



Voies pour la recherche en formation des adultes.

Jean-Marie Barbier

► **To cite this version:**

Jean-Marie Barbier. Voies pour la recherche en formation des adultes.. Éducation & Didactique, Presses Universitaires de Rennes, 2009, vol. 3 (n° 3), pp. 120-129. halshs-00639250

HAL Id: halshs-00639250

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00639250>

Submitted on 8 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pré-publication

Exposé de Jean-Marie BARBIER

Professeur au CNAM à Paris

**Doctor Honoris Causa de la Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation de l'UCL**

Voies pour la recherche en formation des adultes

18 novembre 2006

Mesdames et messieurs, cher(e)s collègues, cher(e)s ami(e)s

Permettez-moi bien sûr de vous dire tout d'abord le plaisir qui est le mien de prendre la parole parmi vous aujourd'hui.

Mon histoire avec l'Université de Louvain est une histoire déjà ancienne. Voilà 25 ans environ que vos collègues Cécile Vander Borgh , Jean-Marie de Ketele et Léopold Paquay m'ont invité parmi vous . Je venais alors tout juste d'écrire ma première recherche en formation des adultes, sur l'analyse des besoins, et y avait peu de temps probablement que Louvain était devenue la Neuve en s'installant à Ottignies. Dès les premières rencontres, je me suis senti une grande complicité de culture, de posture, de mode de contact avec mes interlocuteurs. Nous avons, comme on dit, les mêmes valeurs.

Puis s'engagèrent plusieurs années de travail enrichissantes avec Jean Donnay, Evelyne Charlier et leur équipe à Namur, dont les facultés universitaires se sont rapprochées de Louvain. Nous travaillions les uns et les autres dans le cadre de recherches internationales impulsées par Jean-Marie Albertini., qui savait, pour notre vif plaisir professionnel, que la recherche est toujours un voyage .

Enfin vinrent les années 90, qui permirent un rapprochement plus fort encore entre nos deux institutions . L'UCL et le Cnam présentent en effet un point commun , rare : avoir su inventer un appareil de formation dédié aux adultes . En nous rapprochant, nous étions en capacité d'organiser ensemble une formation à la recherche en formation . Démarra alors une remarquable collaboration entre nos équipes, riche, efficace, chaleureuse, exigeante, détendue, appréciée de nos étudiants et partenaires. Cette collaboration n'a cessé de se développer : dea, master de recherche, séminaires doctoraux communs, directions communes de thèses , recherches et publications collectives,

séminaires à l'intention de professionnels. Partageant une conception très proche de la recherche et de ses enjeux, nous construisons ensemble, aujourd'hui encore, de nombreux projets en vue de contribuer à la consolidation des milieux scientifiques en formation des adultes dans une perspective européenne. L'événement d'aujourd'hui pourra peut-être les faciliter. En tout cas je ne serai jamais assez reconnaissant à Etienne Bourgeois et à Michel Bonami du rôle essentiel qu'ils jouent dans cette collaboration. Nos liens sont très profonds.

Votre Université a jugé bon de me délivrer un Doctorat Honoris Causa. C'est, je crois, la première fois qu'elle le fait pour un professeur de formation des adultes, en lien avec le 25^{ème} anniversaire de votre faculté. C'est probablement aussi la première fois que le fait une vieille université européenne pour notre champ professionnel. Ceci n'est pas sans signification à mes yeux, comme je l'ai dit hier, et comme je vais essayer de le résumer:

- *Cette initiative s'inscrit dans le contexte d'une longue tradition de collaboration entre nos équipes de recherche et de formation. Au-delà de ma personne, elle honore des équipes.* Elle prend sens également par rapport à la caractéristique commune de nos deux établissements, relevée tout à l'heure: avoir su inventer un appareil de formation dédié aux adultes. Avoir en face de soi un public doté d'expérience professionnelle et sociale, se situant davantage par rapport à des activités que par rapport à des savoirs change tout, comme vous le savez. Ce n'est pas un hasard si je fais cette leçon inaugurale non pas hier comme mes collègues, mais aujourd'hui, un samedi, jour emblématique, et à la Fopa.

- *Cette initiative prend sens surtout par rapport à notre champ professionnel, la formation des adultes, qui a tant d'importance sociale, et qui est investi de tant d'attentes individuelles et collectives.* Etre dans un dynamique d'apprentissage est probablement le bagage le plus précieux dans les parcours des hommes et des femmes; elle peut l'être aussi pour les organisations. Pouvoir y contribuer

constitue un objectif lourd de sens pour les nombreuses personnalités généreuses qui oeuvrent chaque jour dans notre champ.

