

La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master « Recherche »

Christine Mias et Alain Piaser



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dse/1180>

DOI : 10.4000/dse.1180

ISSN : 2272-9968

Éditeur

Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 53-74

ISBN : 978-2-8107-0405-7

ISSN : 1296-2104

Référence électronique

Christine Mias et Alain Piaser, « La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master « Recherche » », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 34 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 27 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/dse/1180> ; DOI : 10.4000/dse.1180



Les dossiers des sciences de l'éducation est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en master « Recherche »

Christine Mias, Alain Piaser

EFTS, Université de Toulouse, ENFA, UT2J, France

Introduction

Dans le contexte socio-économique contemporain difficile que nous traversons, la formation demeure un enjeu sociétal majeur. Les transformations, que connaissent les politiques sociales et territoriales ainsi que les changements organisationnels et professionnels que ces mutations font émerger, obligent à se réinterroger sur les formations universitaires et renforcent corollairement le clivage entre, d'une part, les formations professionnelles dites « à finalité d'insertion professionnelle » et, d'autre part, les formations dites « à la recherche et par la recherche ». Ces dernières ont une triple visée : la production de connaissances dans un académisme classique, le développement personnel dans un souci de réflexivité et de distanciation, le réinvestissement des compétences, acquis et savoirs dans le corps social.

Cette dichotomie est cependant atténuée par l'équivalence déclarée ou supposée entre les masters « recherche » et les masters « professionnels ». Ainsi parle-t-on de masters à finalité professionnelle ou à finalité de recherche pour des spécialités ou des parcours certes différents, mais pourtant regroupés au sein de la même offre de formation, l'ensemble des contenus se voulant dans les deux cas « professionnalisants », *a fortiori* pour les cursus qualifiés de « recherche ». L'objectif partagé soutient que tous les diplômés de master doivent bénéficier des meilleures possibilités d'insertion professionnelle, soit dans la vie active, soit dans une poursuite d'études en doctorat. À ce propos, Bodin et Orange (2013, p. 76) affirment que « dire que faire ses études à l'Université c'est se condamner au chômage ou tout du moins augmenter les risques de le rencontrer... » est une contre vérité absolue. Ils en donnent pour preuve les chiffres suivants extraits d'une enquête Céreq (2010) : trois ans après leur sortie de formation, 81 % des titulaires d'un master « Recherche » et 85 % des titulaires d'un master professionnel sont en situation d'emploi.

Concédonc cependant qu'il convient de s'entendre sur la forme d'insertion professionnelle dont on parle... Dans le master « Recherche » observé ici, une grande part des étudiants est déjà insérée professionnellement. Toutefois,

la nécessité d'obtenir un diplôme de niveau II est souvent encouragée par les structures-employeurs (des mondes professionnels de l'éducation, de la formation, de l'insertion, du travail social, de la santé...): on pense aux formateurs de différentes écoles de la santé, du social, du médico-social, aux responsables de service qui ont encore parfois un diplôme inférieur aux publics auprès desquels ils interviennent, ou pour lesquels le besoin de renforcer ses connaissances, de les réactualiser, se fait vivement ressentir. Ces derniers font alors le choix de s'inscrire dans un parcours recherche qui leur permet de se distancier de leurs pratiques et, par ailleurs, de développer des compétences par l'acquisition de connaissances plus académiques. L'intention institutionnelle déclarée est ainsi de former à la production de savoirs dans une formation à la recherche et par la recherche, mais également de former à l'analyse des pratiques sociales en développant des recherches sur ces terrains. L'objectif est alors de décrire, expliquer et comprendre les problématiques éducatives et de formation contemporaines, qu'elles soient référées à des pratiques professionnelles ou à l'analyse de processus théoriques plus généraux. Il s'agit donc de développer une attitude de réflexion critique et une invitation à se mettre dans un questionnement et une posture de recherche fondamentale et appliquée. Le master « Recherche » relève d'une année d'épreuve intellectuelle dans laquelle ces étudiants viennent apprendre à raisonner et à développer leurs capacités de réflexivité pour un réinvestissement « armé » épistémologiquement et méthodologiquement dans l'action. Corollairement, il y est question d'une transformation des questions de terrain en question de recherche par l'adoption d'une autre posture nécessitant prise de recul et réflexion critique. Les professionnels qui s'engagent dans un master « Recherche », souvent hantés par une énigme professionnelle, pris dans des controverses inabouties, voire dans ce qu'ils estiment être des échecs au sein de leurs équipes professionnelles, sont en quête de savoirs nouveaux et font le vœu d'observer « d'ailleurs » certains objets de leur expérience professionnelle. Pour ces publics salariés (que l'on qualifie couramment de « public en reprise d'études »), la question de l'insertion se pose différemment, on le voit bien, que pour les *primo* étudiants et, en particulier, pour ce qui concerne l'offre de stage (puisque'ils sont par définition déjà immergés dans un espace professionnel). C'est le rapport entretenu avec ce terrain qui va être fondamentalement ré-expertisé, relu, de manière nouvelle.¹

Si l'on se réfère au document de travail de la Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'Insertion Professionnelle (DGESIP) concernant les offres de formation², et plus particulièrement sur la question de l'alternance, on peut y lire (p. 8), que « l'alternance est avant tout une modalité pédagogique reposant sur l'application, au sein d'une structure d'accueil publique ou privée, des savoirs acquis en centre de formation, **en allers-retours récurrents**, de

1 On ne saurait passer sous silence les propositions de Bachelard (1934) sur la nécessité de tourner le dos aux données de l'expérience, voire celles de Kohn et Nègre (1990).

2 DGESIP / Cadre National des Formations. Document soumis à la concertation. Document de travail. 25 juillet 2013.

manière à ce que la formation complète soit à la fois théorique et pratique. Cette modalité qui permet **une meilleure adéquation entre formation et emploi doit être favorisée dans toutes les formations**. Les voies plus orientées vers les métiers de la recherche, qui doivent s'appuyer de façon encore plus étroite sur les activités scientifiques des enseignants des équipes participant à la formation, ne doivent pas négliger les **aspects socio-économiques liés à leurs thématiques**, facilitant ainsi **l'ouverture des études doctorales vers les mondes non académiques**. Cette proximité avec la recherche, sous toutes ses formes, doit être réelle : les étudiants doivent pouvoir en tirer directement profit, pour leur formation comme pour leur insertion professionnelle »³. C'est pourquoi l'alternance est double dans la formation à la recherche du master évoqué : les **allers-retours** s'exercent avec et dans l'entreprise, mais également dans les équipes de recherche qui accueillent les étudiants dans des séminaires scientifiques facilitant une **meilleure adéquation entre formation et emploi**. Et par ailleurs, si l'expertise professionnelle est enrichie et renforcée à l'issue des apprentissages universitaires (grâce auxquels existe la formation de praticiens éclairés et réflexifs liant et combinant savoirs d'expérience et de spécialistes de l'exercice de l'analyse réflexive), l'entrée dans **des études doctorales** renforce les partenariats **avec les mondes non académiques**⁴.

