Parcours de lecture. *Recherche et formation* : le projet

A reading path. The project of the Recherche et formation journal

Anne Barrère et Valérie Lussi Borer

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2818>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2818

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2017

Pagination : 11-26

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Anne Barrère et Valérie Lussi Borer, « Parcours de lecture. *Recherche et formation* : le projet », *Recherche et formation* [En ligne], 85 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2020, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2818> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2818>

Parcours de lecture.

Recherche et formation : le projet

Anne Barrère

Université Paris-Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS)

Valérie Lussi Borer

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ : Ce parcours de lecture questionne l'articulation entre recherche et formation, une thématique qui est au cœur des articles publiés durant les 30 premières années de la revue. Comment définit-on la recherche, comment définit-on la formation, comment définit-on leur articulation ? Quelles sont les différentes conceptions de la recherche qui animent le champ éducatif ? Quelles sont les recherches qui font avancer les savoirs en éducation et les formations ? L'itinéraire de lecture part des recherches *sur* et *pour* la formation pour s'intéresser ensuite aux recherches innovantes qui ambitionnent de se positionner *dans* la formation et/ou la profession. Il questionne la pluralité épistémologique et les régimes de scientificité à l'œuvre dans les recherches en éducation et, en retour, les questions que la formation pose à la recherche. Il conclut sur l'impact de la rhétorique de professionnalisation qui marque fortement le contexte dans lequel se développent tant les recherches que les formations depuis trois décennies.

MOTS-CLÉS : recherche, formation et enseignement professionnels, recherche en éducation, histoire

Le « et » de *Recherche et formation* : proposition d'un itinéraire de lecture

Inaugurons cet itinéraire de lecture en reprenant les propos de Jean-Marie Barbier, dans un entretien avec Françoise Clerc : « Dans le langage des sciences sociales, comme dans les vocabulaires professionnels qu'il influence, la conjonction "et" a une grande vertu : elle autorise la désignation d'une grande variété de relations entre les termes qu'elle coordonne » (n° 59, 2008, p. 133).

Et notre itinéraire de lecture le confirme, puisque nous trouvons dans la revue à la fois des recherches « sur », « pour », « dans » la formation.

La recherche *sur* la formation fait d'ailleurs l'objet du numéro inaugural confié à Michaël Huberman qui débute d'emblée avec des hypothèses provocatrices visant à mettre

en controverse ce qui différencie (ou pas) la recherche de la formation, selon les points de vue que l'on adopte :

«Lorsqu'une revue s'intéresse à un champ aussi vaste que la Formation et la Recherche, sa mission devient ambitieuse, et du même coup, équivoque. Ambitieuse, car ces deux domaines d'activités sont multifformes. Équivoque, dans le sens où ces domaines peuvent être définis de manière très différente, voire opposée, selon les prédilections épistémologiques des acteurs. Par exemple, pour un protagoniste de la recherche-action, il n'y a aucune distinction fondamentale à opérer entre la conduite d'une activité de formation, qu'elle soit individuelle ou collective, et celle d'un travail de recherche portant sur cette même activité. Ainsi, la formation contiendra en quelque sorte une série de démarches de recherche, et la recherche ne pourra et ne devra pas être conçue indépendamment des interventions sociales ambiantes, telles que la formation. Plus fondamentalement, les "phénoménologues" prônant cette position tendraient à dire que, de toute façon, le vécu personnel, dont la formation n'est qu'une variante quelque peu formalisée, "sature" toute activité de recherche, que toute "objectivité" scientifique est donc illusoire, que tout concept développé au cours d'une démarche d'enquête systématique repose forcément sur une expérience personnelle. En revanche, d'autres secteurs seraient amenés à opérer des distinctions entre la Formation et la Recherche, et je me mettrais à leurs côtés» (n° 1, 1987, p. 12).

Ainsi, dès le premier numéro, l'alliance des deux mots permet de poser des questions qui vont traverser toute l'histoire de la revue : comment définit-on la recherche, comment définit-on la formation, comment définit-on leur articulation ? Quelles sont les différentes conceptions de la recherche qui animent le champ éducatif ? Quelles sont les recherches qui font avancer les savoirs en éducation et les formations ?

Pour Huberman, l'objectif de la revue est avant tout de diffuser des recherches «sur» la formation qui puissent permettre d'améliorer les dispositifs de formation à l'enseignement. Ainsi, en 1987, il fait le bilan suivant des recherches pédagogiques portant sur la formation :

«1. La recherche empirique actuelle tend à confirmer l'idée que la formation initiale et continue, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante.

2. Ces recherches sont devenues relativement redondantes, c'est-à-dire qu'elles produisent des données semblables dans des contextes divers, à ces moments différents et à travers des méthodes d'enquête très variées.

3. Il existe également des recherches indiquant des dispositifs plus adéquats, que ce soit dans la formation initiale ou continue. Ces dispositifs restent, toutefois, sur la périphérie des institutions principales (dans la forme de projets pilotes non étendus, de travaux conceptuels peu connus des responsables), vraisemblablement parce qu'ils appellent à des restructurations majeures qui dépassent les énergies et les volontés des institutions en place.

4. Par conséquent, nous aurions moins besoin de nouvelles recherches "confirmatoires" que de recherches rigoureuses qui développent et accompagnent de nouvelles pratiques» (n° 1, 1987, p. 13-14).

De fait, lorsque l'on parcourt les numéros jalonnant les 15 premières années de la revue, on observe que ce sont avant tout des recherches portant «sur», «pour» et «dans» la formation des enseignants – telle qu'elle se met en place dans les IUUFM au début des années 1990 – qui tiennent le haut du pavé, comme l'évoque également le parcours de lecture organisé par Rachel Gasparini.