- *Enfin cette distinction prend sens encore je crois par rapport à une posture scientifique, qui est celle de vouloir faire d'un champ de pratiques un champ de recherches.* Comme le Doctorat Honoris Causa est une distinction scientifique, je vais m'efforcer de développer ce dernier point devant vous.

Auparavant une petite anecdote. Il y a un mois et demi environ je recevais un vendredi soir un mail fort aimable me demandant le titre de ma conférence. En général on dispose de quelques jours pour ce genre de choses : je m'apprêtais donc à consulter dès le début de la semaine Etienne Bourgeois pour qu'il me donne de sages conseils. Je n'ai pas eu le temps ni de réfléchir ni de consulter : dès 9h00 le lundi je trouvais un autre mail me gourmandant gentiment sur le fait que je n'avais pas encore répondu. Il m'a fallu donc trouver séance tenante un titre, et c'est comme celà qu'a été conçu le titre qui figure sur vos cartons, et que je suis maintenant obligé d'honorer... mais , rassurez vous, il me convient quand même .

Compte tenu du temps qui m'est alloué, je vais développer *quatre pistes de réflexion*, toutes inspirées bien sûr de mon itinéraire de recherche en formation des adultes, mais que j'ai *choisies parce que présentant une double caractéristique* :

- a) *elles concernent aussi bien activités professionnelles que les activités de recherche en formation des adultes*
- b) *elles sont, c'est en tout cas ce que je crois, largement transférables à d'autres champs de recherches correspondent à des champs de pratiques.* Je veux parler par exemple du soin, du travail social, de la communication, du management, de la gestion des ressources humaines, champs dans lesquels

d'ailleurs vraisemblablement beaucoup d'entre vous sont également impliqués.

1. La première piste de réflexion, la plus risquée à développer, mais que je mets quand même en premier lieu, compte tenu de son impact, est à dominante épistémologique et sémantique : c'est l'importance qu'il y a dans notre champ à distinguer **vocabulaire finalisant ou mobilisateur** de l'action, et **vocabulaire descriptif ou interprétatif** des actions.

*a) Les sujets humains quand ils s'engagent dans leurs actes, c'est à dire des transformations du monde physique, mental ou social, **développent, en accompagnement de ces actes, des constructions de sens ou des donations de significations** relatifs à ces actes et à leur environnement.*

C'est ce qui fonde par exemple la notion même d'action, qui peut être définie comme un ensemble d'activités dotées d'unités de sens et/ ou de significations par et pour les acteurs concernés. Dans notre métier la terminologie des actions est très utilisée.

- Habituellement ces actions impliquent dans leur réalisation plusieurs acteurs qui se trouvent donc communiquer entre eux pour les conduire, les gérer, les coordonner, pour exister en tant que groupe. Ils utilisent ou développent donc dans ce but un langage, souvent spécialisé. Une bonne partie de notre métier de professionnel de la formation consiste précisément dans la formalisation écrite ou orale de la conception, de la conduite et ou de l'évaluation des actions de formation.

- Ces communications se nourrissent elles-mêmes à l'évidence de concepts, c'est à dire d'outils intellectuels se caractérisant par une certaine généralité.

Or il importe au premier chef de *réfléchir au statut de ces concepts*, et aux activités immédiates, mentales et discursives, dans lesquelles ils sont utilisés.

b) *Certains termes, utilisés directement, se révèlent avoir pour fonction dominante immédiate de finaliser, d'orienter les actions éducatives, de leur donner de la valeur a priori ou a posteriori : c'est le cas par exemple des notions de savoirs, de capacités, ou de compétences, très fréquentes en formation, et le plus souvent non définies. Nous parlerons de concepts mobilisateurs.*

C'est le cas aussi de notions comme celle d'*autonomie*, si valorisée et si peu contrôlée elle aussi, ou de la notion de *projet* et même encore de celle de *formation*, toujours positive, mais dont le contenu est éminemment variable. Dans un autre ordre d'idées on peut penser aussi à la notion de démocratie, utilisée pour désigner à la fois une valeur et ce qui serait une réalité socio-politique existante ; on est là en présence d'une évaluation, souvent contestable d'ailleurs.

Ce type de vocabulaire présente en fait quatre caractéristiques :

- Les termes utilisés sont considérés comme *sémantiquement 'riches'* parce que se situant simultanément, pour ceux qui les utilisent, sur plusieurs registres de significations, mental, émotionnel, expérientiel. Pensez par exemple à la notion de compétence.

- Ils sont *marqués axiologiquement* . Ils sont déjà porteurs dans leur énoncé d'un jugement de valeur ou d'un intérêt d'acteur . Un savoir est en fait un énoncé faisant l'objet d'une valorisation . Acquérir des savoirs est forcément positif. Il en va de même des notions de capacités et de compétences, obligatoirement valorisées, et par là même dotés d'un potentiel mobilisateur.

