

## **Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

Jacques Weiss



# **Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

Jacques Weiss

**IRDP**  
Faubourg de l'Hôpital 43  
Case postale 54  
CH-2007 Neuchâtel 7

Tél. (41) (0) 32 889 86 14  
Fax (41) (0) 32 889 69 71

E-mail: [christiane.antoniazza@irdp.unine.ch](mailto:christiane.antoniazza@irdp.unine.ch)  
<http://www.irdp.ch>

*Cette publication de l'IRDP est un document de travail qui peut encore subir des modifications. La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord de son(ses) auteur(s).*

**Photo de couverture : Maurice Bettex - IRDP**

# Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs complémentés ?

Jacques Weiss<sup>1</sup>

## 1. La problématique : une affaire d'identité et de territoire

La problématique des rapports entre les savoirs professionnels des enseignants et des formateurs et ceux issus de la recherche en éducation rejoint celle déjà abondamment débattue des rapports entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques. Elle aborde également le thème récurrent des apports des savoirs scientifiques à la pratique et réciproquement, bien que moins souvent évoqué, des apports des savoirs pratiques aux sciences de l'éducation. Cette problématique n'est pas étrangère non plus au débat lancé dès le début des années 1990 relativement à la place de la recherche dans la formation des enseignants, alors que les IUFM prenaient forme en France<sup>2</sup>. De nombreuses rencontres et publications ont traité de ces questions : la revue Recherche et Formation de l'INRP en 1991 et 1994, l'ouvrage dirigé par Hélène Hensler de 1993, les Rencontres des IUFM de Toulouse en 1995 et de Grenoble en 1997. Le fait que ces questions se posent encore atteste de l'insatisfaction des réponses trouvées à ce jour, ou confirme l'état de transition dans lequel se trouvent encore les institutions de recherche et celles de la formation. Le symposium du REF98 y revient donc par le biais des savoirs produits par les enseignants et les formateurs d'une part, par les chercheurs en sciences de l'éducation d'autre part, preuve que la problématique posée reste toujours pertinente et actuelle.

Cette question n'est pas strictement intellectuelle; elle est également sociale et dans certains cas idéologique.

*La définition de ce qui est ou n'est pas de la recherche scientifique, de qui a ou n'a pas droit au titre de recherche, n'est pas qu'une question théorique, mais un moyen de désigner l'autorité légitime pour fixer les critères de légitimation et donner à d'autres l'accès à la recherche. En ce sens, c'est une arme préservant certains territoires (Demailly, 1994, p.70).*

Elle se pose en effet à des moments de crise, alors que les identités se constituent, les territoires se redéfinissent, les hiérarchies se recomposent à la suite, dans le cas présent, de la reconsidération fondamentale des principes de la formation des enseignants, de la professionnalisation de leur activité et de leur rapport aux savoirs professionnels. Les uns adoptent des postures défensives et hiérarchiques au nom des exigences de la science, les autres des postures égalitaristes et offensives de valorisation par la recherche, arguant la spécificité de la pratique et l'inutilité des savoirs savants à répondre à leurs besoins.

Ce serait faire preuve d'angélisme que de croire trouver réponse à la problématique des rapports entre savoirs d'expérience et savoirs scientifiques en faisant l'impasse sur ces considérations socioprofessionnelles. L'approche socioethnologique de Bruno Latour et Steve Woolgar

---

<sup>1</sup> Article à paraître chez DeBoeck dans « Recherches, pratiques et savoirs en éducation » .

<sup>2</sup> Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Cette nouvelle formation des enseignants a démarré à la rentrée 1990 à titre expérimental dans trois académies (Grenoble, Lille, Reims). Depuis 1991, elle est en œuvre dans toutes les académies.

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs complémentés ?**

(1988, 1989) qui décrit et analyse la "Science en action" et celle de Gould (1983) qui stigmatise ses errances montre comment le travail scientifique se trouve constamment imbriqué dans des considérations sociopolitiques ou idéologiques, et comment la science elle-même se construit au travers de tensions et de confrontations.

Or la tension quasi permanente et endémique entre chercheurs et praticiens (Weiss, 1996) se trouve accrue par la crise actuelle du marché de la recherche en éducation, résultant de l'exigence ou de la revendication des formateurs et des enseignants à produire leurs propres savoirs d'action. La difficulté, largement admise, des sciences de l'éducation à produire des savoirs utiles à la pratique, même dans les systèmes où, depuis une trentaine d'année, la formation des enseignants se trouve intégrée à l'université, ne fait qu'attiser le conflit et rend impératives une redéfinition des territoires et une nouvelle mise en perspective des savoirs produits et des méthodes pour y parvenir.

