Pour conjuguer les intérêts professionnels

Les espaces d'intéressement

Valérie Legros

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/699>

DOI : 10.4000/rechercheformation.699

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2008

Pagination : 5-10

ISBN : 978-2-7342-1130-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Valérie Legros, « Pour conjuguer les intérêts professionnels », *Recherche et formation* [En ligne], 58 | 2008, mis en ligne le 05 octobre 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/699> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.699>

ÉDITORIAL

POUR CONJUGUER LES INTÉRÊTS PROFESSIONNELS LES ESPACES D'INTÉRESSEMENT

Les contextes professionnels rencontrés par les acteurs des mondes de l'éducation et de l'enseignement, mais aussi du social ou de la santé sont traversés par des situations de plus en plus problématiques (1). Les incertitudes sont nombreuses face aux problèmes qui apparaissent quotidiennement et remettent en cause les identités professionnelles jusque-là à peu près stabilisées. Des solutions doivent être trouvées rapidement pour assurer la continuité dans le travail et le moins de souffrance possible. Dans ce contexte, les professionnels doivent trouver les moyens pour sortir de ces situations problématiques et les dépasser. Les solutions ne sont plus dans la quête individuelle mais requièrent une participation des autres pour s'aider soi-même. Pourtant, les problèmes et les intérêts des uns et des autres sont rarement identiques ; ils s'avèrent le plus souvent différents voire divergents.

5

Sans aller jusqu'à la résolution de problèmes professionnels, des individus s'interrogent sur leurs pratiques professionnelles. Dans le monde de la formation, le modèle du praticien réflexif (2) engage une remise en question des activités quotidiennes et parfois une déstabilisation des individus.

Dans le même temps, nombreux sont les acteurs qui s'inquiètent de la distance existant entre les mondes de la recherche, de la pratique et de la formation (3). Des

1 - La dernière parution de *Recherche et Formation* (n° 57) en a donné quelques exemples dans son dossier consacré au travail enseignant.

2 - D. A. Schön, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les éditions logiques, 1983 (collection Formation des maîtres).

3 - J. Donnay différencie « trois champs d'activités distincts séparés par des coupures épistémologiques : le champ de la Recherche, celui de la Pratique d'enseignement et celui de la

chercheurs réfléchissent à une meilleure adéquation entre leurs thématiques de travail et les besoins des praticiens. Des praticiens – enseignants, travailleurs sociaux, etc. – explorent des domaines qui pourraient les aider à développer leurs pratiques professionnelles. Des formateurs recherchent des correspondances entre des théories existantes ou en voie d'émergence et des pratiques de terrain très mouvantes.

Des recherches montrent que la difficulté de faire le lien entre recherche en éducation et évolution des pratiques d'enseignement ne tient pas seulement à des problèmes de diffusion ou à un langage qui rendrait malaisée la lecture des textes scientifiques. Le fond du problème est que la question est pensée à partir de problématiques inadaptées. Elle ne doit pas être pensée en termes d'application mais en termes de circulation (4) et de reproblématisation (5). Toute connaissance est constituée dans un monde et est organisée en fonction des enjeux de ce monde. Elle n'intéresse donc pas spontanément les membres d'un autre monde parce que celui-ci est organisé à partir d'autres enjeux. Pour faire sens dans cet autre monde, la connaissance doit être problématisée en fonction des enjeux du nouveau contexte. Cette (re)problématisation peut s'effectuer dans des espaces mettant en relation les acteurs émanant de ces différents mondes.

Prenant en charge ce double constat, plusieurs questions sont à l'origine de ce dossier. Questions larges tout d'abord : comment s'aider des autres dans les domaines

Formation des acteurs de l'éducation et plus particulièrement des enseignants. Chaque champ a ses finalités, ses règles de fonctionnement et requiert des attitudes, par rapport au Réel, qui lui sont spécifiques », in « Conclusion » de J. Donnay, M. Bru (éd.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck, 2002, p. 226.

4 - Déjà en 2002, le n° 40 de *Recherche et Formation* dirigé par A. Gonnin-Bolo s'interrogeait sur cette circulation des savoirs entre ces différents mondes : la pratique/les praticiens, la recherche/les chercheurs et la formation/les formateurs. La même année, un numéro de *Éducation et Sociétés* (n° 9) s'intitulait : « À quoi sert la sociologie de l'éducation ? ou : La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société ». Dans sa présentation, P. Rayou y soulignait : « On voit bien tout ce qu'une approche en termes de circulation des savoirs suppose d'élaborations théoriques à venir et de recherches nombreuses et variées pour la nourrir » (p. 8). Enfin, en 2004, le n° 149 de la *Revue française de pédagogie* titrait : « Circulation et transformation des savoirs dans et hors la classe », et adoptait une perspective plus résolument inscrite en didactique.