- Ils *établissent un lien, contrôlé ou non, entre représentation d'un existant et représentation d'un souhaitable*. C'est ce qui se passe par exemple dans

l'analyse des besoins, l'élaboration de projet ou dans l'évaluation qui consistent en de telles mises en relation entre existant et souhaitable. Ils sont donc régulièrement , et , j'allais dire, légitimement, utilisés dans la conception et l'organisation d'activités éducatives. Ils sont utilisables en particulier dans ce que j'appellerai un peu plus loin une *recherche en optimisation* des activités.

- Ces termes permettent encore *d'établir des liens entre espace de la formation et autres espaces d'action ou d'expérience*, comme on le voit avec la notion d'objectifs qui permet de donner à une formation plusieurs charges de sens ou de significations par rapport au professionnel, au social, au personnel.

- Enfin ces termes entretiennent entre eux des *relations d'intersignification* dans le cadre d'une *pensée pour l'action*, que développent les sujets. *Paul Ricoeur parle d'une sémantique de l'action.*

c) Mais d'autres termes, que nous pourrions qualifier de plus 'factuels' sont également utilisés en formation , à d'autres fins immédiates . Par exemple les termes désignant des activités et leurs relations : comportements, représentations, images, énoncés, discours, et leurs liens utilisés moins à des fins immédiates de finalisation que d'identification et d'interprétation des situations et activités. Nous parlerons de concepts d'identification ou de concepts d'intelligibilité.

Ces termes ont d'autres caractéristiques :

- Ils présentent autant que possible pour ceux qui les utilisent un *caractère univoque* dans la sphère de leur emploi, *se traduisant dans certains cas par un effort de définition des faits qu'ils recouvrent.*

- Ils sont *relatifs à un existant, à l'exclusion d'un souhaitable.*

- Ils *permettent l'établissement de liens de corrélation entre plusieurs existants ;* ils sont utilisables dans une activité d'*analyse* et ouvrent la voie précisément à une *recherche en intelligibilité.*

- Ils ne supposent pas dans tous les cas de la part des sujets la conscience de l'activité désignée.

d) *Bien entendu il n'existe aucune espèce de hiérarchie entre ces deux types de vocabulaire et de concepts, également présents dans les constructions de sens et les donations de significations dont les sujets accompagnent leurs actes*, sinon bien sûr les valorisations qu'ils en font eux mêmes.

Dans la pensée et la communication humaine, on constate au contraire de *constants effets d'itération* entre les deux types de vocabulaire et de concepts. Les savoirs d'intelligibilité font souvent l'objet de transposition opérative, et les évaluations de transpositions théoriques.

Je professerai toutefois volontiers l'idée *que les liens entre ces deux types de concepts et de vocabulaires sont d'autant plus forts que ceux-ci sont clairement distingués, dans l'activité professionnelle comme dans l'activité de recherche.*

Deux exemples, pour illustrer cette prise de position

- Dans l'activité professionnelle *analyse et évaluation ne cessent d'être confondues, notamment dans l'analyse des pratiques*. Or analyser consiste à mettre en relation plusieurs existants en vue de dégager des liens. Evaluer à mettre en relation un existant et un souhaitable : l'évaluation est attributive de valeur. Confondre les deux peut conduire à occulter les choix d'acteurs dans l'évaluation (ce qui peut conduire à une forme de violence), ou encore à ne jamais mettre en objet les cadres conceptuels organisateurs de l'action, sinon à l'occasion d'un changement de culture d'action, cad de fait à l'occasion d'une dévalorisation des précédents cadres conceptuels.

- Dans *l'activité de recherche, activités et cultures d'activités précisément sont souvent confondues*. De nombreux travaux, surtout s'ils sont essentiellement fondés sur l'analyse de contenu, tendent à prendre comme concepts de la recherche les cadres intellectuels dans lesquels se pense l'action elle même, et

n'accèdent jamais aux activités réelles . *Ils ont simplement pour résultat la mise en forme de cultures éducatives*, comme on le voit dans le grand nombre de thèses qui ne font qu'illustrer et de répéter la différence entre culture de l'enseignement, censée être centrée sur le maître et le savoir, et culture de la formation, censée être centrée sur l'apprenant et la capacité.

e) *D'une manière générale, dans les champs de recherche correspondant à des champs de pratiques, il est probablement de la première importance de distinguer modèles et théories comme ensembles conceptuels susceptibles de guider l'action et comme ensembles conceptuels susceptibles de comprendre les actions et de les interpréter.*

La simple consultation d'un grand nombre d'ouvrages en formation certes, mais également dans le domaine de l'organisation, de la gestion, du soin ou du travail social montre que tel n'est pas le cas. Comment s'étonner dans ces conditions que les recherches disciplinaires classiques, qui ont d'autres défauts mais ne pratiquent généralement pas cette confusion, parlent de *langage militant* et n'accordent pas à la recherche en éducation, comme à d'autres recherches correspondant à des champs de pratiques, toute la reconnaissance sociale qu'elles méritent, au regard de leurs résultats et de leur utilité sociale.