Nous traiterons de cette question en prenant tout d'abord en considération les constructions identitaires des uns, les chercheurs professionnels, et des autres, les praticiens de l'enseignement, et de leurs champs d'action respectifs, pour montrer les points de tension qui entravent leur collaboration. Nous terminerons par une proposition de compromis, modalités de résolution de conflit tout helvétique. Selon une perspective microhistorique, nous examinerons donc tout d'abord quand et comment s'est constituée la recherche en sciences de l'éducation et comment elle s'est progressivement trouvée confrontée aux attentes insatisfaites des enseignants et à leurs revendications, plus ou moins affirmées, à produire eux-mêmes leurs propres savoirs d'action.

## **2. La recherche en éducation, une identité à peine consolidée**

### *2.1. Le boum des sciences de l'éducation au cours des années 1970*

Dès le début des années 1970, des institutions de recherche ont été créées progressivement, (en Suisse romande, l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique et, dans presque tous les cantons de cette région, des centres de recherche extra-universitaires), et des facultés universitaires se sont également constituées (la FAPSE à l'Université de Genève). On pouvait en compter 19 en 1965 et 55, dix ans plus tard (Grossenbacher, Gretler, 1992). Il en est résulté progressivement la constitution d'équipes de chercheurs en éducation, et, à travers elle, l'élaboration d'une identité de chercheur dans ce domaine, confirmée par une formation diplômante en Sciences de l'éducation, par la mise en place d'une organisation régionale d'information et de formation permanente, le Groupe des chercheurs romands en éducation (GCR en 1971), puis par la création d'une Société professionnelle (la Société suisse de recherche en éducation - SSRE en 1973) et par l'édition de publications scientifiques dans ce domaine. Une évolution similaire peut être observée en France, où les Sciences de l'éducation se trouvent formellement instituées en 1967 à l'occasion de la redéfinition du cursus universitaire; huit départements des sciences de l'éducation seront créés de 1967 à 1970. Ils seront au nombre de 23 en 1995 (Charlot, 1995). Les enseignants-chercheurs s'organisent également en une Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE).

## *2.2. Une nouvelle demande sociale*

- les approches macrosystémiques

La recherche en sciences de l'éducation est donc de création récente. Elle est née des disciplines contributives, ou pour le moins conduite par des chercheurs issus d'elles, psychologues surtout, mais aussi linguistes, mathématiciens, géographes, historiens, sociologues. Si l'identité des chercheurs et de leurs institutions de rattachement se construit progressivement, notamment en se distançant, non sans déchirements, des disciplines-mères par la définition d'un objet épistémologique original, elle s'opère également au travers de la demande sociale et politique suscitée par le vaste mouvement de réforme scolaire lancé dès la fin des années 68. Au cours de cette période, en effet, les champs de la recherche en éducation se sont progressivement constitués en tant que domaines d'étude propres, et fortement développés, adoptant des méthodologies des plus variées: recherche évaluative pour le contrôle expérimental, recherche-innovation et recherche-action pour une dynamique contrôlée du changement (Romian, 1979). Cette vitalité scientifique reflète les errements et les tâtonnements scientifiques d'une science en émergence, qui n'est pas sans rappeler le bouillonnement d'idées et les tensions qui motivent l'actuel débat sur les spécificités des savoirs et des méthodes issus de la pratique enseignante.

Pour répondre aux demandes de validation ou d'accompagnement de ces innovations scolaires, les responsables politiques et administratifs ont donc été les premiers à s'adresser notamment aux psychologues-psychométriciens afin qu'ils évaluent les effets des décisions prises par leur gouvernement ou résultant de leur politique, et d'en faire le bilan dans la perspective de leur généralisation ou de leur ajustement. Cette dernière perspective de régulation des innovations devait conduire les chercheurs à adopter, dans les années 70, de nouvelles démarches de recherche, dite de recherche-action, toujours d'actualité et encore contestées par d'autres au nom de la rigueur et de l'objectivité. Ce sont d'ailleurs les mêmes objections qui sont aujourd'hui adressées à la recherche en formation des maîtres.

- Les approches microsystémiques

Parallèlement à ces recherches macrosystémiques qui répondent aux attentes des responsables de la politique scolaire, se sont mises en place, dans les années 80, des approches micro issues de demandes d'enseignants, et à l'origine de nouveaux objets de recherche centrés sur les didactiques et leurs supports. Les chercheurs en éducation, au fil de ces trente années de recherche, ont donc vu leur rôle évoluer et s'enrichir de nouvelles fonctions: à côté de celle d'évaluateurs et d'observateurs des innovations et réformes de systèmes d'enseignement, ils ont adopté quelquefois celle d'acteurs-chercheurs de la transformation socioscolaire (recherche-action), mais aussi celle d'auteurs de prototypes de situations et produits didactiques (Weiss, 1998).

