

## Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif

Mokhtar Kaddouri

► **To cite this version:**

Mokhtar Kaddouri. Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif. *Éducation permanente*, Arcueil : Éducation permanente, 2008, La formation et la recherche, pp. 79-90. hal-02289441

**HAL Id: hal-02289441**

**<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02289441>**

Submitted on 16 Sep 2019

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

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



## Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif

**L'objectif de cet article est d'analyser les enjeux** de positionnement des praticiens à l'égard de la recherche et des chercheurs. Cette question n'est pas nouvelle, elle surgit de façon récurrente sans jamais être tranchée (Baillé, 1983), et la confusion persiste parce que la « quiddité » du praticien et celle du chercheur « ne peuvent se réduire l'une à l'autre » (Filloux, 1990). Ces enjeux débordent le seul champ de la formation des adultes. En effet, comme l'avait déjà souligné Sainsaulieu (1985), « la production de connaissances en sciences sociales aborde [...] une période de confrontation active entre chercheurs, enseignants, praticiens et usagers. Déjà perceptible à des degrés variés, parmi les urbanistes, les sociologues d'entreprises, les travailleurs sociaux, ce type d'échange est certainement déjà engagé dans le milieu des formateurs ». Se pose alors une double question : celle des conditions dans lesquelles on considère qu'un praticien fait de la recherche, et celle de la scientificité de la connaissance qu'elle produit. Dans ce sens, peut-on considérer comme résultats de recherche des connaissances émanant d'un matériau recueilli à partir de travaux d'expertise, d'accompagnement de praticiens, ou d'études évaluatives ? Les concepteurs d'outils pédagogiques ou les élaborateurs de modèles d'action sont-ils des chercheurs ? Toute pratique réflexive permettant de démêler l'entrelacs du praticien avec sa pratique et avec ses convictions est-elle une recherche ? Quelle différence peut-on établir entre le statut épistémologique du savoir produit par le praticien et celui du savoir produit par le chercheur ? Ce sont là quelques questions que le praticien peut se poser au sujet de sa pratique, et que d'autres peuvent légitimement lui poser. L'ambition de cette contribution n'est pas de répondre à l'ensemble de ces questions mais d'identifier quelques sources de litiges, et donc de confusion, dans les rapports entre praticiens et chercheurs. Celle-ci abordera quatre points. Le premier concerne la caractérisation des pratiques de recherche et leur différenciation avec d'autres pratiques qui s'y apparentent. Le deuxième est relatif à quelques usages

faits de la recherche des praticiens en formation. Le troisième traite de confusions persistantes dans les rapports entre praticiens et chercheurs, en identifiant quelques objets de litige entre les deux. Le quatrième expose les conditions dans lesquelles un praticien peut être considéré comme faisant de la recherche.

## La recherche : de quoi s'agit-il ?

Confronté à des difficultés de tous ordres dans sa pratique professionnelle, et amené à y réfléchir en vue d'apporter des solutions à ses problèmes, réfléchissant seul, en équipe ou accompagné d'une personne habilitée, le praticien produit du savoir pour et sur sa pratique. Peut-il pour autant considérer qu'il est inscrit dans une démarche de recherche ? Si l'on se réfère à la distinction introduite par Filloux (1971), la réponse est négative : le praticien « est » en recherche mais ne « fait » pas de la recherche car, comme le note Beillerot (1991) : « "Faire de la recherche" implique d'autres démarches, notamment celles qu'impose le verbe "faire" : trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier. »