Les exigences du monde de la recherche sont ici respectées dans leurs perspectives de production de connaissance, mais aussi dans la valorisation des résultats de la recherche par la diffusion éclairée et ciblée de la connaissance non seulement en lien avec, mais aussi pour, les milieux professionnels concernés.

Enfin, si nous reprenons quelques lignes supplémentaires (p. 6) du document de la DGESIP cité *supra*, il y est bien précisé que « dans les formations à finalité d'insertion professionnelle immédiate, qu'elles soient de niveau licence ou master, il est nécessaire que l'équipe pédagogique **intègre des professionnels en lien réel avec le secteur d'activité**. Ceux-ci doivent faire bénéficier la formation de leur expérience professionnelle **en lien direct avec le cœur de métier** des professions et compétences visées. **Cette exigence s'applique de fait aussi aux formations dont la finalité est plus orientée vers les métiers de la recherche, en particulier au niveau master.** »

Ici aussi, nous pouvons parler d'un double renforcement dans la formation à la recherche des étudiants de master : l'intégration dans les formations d'une Unité d'Enseignement (UE) dite « de professionnalisation » fait une large place à des professionnels « intervenants-extérieurs », dont l'expertise vient rencontrer celle des professionnels en reprise d'études, permettant un débat fécond sur ce que l'on peut entendre par insertion professionnelle et développement

3 Souligné par nous.

4 Il suffit de se rendre compte du nombre croissant de secteurs professionnels qui aspirent à la création de doctorats professionnels. Voir, par exemple, les débats installés dans le secteur du travail social dans *Recherche et travail social : critiques des outils et critiques des fondements*. Pensée plurielle n° 30-31, 2012/2-3. Editeur : De Boeck Supérieur. I.S.B.N. 9782804169725. 282 pages.

professionnel réussis. La contribution par les recherches menées dans la seconde année de master accentue également la connaissance du cœur de métier de ces professionnels, qui, immanquablement, construisent leurs problématiques en lien direct avec leurs préoccupations professionnelles. Comme le soulignent Crevoisier et Jeannerat (2009, p. 5), nous nous situons ici dans le paradigme de l'économie de la connaissance, pour lequel « la connaissance se développe à travers les interactions entre acteurs. Elle est constituée de divers processus, de génération et d'usage, de circulation et d'ancrage. Ces processus généraux sont en outre contextualisés, c'est-à-dire que la pertinence de leur contenu spécifique ne se révèle que par rapport à leur contexte. Les configurations socio-spatiales des réseaux d'apprentissages deviennent donc un objet d'étude à privilégier. »

C'est dans cet esprit que les responsables de formations universitaires, chargés d'organiser les enseignements, visent à tenir simultanément la volonté d'accompagner la finalité d'insertion professionnelle et la volonté d'accompagner l'autonomie intellectuelle, mais dans une double injonction relativement classique : les logiques de fonctionnement, la temporalité et les attentes ne sont pas les mêmes dans une entreprise et dans la formation *à et par* la recherche. La valorisation de la connaissance doit être immédiate dans l'entreprise, en termes d'innovations par exemple, et la valorisation de la connaissance dans la recherche demande un effort de réflexivité qui n'est pas immédiatement opérationnalisable. C'est tout l'enjeu de la professionnalisation des acteurs et des structures.

Professionnalisation : de quoi parle-t-on ?

Pour Maillard (2013, p. 35), « L'incitation à la professionnalisation des diplômés qui est désormais au cœur des politiques éducatives françaises laisse supposer non seulement qu'il existe une définition unanime de cette « professionnalisation », mais en outre que sa formalisation dans les contenus d'enseignement se réalise sans difficulté ». Ce n'est effectivement pas si simple. Un ensemble de processus contribue à construire la professionnalisation des acteurs. Comme le soulignent Maubant et *al.* (2010, p. 118), « chercher à définir la notion de professionnalisation, c'est [...] interroger, dans un mouvement de dialogue et de réciprocité, les notions de profession, d'activité, de situation, de pratique, de savoir, de compétence, d'identité et de développement professionnel. C'est aussi poser la question des processus créant les conditions de la professionnalisation au sein des situations rencontrées par un professionnel en devenir. C'est enfin proposer de penser la professionnalisation dans un dialogue avec les problématiques constitutives de l'ingénierie de formation ».

Ainsi, moult logiques différentes sont à l'œuvre pour définir la professionnalisation.

Dans l'une des définitions de la professionnalisation que propose Wittorski (2005), trois orientations classiques sont retenues : la professionnalisation des activités, la professionnalisation des acteurs et la professionnalisation des organisations. Ce processus complexe emprunte des voies diverses (Wittorski, 2009) dont nous pouvons retenir en appui de notre propos : la *logique de la*

réflexion sur l'action « correspondant aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer, soit pour mieux la comprendre ou encore pour la transmettre », et la *logique de traduction culturelle par rapport à l'action* « correspondant aux situations dans lesquelles un tiers accompagne des salariés dans la réalisation d'une activité qui leur est nouvelle. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances, mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation ».

Si nous faisons une focale sur ces deux logiques, c'est précisément parce qu'il s'agit ici de rendre compte et de prendre en compte les déclarations que tiennent les étudiants sur la prise de distance via un tiers médiateur. Nous nous appuyons pour ce faire sur un processus psychosocial, celui des représentations sociales (RS). Nous privilégions en effet l'étude de la professionnalisation sous l'angle du développement professionnel des acteurs et plus spécifiquement en interrogeant leurs représentations professionnelles (RP). C'est à partir des travaux fondateurs de Moscovici (1961), puis de Jodelet (1989, p. 36) définissant les RS comme une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », ou encore d'Abric (1994, p. 13) soulignant que la RS « est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations, elle est un système de pré-décodage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes », que Piasser (2000) a proposé de spécifier les RS du métier par représentations professionnelles (RP). Pour lui, elles sont des RS portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique, partagées par les membres de la profession et ayant valeur d'enjeu pour cette profession. Pour exemple, l'apprentissage de la lecture, sujet éminemment polémique, suscite diverses prises de position au plan sociétal (familles, journalistes d'opinion, etc.), mais reste un sujet de RP pour les seuls enseignants de cette activité.

Nous y reviendrons *infra*.

