

# Thema

## Des recherches sur la formation des enseignant·e·s de plus en plus focalisées et de moins en moins argumentées ?

### Explorations typologiques d'un chassé-croisé

Manuel Perrenoud et Alain Muller

Université de Genève, Laboratoire Innovation Formation Éducation

« Il est peut-être temps d'ébranler une certaine fiction : la fiction qui veut que la recherche s'expose mais ne s'écrit pas. »  
Roland Barthes (1972)

*Cette contribution propose un exercice de double classification d'un corpus restreint de textes (issus de la RSSE entre 2000 et 2019) qui concernent la relation entre recherche en éducation et formation à l'enseignement. Un paradoxe est mis en exergue : au fil des années, une augmentation des prétentions épistémologiques à décrire un lien normatif entre recherche et formation est relevée alors que, dans le même temps, la teneur argumentative diminue. Cherchant à conceptualiser et interpréter cette évolution, les auteurs de cette synthèse rétrospective suggèrent que les préoccupations dominantes des sciences de l'éducation auraient elles-mêmes changé d'échelle.*

Comme le montrent l'éditorial ainsi que plusieurs articles du *Thema* de la RSSE (2000-1) qui inaugure la série de numéros sur lesquels porte notre enquête, les sciences de l'éducation sont traversées par une tension constitutive entre leur fonction sociale et leur fonction scientifique.

Cette tension s'exprime de plusieurs manières à l'aide de différents couples opposés : pertinence scientifique *vs* pertinence sociale, logique disciplinaire *vs* logique professionnelle, dimension épistémique *vs* dimension praxéologique, etc. La formation à l'enseignement est évidemment un des principaux avatars de ces mutations en tension, car il s'agit souvent, dans ce mouvement – même si les actrices et acteurs sociaux sont loin d'y être tous favorables – de lui donner des bases scientifiques, et ceci à deux niveaux : former les enseignantes et enseignants en s'appuyant sur des connaissances scientifiques des phénomènes d'enseignement d'une part, étudier les formations, objectiver leurs modes de fonctionnement, leurs dispositifs, et mesurer les résultats ou les effets qu'elles produisent d'autre part.

Bref, toute une thématique, celle des rapports possibles et variables de la recherche à la formation à l'enseignement, apparaît dans ce *Thema* – thématique qui va en permanence être reprise dans les numéros de la RSSE des vingt années qui suivent –, mais en subissant bien sûr des évolutions concernant les objets de recherche, les objets de formation, ainsi que leurs relations. Ce sont ces évolutions des relations entre recherche et formation qui seront au cœur de notre enquête.

À notre sens, mieux comprendre – tant synchroniquement que diachroniquement – quels sont les objets qui mobilisent l'activité des chercheuses et chercheurs et comment ils expriment les divers modes de relation entre recherche et formation, recèle un véritable enjeu d'éclaircissement des débats sociaux toujours vifs concernant la formation à l'enseignement, que ces débats soient plutôt internes entre chercheuses et chercheurs aux conceptions différentes, ou externes entre chercheuses et chercheurs et autres acteurs intéressés de façon plus ou moins directe (scientifiquement et/ou politiquement) à la formation.

Cette contribution propose un exercice de double classification d'un corpus restreint de textes (issus de la RSSE entre 2000 et 2019) qui concernent la relation entre recherche en éducation et formation à l'enseignement. Nous présentons notre raisonnement en cinq sections. Les deux premières sections (centrales) sont structurées de manière semblable. Il s'agit à chaque fois d'un exercice de typologie appliqué à notre corpus de référence : introduction conceptuelle, mise en forme dans des tableaux de synthèse, commentaires mettant en évidence des tendances évolutives.

<sup>1</sup> Nos remerciements à Claude Lessard et Nicolas Perrin pour leurs lectures amicalement critiques, et à Katja Vanini De Carlo pour la traduction des résumés.

Notre enquête a été inaugurée par la sélection de septante articles publiés dans la RSSE de l'année 2000 à l'année 2019 opérée sur la base d'une lecture des éditoriaux des numéros, des résumés et des articles eux-mêmes : tous les articles où il était question de formation à l'enseignement – même à la marge, voire de manière allusive – ont été sélectionnés.

