

Pragmatique d'une articulation recherche-formation : figures d'une rencontre dans l'espace de formation des enseignants

Sous formes de rupture, de dialogue ou de mise en système de l'information dans la formation professionnelle, la recherche en éducation est requise comme une présence et une exigence. Cependant, lors même qu'ils entreprennent un même objet (par exemple celui du métier d'enseigner, de la situation de l'élève en « apprentissage » scolaire...) les discours de la recherche et de la formation ne se recoupent pas. C'est dans cet écart que l'on peut interroger l'articulation et non l'addition ou la correspondance des champs et des discours. L'écart devient un champ critique, écho du mode de pensée pédagogique, des pratiques de savoirs au sein de la formation et de la profession et écho de la recherche dans l'intelligibilité du faire. Construire des liens procèdent d'une raison spécifique dans une pragmatique de formation et de circulation des savoirs : de nouvelles pratiques relèvent de cette logique ouverte de rencontre, d'un « faire penser ».

L'interrogation porte sur cette logique, entre-deux recherche-formation dans une « formation professionnelle d'adultes à caractère universitaire »¹. Une première modélisation est proposée à la faveur d'observation des logiques des pratiques, du « travail » et des actions concertées menées au sein d'un institut de formation des maîtres (IUFM). Il s'agit d'une analyse de rencontres et de découvertes (relevant de la pratique et non seulement du pratique) qui dépassent la traditionnelle division morale du travail du chercheur et du formateur professionnel. Recherche et formation interfèreraient non dans des liens instrumentaux ou modélisateurs mais dans un espace pluridimensionnel ayant une logique propre, celle de l'espace stratégique recherche-formation et d'une épistémologie des pratiques.

1. RECHERCHE ET ACTIVITES DE FORMATION : L'HORIZON D'UNE ARTICULATION FONCTIONNELLE ?

Des liens déjà construits entre l'enseignement et la formation incluant la recherche, des rencontres tissées de références aux travaux de recherche au sein de la formation, figurent dans les scénarios suivants :

- Le partage des activités et son articulation entre recherche et formation qui se conçoit globalement sous deux formes :

- la première, juxtapositive, « grammaticale », est celle d'un témoin de la profession et de la formation, d'une sorte de supervision s'adressant à la réalité du procès d'éducation et d'apprentissage scolaire. Le lien se conçoit en rupture, mais également en recours

pour la profession : recherche à caractère évaluateur (macro ou micro recherches) ou sur les effets d'un dispositif, sur les processus modélisateurs de l'action pédagogique. La recherche est un témoin : mais information n'est pas formation.

- la seconde, supposant l'intégration des activités, la recherche devenant en quelque sorte un processus de « formation permanente » au sein de la profession. Ce lien est suggéré par différentes recherches didactiques qui instrumentalisent les pratiques autant qu'elles en constituent le modèle. Recherche et formation entretiennent ici des liens de dialogue, de modélisation instrumentale, d'interaction dynamique (et non, bien sûr, de simple application terme à terme). La rupture est ici celle du possible et du faire, de la limite de la conscientisation « guidée » du faire des enseignants. Cela nous renvoie au traitement de la connaissance professionnelle : parmi d'autres questionnements, les besoins de formation sur le métier d'enseigner et sur la formation relèvent-ils de la recherche ? La compréhension par la recherche vaut-elle formation ?

Ainsi, l'observation de l'enseignement de modèles (Robardet, Guillaud, 1997), la représentation du « savoir naissant », la conception et la conduite d'activités dirigées vers des « apprenants », les situations conçues et organisées comme des opportunités pour apprendre, constituent autant de problèmes à résoudre que d'« objets » pour la profession. Ceci nous renvoie à la pragmatique de la formation, à l'utilisation et à la transposition faite des savoirs scientifiques, de quels ordres qu'ils soient, et de « pratiques d'intervention » (Blanchard-Laville, Fablet), selon une didactique de la recherche.