Directement en lien avec nos propos, Gachassin (2013) a mené une recherche relative au phénomène de professionnalisation des cursus universitaires en ciblant toutefois le public des licences. Dans cette exploration, l'auteur souligne que :

« la professionnalisation s'est imposée dans l'Université suite aux injonctions européennes et nationales : processus de Bologne (1999), stratégie de Lisbonne (2000) et loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) (2007), pour les plus remarquables. Celles-ci ont concrétisé les pressions opérées par les contextes socio-économiques et idéologiques contemporains. [...] L'augmentation des effectifs des masters professionnels est, depuis 2006, supérieure à celle constatée précédemment dans les DESS (Gayraud, Simon-Zarca et Soldano, 2011). Si dans ce diplôme, la proportion des inscrits en parcours professionnel et parcours recherche s'est inversé dès 1997, l'écart continue de croître en faveur des masters professionnels pour atteindre aujourd'hui trois étudiants-*pro* pour un seul étudiant-*recherche* » (p. 118). Pour preuve ou renforcement de ces propos, on remarque ces dernières années une baisse des inscrits

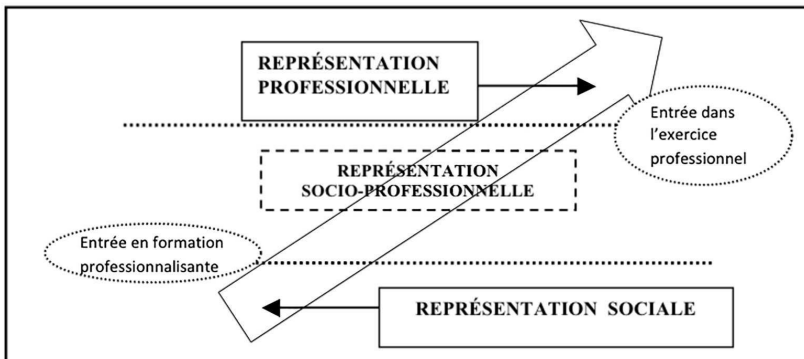
en master « Recherche », liée à la création de plusieurs spécialités de master professionnel dans le département observé.

C'est alors sur cette polysémie de la notion de professionnalisation qu'il convient de s'interroger. Introduire des contenus professionnalisants ne renvoie pas aux mêmes projets individuels ou d'entreprise⁵ et ne concerne pas de manière identique les étudiants qui s'inscrivent dans un parcours ou dans un autre. Ainsi, ce ne sont pas forcément les mêmes profils étudiants qui sont inscrits dans une filière ou dans une autre : il y a là des « vécus » dans le master qui ne sont pas identiques. Comme déjà dit, certains sont de jeunes étudiants qui poursuivent un cursus universitaire, d'autres sont des professionnels « en reprise d'études ». Quelles significations donnent-ils à cette formation ?

Revenons rapidement sur le processus de professionnalisation (sur lequel nous nous appuyons à ces fins de démonstration).

La figure suivante illustre le processus de construction d'une RP ayant comme premiers éléments de savoir, ceux d'une RS. Quand on entre dans une formation, c'est sur la base d'éléments représentationnels partagés par des individus *en général*, non spécialistes de la question. L'immersion dans la formation, sur le terrain, permet d'acquérir progressivement des savoirs experts, référencés aux objets de préoccupation strictement professionnels : ces acquisitions de connaissances nouvelles traduisent dès lors des marques observables de l'enrichissement de la professionnalisation des acteurs.

Figure 1 : Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles.



Si le partage des RS par les membres d'un groupe ne nécessite aucune capacité professionnelle spécifique (elles peuvent concerner un grand nombre d'objets sociaux de notre environnement), les RP, quant à elles, ne concernent qu'une catégorie d'objets : ceux qui entrent dans l'exercice habituel d'une profession spécifique. C'est ce que pointent Piasser et Bataille (2011) : « [...] le recours à

5 Nous sommes bien conscients que les entreprises sont elles-mêmes porteuses de projets (cela se traduit d'ailleurs parfois dans leurs participations financières aux projets des étudiants) mais ce n'est pas une dimension que nous examinerons ici.

la notion de représentations professionnelles permet d'apporter une proposition supplémentaire de vérification de l'hypothèse de Moscovici sur la polyphasie cognitive en illustrant l'une des modalités de variation du contexte d'élocution (la situation professionnelle) » (p. 50). Dans la même logique, le passage d'un ordre représentationnel « social » à un ordre représentationnel « professionnel » peut s'effectuer par diverses médiations : la formation professionnelle et l'exercice professionnel « sur le tas » en constituant les deux catégories génériques. C'est ainsi que l'entrée dans un master « Recherche » pour des étudiants professionnels s'accompagne d'un souci de se professionnaliser en venant « informer » autrement la pratique quotidienne. Le processus de formation invite ici au développement d'une analyse réflexive, non pas dans un souci de nouvelles prescriptions possibles à l'issue de la formation, mais dans une logique d'enrichissement de la pensée professionnelle par une compréhension plurielle des faits, sur des données instrumentées.

La professionnalisation dans un master « Recherche » en sciences de l'éducation : quelles représentations ?

Historiquement, les cohortes d'étudiants inscrits en fin de deuxième cycle en Sciences Humaines et Sociales, et spécifiquement pour le master qui nous intéresse ici en Sciences de l'éducation, sont composées à part quasi égale de professionnels en reprise d'études et de « *primo*-étudiants ». Ceci reste probablement lié à l'histoire des Sciences de l'éducation qui ont été créées par la volonté de leurs fondateurs de construire une discipline scientifique à visée praxéologique, dans laquelle l'étude des faits éducatifs dans un souci de pluridisciplinarité des approches, de leur multiréférentialité, de leur complexité, est privilégiée. On est là dans des sciences certes de la réflexion, mais orientées vers l'action, dans l'étude des relations entre la connaissance et l'action. Pour reprendre les propos de Gardou et Develay (2001, p. 23) : « Il y a des trésors à prendre dans les pratiques... ».