Au cours de toute cette période (1970-1990), les chercheurs en sciences de l'éducation ont donc été amenés à débattre et à construire leur nouvelle identité, à préciser le contour de leurs territoires de recherche, travail nécessairement difficile, inhérent à la naissance d'une nouvelle communauté scientifique. Ce travail est loin d'être achevé; il rebondit même depuis le début des années 90 avec l'extension de la recherche dans les institutions de formation d'enseignants. A la différence toutefois, dans ce cas, que l'identité en émergence est celle du formateur, et n'est plus celle du chercheur, ce dernier se trouvant soudainement en position défensive. Ce qui donne au débat une tournure originale.

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

Les chercheurs en éducation poursuivent donc leur quête de légitimité, confrontés à une nouvelle définition de leur engagement scientifique (Vanhulst, 1994).

### **3. La tertiarisation de la formation des enseignants: une aspiration à produire leurs propres savoirs**

#### *3.1. La mutation de la formation des enseignants*

L'évolution et la transformation du rôle professionnel des enseignants, au début des années 90 dans les pays francophones européens, se trouve caractérisée par une plus grande responsabilité et autonomie de l'enseignant, et a conduit à un nouveau concept de formation et à une restructuration en profondeur des institutions chargées de la mettre en oeuvre. Ces bouleversements ont provoqué un large débat et suscité la controverse dans les milieux de la formation et de la recherche.

La place et la nature de la recherche dans ces institutions apparaissent en effet problématiques et encore fortement discutées, de même que leurs effets sur la pratique de l'enseignement. Ces questions sont discutées depuis plus de dix ans, et sont toujours d'actualité. Elles subsistent même au Québec alors que l'universitarisation de la formation des enseignants a plus de trente ans (Roy, 1993; Van Der Maren & Blais, 1994). Elles sont également présentes en Suisse, bien que plus récentes. Un rapport de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 1993, p. 56) postulait en effet que l'une des caractéristiques des Hautes Écoles Pédagogiques devait être la relation active et réciproque entre la formation et la recherche, "étant entendu que celle-ci ne se déroule pas à côté de l'enseignement dispensé, mais qu'elle est conduite en étroite liaison avec la formation". Ce rapport suggère diverses formes de recherche : la participation à des projets de recherche, la réalisation de projets personnels, le transfert et la critique de la recherche, l'évaluation personnelle de projets d'établissement.

Ces conceptions nouvelles de la formation se sont heurtées au modèle traditionnel en vigueur dans les Écoles normales, lieux du savoir institué. Elles ont poussé enseignants et formateurs d'enseignants à se construire une nouvelle identité, dont l'activité de recherche devait faire partie. Cette redéfinition des rôles et des postures de formateurs s'est avérée d'autant plus délicate, en l'occurrence, que les institutions de rattachement, les Écoles normales, avaient ou ont une identité forgée depuis plus d'un siècle. Elles ont vocation de transmettre des valeurs stabilisées mais aussi des savoirs établis, qui le sont si fortement d'ailleurs qu'ils en deviennent quelquefois inébranlables.

#### *3.2. Le conflit*

La création des Hautes Écoles Pédagogiques en Suisse ou des IUFM en France a donc mis en mouvement ces monuments de la formation. Ces changements ont provoqué, et provoquent encore des tensions et des conflits entre les lieux confirmés de la recherche en éducation et les espaces émergents de recherche au sein des institutions de formation ainsi qu'un réexamen des rôles et des mouvements de frontières. Quête d'une nouvelle identité pour les uns, défense de

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

territoire pour les autres. La mise en œuvre de ces nouvelles conceptions de la formation, au début des années 1990, devait donc engendrer quelques bouleversements dans les dispositifs de la recherche, dans les rapports entre laboratoires des sciences de l'éducation des universités et les unités de recherches. Demailly et Zay (1994) ont mis en évidence les forces et les faiblesses de ce processus de changement. Alors que le Ministère de l'éducation avance l'idée de rattacher toutes les sciences de l'éducation aux IUFM, les personnes des milieux des sciences de l'éducation se sont déclarées "clairement, nettement et unanimement opposées" (Charlot, à paraître).

### *3.3. Les questions en suspens*

La redéfinition des espaces de recherche devait engendrer en effet tout un lot de questions et provoquer la recherche de réponses nouvelles. S'agit-il, pour les institutions de formation, d'initier les futurs enseignants à la recherche, de les rendre capables de lire les publications des chercheurs pour nourrir leurs pratiques, ou doivent-elles mener des recherches au même titre que les facultés ou les centres de recherche en Sciences de l'éducation? Et dans ce cas, que sont ces recherches? Convient-il de définir les champs de la recherche propres à chaque institution; de distinguer la vraie à la charge des chercheurs confirmés (disposant d'un doctorat par exemple) de celle qui ne l'est pas et qui serait réservée aux institutions de formation? Quand et comment situer la pratique réflexive dans ce débat? Doit-elle avoir lieu à l'occasion de la formation initiale seulement, au cours de l'activité professionnelle elle-même? A qui revient la conduite de ces recherches, aux formateurs, à quelques-uns d'entre eux? Et quels engagements des étudiants dans ces recherches?