- *La construction* des activités, sous formes de pratiques professionnelles, liant « agir professionnel » et action réflexive dans l'exercice professionnel comme dans la formation, se constitue dans une « pratique réfléchie », elle-même interrogée par la recherche. L'expertise (Tochon, 1993) tutoie la recherche, mais ne s'y confond pas : elle inclut la contextualité et la transférabilité personnelle des compétences. Le pari de l'analyse dans la formation suppose une nouvelle articulation entre la pratique de professionnels qui construisent leur action et les apports et les postures de la recherche en éducation. La rupture est celle de la cognition et de l'innovation (Morandi, 2002), autant que celle de la professionnalisation, de la routine à une pratique « réflexive » (Schön, 1996) et à l'expression d'une « pensée des enseignants » (Tochon, 2000).

Les problèmes de la formation ne sont pas ceux de la recherche : l'horizon de leur articulation ne définit pas un seul projet préalable ou une instruction, mais une autre forme d'intelligibilité des pratiques, la transformation progressive de cet horizon épistémologique. Dans tous les cas, si l'on veut éviter toutes formes d'applicationnisme, le rapport théorie et pratique se

constitue bien plus par superposition que par connexion : l'articulation n'est pas un principe rationnel, un scénario préétabli, mais un espace ouvert, d'information, de dispositifs, de micro stratégiesⁱ et une situation générale de la formation orientée vers une épistémologie des pratiques. Construire des liens suppose une logique de rencontre, des contrechamps réciproques, des incompréhensionsⁱⁱ : savoirs et points de vue théoriques non « ciblés » par les besoins de la profession et de la formation ; non transparence des objets et des méthodes pour les tenants de la recherche identifiée à partir de son propre projet. L'articulation, et non l'addition ou la correspondance des champs et des discours, peut alors devenir un champ critique. L'articulation est polémique, au sens où Bachelard (1973) affirmait que toute raison inscrite dans une scientificité est une raison polémique. Les postures s'opposent, s'articulent en contrepoints, les représentations que les « chercheurs » universitaires ont des pratiques de formation (souvent incriminées, incluses dans des étiologies du manque ..), ou bien, à l'inverse celles d'enseignants et de formateurs qui considèrent que le regard universitaire trouble un élan de compagnonnage fondateur. Il n'est pas sans signification d'informer, d'argumenter le lien recherche-formation lui-même.

2. CHAMPS CROISES OU COUPLE HEURISTIQUE ?

Ce caractère épistémologique apparaît en écho aux modes de « savoir » sur lesquels se fondent l'exercice de la profession, à la nature des savoirs de la profession et du « se former » que nous voudrions examiner. Qu'est qu'un savoir professionnel, caractérisant une activité cognitive, sociale, et disciplinaire (ou polyvalente) propre à l'exercice de l'enseignement et son apprentissage ? L'idée de « pédagogie scientifique » réapparaît à plusieurs moments de l'histoire de la pédagogie (Comenius, les pédagogies nouvelles, puis à travers l'écho des travaux de Binet et de Piaget). Elle a constitué un horizon de la question de la question de « savoir » en pédagogie. Le couple heuristique : information (par exemple de type psychologique) « découverte » d'une orientation pédagogique a constitué, pour un temps, le modèle d'un lien entre recherche et éducationⁱⁱⁱ. Et si les injonctions de la professionnalisation contribuent à renouveler l'exigence d'une « pédagogie scientifique », différents paradigmes de savoirs en éducation peuvent servir de cadre à cette intelligibilité^{iv} :

- Celui de *l'ajustement du didactique* par la recherche comme objet propre, en liaison avec les épistémologies disciplinaires et une partie des sciences cognitives. Ainsi que nous l'avons noté (Morandi, Sallaberry, 1999), l'ambiguïté non réglée sur le problème des processus d'apprentissage (apprentissage scolaires) introduit un hiatus dans la formation comme dans la recherche entre le psychologique et le didactique. Il se traduit par l'injonction paradoxale de leur réunion concrète dans des actions conduites d'enseignement comme dans le travail scolaire de l'élève. Binet (1973) observait deux parts pour la pédagogie : celle d'une « pédagogie

individuelle » étudiant les « capacités de chaque enfant », et celle d'une « pédagogie générale » se donnant comme objet la détermination des méthodes d'enseignement, relevant une double scientificité.

