Formation à la recherche, formation par la recherche

Françoise Clerc

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/611>

DOI : 10.4000/rechercheformation.611

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2008

Pagination : 5-10

ISBN : 978-2-7342-1137-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Françoise Clerc, « Formation à la recherche, formation par la recherche », *Recherche et formation* [En ligne], 59 | 2008, mis en ligne le 04 octobre 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/611> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.611>

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Formation *à* la recherche,
formation *par* la recherche

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 60 - FORMER LES ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ
- N° 61 - FORMER À ACCUEILLIR LES ÉLÈVES EN SITUATION D'HANDICAP
- N° 62 - L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Vous pouvez proposer des articles pour *Recherche et Formation*. Ceux-ci ne devront pas dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris) accompagnés :

- d'un résumé de six à huit lignes en français, et si possible, en anglais (500 à 600 signes, espaces compris) ;
- de quatre à six mots clés ;
- de vos références et coordonnées complètes.

Les articles seront adressés :

- soit par mail à rechform@inrp.fr
- soit par courrier (en trois exemplaires) à :

ENS-INRP

Secrétariat de rédaction *Recherche et Formation*

45 rue d'Ulm,
75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site de l'INRP :

www.inrp.fr/publications/

2

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation
INRP-ENS
45 rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications
INRP
19 allée de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
www.inrp.fr/publications/
Tél. : 04 72 76 61 58

© INRP, 2008
ISBN : 978-2-7342-1137-2

MISE EN PAGE : NICOLE PELLIEUX – 01 60 23 61 23

SOMMAIRE N° 59

FORMATION À LA RECHERCHE, FORMATION *PAR* LA RECHERCHE

(Françoise Clerc, rédactrice en chef invitée)

ÉDITORIAL de Françoise CLERC	5
Articles	
Menga LÜDKE – <i>Ce qui compte comme recherche</i>	11
Stéphane HANCZYK – <i>Quand la recherche tombe à l'eau... qu'est-ce qui reste?</i>	27
Marie-José GREMMO, Laetitia GÉRARD – <i>Accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire</i>	43
Alena ŠEBEROVÁ – <i>La compétence de recherche et son développement auprès des étudiants-futurs enseignants en République tchèque</i>	59
Jean-Marie VAN der MAREN – <i>La formation à la recherche des enseignants au Québec: un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal</i>	75
Bernard WENTZEL – <i>Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir</i>	89
Denis LOIZON – <i>Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche</i>	105

AUTOUR DES MOTS – « <i>professionnalisation, formation à et par la recherche</i> » de Richard ÉTIENNE	121
Entretien de Jean-Marie BARBIER par Françoise CLERC – <i>Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques</i>	133
VARIA	
France LACOURSE – <i>Les routines professionnelles en formation initiale : de la prescription à l'analyse des pratiques</i>	141
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	155
HAMMERSLEY Martyn [edit.] (2007). <i>Educational Research and Evidence-based Practice</i> (Menga Lüdke)	
HOFSTETTER Rita, SCHNEUWLY Bernard [dir.] (2007). <i>Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle</i> (Raymond Bourdoncle)	
LANTHEAUME Françoise [dir.], BRESSETTE-HOLLAND Françoise, COSTE Sabine (2008). <i>Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes, tensions et ajustements dans le travail</i> (Annette Gonnin-Bolo)	
LEBEAUME Joël (2008). <i>L'enseignement des sciences à l'école. Des leçons de choses à la technologie</i> (Anne-Marie Chartier)	
MANGEZ Éric (2008). <i>Réformer les contenus d'enseignement</i> (Michel Bois)	
NOUS AVONS REÇU	168
RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN	169
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET	171
RÉSUMÉS EN ALLEMAND de Christine BERNARD	173

