

## LA CONSTRUCTION D'UN RAPPORT A L'OBJET DE RECHERCHE ENTRE ENGAGEMENT<sup>1</sup> ET DISTINCTION

---

*Mokhtar Kaddouri*

*Professeur des Universités*

*Université de Lille, laboratoire CIREL (EA 4354), équipe Trigone (France)*

### RÉSUMÉ

---

Cette contribution analyse le rapport à l'objet de recherche dans le cas de professionnels en reprise d'études supérieures. Pour l'obtention de leur diplôme de fin d'études, ceux-ci doivent produire un mémoire de recherche. Lors de la construction distanciée de leur objet de recherche, de par leur double statut de professionnels et d'apprentis chercheurs, ils se trouvent confrontés à des enjeux forts d'ordre identitaire, épistémique et épistémologique et face à des tiraillements entre posture de recherche et posture d'action qui les mettent en tension de positionnement.

### MOTS CLÉS

---

Objet de recherche, engagement distancié, posture de recherche, posture d'action, enjeux, tensions.

### INTRODUCTION

---

Cette contribution concerne des adultes qui s'engagent à un moment donné de leur vie professionnelle, dans une pratique de recherche. La plupart d'entre eux sont des professionnels des métiers de la relation (formateurs, éducateurs, cadres de santé, enseignants...) en reprise d'études supérieures. Même si les motifs de leur engagement sont variés, ils sont tous mus par l'intention d'obtenir un diplôme les préparant institutionnellement aux métiers de la recherche. Pour ce faire, un dispositif de formation est mis en place pour les y accompagner. L'un des objectifs de celui-ci est de leur permettre d'acquérir une posture de recherche mobilisable dans un parcours doctoral possible et/ou dans le cadre de l'exercice de leur propre métier<sup>2</sup>. Dans ce contexte, même si la recherche constitue un moment fort dans leur parcours universitaire, elle reste subordonnée à leurs priorités professionnelles. Ceux-ci prennent, le plus souvent, leur propre pratique professionnelle comme objet de recherche et le lieu de son exercice comme terrain d'investigation. Cette double prise génère, le plus généralement, des confusions entre terrain et objet professionnels, d'un côté, et terrain et objet de recherche de l'autre. Si des enjeux sous-tendent les différents moments de la recherche, nous mettons ici la focale sur ceux qu'ils vivent au

---

<sup>1</sup> En référence à l'ouvrage de Norbet Elias

<sup>2</sup> C'est le cas par exemple de professionnels des écoles ou Instituts de formation (travailleurs sociaux, éducateurs, infirmiers...) qui, dans le cadre de leurs activités professionnelles, ont la charge d'initier les étudiants à la recherche et d'encadrer leur mémoire de fin d'études. Pour d'autres raisons de recours à la démarche de recherche, voir notre article (2008).

moment de l'élaboration de leur objet de recherche. D'où la question à laquelle nous tenterons de répondre et que nous formulons ainsi : quels sont les enjeux à l'œuvre dans le processus de déconstruction/reconstruction de l'objet de recherche ? Plus précisément, qu'est-ce qui empêche l'établissement d'un rapport distancié à l'objet et génère des tensions entre posture de recherche et posture d'action<sup>3</sup> ? Compte tenu de l'ensemble de ces considérations, nous revenons, dans une première partie, sur quelques facteurs qui structurent le rapport à l'objet et qui constituent, par-là même, des sources de tensions chez les personnes concernées. Dans une deuxième partie, nous présentons le processus de recueil des données pour, dans une troisième partie, exposer les résultats les plus saillants de nos investigations. Quant à la quatrième partie, elle sera dédiée à la discussion des résultats et plus globalement de certains points qui font l'objet de discorde au sein de la communauté de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation des adultes.

## **DES FACTEURS QUI STRUCTURENT LE RAPPORT A L'OBJET**

---

Si nous revenons de façon insistante sur la posture d'engagement distancié c'est que celle-ci ne va pas d'elle-même. Cette dernière met nos professionnels devant un paradoxe dans lequel les deux termes de la posture, - l'engagement et la distanciation- sont nécessaires pour la conduite de la recherche. De ce paradoxe résulte un dilemme qui les oblige à s'inscrire dans un positionnement de chercheur sans exclure celui du professionnel. Ce dilemme est générateur de tensions qui résultent du double statut d'apprenti chercheur et de professionnel (qu'ils continuent d'être pendant la conduite de leur recherche). Avant d'aller plus loin, explicitons ce que nous entendons par le terme « tension ». Nous considérons qu'une personne est en tension lorsqu'elle se trouve dans une situation d'interaction sociale donnée, qui convoque simultanément mais de façon incompatible deux ou plusieurs dimensions de son identité. Du fait de cette incompatibilité, la personne en question ne peut mobiliser que l'une des dimensions de soi au détriment des autres dimensions auxquelles elle tient également, mais dont elle doit, en y renonçant provisoirement, différer l'expression dans le cadre d'une autre interaction sociale qui les autorise. C'est le cas de nos professionnels qui, pour la déconstruction/reconstruction distanciée de leur objet de recherche, doivent, pour répondre au système d'attentes et critères d'évaluation de leur recherche, privilégier leur positionnement de chercheur au détriment de leur positionnement de professionnel. D'où le tiraillement et les tensions qu'ils vivent entre les deux postures sans pour autant avoir la capacité de les satisfaire de façon concomitante, dans la même temporalité et sur le même terrain. C'est ce type de tensions que l'on peut rencontrer dans le cadre des quatre situations que nous abordons ci-dessous.

## **LES MOTIFS DU CHOIX DE L'OBJET DE RECHERCHE**

Le choix d'un objet de recherche ne se fait pas par hasard. L'objet contient en lui-même quelque chose qui « résonne plus ou moins avec le vécu socio-affectif et historique du chercheur » (Pourtois *et al*, 2006, p.183). De ce fait, les valeurs du chercheur, ses convictions, croyances et orientations personnelles constituent de véritables surdéterminants de son rapport à son objet de recherche. S'en distancier, pour le reconstruire, appelle de sa part, un véritable travail tant cognitif que psychique. Il nécessite un certain

---

<sup>3</sup> La réponse à cette question viendra nourrir le questionnement du troisième axe de la note de cadrage du numéro concernant les usages et les liens que font les professionnels entre la formation à la recherche et leurs pratiques scientifiques et/ou professionnelles et plus globalement, la manière dont ceux-ci gèrent les tensions entre les exigences des orientations académiques et celles de la communauté professionnelle à laquelle ils appartiennent.