- Celui de la *maîtrise* et de la *rationalité*, par croisement ou modélisation. Le référent de formation serait, pour une part, les résultats de recherches dont l'objet serait intégré aux objectifs et à leur mis en œuvre^v, et, d'autre part, l'organisation de la démarche (par exemple une didactique, celle du français, intégrant des notions telle celles de conscience phonologique, de pragmatique orale,... au sein des instruction officielles) : des savoirs sur l'éducation doivent aider à conduire les actions menées. On doit savoir ce qui se passe lorsque l'on met en scène des processus scolaires d'apprentissages^{vi} : mais les informer est-ce les maîtriser ? les conduire ? Gestion didactique et gestion pédagogique ne se recoupent pas. Cette direction contribue à informer la « forme » scolaire à travers différents champs et objets des sciences de l'éducation et, par cas, modéliser la pratique en la conceptualisant, lui donnant ses principes d'organisation et ses méthodologies.

- Celui de la *construction du travail enseignant*^{vii} et d'une *pensée stratégique*, au carrefour de l'autonomisation et de la rationalisation cité comme moment d'historicité d'une profession. Il se constitue autour de l'attention portée sur l'« agir professionnel » déjà cité et son « savoir caché » (Schön, 1996) comme une orientation propre de professionnalisation, à caractère réflexif, qui se donne comme horizon la clarification et la meilleure maîtrise de la compétence professionnelle. Autour du travail enseignant se déterminerait à la fois le statut, les représentations et les stratégies d'un groupe social, mais aussi la construction de compétences professionnelles, mode d'élaboration de « savoir-faire » inhérents à des pratiques. Les connaissances pratiques sont alors acquises de plusieurs manières, notamment par l'expérience, liant activité professionnelle et histoire personnelle. Le paradigme du travail, sous son volet empirique comme sous volet épistémologique, suppose que l'on ne peut épuiser la diversité des tâches : l'activité échappe à un contrôle absolu. Ces recherches, ayant pour objet l'acte professionnel, unissent la profession et la construction d'une compétence dans l'action et par l'action.

- *D'une herméneutique à une pragmatique*, la part réflexive du travail enseignant, comme processus, s'inscrit dans la construction d'un objet liant personnalité et savoirs professionnels à la complexité éducative. La posture réflexive induit des modes de cognition qui répondent à l'absence d'un garant social et scientifique préétabli, n'ayant d'autre source que le mouvement qui le construit. Une raison éducative ouverte et une pragmatique de la complexité lient problématisation des savoirs, modèles sociaux et modèles professionnels et personnels. Cette pragmatique inclut la non-séparabilité des variables dans la modélisation de la situation dans laquelle les acteurs sont engagés, loin de toute position « injonctive » d'une

recherche dite « fondamentale » vis-à-vis de lieux ou d'instances considérés comme « applications ». Pour pouvoir modéliser une situation, il faut y être — ou y avoir été — engagé. La possession d'outils, si elle est nécessaire, ne suffit pas ; mais pour agir une « théorisation » est nécessaire.

