

❖ QUELLE POSTURE DE CHERCHEUR POUR UNE FORMATION PAR LA RECHERCHE

**Béline DAINECHE,
CIRADE,
Université d'Aix en Provence, France**

Cette communication tente d'envisager la perspective de la recherche en sciences de l'éducation au service de la formation continue, par le biais d'une articulation de la théorie et de la pratique, et d'une nécessaire interrogation du chercheur sur sa posture

I - LES ENJEUX DE LA FORMATION CONTINUE

Pendant longtemps, l'éducation familiale ainsi qu'une scolarité initiale plus ou moins poussée suffisaient à doter de compétences qui restaient valides durant une vie entière, et ce d'autant plus que la mobilité sociale était faible. La formation professionnelle se faisait sur le tas au cours d'une longue initiation conduite par les maîtres.

Nonobstant, avec les progrès de la démocratie liés à une dynamique culturelle toujours plus forte, la situation a radicalement changé. L'actuelle mutation de civilisation se caractérise par une intellectualisation croissante du travail, une explosion des connaissances et un changement permanent de tous les aspects de la culture. B. Schwartz, (1973) y voit d'une part, une force militante en ce sens qu'elle fait ressortir les carences des systèmes éducatifs et suscite des revendications de réformes, et d'autre part un outil politique à choisir avec soin de manière à rendre la société aussi humaniste que possible.

La formation permanente répond à des objectifs tels que l'acquisition d'une qualification professionnelle, concernant des idéaux relatifs au développement de la société, afin que cette dernière conjugue efficacité et refus de toute aliénation. C'est pourquoi « *La formation des adultes relève du processus de socialisation. D'une part, l'adulte est objet de socialisation dans la mesure où le monde social exerce sur lui une domination culturelle une pression sociale ou une contrainte sociale, d'autre part, il est aussi sujet de sa propre socialisation sans que nulle pression explicite ne s'exerce sur lui* ». (Lesne, 1997)

Elle répond également à des objectifs de développement d'une force affective, de conservation d'un esprit jeune avec ce que cela implique de créativité, de curiosité, d'engagement social, de recherche de dépassement, de renouvellement de connaissances, d'apprendre à apprendre, avec et à travers les autres.

C'est ainsi qu'« *un des caractères particuliers de la formation des adultes est d'être organisée sous forme d'actions c'est-à-dire sous forme de réponses spécifiques et partielles à des problèmes plus généraux d'ordre économique, social, culturel* ». (Lesne, 1997)

II - UNE FORMATION PAR LA RECHERCHE

Cette forme d'éducation ne se solde jamais par un échec, puisqu'il ne s'agit pas d'une initiation à laquelle on accède ou pas, mais relèverait plutôt d'un épanouissement personnel, dépendrait notamment d'une formation à la recherche inscrivant le sujet dans un processus permanent de quête du sens, et par conséquent de « *formation par la recherche qui permet de travailler le double processus de distanciation/implication, la rigueur et l'intelligibilité pour la communauté scientifique, ainsi que d'étayer son questionnement de professionnel. La formation par la recherche permet aux praticiens de problématiser les situations de travail, par le biais l'autorisation du professionnel, l'émancipation et l'ouverture en tant que sujet. Un professionnel qui problématise est un professionnel éclairé distancié, en projet* ». (Vial, 1999. p99)

Cependant, parler de formation par la recherche suppose de s'interroger sur quel type de recherche ? Car si faire de la recherche consiste à produire de la connaissance, ne serait-il pas intéressant de réfléchir au sens même du mot objet de connaissance ? et de quel type de connaissance il s'agit, de savoir savant, de créativité, d'innovation, de découverte ?

Quelles sont donc les limites de la recherche, est-ce que tous les objets de connaissance relèvent de la recherche ? et toutes les méthodes de recherche se prêtent-elles à tout type de savoir ?

« *Parler de la recherche comme production de savoirs suppose qu'on envisage ceux-ci comme des produits calibrés répondant à des normes prédéfinies, et destinés à un marché, une utilisation connus d'avance* ». (Ollivier, 1994. p92)

Ainsi dans cette perspective, le chercheur est celui qui va découvrir, mettre en lumière et exposer à la vue de tous. « *Le chercheur engagé dans un pareil processus de production est un agent dont*

*l'enjeu sera d'échapper à l'échec, son activité se développe dans un univers homogène sans surprise*¹²
radicale ». (Ollivier, 1994. p93)

La recherche en sciences de l'éducation appréhendée du seul point de vue de la recherche comme production de savoirs, ne risque-t-elle pas d'éliminer, la créativité pédagogique, l'innovation, et ceci par les praticiens eux-mêmes ?