Si, dans son acception générale, la recherche en formation des adultes n'est la propriété exclusive d'aucune institution, d'aucun groupe social ni d'aucune personne particulière, cela autorise-t-il à qualifier de recherche toute activité réflexive qui questionne la pratique ? Nous aurons l'occasion d'y revenir car ni le questionnement ni la pratique réflexive ne sont suffisants en soi pour constituer une pratique de recherche (Ardoino, 1990). D'où l'importance de spécifier ce que l'on entend par ce mot qui risque à la fois de « tout dire et ne rien dire » (Mialaret, 2006). Pour répondre à la question posée, Beillerot (1991) propose six critères. Les trois premiers donnent une définition minimale de la recherche du « premier degré » : « La production d'une connaissance considérée comme nouvelle par la communauté habilitée à porter un regard évaluatif en la matière ; la mise en œuvre d'une démarche d'investigation rigoureuse, systématisée, reproductible et admise par le groupe référent ; des résultats communicables à l'extérieur, car toute recherche pour soi-même n'est alors pas admise. » Quant aux recherches du « second degré », elles doivent satisfaire à trois critères supplémentaires : « L'analyse critique et réflexive de ses sources, ses méthodes, ses modes de travail ; la systématisation dans le recueil des données ; la présence d'interprétations énoncées selon des théories reconnues et actuelles qui contribuent à permettre l'élaboration d'une problématique aussi bien que l'interprétation des données. » Selon Beillerot, « une recherche qui ne présenterait que quatre ou cinq critères resterait une recherche minimale tendant à être au second degré sans y parvenir, puisqu'il manquerait un critère constitutif, mais qu'une recherche qui aurait, seulement, deux des trois premiers, ne serait tout simplement pas une recherche ».



Ces considérations nous aident à identifier en quoi consiste une recherche, mais ne nous permettent pas d'en distinguer les différents types. Un qualificatif différenciateur est nécessaire pour désigner le type de recherche dont on parle. Ce qualificatif est heuristique ; il n'a pour but ni de dénigrer, ni de minorer, ni de hiérarchiser les différents types de recherche. Il signifie qu'un praticien, par la logique même de sa pratique, peut – et c'est ce qu'il fait généralement – accéder à la recherche au sens minimal du terme, mais doit satisfaire à d'autres critères pour prétendre à la recherche du second degré.

Parmi les typologies proposées, celle qui nous intéresse ici met l'accent sur le rapport entre recherche et action pour différencier la recherche fondamentale et la recherche praxéologique, même si, dans cette distinction, d'autres subdivisions existent.

Les recherches praxéologiques, ou finalisées (Godelier, 1982), sont intentionnellement « orientées vers l'optimisation de l'action » (Ardoino, 1990). Répondant à des commandes politico-administratives, elles aident à la prise de décision et à « outiller l'action des divers acteurs-partenaires » (Martinand, 1998). Liées à des pratiques, elles ont « pour intention dominante leur optimisation ou leur finalisation [c'est-à-dire la production de représentations sur une transformation possible de ces pratiques] » (Barbier, 2001). Le plus souvent, ces recherches débouchent sur la mise en place de dispositifs d'ingénierie de projets, la construction d'outils ou de modèles d'action et de résolution de problèmes. La principale préoccupation de leurs commanditaires – et donc des personnes qui les conduisent – est de savoir « comment mieux faire ». Cela explique le recours à des critères de validation des résultats obtenus pour mesurer la capacité de ces recherches à résoudre des problèmes, et à répondre aux attentes des commanditaires et des praticiens.

Les recherches fondamentales ont un objectif différent. Selon le *Petit Robert* (1996), « fondamental » désigne ce « qui a l'importance d'une base, un caractère essentiel et déterminant ». Associé à la recherche, le terme désigne un « travail destiné à faire avancer la connaissance sans viser des applications pratiques immédiates » (*Grand Robert de la langue française*, 2001). Il s'agit d'une « recherche dont l'objet est la théorie, les principes de la connaissance qui doivent servir de base à des applications pratiques » (*ibid.*). Est considérée comme fondamentale une « recherche scientifique pure, orientée vers les domaines fondamentaux d'une discipline », le terme « pur » signifiant ce « qui s'interdit toute préoccupation étrangère à sa nature spécifique » (*Dictionnaire culturel en langue française*, 1975). La pureté rejoint ici les propos de Duhamel affirmant : « Pour que la recherche soit utile, il faut d'abord qu'elle soit désintéressée, [...] parfaitement gratuite. » Selon Godelier (1982), une recherche est fondamentale si elle « apparaît aux yeux des spécialistes d'un domaine comme prometteuse d'effets épistémologiques généraux sur le développement d'ensemble de ce domaine » ; autre-

ment dit, les recherches fondamentales ont pour objectif « le développement interne des sciences », et ont pour souci de répondre en premier lieu « à la logique du développement interne d'une discipline », en lui apportant un « renouvellement d'ensemble des perspectives théoriques » sans préoccupation majeure des « perspectives d'application immédiate ».