ÉDITORIAL

FORMATION À LA RECHERCHE, FORMATION *PAR* LA RECHERCHE

L'exploration des relations entre la recherche et la formation n'est pas chose aisée dans une revue qui s'est donné, à la fois, pour titre et pour champ de travail, précisément, la recherche et la formation. Peu ou prou, chaque numéro apporte sa contribution dans ce domaine, éclaire à sa façon chacune de ces pratiques, met l'accent sur une interprétation possible des liens qu'elles entretiennent. Mais, ainsi que l'observe Jean-Marie Barbier dans l'entretien ci-après, le « et » qui relie les deux mots « *autorise la désignation d'une grande variété de relations entre les termes qu'elle coordonne* ». La complexité est d'autant plus grande que recherche et formation constituent deux univers distincts par le statut social de leurs acteurs respectifs et par les finalités qu'elles poursuivent. Univers distincts mais aussi dans un rapport étroit, hiérarchisé, comme le rappelle J.-M. Barbier. Cependant, leurs rapports ne se réduisent pas à cette hiérarchie : la formation est un des objets de la recherche, elle en utilise les productions et l'interpelle au sujet des problèmes qu'elle contribue à faire émerger et à nommer ; la recherche conteste les contenus de la formation, lui propose des voies nouvelles ; en tant qu'activité professionnelle elle suppose une formation ; elle est aussi de plus en plus souvent intégrée dans des démarches des formations professionnelles... Du fait de la complexité des relations entre ces deux univers et de la surdétermination des enjeux cognitifs et sociaux qui les traversent, l'exploration de ces relations apparaît comme nécessaire et essentielle. Aussi, même si c'est l'objet constant de la revue, la question est loin d'être épuisée. Il n'est donc pas inutile d'ouvrir à nouveau le chantier à l'aide de quelques approches inédites.

5

Notre premier souci a été de revisiter la définition de la recherche et de repérer les enjeux de la confrontation de ces deux univers. À des degrés divers, cette réoccupation traverse tous les articles, mais l'originalité de la recherche rapportée par

Menga Lüdke a été de questionner les pratiques de chercheurs professionnels amenées à évaluer les recherches de non professionnels. Elle décrit ainsi quelles représentations de la scientificité se font les chercheurs. Jacky Beillerot – cité par M. Lüdke – a montré que le terme recherche « scientifique » est relativement récent. Ce qui, à la fois la positionne parmi d'autres formes de recherche et la constitue à part, dans une certaine unicité.

Les auteurs distinguent plusieurs types de recherche en se fondant soit sur des différences en termes d'intention – recherche en intelligibilité/recherche en optimisation de l'action (Barbier), soit sur des contextes différents – recherche scientifique/recherche quotidienne (Étienne). Si les critères d'une recherche scientifique en tant que processus de *production, transmission et application de savoirs nouveaux* font traditionnellement l'objet d'un accord, l'émergence d'un nouveau paradigme liant *action, production de savoirs et construction des sujets humains* (Barbier) semble bousculer le consensus. Ces deux conceptions de la recherche en tension dans le monde académique influencent le monde de la formation. Pour un certain nombre d'acteurs (formateurs et formés), le modèle traditionnel apparaît comme un idéal inaccessible, éventuellement inhibant, alors que les pratiques de formation s'accommodent parfaitement du nouveau paradigme.

La « recherche en optimisation » (Barbier) peut n'apparaître, aux yeux de certains, que comme une spécification de la recherche en intelligibilité, introduisant une étape supplémentaire au travail du chercheur : l'immersion des résultats dans un contexte donné. Le plus souvent, cette immersion fait apparaître de nouvelles significations et de nouveaux éléments dans le processus d'évaluation des résultats, mais surtout elle oriente l'action et suggère des ajustements pratiques. Elle contribue donc à développer des formes d'expertise, expertise scientifique mais aussi expertise professionnelle. La place de la science changeant dans la société, Philippe Roqueplo (1997) (1) constate que le chercheur est de plus en plus sollicité pour fournir une « expertise scientifique » (cas particulier de l'expertise), soit qu'on attende de lui un avis, soit qu'on lui demande de critiquer une action ou encore d'éclairer une prise de décision. Il estime qu'il existe une transgression propre à l'expertise scientifique, toujours à la limite de la compétence du chercheur en raison des différences de nature entre les savoirs construits par la recherche scientifique et les savoirs d'action. La transgression résulte de la confrontation entre deux types d'intentions, l'intelligibilité et l'efficacité que le chercheur peut assumer tour à tour. L'expertise scientifique se situe donc aux confins de ces deux mondes : la science, qui dit ce qui est, et l'action, qui cherche à transformer ou utiliser ce qui est en fonction d'objectifs et de valeurs.

1 - P. Roqueplo, *Entre savoir et décision, l'expertise scientifique*, Paris : INRA, 1997.