## **4. Quelles recherches pour quels savoirs ?**

Le débat demeure donc ouvert, et la controverse toujours vive tant en France qu'en Suisse, et elle serait même ravivée au Québec. Deux positions antagonistes se dégagent à ce moment du débat.

### *4.1. La production des savoirs scientifiques, les chercheurs en éducation comme arbitre*

- Les savoirs scientifiques et les autres

Pour les chercheurs professionnels en éducation, il s'agit en effet d'arrêter les rôles et les tâches de chacun, chercheurs et enseignants, et de les penser en termes de coordination, de rapprochement, de collaboration, sans toutefois les confondre, car les savoirs à produire sont différents et spécifiques (Vanhulst, 1993,1994). La recherche et l'enseignement relèvent en effet selon eux de paradigmes différents, produisent ou sollicitent des savoirs spécifiques, des savoirs épistémologiques dans un cas, des savoirs d'actions dans un autre. Les chercheurs (et des formateurs d'enseignants ou des candidats au doctorat) tentent de répondre à des questions ou à des problématiques nouvelles, alors que les enseignants ont pour tâche de faire apprendre, en éclairant leurs pratiques par les réponses des scientifiques. Selon ce point de vue, les enseignants auraient à faire, dans leur contexte et en fonction des contraintes de l'enseignement, le meilleur usage possible des méthodes scientifiques et de ses produits; c'est

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

meilleur usage possible des méthodes scientifiques et de ses produits; c'est la position de Van der Maren (1993) ou de Perrenoud (1991 et 1993, p. 125), selon qui

*la pratique enseignante n'est et ne sera jamais une pratique de recherche parce qu'elle s'exerce dans des conditions où la décision est urgente, et où la valeur du savoir se mesure à son efficacité pragmatique plutôt qu'à sa cohérence théorique ou aux règles de la méthode qui ont permis son élaboration contrôlée.*

- Les critères de la recherche scientifique

Les milieux de la recherche professionnelle en Sciences de l'éducation, représentés en Suisse par la Société suisse de recherche en éducation, en Allemagne par la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft et en France par l'AECSE et les milieux universitaires des sciences de l'éducation auxquels peuvent être associés des partenaires attestant de compétences en recherche (les formateurs d'enseignant, disposant d'une formation universitaire ou d'un doctorat) ont tendance à vouloir fixer eux-mêmes les règles du jeu scientifique. Dans le contexte d'élargissement de la recherche aux institutions de formation, ces milieux proposent donc les principes de la collaboration et la répartition des rôles.

Ainsi, à la suite de la publication par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique d'un rapport sur les Hautes Etudes Pédagogiques (CDIP, 1993), la Société suisse de recherche en éducation proposait sept recommandations<sup>3</sup> à l'intention des futurs concepteurs des nouvelles institutions de formation de Suisse et arrêtait quelque lignes directrices minimales pour assurer une recherche de qualité dans ces nouvelles institutions de formation, et parmi celles-ci les conditions scientifiques de réalisation d'une recherche de qualité : connaissance du domaine, exposition des procédures méthodologiques, généralisabilité minimale des résultats, communication et mise à disposition des résultats, participation aux réseaux nationaux et internationaux de discussions scientifique et publications de résultats, conditions qui sont également celles en vigueur notamment au FNRS pour l'évaluation de projets de recherche, ou au Conseil suisse de la science lors d'évaluations d'institutions scientifiques.

Ces critères sont encore et globalement ceux du CNCRE en France pour sélectionner les requêtes adressées à un appel d'offres. Ces propositions s'inscrivent dans une perspective de collaboration et de fédération des nouvelles institutions de formation avec les institutions existantes de recherche, et de renforcement de la qualité scientifique de tout le dispositif interinstitutionnel de recherche par le respect des critères ordinaires de tout travail scientifique. Elles cherchent en quelque sorte à consolider une recherche en sciences sociales, encore et toujours en mal de reconnaissance et de légitimité et organisée en micro-unités et équipes isolées de chercheurs. L'évaluation par l'OCDE du système de formation et de recherche de

---

<sup>3</sup> La Société suisse de recherche en éducation recommande:

- d'intégrer la recherche dans les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) dès la phase de planification,
- d'envisager d'emblée la collaboration avec les institutions existantes,
- d'exiger les qualifications ordinairement requises pour la recherche aux personnes chargées de cette tâche dans la HEP ou d'offrir des formations en emploi,
- de mettre à disposition une infrastructure appropriée,
- de garantir la liberté scientifique aux personnels chargés de recherche,
- de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer une recherche de qualité dans les HEP,
- de clarifier des liens entre la recherche et le développement, et la formation des enseignants (notamment par la clarification des tâches des chargés d'enseignement et des chargés de recherche).