Cette classification en deux grands types ne doit ni faire oublier la diversité des recherches dans ce continuum, ni occulter les passerelles et les complémentarités entre les deux. En effet, « l'opposition recherche fondamentale/recherche finalisée constitue très souvent un piège, une manière de parler qui brouille la vue des vrais problèmes » (Godelier, 1982). Qu'elle soit dite fondamentale, classique, scientifique, académique, universitaire ou de second degré, c'est bien au regard de ce deuxième type de recherche que nous aborderons la relation entre praticiens et chercheurs, et notamment les litiges qui les opposent. Avant d'y revenir, et pour lever tout malentendu, précisons de quels praticiens nous parlons ici, car tous ne prétendent pas à l'affirmation d'une identité de chercheur. Des observations effectuées dans le cadre de deux Masters de recherche au CNAM<sup>1</sup> nous ont permis de constater des usages différenciés de praticiens en formation font de la recherche (Kaddouri, 2008).

## Des usages différenciés de la recherche

Les usages contrastés que nous présentons ci-dessous ne sont pas figés, ils expriment des tendances dominantes à un moment donné de la trajectoire des personnes concernées. Cinq catégories d'usage ont été repérées que nous présentons succinctement.

*1. La recherche comme cadre de structuration d'une responsabilité fonctionnelle.* C'est le cas des praticiens qui visent la gestion ou l'accompagnement d'activités de recherche conduites par d'autres. Celle-ci ne les implique pas personnellement. Il s'agit de personnes inscrites dans une dynamique de confirmation identitaire, qui occupent une fonction ou exercent un métier sans disposer de la reconnaissance et de la considération officielles qui leur correspondent. C'est le cas d'un certain nombre de professionnels œuvrant au sein d'institutions, d'universités ou de structures qui les mettent en contact avec le monde de la recherche. Ils y gèrent des activités de recherche ou collaborent avec des chercheurs, sans avoir une légitimité clairement installée. Leurs enjeux sont liés à l'acquisition d'un diplôme qui les légitime officiellement et qui, aux yeux de leurs responsables hiérarchiques et de leurs collègues, valide les fonctions qu'ils occupent. Ils espèrent que l'acquisition d'un diplôme universitaire leur permettra d'as-

1. Master 2 « Formation des adultes : champ de recherche » et Master 2 « Ressources humaines et sociologie », au sein desquels nous assumons la responsabilité du séminaire « Formation à la recherche ».



soir le positionnement escompté et d'acquérir la culture des sciences humaines et sociales qui leur fait défaut.

2. *La recherche comme cadre de structuration de sa pratique.* Il s'agit de mobiliser les théories et les démarches issues des sciences sociales et humaines pour analyser sa pratique. Les personnes concernées ont le projet d'effectuer des détours contingents par la théorie sans pour autant viser à devenir chercheur ou à exercer une activité de recherche. La mobilisation qu'elles font du détour en question ne donne pas lieu à une formalisation normée dont on peut rendre compte et justifier les résultats obtenus. C'est un usage fonctionnel de la théorie qui leur permet de prendre du recul et d'envisager leurs situations professionnelles avec un regard qui s'appuie en creux sur les démarches de recherche. On trouve ici des praticiens de la formation des adultes qui ont pris conscience des limites de leur action et de l'activisme qui l'accompagne. Ils sont à la recherche d'autres ressorts susceptibles de donner un nouvel élan à une pratique qu'ils comptent consolider et approfondir.