Je fais donc l'hypothèse à discuter bien sûr qu'il y a dans cette distinction entre les vocabulaires et les concepts, et dans le repérage de leur articulation une piste importante de travail pour la constitution de milieux scientifiques correspondant à des champs de pratiques, à la hauteur des enjeux scientifiques et sociaux qu'ils représentent.

- Seconde piste de réflexion, à dominante plus théorique : je la résumerais en disant : **pas de théorie de la formation, sans théorie**, implicite ou explicite, **de l'activité** . Plus précisément, pas de théorie de la formation **sans théorie croisée de la construction des sujets et des activités**.

a) *L'activité d'un sujet humain est à la fois et dans un même temps processus de transformation du monde et processus de transformation de soi transformant le monde.*

Elle est transformation du monde : prise au singulier, la notion recouvre en effet l'ensemble des processus dans lesquels un sujet humain s'engage dans ses rapports avec son environnement, physique, social et/ou mental . Cette activité peut être opératoire (transformation du monde externe), mentale (transformation de représentations) ou communicationnelle (transformation de significations en vue d'une influence sur autrui). Elle est le plus souvent les trois à la fois et consiste dans une gestion d'associations d'activités

Elle est aussi et indissociablement transformation de soi : toutes nos activités, même et peut être surtout les plus refoulées, les plus empêchées, laissent des traces en nous. C'est ce qui fonde par exemple la formation sur le tas ou la valeur de ce qu'il est convenu d'appeler l' « exercice », y compris l'exercice spirituel...

Il n'est pas possible de séparer constructions des activités et constructions des sujets. Les unes et les autres sont obligatoirement situées dans l'histoire d'un sujet, et dans les rapports qu'il entretient avec d'autres sujets. Elles *ne peuvent être appréhendées que globalement dans une perspective à la fois holistique, située et historisante.*

b) Cette entrée donne bien sûr à la formation des adultes une extension large.

Elle l'étend de fait à toutes les constructions des sujets qui peuvent s'opérer dans leur quotidien, que celui-ci soit professionnel, social ou privé : éducation informelle bien sûr, mais aussi formation intégrée au travail et à l'activité, apprentissages réalisés à l'occasion de l'expérience, et en particulier à l'occasion des activités interprétatives qui accompagnent les expériences. Cette entrée permet de comprendre aussi que l'analyse que les sujets opèrent sur leurs propres activités puissent être une voie de formation, de professionnalisation ou de construction de soi. Elle permet de comprendre aussi que ce que l'on appelle la pratique ne soit le plus souvent que le discours que le sujet tient sur sa propre activité.

c) Cette entrée permet également de définir la spécificité d'un apprentissage et d'une intervention éducative.

L'apprentissage est au cœur du lien entre activités et constructions des sujets. Il peut être défini comme la transformation chez un sujet d'un schème ou d'une routine d'activité, faisant l'objet d'une valorisation (par lui-même ou par son environnement) .

Il y a intervention éducative chaque fois que l'on se trouve en présence d'organisations d'activités dont la cohérence et la finalité affichées, bref la signification, est d'être ordonnées à la provocation ou à la survenance de tels apprentissages.

Acquisition de savoirs , production de nouvelles capacités et développement de compétences ne sont donc que trois variantes des interventions éducatives, auxquelles correspondent probablement trois cultures d'activités : la culture de l'enseignement, la culture de la formation et la culture du développement de compétences.

d) L'éducation est obligée de fait de mettre au cœur de son fonctionnement l'activité de l'apprenant.

C'est l'activité de l'apprenant, et elle seule, qui assure de façon décisive les transformations des apprenants, et non pas l'activité des enseignants, comme on le croit souvent. L'activité de l'enseignant n'est jamais là qu'en interaction avec l'activité de l'apprenant .

En formation, cette centralité de l'activité est encore plus voyante . Les ingénieries de la formation s'effectuent en effet à partir de la référence que constituent les activités professionnelles et sociales auxquelles prépare la formation ; par rapport à elle elles fonctionnent comme un mouvement de décontextualisation/recontextualisation .