C'est ainsi à partir des enjeux principaux portant sur l'articulation entre « recherche » et « formation » que nous avons configuré notre itinéraire de lecture à travers les articles publiés dans les quelque 80 numéros qui se succèdent durant les 30 années de la revue. Nous partirons donc des recherches « sur » et « pour » la formation dans une première partie pour aller ensuite nous intéresser, dans la deuxième, aux recherches innovantes qui ambitionnent de se positionner « dans » la formation et/ou la profession. Ces recherches sont activement promulguées par différents articles portant sur la recherche-action ou la science-action durant les dix premières années de la revue. La troisième partie interroge la pluralité épistémologique et les régimes de scientificité à l'œuvre dans les recherches en éducation ainsi qu'en retour les questions que la formation pose à la recherche. Enfin, nous terminerons en questionnant l'impact de la rhétorique de professionnalisation qui marque fortement le contexte dans lequel se développent tant les recherches que les formations depuis trois décennies.

1. Quelles recherches ?

Toutes les recherches « sur » l'enseignement sont-elles des recherches « pour » la formation des enseignants ? L'inutilité de certaines d'entre elles est affirmée par Antoine Prost, y compris des siennes !

« Les contenus sont absolument indispensables. Il serait insensé d'enseigner l'histoire si on ne la connaît pas, d'enseigner les maths si on ne les connaît pas et ainsi de suite... [...] Mais je crois qu'on peut être très bon prof en n'ayant jamais lu Bourdieu et en n'ayant jamais lu non plus mon "histoire de l'enseignement". En tant qu'historien de l'éducation, je ne crois pas avoir modifié les pratiques des gens mais leurs savoirs. C'est un élément de culture et il vaut mieux que les professeurs soient cultivés, mais ce n'est pas parce qu'ils auront lu Bourdieu ou "l'histoire de l'enseignement" qu'ils seront de meilleurs profs. Le savoir enseigner c'est d'abord un savoir pratique. Ce savoir pratique, on ne peut le développer que par un apprentissage et tout apprentissage comporte des gammes, des exercices : on ne devient pas violoniste en jouant tout de suite le concerto de Beethoven. Je ne suis pas du tout pour imposer un style pédagogique mais qu'on veuille jouer "le concerto à la mémoire d'un ange" d'A. Berg ou du Monteverdi, de toute façon il faut savoir faire ses gammes » (n° 4, 1988, p. 74-75).

C'est au contraire une vision plus large des recherches comme savoirs formateurs que formule Bernard Charlot, précisément au nom du respect de la finalisation par les pratiques, qui selon lui distingue la logique de l'enseignement de celle de la formation :

« Former, c'est préparer à l'exercice de pratiques finalisées et contextualisées, dans lesquelles le savoir ne prend sens que par référence à la fin poursuivie. Mais former, c'est aussi transmettre des savoirs qui, s'ils sont transmis comme simples instruments d'une pratique risquent non seulement d'être dénaturés, mais aussi de ne guère permettre l'adaptation de la pratique au contexte, et, s'ils sont transmis dans leur statut de savoirs constitués en discours cohérent, risquent de "glisser" sur les pratiques et de n'avoir aucune valeur instrumentale » (n° 8, 1990, p. 10).

Partie des recherches à transmettre ou diffuser, cette tension se prolonge au moment de parler des types de recherches possibles à effectuer par les praticiens en formation. La

suite de l'entretien d'Antoine Prost par Francine Vaniscotte est mise en tension, toujours dans le même premier numéro, par Gilles Ferry, dans un article intitulé «Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche».

«F.V. – Et la dimension de la recherche dans la formation, est-ce qu'elle constitue une gamme ?

A.P. – C'est une gamme possible à condition de faire une recherche sur la pratique de classe et pas une recherche extérieure, distanciée. Une recherche comme celle que j'ai faite sur la démocratisation de l'enseignement à Orléans est sans intérêt pour développer des pratiques» (n° 4, 1988, p. 75).

«Dans cette optique, la question n'est pas de savoir si une recherche conduite dans le cadre de la formation permettra aux futurs éducateurs ou éducatrices de parvenir à des résultats utilisables dans leur pratique professionnelle, mais si la démarche de recherche est assez mobilisatrice dans les limites de temps qu'on peut lui consentir et assez "technique" pour constituer une expérience qui a son sens en elle-même. Tout objet de recherche pris dans le champ de l'éducation, et même en dehors, serait valable, qu'il se rapporte directement ou non aux pratiques éducatives concrètes des acteurs en formation. C'est plutôt l'intérêt personnel pour un thème ou pour un mode d'approche qui devrait alors commander les choix. Prendre du recul, "s'égarer" pour un temps dans un ailleurs, différer "d'une certaine façon et autant que faire se peut" le retour au lieu familier de la fonction professionnelle pour l'appréhender autrement. Telle est la dynamique du détour» (n° 1, 1987, p. 35).

Jean-Louis Derouet abondera en ce sens, en signalant l'existence à certains égards paradoxale de demandes au plus près de l'expérience, mais malgré tout éloignées des pratiques :

«[S]i la recherche se met à l'écoute de l'expérience des acteurs, il n'est pas sûr que ceux-ci demandent uniquement une recherche appliquée. Il est fort possible que ceux-ci posent des questions fondamentales : Comment concevoir une éducation commune dans une société d'individus ? Comment résister à la mondialisation culturelle ? Quelle place pour la culture scolaire dans une société où il existe plusieurs modèles de socialisation ? Comment reformuler les idéaux d'égalité des chances après la sociologie de la reproduction ? etc.» (n° 40, 2002, p. 19).