Pour une part, « la recherche quotidienne » (Étienne) que les agents produisent sur leur propre activité relève de la recherche en optimisation mais ne s'y réduit pas. Ses résultats sont, pour l'essentiel, destinés aux agents eux-mêmes, individuellement ou collectivement, que ce soit pour leur formation ou pour l'accompagnement du développement des compétences en situation de travail. Dans la recherche formation, par exemple, c'est le processus de construction des savoirs plus que le produit (savoirs professionnels) qui importe (Loizon) et se révèle producteur de compétences. Dans le cas particulier de la formation initiale, si d'un point de vue formatif, l'auteur de la recherche est le premier destinataire – dans la mesure où les résultats de son travail sont censés être des éléments de sa compétence –, d'un point de vue institutionnel, le formateur évaluateur est le destinataire final avant tout impliqué dans un processus de qualification pour une profession qui n'est pas la recherche scientifique. Les modes de communication des résultats dans chacun des cas ont d'autres exigences. D'où le caractère très spécifique du mémoire professionnel, que les IUFM – mais aussi les institutions de formation des travailleurs sociaux ou des métiers des soins – peinent à valoriser en tant que recherche produisant des savoirs nouveaux. C'est aussi pourquoi les formes de restitution des recherches dans les formations font l'objet d'une réflexion spécifique et sont fréquemment aménagées (Šeberová, Van Der Maren).

Une réflexion sur la définition de la recherche est donc indissociable d'une analyse des enjeux de toutes les activités destinées à produire du savoir. Jean-Marie Barbier rappelle la distinction communément admise entre savoir et connaissance et la coïncidence du rapport qu'entretiennent ces deux termes avec la hiérarchie des savoirs/hiérarchie sociale, rapport au savoir/rapport au pouvoir. On voit ainsi se dessiner, notamment dans les enquêtes de Menga Lüdke et Alena Šeberová, les effets d'une hiérarchie dans les rapports que les chercheurs entretiennent avec le monde de la formation quand il prétend être producteur de savoirs.

7

Le risque est grand de considérer que la recherche est un moyen de formation idéal : apprendre à articuler les savoirs théoriques et les savoirs d'action, apprendre la rigueur, apprendre à communiquer sa pensée... Philippe Perrenoud (1991) (2) a montré les limites de l'usage de la recherche en tant que moyen de formation. Il reste à déterminer en quoi consiste la vertu formatrice de la recherche. Les auteurs de ce numéro s'entendent pour reconnaître que la réflexivité en constitue le cœur dans lequel se rejoignent production de connaissances, construction de compétences et construction professionnelle. Si, dans les enquêtes ici rapportées, les professionnels s'accordent pour estimer que la recherche les a conduits à progresser dans leur compréhension des pratiques et dans leur capacité à les analyser, il reste à montrer que

2 - P. Perrenoud, *Le rôle de l'initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants*, Paris : INRP, 1991.

ces progrès entraînent nécessairement une meilleure maîtrise en situation et que ce progrès est attribuable à la seule recherche. Les formateurs de l'IUFM de Lorraine (Wentzel) qui choisissent l'observation des situations pédagogiques comme un élément privilégié de la méthode de recherche, postulent un isomorphisme suffisant entre l'observation en situation scientifique et l'observation en situation professionnelle pour que l'une serve de matrice pour la construction de l'autre, l'une et l'autre exigeant une forme de réflexivité.

Mais la réflexivité telle que la pratique le chercheur sur sa recherche est-elle de même nature que la réflexivité que le professionnel utilise pour construire ses compétences ? Pour une part – celle qui fait de *la recherche une action comme une autre* – certainement. Mais pour une autre part, celle par laquelle le chercheur engage par son activité des enjeux épistémologiques, la réponse est moins évidente. Menga Lüdke évoque ce que Jacky Beillerot nomme « la recherche au second degré » (une dimension de critique et de réflexivité sur ses sources, ses méthodes, ses modes de travail ; une systématisation dans le recueil des données et, finalement, la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles) qui constitue la réflexivité propre de la recherche scientifique. Celle-ci fait partie intégrante de l'activité du chercheur professionnel mais va bien au-delà du simple contrôle nécessaire à la conduite de la démarche. Cette « recherche au second degré » constitue un garant au regard de la prétention du scientifique à produire une « vérité ». Pour Pierre Bourdieu (2001) (3), par exemple, la réflexivité sur les conditions sociales de la production du savoir (position sociale du chercheur, positions dans le champ des spécialistes, illusions entraînées par l'appartenance à l'univers scholastique) en jeu dans la recherche n'est pas seulement le moyen d'une compréhension et d'un contrôle des agents sur leur propre activité. C'est aussi « *un moyen particulièrement efficace de renforcer les chances d'accéder à la vérité* ».

8

Mais, comme le souligne Jean-Marie Van der Maren, le souci de « vérité » et donc les critères d'évaluation de la recherche – probablement aussi certaines activités cognitives – ne sont pas les mêmes dans l'ordre de la recherche scientifique et dans l'ordre de la recherche quotidienne. Le futur professionnel est moins enclin à rechercher la vérité que l'efficacité de son action. On comprend alors mieux la relative indifférence des étudiants de l'Université de Montréal aux questions d'épistémologie et de méthode.