La notion même de capacité elle-même peut être définie comme le potentiel d'un sujet par rapport à un classe d'activités . Et l'organisation de formation comme un couplage d'activité du formateur et de l'apprenant en vue de faire survenir de nouvelles capacités chez l'apprenant.

e) Mieux ou pire encore, les pratiques éducatives, qui ont pour finalité officielle de changer quelque chose chez les apprenants, lorsqu'elles mobilisent des personnels de formation, opèrent en fait des transformations considérables chez ces mêmes personnels alors même que ce n'est pas leur but. Comme on dit quelquefois l'élève apprend lorsque le maître apprend et que l'établissement apprend.

f) Enfin ce qui est vrai de la formation l'est plus largement de tous les champs de recherche correspondant à des champs de pratiques.

En tout cas, de tous ceux correspondant à des métiers dans lesquels la relation avec autrui est centrale : soins, communication, travail social, management etc. L'intervention sociale, par différenciation avec l'intervention éducative, peut être considérée en effet comme une organisation d'activités ayant spécifiquement pour intention de transformer les rapports que les publics visés entretiennent avec leur environnement social. La communication comme une offre de significations d'un locuteur en vue d'influer sur les constructions de sens du destinataire ..etc..

Tous ces champs de pratiques sont des champs d'intervention sur autrui ; dans tous les cas il s'agit d'organisations d'activités ayant pour intention d'influer sur d'autres activités, et les rapports qu'entretiennent entre eux les sujets au sein de ces activités prennent une place centrale.

*Professionnels et chercheurs travaillant dans ces différents champs sont donc confrontés au défi de la construction d'architectures conceptuelles en bonne partie communes : ce n'est pas un hasard si on voit apparaître un vocabulaire commun à ces différents champs comme par exemple les notions d'apprentissage, de gestion, de représentation, de stratégie ..etc.. .Se trouvent probablement posés tout à la fois des questions de *transprofessionnalité* et de *transdisciplinarité*.*

*Que les activités des sujets humains aient donc pour objet dominant apparent la transformation de leur environnement extérieur (le « faire »), la transformation de leurs propres représentations (le « penser »), ou l'influence sur autrui (le « dire » ou le communiquer) , elles peuvent être analysées avec des appareils conceptuels en grande partie communs, ce qui fait nécessairement de l'approche « champs de pratiques , champs de recherche » une *approche transversale* , et des champs de pratiques eux-mêmes et de leurs découpages des constructions historiques , par nature obsolètes.*

3. Troisième piste de réflexion, peut être à dominante méthodologique : c'est la question de **l'approche des sens que les sujets construisent autour de leurs actes et des significations qu'ils leur donnent.**

a) *Il s'agit là d'une question majeure pour l'activité professionnelle en formation :*

Difficile de former sans se poser la question des sens et significations que l'engagement en formation revêt pour les apprenants, mais aussi pour les personnels de formation. L'investissement de moyens par l'apprenant, en particulier de son temps d'activité, dépend beaucoup du ou des sens qu'il construit autour de la formation, et ceux-ci dépendent eux-mêmes de la représentation qu'il se fait de lui-même, de sa dynamique de construction identitaire, et de l'environnement

Toute action peut être définie comme une intervention sur des processus déjà en cours. L'éducation n'y échappe pas. Les interventions éducatives ne font jamais que contribuer à des processus de constructions identitaires qui de toute façon se seraient effectuées sans elle.

L'efficacité de ces interventions éducatives est donc bien sûr liée à leur capacité de prise en compte de fait de ces dynamiques, de la même façon qu'une communication a davantage de chance d'être réussie si le locuteur est capable d'imaginer l'environnement mental de son interlocuteur.

L'ingénierie des activités de formation a précisément pour but de prendre en compte cette dimension. C'est le cas notamment de l'analyse des besoins.

L'analyse d'activité par laquelle l'ingénierie passe se trouve confrontée au repérage *d'unités d'activités prenant sens pour les acteurs*. Si l'évaluation d'action ne veut pas être une énorme machine, elle a tout intérêt à privilégier comme référent ce qui est le plus spécifique pour les acteurs, ce qui à leurs yeux prend le plus de sens. *L'enseignement comme la formation sont sans cesse parcourus par la question du sens.*

b) Il s'agit là plus généralement d'une question majeure pour les champs de recherche correspondant à des champs de pratiques.

Lorsqu'elles ont pour visée de correspondre à des champs de pratiques, les démarches de recherche paraissent en effet présenter, sur le plan de leurs objets, un triple caractère :

- tout d'abord les contours de ces objets ne sont pas prédéterminés par une discipline, mais ont pour ambition de correspondre aux contours de signification donnés par les acteurs.