Une lecture plus systématique du corpus nous a convaincus que la thématique des *apports de la recherche à la formation* – ou des conséquences des résultats de recherche pour penser les contenus ou les dispositifs de formation – apparaissait comme *incontournable*, soit qu'elle était explicitement thématisée dans les articles, soit qu'elle opérait comme une sorte de passage obligé honorant, parfois à peu de frais, la demande sociale d'utilité de la recherche. Un peu comme s'il fallait, même si c'était bien loin des préoccupations centrales de l'article, absolument répondre à cette demande. Une deuxième lecture plus orientée cette fois-ci dans l'idée de mieux comprendre ce rapport recherche-formation nous a dirigés vers deux axes d'analyse avancés dans les deux premières sections, et complétés par des ouvertures interprétatives.

- Dans une première section (I), nous présentons le procédé de classement des textes en fonction de l'échelle de l'objet de recherche de chacun, d'après une première typologie induite d'une analyse thématique. Nous proposons également une première orientation interprétative qui profile une évolution des échelles d'objectivation dans la sens d'une réduction. De manière très schématique, on voit en effet se dessiner un mouvement d'évolution de focale qui, de l'étude globale des *systèmes* de formation, des sciences de l'éducation et de leurs relations, évoluerait vers un intérêt pour *les activités* des personnes tant en enseignement qu'en formation.
- Dans une deuxième section (II), nous présentons le procédé parallèle de classement de ces mêmes textes en fonction de leur manière de modaliser la relation entre recherche et formation, d'après une seconde typologie. Nous y mettons en perspective une double qualification : celle, d'une part, des *modes d'indication* (vague, existant, normé) de la relation entre recherche et formation, celle, d'autre part, des *modes d'énonciation* (vague, descriptif, argumentatif) qui l'expriment. À ce stade, quelques orientations interprétatives sont aussi proposées, profilant alors la part centrale des textes qui énoncent un mode de relation entre recherche et formation principalement *descriptif* (que la relation soit indiquée comme existante ou normée).
- Dans une troisième section (III), nous croisons les résultats présentés et les orientations interprétatives de premier niveau, pour ouvrir une discussion à plus large spectre en proposant des orientations interprétatives de second niveau qui mettent en évidence principalement un chassé-croisé qui invite à observer (et penser) de manière croisée la réduction des échelles d'objectivation et la prédilection pour une modalité discursive de type tendanciellement descriptif.
- Dans une quatrième section (IV), nous proposons alors une confrontation avec quelques travaux contemporains qui s'interrogent eux aussi sur l'évolution des objets de recherche en éducation, pour finir sous forme d'une discrète ouverture dans une dernière section (V) sur la question de la recherche abordée par les opérations d'écriture qu'elle met en jeu, ou non.

## 1. Une typologie des échelles d'objectivation

Les textes que nous examinons ont des caractéristiques bien sûr différentes. Les critères de répartition que nous proposons en excluent d'autres possibles. À l'intérieur de chaque grand groupe que nous allons présenter, non seulement les objets varient, mais les méthodes et pour ainsi dire les styles également. Des analyses plus précises pourraient ainsi être envisagées à partir d'un autre grain d'étude, en portant l'attention sur des variations plus fines.

Les nuances propres à chaque texte entraînent des hésitations dans la répartition, certains aspects pouvant justifier un classement alternatif. Le travail de catégorisation que nous présentons cherche à montrer et à mettre en discussion une *variation des choix d'échelles* adoptées, la « taille des situations » (Russell, 1939) allant – dans notre échantillon – en diminuant.

Des interprétations seront proposées en conclusion, mais disons d'emblée qu'il serait intéressant de chercher si cette observation quant à la variation d'échelle se vérifie à propos d'autres problématiques que celle du rapport entre recherche et formation à l'enseignement.