3. *La recherche comme cadre de structuration d'un parcours de vie.* Nous sommes ici en présence de personnes qui, a priori, n'ont pas d'enjeux de carrière mais désirent évoluer dans leurs façons de faire, de penser et d'être. Elles sont à la recherche d'un espace social et personnel qui permette de raccrocher des éléments de leur parcours personnel et professionnel. Il s'agit d'un espace de liberté construit loin des contraintes institutionnelles (professionnelles, familiales...), qui aide à se redéfinir et à se structurer, en disposant d'outils de retissage identitaire. La reprise des études constitue ici un moment important. Elle sert de point d'appui pour franchir une étape décisive, celle du dépassement du sentiment d'inachèvement et de l'accomplissement d'une réflexion abandonnée ou jamais commencée. Sont concernées des personnes anciennement inscrites dans un cursus d'enseignement supérieur (DEA, doctorat) qu'elles avaient dû abandonner.

4. *La recherche comme cadre de structuration d'une identité déjà existante.* L'enjeu ici est non pas de transformer son identité actuelle mais de renforcer sa légitimité par l'acquisition d'une facette identitaire complémentaire. L'inscription à un master vise deux objectifs : obtenir un diplôme qui valide le parcours professionnel actuel et se familiariser avec une posture de recherche. Ce qui permet l'accès à une facette identitaire complémentaire : celle de diplômé de l'université. C'est le cas de consultants qui, bien qu'expérimentés, sont confrontés à une concurrence féroce avec d'autres consultants ayant pignon sur rue, ou avec les universitaires auxquels les entreprises recourent de plus en plus souvent pour effectuer des missions d'intervention, de conseil ou d'audit. Dans cette perspective, un diplôme universitaire, accompagné de publications dans des revues professionnelles, leur permet de mieux se positionner sur le marché, contribuant à renforcer leur visibilité sociale et à faire reconnaître leur identité de consultant.

5. *La recherche comme cadre de structuration d'une fonction statutaire.* Ce qui est visé ici, c'est l'exercice de la recherche comme activité scientifique dans un cadre statutaire reconnu. Il s'agit de praticiens inscrits dans une dynamique de transformation identitaire dont l'objectif est de devenir enseignants-chercheurs à l'université. Ceux-ci ont le projet de conduire des recherches de types académiques et, le temps venu, de revendiquer socialement l'identité de praticien-chercheur ainsi que l'appartenance à la communauté de chercheurs œuvrant dans leur champ de pratique. Pour eux, le master constitue une étape et non pas une fin en soi. C'est pourquoi, ils préparent activement et de façon persévérante (pendant quatre à cinq ans) un doctorat, le soutiennent et, quand ils le peuvent, se font qualifier sur un poste d'enseignement et de recherche à l'université.

On voit bien, à travers cette typologie indicative, que tous les praticiens concernés ne comptent pas faire un usage académique de la recherche, et n'ont pas l'intention de s'affirmer en tant que chercheurs. À l'exception éventuelle des deux derniers types, les autres ne sont pas concernés par notre propos.

## 84 **Entre praticiens et chercheurs, des confusions et des sources persistantes de litiges**

Il faut interroger l'usage indifférencié et englobant du terme « praticien » pour identifier les réalités qu'il cherche à désigner. En effet, il concerne tout autant le professionnel que le pédagogue ou le chercheur lui-même (en tant que praticien de la recherche).