Le discours fondateur des disciplines a été souvent un discours de désignation « en extériorité » de leur objet : « fait social » dans le cas de la sociologie durkheimienne, énoncé dans le cas de la linguistique ouverte par la distinction énoncé/énonciation, comportement observable dans le cas de la psychologie expérimentale behavioriste etc... Il a été aussi un discours de clôture de cet objet : un fait social peut s'expliquer par d'autres faits sociaux comme un phénomène chimique peut s'expliquer par d'autres phénomènes chimiques.

Un champ de pratiques pose lui obligatoirement la question du discours du sujet sur sa propre activité ; il se définit d'abord comme un champ d'intentions de transformation du réel. Si la formation par exemple peut être caractérisée comme un espace ayant spécifiquement pour intention de produire de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres

espaces , rien ne garantit ni cette production ni ce transfert . De même si les soins s'analysent comme des interventions sur des processus vitaux, ils ne se confondent pas avec eux . Si les pratiques de communication sont des offres de significations par les locuteurs, elles sont distinctes des constructions de sens qui s'opèrent chez les destinataires. La constitution de champs de pratiques en champs de recherches reprend donc les contours de significations que donnent des acteurs, individuels et/ou collectifs, à des organisations d'activités .

- *ensuite ces objets peuvent difficilement éviter la question de ce qui fait le caractère inédit, singulier, des activités.* Les démarches disciplinaires s'attachent au repérage d'invariants , de régularités , susceptibles de fonder des corrélations présentant une certaine stabilité pour un regard extérieur. L'introduction de la temporalité et des significations accordées par les acteurs oblige au contraire, comme dans les épistémologies de l'histoire, à tenir compte de ce qui fait la singularité des pratiques et à mobiliser dans ce but des notions susceptibles de cumuler le repérage de régularités et de singularités comme par exemple les notions de configuration (organisation singulière de formes régulières) , de trajectoire, de parcours ou de chemin.

- *enfin ces objets peuvent être difficilement isolés de leur contexte, de leur environnement.* Les démarches de recherche disciplinaires tendent à clôturer leur objet, dans l'intention de mieux en rendre compte. Ce peut être difficilement le cas des pratiques ou des actions . La construction par les acteurs de leur situation et de leur environnement d'action sont, par exemple, partie intégrante de leurs activités.

c) Démarches de recherche comme démarches professionnelles en formation se trouvent donc confrontées à la question du traitement des sens que les

acteurs construisent autour de leurs actes et des significations qu'ils leur donnent.

Sens et significations sont constitutifs des activités au même titre que la performance des actes eux-mêmes. Mais y accéder pose au moins quatre types de problèmes :

- *il convient probablement tout d'abord de distinguer sens que les sujets humains construisent autour de leurs actes (probablement de l'ordre des représentations) et significations qu'ils veulent bien en proposer à autrui (probablement de l'ordre des communications)*. Même s'il existe de fortes interactions entre les unes et les autres, ces entités ne se confondent pas . Elles sont d'ailleurs corrélées avec des composantes identitaires différentes (représentation de soi , et image de soi donnée à autrui).

- *ces sens et significations , même relatifs à un même acte, ne cessent de se modifier chez le sujet concerné*. Tel sens construit, telle signification donnée au moment de l'exercice de l'acte peuvent ensuite se transformer à un autre moment de la vie de ce sujet ; le vécu de l'expérience, son souvenir, la mise en représentation de cette expérience et sa mise en discours sont autant de moments différents. Un même acte peut faire l'objet d'incessantes resémiotisations .

- *le recueil même d'informations pour la recherche ou pour la formation, surtout s'il s'effectue directement auprès des sujets concernés (par interview, questionnaire, observation , expérience) constitue lui-même une situation de communication, ayant ses enjeux spécifiques et son incidence sur les significations données*.

- *enfin s'il est possible d'accéder assez directement , en dépit de leur mobilité, aux significations données (discours, gestes) ce n'est jamais que de façon médiatisée qu'il est possible d'accéder aux sens construits (notamment par inférence, au travers des énoncés et des actes).*

d) L'adoption d'une approche historisante, holiste et située au plan théorique dans les recherches correspondant aux champs de pratiques implique donc probablement au plan des méthodes une grande variété potentielle d'outils et la référence possible à plusieurs traditions méthodologiques :

- *traditions de type socio-historique* dans l'approche des contextes et des trajectoires,
- *traditions de type clinique, herméneutique ou phénoménologique* dans l'approche des sens et significations
- *traditions de type objectivant* dans l'approche de l'exercice ou de la performance des activités.

Elle implique aussi probablement une constante mise en relation entre outil utilisé et objet auquel il permet d'accéder.