Les textes sont répartis en quatre groupes, qui, comme nous l'avons dit, ne sont pas strictement étanches entre eux, des empiètements pouvant même être remarqués dans le cas surtout des textes que nous dirons intermédiaires. Nous allons présenter les groupes dans un ordre aligné sur la variation globale d'échelle, procédant du plus grand au plus petit type d'objet, des systèmes vers les activités des personnes ; un ordre qui est aussi chronologique comme nous essaierons de le mettre en évidence.

Les données ayant nécessairement été appauvries, nous proposerons des réductions thématiques certes fortes mais suffisantes, espérons-nous, pour que l'exercice de classification formelle ne soit pas jugé trop abstrait, ni trop arbitraire.

Nous verrons dans la section suivante de notre contribution que les textes de notre échantillon qui n'adoptent aucune position normative quant à des interventions ou actions (politiques, formatives, d'orientation de recherche) sont minoritaires (25 sur 70). Dans un vocabulaire inspiré de l'herméneutique de l'action, nous pourrions dire que les différents textes que nous considérons ont en commun de proposer ce que Ricœur nomme des *raisonnements pratiques* (Ricœur, 1986, p. 190), autrement dit des raisonnements qui, d'une manière ou d'une autre, conduisent, ou prétendent conduire à l'action ou à l'intervention. On peut aussi parler d'approche globalement praxéologique, la recherche ayant, là encore à des degrés divers et de manière différemment explicite, à voir avec des enjeux non seulement de formation (au sens large) mais des enjeux de transformation, et ce quel que soit l'échelon pris en compte.

Du point de vue d'une théorie de l'action inspirée de Ricœur, le classement par échelle ou taille d'objet que nous proposons à la discussion procéderait, ainsi, d'une différenciation de *ce qui est isolé* par l'action de recherche et d'écriture.

L'action, écrit Ricœur, réalise un autre type remarquable de clôture, en ceci que c'est en faisant quelque chose qu'un agent apprend à «isoler» un système clos de son environnement, et découvre les possibilités de développement inhérentes à ce système. Cela, l'agent l'apprend en mettant en mouvement le système à partir d'un état initial qu'il «isole». Cette mise en mouvement constitue l'intervention, à l'intersection d'un des pouvoirs de l'agent et des ressources du système. (Ricœur, 1983, p. 192)

La transposition de cet élément d'herméneutique de l'action – si l'on accepte de considérer l'écriture de recherche comme un genre d'action – permet selon nous de préciser nos modalités de regroupement, en insistant sur les *types d'objet*. Les différentes postures (et préoccupations) de recherche que les textes expriment réaliseraient à leur manière des *types remarquables de clôture*, en *isolant* justement différents objets ; non seulement des *systèmes*, selon notre typologie, mais aussi des *processus*, des *dispositifs*, des *activités*.

Les groupements que nous proposons se distingueraient donc d'abord, par hypothèse, par le type de clôture, puis au-delà, en suivant l'argument de Ricœur, par le type de *mise en mouvement* induit. Autrement dit, si l'on accepte le postulat praxéologique ou actionniste qui préside à notre lecture, les entrées en matière du côté du choix d'objet induiraient des entrées en matière coordonnées du côté des choix, ou des perspectives de développement ou d'intervention. Plus loin encore, la dialectique entre pouvoirs et ressources peut ouvrir une logique d'interprétation des enjeux que nous soulevons. Quels sont les *pouvoirs* que se donne, se reconnaît, appellerait la recherche, à l'*intersection* de quelles *ressources* existantes ou manquantes des systèmes, processus, dispositifs, activités qu'elles isolent comme objets, pour mettre en mouvement quelle intervention ?

En maintenant ouvertes ces propositions en arrière-plan, nous présentons succinctement les différents échelons en postulant que les *effets de clôture* diffèrent en fonction des échelles de construction ou de détermination des objets, que l'on pourrait mieux nommer, dans une autre veine philosophique, des *prises pragmatiques* « liant perceptions et représentations dans le monde sensible » (Chateauraynaud, 2007, p. 140).