nombre de renoncements et deuils pour le désenchevêtrer des motifs affectifs et professionnels ainsi que des liens biographique, culturel et socio-historique qui l'enveloppent. Comme le fait Elias (1983), nous établissons une distinction entre choisir un objet de recherche et le construire. L'acte de choisir l'objet relève du chercheur qui l'effectue en fonction de ses préoccupations et orientations tant culturelles que professionnelles et politico-idéologiques. Mais il en va autrement de la construction de l'objet. Celle-ci passera, le plus souvent, par sa déconstruction en vue de le reconstruire en référence à des critères et exigences élaborées et attendues par la communauté scientifique d'appartenance du chercheur ou de l'apprenti chercheur. On verra bien ci-après, comment, lors de l'analyse des pratiques de recherche, les professionnels réagissent aux demandes qui leur sont faites de renoncer, à cette occasion, à la mobilisation de leur posture de professionnel, au profit d'une posture de chercheur dans la construction de leur objet. Ces renoncements, certes provisoires, sont nécessaires en vue d'une reconstruction plus distanciée de l'objet afin de ne pas se « laisser naïvement embrasser et construire par lui » (Wacquant, 2010). L'un des indicateurs de cette distanciation est la capacité d'un passage assumé, d'une posture d'action à une posture de recherche, c'est-à-dire d'une intention d'optimisation de la pratique professionnelle (Ardoino, 1990) à une posture de recherche sur cette pratique visant la production d'un savoir pour la discipline, ici, les Sciences de l'Éducation. C'est entre autres ce travail de distinction et la distanciation qu'il requiert qui est l'une des sources de tensions<sup>4</sup>.

## DEUX POSTURES DIFFICILES A TENIR DE FAÇON CONCOMITANTE

Avant d'aller plus loin, commençons tout d'abord par préciser l'acception du terme « posture ». Celui-ci signifie dans les pratiques de recherche, « la position que le chercheur occupe par rapport à ses objets de recherche, à ses interlocuteurs, à son terrain de recherche, et aussi à ses pairs et aux institutions qui structurent son activité » (Alphandéry et Bobbé, 2014, p.6). Prise dans ce sens, la posture de recherche, loin d'être une expertise de maniement de méthodes et techniques d'investigation, exprime le rapport du chercheur à lui-même, à son objet, à son terrain et à ses acteurs. De la même manière, une posture d'action signifie, non seulement une expertise de maniement des gestes professionnels, mais également une façon d'être au monde en tant que professionnel. Dans un cas comme dans l'autre, la façon d'être à soi, au monde et aux données sur le monde imprime la spécificité de chacune des deux postures, la pratique à laquelle elle se réfère, sa légitimité, ses finalités et sa raison d'être. Mais, malheureusement, les deux postures sont parfois « confondues », « amalgamées » parce qu'arbitrairement, voulues indistinctes. En effet, comme nous l'avons dit ailleurs (xxxx, 2008), l'usage partagé de certains instruments (entretien, questionnaire...) par les chercheurs et les praticiens risque de laisser entendre que les deux postures sont équivalentes et que leur différence est de degré et non de nature. En référence à Lesne (2001), nous voulons mettre l'accent ici sur le fait que le chercheur et le professionnel<sup>5</sup> ne sont pas interchangeables dans l'exercice de leurs activités réciproques. Si les chercheurs veulent exercer une pratique professionnelle autre que la recherche et que les professionnels veulent faire de la recherche en plus de leur propre pratique professionnelle, ils doivent, l'un et l'autre, détenir une double compétence : celle inhérente à l'exercice de la pratique professionnelle et celle inhérente à la recherche sur la pratique en question. Tout praticien (d'ailleurs comme toute personne se revendiquant comme chercheur) ne peut pratiquer une activité de recherche sans formation préalable à celle-ci. La recherche sur les pratiques professionnelles nécessite des compétences de chercheur et non de praticien (même si celles-

---

<sup>4</sup> Derrière l'expression de ces tensions se pose la question de la nature des savoirs et de leurs modes de production et nous ne voudrions pas que nos propos laissent entendre une hiérarchie valorisante des savoirs de la recherche sur les savoirs produits par l'action.

<sup>5</sup> Pour éviter toute confusion ou malentendu, bien sûr la recherche est également une pratique sociale et les chercheurs sont également des professionnels mais il s'agit de pratiques et de professionnels de la recherche qui sont à différencier (et sans échelle de valeur ou de classification évaluative) de la pratique et des professionnels de métiers autres que la recherche (santé, éducation, formation des adultes, etc.).

ci peuvent constituer un facteur aidant). Si la formation à la recherche permet aux professionnels d'acquérir des compétences minimales des démarches de recherche, il ne faudrait pas pour autant se leurrer en les qualifiant de praticien-chercheur, renforçant par-là, l'ambiguïté entre praticien-chercheur et praticien réflexif (Bourdoncle, 2004). C'est l'un des points sur lequel nous reviendrons dans la partie discussion. Il en est de même pour le chercheur ayant comme objet une pratique professionnelle. Celui-ci ne peut pas s'improviser professionnel de cette pratique. Celle-ci requiert également des compétences qui lui sont propres et qui sont indispensables à son exercice. Pour l'exercer, le chercheur doit s'approprier le statut et les rôles professionnels qui lui sont afférents. Il doit renoncer, au moment où il est en train de l'exercer, à son statut de chercheur, et s'il agit autrement, il faudrait qu'il le précise et l'indique à ses interlocuteurs.

### **LA DELIMITATION DES FRONTIERES ENTRE TERRAIN DE RECHERCHE ET TERRAIN PROFESSIONNEL**

Wacquant (2010) indique l'existence de trois types de rapport au terrain. Celui, émanant de la tradition anglo-américaine, où on dit aux étudiants en anthropologie allant pour la première fois sur le terrain, « *Don't go native* ». Celui en lien avec une certaine tradition française qui admet « l'immersion radicale (...) ». Le troisième type de rapport qu'il défend lui-même, à savoir aller sur le terrain en étant « équipé » des outils théoriques et méthodologiques et des problématiques de la discipline ainsi qu'avec la « capacité de réflexivité et d'analyse ». Il ajoute « Allez-y, devenez indigènes mais revenez en sociologues ! ... ». Contrairement aux trois cas de figures rappelés ci-dessus, notre professionnel, lui, ne va pas sur un terrain qui n'est pas le sien. Il est dedans, et donc la question qui lui est posée n'est pas comment s'immerger dans son terrain mais comment s'y engager de façon distanciée. Si pour le « chercheur embarqué » se pose la question du comment construire son entrée dans le terrain de son enquête, pour le professionnel qui conduit une recherche sur son terrain professionnel se pose une double question. Tout d'abord, comment se construire une identité de chercheur distincte de son identité de professionnel, d'autre part, comment construire son terrain de recherche dans le cadre de son terrain professionnel. En effet, le terrain de recherche n'a pas d'existence en soi. Il ne se donne pas à voir de lui-même mais il est le résultat d'une construction sociale négociée entre le chercheur, les responsables institutionnels et la population objet de sa recherche. Sans cette construction, le professionnel en question encourt le risque de prendre un terrain pour un autre, ou, plus trivialement, de ne pas se rendre compte qu'un terrain peut en cacher un autre. D'où les possibilités de tension dues à la nécessaire distinction entre terrain de recherche et terrain professionnel et par là-même la différence entre statut et identité de chercheur et statut et identité de professionnel qui, ensemble, s'expriment de façon concomitante sur un même terrain indistinct et dans les mêmes temporalités.