Ainsi, nombre d'articles, et même de numéros de la revue, peuvent être relus comme un débat constamment alimenté sur la nature et la pertinence des liens entre résultats de recherche et pratiques de formation. Reconnaissance et critique simultanée des recherches appliquées coexistent dès les premiers articles de la revue, ainsi que le reconnaît Jacky Beillerot :

«Les critiques adressées aux recherches qui visent d'une manière immédiate et opératoire à modifier les pratiques et les situations sont très souvent pertinentes : refus de prendre en considération la complexité des situations et découpage arbitraire des sous-champs, "paramétrisation" excessive des réalités, soumission aux commandes des praticiens ou des politiques, non pertinence de la division entre les deux grands types de recherches dans la mesure où il n'y a rien de plus "pratique" qu'une compréhension en profondeur des processus des phénomènes. Pour autant, il faut bien constater que certaines recherches, notamment peut-être à l'étranger, continuent de privilégier la visée d'améliorations des procédures d'effectuation des actes éducatifs et pédagogiques ; dès lors, il vaut mieux reconnaître à toutes les recherches leur droit de cité, quitte, bien entendu, à développer les analyses critiques relatives à leurs présupposés et à leur investigation, que vouloir leur "interdire" le droit de se déployer» (n° 9, 1991, p. 28).

Le débat est reformulé et précisé de nouveau dans l'éditorial du numéro 17, paru en 1994, rédigé par Jean-Marie Barbier, Marie-Laure Chaix et Lise Demailly, dans le contexte de

l'essor de nouveaux dispositifs de professionnalisation. Ils proposent d'appeler « recherches professionnelles », des démarches intellectuelles et d'écriture dont l'objet porte « sur des actions et des situations, des processus et des relations repérables dans un champ d'activité professionnelle », comportant une « mobilisation explicite d'une problématique théorique » et une « production et [un] traitement méthodique d'informations sur cet objet et au regard de cette problématique », recherches faites aussi bien « à l'intention des milieux professionnels et des milieux scientifiques » (n° 17, 1994, p. 6).

Trois débats congruents sont signalés à propos de ces recherches professionnelles :

« Un premier débat s'est instauré au sein de ces nouveaux dispositifs et dans les associations de spécialistes concernant la définition et les orientations de la recherche. Les uns, par exemple, voient la possibilité de développer un secteur propre à ces filières qui s'appuierait explicitement sur les traditions de la recherche académique, appliquée à des champs de pratique. Les autres voient, au contraire, dans les champs de pratique eux-mêmes, l'occasion d'une ouverture de nouveaux champs de recherche, se structurant comme tels, définissant leurs objets, construisant des architectures conceptuelles spécifiques et à caractère interdisciplinaire, introduisant une réflexion sur les positions des acteurs dans la recherche, dans la réflexion et dans l'action. Un second débat s'est instauré sur la question de savoir si la recherche professionnelle doit être considérée simplement comme une activité d'intelligibilité des pratiques professionnelles, ou si elle doit être considérée comme une activité combinant intelligibilité, finalisation et amélioration des pratiques. Un troisième débat concerne le rôle et l'utilité mêmes de l'initiation à la recherche dans les filières professionnalisées » (n° 17, 1994, p. 5-6).

Ce débat est enfin le cœur du numéro 40 de 2002, intitulé « Les savoirs entre pratique, formation et recherche », proposant un bilan de la mission « Transfert et valorisation de la recherche en éducation », menée par l'INRP à partir des années 2000, en particulier dans un article intitulé « La demande de transfert des résultats de la recherche », rédigé par Christiane Etevé et Patrick Rayou, faisant la synthèse de l'audition de diverses personnalités et de documents produits sur le sujet. La position d'Antoine Prost dans le rapport « Pour un programme stratégique de recherche en éducation », remis au ministre de l'Éducation en 2001, est rappelée, dans sa mise en garde contre la croyance en la « fausse linéarité » entre recherche et application. De même, Marie Duru-Bellat fait un plaidoyer en faveur d'une ingénierie proche du « modèle de la recherche-développement » :

« À partir d'une découverte, il y a diffusion des idées, d'un champ à l'autre et d'une discipline à l'autre. Tout ce qui touche aux processus, aux mécanismes liés à l'appropriation, pourrait être immédiatement intégré dans les recherches en éducation. Évidemment, la question de la valeur marchande des idées se pose différemment, mais cela paraît pertinent pour les aspects symboliques. On voit bien notamment combien est pertinente une psychologie appliquée à l'éducation ou à la formation. La question du transfert c'est la retombée de la recherche sur les pratiques enseignantes, le "school improvment" et qui correspond à ce que j'appelle "recherches pour l'éducation" dans le rapport au CNCRE¹ » (n° 40, 2002, p. 31).

C'est toutefois la nécessité d'un dépassement de cette dialectique qui nourrit les conclusions du numéro. L'opposition classique entre recherche fondamentale et recherche appliquée

1 Le CNCRE, Comité national consultatif pour les recherches en éducation, qui aboutira à la création du PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation).

n'a plus réellement de sens dans des recherches contextualisées, dans un milieu d'échanges dans lequel « les problèmes des acteurs sont identifiés par les chercheurs alors même qu'ils n'ont pas la charge immédiate d'y répondre et où les apports des chercheurs sont connus par les acteurs alors même qu'ils n'en ont pas l'usage direct » (rapport Prost, cité dans le n° 40, 2002, p. 33). Les coordonnateurs du numéro concluent sur des déplacements sémantiques nécessaires, au service de ce même dépassement :

« Ces entretiens ont évidemment plus signalé que résolu les difficultés liées aux notions de “transfert” et de “valorisation”. Ils ont notamment mis en question leur pertinence pour un domaine dans lequel le schéma applicationniste : Recherche-Formation ou Recherche-Enseignement paraît peu pertinent tant sont nombreux et divers les acteurs, les finalités et les dispositifs en jeu. [...] Cette dernière considération peut conduire à une conclusion toute provisoire concernant la question, cruciale pour les sciences de l'éducation autant que pour la professionnalisation du métier d'enseignant, qu'est celle du “transfert” et de la “valorisation” des recherches dans ces domaines. Il ne faudrait plus, d'ailleurs, après avoir écouté les uns et les autres, user de ces termes, tous suspects de manquer la nature du processus complexe qui requiert simultanément l'engagement des chercheurs, des praticiens et des politiques. Faute de mieux, il faut se résoudre à les employer cependant car ils ont le mérite d'indiquer des phénomènes et des problèmes connus de tous parce qu'ainsi désignés. La conclusion à tirer paraît double. Il s'agit, d'une part, d'inciter à travailler encore les notions en jeu, et notamment celle, prometteuse, de “reproblématisation” [...] qui indique les continuités et les ruptures entre les trois champs en jeu dans ce processus et permet de mieux appréhender les circuits de la circulation des savoirs. Il s'agit, d'autre part, de contribuer à développer tous ces dispositifs “intermédiaires” qui, de la prise de décision en matière de programmes de recherches à leur capitalisation et à leur diffusion, paraissent absolument nécessaires pour que ces trois “mondes” qui se méconnaissent et se méprisent parfois reconnaissent leurs complémentarités et se nourrissent chacun l'un de l'autre » (n° 40, 2002, p. 39-40).

