

Sous la direction de
Jean-Marie Barbier
Étienne Bourgeois
Gaëtane Chapelle
Jean-Claude Ruano-Borbala

Encyclopédie de la formation

Chapitre 31

Recherche, action, formation : Approches conceptuelles

Jean-Marie Barbier

Une articulation socialement valorisée

Paradigme fondateur de l'université moderne, notamment dans sa référence humboldtienne, le rapport supposé entre production, transmission et application de savoirs se trouve aujourd'hui à l'origine de la conception d'un grand nombre de structures d'enseignement supérieur et de recherche, ainsi que de modèles de gestion de l'activité des « enseignants-chercheurs », notamment en ce qui concerne la place prééminente de la recherche.

Il s'accompagne de cultures de recherche présentant en particulier trois caractéristiques :

– les recherches ont en dominante pour objectif *la connaissance du fonctionnement du monde*, préalable supposé à sa transformation ;

– elles *s'autonomisent dans un temps et dans un espace spécifiques*, différenciant leurs objets (le plus souvent à partir d'un découpage disciplinaire), leurs méthodes (référence à la « démarche scientifique »), leurs acteurs (les « chercheurs ») et leurs canaux de communication ;

– les *savoirs* qu'elles produisent, constitutifs de la « science », sont *de valeur générale et potentiellement « applicables »* par les praticiens dans les actions dans lesquelles ils se trouvent impliqués.

Il s'accompagne également de cultures éducatives privilégiant l'enseignement comme espace de mise à disposition de savoirs, l'appropriation de ces savoirs étant largement assimilée à leur mobilisation potentielle

dans l'action. Cette manière de penser, confortée par les « communautés » internationales d'enseignants-chercheurs, constitue le cadre de référence de bon nombre de transformations universitaires encore en cours actuellement.

À ce modèle vivace, qui reste largement dominant, s'est ajouté toutefois, notamment à partir des années 1980, un modèle liant toujours trois espaces, mais selon un mode nouveau, tendant cette fois à articuler explicitement action, production de savoirs et construction des sujets humains. Ce modèle n'émerge pas tout à fait des mêmes lieux : contribuent à le porter notamment des professionnels, des acteurs économiques, politiques et sociaux, des personnalités caractérisées par leur mobilité entre espaces professionnels et espaces universitaires.

Sur le plan de la recherche, il présente également trois caractéristiques, s'opposant aux premières :

- *Les recherches ont aussi pour objectif la connaissance des processus de transformation du monde*, et notamment des interventions humaines. Ceci induit notamment le développement de champs de recherche correspondant à des champs de pratique : éducation, gestion, santé, travail social, sciences de l'ingénieur, etc.

- *Elles peuvent se développer dans les espaces et dans les temps des actions qu'elles ont comme objet, avec leurs acteurs, et pour partie leurs méthodes ; bref elles « accompagnent » les processus de transformation du monde.*

- *Les savoirs qu'elles produisent portent sur des actions singulières, « situées » ; ils sont immédiatement réinvestissables dans l'action par ceux qui les produisent.*

Plusieurs courants déclinent actuellement ces caractéristiques :

- les uns insistent sur *l'indifférenciation des processus de recherche et des processus de transformation du monde* : on parle notamment de recherche-action, de recherche-intervention, de recherche-développement, de recherche professionnelle ;

- d'autres insistent sur *les liens entre acteurs* : on parle également de recherche coopérative, de recherche impliquée, de recherche participative, de recherche partenariale, de collaborations praticiens-chercheurs ;

- d'autres enfin insistent sur *le caractère singulier, situé de ses résultats* : sont alors valorisées la recherche « clinique », la recherche « qualitative », la recherche « située », considérées comme plus proche des réalités dont ont à connaître les acteurs.

Cette situation déborde bien évidemment le champ de la formation, cadre de référence de cet ouvrage. Mais, par sa nature même, le champ de la formation s'y trouve doublement confronté :

- En tant qu'« *objet* » de recherche : dans l'univers des activités professionnelles, les activités éducatives représentent un champ considérable, tant par leur étendue que par leurs enjeux ; elles sont donc susceptibles de donner lieu à de multiples dispositifs de recherche, même si les investissements de recherche effectivement consentis en éducation ne correspondent guère à l'heure actuelle à l'importance sociale des investissements éducatifs proprement dits.

- En tant que « *dimension* » des dispositifs de recherche : l'exercice même de la recherche par les acteurs sur leurs propres activités est souvent considéré aujourd'hui comme une contribution possible à leur construction en tant que sujets professionnels et sociaux. Cette dimension est largement présente dans le modèle action/recherche/formation en émergence. On parle alors de recherche-formation et de recherche comme outil de développement et/ou de professionnalisation.

Au cœur de cette valorisation, une ambiguïté persistante : les notions de savoirs et de connaissances

Que l'on se trouve dans le cadre du modèle recherche/transmission/application ou du modèle action/recherche/formation, on constate que les notions qui jouent un rôle essentiel dans les liens proposés sont les notions de savoir ou de connaissance, souvent confondues. Un vocabulaire spécifique s'est constitué pour « rendre compte » de ces liens, généreusement utilisé dans les lieux d'« interface ». On parle notamment de circulation, de transfert, de transposition des savoirs et connaissances. Dans tous les cas les métaphores utilisées sont des métaphores de mobilité.

Ce vocabulaire se caractérise par sa polysémie. Dans le modèle recherche/transmission/application, hypothèse est faite implicitement ou explicitement que ce sont bien les mêmes savoirs ou connaissances qui sont à la fois produits par la recherche, énoncés par l'enseignement et détenus par les praticiens. Or chacun sait qu'entre les savoirs produits par la recherche, les savoirs « à enseigner », les savoirs enseignés et les connaissances « apprises », il y a des distances considérables, que l'on ne peut

comprendre sans distinguer les sphères d'activité concernées. Dans le modèle action/recherche/formation, hypothèse est faite également que l'action, comme la recherche et comme la formation, produisent des savoirs ; aucune distinction, pourtant élémentaire, n'est opérée entre les savoirs énoncés, séparables de leurs auteurs, produits par la recherche, et les savoirs « détenus », au contraire indissociables du sujet apprenant, qui seraient produits par la formation.

L'hypothèse de ce texte, comme d'autres du même auteur¹, est que cette polysémie ne doit pas être considérée comme une approximation, un manque de précision, mais comme une « ambiguïté fonctionnelle », qui subsiste pour autant qu'elle joue une fonction dans les interactions entre acteurs sociaux. Elle permet à des acteurs aux intérêts divers de se mettre en accord formel sur un vocabulaire investi de significations socialement positives, tout en leur laissant la possibilité, dans leurs activités concrètes, de donner un sens différent à ces termes. Il est clair aussi que dans le monde de l'enseignement, la confusion entre savoirs produits par la recherche et savoirs « appris » par l'enseignement joue un rôle dans les enjeux de reconnaissance entre acteurs : aux savoirs de statut le plus élevé peuvent correspondre évidemment des demandes de reconnaissance (y compris de salaire) de même niveau pour ceux qui sont censés les détenir. De la même façon dans le monde de la formation et du développement de compétences, il est de bon ton pour les relations entre formateurs et apprenants de présenter le praticien comme un détenteur de savoirs et comme un éventuel transformateur de ses pratiques en savoirs.

Le constat de ces mécanismes sociaux, dont la fonction est très compréhensible, ne dispense pas d'un travail de définition d'un vocabulaire dont la signification serait, elle, relativement unilatérale, faute de quoi nous nous trouvons dans un autre genre discursif que celui du discours à intention scientifique, qui est précisément l'intention de cet ouvrage.