### **LES EXIGENCES DE LA FORMATION A LA RECHERCHE COMME SOURCE DE TENSIONS**

Pour l'accompagnement des professionnels dans la construction de leur posture de recherche, nous avons mis en place un dispositif de formation qui s'inspire de la quadruple préoccupation qui nous habite en tant qu'enseignant chercheur, à savoir : contribuer à alimenter, par la construction de concepts et de théories, les sciences de l'éducation ; prendre notre part de responsabilité dans la « reproduction » du milieu par la formation des futurs chercheurs (la formation doctorale) ; répondre à la demande sociale en vue de contribuer à l'optimisation des pratiques professionnelles. Sans oublier la dimension critique qui nous aide à situer les problématiques sociales et de recherches relatives à l'éducation et à la formation des adultes dans leurs dimensions politiques, éthiques et de leurs enjeux sociaux. Certes, ces quatre fonctions ne sont pas autonomes l'une de l'autre mais solidaires dans le cadre de notre mission d'enseignant chercheur. Mais les rendre solidaires ne veut pas dire amalgamer les quatre figures

identitaires qui les sous-tendent à savoir, les figures du chercheur, de l'enseignant, de l'intervenant social et celle du militant. Le refus de cet amalgame n'est pas sans lien avec les conceptions que nous avons des fonctions et missions de l'enseignant chercheur en sciences de l'éducation et des conceptions que nous avons de façon particulière de la formation à la recherche. C'est en partie, les deux premières préoccupations qui répondent aux exigences et critères attendus par la communauté scientifique dans la conduite des recherches et ce sont elles qui ont présidé aux orientations que nous avons données à la formation à la recherche. Nous sommes conscients que ces principes et les exigences qu'ils appellent en matière de construction de l'objet ne sont pas pour rien dans les tensions que vivent nos professionnels. Nous mobilisons ces principes et ces exigences sans pour autant nier nos origines et notre positionnement de professionnel de la formation des adultes au côté de notre positionnement de chercheur<sup>6</sup>.

## DEMARCHE DE RECUEIL DE DONNEES

---

Pour le recueil des données, nous avons eu recours à trois types d'outils. Le premier outil regroupe les dossiers de candidature qui contiennent notamment, les projets et les objets de recherche, l'une des pièces importantes pour le recrutement dans le Master. Il nous a permis de repérer le profil sociodémographique des personnes concernées ainsi que leurs projet et objet de recherche. Le deuxième a consisté en une question écrite large posée en fin de formation aux participantes à l'atelier (voir plus haut). La question était : « *qu'est-ce que le dispositif de formation à la recherche a produit comme effets pour vous dans votre rapport à votre objet de recherche ?* ». Il leur a été demandé d'y répondre par écrit et de façon détaillée. Ce sont ces réponses que nous avons soumises à une analyse de contenu thématique. Elles nous ont permis d'identifier la nature du rapport à l'objet ainsi que les tensions et les enjeux qui le sous-tendent. Le troisième outil est constitué par les différentes notes que nous avons prises dans le cadre de l'animation des ateliers de recherche. Comme celles-ci ont été recueillies de façon non systématisée, nous les avons mobilisées secondairement pour renforcer tel ou tel aspect de l'analyse du rapport à l'objet de recherche. Avant de présenter les résultats les plus saillants de nos investigations, nous donnons ci-dessous quelques indications sur les caractéristiques sociodémographiques des personnes qui composent le groupe investigué, sur leurs objets de recherche ainsi que sur notre mode d'engagement dans le processus de recueil des données.

### CONCERNANT LES CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES

Il s'agit d'un groupe de 8 femmes (dont une étudiante en continuité de ses études. Il n'y a pas eu d'homme dans la promotion de cette année).

Au niveau de l'âge : 3 ont respectivement 51, 56 et 57 ans ; 1 a 48 ans ; 2 ont 40 ; 1 a 38 ans et une, la plus jeune, a 24 ans. Toutes sont de nationalité française sauf la plus jeune qui est marocaine.

Au niveau professionnel : 2 sont enseignantes, 3 formatrices dont 2 cadres de santé, 2 au chômage (demande d'emploi) et une étudiante en poursuite d'études.

Au niveau du diplôme : elles ont toutes le M1 (premier niveau du master) dont deux l'ont eu par demande d'équivalence (VAE, validation des acquis de l'expérience). Pour leur inscription en M2, quatre

---

<sup>6</sup> Nous avons la conviction, de par notre pratique de chercheur, que les professionnels de la formation des adultes dont nous faisons partie, optimiseraient leurs pratiques de professionnels en distinguant les deux postures pour mieux les articuler mais de façon différée.

ont pris en charge les frais de leur inscription, deux ont été prises en charge par leur employeur, deux ont eu des aides de l'Etat.

## CONCERNANT LES OBJETS DE RECHERCHE ENVISAGES

L'analyse des projets contenus dans les dossiers ainsi que leur présentation lors des premières séances des ateliers, nous ont permis de distinguer trois types d'objets que nous avons classés ci-dessous, en fonction de leur contexte d'émergence et des objectifs qu'ils poursuivent.

- Des objets de recherche issus d'une orientation ministérielle reprise localement par les institutions d'exercice professionnel. C'est le cas de deux étudiantes. L'une compte analyser l'approche par les compétences prônée par son institution avec comme question « en quoi la centration sur le projet de l'apprenant lui permettrait de devenir auteur de l'évolution de ses compétences et de sa professionnalisation ? ». La seconde étudiante, en lien avec l'injonction institutionnelle à la réflexivité, s'intéresse à « la métacognition et l'apprentissage du raisonnement clinique chez l'étudiant ». Elle s'interroge sur les effets de sa posture de formatrice et cherche à savoir « comment le formateur peut-il faciliter le passage chez l'étudiant d'un apprentissage d'une démarche clinique au développement d'une réflexion métacognitive qui l'amènera à réguler ses activités cognitives ? ».

