? », communication dans le symposium *Évaluations des pratiques et pratiques de l'évaluation en formation, entre tensions et contradictions* coordonné par Richard Étienne le 10 janvier 2008 et publié sous forme de cd-rom à Genève lors du colloque de l'ADMEE 2008 (8 au 11 janvier).

GOMEZ F. (2001). *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles : De Boeck.

JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeur.

LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.

LE BOTERF G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : Les éditions d'organisation.

PAQUAY L. (2004). *L'évaluation des enseignants, tensions et enjeux*, Paris : L'Harmattan.

MEIGNANT A. (1986). *La formation atout stratégique pour l'entreprise*, Paris : les éditions d'organisation.

PERRENOUD P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeur.

PERRENOUD P. (1993). *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Genève : faculté de psychologie et de sciences de l'éducation & service de la recherche sociologique.

SCHÖN D. A. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* [traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon], Québec : Les éditions Logiques.

SCHWARTZ B. (1994). *Moderniser sans exclure*, Paris : La découverte.

VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.