5 - Cf. J.-L. Derouet, « 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*, n° 40, 2002, p. 13-25 ; et cf. J.-L. Martinand, entretien d'E. Burguière sur « Les savoirs entre pratique, formation et recherche », *Recherche et formation*, n° 40, 2002, p. 87-94.

de la formation ? Comment utiliser les savoirs des autres ? Pour quelles finalités ? Question plus précise et centrale : comment et pour quoi associer des acteurs aux intérêts professionnels différents dans des espaces qui intègrent Recherche, Pratique et Formation ? Les articles compilés dans ce numéro tentent de répondre à cette dernière question, chacun de son point de vue. Cependant, tous se rejoignent autour des notions d'intérêt et d'intéressement. En reprenant la terminologie de la sociologie des sciences, ils utilisent la notion d'*espace d'intéressement*, et la concrétisent dans des dispositifs associant des chercheurs et des praticiens.

L'intéressement a été défini par les chercheurs du Centre de sociologie de l'innovation de l'École des mines. Ceux-ci ont travaillé sur les conditions de réussite de l'innovation. Ils ont précisé ce qu'ils appellent le modèle de l'intéressement : « Pour comprendre le succès ou l'échec, c'est-à-dire la diffusion et ses péripéties, il faut accepter de reconnaître qu'un objet n'est repris que s'il parvient à intéresser des acteurs de plus en plus nombreux » (6). Et de préciser : « Le modèle de l'intéressement souligne à l'inverse l'existence de tout un faisceau de liens qui unissent l'objet à tous ceux qui le manipulent. [...] il souligne les points d'accrochage entre l'objet et les intérêts plus ou moins organisés qu'il suscite » (7). Ainsi, dans le modèle de l'intéressement, « le destin de l'innovation dépend de la participation active de tous ceux qui sont décidés à la faire avancer », et donc « souligne la dimension collective de l'innovation » (8). Ce modèle suppose une participation active de tous les acteurs-utilisateurs qui s'investissent, pour poursuivre la métaphore économique, en fonction de leur intéressement – « leurs attentes, leurs intérêts, les problèmes qu'ils se posent » – et requiert une élaboration collective, « fruit d'un intéressement de plus en plus large ».

7

Dans ce modèle de l'intéressement, les acteurs en présence sont donc intéressés par un projet, ce qui justifie leur participation. Toutefois, les intérêts des acteurs sont souvent différents, parfois divergents, nous l'avons dit. Leur collaboration va les obliger à sortir de leurs intérêts immédiats. Du coup, les promoteurs et acteurs vont être amenés à « déplacer les buts » de chacun pour les recomposer autour d'un projet commun (9). « Entre l'acteur et le chercheur, il y a dialogue dès lors qu'il y a intérêt

6 - M. Akrich, M. Callon, B. Latour, « L'art de l'intéressement », in D. Vinck (coord.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles : De Boeck, 1991, p. 49.

7 - *Id.*, p. 51.

8 - *Id.*, p. 53.

9 - B. Latour, *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris : La Découverte Poche, 2005, p. 273 sq.

commun pour un objet commun : le savoir » (10). Ainsi le travail dans les espaces d'intéressement ne peut débuter qu'après une phase de négociation, celle-ci ayant pour objectif de définir un objet intéressant tous les acteurs engagés : « Des compromis, des adaptations, des actions d'intéressement, des alliances sont nécessaires, qui reconfigurent au passage des groupes, des intérêts, des attentes et des projets. » (11)

Certains points sont ici approfondis pour tenter quelques éléments de réponse à la question centrale. Ainsi, la confrontation des différents mondes évoqués plus haut ne peut devenir effective qu'à travers des acteurs. Ceux-ci sont porteurs d'intérêts propres, forcément différents. Ils vont se trouver réunis à l'intérieur des mêmes groupes. Dans son analyse de la *Recherche INRP École primaire*, Claude Cortier insiste particulièrement sur les enjeux des différents acteurs de cette opération de très grande échelle. Du côté des écoles ou du côté des chercheurs, formateurs ou personnes d'autres statuts, les positionnements ont été précisés, les objectifs des uns et des autres ont été plus ou moins explicités. Tout cela est néanmoins entré dans un processus de négociation qui a permis de parvenir à la formulation d'une question de recherche dans les écoles.

La rencontre avec des acteurs porteurs de cultures et de savoirs différents peut engendrer une déstabilisation des convictions et des savoirs de chacun. De ce fait, elle requiert de la part de tous un engagement et un investissement. Les acteurs doivent donc trouver un intérêt à s'investir dans un projet commun. Christine Mias interroge les notions d'intérêt, d'implication et d'engagement. De fait, les individus participant à tous les dispositifs d'intéressement évoqués sont non seulement intéressés mais également on souhaite qu'ils s'engagent, qu'ils s'impliquent dans ces dispositifs. À cet égard, Christine Mias met en exergue la tension entre implication individuelle de chacun en fonction de sa place et inscription dans un collectif.