- Celui du *système* lui-même – hypothèse que nous poursuivrons – et de la dynamique de son *organisation active*, terme qui décrit la « capacité d'un système à agir dans et par son organisation, sa capacité d'activité propre de produire et de reproduire, de relier et de délier, de maintenir et de se maintenir, de transformer et de se transformer » (Morin, 1997). Le système est ainsi le lieu d'une éco-organisation, d'un mode d'action dans le système, d'auto-organisation pour trouver son équilibre propre, de réorganisation, c'est à dire de transformation adaptative : ceci pouvant être le principe de *se former*. Le système est « répondant », l'individu « représente » en quelque part l'organisation globale du système (fonction hologrammatique, Morin), les comportements et les savoirs ne sont pas des faits isolés, mais interagis. Entre action réfléchie et active se tissent de nouveaux liens. Il s'agit autant d'informer le système que donner un cadre de découverte à la recherche et à la formation. De fait, la psychologie cognitive, les didactiques, l'ingénierie d'enseignement ou la « gestion de classe » constituent des champs de recherche et de pratiques différents. C'est le champ même de la profession qui se distribue dans des moments de logique différents, le champ ne pouvant que s'y résoudre dans sa complexité. L'information, la mise en discours, les références comme les inférences, les confrontations de « méthodes », l'analyse et leurs herméneutiques alimentent l'originalité de cette rencontre.

3. L'ESPACE DE TRAVAIL RECHERCHE-FORMATION

Le champ informatif- formatif

Ainsi, dans la considération d'une pragmatique professionnelle et des modes de formation qui lui sont associés, ni la recherche, ni l'enseignement ne s'enseignent. La rencontre est possible dans le champ des pratiques et des heuristiques particulières. Le champ informatif « recherche/formation » constitue une figure de « travail » au sein de la formation qui donne sens à la connaissance au sein d'une profession. Dans une série de rapports inscrits dans la complexité des actions et de la réalité éducative, un retournement épistémologie (notamment d'instruction) des rôles de la pratique et de la théorie est un des fils conducteurs de la relation : donner aux pratiques la logique qui leur revient, faire de la « théorie » et du savoir produit un des leviers d'action de l'exigence formative et éducative.

Le carrefour de la formation permet de proposer des logiques de projet de liaison et de confrontation en tenant le fil conducteur des problématiques éducatives comme champ. À titre d'exemple, c'est sur le projet d'un tel espace qu'a été proposé, le projet recherche-formation^{viii} E.F.C.S. (Education, Formation, Cognition Société) de l'IUFM d'Aquitaine. Il met

en relation I.U.F.M. et laboratoires de recherche, chercheurs inscrits dans différentes sections universitaires^{ix}. Il se déploie selon l'articulation des recherches sur la formation et pour la formation, réunissant des formateurs soucieux de mieux comprendre les phénomènes liés à la formation et des chercheurs soucieux de décrire les relations entre les dispositifs de formation et les processus d'apprentissage de la profession (processus plus large et plus déterminant que la professionnalisation qui en contextualise actuellement l'interrogation). Le premier pas marqué est celui de la multiréférentialité et de l'unité complexe de sciences de/pour la formation. Le second est celui de l'occupation du champ créé par les problématiques qui oscillent entre recherche et formation : problèmes de profession et de formation (exemple : processus cognitifs, violences, difficulté d'enseigner, etc.), problèmes de recherche (méthodologies, modélisation, effets sociaux et effets cognitifs, pratiques..). Sur ces problématiques, par confrontation (par exemple, la notion de pratique n'est pas soumise aux mêmes regards), on peut assurer le lien mais aussi la rupture épistémologique entre recherche et formation. Le lien est alors informatif et en un sens formatif. Le champ fonctionne comme système d'information, non comme une addition de pertinences, mais comme un réseau à valeur ajoutée, champ complexe, heuristique, et aussi informatif. Il suppose le travail propre des formés et des formateurs et des chercheurs sans les normaliser. Ainsi, les termes E.F.C.S., comme dans les systèmes d'information, sont à considérer dans les recoupements et les champs qu'ils indiquent, échos et plus-value d'information. L'ensemble n'a pas de valeur adjonctive mais problématique et polémique (au sens de Bachelard), ce qui concerne à la fois recherche, profession et formation. Plus que de méthode et d'objet, il s'agit donc de champ informatif.