C'est ainsi qu'au risque de devenir un simple agent de production de discours calibrés et pré normés, le chercheur ne peut ignorer la posture créatrice qui implique « *le métissage les essais, les croisements de champs et de concepts, l'apprentissage de langages et de méthodes d'approche qui ne sont pas les siens au départ avec la part de bricolage d'amateurisme de risque que cela comporte* ». (Lapassade, 1993).

Car en revanche parler de recherche comme « *création de savoirs suppose un surgissement, un changement de nature un processus dans lequel l'inattendu et l'hétérogène occupent une place fondamentale. Cette posture implique que le sujet qui s'y livre, puisse sortir des rails mentaux des représentations convenues des systèmes admis. Le processus de création implique bon nombre de croisements stériles, de tâtonnements. Le maître mot pourrait être hétérogénéité du résultat du processus par rapport aux conditions initiales du sujet, par rapport à l'institution, qui implique une perspective conflictuelle et une inscription dans l'ordre du paradoxe* ». (Ollivier, 1994. p94)

Somme toute, c'est pourtant bien dans la tension, qui oppose ces deux pôles production et création de savoir, par la problématisation que peut se définir la posture (Ardoino, 1990) propre du chercheur.

III - LA POSTURE DU CHERCHEUR FORMATEUR

Une recherche c'est d'abord un projet politique, mais aussi parce qu'elle permet l'invention, la création, l'innovation et la découverte, elle invite le chercheur à « *faire avec les aléas du terrain, réguler le prévu en fonction du rencontré* » (Vial, 1998. p13), et de ce fait se former mais aussi former les autres, tout en participant à la compréhension de certaines réalités sociales.

Se pose dès lors, la question éthique quant à la place du sujet dans la production de la connaissance. Cette question éthique ne peut être au cœur de la fonction de chercheur que si ce dernier reconnaît que ce sont les acteurs qui ont la connaissance, et de ce fait parvient à « reconnaître la capacité du sujet à être auteur ou co-auteur, porteur et créateur de sens ». (Ardoino, 1983)

Ainsi donc, pour le chercheur en quête de théorisation et d'articulation de la théorie et de la pratique, les acteurs de la formation continue représentent ce terrain dont les praticiens sont souvent soucieux et c'est normal de pratiques de qualité, inscrits dans une démarche praxéologique c'est-à-dire dans une volonté d'optimisation de leurs pratiques, et c'est bien « *parce que la réalité résiste au modèle et que la pratique n'obéit pas entièrement au projet, qu'il y a crise relance de l'interprétation, questionnement et recherche* ». (Resweber, 1995. p16)

Si la recherche en sciences de l'éducation construit un objet scientifique, élabore un modèle, détermine une méthodologie, suivie d'un protocole ou d'un processus de recherche, présente ses résultats suivant des normes établies à partir d'une pratique, d'un fait, d'un discours, éducatif ou pédagogique, elle n'en est pas moins soumise à l'interpellation de théories et méthodologies reconnues par la communauté scientifique.

C'est pourquoi mieux vaut parler de méthode de recherche et pas seulement de procédures pour faire de la recherche, car la méthode de recherche n'est pas faite simplement pour le chercheur mais elle est faite pour fabriquer le produit de la recherche, et le destiner à la communauté scientifique.

En outre, élaborer et concevoir une méthode de recherche, n'est-ce pas déjà faire un choix de posture ? Ainsi parler de méthodologie de la recherche signifie l'évocation d'un discours qui a à voir avec l'épistémologie, et pas seulement avec un ensemble de procédures, que l'on se contenterait de préconiser pour armer le chercheur.

Si la position épistémologique du chercheur va partir du sens commun, c'est-à-dire de la doxa que chacune des pratiques fabrique pour parler d'elles-mêmes, le passage incontournable par l'épistémologie permet de ne pas avoir un simple discours supplémentaire sur cette pratique, mais bien un discours de chercheur. C'est ainsi que parler d'épistémologie, consiste à parler de quelque chose qui a à voir avec la façon que le chercheur a de se tenir dans la recherche, autrement dit avec la notion de posture, et par conséquent des idées incarnées par le chercheur, puisque « *le chercheur apprend et s'apprend comme chercheur* ». (Vial, 1998. p14)

Par ailleurs, être sujet dans la recherche ne suppose-t-il pas que nous ayons réfléchi à la légitimité de notre place et de notre rôle en tant que chercheur ? Cet approfondissement du rapport au réel conduit à une remise en cause de la part du chercheur. Qui suis-je pour oser donner du sens au monde ? De quel lieu est-ce que je parle avec quels présupposés ? Que puis-je dire sur les « choses de la vie » ? Qu'en sais-je vraiment du haut de mes certitudes ?