Notre propos ne concerne pas les « praticiens » en général, qui agissent dans et sur le quotidien sans se poser la question de savoir si leur pratique relève ou non de la recherche. Notre propos concerne tous ceux qui s'attribuent – ou à qui l'on attribue – un qualificatif : « praticien réflexif (Schön), « praticien théoricien » (Houssaye) ou « praticien-chercheur », qui leur donne ainsi le sentiment de légitimité, voire la conviction, de « faire de la recherche ». Cela est particulièrement vrai dans le cas de la recherche-action, où les praticiens sont amenés à se revendiquer comme chercheurs du « second degré ». Ce qui est en jeu ici, ce n'est pas la recherche-action en tant que telle, c'est l'usage abusif qui en a été fait et qui, d'une façon ou d'une autre, a alimenté le fantasme et les illusions de certains praticiens. Dans ce genre de recherche, « on a posé des décrets volontaristes, des espoirs généreux, qui représentent certes du changement par rapport aux habitudes, mais qui consistent à dire qu'il n'y a pas de différence entre les chercheurs et les praticiens, que tout est recherche » (Ardoino, 1990). En l'absence de repères indiquant clairement les complémentarités et les distinctions entre chercheurs et praticiens (y compris dans la recherche-action), on risque bien de se trouver au cœur d'un *maelström*, certes créatif mais plus sûrement illusoire, « au nom de la science où chacun fait n'importe quoi selon son désir, son bon plaisir » (*ibid.*).



Nous abordons ci-dessous quelques-uns des aspects qui renforcent la confusion entre praticiens et chercheurs, et qui constituent des objets de litige entre eux. Ils concernent l'intention de production de la connaissance tout autant que l'usage des théories et des méthodes des sciences humaines et sociales.

## ■ Un débat houleux sur le statut du savoir produit

Le praticien produit du savoir, cela est unanimement reconnu. Ce qui fait débat, c'est le statut épistémologique du savoir produit. Résulte-t-il d'un travail de recherche ? Si oui, à quel type de recherche peut-on l'affilier : « recherche minimale », du « second degré », « praxéologique » « académique » ou « fondamentale » ? Le débat sur le fond, c'est-à-dire sur le statut, ne peut s'engager sereinement tant les attributs qui qualifient ces recherches sont chargés de jugements de valeur et d'enjeux de valorisation et de reconnaissance sociale. C'est le cas du savoir produit par les praticiens se revendiquant de la « recherche pédagogique. » Si cette dernière est à ce point difficile, « c'est qu'elle exige – sur la même personne – le dédoublement entre acteur et chercheur : l'acteur tente de définir avec prudence la ligne d'action, la ligne juste, pour se sortir d'une situation problématique et opérer la transformation qu'il estime être la meilleure dans le contexte, alors que le chercheur dresse une ligne perpendiculaire à cette ligne d'action, une ligne de connaissance, pour décrire et expliquer, par exemple, ce qui change et ce qui ne change pas et pourquoi » (AECSE, 2001). C'est également le cas du savoir produit par le praticien réflexif : un savoir local, incorporé, dont la validité ne dépasse pas les situations particulières dans lesquelles et pour lesquelles il a été produit. Il s'agit de « savoirs tacites, qui sont nés dans l'action, où il fallait agir et non dire ses délibérations » (Bourdoncle, 2004).

Comparativement au savoir produit par le praticien, celui issu de la recherche du second degré se caractérise par sa distanciation d'avec l'action. Sa visée première est non pas la résolution de problème, mais la production d'un savoir de compréhension ou d'explication de phénomènes étudiés. Comme le souligne Ardoino (1990), « lors des retombées ou des effets d'après-coup du savoir ainsi constitué entraîneront certaines conséquences au plan de l'action, permettront l'optimisation éventuelle de celle-ci, et influenceront, incidemment, sur des choix politiques, ce n'aura jamais été, pour autant, l'ambition principale d'une telle démarche, mais tout au plus, un bénéfice [appréciable] de surcroît ». Filloux (1979), quant à lui, distingue chercheur et praticien par la nature des désirs qui les motivent. Le premier est mû par « le désir de prise sur un objet », alors que le second l'est par le « désir de prise sur un sujet ». Pour lui, « le propre du chercheur, c'est d'avoir le désir de comprendre, de connaître quelque chose relativement à un objet », alors que le propre du praticien (ici l'enseignant) est d'avoir « un désir de prise non plus sur un objet, mais sur un sujet ».