Le mémoire professionnel dans le champ formatif

Le mémoire professionnel, à la fois comme démarche dispositif de formation prend place dans un tel espace informatif. Il peut être décrit comme « espace quadripolaire » : le terrain, les savoirs universitaires, les normes, la recherche, l'espace de problématisation qui « emmène inévitablement à la recherche » (Fabre et Lang (2000)). Cet espace n'est pas un espace cohérent mais « un système de tension que le mémoire professionnel doit prendre en compte pour assurer sa légitimité ». C'est l'heuristique de cette espace qui crée le principe de cognition professionnelle, lié à l'écriture professionnelle déployée dans la pratique, comme « dynamiques de professionnalisation ». Le mémoire professionnel n'« est » pas de la recherche (de fait) : mais faire de la recherche, se former par la recherche appartient à l'horizon d'une pratique d'élucidation de la pratique, entre subjectivation et objectivation. Ainsi, la construction du problème professionnel local, l'objet du mémoire, entre une thématique générale, une problématique et une pratique, représentent la nécessaire production de savoirs professionnels, liant une pratique investie et une théorie pratiquée. On ne peut ainsi parler des effets du mémoire

professionnel dans la profession (Cros, 1998), des logiques des écrits professionnels des professeurs stagiaires^x, sans les associer à la mise en scène des pratiques autant que dans une critique de l'information dans un tel champ formatif. Le champ fait donc « forme » dans le principe d'un mémoire professionnel, les quatre dimensions représentant les écarts référentiels (cf. Bourdieu) entre lesquels se tisse la dialectique du dire et du faire (cf. Bruner). Entre le représenté, le formulé et le reconnu, s'instaure la démarche de production (le « faire » de l'écriture), comme alternance cognitive^{xi} et « action connaissante » (Morandi, 1999). Cette dialectique lie le discours et l'action dans la dimension d'un espace représenté, de la recherche d'une dimension accomplie de la signification selon les écarts présentés. Cette action, au sens plein de pragmatique de formation, permet la mise en place d'un rapport à la pratique sous le mode réflexif souvent souligné, comme expérience cognitive dans un système « actoriel » selon l'expression de Wittgorsky. Nous retrouvons l'idée d'une écologie de l'action, celle ci se distinguant du seul « pratique ». Le rapport action-pensée devient l'axe de mise en œuvre de projets et figure comme pragmatique de formation. Le champ vaut dans la tension, la réunion, système heuristique sous forme de partage d'objets, et système communicant où le jeu des représentations véhiculées est stratégique pour la formation comme pour la recherche^{xii}. C'est ce jeu stratégique qui permet de considérer l'hypothèse d'une « articulation » recherche-formation, qui n'intègre ni l'une ni l'autre, mais les réunit dans l'espace social de la formation et alimente les problématiques respectives ou partagées, les valeurs véhiculaires des informations et des représentations. Les différents chercheurs engagés enrichissent de leurs axes personnels de recherche le débat social sur l'éducation, la réalité de la formation et de la décision. L'heuristique de la recherche peut ainsi irriguer la posture formative, et, pour les professeurs en formation, les modes opératoires d'analyse. Le champ, comme valeur propre, intègre en boucle les effets théoriques et pratiques.

4. RECHERCHE-FORMATION : UN SYSTEME PROFESSIONNEL STRATEGIQUE

La voie d'une scientificité inscrite dans une logique d'action est donnée par Durkheim : « entre l'art défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître ou de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées non des combinaisons d'actes, et par-là, elles se rapprochent de la science ». La pratique apprend du pratique en le gouvernant. L'utilisation des « produits » de la recherche, de l'information sur la profession, appartient à cette pragmatique, des postures, d'une éthique