- Des objets de recherche issus de la propre pratique professionnelle. C'est le cas de trois autres étudiantes. La première prévoit deux moments : « celui d'évaluer l'impact des filtres affectifs dans le processus d'apprentissage dans la formation des adultes » et un deuxième pour étudier « la possibilité de mettre en place des dispositifs susceptibles de contribuer à diminuer l'impact de ces filtres », son objectif, dit-elle est de « remettre l'apprenant en situation de réussite ». La seconde étudiante s'intéresse à la façon dont les « stagiaires réinvestissent leur connaissances théoriques dans leurs pratiques professionnelles ». Plus précisément nous dit-elle : « comment enseigner, développer chez nos stagiaires une compétence (analytique) qui relève davantage d'un mode de pensée, d'une démarche réflexive que de compétences purement pratiques ? Quelles activités pédagogiques mettre en œuvre à cette fin ? ». Quant à la troisième, le choix de son objet s'est fait suite à un stage professionnel suivi à l'occasion de son inscription en Licence en Sciences de l'Education.

- Des objets de recherche en lien avec l'expérience existentielle. C'est le cas de trois étudiantes. La première a pour objet « les stéréotypes de genre dans les sciences de l'éducation », plus particulièrement comment « ces stéréotypes sont sources d'inégalité et d'injustice pour les femmes ». La seconde se propose d'analyser « les effets paradoxaux de la distance dans le cadre de la formation des adultes ». Le choix de cet objet n'est pas neutre, il s'est fait en lien avec sa propre expérience douloureuse d'une formation qu'elle a suivie l'année d'avant, dans le cadre d'un master organisé à distance. La troisième, la plus jeune en poursuite de ses études universitaires, choisit comme objet de recherche, « d'interroger les motivations des adultes qui, déjà entrés dans la vie active, décident de reprendre des études universitaires ». « Ce choix, dit-elle, n'est pas anodin. Il est en réalité totalement lié à mon parcours universitaire en France ».

## CONCERNANT LE MODE D'ENGAGEMENT DANS LE RECUEIL DES DONNEES

Comme cela a été souligné plus haut, enseignant-chercheur et responsable du module accompagnement de la recherche dans le cadre du master 2, nous avons mis en place, en accord avec les responsables du M2, des ateliers d'analyse des pratiques de recherche. Ce statut d'enseignant et d'accompagnateur nous met devant les mêmes risques et confusions que les professionnels auprès desquels nous avons conduit nos investigations. Si notre implication dans le dispositif d'accompagnement nous a permis une

proximité avec les personnes en formation, il ne nous mettait pas à l'abri d'une double confusion. La première résidait dans le statut des données. Le recueil de ces dernières présentait le risque d'être considérées comme moyen d'évaluation de leur capacité à faire de la recherche, alors que pour nous, elles constituaient un matériau pour l'analyse du rapport à leur objet et des enjeux qui lui sont inhérents. La deuxième confusion, corollaire à la première, concernait l'identité à l'œuvre lors du recueil des données. Quelle identité avons-nous mobilisée, celle du chercheur ou celle de l'enseignant ? Pour faire face à ces risques et confusions, l'un des moyens retenus était la clarification et l'explicitation de notre intention concernant l'usage qui allait être fait des données recueillies. Cette intention était clairement exprimée auprès des personnes sollicitées. Il s'agissait pour nous de recueillir des données dans la perspective d'une communication de recherche qui serait présentée et discutée<sup>7</sup> par des chercheurs dans le cadre d'un colloque international dont l'objet était « les pratiques de formation à la recherche » et c'était à ce titre, que nous les sollicitions en tant que chercheur et non pas en tant qu'enseignant. Elles étaient au courant des trois outils mobilisés pour le recueil des données à savoir, les réponses à la question qui leur était posée, les dossiers de leur candidature ainsi que nos propres prises de notes lors de la présentation des travaux.

## DE QUELQUES RESULTATS SAILLANTS

---

Comme exposés ci-dessous, ces résultats portent sur le rapport à l'objet de recherche ainsi que sur les enjeux et les tensions qui sont inhérents au processus de sa déconstruction en vue de sa reconstruction distanciée. L'analyse des données recueillies laisse apparaître trois phases empreintes chacune d'un enjeu qui lui est spécifique : la phase de la « destruction », la phase de déconstruction et enfin la phase de la reconstruction. La qualification des trois phases n'est pas un jeu de mot ou d'écriture mais exprime bien des moments de désarroi, d'angoisse, de doute mais aussi de soulagement et de saisissement de nouvelles perspectives possibles. Avant de présenter les résultats, nous donnons ici quelques précisions concernant leur statut. Tout d'abord, il faudrait noter que le repérage des trois phases et leur désignation ont résulté d'une démarche empirique. En effet, après une lecture préliminaire des réponses à la question posée aux étudiantes et des notes prises de façon informelle lors de l'animation des ateliers de recherche, nous avons créé trois colonnes, une pour chaque phase. Par la suite, nous avons choisi des extraits des données recueillies en les agrégeant dans la colonne qui y correspond. De fait, nous avons fait un usage illustratif et donc sélectif<sup>8</sup> opéré dans les données recueillies afin de consolider la désignation des trois phases en tant que catégories. Compte tenu de ces précisions, et au vu du nombre réduit et non représentatif des personnes auprès desquelles nous avons recueilli nos données, le processus même de leur recueil et le mode d'engagement qui était le nôtre, nous incite à la relativisation de la portée de nos résultats. En effet, les limites soulignées ci-dessus nous interdisent toute prétention de généralisation. Suite à cette précision, abordons maintenant les trois phases et les enjeux d'ordre identitaire, épistémique et épistémologique qui s'y expriment.

---

<sup>7</sup> La communication a été présentée et discutée dans le colloque organisé dans le cadre du 34<sup>ème</sup> congrès de l'ACFA tenu à l'UQAM à Montréal du 9 au 13 mai 2017.

<sup>8</sup> Pour la critique de cet usage illustratif et sélectif, lire Demazière. D et Dubar. C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion.