## ■ Un usage différencié de méthodes et de techniques communes

Avant d'aborder le contenu du litige, levons la confusion entre trois termes souvent utilisés de façon indifférenciée dans notre champ de pratique : méthodologie, méthode et techniques. La méthodologie signifie un discours réflexif et critique tenu par le chercheur sur sa démarche de recherche. Elle vise la discussion de la validité des savoirs produits au regard du processus et des conditions de production et de traitement des données. La méthode renvoie à la stratégie d'ensemble de conduite de la recherche et des choix qui l'ont sous-tendue. Elle peut prendre la forme d'une enquête, d'une observation, d'une expérimentation, etc.). Mobilisées dans le cadre d'une méthode, les techniques, quant à elles, représentent les outils opérationnels de recueil de l'information (entretien, questionnaire, etc.). Au regard de cette précision, deux niveaux de litiges sont à retenir. Le premier est relatif à l'usage différencié des mêmes méthodes et des mêmes techniques issues des sciences humaines et sociales. Le second est relatif au recours, ou non, à un discours méthodologique critiquant l'usage de ces méthodes et de ces techniques dans le recueil et le traitement de l'information. Ainsi, dans l'exercice de leurs activités professionnelles, les praticiens mobilisent des méthodes d'enquête par entretien ou par questionnaire (analyse des besoins, évaluation, etc.). Mais cet usage peut être fait sans qu'il soit inscrit dans une problématique de recherche, ou relié à l'un ou l'autre des courants théoriques dont il tire sa légitimité. Le praticien n'est pas obligé d'en rendre compte et de justifier ses choix devant une communauté quelconque. Il suffit que cela marche et que, derrière le recours aux sciences sociales, l'objectif soit atteint, même si ce recours, fait « parfois naïvement », « s'avère explicable, ne devienne souhaitable et pertinent qu'à certaines conditions » (Hédoux, 1996). C'est là une des différences entre chercheurs et praticiens car, contrairement au praticien, le chercheur doit relier ses méthodes et ses techniques à une problématique de recherche et à des théories qui les légitiment. Il doit justifier ses choix et les argumenter. Il doit par ailleurs tenir un discours critique sur les usages qu'il a faits de ces méthodes et de ces techniques, qui « n'atteindront le niveau de qualité scientifique requis qu'à partir du moment où ils seront devenus transposables, réappropriables par d'autres chercheurs, autrement dit réfutables » (Ardoino, 1990).

## ■ Le recours à des théories d'approche du réel dont le statut n'est pas toujours explicité

Les pratiques professionnelles consistent en un gisement de théories : y sont imbriquées des théories que les praticiens mobilisent dans leurs pratiques et des théories qu'ils produisent à partir de ces pratiques et sur elles. La distinction établie par Ferry (1983) entre trois types d'appréhension du fait éducatif va nous



aider à situer la confusion, et par là même le litige, entre praticiens et chercheurs. La première approche trouve son origine dans les sciences humaines et sociales, et particulièrement dans les sciences de l'éducation qui nous concernent ici. Elle interroge le savoir produit du point de vue de la scientificité et de la « connaissance objective du fait éducatif ». La deuxième approche résulte du discours pédagogique, globalement « nominatif et totalisant » et qui, quels que soient ses liens avec « la connaissance objective », reste avant tout praxéologique et sous-tendu par des valeurs. La troisième approche est pragmatique et interroge le savoir du point de vue de son efficacité.

Dans le cadre de notre réflexion, la première et la deuxième approche du réel soulignées par Ferry posent la question de la différence entre recherche et pédagogie, deux pratiques sociales productrices de théories dont la nature et le statut peuvent être sources de litiges. La première produit des théories qui aident à comprendre et/ou à expliquer (comprendre ou expliquer sont à prendre ici dans le sens des deux traditions scientifiques à l'œuvre dans les sciences humaines et sociales) les pratiques pédagogiques. Les théories produites par la seconde ont pour fonction de guider et d'outiller le praticien dans sa pratique pédagogique.