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

Suisse (OCDE, 1991) avait déjà mis en évidence ce fait. A plusieurs reprises, la Société suisse de recherche en éducation et la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED, 1994) ont donc attiré l'attention des responsables scolaires sur les effets contreproductifs de cet émiettement. Ils les ont invités à mettre en place des modalités de coopération en réseau et "d'orchestration finalisée" de tous les moyens de recherche, y compris ceux attribués à la formation des enseignants.

- Les critères scientifiques et les autres

Toutefois les exigences à l'endroit des chercheurs professionnels et des institutions de recherche peuvent être plus étendues encore que le respect des seuls critères de qualité de la recherche scientifique et universitaire. On peut citer par exemple le cas de l'évaluation de l'IRDP par le Conseil suisse de la sciences qui, pour fonder son avis (CSS, 1997), a souhaité d'une part connaître le niveau de certification des chercheurs, le genre et le nombre de publications, la confrontation des produits de la recherche au sein de la communauté scientifique dans des congrès et colloques, mais d'autre part aussi les prestations de la recherche auprès de divers publics (cours et conférences), l'insertion des chercheurs dans les milieux de la formation, suisses et internationaux, mais aussi dans ceux de l'administration scolaire fédérale, cantonale et communale. Cet exemple illustre le caractère original de la recherche en sciences de l'éducation qui se doit de satisfaire ou d'articuler trois types d'exigences qui ne se recouvrent que partiellement, et exposent le chercheur au risque permanent de la critique suivant la priorité accordée à l'une ou l'autre des trois exigences: 1) celle qui relève plus particulièrement de la communauté scientifique qui attend de la recherche une contribution épistémologique et nomothétique, 2) celle des praticiens de l'enseignement (contribution praxéologique selon Vanhulst, ou ontogénique - "être recherche" - de Van der Maren ) pour une aide à leur activité et à son instrumentation, 3) celle enfin des responsables de la politique et de l'administration scolaire qui exige des chercheurs des résultats utiles à la prise de décision. En France, la décision de réorganisation de l'INRP, en juin 1998, peut être considérée comme une tentative institutionnelle de rapprochement des IUFM et de cet Institut national, et comme l'aboutissement provisoire de plusieurs décennies d'expérience et de recherche d'identité, de définition de territoire de recherche et de collaboration. A ce titre, l'examen de la nouvelle mission de l'INRP fixée par l'autorité est intéressante. La mission de recherche propre est confirmée, à laquelle s'ajoute toutefois la responsabilité de fédérer les sources diverses de recherche, et notamment celles des IUFM, et de rapprocher, par la recherche, formateurs, enseignants et chercheurs. L'INRP est en effet chargé de

1. faire pénétrer les résultats de la recherche universitaire sur l'éducation dans le milieu enseignant (favoriser les retombées sur les pratiques),
2. favoriser la collaboration des enseignants-chercheurs universitaires avec les enseignants du primaire et du secondaire ainsi qu'avec les enseignants-formateurs des IUFM,
3. favoriser les thèses des enseignants du primaire et du secondaire ainsi que des enseignants-formateurs des IUFM,
4. assurer la mise en réseau des recherches sur les pratiques effectuées dans les établissements scolaires et dans les IUFM,
5. mémoriser et valoriser ces recherches et leurs retombées innovantes,
6. assurer des tâches de diffusion des recherches.

#### *4.2. La recherche selon d'autres*

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

- La pluralité des modèles de recherche

A l'opposé de la position des milieux de la recherche professionnelle, quelque peu dogmatique et autocentrée, on trouve donc celle d'autres milieux de l'éducation qui établissent des règles plus souples pour déterminer la scientificité d'une recherche et sa légitimité. Ils admettent la multiplicité des modèles de recherche, et adoptent une attitude plus ouverte selon laquelle sont considérées comme recherche toutes occasions de problématiser, c'est-à-dire poser des questions, émettre des hypothèses, chercher des vérifications, avoir des outils "d'intelligibilité" qui permettent de comprendre et de lire le réel (Altet & Fabre, 1994).