de la vérité autant qu'à une épistémologie des pratiques. Le transfert d'un concept théorique à la pratique est un choix pratique ; mais c'est également une pratique engagée dans une posture de vérité. Morin parle d'« écologie de l'action » qui définit la logique ouverte de l'action, son incertitude comme le champ à investir, de l'action comme son référent : elle inclut l'imprévu, l'acceptation de l'obscurité (Morin), le renoncement à la logique linéaire de la formation. Cette posture pragmatique s'inscrit selon la double préoccupation d'une action effective (« effets de l'action ») et d'une réflexion conduisant et assurant la logique de celle-ci « effets théoriques ». Par cette voie inscrite dans la formation, la fonction stratégique de la confrontation recherche-formation apparaît comme centrale. Elle est liée aux compétences et à la contextualisation des actions professionnelles ; elle est aussi liée au « se former » qui se construit entre subjectivité et recherche objectivante d'une logique pour une action professionnelle, de sa transformation, de la construction et de l'organisation de l'« institution interne » qu'est la « manière » (Peyronnie, 1998) de faire le métier. Le caractère « stratégique » de la formation se conçoit aussi dans l'auto-cognition que suppose la formation professionnelle, une pratique de pensée dirigée vers la possibilité de mettre en place des liens entre les éléments repérés, les références recueillies, les besoins de l'exercice professionnels, les modes personnels de mise en œuvre et de pilotage, son propre développement professionnel (cf. la « théorie des formés », Morandi, 2001). Cette perspective concerne autant le caractère scientifique du savoir que son expression personnelle et sociale, un processus de production de savoirs (Chartier, Lerbet, 1993). Entre information et formation, les deux fonctions constituent deux forces de tension permettant une confrontation et un traitement critique.

On peut souligner que l'espace recherche-formation, s'il appartient à la « forme » et donc à la formation, est lié, comme processus, à une pratique ouverte bien plus qu'à un dispositif de commande (ou un mode d'évaluation au sein de la formation ou de la profession). Les modes de discours, les formes argumentaires méthodologiques et narratives, les procédures informationnelles ou interprétatives relèvent néanmoins d'un système culturel et professionnel qui permet la recherche de significations. La formation devient un lieu de construction d'éléments de maîtrise, qui ne sont pas donnés d'emblée dans les pôles pratique ou théorique de la formation : mise en projet, traitement par objectif, recherche d'informations, observation, modes d'analyses,... Entre le traitement critique et la pratique se met en place une *forme* spécifique de travail, ni pratique seule, ni théorie seule, pragmatique et non observance, action représentée : la formation informée suppose « la mentalisation et la formalisation des processus de travail qui permet de faire de l'acte de travail et de façon conjointe un acte de formation » (Barbier, 1996).

Conclusion

L'évolution du rôle des savoirs sur l'éducation dans la formation et la profession, donne à la présence de la recherche dans la formation une fonction à la fois épistémologique et stratégique. Le rapport recherche formation alimente le lien théorie-pratique, mais également le crée comme écart à travers lequel peut prendre place une construction réflexive, compréhensive et professionnelle. L'écart (qui n'est pas un défaut) entre théorie et pratique est l'objet même des représentations mises en jeu dans le travail de profession et de formation. Il est également lié aux actes d'apprentissages qui peuvent le problématiser, et ainsi, aux modes de travail propres à la formation. Une formation n'est jamais assez théorique ; elle n'est non plus jamais assez pratique. Leur tension (théorie/pratique) fait apparaître ce double manque. Recherche et formation travaillent ici en écho, non par connexion mais par superposition et confrontation. Le plus value de leur rencontre tient, lors même de recherche-action, non à une fonction à caractère d'intervention psychosociologique, mais à la mise à disposition, dans les champs qui en sont l'objet possible, d'un espace réflexif et critique, lieu de confrontation et de résolution de problèmes professionnels selon le lien de rupture et de continuité car, comme le soulignait Bachelard, toute construction est une rupture d'ordre. L'espace recherche-formation peut, par polarité des problèmes professionnels, des savoirs universitaires et de la recherche, instruire ; il fait ainsi « forme » pour un sujet se formant. Différents liens interprétatifs et (croisés) se tissent entre modèles donnés par la recherche et la profession. Dans les rapports enrichis avec le réel et les problématiques combinées, le champ informatif produit sa propre information et participe à l'organisation de champs d'analyses professionnelles. Ni supplément d'âme, ni vérité d'une réalité, l'investissement du champ informatif recherche-formation, point de rencontre et expérience de savoir, relève d'une pragmatique de formation, lieu de construction personnelle et professionnelle. Ceci n'exclue ni les malentendus, ni les perspectives critiques (par exemple adressées à des monopoles interprétatifs). Entre science faite et métier à faire le lien heuristique construit le champ des pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M., 2000, L'analyse des pratiques, une démarche professionnalisante? *Recherche et formation*, INRP, n°35, pp. 25-41.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., FABLET, D. (ed.), 2000, *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris : L'Harmattan
- MORANDI, F., 2002-2, *Pratiques et logiques en pédagogie*, Paris : Nathan Université, 128.
- MORANDI, F., 1999, Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelles des professeurs des écoles : représentations et "actions connaissantes", *Revue Française de Pédagogie*, n°128, pp 43-54.
- MORANDI, F., 2002, *Les « savoirs » pour la formation : pragmatique et professionnalité*, Actes du 4ème Colloque international inter-IUFM, Formation des enseignants et professionnalité, 15,16,17 avril 2002, Bordeaux
- MORANDI, F., SALLABERRY, J.-C., 1999, L'idée de "pédagogie scientifique" : une épistémologie pour la pédagogie, *Cahiers Alfred Binet* n°659/660, 1999-2/3, pp 161 - 183.