2. De nouveaux types de recherches visant à articuler recherche, action et formation

Les enjeux portant sur la nature des recherches à transmettre ou à mener pour la formation, joints à la nécessité de dépasser les critiques sur les recherches appliquées, de même que ceux liés à la pertinence de former aussi bien à la recherche que *par* la recherche, de former aussi bien à l'action que *par* l'action, ouvrent alors un espace de réflexion très abondamment nourri dans la revue : celui de l'articulation entre recherche et action (recherche-action, science-action) en passant par la recherche-formation, puis par l'entrée d'approches favorisant la centration sur l'activité.

Dans le deuxième numéro de *Recherche et formation* paru en 1987, Marie-Anne Hugon et Claude Seibel font le compte-rendu du colloque organisé par l'INRP en 1986 portant sur « Recherche-action, formation : quelle articulation ? ». Elles définissent l'enjeu de la recherche-action comme s'agissant, pour l'acteur-chercheur, de « *gérer un autre mode d'accès aux faits* : en recherche-action ce qu'on appelle l'enquête prend souvent la forme d'une activité pleinement noyée dans la pratique sociale étudiée voire intégrée à elle... (il s'agit de) se

confronter au réel : en recherche-action, les modèles et schémas d'explication théorique sont sans cesse retrempés dans le courant des activités où ils ont émergé, sans cesse les schémas de pensée, les esquisses théoriques sont validés ou invalidés par la confrontation au réel... (il s'agit de) *composer des problématiques nouvelles* : sans cesse confrontées à la réalité des pratiques, les analyses et explications partielles se trouvent ainsi vivifiées, obligées de s'adapter et de s'enrichir pour saisir la diversité de l'action sous toutes ses formes» (n° 2, 1987, p. 13).

Elles concluent ainsi sur l'articulation entre recherche-action et formation :

« On voit donc, tout en veillant soigneusement à les distinguer que recherche-action et formation sont à penser dans une interaction forte qu'il est possible d'articuler. Engager une démarche de recherche-action : c'est provoquer une dynamique de co-formation. Mettre en œuvre une stratégie de formation professionnelle incorporant des démarches de recherche-action, c'est aussi s'engager vers des projets de formation à la recherche par la recherche. La recherche-action, "cette pratique sociale mixte à l'intersection du champ scientifique, du champ de la formation et du champ éducatif" – pour reprendre l'expression de Philippe Perrenoud – est un des moyens dont dispose le système éducatif pour augmenter son efficacité vers l'atteinte des objectifs qui lui sont confiés » (n° 2, 1987, p. 19-20).

La recherche-action apparaît ainsi comme une voie prometteuse pour articuler la recherche à la formation dans une forme de réciprocité capable d'alimenter chacune de ces activités. L'intérêt pour cette notion traverse les numéros de *Recherche et formation* durant cette première décennie. En témoigne la rubrique « Autour des mots » consacrée à la recherche-action par Adamczewski dans le n° 3 de 1988 qui s'interroge sur la manière de lier plus directement l'activité théorique à la pratique sociale. Il reprend un choix de définitions de recherche-action, dont celle proposée par Le Boterf en 1983 : « La recherche-action est un processus dans lequel les acteurs sociaux ne sont plus considérés comme de simples objets passifs d'investigation, deviennent de plus en plus des sujets conduisant une recherche avec la collaboration de chercheurs professionnels. Ce sont donc les groupes sociaux concernés qui vont identifier les problèmes qu'ils veulent étudier, en réaliser une analyse critique et rechercher les solutions correspondantes. » (n° 3, 1988, p. 111-112) ou encore celles de Bataille : « On peut dire que la R.-A. n'est ni de la recherche, ni de l'action, ni l'intersection des deux, ni l'entre-deux, mais la boucle récursive entre recherche et action : se situer dans la complexité, c'est d'abord se situer dans cette boucle et non dans l'un ou l'autre des termes qu'elle boucle. » (n° 3, 1988, p. 112).

Toutefois, cinq ans plus tard, un éditorial de Raymond Bourdoncle et Annette Gonnin-Bolo relève les limites de la recherche-action et prône les apports d'une nouvelle venue : la « science-action » directement issue des travaux d'Argyris et Schön.

« On peut enfin s'intéresser à la construction des savoirs professionnels eux-mêmes. Pour montrer leur spécificité et leur articulation avec les savoirs scientifiques, Yves Saint-Arnaud ne propose rien moins qu'un nouveau discours de la méthode. Ni la science appliquée, ni la recherche-action, n'arrivent à assurer cette articulation, car on ne peut passer aisément d'une activité purement scientifique à une pratique essentiellement professionnelle, et vice versa. Seule la science-action peut y arriver, car elle traite d'entrée de jeu la situation professionnelle en objet scientifique, en la faisant varier pour la comprendre » (1992, n° 11, p. 7-8).