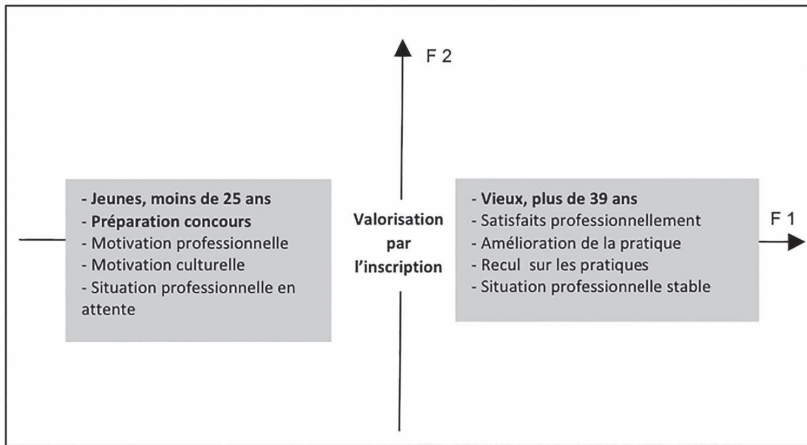
Des données recueillies par voie de questionnaires (n = 78) et traitées par une analyse multidimensionnelle informatisée⁶ ont permis de montrer les prémices d'une orientation vers le master « Recherche » à partir des motivations divergentes des étudiants inscrits en Master 1 (M1), ceci en fonction de leur statut de « professionnels salariés » ou de « *primo*-étudiants » (Mias, Piaser & Bataille, 2007). Les questions posées alors aux étudiants étaient déjà relatives à la professionnalisation par la formation en M1 : qu'en est-il de leurs représentations des cursus en Sciences de l'Éducation en termes de professionnalisation ? Quelle place pour l'orientation vers des objectifs de formation à la recherche ? Quelle

6 Le traitement multidimensionnel retenu a été réalisé par le logiciel ALCESTE (Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte). Il s'agit pour le chercheur de comprendre l'organisation topique du discours à travers la mise en évidence des « mondes lexicaux » investis, « habités », par le sujet. Une Analyse Factorielle de Correspondances (AFC) réalisée sur une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) permet de visualiser les oppositions et rapports de force établis entre les différentes classes de réponses obtenues.

pédagogie mettre en place compte tenu des attentes aussi diversifiées des personnes inscrites dans cette filière ?

Une visualisation des réponses sur le plan factoriel simplifié suivant permet de saisir rapidement les oppositions dans la représentation des vécus et des projets professionnels suivant le statut des répondants : salarié vs étudiant.

Figure 2 : Motivations à s'inscrire en master et vécu professionnel.



Sur ce plan croisant les facteurs 1 et 2 (horizontal et vertical), l'expression « valorisation par l'inscription » est centrale. Sa position « géographique » permet de dire qu'elle est partagée par l'ensemble des individus de la promotion, même s'il faut en distinguer deux acceptions en fonction des sous-groupes concernés. Si la valorisation pour les uns (les « jeunes », à gauche) concerne leur entrée dans le monde du travail *via* l'obtention d'un diplôme de 2^e cycle, elle représente pour les autres (les « vieux », à droite) plutôt l'opportunité d'un renforcement identitaire, voire d'une promotion sociale et professionnelle. La centralité du propos – on parlera de consensus lexical – s'exprime de manière différente, voire opposée aux extrémités du facteur faisant apparaître un dissensus sémantique⁷ : dit autrement, la polysémie de l'expression renvoie à des préoccupations bien différentes dont le sens est donné à la périphérie.

C'est avec la même méthodologie que nous avons traité les commentaires que font les étudiants actuels à propos de leur vécu du master « Recherche ». Nous faisons l'hypothèse que si la cohorte précédemment examinée n'est pas la même que celle dont sont issus les étudiants du master « Recherche » actuel, la population étudiante n'a guère variée qualitativement parlant. On retrouve les mêmes types de questionnements quant à l'insertion professionnelle (réalisée ou projetée) et le même type de logiques à suivre la formation. Il y a là une probable équivalence structurelle.

7 L'expression est de Robert, vidéoconférence FSH 9000 du 02/05/2002.

Qu'en disent les étudiants aujourd'hui, 10 années plus tard ?

Comment se positionnent aujourd'hui les étudiants face à cette formation à et par la recherche ?

Treize textes (sur les 20 étudiants d'une promotion 2012-2013 d'un Master 2 « Recherche » – M2R –) ont été réunis en un corpus unique et soumis à une analyse lexicale automatisée. Pour analyser ce corpus, nous avons utilisé le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009) et en particulier ses modules de Classification Hiérarchique Descendante (CHD), d'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) et d'Analyse de similitude sur les classes. Ces analyses statistiques produisent des classes lexicales ordonnées selon les co-occurrences des éléments du discours et leurs corrélations (c'est la métrique du khi2 qui est utilisée pour mesurer l'importance des co-apparitions des mots dans chaque classe terminale). Elles permettent, en outre, d'accéder à la structure du discours classe par classe par la construction d'arbres de similitudes offrant la vision d'une organisation de la « pensée » dans la classe.

Le corpus analysé repose sur un document individuel que les étudiants doivent remettre pour l'évaluation d'une unité d'enseignement (UE) : les ateliers coopératifs. Directement issue du modèle pédagogique de Desroche (1971), cette UE est basée sur cette conviction scientifique que le conflit socio-cognitif, né dans l'échange et la confrontation des points de vue, permet à chacun de mieux comprendre et donner du sens à sa recherche dans les échanges et débats que suscite la présentation qu'il en fait publiquement. Le groupe des étudiants s'installe dans un processus permanent de confrontation constructive, de controverses scientifiques, de stimulation et de mise en commun, à propos de leurs travaux de recherche respectifs, sous l'animation d'un enseignant-chercheur (cf. la logique de réflexion sur l'action et celle de traduction culturelle par rapport à l'action évoquée *supra*). C'est dans l'alternance de cours et d'ateliers coopératifs que se développe ce choix pédagogique sous une forme de création solidaire et de coopération. Les individus découvrent là la nécessité d'un travail de distanciation : « une distanciation telle qu'elle permette de surplomber l'action par la réflexion et même parfois de désembrayer d'une action désormais révolue pour se ressaisir dans une action à découvrir. » (Desroche, 1971, p. 10).

Dans le travail qui est imposé, nous demandons aux étudiants de faire un retour sur ces ateliers en insistant sur les liens qu'ils font entre formation à et par la recherche et développement professionnel dans une posture de distanciation et de réflexivité. Ainsi, comme le souligne Vermersch (1999, p. 13), « ce qui relève de mon expérience subjective ne me demande aucun effort particulier, aucune compétence spéciale pour la vivre. Mais sa prise de conscience, sa thématization descriptive, et même en amont de tout cela, son réfléchissement délibéré, ne sont ni spontanés, ni immédiats, ni directs, ni faciles ! [...] Comme si le fait d'avoir un corps vous donnait spontanément la compétence du médecin. ».

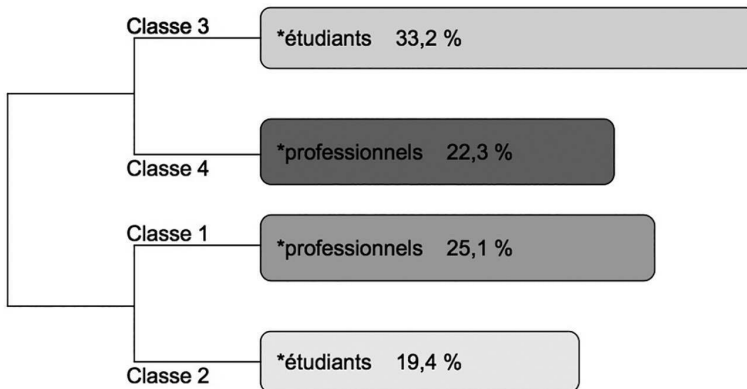
Cette « nouvelle » logique de penser pose la question de la subjectivité, mais « l'accès, la description, l'analyse de l'expérience subjective, sont le produit

d'une démarche experte, médiante, élaborée, s'apprenant non sans difficulté, s'exerçant et se perfectionnant sur plusieurs années. » Vermersch (1999, p. 15).