<p>4. Quatrième et dernière piste de réflexion : à dominante probablement sociale : celle des rapports entre recherche, action et formation.</p>

a) A l'évidence, la recherche est une activité comme les autres :

Elle ne constitue qu'une des modalités de l'activité humaine et n'a aucun statut particulier, sinon de mettre en objet d'autres activités humaines. Il importe donc de *considérer de façon conséquente les démarches de recherche comme des actes, des pratiques.* Et de parler, le cas échéant, non

pas de science mais de démarche de recherche à intention scientifique, ce qui n'est pas du tout la même chose.

b) S'interroger sur la spécificité de la recherche conduit à s'interroger sur la notion de savoir et de production de savoir.

Il y a production de savoir dès lors que l'on constate dans un espace social donné, pas forcément spécialisé, l'apparition d'énoncés correspondant à des représentations nouvelles sur le fonctionnement du monde ou sa transformation.

La production de savoir se différencie de la transmission ou de la mobilisation de savoirs, qui supposent des savoirs déjà produits.

Ceci a deux conséquences :

- *n'importe quel sujet peut produire, en lien avec son activité, des représentations ou des savoirs nouveaux. La question du sujet qui produit du savoir n'a aucune incidence sur le statut des savoirs produits.* L'activité d'interprétation qui accompagne toutes les actions est une source importante de construction et de reconstruction de sens, et donc de production de nouveaux savoirs de différents statuts par les praticiens.

- *on peut distinguer, selon leur statut, trois grands types de savoirs, même si la désignation peut varier ; les savoirs factuels : nouvelles représentations/nouveaux énoncés sur l'état du monde ; les savoirs d'intelligibilité : nouvelles représentations/nouveaux énoncés sur le fonctionnement du monde ; les savoirs opératifs : nouvelles représentations/nouveaux énoncés sur des transformations possibles du monde*

c) Dans quelles conditions y a-t-il action de recherche ?

Je dirai qu'il y a action de recherche *lorsque l'on est en présence d'un ensemble d'activités ayant pour résultat intentionnel non seulement la production de*

nouveaux savoirs mais également la communication sur le processus de production de ces nouveaux savoirs , dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité par une communauté destinataire.

Cette production et cette communication ne sont *évidemment pas le seul fait de sujets engagés dans une carrière de chercheurs, mais elle ne peut se faire indépendamment d'une ou de plusieurs communautés de référence*. La notion de nouveauté n'a de sens que par rapport à des sujets.

L'expression 'faire de la recherche' ne suppose donc pas forcément une inscription durable du sujet qui fait la recherche dans un champ spécifique 'dédié' à la production de savoir, mais par contre elle suppose l'inscription dans une action spécifique de recherche.

A l'inverse beaucoup de communications de recherche inscrites dans un champ dédié ne sont pas forcément nouvelles et n'ont pas forcément un statut théorique ou d'intelligibilité. Très fréquemment dans notre champ, le discours passe assez facilement de la description ou de l'analyse à la prescription.

c) Les distinctions qui peuvent être opérées entre les différentes formes de la recherche sont, comme dans tout champ de pratiques, des distinctions au regard des intentions. Elles se caractérisent par le type de savoirs qu'elles ont l'intention de produire.

On peut en distinguer par exemple trois :

- la recherche *empirique* dont l'intention est de produire des *savoirs factuels* sur l'état du monde
- la recherche *en intelligibilité* dont l'intention est de produire des *savoirs théoriques* sur le fonctionnement du monde,

- la recherche *en optimisation* dont l'intention est de produire des *savoirs relatifs à une transformation du monde*.

e) Ces différentes formes de recherche, distinctes dans leurs intentions, et dans leur organisation, ne fonctionnent pas néanmoins comme des processus indépendants.

- la recherche en intelligibilité s'inscrit dans des processus plus larges de transformation du monde

- la recherche en optimisation comporte des moments de production de savoirs d'intelligibilité

- on constate comme je l'indiquais précédemment des phénomènes constants *de transposition de savoirs théoriques en savoirs opératifs et réciproquement*. Ce phénomène trouve son fondement notamment dans la capacité des sujets de conduire plusieurs activités à la fois, de les associer, et de gérer cette association.

f) traiter des rapports entre recherche, action et formation ne se réduit donc pas à traiter des rapports entre chercheurs, professionnels et formateurs.

Le plus important est peut-être d'examiner les questions relatives à la *division sociale du travail d'intelligibilité*. Une idéologie assez répandue dans les milieux de la formation permanente et plus largement dans un certain nombre de milieux professionnels tend d'une part à *promouvoir l'« accès » de tous les praticiens à des formes de recherche sur leurs propres pratiques*, et d'autre part et dans le même temps à valoriser de fait l'activité discursive théorique, ce qui est une manière de rester enfermé dans le paradigme théorie/pratique. Dans les formations à la recherche à l'intention de

professionnels il est même quelquefois proposé comme *réfèrent identitaire le chercheur*.