Certains chercheurs professionnels en sciences de l'éducation ont en effet montré la diversité des démarches de recherche, leurs orientations vers des productions de savoirs différents et ont cherché à dégager leur pertinence dans le cas de l'enseignement ou de la production de savoirs scientifiques. Pour exemple, les essais de classification de Paquay (1993), de Van der Maren et Blais (1994), de Barbier (1985) et Barbier et Demailly (1994). Paquay distingue la recherche scientifique fondamentale définie comme recherche expérimentale dont la fonction est de produire un savoir général, la recherche descriptive dont le but est de décrire, analyser un objet, une situation, un phénomène, la recherche de développement (ou technologique ou appliquée) qui doit servir à produire des outils généralisables sur la base des résultats de la recherche, la recherche évaluative qui vise à l'ajustement de programmes et de méthodes, et la recherche-action qui doit aider un groupe à résoudre ses problèmes. De son côté, Barbier (1985) met en regard deux types de démarches de recherche, la démarche classique et la démarche finalisée ou liée à l'action; il définit pour chacune d'elle l'objet de la recherche, les composantes de fonctionnement, l'usage, et le référent général qui est, dans le premier cas la scientificité, dans le second, la rationalité. Van der Maren et Blais adoptent la même dichotomie: la recherche fondamentale classique à fonction nomothétique, et la recherche appliquée ou finalisée aux fonctions politique (changement hétérocentré), pragmatique (solution fonctionnelle) ou ontogénique (changement autocentré).

Selon cette perspective, une formation à la recherche pour les enseignants aurait par conséquent pour finalité, non pas de les préparer à la conduite de recherches, mais de faciliter l'accès aux méthodes et aux résultats de la recherche. Une telle formation viserait "à développer auprès des enseignants une capacité à se poser des questions, à apprendre à partir de l'expérience, à innover, à observer, à ajuster progressivement" (Perrenoud, 1993, p. 126), une manière de tirer profit d'un savoir scientifique général pour en dégager un savoir d'action, un savoir local. Enseignants et chercheurs auraient alors en commun le souci de traiter soit une question de recherche soit une situation d'action, pour la comprendre et la maîtriser. La recherche en sciences de l'éducation devrait produire "de l'intelligibilité pour une communauté scientifique mais aussi, sous d'autres formes, pour les professionnels et les décideurs, et, peut-être sous d'autres formes encore, pour les parents et les membres de la cité". (Charlot, à paraître).

- La pratique réfléchie comme démarche de recherche

L'originalité de la démarche de recherche des enseignants est à trouver dans une posture que le concept de *pratique réfléchie* repris de Schön (1983) semble caractériser et qui privilégie le processus heuristique, visant la compréhension des phénomènes plutôt que la production de savoirs scientifiques nouveaux (Perrenoud, 1991). Elle favorise une articulation dynamique et formatrice de la pratique, de l'action et de la distanciation, autrement dit une compétence à analyser individuellement ou collectivement ses pratiques, à se regarder penser, décider, et à

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

le faire à l'aide des éventuelles données scientifiques disponibles. Cette pratique doit trouver place dans un contexte d'enseignement; elle est entreprise de manière à permettre une meilleure formation des élèves par l'enseignant "en réflexion".

Nous pourrions parler, dans un cas, de recherches pour apprendre à enseigner - démarche ontogénique -, dans l'autre, de recherches pour découvrir - démarche nomothétique-, ou autrement dit encore de recherches pour produire des savoirs d'action d'une part et de recherches pour produire de la connaissance ou pour contrôler sa validité d'autre part. Cette clarification pourrait paraître satisfaisante. A notre sens, elle ne suffit pas à écarter le risque de tension résultant de la hiérarchisation implicite de ces diverses recherches, fondée sur les représentations résistantes des modèles positivistes de la science et de la recherche: rigueur, objectivité, etc... (encore fréquemment présentes d'ailleurs parmi les instances d'évaluation et de financement de la recherche) et sur l'aspiration à la légitimité et à la valorisation professionnelle par l'adoption de règles de cette recherche-là. La discussion se trouve dès lors relancée. Le travail à ce niveau suppose donc un long processus évolutif corrélatif à l'activité même des nouveaux lieux de la recherche et de la formation. Le rôle des formateurs dans les institutions de formation est à ce titre essentiel.

### **5. Les formateurs d'enseignants, interface entre savoirs scientifiques et savoirs d'expérience**

Les formateurs d'enseignants pourraient bien représenter la pierre angulaire de la construction de pratiques de recherche dans les institutions de formation. Encore faut-il que leur statut, leur rôle et leurs interventions soient précisés. Nous avons vu que l'universitarisation de la formation au Québec n'avait pas répondu aux attentes et n'était pas parvenue à produire à satisfaction une heureuse articulation de la théorie et de la pratique. L'intégration des futurs enseignants à l'université est assurément une étape importante dans ce processus de tertiarisation de la formation, mais l'insertion des universitaires dans les terrains de l'application l'est tout autant. L'universitarisation de la formation "à la genevoise" pourrait être un modèle intéressant de ce point de vue. Dans ce canton de la Suisse romande, tous les formateurs, professeurs, chargés d'enseignement, formateurs de terrain, sont en effet concernés par l'articulation théorie-pratique (Perrenoud, 1996). Dans ce cas, la formation théorique n'est pas le domaine réservé de l'université, et la formation pratique celui des maîtres de stage ou de terrain.