ROBARDET, G., GUILLAUD, J.-C., 1997, *Éléments de didactiques des sciences physiques*, Paris, P.U.F.

SCHÖN, D., 1996, À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

ⁱ Les représentations que les formateurs et les professeurs ont de la recherche en éducation, et, également les représentations des chercheurs sur la profession et leurs modes d'analyses ont un rôle important : elles font partie de l'information circulatoire dans l'espace recherche-formation. Une interrogation soutenue est portée sur les attentes des acteurs. Une incompréhension de fait (les chercheurs n'apportent pas de solutions « pratiques »...) est autant une question à caractère épistémologique qu'une pratique. L'espace recherche-formation est le champ de ces postures.

ⁱⁱ On peut remarquer que, par exemple, les « apprentissages scolaires » n'ont pas la même définition, le même sens pour les chercheurs et les formateurs ; ces ruptures font sens.

ⁱⁱⁱ Cf. Morandi, Sallaberry, 1999

^{iv} La création des IUFM est à l'origine d'un mouvement au sein du rapport recherche formation, d'une « re fondation » de ce rapport.

^v Cf. orientation cité du texte d'orientation sur la formation des maîtres.

^{vi} Parmi les plus connus de ces travaux, citons ceux autour des effets-maître (Altet, 1994) ou des effets-classe (Bressoux, 1994), théorie des situations (Brousseau, 1999) .

^{vii} Dans la préface de l'ouvrage de Tardif, M., Lessard, CL. (1999) François Dubet définit le travail enseignant comme « une expérience sociale conçue comme la capacité pratique de combiner des logiques différentes, cette capacité étant au cœur de l'identité enseignante, comme de celle des élèves ; (...) c'est une expérience sociale totale « moderne ». Le sens de l'action y est hétérogène, instable, produit par les acteurs eux-mêmes et c'est ce qui rend ce travail si épuisant, si stressant, si mobilisateur parce que directement construit par les individus ».

^{viii} Le projet est autant un projet de formation qu'un moment d'une politique de recherche d'un établissement universitaire de formation. Projet inscrit dans le projet d'établissement et le plan pluriannuel de recherche de l'IUFM d'Aquitaine.

^{ix} 70^{ème}, 16^{ème}, 19^{ème}, 69^{ème} sections notamment.

^x On peut rappeler : Davisse, A., Rochex, J.-Y., 1998, *Pourvu qu'ils apprennent*, Créteil : C.R.D.P.

^{xi} « Par alternance cognitive nous désignons les opérations qui lient l'alternance aux modes d'organisation et de structuration interne du sujet » (Morandi, 1999)

^{xii} En se rapportant ici aux thématiques du Colloque.