Un premier examen rapide des treize textes montre que les productions des étudiants professionnels sont en moyenne plus fournies que celles des étudiants non-professionnels : 1929 mots en moyenne contre 1582 et elles sont également plus riches : 312 hapax en moyenne dans le 1er groupe pour 288 dans le second.⁸

Les résultats permettent de mettre en évidence quelques lignes de force des positions de chacun des deux groupes : ils n'ont pas la même façon d'exprimer leur ressenti vis-à-vis des ateliers coopératifs. Cela se traduit dans la structure de distribution des groupements des mots du corpus, telle que la donne à voir la CHD qui montre l'existence de quatre ensembles de prises de position : les « classes de discours » (nous avons extrait des résultats les mots les plus significativement co-présents dans les classes de discours.) :

Graphique 1 : Dendrogramme⁹ de la CHD.



Significativement, les écrits des « professionnels » constituent deux ensembles de prises de position et ceux des « simples étudiants » deux autres¹⁰. Nous examinons dans la suite les éléments référés aux professionnels puis ceux référés aux autres étudiants.

8 Hapax : mot qui n'apparaît qu'une seule fois dans un corpus. Ainsi, « Le phénomène qu'on appelle richesse lexicale est davantage soumis aux variations des basses fréquences et particulièrement de la fréquence 1. ». In Brunet E. (1981). *Le Vocabulaire français : de 1789 à nos jours* : d'après les données du « Trésor de la langue française ». Genève : Slatkine. p. 65.

9 Il s'agit d'un diagramme utilisé pour illustrer l'arrangement des classes générées par une analyse hiérarchique.

10 Cette appréciation résulte de l'usage de la lecture des indices renvoyés par le calcul des Chi-deux de corrélation entre le « statut de l'auteur » et « n° » de la classe dans la CHD. S'il permet d'illustrer les tendances scripturales de chacun des groupes, ce choix de dépendance statistique ne permet pas de conclure à la centration exclusive des uns et des autres : nous ne prenons en compte que des individus épistémiques dans nos interprétations.

Quels sont les éléments mis en avant relatifs à la professionnalisation à et par la recherche ?

Pour les professionnels... (Classes 1 et 4)

En ce qui concerne les professionnels, une 1re classe met fortement en avant la question de l'organisation privilégiée pour les apprentissages. Des extraits significatifs de discours (relatifs à la classe extraite) viennent illustrer ces prises de position.

Tableau 1 : Formes les plus corrélées à la classe 1.

mots	Chi2 d'association
coopération	47,36
collaboration	45,60
commun	40,50
groupe	36,31
apprentissage	32,60

En opposition à des apprentissages « individuels », le travail dans le master « Recherche » se fait grâce à de la « co-construction » de « connaissances » :

« La dimension de co-construction le travail de réflexivité sur les travaux présentés par les étudiants participent à l'atteinte de l'objectif pédagogique inscrit dans une double démarche coopérative et collaborative des ateliers coopératifs. »¹¹

Une large « place » est accordée aux processus de « communication » entre étudiants et avec les enseignants-chercheurs :

« Ce dispositif permet de mettre en place des conditions de co-construction de connaissances et vise également un travail collaboratif pour aider l'étudiant à résoudre les problèmes rencontrés. »

« La communication est, en premier lieu, pour celui qui présente son travail un moyen qui permet de rendre visible son travail. »

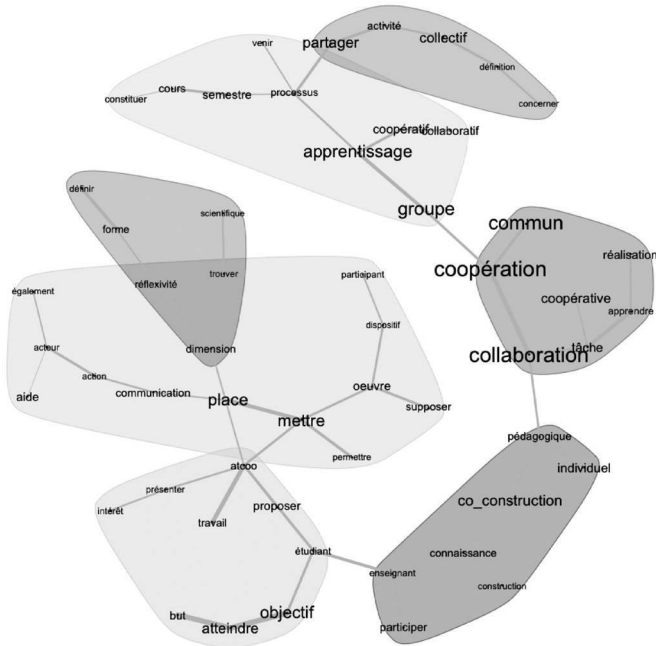
Ces « objectifs » d'apprentissage profitent à chacun et au « collectif » :

« L'activité collective orientée dans une même direction vers un objectif partagé par tous peut profiter à chaque membre du groupe ; elle optimiserait les apprentissages de chacun. »

Une illustration des liens entre les éléments de discours retenus dans ce premier groupe est effectuée par l'analyse de similitude réalisée sur la classe :

11 Extraits provenant des parties caractéristiques de la classe 1, associée aux « pro ».

Figure 3 : Organisation thématique des mots de la classe 1.



Toujours associée de façon significative au même groupe professionnel, une 2^e classe de discours renvoie aux questions concernant l'activité de recherche dans le master « Recherche ».

Tableau 2 : Formes les plus corrélées à la classe 4.

mots	Chi2 d'association
recherche	39,52
choix	34,03
outil	33,40
donnée	33,40
exemple	26,30

Plusieurs dimensions sont ainsi abordées :

- Les questions « épistémologiques » :

« Le caractère critique de l'atelier coopératif amène chacun d'entre les participants à une distanciation par rapport à ses intentions, ses recherches »¹²

« Il permet à chacun d'entre nous de s'acheminer vers un maximum de clarté dans ses choix ; l'atelier coopératif est un lieu favorisant la réflexivité. »

¹² Extraits provenant de la classe 4 associée également aux « pro ».