Selon ce point de vue, il importe que les formateurs, quelle que soit la spécificité de leur engagement, puissent fonder leurs références théoriques et leurs savoirs savants dans et par la recherche. Au bénéfice de formations universitaires spécialisées soit dans une discipline soit en sciences de l'éducation, les formateurs d'enseignants devraient en effet être sensibles à la recherche, voire être praticiens de la recherche, notamment s'ils sont en possession d'une thèse. Encore faut-il s'assurer qu'un travail de fin d'étude universitaire en mathématique, physique ou philosophie constitue une base scientifique suffisante et surtout pertinente pour conduire des recherches en sciences de l'éducation et en didactique. On peut en douter.

Pour l'heure, ces compétences en recherche ne sont généralement pas acquises par les formateurs actuellement en activité; les nouvelles institutions de formation n'ont pas en effet renouvelé ni formé à la recherche les personnels des anciennes Écoles normales (Charlot, à para-

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

être). A moyen terme toutefois, la situation pourrait être différente dans la mesure toutefois où les formateurs, quelles que soient leurs disciplines de spécialité, auront pu bénéficier d'une expérience concrète de recherche en éducation au cours de leur formation universitaire. Ils occuperaient alors une position intermédiaire de médiateurs, d'interfaces entre la recherche et la pratique; leur travail consisterait en une recontextualisation opératoire des données scientifiques et en une contribution au développement d'une science de l'action et de l'intervention en milieu scolaire. Il leur appartiendrait d'assurer ainsi le passage et la reconversion du savoir scientifique en savoir professionnel (Vanhulst, 1994; Gillet, 1987).

Pour remplir cette fonction, il importe donc qu'ils puissent être associés, régulièrement ou ponctuellement, à des projets de recherche scientifique, s'insérer dans des équipes de recherche universitaire, participer à des appels d'offres, etc. Participer à des recherches serait pour eux l'occasion de développer une compétence en recherche, acquise en formation initiale, de fréquenter des chercheurs professionnels, de soumettre à critique les fondements de leur enseignement, de renforcer leur légitimité scientifique dans l'établissement (Perrenoud, 1991). Réciproquement, les chercheurs professionnels pourront tirer profit des savoirs professionnels des formateurs et de leurs connaissances de la complexité des contraintes de la situation didactique.

Leur statut professionnel devrait dès lors être conçu de manière à permettre ces participations. Les tâches d'enseignement, d'accompagnement de la pratique et d'autoformation ne sauraient couvrir la totalité de l'horaire des formateurs. Des espaces-temps devraient leur être laissés, selon des modalités variées (pourcentage de l'activité hebdomadaire, crédit-temps disponible par tranche de 3 à 5 ans, décharges occasionnelles, etc<sup>4</sup>) pour la conduite de travaux de recherche au sein d'équipes pluridisciplinaires et multifonctionnelles.

## **6. La solution de compromis**

Nous avons vu qu'être chercheurs ou enseignants renvoie à des postures professionnelles différentes et à des rapports aux savoirs non superposables. Le professionnel de l'enseignement mobilise des savoirs de divers types parmi lesquels les savoirs de la recherche professionnelle (Hensler, 1994). Perrenoud (1996) en distingue cinq: 1) des savoirs savants sur les disciplines, 2) les savoirs à enseigner qui résultent d'une première transposition didactique, 3) les savoirs savants issus de la recherche en didactique et des sciences de l'éducation, 4) les savoirs professionnels transmis par la culture des gens d'école et 5) les savoirs personnels construits à partir de l'expérience.

La construction de la pratique enseignante résulte du traitement et de l'intégration de ces savoirs, mais aussi de la confrontation de discours concurrents, gestionnaires, syndicalistes, politiques, économiques et pas seulement pédagogiques (Hensler, 1994). C'est un travail d'autoformation et d'autonomisation dont la "pratique réflexive" constitue l'un des aspects, que l'on peut qualifier de recherche, et non d'application de règles et de préceptes. Beillerot (1991, p. 18-19) distingue fort justement recherche et recherche scientifique. La notion de recherche

---

<sup>4</sup> Les enseignants de l'institution de formation des maîtres primaires du canton de Neuchâtel, par exemple, ont leur temps de travail réparti en trois tiers, un tiers d'enseignement, un tiers de suivi dans les classes et un tiers consacré précisément à la recherche.