Pour Saint-Arnaud, dans le même numéro :

«[L]a science action ne cherche plus un passage d'un système d'activité à l'autre. Dans ce schéma, on observe un seul système, celui de l'activité professionnelle conduite selon les critères classiques de la science traditionnelle, plutôt qu'une illustration de rapports entre deux systèmes, l'un professionnel et l'autre scientifique [...]. La problématique et la production sont typiques d'un système d'activité professionnelle : on part d'une situation à changer et le produit visé est un changement. Les différences apparaissent dans le traitement de la situation. D'une part, les intentions professionnelles sont analysées dans le cadre d'une théorie de l'action que l'intervenant lui-même peut reconstituer à partir de l'observation systématique de son propre comportement. D'autre part, la stratégie utilisée est construite et contrôlée scientifiquement à partir d'une réflexion dans l'action qui obéit aux règles fondamentales de l'activité scientifique» (n° 11, 1992, p. 21).

S'inspirant directement des apports des travaux d'Argyris et Schön, Saint-Arnaud présente la science-action comme «une activité qui permet d'exercer un contrôle rigoureux sur le changement visé par une intervention. À ceux qui objectent que le système d'activité professionnelle, aussi rigoureux et contrôlé soit-il, n'a rien à faire avec la science, Argyris et Schön répondent qu'ils utilisent pourtant les critères de l'activité scientifique les plus traditionnellement reconnus et que leur façon de concevoir l'intervention est en tout point conforme à ces critères.» (n° 11, 1992, p. 22).

Le terme de «science-action» ne connaît toutefois pas le succès escompté et dans le n° 36 paru en 2001, Saint-Arnaud lui préfère le terme de «praxéologie» en raison «de la confusion [que le terme de science-action] crée dans les milieux scientifiques» (n° 36, 2001, p. 18). Au-delà de l'usage d'une dénomination, c'est avant tout la compréhension des apports des travaux d'Argyris et Schön à l'éducation que Saint-Arnaud questionne. Pour lui, la distinction entre «réflexion-dans-l'action» et «réflexion-sur-l'action» qui est au cœur de ces apports n'a pas été bien traduite.

Il relève qu'une «erreur majeure s'est glissée dans la traduction française du livre de Schön (1983) intitulé *Le praticien réflexif*. Dans une note infra-paginale, les traducteurs écrivent : "Quant à l'expression 'réflexion in action' nous la traduisons par '*réflexion en cours d'action et sur l'action*' (italique dans l'original)..." [n° 36, 2001, p. 45]. En fusionnant ces deux expressions, les traducteurs privent le lecteur d'un concept essentiel pour saisir l'originalité de la pensée de Schön.»

En effet, selon lui :

«La distinction entre ces deux expressions est importante : la "réflexion-dans-l'action" est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la "réflexion-sur-l'action" se fait dans un retour analytique sur une interaction passée. Aujourd'hui, on trouve souvent dans la documentation professionnelle et scientifique une réduction de la première méthode à la seconde ; on utilise le vocabulaire d'Argyris et Schön en délaissant l'originalité que véhicule l'expression "réflexion-dans-l'action" ; expression qui désigne une activité tout à fait différente de l'analyse critique que l'on fait d'une action passée».

Et il considère justement que «L'objectif ultime de la praxéologie est de former des praticiens capables de s'auto-réguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression «réflexion-dans-l'action» (n° 36, 2001, p. 19).

« En conclusion de l'analyse qui précède, on peut se demander si les termes "praticien réflexif" et "pratique réflexive" sont pertinents pour exprimer l'originalité de la pensée d'Argyris et Schön. La réflexion étant par définition "un retour de la pensée sur elle-même..." (Petit Robert), elle est spontanément associée à l'analyse rationnelle et il est difficile de la dissocier du paradigme de l'expertise. Le changement de paradigme serait probablement mieux évoqué si on parlait d'un "praticien-chercheur" et de praxéologie » (n° 36, 2001, p. 26).

Enfin, une autre tentative pour articuler recherche et formation et dépasser les limites reprochées à la recherche-action est proposée par Jean-François Marcel dans le numéro 32 de 1999.

« 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. 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/connaître, impliqué/distancié, temporalité irréversible/temporalité réversible...). La démarche, en fait, se voit menacée par trois dérives : – 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) ; – la deuxième et la troisième dérive[s] 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 dans laquelle la recherche et la formation seraient en interrelation, conservant chacune leur spécificité tout en s'enrichissant réciproquement.

Recherche <--> Formation <--> Action.

[...] 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 » (n° 32, 1999, p. 90-92).

On rejoint ici, comme on le voit, la proposition de « recherches professionnelles » évoquées dans le numéro 17.

Quelques années après, le n°42 de la revue paru en 2003 fait la part belle aux entrées « activités » portées par Jean-Marie Barbier et Marc Durand qui visent à renouveler les questionnements autour de l'articulation entre action, recherche et formation en important des apports issus de la formation des adultes (et notamment des approches de l'action ou de la cognition située, des approches cliniques et ergonomiques du travail). En proposant de considérer que l'activité pourrait être un objet intégrateur pour les sciences sociales, Barbier et Durand proposent de renouveler le regard porté sur les objets des sciences sociales, forts de la conviction que :

« [L']activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'outils de pensée transversaux à plusieurs champs de recherches / et de pratiques correspondantes.

L'organisation traditionnelle en disciplines, se donnant pour champs d'application ceux des pratiques (psychologie, sociologie ou économie... de l'éducation, du sport ou du travail..., par exemple), dans une relation marquée par le paradigme théorie/pratique, n'est plus le seul modèle. On constate, tant dans les milieux scientifiques que professionnels, une tendance à doublement re-définir les démarches de recherche en termes d'activité : a) est revendiquée une activité de compréhension ou d'analyse – et non pas une science; b) qui, à la fois, a pour objet et accompagne une activité professionnelle et sociale, conçue comme historiquement et spatialement située. C'est ainsi que se développent des analyses portant sur les actes d'enseignement et les interactions didactiques, sur les communications dans le travail, sur les actes thérapeutiques ou de gestion, etc., qui s'inscrivent comme autant de déclinaisons d'un intérêt grandissant pour l'activité réelle (par opposition à l'activité prescrite, selon une distinction que l'on sait structurante de l'ergonomie de langue française depuis quelques décades)» (2003, n° 42, p. 100).