La troisième approche concerne l'inclusion de la formation dans la recherche, notamment dans la formation des enseignants ou de leurs formateurs. À l'instar de

3 - P. Bourdieu, *Science de la science et réflexivité*, Paris : éditions Raisons d'agir, 2001.

la formation, la recherche produit, chez celui qui la conduit, des transformations pour une part imprévisibles – transformations produites aussi bien par la *formation par la recherche* que par la *formation à la recherche* : comment les sujets humains se construisent-ils à travers les actions de formation et la recherche ? L'article de Stéphane Hanczyk est un essai d'élaboration théorique d'une expérience personnelle d'initiation à la recherche, intéressante à plus d'un titre, notamment en tant que cas significatif d'une réalité sociale fréquente parmi les apprentis-chercheurs en sciences de l'éducation. Marie-José Gremmo et Laetitia Gérard ont enquêté sur l'accompagnement des apprentis-chercheurs. Elles lèvent le voile sur les pratiques très généralement opaques de la guidance de l'apprentissage de la recherche en master, et modélisent ce rôle comme une médiation.

À côté des formations à la recherche, la conduite d'une recherche devient un moyen privilégié dans les formations. En République tchèque, Alena Šeberová analyse la démarche préconisée qui tente de lier, par le biais d'un standard déterminé *a priori*, l'apprentissage pratique effectué sur le terrain des stages, l'apprentissage des concepts et des notions de la pédagogie et l'apprentissage de la recherche en tant que pratique.

Jean-Marie Van der Maren décrit un choix très différent, fruit d'une longue évolution de l'Université de Montréal. Partis d'une initiation à la recherche à travers une pratique effective dans la formation, les responsables de la formation des enseignants se sont finalement donné comme objectif « *l'utilisation critique des résultats de la recherche* ». Il argumente ainsi un débat de fond, à la fois pratique et épistémologique et prend position en faveur d'un ajustement des objectifs de la formation aux préoccupations pratiques légitimes des futurs professionnels.

Bernard Wentzel, tout en admettant que « *le lien entre une recherche de type universitaire et les pratiques réflexives d'enseignants en formation ne va pas de soi* », analyse une expérience de formation, à l'IUFM de Lorraine, où sont liés apprentissage de la recherche et observation des pratiques. L'analyse que fait Denis Loizon relève d'une hypothèse semblable (toute recherche conduit à un accroissement des connaissances pour celui qui y participe), mais cela s'applique, cette fois, à des formateurs.

Dans leur ensemble, ces expériences de formation illustrent admirablement le propos de Jean-Marie Barbier : lorsque les concepts et le discours théorique font écho à des *enjeux professionnels, sociaux ou personnels forts*, ils sont bien reçus par les sujets. J'ajouterais volontiers que le lien du sens en rapport avec les pratiques apparaît plus déterminant que la modalité même de la formation.

Richard Étienne dans « *Autour des mots* », met en évidence le flou des usages qui renvoie à la difficulté de la conceptualisation des pratiques : tout comme l'idée d'une formation à et *par* la recherche est extensible et réformable, le terme de professionnalisation est ambigu. Autant les concepts tendent vers une stabilisation du sens et

une univocité des définitions, autant la polysémie est la règle dans le domaine de l'action. Cette tension est perceptible dans la genèse des termes qu'il entreprend. Il permet ainsi de rééquilibrer de façon salutaire le discours militant des formateurs et des chercheurs en réintroduisant les équivoques de l'histoire : les conditions (notamment de temps soulignées par plusieurs auteurs, mais aussi d'organisation du travail) et les effets de la « professionnalisation » sont loin d'être clairs. L'émergence de l'idée de la réflexivité comme norme des compétences professionnelles a des raisons complexes qui dépassent les nécessités de la formation. Autant d'obscurités ou « d'allant de soi » qui mériteraient d'être interrogés.

Au final, force est bien de constater, avec l'aide de la distinction de J.-M. Barbier, que la prégnance du modèle *production, transmission, application* est telle que les pratiques relevant du modèle *action, production, de savoirs et construction des sujets humains*, plus congruentes avec les préoccupations professionnelles, peinent à trouver leur légitimité. Le présent numéro de *Recherche et Formation* ouvre des perspectives pour cette légitimation encore en débat.

Françoise CLERC
Université Lyon II
Rédactrice en chef invitée