Comprendre les activités de recherche « en situation »

Placé en introduction des chapitres consacrés à la recherche dans une encyclopédie consacrée à la formation, ce texte a en fait un triple objectif : proposer aux lecteurs un certain nombre d'outils intellectuels lui permettant d'abord de penser les rapports de la recherche avec la formation

et l'action, moins dans l'optique d'un modèle d'action que d'un modèle de compréhension ; au-delà de la diversité des discours méthodologiques et épistémologique sur la recherche, s'efforcer de façon complémentaire de définir avec précision la spécificité d'une action de recherche et des activités que l'on peut y repérer ; enfin, à partir de ces éléments, examiner s'il y a lieu de différencier des formes sociales de la recherche selon les résultats qu'elles ont l'intention de produire.

La formulation, que l'on pourra trouver répétitive, qu'il s'agit d'outils de lecture et non d'outils d'orientation des activités de recherche est fondé sur le constat qu'en matière de recherche, il n'en va guère autrement que dans les autres domaines d'activité. La plupart des ouvrages qui y sont consacrés sont des ouvrages de statut méthodologique et prescriptif, certes nourris par la pratique, mais se présentant essentiellement comme des outils d'orientation. Quand les chercheurs écrivent sur leur propre recherche, ils tendent également à privilégier la logique finalisante. Autrement dit, lorsqu'ils écrivent sur leur propre activité, les chercheurs se situent rarement dans la perspective épistémologique et théorique qu'ils préconisent le plus souvent pour leurs objets : à savoir leur intelligibilité. Certes, il existe aujourd'hui une sociologie, d'ailleurs fort stimulante, des activités et des organisations de recherche ainsi qu'une histoire des sciences. Il existe par contre fort peu de textes analysant les recherches comme des activités, avec des outils en tout point semblables à ceux qui sont utilisables pour les autres activités humaines. Nombre de débats entre chercheurs, faussement complémentaires, se réduisent à l'affirmation de leurs positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques respectives.

L'option de ce texte, déjà expérimentée par son auteur dans d'autres travaux, sera de partir de l'entrée « activité », de considérer l'activité de recherche comme une activité parmi d'autres, soumise aux mêmes enjeux et susceptible de relever des mêmes outils. Elle a bien sûr comme spécificité, en sciences sociales, de « mettre en objet » d'autres activités mais elle est loin d'être la seule dans cette situation. C'est le cas également d'autres activités mentales et discursives par rapport auxquelles elle peut précisément être située.

QUELQUES PROPOSITIONS DE DÉFINITION

La notion d'activité

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

Incidence immédiate : à l'occasion de la recherche, processus de transformation du monde, s'effectue également un processus de transformation du sujet qui effectue la recherche, ce qui explique que l'on puisse utiliser la recherche à des fins de formation.

La notion de transformation du monde

Selon les cas on peut distinguer notamment :

- les activités « opératoires » définissables comme des transformations par les sujets de leur environnement physique ;
- les activités de pensée ou activités mentales, définissables comme des transformations de représentations ou des constructions de sens, et qui sont donc des transformations des sujets par eux-mêmes ;
- les activités de communication, définissables comme des transformations de significations, c'est-à-dire des transformations par les sujets de leur environnement social, par influence ;
- les activités de recherche, en tant qu'activités, sont à situer du côté des activités mentales et des activités de communication, et plus précisément des activités discursives.

La notion d'associations d'activités

On n'est jamais en présence d'un seul type d'activité, mais d'associations d'activités. Ces associations ne s'effectuent pas forcément sur le mode de la décision volontaire des sujets, mais plutôt sur le mode de l'émergence.

Dans les faits, on constate des dominantes dans ces associations :

- Certaines associations d'activités sont à dominante communicationnelle : le processus est d'abord une activité de transformation de significations, mais il suppose en accompagnement une activité de pensée et une activité opératoire. C'est le cas par exemple de l'expression de la pensée.
- D'autres associations sont à dominante de pensée : le processus est d'abord une activité de transformation de représentations, mais il suppose également d'autres activités (par exemple, le discours intérieur ou égocentrique, la pensée verbale).
- d'autres enfin sont à dominante opératoire : le processus est alors d'abord une activité de transformation de l'environnement externe, mais il suppose également d'autres activités (par exemple, la « pensée opératoire », le « langage opératoire », les « représentations pour l'action »).

Bien que larges, ces distinctions permettent de distinguer la recherche comme production de nouvelles représentations (« être en recherche ») et la recherche comme comportant une communication relative à la production de nouvelles représentations (« faire de la recherche »), distinction utile pour éclairer les rapports action/recherche ou praticiens/chercheurs. Elles permettent aussi de

faire voir que toute forme d'opposition entre théorie et pratique, formulée en ces termes, n'a aucune espèce de fondement : une activité mentale ou une activité discursive reste une activité, et ce que l'on appelle la théorie n'est en réalité qu'une activité discursive.

La notion d'action

La notion d'action fait intervenir la capacité, constatée chez les êtres humains, de mettre en représentation et/ou en discours leurs propres activités, et l'environnement de ces activités.

L'action peut être définie comme un ensemble d'activités dotées d'une unité de sens ou de signification aux yeux du ou des sujets qui s'y engagent. Cette manière de définir l'action lie de manière forte la notion de « sujet » et la notion d'action : l'action n'a de consistance qu'aux yeux des sujets individuels ou collectifs qui y sont engagés, et c'est eux qui lui donnent ses contours. Inversement le sujet se pense et se dit comme « sujet » en se (re) présentant être la cause de ses actes.

Cette notion est très valorisée dans les cultures occidentales et depuis longtemps, ce qui peut expliquer d'ailleurs que le mot « cause » ait pu avoir à la fois le sens de « cause finale » (ou finalisante – pour quoi ?) et de cause déterminante (cause « causante » des scolastiques – pourquoi ?). Elle met en jeu le statut de l'intentionnalité. L'intervention de cette notion a notamment deux conséquences : elle conduit à s'interroger sur le statut des actions de recherche à partir de leurs intentions, ce que nous ferons un peu plus loin ; elle conduit également à s'interroger sur le statut respectif des activités et des actions comme objet de recherche. Lorsque la recherche a en effet pour matériau les activités humaines (ce qui est le cas de fait des sciences humaines), elle peut en effet avoir deux manières de définir ses objets : soit prendre comme contours des objets les contours de significations données par les acteurs ; soit découper des objets à partir de catégories du chercheur, et notamment de cultures disciplinaires.

La notion de dispositif

Beaucoup d'actions ont en fait le statut d'actions collectives : elles supposent l'engagement d'activités de plusieurs types d'acteurs en référence précisément à des constructions de sens ou des donations de significations censées être collectives. C'est le cas bien entendu de nombre d'actions de formation comme d'actions de recherche, qui se limitent rarement à des actions purement individuelles.

Dans toutes ces situations on constate l'apparition et la valorisation de la notion de dispositif. Un dispositif peut être défini comme une organisation de moyens mise en place par des sujets, susceptibles de susciter l'engagement d'activités d'autres sujets, et en référence à des objectifs déclarés.

Il s'agit de moyens mis en place en référence à des objectifs : certes les dispositifs ont le statut d'existants, mais ce qui leur donne cohérence est de l'intentionnel. Si la mise en place de dispositifs fait partie des activités, les organisations d'activités qu'elles prévoient ne doivent pas être confondues avec les activités effectives.