- Le premier échelon regroupe des textes qui s'intéressent à des enjeux de transformation à relativement grande échelle que nous rassemblons au titre de *systèmes* (I). Il y est question de l'évolution des sciences de l'éducation en tant que discipline dont les formes académiques rencontrent des demandes sociales et politiques elles aussi évolutives et qui les influencent, les orientent, qu'elles essaient de mieux comprendre pour se situer vis-à-vis d'elles. Les enjeux institutionnels occupent aussi cet échelon, souvent par comparaison entre aires nationales et mise en perspective historique, que cela soit pour analyser les institutions de formation qui se stabilisent ou émergent, ou les institutions de recherche en éducation. Tertiarisation, professionnalisation, tensions idéologiques pourraient être parmi les mots-clés. Histoire (des systèmes et des administrations), économie de l'éducation, sociologie (du curriculum et des institutions) constituent les grandes entrées analytiques à cette échelle.
- Le deuxième échelon regroupe des textes plus orientés vers des objets que nous nommons *processus* (II), là aussi souvent intéressés par des aspects évolutifs, mais concernant des enjeux plus thématiques ou disciplinaires, qui mettent en évidence l'émergence de préoccupations de recherche et de formation plus ou moins nouveaux, et à une échelle un peu plus réduite qu'au premier échelon : dynamique des faits et représentations de la migration, des cultures et des curricula disciplinaires (enseignement des sciences naturelles ou de la langue), de certains champs ou thématiques spécifiques (école maternelle, cohérence entre programmes et pratiques de formation).

- Le troisième échelon regroupe des textes intéressés de plus près à ce que nous désignons comme des *dispositifs* (III) orientés par des enjeux de formation dans des domaines spécifiques. La variété des thèmes d'intervention est importante là aussi : pédagogie coopérative, communauté de pratique numérique, mise en place de séquences de débat oral, portfolio de développement réflexif, usage de la vidéo en formation, modalité de visite formative des stagiaires en enseignement, didactique de la mobilité socio-langagière, recherche collaborative entre chercheuses et chercheurs et enseignant-e s, entrée dans le métier, croyances relatives au redoublement, sentiment d'auto-efficacité des enseignantes et enseignants.
- Le quatrième échelon regroupe des textes dont les objets concernent d'encore plus près les personnes et leurs *activités* (IV). Nous les présentons ici en adoptant un vocabulaire infinitif sur un registre qu'on dira de compétence : se situer face à un référentiel de formation artistique, repérer les erreurs des élèves en mathématiques, diagnostiquer des différences culturelles, analyser des problèmes d'écriture, se représenter des types d'élèves, vivre des écarts entre institution et terrain, agir stratégiquement par sa parole d'enseignant-e, gérer des comportements difficiles, planifier des leçons, s'engager corporellement dans son enseignement, vivre des temporalités multiples, saisir des opportunités d'apprentissage en formation, décider de ses actions en tenant compte de ce qui les influence...

La mise en tableau de la répartition en type d'échelon permet de visualiser une évolution quant à l'échelle des objets ou des situations de référence (voir Tableau 1). Les chiffres romains sont utilisés pour indiquer le groupe d'appartenance du texte, les chiffres arabes pour indiquer leur position dans l'ordre chronologique (par échelon)<sup>2</sup>.

L'observation principale nous semble être celle qui montre la réduction des échelles au fil du temps, particulièrement notable aux extrêmes. L'échelle-système disparaissant à partir de l'année 2012, l'échelle-activité augmentant surtout dans les dernières années. Dans cette logique, les échelons objet-processus et objet-dispositif apparaissent intermédiaires et en position de transition, avec une époque pivot entre 2009 et 2014 et une présence notable de la présence de l'objet-dispositif autour des années 2010-2011.