Ces considérations sur les confusions et les litiges entre praticiens et chercheurs nous conduisent à identifier les conditions dans lesquelles on peut considérer qu'un praticien fait de la recherche.

## **Dans quelles conditions un praticien peut-il revendiquer une posture de chercheur ?**

Elucider les confusions et les litiges condamne-t-il les praticiens à ne pas s'inscrire dans une démarche de recherche du second type ? Cette question en appelle une autre, relative aux conditions dans lesquelles un praticien peut être considéré comme faisant de la recherche et reconnu dans la posture que requiert cette recherche. Notre intention n'est pas d'énumérer l'ensemble des conditions mais d'aborder plus particulièrement celle relative à la capacité de gérer la simultanéité de la posture de recherche et de la posture d'action (Kaddouri, 2005).

Ce qui est visé à travers cette question de la simultanéité est de savoir s'il est possible, comme le suggère Christine Mias (1998), de vivre « simultanément deux postures aussi différentes qui sont celles de l'aventure professionnelle et celle de l'aventure de recherche ». Marcel Lesne (2001) y répond par la négative. En effet, selon lui, « de la différence fondamentale entre procès de travail scientifique et procès de travail formatif, il résulte qu'un même acteur ne peut simultanément réaliser deux rôles s'excluant l'un l'autre, celui de chercheur scientifique et celui de formateur ». Nous partageons ce point de vue car, comme nous l'avons dit plus haut, les deux activités ne sont pas du même ordre et n'ont pas le même statut. Elles ne visent pas les mêmes finalités et ne sont pas motivées par

la même intention. Cela signifie-t-il pour autant que le praticien ne peut pas conduire une activité de recherche ? Ou, s'il s'y implique, qu'il lui faille renoncer à son identité de praticien ? Il s'agit là d'une fausse question ; ce qui doit être interrogé, ce n'est pas la capacité d'être chercheur, c'est celle d'être simultanément chercheur et praticien, dans une même pratique sociale : la recherche. Oui, le praticien peut avoir la capacité de conduire une recherche, à condition qu'il puisse gérer, non pas non pas simultanément mais de façon alternative, la double posture (Kaddouri, 2003). Et à condition, comme le dit encore Marcel Lesne (2001), « de posséder les capacités et les compétences requises [pour] remplir alternativement ces deux rôles ».

## En guise de conclusion

Pour conclure, nous voulons affirmer deux points essentiels. D'abord, il n'était pas question, dans cette contribution, d'établir une hiérarchisation entre les différents types de recherche. Ceux-ci, dans le champ de pratique qui est le nôtre – la formation des adultes –, doivent tous trouver leur place, être encouragés, reconnus, valorisés, mais dans la clarté de leur statut. Ce qu'il faut éviter, c'est l'amalgame entre les différents types de recherche en tentant de faire passer l'un pour l'autre. Cela est paradoxal, mais il nous semble que la valorisation de chaque type de recherche passe par la reconnaissance de sa spécificité et de sa complémentarité.

Ensuite, au lieu de chercher à abattre les cloisons entre praticiens et chercheurs, mieux vaudrait inventer de nouvelles formes d'articulation entre eux. Il s'agit de créer des occasions et des lieux d'interfaces, dans le respect de la logique de l'un et de l'autre. Quant aux praticiens qui veulent s'inscrire dans une démarche de recherche du second type telle qu'elle a été définie ici, se pose la question de la simultanéité et celle de l'alternance des postures de recherche et d'action. Nous rejoignons ici le point de vue de Ferry (1983) : « Observer, constater, analyser, comparer pour expliquer ou interpréter [trouver des lois ou dégager du sens] suppose une prise de distance par rapport aux situations ou aux comportements, la dissociation de la pratique de la recherche et de la pratique éducative, l'écart établi entre la position du “chercheur” et la position du “praticien” [...], par quoi s'effectue l'objectivation et la possibilité d'une autre lecture que celle de l'acteur sur le lieu de sa pratique. »