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

scientifique est récente (1930); "les investigations qui étaient antérieurement conduites, notamment dans les facultés, ne se dénommaient pas par cette expression et n'en existaient pas moins. Il semble que l'on parlait d'études ou de travaux". Actuellement, dans les universités, selon les facultés considérées, cohabitent aussi bien la recherche philosophique, juridique que documentaire sans pour autant que soit longuement posée la question de la scientificité de ces recherches.

Faut-il en conclure que la question n'est pas d'importance? Elle l'est assurément dans la conjoncture actuelle d'émergence de nouvelles formes d'enseignement, de redécoupage du champ scientifique et de construction d'identité. On peut toutefois s'attendre à ce que le débat, encore largement intellectuel et conceptuel, perde progressivement sa pertinence avec la concrétisation de projets de recherches de diverses natures et origines. La qualité d'une recherche et des savoirs produits ne dépendra pas en effet du type de l'institution ni du statut du chercheur, mais de l'adéquation objective de ces recherches et de ces savoirs aux besoins et aux missions de chacun.

## Références

- Altet, M. & Fabre, M. (1994). Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17, 77-92.
- Barbier, J.-M. (1985). Analyser les démarches de recherche. *Education permanente*, 80, 103-123.
- Barbier, J.-M. & Demailly, L. (1994). 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*, 17, 65-75.
- Beillerot, J. (1991). La recherche : essai d'analyse. *Recherche et formation*, 9, 15-31.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Charlot, B. (à paraître). Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. *Raisons éducatives*.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen = Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Berne : CDIP.
- Conseil suisse de la science (CSS). (1997). *Evaluation de l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel : rapport et avis du Conseil suisse de la science*. Berne : Conseil suisse de la science.
- CORECHED. (1995). *Lignes directrices pour le développement de la recherche suisse en éducation du 2 décembre 1994*. Aarau : SKBF/CSRE.
- Demailly, L. (1994). Les services recherche dans les Instituts universitaires de formation des maîtres. In C.-H. Toux (éd.), *Biennale de l'éducation et de la formation : résumés des communications*, Paris, 9-12 avril 1994 (pp. 70). Paris : APRIEF.
- Demailly, L. & Zay, D. (1994). Gestion de la recherche et formation des formateurs d'enseignants : à quelles conditions institutionnelles la recherche peut être un outil de formation pour un groupe professionnel ? *Recherche et formation*, 17, 47-64.
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie, ou l'enseignant-praticien*. Paris : PUF.
- Gould, St. J. (1983). *La mal-mesure de l'homme*. Paris : Ramsay.
- Grossenbacher, S. & Gretler, A. (1992). *Untersuchung zur Situation der Sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz : Bericht der Bildungsforschung*. Berne : Schweizerischer Wissenschaftsrat (Forschungspolitik 1).
- Hensler, H. (dir.). (1993). *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Ed. du CRP.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. & Woolgar S. (1988). *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*. Paris : Editions La Découverte.
- OCDE. (1991). *Examens des politiques nationales d'éducation : Suisse*. Paris : OCDE.

**Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques :  
des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?**

- Paquay, L. (1993). Le travail de fin d'études : clé de voûte d'une formation initiale d'enseignant-chercheurs ? In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 195-232). Sherbrooke : Ed. du CRP.
- Perrenoud, Ph. (1992). Le Rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche*, 1, 10-27.
- Perrenoud, Ph. (1993). Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 111-132). Sherbrooke : Ed. du CRP.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Former les maîtres du primaire du premier degré à l'Université : le pari genevois*. Genève : Université, FAPSE.
- Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : PUF.
- Roy, J. A. (1993). Récits de voyages lointains ou voyages dans son jardin. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 27-52). Sherbrooke : Ed. du CRP.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. New-York : Basic Books.
- Van Der Maren, J.-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ? In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 87-108). Sherbrooke : Ed. du CRP.
- Van Der Maren, J.-M. & Blais, J.-G. (1994). Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? *Recherche et formation*, 17, 123-141.
- Vanhulst, G. (1993). L'enseignant-chercheur : modalité ou objectif de la formation. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 159-194). Sherbrooke : Ed. du CRP.
- Vanhulst, G. (1994). Recherche et formation : le point de vue d'un formateur. In R. Hutin & J. Weiss (dir.), *Chercher ensemble : 20 ans de recherches coordonnées au service de l'école* (pp. 131-144). Neuchâtel : IRDP : Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
- Weiss, J. (1996). Enseignant et chercheur : couple maudit ou partenaires du changement. In F. Cros & G. Adamczewski, *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 129-138). Bruxelles : De Boeck ; Paris : INRP (Pédagogies en développement).
- Weiss, J. (1998). Enseignant, partenaire de recherche et innovateur. In Collectif, *Contributions aux projets novateurs et aux rapports entre pratiques et théories, en éducation et en formation* (pp. 64-69). Paris : APRIEF.