Action et construction de connaissances, éducation et communication de savoirs, recherche et production de savoirs

Action et construction de connaissances

Nombre d'activités humaines s'organisent sous forme d'actions : elles sont dotées d'unités de sens et/ou de significations par les sujets qui y sont engagés. Elles s'accompagnent donc d'activités mentales relatives à leur propre développement. Ces activités mentales portent tantôt sur des existants (représentations finalisées) tantôt sur des souhaitables (représentations finalisantes).

S'agissant des activités mentales portant sur des existants, on peut par exemple définir sommairement les activités de reconnaissance^a, comme la production, en situation, de liens entre des phénomènes perçus dans le monde et des constructions mentales antérieures relatives au monde (par exemple la reconnaissance d'un caractère ou d'une forme) ; les activités de compréhension comme la production, en situation, de liens entre plusieurs reconnaissances du monde, ce qui implique également l'intervention de constructions mentales antérieures sur ce « type » de liens ; les activités d'interprétation comme la production, toujours en situation, de relations entre ces liens associant plusieurs reconnaissances d'existants, et d'autres liens antérieurement construits dans l'histoire du sujet, ce qui implique également l'intervention de constructions mentales antérieures, plus larges, sur le monde^b.

En même temps qu'ils agissent, les sujets développent donc notamment une activité continue de reconnaissance, de compréhension et d'interprétation du monde, qui met en jeu un grand nombre de constructions mentales antérieures. Ce qui est socialement désigné comme connaissances (au pluriel) relève le plus souvent de ces constructions mentales antérieures. Elles sont investies dans des activités très diverses. Nous les définirons comme des possibles d'activités représentationnelles, non dissociables des sujets, non cumulables au sens strict, mais intégrables

a. Souvent décrites en termes de catégorisation en psychologie cognitive et en psychologie sociale.

b. Dan SPERBER et Deirdre WILSON, dans *La Pertinence* (Paris, Éditions de Minuit, 1989), parlent de « l'environnement cognitif » en fonction duquel le destinataire de la communication interprète ce qui est dit par le locuteur.

et surtout activables en situation d'action, et décrites pour cette raison en termes de détention ou de possession^a.

Les connaissances se transforment dans l'action. Lorsqu'il s'agit des catégories mentales investies dans les activités de reconnaissance, elles se transforment par exemple dans l'ouverture d'actions de perception. Lorsqu'il s'agit des catégories mentales investies dans la compréhension ou l'interprétation, elles se transforment à l'occasion de l'ouverture d'actions spécifiques. Se développent alors des processus d'enquête au sens de Charles S. Peirce et de John Dewey, qui consistent à passer d'une situation indéterminée aux yeux des sujets à une situation déterminée. À cette occasion se produit une reconstruction de leurs « cadres » mentaux, appréciée comme un apprentissage.

Les connaissances s'inscrivent plus généralement dans l'histoire des sujets censés les détenir. Elles sont à la fois des représentations du monde et dans le moment de leur activation des auto-représentations de soi se représentant le monde. Bien que la construction de connaissances puisse être décrite quelquefois en termes de recherche au sens large (être en recherche), elle ne peut en aucun cas être assimilée à une activité sociale de recherche proprement dite. Elle appartient au monde des apprentissages et plus généralement de la construction des sujets ; dans l'ensemble des apprentissages, elle décrit plutôt les apprentissages cognitifs.

Éducation et communication de savoirs

Parallèlement à la construction par les sujets de leurs propres connaissances, on constate l'existence d'un grand nombre d'activités sociales menées par d'autres sujets et ayant pour intention d'influer sur ces processus de reconnaissance, de compréhension et d'interprétation du monde. C'est le cas notamment de l'éducation.

Ces activités prennent obligatoirement la forme d'activités de communication, dont la spécificité est précisément l'intention d'influence sur les constructions de sens d'autrui. Elles passent par des langages, et notamment par des discours. Par différenciation avec la notion de connaissances, nous conviendrons de considérer que les savoirs (au pluriel également) sont des énoncés écrits ou oraux par lesquels s'effectue cette intention

a. Nous nous éloignons sur ce plan de la définition classique des connaissances en psychologie cognitive ; selon Jean-François RICHARD, elles auraient une « permanence » et ne seraient pas « entièrement dépendantes de la tâche à réaliser » (1990).

d'influence de sujets communiquant sur les représentations du monde de sujets destinataires.

À la différence des connaissances, les savoirs ont une existence sociale distincte de ceux qui les énoncent ou se les approprient. Ils sont associés à des systèmes de représentations provisoirement stabilisés sur le monde et sa transformation. Ils sont indexés d'un jugement de valeur, d'une reconnaissance sociale, sanctionnée par cette activité de transmission/communication. Ils sont cumulables. Dans les représentations sociales dominantes, ils sont supposés pouvoir être investis dans des activités de pensée, dans des activités de communication ou dans des activités de transformation du monde.

Dans les situations formalisées de transmission de savoirs, comme par exemple l'enseignement, les notions de savoirs et de connaissances apparaissent comme des compléments obligés. Les savoirs font l'objet d'énonciation, écrite ou orale, de la part des sujets communicants, en l'occurrence les enseignants, et sont censés faire l'objet d'un processus d'appropriation, d'assimilation, d'intégration par les sujets destinataires, en l'occurrence les apprenants.

En réalité, dans ce type de situations, les apprenants construisent tout autant leurs connaissances que dans les autres situations, mais ils le font davantage à partir de la reconnaissance, de la compréhension et de l'interprétation qu'ils opèrent d'énoncés sur le monde qu'à partir d'actions de transformation du monde. Dans ce type de situations, les connaissances construites par les apprenants sont également souvent inférées à partir du constat d'énonciations ou de restitutions d'énoncés, ce qui explique la toute puissance de l'écrit et de l'oral dans les évaluations pratiquées.

La communication de savoirs s'accompagne obligatoirement de valorisations : elle est marquée certes par des connotations objectivantes (ce sont des énoncés sur « le monde » et sa transformation), mais en même temps elle fonctionne comme un jugement de valeur. Dire d'un énoncé qu'il constitue un savoir revient à lui conférer un statut auprès du destinataire de la communication, ce qui est important pour l'analyse des rapports entre acteurs concernés.

Recherche et production de savoirs

Dans l'éducation, l'énoncé de savoirs a un statut de moyen. C'est une composante certes importante des dispositifs d'enseignement et de formation, mais il n'en est en rien le résultat spécifique. La communication

de savoirs implique des savoirs déjà produits. Se pose donc la question des conditions de production de ces savoirs.

Historiquement la première voie de constitution de savoirs a consisté dans la formalisation de l'expérience. Si nous convenons d'appeler expérience l'ensemble des constructions de sens que les sujets opèrent autour de leurs activités, la production de savoirs a d'abord consisté en une énonciation sur des séquences représentationnelles et/ou opératoires nouvelles, construites et reconnues comme des apprentissages par les acteurs eux-mêmes. Cette voie reste encore largement utilisée dans de très nombreuses situations. N'importe quel sujet peut produire, en lien avec son activité, des représentations et des savoirs nouveaux sur le monde et sa transformation. La question du sujet qui produit du savoir n'a pas d'incidence sur la nature des savoirs produits. Par contre la question de leur validation et de leur communication à un destinataire est essentielle ; la notion de nouveauté n'a de sens que par rapport à des sujets.