**Tableau 1**

*Répartition chronologique par type d'échelon*

	2000	2001	2002	2004	2005	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2018	2019
I. Systèmes (N=19)	I.1	I.6	I.7		I.13		I.14	I.15	I.16		I.18						
	I.2		I.8						I.17		I.19						
	I.3		I.9														
	I.4		I.10														
	I.5		I.11														
II. Processus (N=12)									II.4								
							II.2		II.5				II.8				
				II.1			II.3		II.6				II.9	II.10		II.11	II.12
III. Dispositifs (N=23)			III.1	III.2	III.3			III.4	III.6	III.10	III.13	III.16			III.18	III.19	III.21
								III.5	III.7	III.11	III.14	III.17				III.20	III.22
									III.8	III.12	III.15						III.23
									III.9								
IV. Activités (N=16)																IV.10	
																IV.11	
								IV.3								IV.12	
								IV.4	IV.5							IV.13	IV.15
				IV.1	IV.2			IV.4	IV.5		IV.6		IV.7	IV.8	IV.9	IV.14	IV.16

<sup>2</sup> Voir en fin de texte la liste des codes du corpus et la note qui précise nos codifications.

Nous insistons dès maintenant sur les absences remarquables qui orienteront notre interprétation et qui mettent en évidence autrement la même évolution. Ainsi l'échelle des *Activités* absente dans les premières années, apparaît progressivement, pour augmenter fortement dans les années les plus récentes. Parallèlement l'échelle des *Systèmes*, presque exclusive dans les premières années, disparaît à partir de 2012.

## 2. Une typologie des registres discursifs

Ce deuxième axe d'analyse consiste, sur la base d'une grammaire *a priori* des relations possibles entre recherche et formation, à répartir les articles sur un continuum polarisé globalement entre deux grandes tendances *indicatives* : d'une part *de ce qu'est* la relation entre recherche et formation, d'autre part *de ce que devrait être* cette relation. Ainsi, cette section est consacrée à dépeindre un espace *ontique-déontique* ainsi qu'à en esquisser l'articulation à l'espace des objets de recherche élaboré plus haut.

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, notre seconde lecture des articles nous a convaincu que la question des apports de la recherche à la formation était une thématique centrale du corpus. Cependant cette relation entre recherche et formation semblait, suivant les articles, s'exprimer selon trois orientations : être laissée dans l'implicite, être présentée en tant qu'elle existe, être thématisée dans ce qu'elle devrait être. De plus, ce que nous appellerons à partir de maintenant ces *modes d'indications*, pouvaient être *énoncés* aussi selon trois modes : laissés dans le vague, faire l'objet d'une description, faire l'objet d'une argumentation. Ce constat, un peu intuitif, nous a convaincu à son tour, de la fécondité potentielle de la phénoménologie de Peirce (1978) pour analyser notre corpus.

En effet celle-ci est fondamentalement relationnelle : tout « élément du monde » peut être saisi :

- soit comme *monade*, dans ce qu'il est indépendamment de toute relation, la relation à d'autres éléments restant de l'ordre du *possible* ;
- soit comme *dyade*, dans sa relation directe et singulière à un autre « élément du monde », en tant que relation *existante* ;
- soit comme *triade*, un élément jouant le rôle de médiateur entre deux autres éléments, la relation des deux premiers étant instituée, réglée, normée, sous l'égide du troisième élément.

Cette trichotomisation en *priméité* (catégorie des monades), *secondéité* (catégorie des dyades), et *tiercéité* (catégorie des triades), semble bien entrer en écho avec les trois modes d'indication que nous avons identifiés : relation entre recherche et formation laissée dans l'implicite, donc de l'ordre du possible (priméité), relation existante (secondéité), relation réglée par une norme (tiercéité).

D'autre part, la tri-catégorisation peircienne semble aussi permettre d'assurer la rigueur de nos distinctions concernant les modes d'énonciation. *Ce qui est dit* du mode de relation recherche-formation peut :

- être laissé dans le *vague*, rester donc de l'ordre du possible (priméité) ;
- faire l'objet d'une *description*, donc être présenté en tant qu'existant singulier (secondéité) ;
- faire l'objet d'une *argumentation* (tiercéité) et pas seulement d'une présentation de ce qu'elle est<sup>3</sup> : dans une relation triadique, « l'intelligence de la relation est requise » (Tiercelin, 1993, p. 199). Avec l'argumentation on aura affaire aux règles, aux normes, aux principes généraux, etc. qui justifient ce que devrait être la relation entre recherche et formation.