- Les questions « méthodologiques » :

« Chacun étant à la fois concerné par et à distance du travail de l'autre, ce sont des regards, des angles d'attaque, des possibilités de choix théoriques ou méthodologiques différents que vont exprimer les participants. »

- La « construction » du travail :

« Pour toutes ces raisons évoquées, je considère que le travail demandé dans le cadre de l'évaluation des ateliers coopératifs a été très encourageant et motivant. Il m'a permis de porter un regard scientifique sur la construction et les conditions d'élaboration de mon projet de recherche et de ma problématique. »

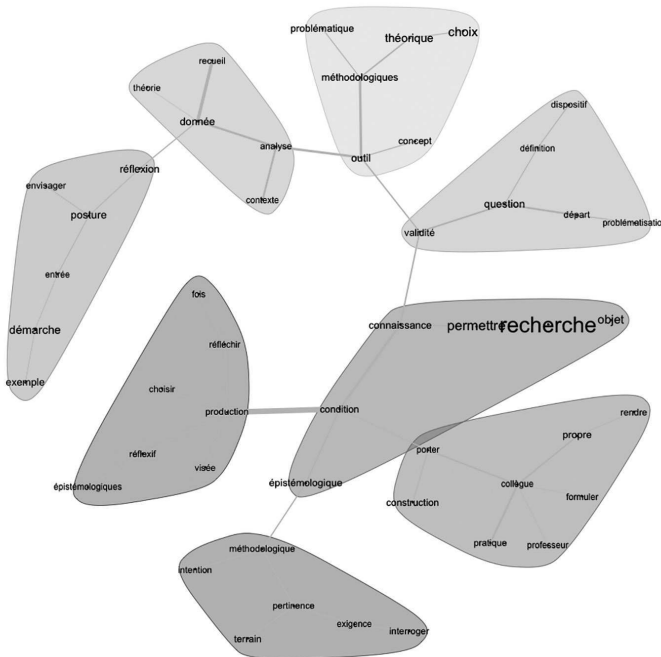
La question de la « posture » :

« Les principales remarques récurrentes concernaient effectivement les postures de recherche à clarifier. »

« La dynamique proposée m'a permis de porter un regard réflexif sur la recherche en général et sur les conditions de production des connaissances ; j'ai alors approfondi, affiné, ma posture de recherche. »

Le graphe issu de l'analyse de similitude de cette classe dessine ici aussi un ensemble de liens lexicaux caractéristiques :

Figure 4 : Organisation thématique des mots de la classe 4.



L'ensemble des points de vue relevés met en avant la nécessité, dans et par la formation, de construire ensemble une connaissance certes en fonction de son propre contexte professionnel, mais également afin d'être le plus collaboratif

possible dans les échanges. Ainsi, cette dynamique de la connaissance se présente comme une ressource dans le contexte professionnel (et par conséquent pour l'employabilité des acteurs) par les possibles innovations qu'elle peut susciter grâce aux interactions dans le groupe. On ne peut que se référer à Nonaka et Takeuchi (1997, p. 81) qui proposent un « modèle dynamique de création de connaissances ancré dans le postulat fondamental que la connaissance humaine est créée et étendue au travers de l'interaction sociale entre connaissances tacites et connaissances explicites. [Ils appellent] cette interaction « conversion de connaissance ». Il faut souligner que cette conversion est un processus « social entre individus et non confiné dans l'individu. » Ces connaissances implicites ne sont pas sans rappeler les références faites *supra* aux travaux de Vermersch qui écrit dans le même article (p. 15) que « l'activité réfléchissante nécessite un apprentissage et/ou l'aide d'une médiation experte », car, ajoute-t-il quelques lignes plus loin, « l'expérience subjective est aussi complexe que tout autre objet de recherche ».

... et pour les primo-étudiants (Classes 2 et 3)

À côté de ces deux ensembles d'avis significativement portés par les professionnels, le premier des deux ensembles de formes caractéristiques des étudiants non-professionnels évoque particulièrement les séances de présentation des recherches qu'effectuent les étudiants :

Tableau 3 : Formes les plus corrélées à la classe 3.

mots	Chi2 d'association
prendre	40,02
présentation	36,96
note	17,95
implication	16,92
écrire	15,94

La « présentation » des travaux est un moment de « discussion », de « débat » :
 « Après la présentation et la critique, les autres étudiants avaient la possibilité de donner également leur point de vue. »

« La présentation de mon travail de recherche m'a permis en premier lieu de concevoir cet exercice comme un entraînement à la soutenance. »

On y échange à propos de « l'implication » du « chercheur » :

« Nous savons que nous devons avoir un regard objectif sur le terrain et que la question de l'implication du chercheur est primordiale. »

« En tant qu'apprentis nous ne mesurons pas toujours l'impact que pourrait avoir une implication directe du chercheur sur son terrain. »

- Le fonctionnement systématisé de l'atelier coopératif est rappelé :

« Une personne devait prendre des notes sur tout ce qui avait été dit et la donner en fin d'ateliers coopératifs à celui ou celle qui présentait. »

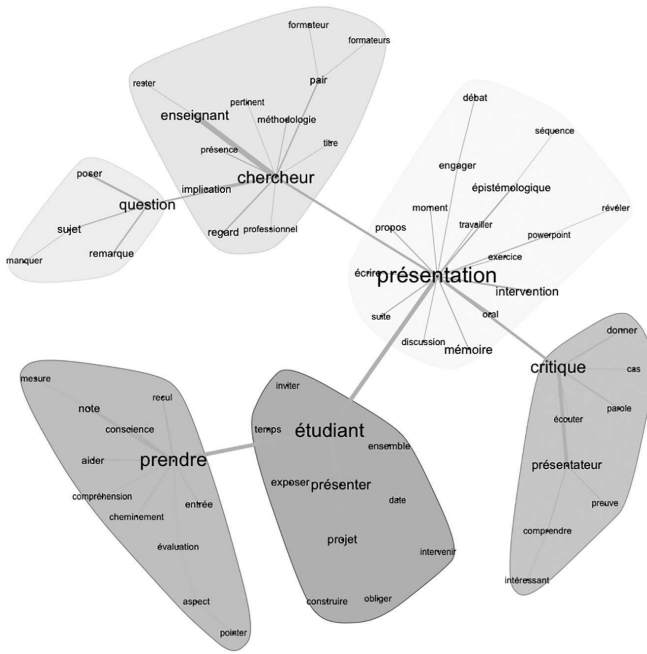
« Les notes remises par le rapporteur ont aussi été un outil de transformation de mon travail contrairement à ce que j’avais pu imaginer. »

- La critique des présentations est formatrice :

« Le rôle de critique est un rôle très intéressant, car il nous amène à appréhender une problématique éloignée de la nôtre et donc un autre cadre théorique, d’autres méthodologies. »

« La critique fait preuve de naïveté en formulant des questions des remarques qui vont amener le présentateur à aller plus loin dans sa réflexion. »

Figure 5 : Organisation thématique des mots de la classe 3.