Dans sa contribution, Patricia Tavnogot approfondit une autre dimension des espaces d'intéressement : la circulation de savoirs. Le dispositif qu'elle analyse révèle deux modalités de circulation de savoirs portés par les acteurs en présence dans des sous-espaces différenciés. De plus, elle analyse de façon très précise les différents types

10 - O. Maulini, « L'intéressant et l'intéressé. La France, la Suisse et la recherche en éducation : comparaison des contextes, comparaison des questions », in J.-F. Marcel, P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation*, Paris, INRP, 2004, p. 245.

11 - P. Rayou, « Réseaux, acteurs et politiques », in J.-F. Marcel, P. Rayou (dir.), *op. cit.*

de savoirs qui, à la fois, ont circulé et en même temps, ont été produits/construits lors de cette opération chez les différents acteurs en présence.

Mettre en présence des acteurs aux enjeux/intérêts différents, assurer l'implication des acteurs intéressés dans le dispositif et assurer la circulation des savoirs des uns et des autres, ce sont là autant de modalités de mise en œuvre d'espaces d'intéressement. Patrick Rayou, dans son entretien, complète le tableau. Il interroge la validité et la pertinence de tels espaces dans la formation institutionnalisée des enseignants en IUFM. La lecture critique qu'il fait de différents modules de formation lui permet de dégager trois facteurs à prendre en compte : la nature des savoirs en jeu, le statut des personnes en présence et l'institutionnalisation du dispositif.

Les deux articles suivants étudient les résultats de la participation des professionnels à ce type de dispositifs. Leurs auteurs s'accordent sur la mise en évidence d'effets de formation pour les acteurs en présence. Sandrine Biémar, Karine Dejean et Jean Donnay analysent des dispositifs de formation proposés par leur département Éducation et Technologie aux facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur. Ces dispositifs ont pour objectif le développement professionnel des acteurs en présence et le développement de relations synergiques entre théories et pratiques. Les trois chercheurs belges approfondissent l'analyse de l'enrôlement des participants, ce qu'ils appellent un « intéressement réussi » qui permet un engagement pérenne dans le groupe de travail commun. L'institutionnalisation initiale du groupe n'est que la première étape d'un processus dont les étapes suivantes seront communes à tous les acteurs en présence : enseignants et praticiens. Le développement professionnel et le maintien de l'enrôlement sont rendus possibles par certaines conditions qui supportent l'avancée du processus, qu'il s'agisse de la place et de la reconnaissance de chacun et de ses apports spécifiques ou de la valorisation du travail collectif.

Dans sa contribution, Valérie Legros focalise son analyse sur les effets en termes de formation de la participation au dispositif Recherche École primaire en Limousin. Dans ce dispositif, les enseignants des écoles et les membres de l'équipe académique de recherche ont construit individuellement des savoirs. Ces apprentissages personnels sont complétés par des processus de construction collective de savoirs sur des thématiques communes au groupe considéré, ainsi de l'exemple de la notion d'accompagnement travaillée dans l'équipe académique de recherche. À la suite, ces nouveaux savoirs construits par les participants sont réinvestis dans leur activité professionnelle. Ces personnes se sont alors développées professionnellement mais également, elles ont renouvelé leur intéressement, leur enrôlement par rapport au groupe, activant une dynamique de l'intéressement dans le dispositif. Le même phénomène est analysé au plan collectif.

Pour clore ce dossier, Dominique Ottavi revient sur la notion d'intérêt et la développe. Son approche historique permet de reconstituer une réflexion au long cours qui intègre différentes dimensions de cette notion d'intérêt. Les acteurs « intéressés » se révèlent nombreux : entre autres les parents, les enseignants, les médecins, les hygiénistes, et évidemment les pédagogues de l'éducation nouvelle dont certains ont particulièrement étudié l'intérêt de l'enfant. Le passage de l'intérêt *pour* l'enfant à l'intérêt *de* l'enfant peut être transféré de manière féconde dans la pensée de l'intéressement. La réflexion est encore étendue quand on considère non seulement l'intérêt individuel mais aussi l'intérêt collectif, c'est-à-dire les contenus en jeu dans les dispositifs d'intéressement.

Dominique Ottavi nous invite à la fin de son texte à introduire un nouvel élément de réflexion : le rapport au temps. Faut-il privilégier des intérêts immédiats ou bien des intérêts à plus long terme dans la formation ? L'intéressement induit-il de donner la priorité à des « besoins de bénéfices à court terme pour la formation ainsi que des besoins de reconnaissance individuelle dans le vécu des problèmes ? ».

L'utilisation de la notion d'intéressement dans des dispositifs de recherche et de formation n'en est qu'à ses débuts. Même si les questions restent nombreuses, les contributions présentées ici montrent qu'elle peut être féconde pour mieux comprendre, et plus loin, pour mettre en œuvre des dispositifs de formation et de recherche intéressants [pour] les individus qui s'y inscrivent.

Valérie LEGROS

IUFM du Limousin, université de Limoges
(GReSCO, PPF Interactions didactiques et langages)
Rédactrice en chef invitée
valerie.legros@unilim.fr