Socialement toutefois se sont constituées des organisations spécifiques d'activités en vue de produire des savoirs. Nous conviendrons de parler d'actions de recherche lorsqu'on se trouve ainsi en présence d'un ensemble d'activités ayant pour intention une communication sur le processus de production de savoirs inédits et sur ses résultats, dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité par une communauté destinataire.

Une action de recherche présente donc trois caractéristiques :

- Elle aboutit normalement à des énoncés ; il n'y a pas d'acte de recherche sans énonciation et communication auprès d'une communauté destinataire.

- Ces énoncés sont des énoncés nouveaux, « inédits » au sens étymologique du terme : la simple répétition d'énoncés n'est pas considérée par la communauté destinataire comme une recherche aboutie. L'acteur de la recherche ne peut se contenter de tenir un discours sur le processus de la recherche.

- L'ensemble du processus ayant permis la production de ces savoirs donne lieu également à communication, de façon à permettre à la communauté destinataire un jugement sur la validité de ce processus et de ses résultats.

« Action de recherche » ne doit pas être confondue avec « espace spécialisé de recherche ». « Faire de la recherche » ne suppose pas forcément une inscription durable du sujet qui fait la recherche dans un champ spécifique « dédié » à la production de savoirs ou dans une carrière de

chercheur, elle suppose par contre l'inscription dans une action spécifique de recherche et ne peut se faire sans une communauté de référence. À l'inverse beaucoup de communications de recherche inscrites dans un champ dédié ne sont pas forcément nouvelles, en dépit de leurs intentions affichées.

Les activités co-présentes dans les actions de recherche

L'action de recherche, presque en son entièreté, vient d'être définie en référence à des activités discursives, associées il est vrai à des activités mentales. On constate cependant qu'à l'intérieur de la recherche comme genre discursif spécifique, sont co-présents plusieurs types d'activités.

Les activités d'identification

Elles ont comme résultat spécifique la production directe d'énoncés sur des existants.

Une grande partie du travail de recherche est consacrée à ce qu'on appelle le travail empirique. Selon les cas, on parle de mettre à jour des phénomènes, de recueillir des informations, d'établir des faits, de constituer du matériel empirique, etc. Dans tous les cas il s'agit de « décrire » des existants, ce qui mobilise de fait des cadres préalables ou en cours d'émergence, notamment des cadres de catégorisation. Ces énoncés sur les existants sont habituellement promus par les acteurs de la recherche comme des « data », des « données » ; bien entendu il s'agit déjà de constructions.

Les activités d'identification correspondent sur le plan discursif à ce que nous avons appelé antérieurement dans le registre mental les activités de reconnaissance, avec lesquelles elles sont souvent étroitement associées. L'inscription des activités d'identification dans des actions de recherche s'accompagne souvent d'une explicitation et éventuellement d'une discussion de leurs outils : on pourra parler par exemple d'indicateurs, de descripteurs, de variables. Dans les recherches en intelligibilité dont nous examinerons un peu plus tard le statut, les activités d'identification sont en étroite relation avec la question de la définition de l'objet de la recherche. Déterminer un objet de recherche revient en effet à délimiter une partie de l'univers physique et/ou social dont on veut

rendre compte, et on a l'habitude dans les lieux de recherche d'indiquer qu'il n'y a pas de recherche si l'on ne sait pas de quoi précisément on veut rendre compte. Il est fréquent par contre que la nature des informations effectivement produites oblige à faire évoluer l'objet. Beaucoup de recherches par exemple prétendent avoir pour objet des représentations alors qu'elles n'ont pour matériau que des communications sur des représentations.

En sciences sociales, les existants faisant l'objet d'activités d'identification sont le plus souvent des activités humaines. La production d'informations sur ces activités passe notamment par quatre grandes voies :

– *la réutilisation d'informations* déjà produites : étude de traces d'activités notamment, comme c'est le cas de toutes les formes d'études d'archives, de documents, d'objets, d'outils, de lieux ;

– *l'observation*, c'est-à-dire la concentration de l'attention des acteurs de la recherche sur le déroulement de ces activités ;

– *la production de discours* par les acteurs sur les activités qui sont objet de recherche, notamment toutes les formes d'entretien et de questionnaire ;

– *la provocation des activités* sur lesquelles on cherche à produire des informations – expériences, tests, etc.

On notera que la question des rapports entre acteurs impliqués dans la production d'informations est une question très importante dans la mesure où elle a beaucoup de conséquences sur l'information produite. Très fréquemment, comme nous venons de le voir, on ne dispose pas d'informations sur les activités que l'on cherche à identifier, mais sur ce que les acteurs concernés veulent bien en montrer à autrui ou reconnaître eux-mêmes.

Enfin la question de savoir si les activités d'identification se situent en amont, en accompagnement ou en aval de la définition des outils d'analyse et/ou des outils théoriques est une question ouverte. Elle dépend largement du paradigme de recherche en oeuvre. Il est clair par exemple que la recherche expérimentale situe les activités d'identification relativement en aval du travail de recherche, alors que dans les recherches exploratoires, ces activités d'identification s'effectuent très vite. Il est coutumier de parler selon les cas, de logique hypothético-déductive ou hypothético-inductive. Dans tous les cas cependant l'identification pré-suppose des cadres, soit implicites, en lien vraisemblablement avec les catégories mentales du sujet, soit explicites, construits avant ou pendant la recherche.

Les activités d'analyse

Elles ont comme résultat spécifique la production d'énoncés sur des liens entre des existants. Une grande partie du travail de recherche consiste en effet également à traiter des liens constatables ou constatés entre données recueillies ; selon les cas, on parlera d'établissement de rapports, de liens, de relations, de corrélations, ou encore de repérage d'invariants ou de régularités. Dans tous les cas il s'agit de proposer une « intelligibilité » des existants identifiés, ce qui mobilise également des « cadres » préalables ou en cours d'émergence sur des liens possibles ou antérieurement constatés.

Les activités d'analyse correspondent sur le plan discursif à ce que nous avons appelé sur le plan mental les activités de compréhension.

L'inscription des activités d'analyse dans des actions de recherche s'accompagne fréquemment d'une explicitation et d'une discussion des cadres mobilisés, souvent désignés en termes d'outils conceptuels.

Les voies de l'analyse sont extrêmement diverses. L'analyse pose en effet la question de la caractérisation des corrélations relevées, et en particulier la question de la causalité.

Fréquemment ces corrélations sont appréhendées en termes de détermination. Une bonne partie de la science occidentale classique s'est constituée sur ce modèle : selon les cas, les liens de causalité ont été appréciés en termes linéaires (par exemple lien entre une variable indépendante et une variable dépendante), en termes structuraux (détermination structurale), ou termes systémiques (co-détermination). Le succès des modèles de causalité est évidemment lié aux enjeux de transformation du monde par l'intervention humaine, qui accompagnent souvent les actions de recherche. Les approches actuelles en termes d'émergence invitent à des repérages plus modestes en termes de corrélations de survenance, indicatrices de co-transformations.

Dans les actions de recherche, énoncés d'hypothèses et discours d'analyse sur les corrélations constatées sont très proches : les hypothèses ne sont jamais en effet que l'anticipation d'un lien éventuel, alors que le discours d'analyse consistera dans « l'établissement » de ce lien. C'est la raison pour laquelle nombre de chercheurs n'émettent pas d'hypothèses préalables à la recherche : celles-ci émergent en cours et sont difficilement distinguables du discours d'analyse. En tout état de cause les contours des hypothèses comme du discours d'analyse ne peuvent être éloignées des contours des données identifiées ou identifiables. Ne peuvent être

considérées comme hypothèses que celles qui peuvent être « éprouvées » dans la recherche.