## PHASE DE « DESTRUCTION » : LA DISTINCTION OBJET / SUJET COMME ENJEU IDENTITAIRE

Revenons tout d'abord sur le terme de destruction que nous employons de façon intentionnelle tant il nous semble exprimer les sentiments forts des professionnels lors de l'analyse collective. Cette dernière est vécue comme tentative de « destruction » de leur propre objet et une atteinte à ses fondements socioprofessionnels et identitaires. Tout se passe comme si la remise en cause de la définition initiale de l'objet était une remise en cause de la personne, de ses représentations de soi et par là-même de son identité. Tout l'enjeu ici est d'aboutir à une prise de conscience différenciant l'objet de recherche du sujet porteur de cet objet. Autrement dit, il s'agit de réussir l'énoncé de l'objet de façon plus détachée de la dimension affective empêchant par là, l'émergence de la posture de recherche. Dans ce contexte, on peut comprendre pourquoi le travail de redéfinition de l'objet constitue une source de perturbation et d'instabilité. Il génère un sentiment d'expropriation, d'amputation et parfois d'injustice qui, par moments, provoque l'idée même d'abandonner la formation et la recherche envisagée. C'est pourquoi, cette phase est vécue de façon difficile, ceci pour au moins deux raisons. La première est relative au travail de « désimbrication » de la relation Sujet/objet qui consiste à dissocier l'objet des choix identitaires qui l'entourent. C'est ce qu'exprime de façon forte cette étudiante en disant : « *Cette distanciation avec l'objet de recherche fut difficile car ce dernier était en lien direct avec deux dimensions identitaires : identité de genre et identité professionnelle. Pour cette distanciation, je devais penser à l'envers...* ». Ceci est encore plus douloureux quand l'étudiante a du mal à s'en distancier et fait comme si la distanciation est acquise alors que celle-ci est simulée, c'est-à-dire, « *due à des effets de conformisme en vue de s'ajuster<sup>9</sup> aux attentes des enseignants* ». La conscience de cette inauthenticité est alors « *vécue comme très inconfortable* ». A cela s'ajoute le « *sentiment d'illegitimité* » qu'elle éprouve de par son statut de non salariée. En effet, dit-elle « *cet objet de recherche...m'a interpellée dans mon identité : ma place est-elle légitime ?* ». Pour certaines, tout se passe par moments, comme si la défense de l'objet contre toute réduction était affaire de passion car, il faut, dit une autre étudiante, « *vivre son sujet passionnément pour pouvoir défendre son point de vue et sa recherche* » ou encore, « *partant d'une intuition, et surtout d'une conviction émanant de mon vécu professionnel(...) le retour fait par les étudiantes a mis mes convictions en doute* ». La seconde raison est liée à l'ancrage de la pré-construction de l'objet sur un compte à régler. C'est le cas de cette étudiante qui a suivi une formation à distance, accompagnée de souffrance et de non reconnaissance. Fortement marquée par cette expérience, elle en garde un souvenir et en parle avec tristesse pour ne pas dire avec rage intérieure. Ce travail sur l'objet, dit-elle, « *m'a permis de comprendre que j'étais particulièrement sur la défensive et pas forcément en mesure d'accueillir la parole des autres. Je me suis engagée dans cette formation après plusieurs années de galères professionnelles. (...). De toute évidence les réactions des uns et des autres, notamment celle de M. lui-même m'ont fait comprendre que je n'avais pas encore passé certains caps. Je n'avais pas encore soldé ma colère et ma peur et cela s'entendait lors de ma présentation* ». Le dépassement de cette phase suppose d'être en capacité et en disponibilité intellectuelle et psychologique pour prendre conscience de la distinction majeure entre « être » et « avoir » un objet de recherche.

## PHASE DE DECONSTRUCTION : LA DISTINCTION OBJET SOCIAL ET OBJET DE RECHERCHE COMME ENJEU EPISTEMIQUE

Le terme « déconstruction » signifie le fait de<sup>10</sup> « défaire la construction, la structure, l'organisation de quelque chose » ou bien le « fait de déconstruire, de décomposer un système en ses éléments pour l'analyser ». Appliquée à la démarche de recherche, cette déconstruction suppose de défaire l'objet de

<sup>9</sup> Ce réajustement est à mettre en lien avec le vécu de l'objectif de l'acquisition de la posture de recherche, non comme apprentissage mais comme injonction décontextualisée du processus d'apprentissage.

<sup>10</sup> Dictionnaire Larousse

ses imbrications avec les valeurs, les convictions socioculturelles et les préférences idéologiques du chercheur. Pour ce faire, l'un des objectifs des ateliers d'analyse des pratiques de recherche est d'aider à la prise de conscience du rôle que cette imbrication joue dans la structuration du rapport du chercheur à son objet et dans l'orientation du processus de sa construction. En effet, il s'agit ici de permettre aux participants de faire la différence entre objet social et objet de recherche pour envisager la reformulation de ce dernier dans le cadre d'une problématique de recherche plus précise. D'où l'importance des apports théoriques et méthodologiques et par là-même de l'enjeu épistémologique, c'est-à-dire, ici, de la dimension cognitive de la posture de recherche. Mais cette différence ne s'effectue pas sans difficulté car, l'appropriation de nouvelles connaissances théoriques et méthodologiques à mobiliser dans la construction de l'objet de recherche risque de créer de l'incertitude en remettant en cause les connaissances professionnelles qui sont à l'œuvre dans le rapport à l'objet social. L'analyse de contenu des données et l'observation informelle du fonctionnement des ateliers permettent de distinguer deux moments forts dans le processus de déconstruction de l'objet. Dans le premier, les participantes sont sur la défensive et appréhendent les effets de l'analyse collective et des apports théoriques et méthodologiques qui l'accompagnent. C'est ce que dit cette étudiante : *« mes lectures successives ne m'ont pas forcément éclairée. Je décourrais que les théories sur mon sujet étaient au nombre d'une petite centaine. Moment de découragement et de frustration, car tout m'intéressait. J'ai pris conscience dans cette période de la difficulté pour un chercheur de cerner son objet de recherche »*. Ou encore : *« cette phase a généré, un moment de doute, plus je recensais les théories pouvant se rattacher à mon idée de recherche et plus mon objet de recherche pouvait prendre des orientations différentes »*. En réalité, les expressions : *« tout m'intéressait »* et *« les orientations différentes »*, accompagnées des termes *« frustration »* et *« doute »* témoignent du travail cognitif et psychique à l'œuvre devant la nécessité de réduction de l'objet ainsi que devant les renoncements et les deuils qu'elle appelle. Ce doute semble s'atténuer lorsqu'elles entrevoient les possibilités d'arriver à une nouvelle reformulation plus satisfaisante et, c'est là que commence le deuxième moment. C'est ce que laisse entendre cette autre étudiante : *« quelque peu déstabilisée au terme des échanges, j'ai ressenti de l'inconfort, ce qui m'a permis, dans un second temps, de faire évoluer ma réflexion »* ou encore : *« ce moment n'a pas été facile pour moi car, ce fut un moment de choix à faire... Choix difficile mais bénéfique, pour passer à l'action et définir mon hypothèse de travail »* ou encore, *« ce travail de réflexivité m'a permis de passer du stade de la conviction à l'émergence d'une problématique de recherche, pour ensuite cheminer vers une hypothèse de recherche. Les questionnements m'ont permis de me distancier de mon vécu professionnel, et de me centrer sur la problématique... »*. Ce deuxième moment s'accompagne de la prise de conscience que la déconstruction/reconstruction de son objet peut se faire sans pour autant renoncer à ses objectifs, à ses convictions et à ses valeurs personnelles et professionnelles.