Ces approches « activités » vont jalonner les numéros de la revue dès le milieu des années 2000, visant à analyser l'activité située des acteurs et ambitionnant de renouveler les apports entre recherche et formation. Dans le n° 51 paru en 2006, Ria, Leblanc, Serres et Durand proposent de considérer différentes boucles d'articulation entre recherche et formation :

« a) les données de recherche sur l'activité des enseignants peuvent devenir des artefacts efficaces en formation ; b) les recherches couplées à leur activité en formation permettent de modifier l'espace de formation ; c) les données de recherche sur l'activité en classe et en formation peuvent participer à la conception de dispositifs de formation innovants prenant en compte des caractéristiques récurrentes de l'activité des novices, non spécifiques à une discipline » (n° 51, 2006, p. 43).

En entrant par l'activité, ils essayent de dépasser « deux postures de recherche [qui] s'opposent dans l'analyse des pratiques professionnelles : l'une vise à construire des savoirs académiques sous-tendus par un cadre théorique ; l'autre postule que les savoirs construits en observant les pratiques “du dehors” peuvent être utilisés sur le terrain, à condition d'être traduits, vulgarisés dans un langage accessible pour le praticien. Ces deux postures sont insatisfaisantes puisque l'espace d'intelligibilité entre les praticiens et les chercheurs est à chaque fois limité – d'un côté, par l'hermétisme du langage scientifique du chercheur, de l'autre, par l'incomplétude du langage naturel du praticien – au point que la connaissance délivrée aux praticiens n'est pas génératrice d'actions plus pertinentes, mais qu'au contraire, elle peut être un facteur d'inhibition pour l'action à venir (Clot, 2005). Notre projet est de montrer comment, à partir d'une ergonomie cognitive, la recherche peut aider à structurer la formation et être nourrie en retour des données recueillies en formation. Nous cherchons à concevoir et tester des passerelles effectives et fécondes entre chercheurs, formateurs et formés dans les IUFM » (n° 51, 2006, p. 44).

L'interrogation sur la recherche-action passe ainsi de réflexions terminologiques à l'identification d'outils analytiques permettant d'incarner ce qui en fait la spécificité, la capacité à faire lien entre deux régimes de constat et d'action, celui de la recherche et celui de la pratique. La « réflexivité dans et sur l'action », l'« activité » sont deux outils fortement investis, ainsi que le montre le parcours de lecture rédigé par Valérie Barry.

3. De la formation à la recherche : des chantiers à continuer, des espaces à inventer

À la faveur de l'interrogation sur la recherche-action, et de manière de plus en plus nourrie au fil de son avancée en âge, un questionnement plus épistémologique sous-tend un certain nombre d'articles, dans le contexte d'une inflexion des rapports entre chercheurs et praticiens, en appelant à des lieux et des dispositifs différents, dont la revue est appelée à être à la fois miroir et creuset.

Le second numéro de la revue avait permis à Georges Adamczewski de nourrir un « Autour des mots » de citations très étendues sur la définition du mot recherche allant de Jean-Jacques Rousseau et Victor Hugo à Claude Bernard et Gaston Bachelard en passant par Michel Foucault et Edgar Morin, assumant ainsi pleinement un grand éclectisme épistémologique (n° 2, 1987, p. 127-134).

Dans le numéro 9, dans son article portant sur « La “recherche”, essai d'analyse », Jacky Beillerot en appelle à un éventail de recherches possibles et à une prudence dans le jugement épistémologique, réintroduisant la recherche-action dans un ensemble large de démarches.

« [I]l semble que les débats épistémologiques conduisent aujourd'hui au panorama simplifié suivant : selon certains il n'y a qu'une seule et unique scientificité, celle qui suit ou se calque sur les sciences de la nature (même si dans ce milieu l'évidence ne va plus de soi) ; selon d'autres il y a une scientificité spécifique que chaque discipline tend à énoncer selon ses règles propres ; troisièmement, il y a ceux qui plaident pour l'existence de scientificités radicalement différentes les unes des autres. Enfin, il y a ceux qui revendiquent de faire un travail de recherche d'une manière non scientifique ou “a” scientifique. La conclusion de ces constats devrait conduire à la prudence dans les jugements. Toute autre attitude renforce le fait que l'usage du terme de “scientifique” sert d'abord à affirmer ou confirmer une position sociale de marquage, de domination. Aujourd'hui, la seule urgence est celle de poursuivre le débat de la scientificité des productions, et non pas d'utiliser la notion de scientificité comme distinction sociale » (n° 9, 1991, p. 25).

Cette prudence épistémologique est toutefois mise au service d'un projet à certains égards ambitieux, celui d'un nouveau paradigme susceptible de renouveler les questions de recherche, par l'inversion du mouvement descendant de la recherche à la formation, déjà porté par la recherche-action, mais en dépassant largement ce cadre, comme le signale François Tochon :

« Le rôle de la recherche en formation sera probablement limité tant que la recherche ignorera les modes de la transformation praticienne de la connaissance. En revanche, la reconnaissance de la transformation praxique du savoir pourrait entraîner un renversement paradigmatique : la critique expérientielle opérant une transformation à rebours de la transposition didactique, la connaissance pratique du complexe reconquérant la complexité pratique des savoirs de recherche. Il serait probablement illusoire d'envisager la formation et l'innovation selon des processus exclusivement ascendants, venant des enseignants eux-mêmes ; toutefois, il est légitime d'aspirer à un équilibre des deux processus : leurs fonctions peuvent être envisagées de façon complémentaire (Tochon, 1989) » (n° 11, 1992, p. 34-35).

Dans le numéro 40 de la revue, que nous avons déjà commenté, Jean-Louis Derouet plaide pour de nouveaux espaces de circulation entre chercheurs, experts et praticiens qu'il nomme « espaces d'intéressement ».