Certains répondront que ce « saucissonnage » des pratiques peut conduire à un « clivage » dans la personnalité du praticien. Nous avons eu l'occasion de donner notre point de vue sur ce clivage (Kaddouri, 2008). Nous avons répondu par la négative, même si les deux activités trouvent leur génération chez la même personne. ◆



## Bibliographie

- AECSE (Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation). 2001. *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis*. Paris, AECSE-INRP.
- ARDOINO, J. 1990. « Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant ». Dans : AFIRSE. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation, au regard d'une Europe en devenir. Actes du colloque international francophone*. Alençon 24-26 mai. Matrice ANDSHA.
- ARDOINO, J. 2003. « La recherche-action, une alternative épistémologique. Une révolution copernicienne ». Dans : P.-M Mesnier ; P. Missotte (dir. publ.). *La recherche-action une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris, L'Harmattan, p. 41-49.
- BAILLÉ, J. 1983. « Recherche expérimentale et pratique de formation ». *Les sciences de l'éducation*. N° 2, p. 77-101.
- BARBIER, J.-M. 1985. « Analyser les démarches de recherche ». *Education permanente*. N° 80, p. 103-123.
- BARBIER, J.-M. 2001. « La constitution de champs de pratiques en champs de recherches ». Dans : J.-M. Baudouin ; J. Friedrich (dir. publ.). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 305-317.
- BEILLEROT, J. 1991. « La "recherche", essai d'analyse ». *Recherche et formation*. N° 9, p. 17-31.
- BOURDONCLE, R. 2004. « Transformer l'expérience en savoir ». Dans : J.-F. Marcel ; P. Rayou (dir. publ.). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris, INRP p. 161-168.
- FERRY, G. 1983. *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris, Dunod.
- FILLOUX, J.-C. 1971. « Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation ». *Orientation*. N° 37, p. 5-23.
- FILLOUX, J.-C. 1979. « Intervention au débat préparatoire au colloque chercheurs-praticiens, 26-27-28 janvier 1980. Compte rendu partiel des travaux ». *Pratiques de formation*.
- FILLOUX, J.-C. 1990. « Quelques considérations sur la recherche en éducation ». Dans : AFIRSE. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation, au regard d'une Europe en devenir. Actes du colloque international francophone*. Alençon 24-26 mai. Matrice ANDSHA, p. 92-96.
- HÉDOUX, J. 1996. *Se former à la pédagogie*. Paris, Lamarre.
- JOBERT, G. 1985. « Processus de professionnalisation et production de savoir ». *Education permanente*. N° 80, p. 125-145.
- KADDOURI, M. 2003. « Rapports dynamiques entre recherche et intervention dans le domaine de l'innovation ». Dans : H. Lenoir ; E.-M. Lipiansky (dir. publ.). *Recherches et innovations en formation*. Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI, M. 2005. « La formation à la recherche : rapport tensionnel entre posture de recherche et posture d'action ». Dans : C. Landry ; J.-M. Pilon (dir. publ.). *La formation et l'accompagnement des adultes aux études supérieures : quête de savoirs, de compétences ou de sens ?* Montréal, Presses de l'Université du Québec.



KADDOURI, M. 2008. « Quelques motifs identitaires d'engagement des professionnels dans des dispositifs de formation à la recherche ». *Dans* : C. Solar ; P. Hébrard (dir. publ.).

*Professionalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*. Paris, L'Harmattan.

LESNE, M. 2001. « Science et action : quelles relations ? Essai d'analyse ». *Question de recherches en éducation*. N° 2, p. 285-305.

MARTINAND, J.-L. 1998. « Zones d'incertitude, de frictions, de malaise ». *Bulletin de l'AECSE*. N° 20/21, nouvelle série.

MIALARET, G. 2006. *Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes épistémologiques*. Paris, PUF.

MIAS, C. 1998. *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris, L'Harmattan.

SAINSAULIEU, R. 1985. « La formation des adultes, objet de recherches sociologiques ». *Education permanente*. N° 80, p. 89-101.