## LA PHASE DE RECONSTRUCTION : L'ENGAGEMENT DISTANCIÉ COMME ENJEU EPISTEMOLOGIQUE

Arrivées à cette phase, les étudiantes envisagent le rapport objet/sujet dans une perspective d'engagement distancié plus assumé et donc plus affirmé. Nous considérons ici que l'affirmation de cet engagement distancié est l'un des indicateurs d'une posture de recherche dont l'enjeu principal est d'ordre épistémologique. En effet, si dans la première phase, il s'agissait de distinguer l'objet de recherche du sujet qui le porte (enjeu identitaire), et dans la deuxième phase de distinguer objet social et objet de recherche par l'acquisition et l'appropriation des théories et des méthodologies qui le permettent (enjeu épistémologique), ici, dans cette troisième phase, il s'agit, de prendre conscience des surdéterminants qui structurent son rapport à l'objet de recherche, d'y effectuer un retour réflexif et critique en se positionnant avec une posture de recherche clairement distincte de la posture d'acteur social. Ce positionnement est rendu possible grâce à l'existence d'un cadre protégé qui donne confiance et facilite l'implication dans l'analyse collective. C'est ce que laisse entendre cette étudiante :

*« lorsque M... m'a rappelé les objectifs que nous poursuivions ensemble avec ce travail, quand il m'a rappelé la perspective d'aide et non d'évaluation, (...), j'ai compris que je n'avais rien compris à la démarche d'ensemble et j'ai aussi compris que je pouvais être en confiance. A partir de ce moment-là je me suis laissée plus facilement accompagner ».*

L'implication dans la reconstruction de l'objet nécessite également l'appropriation des finalités du dispositif de formation à la recherche. Ainsi, les étudiantes elles-mêmes et indépendamment de l'enseignant, deviennent garantes du déroulement du processus. Tout se passe comme si les étudiantes commençaient à partager un référent et un cadre commun pour le travail d'analyse. C'est ce que dit cette étudiante : *« les analyses étaient portées au niveau du groupe pour faire l'objet d'une élaboration. La construction était partagée et les explications de chacune étaient une source de réflexion enrichissante ».* Cette appropriation a des effets sur l'enseignant qui change de posture pour être garant du dispositif et pour accompagner le processus collectif de l'analyse conduite par le groupe lui-même. On voit bien ici, la double vertu de l'analyse collective conduite par le groupe sous le « regard accompagnateur » de l'enseignant. Tout d'abord, celle-ci permet à chacune de voir l'inconfort que vivent les autres lors de la présentation de leur propre travail. Tout se passe comme si l'inconfort des uns pouvait être source de confort pour soi. L'autre vertu de l'analyse collective réside dans le bénéfique que chacune tire des réactions des autres. Celle-ci prend tout son sens par les conseils et les perspectives que chacune propose à l'autre. S'affirmant progressivement, l'émergence de la posture de recherche s'accompagne par un discours méta que l'on trouve dans les citations suivantes : *« je dirais que j'ai à ce moment pris un peu plus de hauteur par rapport à mon travail de recherche », « j'ai pris conscience de l'importance de se décentrer de son sujet pour le regarder avec un œil scientifique et non émotionnel », « ce travail, m'a fait prendre conscience des moments de doute, que peut vivre un chercheur lors de la délimitation de son objet de recherche, et comment se laisser porter par le questionnement des autres peut nous aider dans ce cheminement », et « pouvoir questionner à partir d'un point de vue extérieur », ou encore, « c'était une très belle expérience d'apprentissage co-constructif... »* qui m'a permis *« de me mettre à distance ».*

Nous venons de le voir ci-dessus, le processus de déconstruction/reconstruction de l'objet de recherche est un processus complexe qui génère des sentiments de doute et d'angoisse mais également des moments de satisfaction et de jouissance symbolique lorsque l'objet de recherche est bien reformulé et validé. Le rapport à l'objet se construit de façon progressive mais itérative malgré les enjeux et les tensions que rencontrent les professionnels en formation à la recherche. Le tableau ci-dessous nous permet de synthétiser les trois phases, leurs enjeux ainsi que le vécu subjectif qui s'y exprime.

PHASES	RAPPORT A L'OBJET	ENJEUX	OBJECTIFS	VECU SUBJECTIF
« Destruction » de l'objet	Rapport de surinvestissement affectif	Enjeux identitaires. Distinction sujet/objet	Autonomisation de l'objet de recherche de la personne qui le porte	Sentiment de remise en cause de sa personne par la remise en cause de son objet
Déconstruction de l'objet en vue de sa construction	Rapport d'investissement cognitif	Enjeux épistémiques Distinction de l'objet social de l'objet de recherche Acceptation de la mise au travail de son rapport à l'objet	Envisager l'objet dans le cadre d'une problématique de recherche plus précise Renforcer la dimension cognitive de la posture de recherche par l'appropriation d'apports théoriques et méthodologiques,	Sentiment d'incertitude, de frustration, de découragement puis passage à un sentiment de progression, d'encouragement et de réussite dans la formulation de l'objet
Reconstruction	Rapport d'engagement distancié	Enjeux épistémologiques Etre dans une démarche de réflexivité. Conscience des différents surdéterminants de son rapport à l'objet	Faire émerger et consolider une posture de recherche assumée au détriment (provisoirement) d'une démarche d'acteur social	Sentiment de confiance et d'entraide entre pairs Sentiment de confort et de prise de hauteur

## DISCUSSION

La question à laquelle nous avons tenté de répondre est relative aux enjeux et difficultés que rencontrent des professionnels engagés dans une pratique de recherche à l'occasion de la construction distanciée de leur objet. Les résultats présentés ci-dessus, l'ont confirmé, ces difficultés et enjeux trouvent en partie leur explication dans la forte imbrication qui les lie à leur objet. Nous revenons dans cette discussion sur quatre points dont la prise en compte aide à resituer de façon globale l'analyse des résultats dans le cadre de préoccupations majeures de la communauté des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation des adultes. Il s'agit du caractère itératif et non linéaire de la démarche de recherche, de l'utilité mais également des biais de la proximité avec le terrain, de la nécessaire dissociation de la posture de recherche et de la posture d'action et, enfin, de la distinction des deux types de formation à la recherche et par la recherche.