« Un espace d'intéressement n'est pas un lieu d'accord politique où des partenaires différents se mettent d'accord sur des fins communes. C'est au contraire un espace où chacun peut entrer avec ses propres intérêts : les capitalistes, les chercheurs, les travailleurs, les politiques, etc. Simplement, il se trouve que ces intérêts peuvent converger sur une même proposition – même si c'est pour des raisons totalement différentes – et c'est dans ce cas qu'une découverte scientifique se transforme en innovation technologique. Le fonctionnement de l'espace d'intéressement doit évidemment reconnaître et respecter cette multiplicité des intérêts. Il doit en même temps mettre en place des procédures de traduction et de reproblématisation qui vont permettre à ces logiques différentes de communiquer et de coopérer » (n° 40, 2002, p. 16).

Pour Jean-Louis Derouet, si un tel espace d'intéressement s'est effectivement constitué depuis une vingtaine d'années en France, autour de la question des indicateurs d'évaluation des établissements scolaires, ou des résultats nationaux aux enquêtes internationales, permettant de lier la recherche en éducation à la haute administration et, dans une certaine mesure, au politique, les enseignants en sont pour l'instant, relativement absents. Il s'agit donc de les y réintroduire, à l'instar de la démarche des professions médicales, qui apprennent de « forums hybrides », alimentés par l'expérience des patients.

C'est aussi la voie proposée par Bruno Lemery interrogé par Marie-Laure Chaix, lorsqu'il évoque des forums hybrides, conçus en termes de problématiques de formation professionnelles, largement appuyée sur la sociologie de la traduction développée par des chercheurs comme Bruno Latour et Michel Callon. Il en découle, tout naturellement un projet pour des institutions de formation.

« Bien conçue et bien menée – c'est-à-dire, selon moi, en termes de confrontation de connaissances, telle que je viens d'essayer de l'explicitier, et non d'exercice mimétique –, une formation de professionnels par la recherche peut contribuer à renouveler le régime d'articulation entre la Recherche et ce qu'on appelle (même si le terme est vague et qu'il nécessiterait quelques commentaires, je m'en contenterai ici) la "Demande Sociale". Elle est une occasion de constitution de ce que M. Callon nomme des "forums hybrides", c'est-à-dire des lieux de transaction cognitive où des points de vue différents sur les choses, des formes de connaissance diverses, peuvent se complexifier mutuellement, sans effets mutilants de "réduction", au travers d'un processus – d'un travail – d'acculturation débouchant sur la fabrication de "mondes communs" à propos desquels de véritables débats sur ce qu'il convient d'y faire, comment et au prix de quels risques à prendre, etc., sont susceptibles de s'amorcer. À ce niveau, alors, il me semble que l'institution de formation professionnelle, pourvu qu'elle soit en relation effective avec celle de la Recherche – ce qu'autorise, à défaut de le garantir, son inscription dans un cadre d'Enseignement Supérieur –, avec cette sorte de triangle qu'elle peut instaurer et maintenir "ouvert" entre milieu professionnel, stagiaire et chercheur encadrant, doit être vue comme un lieu de "traduction", pour me référer à nouveau aux travaux de M. Callon – je dis bien traduction, et non pas "transfert", car il ne s'agit ni d'importer tel quel le point de vue de la Recherche dans le champ professionnel, ni, à l'inverse, des préoccupations professionnelles dans celui de la Recherche –, un espace de "médiation", donc, riche de possibilités (et j'ajouterai, d'autant plus indispensable que les "métiers" sont soumis aujourd'hui à une exigence de réinvention permanente...) » (n° 17, 1994, p. 18).

4. Articuler recherche et formation dans un contexte de professionnalisation

Ainsi, toute l'entreprise de la revue peut être replacée dans le contexte des trente premières années qui est marqué par la professionnalisation des formations à l'enseignement et l'essor des sciences de l'éducation, notamment des didactiques disciplinaires. L'appel à la professionnalisation domine les discours, les pratiques et les réformes en matière d'éducation et de formation. Dans les pays occidentaux, les politiques éducatives visent à inscrire la formation dans une perspective de professionnalisation revendiquant l'élévation des qualifications des professionnels et de la formation au niveau universitaire : en témoigne en France la création de nouvelles institutions confiant la formation des enseignants à des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) au début des années 1990. L'universitarisation des formations répond dans la plupart des pays occidentaux à une revalorisation des fonctions d'enseignement par le biais de savoirs issus de la recherche scientifique faisant argument d'autorité pour soutenir l'avènement d'une profession définie par la maîtrise de compétences complexes. Par effet boule de neige, ce rehaussement des formations et la formation *à* et *par* la recherche en sciences de l'éducation se sont généralisés à tous les métiers de l'éducation et de la formation. À cet égard le champ de l'éducation et de la formation se trouve donc doublement concerné par ce mouvement général : il en est l'objet dans la mesure où les formateurs et éducateurs sont eux-mêmes aussi soumis aux exigences de professionnalisation, il en est une des chevilles ouvrières en ce que les méthodes et instruments de cette professionnalisation (en éducation et ailleurs) sont de son ressort, comme en témoigne le nombre grandissant de cursus professionnalisants offerts au sein des hautes écoles et universités, que ce soit en formation initiale ou continue. Or, ce contrat entre profession et université pour la formation demeure fragile : d'une part, il n'existe pas une base de connaissances consensuelle et intégrative pour fonder durablement l'exercice du métier d'enseignant, de formateur ou d'éducateur, d'autre part des tensions demeurent entre 1) des partisans d'un apprentissage expérientiel sur le lieu de travail, 2) ceux en faveur d'une formation successive : des sciences de ou pour l'éducation d'abord et la mise en œuvre sur les terrains éducatifs ensuite, et 3) les promoteurs de formation en alternance proposant des articulations entre les deux.

Dans le numéro 17 paru en 1994, Marguerite Altet et Michel Fabre posent le cadre d'une réflexion toujours d'actualité sur la logique et la problématique d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. Nous terminons ce parcours avec ces interrogations, au cœur de toutes celles rappelées dans cet itinéraire de lecture, qui se veulent au service des pratiques professionnelles.