Cette orientation se heurte bien sûr à un certain nombre de contradictions : la recherche suppose un investissement de temps et d'activité spécifique, et seul un petit nombre de professionnels en accomplissent le parcours complet. Le pire est de constater que souvent, lorsqu'ils l'ont fait, ils ont perdu leur identification de praticiens au profit d'identifications éventuellement plus valorisées à leurs yeux comme celle d'enseignant-chercheur.

Les choses peuvent probablement être prises autrement. *Ce n'est pas tant la recherche qui est accessible à tous les praticiens que l'activité d'intelligibilité*. Les praticiens ne produisent pas seulement des savoirs d'expérience, des savoirs opératifs et autres savoirs relatifs à la conduite de l'action, ils produisent fréquemment des *représentations* ou des savoirs *théoriques*, *d'intelligibilité*, qui consistent en des *corrélations entre plusieurs représentations factuelles* relatives au fonctionnement du monde, et qui peuvent d'ailleurs constituer le point de départ d'une recherche conduite par eux-mêmes ou par d'autres.

L'activité de recherche suppose, elle, une formalisation de l'activité de production de savoirs et une communication sur cette activité, selon certaines règles.

La recherche en intelligibilité nécessite de plus un positionnement par rapport aux savoirs déjà produits qui *implique un investissement spécifique et coûteux, mais qui n'a pas forcément pour condition la référence au rôle de chercheur disciplinaire*.

La *recherche en optimisation* suppose elle une grande rigueur par rapport aux opérations intellectuelles de conduite des actions ou des politiques; elle implique aussi une communication sociale sur le *geste intellectuel*

professionnel concerné. Elle est d'ailleurs souvent utilisée dans cet esprit comme *un outil très élaboré de formation professionnelle*, pour produire des compétences complexes, moins des compétences d'action proprement dites que des *compétences de gestion de l'action*.

Par ailleurs le développement de champs de recherche correspondants à des champs de pratiques implique probablement de la part des *chercheurs* qui s'engagent dans ce type d'orientation d'une part qu'ils comprennent tout l'intérêt qu'ils peuvent avoir, quel que soit le champ privilégié de leurs recherches (éducation, gestion, ergonomie, travail social, communication ...etc...) à constituer ensemble une *communauté scientifique élargie*. D'autre part qu'ils comprennent aussi, s'ils visent à terme l'intelligibilité de la singularité des actions, que leur *rôle propre est peut-être moins de produire des savoirs que des outils générateurs de savoirs*.

Enfin , et ce sera ma conclusion, la question du développement de champs de recherche correspondants à des champs de pratiques est probablement corrélée à la question plus large de la professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Trop souvent les formations professionnelles supérieures traitent les activités professionnelles auxquelles elles sont censées préparées sur un mode prescriptif et reproduisent dans leur transmission les hiérarchies sociales les plus traditionnelles.

Cette voie n'est pas un voie obligatoire : les formations professionnelles supérieures peuvent se renouveler considérablement si elles s'appuient sur des recherches ayant pour objet le quotidien professionnel et non sa prescription. Mais ceci suppose probablement d'autres formes de relations entre activités d'enseignement, activités de recherche et activités professionnelles aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants.

Pour les enseignants, elles invitent par exemple à se poser la question de la déclinaison dans les équipes de formation de *profils de triple activité et de triple compétence* (enseignants-chercheurs-professionnels) ;

Pour les étudiants elles invitent à se poser la question de *dispositifs éducatifs ensembliers* diversifiant les activités des apprenants, par des situations d'enseignement, par des situations de formation, par des situations d'exercice professionnel et d'analyse de l'exercice professionnel.

Il est possible, me semble-t'il, de construire dans l'enseignement supérieur une formation à la fois authentiquement professionnelle, soucieuse du quotidien et de sa connaissance par la recherche, et appuyée sur les meilleures traditions universitaires de distance et d'analyse critique. Ainsi pourra se développer une vie intellectuelle professionnelle aux antipodes des modes et des discours prescriptifs et idéologiques qui aujourd'hui prennent toute la place.

Cette redéfinition des rapports entre enseignement, activité professionnelle et recherche, et les conséquences qu'elle présente sur les rôles de chacun, n'étaient-elle pas en fait ce que réclamaient les infirmières qui, il y a une quinzaine de jours, au moment où j'écrivais ces lignes, défilaient dans les rues de Paris, en réclamant l'intégration de leur formation dans un enseignement supérieur transformé?

Je vous remercie de votre attention.

Jean-Marie Barbier