Les activités de théorisation

Elles ont comme résultat spécifique la production d'énoncés sur des relations entre des liens construits entre des existants et des constructions conceptuelles plus larges.

Une part importante du travail de recherche consiste encore à traiter pour eux-mêmes les cadres intellectuels, les outils conceptuels, utilisés pour construire des liens entre existants, et à les (re) situer dans des ensembles de relations beaucoup plus larges. Selon les cas, on parlera par exemple de cadre théorique, de cadre conceptuel, de problématique, de cadre interprétatif, de théorie de référence. Dans tous les cas il s'agit d'énoncer une architecture d'ensemble d'outils conceptuels, ce qui est la définition même du mot théorie. L'empan du cadre théorique déborde l'empan des liens opérés à partir des données identifiées ; le cadre théorique a précisément pour fonction de replacer ces liens dans des significations plus larges, au-delà des données constituées dans le cadre de la recherche en question.

Les activités de théorisation correspondent probablement sur le plan discursif à ce que nous avons appelé, dans le registre mental, les activités d'interprétation. Dans les actions de recherche, les activités de théorisation donnent lieu à explicitation et à discussion sous la forme notamment de revue de littérature, de présentation du contexte scientifique, de choix ou de construction du cadre théorique.

Les voies des activités théoriques sont également diverses. Elles peuvent s'effectuer par des références disciplinaires explicites, par la référence à des écoles de pensée au sein des disciplines ou transversalement à plusieurs disciplines, par la référence encore à quelques grands paradigmes de recherche, pouvant avoir une incidence tant sur le plan épistémologique, théorique, que méthodologique. Le choix d'un cadre théorique ou d'une discipline a souvent une incidence sur le découpage de l'objet même de la recherche, quelquefois sans que les chercheurs s'en rendent compte, ce qui rend souvent assez naïfs les échanges dits pluridisciplinaires.

Dans les actions de recherche, cadre conceptuel initial et discussions sur les implications théoriques des résultats sont très proches sur le plan de leur statut. Se trouve en jeu là encore la dimension d'historicité de la

recherche. Au cours d'une même recherche les cadres théoriques peuvent évoluer, et les chercheurs concernés peuvent considérer cette évolution comme une plus-value. C'est encore plus vrai au niveau de toute une trajectoire de recherche, au cours de laquelle les acteurs impliqués peuvent construire et socialiser progressivement leur univers théorique.

Les activités de finalisation

Elles ont comme résultat spécifique la production d'énoncés attributifs de valeur sur les processus de transformation du monde et singulièrement sur les actions humaines. Ces attributions de valeur peuvent être notamment de deux types :

- *attributions de valeur anticipatrices par rapport à l'action* : discours centrés sur les problèmes à résoudre, les dysfonctionnements, les enjeux, etc., et pouvant déboucher sur la définition d'objectifs et de projets ;
- *attributions de valeurs rétrospectives par rapport à l'action*, notamment tous les discours de type évaluatif.

Les communications de recherche comportent une part beaucoup plus importante qu'on le croit généralement de discours de finalisation, qui peuvent « échapper » aux auteurs ou au contraire être délibérées : elles sont repérables notamment à travers la survenance d'énoncés de type prescriptif, normatif, déontologique, et surtout axiologique. On les trouve dans toutes les communications de recherche, les termes les plus fréquents étant par exemple « il faut », « il est nécessaire », « il convient » ou l'utilisation du registre du bien, du vrai, de l'efficace, de l'efficient, etc.

Trois types d'objets font ainsi l'objet de discours finalisants dans les communications de recherche :

- *les problèmes ou enjeux* qui sont à l'origine des démarches de recherche, et la manière d'y faire face dans l'action ;
- *la conduite des démarches de recherche* elles-mêmes, qui fonctionnent elles aussi comme des actions, et s'accompagnent de problématiques d'action de recherche, bien distinctes évidemment des problématiques théoriques évoquées plus haut ;
- *les enjeux, intentions, idéologies, valeurs, objectifs, projets* des différents acteurs concernés à tous niveaux.

Comme nous le verrons plus loin, la place et la fonction des énoncés de finalisation dans le discours d'ensemble de la recherche peut varier selon ses formes sociales.

Les activités d'argumentation

Elles ont comme spécificité de produire des énoncés à intention d'influence sur le destinataire de la recherche, en vue de favoriser chez ce dernier des constructions mentales relatives à l'intérêt de cette recherche, à sa validité, au respect des règles de la communauté destinataire. On constate que se trouvent en jeu notamment :

- *la cohérence interne* de la recherche, sa construction, par exemple la correspondance entre les données recueillies, les analyses proposées et l'appareil théorique mobilisé ;

- *le respect des règles* de la communauté de référence : rappel des savoirs déjà produits sur l'objet au sein de la communauté, fiabilité des méthodologies utilisées, règles de présentation en usage ;

- *la nouveauté ou l'originalité des savoirs produits* : qu'est-ce que la recherche a apporté ?

Cette dimension d'argumentation apparaît en particulier dans la « logique d'exposition » de la recherche.

La diversité des formes sociales de la recherche

La littérature sur les démarches de recherche est considérable. Pour l'essentiel, nous l'avons vu, elle est de type prescriptif. De plus les voies proposées, le vocabulaire utilisé sont éminemment variables : le lecteur se voit souvent mis en présence de définitions différentes, et par ailleurs largement sommé de choisir entre différents « paradigmes » ou méthodologies globales de recherche, alors même qu'il n'en a guère les moyens.

« Se former à la recherche » dans ces conditions est souvent une gageure, d'autant qu'aux questions épistémologiques et méthodologiques propres à la démarche de recherche, s'ajoute la question des cultures théoriques, qui ne s'acquièrent pas du jour au lendemain. En laissant provisoirement de côté la question des discours globaux tenus sur la recherche pour nous intéresser à la question des activités et à leur logique, il nous paraît toutefois possible de repérer à notre tour quelques invariants susceptibles de réduire cette diversité, en nous intéressant à la question de la fonction des savoirs (et pas au contenu, ni au statut)

qu'elles ont pour ambition dominante de produire. Trois remarques préalables s'imposent ici :

- Les distinctions proposées se situent dans le prolongement direct de celles précédemment effectuées, mais elles touchent cette fois la logique d'ensemble d'organisation des actions de recherche.

- Elles visent à réduire sur un angle la complexité des activités sans mettre en question leur singularité : ce sont des outils d'analyse.

- Elles ne recourent en rien les distinctions habituelles entre recherches quantitatives et recherches qualitatives, entre recherches expérimentales et recherches cliniques, entre recherches théoriques et recherches de terrain. Ces dernières distinctions sont fondées davantage sur les méthodes utilisées, sur le rôle des acteurs, et ce faisant sur les objets, elles ont moins directement trait à la caractérisation de la fonction des savoirs produits.

Les recherches en établissement de données

Ces actions de recherche se présentent comme des ensembles d'activités spécifiquement organisées en vue de la production d'énoncés inédits sur des existants, qualifiables éventuellement de savoirs factuels ou de savoirs descriptifs. Elles se développent dans des secteurs très variés des organisations de recherche ; elles sont ordonnées notamment à l'établissement de faits, à la mise à jour de phénomènes, à la définition de caractères, à l'établissements de mesures, de classements, d'événements ou de chaînes d'événements.