« La formation initiale et continue constitue ainsi un point nodal de la professionnalisation. Elle permet la construction de l'expertise professionnelle, le développement de l'autonomie des acteurs et l'accroissement de savoirs professionnels réfléchis, théorisés, trois dimensions caractérisant le processus de professionnalisation. »

Or, quel est le rôle de la recherche dans la rationalisation des savoirs spécifiques d'une activité professionnelle? Quels types de savoirs professionnels sont produits et légitimés par la recherche? Et par quelle forme de recherche? Comment la formation recherche peut-elle favoriser la professionnalisation?

La logique de recherche, production de savoirs, n'est pas celle de la formation, appropriation des compétences. Comment ces logiques peuvent-elles se rencontrer? Quelles logiques et quelles problématiques d'articulation formation / recherche se mettent en place dans les dispositifs analysés, dispositifs qui visent à développer, non pas des compétences de chercheurs mais des compétences d'enseignants-professionnels?» (n° 17, 1994, p. 78).

Ces tensions demeurent vivaces et les formations professionnalisantes tentent toujours d'y répondre en construisant différents dispositifs-clés : mémoires professionnels, formation à et par la recherche, développement de la réflexivité notamment à travers l'analyse de pratiques, établissement de référentiels de compétences, conception d'alternance intégrative.

Conclusion

Dès le numéro 9 de la revue, Jacky Beillerot rappelait la différence entre être « en » recherche et « faire » de la recherche :

« Par la première expression, on désigne toute personne qui réfléchit aux problèmes, ou aux difficultés qu'elle rencontre, ou bien au sens qu'elle tente de découvrir, que ce soit dans sa vie personnelle ou dans sa vie sociale ; dans ce cas, les systèmes d'éducation et de formation, aussi bien que ceux de thérapie, ou de réflexion solitaire, ou encore la confrontation quotidienne avec d'autres personnes, peuvent aider à ce travail. De nouveaux courants de pensée tentent de faire de ce travail réflexif, de ce travail sur "l'expérience", un moyen privilégié de formation. À l'inverse, "faire de la recherche" implique d'autres démarches, notamment celles qu'impose le verbe "faire" : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier » (n° 9, 1991, p. 19).

Ne définissait-il pas aussi, ce faisant, la relation de la revue à son lectorat potentiel?

Comme a essayé de le mettre en forme ce parcours, le pari de la revue est bien de parler de la recherche à ceux des praticiens et des formateurs qui sont « en recherche » mais aussi à ceux des chercheurs qui considèrent, à l'instar de Durkheim, dans *La division du travail* social que « nos recherches ne valent pas une heure de peine si elles ont un simple intérêt spéculatif ». Heureusement, ils sont nombreux, particulièrement dans le champ de l'éducation et de la formation. Ainsi est-il possible pour la revue de constituer en elle-même, dans le vocabulaire même proposé et discuté dans les années 2000, un des espaces d'intéressement possibles pour y parvenir.

Anne Barrère

anne.barrere@parisdescartes.fr

Valérie Lussi Borer

Valerie.Lussi@unige.ch

Bibliographie

- Altet, M. et Fabre, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17, 77-92. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1232>.
- Adamczewski, G. (1988). Approche de la recherche. *Recherche et formation*, 2, 127-134. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_2_1_909>.
- Adamczewski, G. (1988). La recherche-action. *Recherche et formation*, 3, 109-114. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1988_num_3_1_925>.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1223>.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*, 42, 99-117. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1831>.
- Barbier, J.-M. et Clerc, F. (2008). Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques. *Recherche et formation*, 59, 133-140.
- Beillerot, J. (1991) La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 17-31. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1991_num_9_1_1040>.
- Bourdoncle, R. et Gonnin-Bolo, A. (1992). Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM. *Recherche et formation*, 11, 6-8. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1992_num_11_1_1079>.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*, 8, 5-17. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_8_1_1020>.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche. *Recherche et formation*, 40, 13-25. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_40_1_1756>.
- Étévé, C. et Rayou, P. (2002). La demande de transfert des résultats de la recherche. Présentation de quelques problèmes et points de vue. *Recherche et formation*, 40, 27-41. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_40_1_1757>.
- Ferry, G. (1987). Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche. *Recherche et formation*, 1, 27-36. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_883>.
- Huberman, M. (1987). La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices. *Recherche et formation*, 1, 11-25. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_882>.
- Lemery, B. (1994). Entretien de Marie-Laure Chaix. Usages de la recherche en situations de formation professionnelle : le point de vue d'un enseignant-chercheur. *Recherche et formation*, 17, 9-21. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1225>.
- Marcel, J.-F. (1999). 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. *Recherche et formation*, 32, 89-100. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1594>.

- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G. et Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques ». *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Prost, A. et Vaniscotte, F. (1988). Entretien avec Antoine Prost. *Recherche et formation*, 4, 67-79. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1988_num_4_1_944>.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). Un nouveau discours de la méthode. *Recherche et formation*, 11, 9-31. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1992_num_11_1_1081>.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1688>.
- Seibel, C. et Hugon, M.-A. (1987). Recherche-Action, Formation : quelle articulation ? *Recherche et formation*, 2, 9-20. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_2_1_897>.
- Tochon, F. V. (1992). Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? *Recherche et formation*, 11, 33-50. Récupéré sur Persée : <http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1992_num_11_1_1082>.

Abstract

A reading path. The project of the *Recherche et formation* journal

ABSTRACT: This reading path questions the articulation between research and education, the central theme of the articles published during the first 30 years of the journal. How do we define research and education? How can we define their articulation? What are the different conceptions of research in the educational field? What research advances knowledge in education? The reading path starts with research *on* and *for* education, and then focuses on innovative research that aims to position itself *in* education and/or the profession. It questions the epistemological plurality and scientificity models at work in educational research and, in return, how education questions research. It concludes with the impact of the rhetoric of professionalization, which has strongly marked the context in which research and education have developed over the last three decades.

KEYWORDS: research, vocational education and training, educational research, history