## DES PHASES ITERATIVES ET NON LINEAIRES

Comme cela a été présenté ci-dessus, l'analyse des résultats nous a permis de repérer trois phases caractéristiques du rapport des professionnels à l'objet de recherche et au processus de sa construction. La façon dont nous les avons présentées pourrait laisser entendre que ces phases sont linéaires et successives. Or, contrairement aux apparences, celles-ci sont plutôt itératives non seulement du point de vue du chercheur mais également du point de vue des premières intéressées, les professionnelles en formation. C'est que dit l'une d'entre-elles : *« la délimitation de l'objet de recherche était une première étape délicate pour moi. La construction de mon objet de recherche n'est pas réalisée de façon linéaire, elle s'est construite plutôt par tâtonnement successifs, par un va et vient entre pensée abstraite et réalité vécue »*. C'est justement, ce travail itératif qui permet l'apprentissage de la démarche de recherche et l'émergence de la posture de chercheur à l'occasion de désignations toujours progressives de l'objet, de mises en relation entre théorisation et problématisation, entre engagement et distanciation, entre théorie, terrain et données empiriques. Cette itération n'est pas confortable à vivre. Elle vient, par moment, remettre en cause, une progression que l'on croyait stabilisée dans la construction de l'objet et de son inscription dans le cadre d'une problématique théorique qui lui donne sens. Si cette remise en cause est déstabilisatrice, elle est source d'apprentissage et aide à la prise de conscience que la démarche de recherche est complexe et nécessite de la persévérance, des allers retours jusqu'à une construction jugée plus satisfaisante.

## LE DOUBLE STATUT DE LA FAMILIARITE ET DE LA PROXIMITE AVEC L'OBJET ET LE TERRAIN DE RECHERCHE

Nous l'avons vu, dans le cas de nos professionnels, le choix des objets de recherche s'enracine majoritairement dans trois types de motifs : des motifs liés à des injonctions institutionnelles d'opérationnalisation des politiques ministérielles ou des directions générales. Des motifs en lien direct avec la pratique professionnelle qui les conduit à la quête de solutions aux problèmes des bénéficiaires de leur action sociale. Des motifs biographiques en lien direct avec les traces et les blessures de leur propre expérience existentielle. Ces différents motifs contribuent fortement à structurer le rapport à l'objet et génèrent une forte implication subjective dans le processus de conduite de la recherche. Qu'ils en soient conscients ou pas, cette implication impacte fortement les démarches d'élaboration des objets, oriente les formes de relations avec les acteurs du terrain, les modes d'investigation empirique et influe sur les résultats produits. Ces constats soulèvent la question de la familiarité et la proximité intellectuelle et affective avec l'objet et le terrain de recherche. Celle-ci est tout autant une formidable ressource pour le praticien engagé dans une pratique de recherche qu'un véritable obstacle dans le processus d'élaboration du nécessaire travail de distanciation. Atout, dans le sens où la proximité permet une sensibilité plus grande aux « secrets » du terrain et à l'imprévisibilité de ses acteurs et à l'invisibilité de leur agir. Handicap, parce que cette proximité peut générer des conflits de rôle et d'attentes et empêche l'émergence de contre-intuitions et d'étonnement nécessaires pour la distanciation. De ce fait, elle peut, à son insu, conduire le praticien en question à faire le jeu de certains acteurs contre d'autres acteurs et, à être l'un des acteurs du terrain confondant par là-même, identité de chercheur et identité de praticien. D'où, comme nous l'avons dit plus haut, le nécessaire travail de clarification des effets de cette implication pour analyser en quoi l'expérience personnelle et professionnelle du chercheur oriente le choix de son objet de recherche et le processus de sa construction ainsi que le rapport qu'il y entretient. Si ces considérations concernent tout chercheur, elles ont plus d'acuité pour des professionnels ayant leur propre terrain professionnel comme terrain d'enquête, et leur pratique professionnelle comme objet de recherche. Si personne ne peut contester la légitimité de se servir de son terrain professionnel **comme** terrain de recherche, cette légitimité est mise à mal lorsque les exigences et les attentes des acteurs du terrain professionnel prennent le pas sur les exigences et les attentes de la communauté

scientifique de la discipline en référence. De la même manière, personne, non plus, ne peut contester de mobiliser la recherche pour optimiser sa pratique professionnelle, bien au contraire. Mais cette légitimité peut, à son tour, du point de vue des praticiens, être mise à mal quand les exigences et les attentes de la communauté scientifique prennent le pas sur les exigences et les attentes des acteurs du terrain professionnel. D'où le dilemme dont il était question plus haut. Il nous semble que le dépassement de ce dilemme passe par la prise de conscience de la différence entre les deux terrains en se donnant les moyens théoriques et méthodologiques de construction de son terrain de recherche en le différenciant de son terrain professionnel. Pour certains, cette construction peut conduire au choix d'un autre terrain que le sien propre pour effectuer sa recherche. Pour d'autres, cela consisterait en la clarification de son statut et de son identité de chercheur dans le cadre d'un contrat de communication (Charaudeau, 2013) entre les différents acteurs que la recherche concerne.

### **POSTURE DE RECHERCHE ET POSTURE D'ACTION : UNE DIFFERENCIATION NECESSAIRE**

La différenciation prônée entre posture de recherche et posture d'action ne doit nullement conduire à nier l'importance de leurs liens dans le cas d'une même personne se servant de son terrain professionnel comme terrain de recherche. Mais qui dit liens forts ne veut pas dire similitude ou amalgame entre les deux postures. Comme le précise Lesne (2001, p. 296), « 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 ». Dans la même lignée que Lesne, nous sommes pour une dissociation des deux postures que ce soit dans le cas des praticiens qui font de la recherche ou des chercheurs qui pratiquent une activité professionnelle autre que la recherche. Cette question de la dissociation des deux postures soulève un certain nombre de critiques au sein de notre communauté, notamment celle qui concerne le « dédoublement de la personnalité ». Ce type de critique ne prend pas en compte le fait que chacun d'entre nous remplit quotidiennement des rôles dissociés en fonction de la nature des situations d'interactions dans lesquelles il se trouve engagé socialement sans qu'il n'éprouve un sentiment de dédoublement. Personne ne peut accepter, si cela se présente, qu'un professionnel intervienne dans la même réunion qu'il anime, comme participant sans le signifier d'avance à ses interlocuteurs. Il ne peut pas agir comme animateur garant de la réussite de la réunion tout en participant et au même titre que les autres participants pour défendre son propre point de vue. C'est la raison pour laquelle quand cela se produit, son intervention est interprétée comme un abus de pouvoir du fait qu'il quitte son rôle d'animateur et les participants pourraient le lui rappeler. C'est le cas également pour un manager également syndicaliste ou un enseignant également parent d'élève qui, l'un et l'autre, peuvent être confrontés à des situations d'interactions sociales qui les mettent en tension du fait de l'impossibilité de mobiliser de façon concomitante leurs deux rôles (manager et syndicaliste dans la même institution ou enseignant et parent d'élève dans la même classe). Dans des travaux antérieurs (xxxx, 2011), nous avons considéré l'identité comme une totalité faite de différentes dimensions qui lui sont inséparables mais qu'elle transcende et auxquelles elle donne sens. Cette acception de l'identité comme totalité composée de différentes dimensions en tension complémentaire nous permet l'intelligibilité d'actes apparemment contradictoires. C'est le cas quand un sujet donné se trouve dans une situation d'interaction et de communication avec autrui qui convoque une ou plusieurs de ses dimensions identitaires. Ainsi, si ce sujet se trouve dans une situation d'interaction professionnelle, il aura tendance à mobiliser de façon dominante la composante professionnelle de son identité. Si elle se trouve dans une situation d'interaction de recherche, elle aura tendance à mobiliser de façon dominante la composante recherche de son identité. Mais cette mobilisation n'est pas exclusive. L'identité étant une totalité qui transcende chacune de ses composantes, celle qui est mobilisée de façon dominante trouve son point d'appui et