Des disciplines ou sous-disciplines entières leur sont consacrées, repérables d'ailleurs parce qu'on leur a adjoint fréquemment, notamment en sciences humaines, la terminaison « -graphie » : historiographie, sociographie, ethnographie, démographie, paléographie, lexicographie par exemple. Mais leur équivalent existe également dans d'autres secteurs scientifiques : anatomie ou botanique, par exemple.

Elles constituent aussi un segment important des recherches entreprises dans des domaines disciplinaires plus larges et pour lesquelles elles constituent des points d'appui structurés, comme par exemple l'anthropologie. Ces recherches se développent en particulier dans des situations où est diagnostiqué un problème de « déficit d'information » ou de qualité d'information : domaines par exemple où l'accès à l'objet de recherche est difficile, où l'information est absente ou peu fiable, où se pose également

la question de son éventuelle quantification. Leur objet est donc « ce sur quoi on cherche à produire des informations », c'est-à-dire la partie du monde physique ou social qu'on cherche à identifier.

Le lexique utilisé par ce type de recherche présente des caractéristiques précises :

- c'est un *lexique univoque* : à un concept correspond une signification, donnant lieu généralement à définition ;

- c'est un *lexique relatif à des existants* : les contenus prescriptifs ou finalisants recueillis auprès de sujets à l'occasion de la constitution de données ne sont pas repris comme des prescriptions ou des finalisations, mais comme des activités discursives rapportées à leurs auteurs, c'est-à-dire comme des faits.

Lorsqu'elles mettent en œuvre des hypothèses, ce qui n'est pas souvent le cas, ces recherches formulent des hypothèses d'existence. Ces recherches mettent en particulier l'accent sur les processus de production, de recueil et de traitement des informations et développent de façon précise des outils sociaux de contrôle de ces processus (critique des sources, des conditions de recueil des observations, témoignages, descriptions). Elles s'intéressent en particulier à la relation entre acteurs et objet de la recherche, ou à la relation entre acteurs au regard de l'objet.

Leurs résultats sont donc les informations produites. La qualité de ces résultats, et donc du processus de recherche, dépend du lien de correspondance entre ces informations et « l'objet » auquel elles sont relatives. On parle fréquemment de fiabilité. Dans certains cas, socialement jugés très intéressants, ces recherches peuvent aboutir à la mise à jour de phénomènes non connus antérieurement (donc par définition inédits).

Ces résultats sont utilisés aussi bien dans l'« action », dans l'éducation, que dans les autres recherches. Dans l'action, ils facilitent notamment les activités de reconnaissance du monde, qui favorisent elles-mêmes l'engagement de l'intervention. Dans l'éducation, ils constituent une part considérable de la culture transmise. Dans la recherche, ils autorisent comme nous l'avons vu le développement d'autres formes de recherche en assurant leurs « bases ».

Les recherches en intelligibilité

Ces actions de recherche se présentent comme des ensembles d'activités spécifiquement organisées en vue de la production d'énoncés inédits sur des liens entre des existants, qualifiables éventuellement de savoirs

d'intelligibilité. Ces recherches sont au cœur de l'organisation des espaces de recherche entendus comme organisations scientifiques. Ce qui caractérise en effet les démarches de recherche à intention scientifique est précisément l'intention de production de savoirs d'intelligibilité : mise à jour et énonciation en particulier d'invariants, de régularités, de corrélations, etc.

On constate d'ailleurs qu'historiquement (à partir du XIX^e siècle) bon nombre des disciplines relevant de ces espaces ont été affectées de la terminaison « -logie », ce qui au passage n'est le cas ni de la philosophie ni des mathématiques, qui sont de survenance antérieure certes, mais qui surtout n'ont pas le même rapport avec l'existant. Contrairement à une représentation sociale qui reste fréquente, le fait que ces recherches soient de type quantitatif ou qualitatif, relevant de « sciences dures » ou de « sciences molles » n'a pas d'incidence directe sur leur caractère de recherche en intelligibilité.

Ces recherches se développent en particulier lorsque se pose un problème de « déficit d'intelligibilité », c'est-à-dire dans toutes les situations où les acteurs considèrent que mieux connaître non pas seulement l'« état » du monde mais aussi son « fonctionnement » est un enjeu pour les transformations souhaitables, et pourrait faciliter les interventions destinées à le transformer. L'objet de la recherche est donc circonscrit par délimitation de la partie de l'univers physique et/ou social qu'il s'agit de mieux comprendre, qui peut être plus large ou plus étroite que celle à identifier. Il est donc lié à un problème d'action, mais après transformation de ce problème d'action en problème de compréhension et d'analyse. Le lexique utilisé par ce type de recherche présente les caractéristiques d'univocité, de correspondance à des existants précédemment relevés, mais il est de plus porteur de corrélations entre des existants. On parle quelquefois de schémas d'intelligibilité.

Lorsqu'elles mettent en œuvre des hypothèses, ce qui est fréquent, ces hypothèses se présentent comme des hypothèses de lecture du réel, c'est-à-dire de relations stables pouvant exister entre plusieurs existants. Sur le plan du rôle des acteurs, la distribution des rôles et des fonctions entre les différentes parties prenantes du processus de recherche est une distribution spécifique à l'action de recherche. Il n'y a pas confusion entre les rôles dans l'« action » et dans la recherche, même si cette distinction n'a rien à voir avec les statuts sociaux de chercheurs et de praticiens. Les résultats de la recherche consistent donc dans l'établissement de relations ou de corrélations entre plusieurs existants, le plus souvent sous une forme dynamique.

Les usages de ces résultats sont également multiples :

- dans l'« action » : ils sont utilisés (ou utilisables) dans les activités de compréhension et d'analyse qui accompagnent les interventions sur le monde, et peuvent faciliter tout à la fois leur engagement et la définition de stratégies d'intervention (on parle quelquefois de « retombées praxéologiques ») ;

- moyennant transposition, ils sont communiqués dans l'enseignement et la formation à tous niveaux, notamment dans l'enseignement supérieur ;

- dans le champ de la recherche, ils contribuent au développement de corps de savoirs et à leur remise en cause.

Les recherches en optimisation

Ces actions de recherche se présentent comme des ensembles d'activités spécifiquement organisées en vue de la production d'énoncés inédits relatifs à la conduite d'actions de transformation du monde, énoncés qualifiables éventuellement de savoirs opératifs, de savoirs procéduraux, de savoirs professionnels, éventuellement de savoirs d'action.

De nombreuses recherches impulsées par des organisations économiques, politiques et sociales peuvent avoir de tels objectifs : c'est le cas notamment des recherches professionnelles (notamment des recherches pédagogiques), des recherches dites finalisées, des recherches évaluatives, des recherches-expérimentations, des évaluations de politiques. Les unes peuvent avoir comme but un diagnostic et ou une prévision de l'évolution, et pour résultat dominant la définition d'objectifs ; les autres la conception de plans, de programmes, de stratégies ; d'autres encore l'évaluation : analyses rétrospectives, expérimentations, bilans, analyses d'effets, évaluations de méthodes, évaluations de politiques. Les recherches évaluatives en particulier connaissent aujourd'hui un nouvel essor : elles sont quelquefois labellisées d'évaluations scientifiques, ce qui est au sens littéral une contradiction, mais dont la fonction sociale d'imposition est évidente.

Elles sont particulièrement fréquentes dans les champs de recherche correspondant à des champs de pratique, mais ce serait une grande erreur d'y réduire ces champs de recherche, qui développent également de nombreuses recherches en intelligibilité sur les activités, notamment les activités professionnelles.