Enfin, le logiciel a généré une dernière classe dont la thématique n’est pas très éloignée de celle de la première classe examinée pour les professionnels, mais traitée différemment :

Tableau 4 : Formes les plus corrélées à la classe 2.

mots	Chi2 d’association
échange	50,79
interaction	39,04
conflit	38,22
relation	33,90
social	28,91

- Les « échanges » sont centraux dans le travail :

« Il y a donc eu dans ces ateliers coopératifs un grand apport de la dynamique d'échanges elle a été positive pour moi. »

« Le lien qui a pu se créer dans les ateliers coopératifs entre les différents individus du groupe a fait émerger des concepts ou notions clés notamment dans un contexte d'échanges qui est relatif à la collaboration le collectif et la coopération. »

- Les relations entre membres du groupe favorisent le travail :

« Dans le cadre des ateliers coopératifs, il a été primordial de créer des relations intra groupe afin d'en faire émerger quelque chose de positif et de constructif. »

« Les apports sont bien plus positifs que négatifs, que ce soit collectif dans les relations que nous avons pu tisser à l'intérieur du groupe d'un point de vue professionnel et personnel, mais aussi individuel. »

- La théorie du conflit sociocognitif sert d'étayage pédagogique :

« Parmi les mécanismes que j'ai pu identifier dans ces ateliers coopératifs se trouve le conflit sociocognitif. »

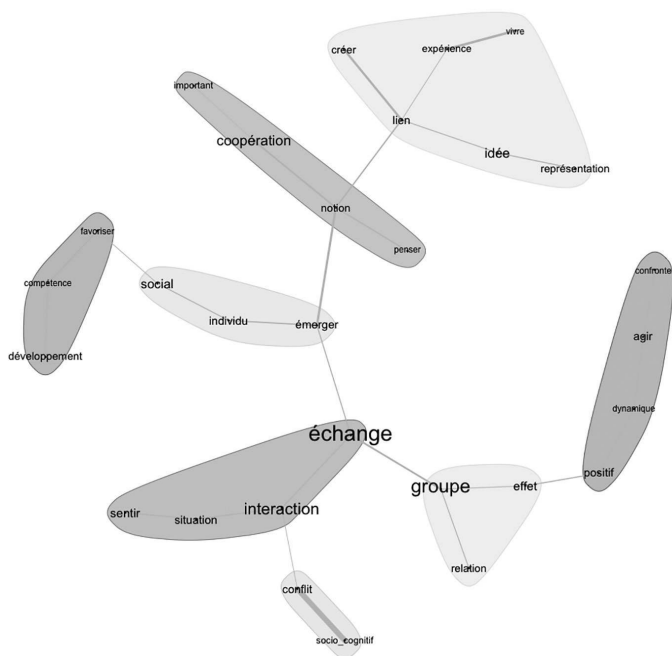
« Le conflit sociocognitif entraînant une perturbation chez le présentateur conduirait à un réaménagement cognitif immédiat et/ou différé. »

Ce travail ne peut s'effectuer qu'en « groupe » :

« La coopération qu'il y a eu entre les individus du groupe a été indéniablement une force importante dans cette expérience et nous a amenés à nous associer pour effectuer ce travail collectif. »

« Dans ma représentation, le groupe constitué par des pairs et des formateurs était connoté positivement ; il apparaissait comme moyen de progresser. »

Figure 6 : Organisation thématique des mots de la classe 2.



Concernant ces deux dernières classes, nous observons que les préoccupations soulignées par les *primo*-étudiants sont relativement classiques aux cohortes estudiantines venant avant tout chercher une expérience académique et des contenus utiles à des fins d’insertion future. Les problématiques soulevées par les interactions professionnelles leur sont encore étrangères. Ce qui apparaît en termes de scission dans le dendrogramme est bien évidemment repérable dans les discours.

Encore une fois, il s’agit pour nous dans notre démonstration, d’être plus attentifs aux discours des professionnels concernant leur professionnalisation par leur formation en master « Recherche ».

Un retour sur les liens formation à et par la recherche et pratique professionnelle

Une lecture supplémentaire de quelques extraits de la classe 4 permet de revenir au processus de professionnalisation au sein du sous-groupe des professionnels :
 « L’atelier coopératif m’a permis de mesurer l’écart qu’il peut y avoir entre l’interrogation forte d’un professionnel sur un ou des aspects de sa profession motivant son entrée en master Recherche et une recherche de type scientifique telle que requise pour un mémoire master Recherche. »

« L'approche compréhensive va pouvoir être considérée elle aussi comme recevable autant par le chercheur à travers les garanties méthodologiques qu'elle lui offre que par le praticien dont elle parvient à mieux prendre en compte les attentes professionnelles. »

« Ma présentation m'a permis de confirmer que mon sujet de recherche devrait être désormais reconsidéré sur le versant du développement professionnel. »

On peut remarquer, outre la visibilité des préoccupations professionnelles, le souci de transformer les problématiques professionnelles en objet de recherche scientifique. Les débats instaurés au sein des ateliers coopératifs obligent d'une certaine façon les étudiants-professionnels à se réinterroger d'une autre place, celle du chercheur.

« Par l'analyse des données recueillies sur le terrain de recherche, l'articulation générale de la démarche méthodologique avec le cadre théorique doit garantir une pertinence en apportant de nouvelles connaissances ou encore en problématisant par exemple des problèmes professionnels. »

Si la dimension praxéologique dans la perspective de résolution de problème n'est jamais très loin, et si la recherche de solutions à des questionnements professionnels affleure dans le discours, la posture se complexifie au plan scientifique :

« [...] compte tenu du temps qui nous est imparti entre le choix du terrain et les implications du chercheur notamment lorsque celui-ci a un lien personnel ou professionnel avec le terrain envisagé. »

Les étudiants en reprise d'études repèrent bien la nécessité de la transférabilité de leurs problématiques de terrain en une problématique scientifique. D'experts professionnels en quête de compréhension de ce qui se passe sur le terrain, ils ont endossé une posture de questionnement pertinente sur le plan de la recherche académique.

Même si nous ne l'évoquons pas dans les résultats, on peut toutefois rappeler que le groupe de travail (tel que celui des ateliers coopératifs) est porteur d'une relative hétérogénéité composé d'étudiants de statuts différents : cette hétérogénéité est sans doute un facteur important dans la dynamique qui se crée durant l'année dans des échanges d'arguments où le « poids » de l'expérience n'est pas nécessairement valorisé identiquement par tous. Ainsi, « l'individu s'éprouve soi-même non pas directement, mais seulement indirectement, en se plaçant aux multiples points de vue des autres membres de son groupe social auquel il appartient. » (Mead, 2006, p. 210).