Nous avons donc décidé de catégoriser nos articles en usant systématiquement d'une grammaire *a priori* dérivée de la phénoménologie de Peirce (1978), opérant tant sur les *modes d'indication* que sur les *modes d'énonciation*. Il est cependant encore nécessaire, avant de présenter cette grammaire, de revenir sur les relations logiques entre les trois catégories de priméité, secondéité et tiercéité.

Premièrement, le passage d'une catégorie à une autre est de l'ordre d'un saut logique : la priméité ne peut contenir de la secondéité, et la secondéité ne peut contenir de la tiercéité : « Le passage de Deux à Trois exige très exactement un changement d'ordre, au sens pascalien : il faudrait traverser l'infini avec des moyens finis pour aller de l'un à l'autre. Autrement dit, on a beau accumuler des points, on n'obtient pas une ligne. On a

<sup>3</sup> Pour Peirce (1978), la différence entre une proposition et un argument est la suivante. Dans une proposition le rapport entre ce qui est dit et l'objet de ce qui est dit est de l'ordre d'une loi (tiercéité), celle du langage, mais ce rapport est lui-même interprété en tant qu'existant (secondéité). Alors que dans un argument, le rapport institué entre ce qui est dit et l'objet de ce qui est dit (tiercéité) est l'objet à son tour d'un travail de justification à l'aune d'une règle ou d'une loi.

beau entasser des lignes, on n'obtient pas un plan » (Descombes, 1996, p. 219). Mais la tiercéité contient de la secondéité et de la priméité, et la secondéité contient de la priméité. Pour reprendre la comparaison géométrisante de Descombes, un plan contient des lignes, et une ligne contient des points. Bref, tiercéité, secondéité et priméité sont dans une relation d'inclusion : 1 est dans 2 et 2 est dans 3. Mais 3 ne peut être dans 2, ni 2 dans 1. La catégorisation du rapport recherche-formation *modes d'indication – modes d'énonciation* que nous présentons ci-dessous obéit ainsi à un ordre logique ascendant : 1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3. On comprendra qu'une relation recherche-formation de l'ordre du *possible* (1) ne puisse faire l'objet d'une description, qu'il ne soit possible d'en parler que de manière *vague* (1.1). De même une relation recherche-formation *existante* (2) peut s'énoncer de manière *vague* (2.1), peut être *décrite* (2.2), mais ne peut être objet d'une argumentation. Enfin une relation recherche-formation *normative* (3) peut s'énoncer de manière *vague* (3.1), être *décrite* (3.2), mais de plus être *argumentée* (3.3).

Les articles sont distingués dans un premier temps selon le MODE D'INDICATION de la relation entre recherche-formation. Celle-ci peut être *indiquée* comme :

- *possible* (1) : il est question dans l'article de recherche et de formation, mais non de leur relation
- *existante* (2) : l'article présente ce rapport en tant qu'il *est*.
- *normative* (3) : il s'agit d'exprimer ce qu'il *devrait être*.

Les articles catégorisés selon leur mode d'indication, le sont dans un second temps selon leur MODE D'ÉNONCIATION, ceci en en respectant l'ordre logique ascendant :

- *non précisé, vague* (.1) : rien n'est dit de la relation recherche-formation (qu'elle soit possible, existante ou normative).
- *précisé, décrit* dans sa singularité (.2) : il est dit quelque chose de la relation recherche-formation (qu'elle soit existante ou normative).
- être de l'ordre d'un discours *argumenté* (.3) : sont exprimés les principes ou les normes qui devraient fonder ce que devrait être la relation recherche-formation.

En articulant ces deux modalisations, on obtient six catégories de rapports recherche-formation.