IV - POSTURE DU CHERCHEUR EVALUATEUR

Ainsi une telle posture du chercheur ne serait-elle pas proche de celle de l'évaluateur, inscrit dans un registre de pensée, dans un modèle de pensée, qui participe soit du côté de la logique du contrôle, à établir, reproduire maintenir des normes, soit du côté de la logique du reste longtemps dite formative, à ce que le sujet fonde et « *construise son propre jeu, son propre sens ?* » (Vial, 1997)

En tout état de cause le chercheur n'est pas un spectateur extérieur des faits sociaux qu'il étudie mais il est aussi l'acteur dans la mesure où il est impliqué dans un système commun d'idées de valeurs et sentiments, ou encore dans la mesure où l'exercice de la théorie est en lui-même une pratique. Il s'agit donc pour le chercheur de faire le choix de la praxis qui s'élabore entre « *acteurs sujets singuliers qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non maîtrise du sens et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre* ». (Imbert, 1990. p107)

Si la recherche des adultes suppose une négociation, une participation, ainsi que de l'interaction et ne peut se satisfaire de la seule transmission de savoirs, mais au contraire de la production de savoirs par les acteurs eux-mêmes, le rôle du chercheur serait alors celui d'un médiateur entre la théorie et la pratique, qui se situe à la fois dans un questionnement des pratiques du côté du terrain, mais aussi dans l'auto-questionnement de son projet de chercheur du côté de la théorie. Ceci procède d'un travail sur soi, et d'une conception du terrain pouvant être interprétée, au sens de « *l'évaluation conçue comme recherche et production de sens* ». (Vial, 1997)

C'est en effet un processus d'évaluation au sens où le chercheur se soumet à une confrontation de ses valeurs et de celles des praticiens.

Cette posture pourrait être celle du chercheur-évaluateur qui participe à la logique du reste longtemps dite formative, à ce que le sujet fonde et « *construise son propre jeu, son propre sens* » (Vial, 1997), avec pour idée que ce sont bien les acteurs qui ont la connaissance. En ce sens la recherche ne peut se réduire à « *la mise en œuvre de stratégies voire de contre-stratégies ou négativité* » (Ardoino, 1983), mais est bien davantage « *un processus d'altérité et d'altération* » (Ardoino, 1983), facilitatrice de la production du sens qui participe à la production de connaissances, et d'une recherche au service de la formation des praticiens en formation.

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO, J.

(1983) - « *Polysémie de l'implication* ». Revue Pour. n° 88. In : Colloque « Les nouvelles formes de la recherche en sciences de l'éducation au regard d'une Europe en devenir ». *Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert, et du consultant*. Matrice-Afirse/Andsha : Paris.

IMBERT, F.

(1990) - « *Action et fabrication dans le champ éducatif* ». Colloque Afirse : « Les nouvelles formes de la recherche ». Matrice Andsha : Paris.

LAPASSADE,

(1993) - « *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation* ». Pratiques de formation-analyses. n° 25/26. Université Paris-VIII.

LESNE, M.

(1997) - « *Les trois lignes de force fondamentales du processus de formation* ». Travail pédagogique et formation d'adultes. PUF : Paris.

OLLIVIER, B.

(1994) - « *La posture du chercheur* ». L'année de la recherche en sciences de l'éducation. PUF : Paris.

RESWEBER, J-P.

(1995) - « *La recherche action* ». Que sais-je ?. PUF : Paris.

SCHWARTZ, B.

(1973) - « *L'éducation demain* ». Aubier-Montaigne : Paris.

VIAL, M.

(1997) - « *L'auto évaluation comme auto-questionnement* ». En question. Cahier n° 12. Département des Sciences de l'Education. Université de Provence.

(1998) - « *Aller sur le terrain ? Quelle posture pour le chercheur ?* ». En question. Cahier n° 20. Département des Sciences de l'Education. Université de Provence.

(1999) - « *Les sciences de l'éducation en question* ». Recueil des cahiers 23 à 28. Département des Sciences de l'Education. Université de Provence.