C'est sur ces bases qu'est animé ce groupe en formation : avec la conviction scientifique que le conflit sociocognitif, né dans l'échange et la confrontation des points de vue, permet à chacun de mieux comprendre et donner du sens à son parcours (professionnel et scientifique) et à sa recherche, quand le groupe aura renvoyé ses propres significations aux propositions soumises.

Discussion conclusive

Même s'ils ne rendent compte que de l'avis d'un groupe limité d'**étudiants, ces résultats ont le mérite de pointer les différences de point de vue liées à la position occupée par les étudiants en dehors de l'université** : professionnels et non-professionnels n'organisent pas leurs expressions de la même manière. **C'était déjà une observation faite dans les diverses analyses de cohortes d'étudiants de M1 entre 1997 et 2002, et visiblement cette particularité de position existe toujours.**

Les professionnels comptent se former **à et par** la recherche sans obérer leurs préoccupations professionnelles : les problèmes de terrain sont devenus des problématiques de recherche. Une remarque de l'un d'entre eux résumerait bien quel en est le bénéfice : « le sentiment [d'acquisition] d'une professionnalité plurielle ». Comme le souligne Cros (2006) en parlant de la recherche à des fins de professionnalisation [ce type de recherche] « constitue un outil de formation et comme tel, son processus est plus important que le produit, dans la mesure où il génère un rapport à la pratique professionnelle plus fluide, plus à distance. Il permet la production de représentations différentes du métier, d'une ouverture des possibles face à un terrain vu jusque là comme une fermeture où il fallait toujours faire de la même façon. »

On peut faire l'hypothèse d'un double flux stratégique pour ce genre de public. Comme le montrent les résultats, la formation « à » la recherche s'élabore souvent pour servir des interrogations professionnelles ; de façon inverse, les apprentissages permis « par » la recherche permettront probablement dans l'esprit de ces étudiants d'acquérir un niveau d'expertise utilisé sur leur terrain.

Enfin, on pourra remarquer que la multiplicité des combinaisons sémantiques possibles entre les termes « enseignement » et « recherche » entre lesquels peuvent s'intercaler plusieurs prépositions « à » ou « par », voire « pour » ouvre des perspectives éclairantes pour saisir (au moins partiellement) les représentations des étudiants. Bien que les familles d'expressions présentent une dissymétrie d'usage : « enseignement » précède dans la quasi-totalité des cas « recherche », leur lecture laisse pressentir de possibles inversions sous-jacentes : « la recherche pour l'enseignement » et « la recherche par l'enseignement » **décrivent des postures que les enseignants-chercheurs adoptent nécessairement dans leur activité régulière. Cette description de l'exercice professionnel est régulièrement évoquée devant les étudiants depuis leur entrée dans le parcours du Master.**

Notons pour finir, que « la croissance contemporaine des injonctions à la professionnalité, à l'efficacité, à se tourner vers des pratiques et des savoirs immédiatement utiles à l'économie, tend à nourrir la dévalorisation des filières les plus académiques et les plus éloignées des savoirs appliqués (au profit des savoirs gratuits, de la culture et des sciences fondamentales) » (Bodin & Orange, 2013, p. 73). Dans ce contexte, il convient fortement de lever certaines idées reçues, voire certains préjugés, et montrer que la professionnalisation est un

processus à interroger au-delà de la seule sphère des *primo*-étudiants : se former à la recherche, par la recherche, c'est aussi se former pour la recherche dans l'objectif de mieux comprendre les fonctionnements professionnels et apporter une véritable plus-value au monde de l'entreprise.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin. 5e édition 1967. Collection: Bibliothèque des textes philosophiques.
- Bodin, R. & Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur: enjeux et idées reçues*. Bellecombes-en-Bauges: éditions du Croquant.
- Brunet, E. (1981). *Le Vocabulaire français: de 1789 à nos jours: d'après les données du « Trésor de la langue française »*. Genève: Slatkine.
- Crevoisier, O. & Jeannerat, H. (2009). *Dynamiques territoriales de connaissance: du paradigme de la proximité aux milieux multi-locaux*. WORKING PAPER 1/2008-F. http://www2.unine.ch/files/content/sites/socio/files/shared/documents/publications/workingpapers/wp_2008_01_f.pdf. Mise à jour mars 2009.
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique*, 8 (01), consulté sur Internet: <http://www.esprit-critique.org>
- Desroche, H. (1971). *Apprentissage en science sociales et Education permanente*. Paris: Les Editions Ouvrières.
- Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP)/Cadre National des Formations. Document soumis à la concertation. Document de travail. 25 juillet 2013.
- Gachassin, B. (2013). *Université et Professionnalisation: quels liens chez les étudiants en Sciences de l'éducation? Une approche par la théorie des représentations sociales*. Thèse de doctorat de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail. 18 décembre 2013.
- Gardou, C. & Develay, M. (2001). Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 134, 15-24.
- Gaspar, J.-F. & Foucart, J. (2012). Recherche et travail social: critiques des outils et critiques des fondements, *Pensée plurielle*, 30-31, 2012/2-3.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G. & Soldano, C. (2011). Université: les défis de la professionnalisation. *Nef*, 46.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kohn, R. & Nègre, P. (1990). *Sur quelques avatars de l'observation humaine*. Actes du colloque d'Alençon. Paris: Matrice ANDSHA.
- Maillard, F. (2013). Les diplômes professionnels de l'Education Nationale entre scolarisation et professionnalisation. In S. Labbé & P. Champy-Remoussenard (Eds). *Le travail en évolution*. (p. 35-52). *Revue Les dossiers des Sciences de l'éducation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Mead, G.-H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mias, C., Piaser, A. & Bataille, M. (2007). *Profils étudiants et motivations à l'inscription en master 1 de Sciences de l'éducation: vers une homogénéisation des profils?* Actes du congrès International AREF 2007. Paris, AECSE. Consultable sur: http://www.congresintaref.org/actes_site.php.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles: Ed. De Boeck Université.
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes: le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4, 57-70.

- Piaser, A. & Bataille, M. (2011). Of contextualized use of « social » and « professionnel ». In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (2011). *Education, professionalization and social representations*. (p. 50). London: Routledge.
- Ratinaud, P. (2009). *IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Langage, Cognition, Situation. Psychologie Française*, 44 (1), 13-15.
- Wacheux, F. (Dr.) (2012). *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010*. Marseille: Centre d'Études et de recherches sur les Qualifications (CEREQ) <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Ouvrages/Quand-l-ecole-est-finie-Premiers-pas-dans-la-vie-active-d-une-generation-enquete-2010>.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. (p. 781-793). Paris: PUF.