À l'origine de ces recherches, on trouve obligatoirement un engagement préexistant dans une action de transformation du monde, et la formula-

tion d'un problème relatif à la conduite de cette action. La constitution de l'objet fonctionne en fait comme une identification, une élucidation de ce problème, et la recherche s'inscrit directement comme une définition de la réponse à y apporter. Ces recherches constituent en fait un moment de la conduite des actions de transformation du monde, même si elles s'effectuent dans le cadre de dispositifs supplémentaires et si elle font intervenir d'autres acteurs.

Le lexique utilisé par ces recherches s'adjoint bien sûr des énoncés finalisants, mais ceux-ci ne sont plus posés seulement comme des faits, ils deviennent des outils dans la conduite même de la démarche de recherche. La rigueur propre de la démarche de recherche consiste dans un processus d'explicitation maximale des attributions de valeurs faites par les acteurs (« objectivation de la subjectivité »), et ensuite à établir des faits ou des corrélations congruents avec ces attributions de valeur. On cherche donc à explorer de façon précise les objectifs, enjeux, valeurs des acteurs concernés. Dans les recherches évaluatives par exemple, on s'efforce d'explicitier les objectifs, projets et référents en fonction desquels on évalue, et à mettre au point des indicateurs et outils de production d'informations congruents avec eux. Les hypothèses éventuellement formulées sont des hypothèses d'action, c'est-à-dire des énoncés sur des transformations possibles du monde.

En ce qui concerne le rôle des acteurs, la définition des rôles et fonctions dans la recherche et dans la conduite de l'action ne diffèrent pas sensiblement : lorsque des « chercheurs », au sens social, y participent, ils jouent en fait un rôle qui n'est pas différent de celui des « praticiens », au sens social du terme, impliqués dans l'action. Ces rôles ne sont pas spécifiques à l'action de recherche. L'implication est nécessaire au fonctionnement de la démarche de recherche. Ces recherches aboutissent à la production de savoirs relatifs à tout ou partie de la conduite d'actions de transformation du monde : conception de nouvelles démarches, de nouvelles manières de faire, conception d'outils, de politiques, recommandations, propositions nouvelles d'actions.

Les usages les plus immédiats des recherches en optimisation concernent bien sûr l'« action » : elles peuvent précéder l'engagement effectif de nouvelles actions de transformation du réel, pas seulement d'ailleurs en favorisant les activités mentales ; mais également en jouant un rôle sur les émotions susceptibles de favoriser l'engagement dans l'action. Ces émotions sont en effet précisément favorisées par le langage finalisant (les « concepts mobilisateurs ») qu'elles utilisent. Elles sont donc susceptibles

de favoriser la production de changements. Mais elles peuvent avoir également nombre d'effets sur le champ de la recherche en établissant des faits ou des corrélations qui n'avaient pas été établis à d'autres occasions. Sur le plan de la construction des sujets, elles peuvent, notamment auprès des sujets qui ont réalisé la recherche, avoir des effets de transformation de leurs attitudes et comportements vis-à-vis de l'action, et de transformation de leurs compétences mentales et discursives sur leurs propres activités.

La polyfonctionnalité des dispositifs de recherche

Ces différentes formes de recherche, distinctes dans leurs intentions, et donc dans leur organisation, ne fonctionnent néanmoins pas comme des processus indépendants. Les recherches en établissement de données, nous l'avons vu, non seulement « alimentent » les actions de transformation du monde et participent à la communication de savoirs, mais elles contribuent très directement aux autres formes de recherche. Les recherches en intelligibilité comportent des moments explicites d'établissement de données et prennent sens plus largement par rapport à des processus de transformation du monde. Elles ont beaucoup d'effets sur ceux qui s'y engagent. Les recherches en optimisation comportent des moments explicites de production de savoirs factuels ou d'intelligibilité ; elles ont également des effets importants sur ceux qui s'y engagent. On constate des phénomènes constants de transposition de savoirs d'intelligibilité en savoirs opératifs et réciproquement.

Tous ces phénomènes trouvent leur fondement dans la capacité des sujets à conduire plusieurs activités à la fois, à les associer, à garder trace dans ces associations de leurs activités antérieures. Ce sont bien les mêmes sujets qui sont présents dans toutes les activités, quelle que soit l'intention dominante d'un dispositif.

Nous ferons donc à propos des dispositifs de recherche la même hypothèse que celle que nous pouvons faire à propos des dispositifs de formation. Ce n'est pas parce que des dispositifs de formation seraient centrés plutôt sur l'« acquisition » de « savoirs », de « savoir-faire », ou de « savoir-être » qu'ils ne produiraient pas d'effets sur le fonctionnement d'ensemble des sujets humains. Le simple fait qu'il s'agisse de « dispositifs » susceptibles d'engager les activités de sujets humains fait qu'ils produisent en

fait des transformations beaucoup plus larges que celles qu'ils prétendent produire. Il y a loin des intentions aux résultats et effets.

Nous parlerons donc de polyfonctionnalité des dispositifs de recherche, tant sur le plan de la recherche elle-même qu'en ce qui concerne l'action et la construction des sujets, ce qui est une manière de revenir à notre question initiale. Même si elles sont guidées par des intentions, les actions produisent d'autres résultats et effets que ceux qu'elles sont censées produire. Heureusement, serait-on tenté de rajouter !

L'entrecroisement des démarches de recherche ne signifie pas cependant confusion. On observe que dans certains travaux ou champs de recherche, la présence successive et non contrôlée de différents types d'énoncés (factuels et prescriptifs par exemple) ne favorise pas leur crédibilité, même si bien sûr il existe une demande forte et ambiguë d'énoncés sur la conduite des actions qui auraient les mêmes attributs sociaux que les savoirs d'intelligibilité.

Et la recherche comme outil de formation et de développement ?

Ce constat de l'entrecroisement des démarches de recherche, et plus largement des démarches de recherche, de formation et d'action, nous conduit à revenir sur les dispositifs de recherche-formation, évoqués au départ de notre réflexion, et qui utilisent la production de savoirs par les acteurs sur leurs propres situations et activités comme occasion de formation et de développement professionnel. Ces dispositifs sont extrêmement nombreux aujourd'hui notamment dans la formation professionnelle supérieure. On parle notamment de formation par la recherche.

Ces dispositifs sont une bonne illustration de ce que nous avons pu dire sur le fait que l'activité est aussi une occasion de transformation de soi. L'exercice de la recherche favorise à l'évidence, chez ceux qui la pratiquent, l'exercice d'activités discursives sur leurs propres activités et des activités mentales qui y sont associées. Elle produit donc des compétences de rhétorique et de gestion de sa propre action, à ne pas confondre d'ailleurs avec des compétences d'action proprement dite. L'exercice de recherche sur l'activité favorise la compétence à produire des représentations nouvelles et des savoirs nouveaux. Dans le cas des recherches en optimisation, il peut favoriser l'engagement dans l'action.

Nous faisons toutefois l'hypothèse que ces dispositifs ont d'abord pour intention de produire de telles compétences, et que les savoirs produits à cette occasion, s'ils ne sont pas négligeables, ne sont pas néanmoins le but poursuivi. D'ailleurs, en dépit de velléités répétées, ces savoirs ne font guère l'objet de conservation ou de nouvelles exploitations. C'est la raison pour laquelle nous pensons que leur fonction dominante est une fonction de formation, de professionnalisation et plus largement d'influence sur la construction des sujets professionnels et sociaux. Il en va de même des recherches-interventions, qui ont pour intention de façon dominante de contribuer à la transformation des organisations dans lesquelles elles sont conduites, ce qui n'exclut pas à l'occasion d'autres effets bien sûr.