d’ancrage dans la totalité qui lui donne sens. Autrement dit, le sujet ne peut pas exclure de lui-même les autres dimensions qui s’entrecroisent, se chevauchent et se font écho. Bien au contraire, il s’agit de l’expression de différentes dimensions de soi en fonction de ce que nécessite l’interaction sociale dans laquelle la personne concernée se trouve engagée. Elle mobilise tantôt sa dimension identitaire de professionnel, tantôt, sa dimension identitaire de chercheur tout en demeurant la même personne. C’est la raison pour laquelle nous réfutons cette critique du risque du dédoublement de la personnalité. Bien sûr, il ne faut pas être naïf, ceci n’est pas facile et peut conduire à des conflits de rôle, puisqu’il s’agit de la même personne appelée à jouer, de façon concomitante, deux rôles différents et parfois opposés. D’où l’importance, de clarifier pour ses interlocuteurs et pour lui-même, à quel titre, il agit, quand il agit. Cette clarification, loin de conduire à un dédoublement de la personnalité, s’avère bénéfique quand le « contrat de communication » est préalablement posé.

### **LA NECESSAIRE DISTINCTION ENTRE FORMATION A LA RECHERCHE ET FORMATION PAR LA RECHERCHE**

Commençons tout d’abord par expliciter l’intention derrière les deux prépositions. Dans « formation à la recherche », la préposition « à » signifie une visée, un résultat à atteindre, celui d’être formé à la recherche. Dans « formation **par** la recherche », la préposition « par » désigne un moyen par lequel, à côté et en lien avec d’autres moyens, la formation par la recherche contribue à la professionnalisation du public à qui elle est destinée. Dans le premier cas, former à la recherche constitue un objectif, alors que dans le deuxième, elle est un moyen de professionnalisation parmi d’autres. Partant de ces considérations, il nous semble important de distinguer la formation à la recherche destinée à celles et ceux qui ont un projet doctoral susceptible de les conduire à être praticien-chercheurs, insérés dans des équipes de recherche et la formation **par** la recherche destinée à des praticiens dont le métier nécessite de la réflexivité et non forcément de la recherche. Il ne s’agit pas de minimiser l’importance du rôle de la recherche dans la formation des professionnels. Il va de soi qu’il est nécessaire d’initier et de familiariser les professionnels à la démarche scientifique. Celle-ci devrait leur permettre d’observer et d’analyser leurs pratiques professionnelles, d’en avoir un regard critique et distancié et d’en faire un usage pertinent dans la conduite de leurs innovations pédagogiques et professionnelles. Mais la nécessité de cette initiation ne doit pas conduire à amalgamer les deux formes de formation à la recherche et par la recherche dont les objectifs et les bénéficiaires diffèrent.

### **CONCLUSION**

---

Nous l’avons vu, les professionnels engagés dans un dispositif de formation à la recherche, quand ils sont confrontés à un travail de distanciation dans leur rapport à leur objet de recherche, rencontrent des difficultés à dissocier l’objet de recherche de leurs intérêts professionnels et de leurs propres convictions personnelles et professionnelles et se trouvent tiraillés entre les deux postures, celle de la recherche et celle de l’action. La tentative d’articulation entre les deux postures ne va pas de soi. Elle est génératrice de plusieurs types d’enjeux et de tensions qu’ils doivent gérer. En effet, un praticien engagé dans une démarche de recherche peut endosser plusieurs postures : celle du chercheur, du praticien, du militant, etc. Ces différentes dimensions de soi peuvent se trouver en tension quand ces différentes postures sont réunies en une même personne. Se pose alors la question du pôle d’attraction de la posture : l’attraction par la problématique de recherche ; l’attraction par la problématique socioprofessionnelle ; l’attraction par la problématique personnelle. Les trois pôles, loin d’être en complémentarité, peuvent entrer en conflit. Chaque pôle a sa raison d’être et joue une fonction dans la

recherche. Par exemple, la problématique personnelle, même si elle peut constituer un biais épistémologique, joue un rôle mobilisateur dans la conduite de la recherche. Faire coexister les différents pôles d'attraction ne veut pas dire conduire la recherche dans le flou mais nécessite un travail réflexif et d'élaboration des tensions et des contradictions. C'est par et dans ce travail d'élaboration que se construira la conscience épistémologique et méthodologique (Schwartz, 2011), incontournables, l'une et l'autre, dans le travail du chercheur.

## REFERENCES BLIOGRAPHIQUES

---

- Alphandéry. P. et Bobbé. S. « la recherche au subjectif imparfait », *Communications 94*, 2014/1, p. 5-14
- 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.*
- Bourdoncle, R. (2004). Transformer l'expérience en savoir. Dans : J.-F. Marcel, P. Rayou (dir.). *Recherches contextualisées en éducation.* Paris, INRP p. 161-168.
- Charaudeau. P. (2013). « Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 11 | 2013, mis en ligne le 20 octobre 2013, récupéré de <http://aad.revues.org/1532>
- Elias. N. (1983). *Engagement et distanciation.* Paris, Fayard.
- Lesne, M. (2001). « Science et action : quelles relations. Essai d'analyse. *Question de recherche en éducation*, 2, p. 285-303
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain.* Paris, Armand Colin.
- Schwartz, O. (2011). L'Empirisme irréductible. In, Nels Anderson. *Le Hobo, sociologie du sans-abri.* Paris, Armand Colin, 2011.
- Wacquant, L. « L'habitus comme objet et méthode d'investigation » Retour sur la fabrique du boxeur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184 2010/4 , p. 108-121. DOI : 10.3917/arss.184.0108.