En conclusion

Ce texte ne constitue qu'une introduction, une invitation de méthode. Dès lors qu'il s'agit de connaissances et de savoirs, la culture à laquelle nous appartenons montre finalement fort peu de distance. Les enjeux individuels et collectifs liés à la construction des connaissances, à la production et à la communication des savoirs sont tels que le vocabulaire utilisé dans toutes ces fonctions intellectuelles est paradoxalement obscur, polysémique et donne lieu aux définitions les plus variées et les moins stabilisées.

C'est particulièrement vrai des notions de connaissances et savoirs, comme dans un autre registre des notions de sens ou de significations. Nos fonctions intellectuelles nous sont apparemment les moins connues... C'est que leur analyse s'expose à des enjeux forts.

Une des hypothèses sous-jacentes de ce texte est de considérer que, de fait, si l'on aborde la question des savoirs ou des connaissances par l'entrée de leur contenu ou de leur valeur, la voie est probablement aussi peu heuristique que ne l'est l'opposition théorie/pratique. C'est cependant probablement la voie la plus utilisée...

Une autre voie ne consisterait-elle pas à aborder non pas la question de leur contenu ou de leur statut, par la question de leurs fonctions ? C'est précisément ce à quoi nous invitait Ernst Cassirer dès le début du siècle dernier, à propos des concepts². C'est probablement aussi une des déclinaisons possibles d'une « entrée activité » pour aborder l'activité intellectuelle elle-même.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBARELLO L., *Devenir praticien-chercheur. Comment « réconcilier » la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles, De Boeck, « Méthodes en sciences humaines », 2004.
- ALBARELLO L., *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*, Bruxelles, De Boeck, « Méthodes en sciences humaines », 2007.
- BARBIER J.-M., « Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation », *Éducation Permanente*, 1985, n° 80, p. 103-123.
- BARBIER J.-M., CHAIX M.-L. & DEMAILLY L., « Les savoirs entre pratique, formation et recherche », *Recherche et Formation*, 2002, n° 40.
- BARBIER J.-M. & DEMAILLY L., « Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le Réseau Recherche et professionnalisation », *Recherche et Formation*, 1994, n° 17, p. 65-75.
- BARBIER J.-M. & DURAND M., « L'activité, un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *Recherche et Formation*, 2003, n° 42, p. 99-117.
- BARBIER J.-M. & GALATANU O., « De la professionnalisation au sein des mutations de l'enseignement supérieur », *Conférence à l'Association des étudiants francophones belges*, 1994.
- BARBIER J.-M., « Chercheurs et praticiens dans la recherche : quelques idées-force », *Chercheurs et praticiens dans la recherche*, Colloque International Université Louis Lumière, Lyon, 25-26-27 nov 2004.
- BEAUDOUIN J.-M. & FRIEDRICH J., *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck, « Raisons éducatives », 2001.
- BERNARD M., BOUTHORS M., ETÉVÉ C., HASSENFORDER J. & DURU-BELLAT M., *Methodoref. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation*, Paris, L'Harmattan, « Education et Formation/Références », 1991.
- BERTHELOT J.-M., *Les Vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, PUF, « Sociologie d'aujourd'hui », 1996.
- BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONAT J. & TROGNON A., *Les Techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1987.
- DESROCHES H., *Apprentissage 1. Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Ouvrières, 1971.
- DESROCHES H., *Apprentissage 2. Éducation permanente et créativités solidaires. Lettre ouverte sur une utopie d'université hors les murs*, Paris, Ouvrières, 1978.
- DESROCHES H., *Apprentissage 3. Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Ouvrières, 1990.
- DEVEREUX G., *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Aubier, 1967.
- FINGER M., « Formation des adultes et épistémologie des sciences humaines », *Pratiques de formation*, 1982, n° 4, p. 37-43.
- HUGON M.-A., « Un inventaire des recherches-action en éducation et en formation », *Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation*, INRP Département, « Rapports de recherche », n° 7, p. 144.
- JOBERT G. & SAINSAULIEU R. (dirs.), « L'intervention du sociologue dans l'entreprise », *Éducation Permanente*, 1992, n° 113.
- KADDOURI M., « Rapports dynamiques entre recherche et intervention dans le domaine de l'innovation », in H. LENOIR & E.-M. LIPIANSKY, *Recherches et innovations en formation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 47-68.
- KOHN R. C., « L'observation chez le chercheur et chez le praticien », *Revue Française de pédagogie*, n° 68, 1984, p.104-117.
- KOHN R. C., « La recherche par les praticiens. L'implication comme mode de production des connaissances », *Bulletin de psychologie*, 1985-1986, t. 39, n° 377, p. 817-826.
- LALLE B., « Production de la connaissance et de l'action en sciences de gestion. Le statut expérimental du chercheur-acteur », *Revue Française de Gestion*, 2004, n° 148, p. 45-65.
- LE BOUEDEC G. & LA GARANDERIE (DE) A. (dirs.), *Les Études doctorales en sciences de l'éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*, Paris, L'Harmattan, « Defi-Formation », 1993.

- LE BOUEDEC G., TOMAMICHEL S., AVANZINI G., BOUTINET J.-P. & SOETARD M., *Former à la recherche en éducation et formation. Contributions didactiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- LESSARD-HEBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G., *Recherche qualitative. Fondements et Pratique*, Montréal, Editions Agence d'Arc, 1990.
- MACKIEWICZ M.-P. (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, « Action et Savoir », 2001.
- Maison de la recherche sur les Pratiques Professionnelles (MRPP) - Réseau des Écoles de service Public (RESP), *Quelles recherches pour quelles pratiques ? Expériences, analyses critiques, développement*, séminaire co-organisé par le Cnam et le Réseau des Écoles de Service Public, 2002 (Actes).
- MARCEL J.-F., « 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*, 1999, n° 32, p. 89-100.
- MESNIER P.-M. & MISSOTTE P. (dirs.), *La Recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- OGIEN A., *Les Règles de la pratique sociologique*, Paris, PUF, « Pratiques théoriques », 2007.
- PAILLE P. & MUCCHIELLI A., *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2003.
- PERRENOUD P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2001.
- POISSON Y., *La Recherche qualitative en éducation*, Québec, PUQ, 1990.
- RICHARD J.-F., *Les Activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990.
- VAN DEN MAREN J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal-Bruxelles, Presses de l'Université de Montréal-De Boeck Université, 1995.
- VAN DEN MAREN J.-M., *La Recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Paris, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- « Éduquer Psychologies Sciences de l'éducation », *Agir et chercher*, 2004, n° 677.
- « Intervention et savoirs, La pensée au travail », *Éducation Permanente*, 2007, n° 170.
- « La recherche-action. Perspectives Internationales », *Revue Internationale de Psychosociologie*, 2001, n° 16-17.
- « Médiation entre recherche et pratique en éducation ». Rédacteurs invités Serge Desgagné et Nadine Bednarz, *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, vol. 31, n° 2.
- « Recherche et développement professionnel », *Recherche et formation*, 1994, n° 17.

NOTES

- | | | | |
|---|---|--|---|
| 1. BARBIER J.-M.
& GALATANU O.
(dirs.), <i>Les Savoirs
d'action : une</i> | mise en mots des
compétences ?,
Paris, L'Harmattan, | « Action et savoir »,
2004. | <i>fonction</i> , Paris,
Minuit, 1977. |
| | | 2. CASSIRER
E., <i>Substance et</i> | |