- Catégorie 1.1 : la relation est *possible* et, par là-même, *vague* (par défaut non décrite) : on parlera pour les articles de cette catégorie d'indication *préontique vague*.
- Catégorie 2.1 : la relation est *existante* mais *vague* (indiquée mais non décrite) : on parlera pour les articles de cette catégorie d'indication *ontique vague*.
- Catégorie 2.2 : la relation est *existante* et *décrite* : on parlera pour les articles de cette catégorie d'indication *ontique descriptive*.
- Catégorie 3.1 : la relation est *normative* mais *vague* (non décrite) : on parlera pour les articles de cette catégorie d'indication *déontique vague*.
- Catégorie 3.2 : la relation est *normative* et *décrite* (indiquée et décrite comme normative) : on parlera pour les articles de cette catégorie d'indication *déontique descriptive*.
- Catégorie 3.3 : la relation est *normative* et *argumentée* (indiquée et argumentée comme normative) : on parlera pour les articles de cette catégorie d'indication *déontique argumentative*.

### 3. Un chassé-croisé symptomatique

Nous présentons dans le premier tableau ci-dessous (Tableau 2) le classement des articles :

- selon la double catégorisation *mode d'indication - mode d'énonciation* ;
- en les regroupant selon leur appartenance à une des quatre échelles d'objectivation : systèmes, processus, dispositifs, activités.

Pour reprendre la terminologie ricœurienne développée dans la section précédente, il s'agit d'identifier un peu plus précisément le rapport entre *types de clôture* et *types de mise en mouvement*. L'objet qui porte la relation entre recherche et formation est non seulement, dans chaque cas de figure indiqué à son échelle (objectif), mais qualifié selon une certaine orientation (mis en mouvement) selon des perspectives de développement qui concerne la formation (du point de vue de ses systèmes, de ses processus, de ses dispositifs, de ses activités).

L'essentiel de la discussion que nous proposons se concentrera sur quelques observations, sans nous avancer vers une analyse plus fine des textes et de leur style d'écriture. Nous nous intéresserons ici en particulier au lien entre les deux modalités tendanciennes d'énonciation, respectivement descriptive (observationnelle) et argumentative (fondationnelle). L'énonciation vague nous intéresse moins en quelque sorte par défaut de prises.

La tendance à une augmentation croissante des textes à prétention déontique nous encourage à nous intéresser en priorité à ces textes, et à ce qu'ils exprimeraient, voire revendiqueraient ouvertement d'un lien incontournable normatif entre recherche et formation. Il ne s'agit plus seulement de savoir, mais de normer, éventuellement de fonder. C'est cette dynamique que nous avons placée dès l'introduction sous le titre de la dimension sociale-utilitaire des recherches en éducation qui s'intéressent à des enjeux de formation, comme si ce tropisme normatif allait de soi.

Au-delà de cette espèce de confirmation qui mérite en soi intérêt, nos résultats nous entraînent donc à questionner plus précisément les variations internes à cet espace déontique plus affirmé, et plus encore certains écarts remarquables entre différents types de textes. Nos différents tableaux montrent en effet, avec toutes les précautions relatives au caractère exploratoire et expérimental de notre réflexion, que les différentes échelles d'objet ne sont pas distribuées de la même manière, osera-t-on dire avec la même proportion, selon les modalités principales (aussi bien indicatives qu'énonciatives) de ces textes.

Nous nous arrêterons d'abord aux extrêmes, en écho à l'observation chronologique selon laquelle l'échelle des *Activités* l'emporterait en nombre au fil des années comparativement à celle des *Systèmes*.

Nous nous intéressons d'abord à la différence entre 3.2 et 3.3., au sein donc de l'espace déontique évoqué plus haut (réunion de 3.2 et 3.3, voir tableau T4 extrait du tableau T1 avec la centration que nous discutons ici). Ainsi, nous notons que si dans cet espace, les six textes de l'échelle *Systèmes* argumentent de manière normative la teneur du lien normatif entre recherche et formation, au contraire aucun des huit textes de l'échelle *Activités* n'argumente sous ce mode la teneur du lien normatif entre recherche et formation. Cette observation est renforcée par la considération des textes de l'échelon *Dispositifs*, au sein de l'espace déontique, dont la majorité en reste à une modalité descriptive sans « sauter » à l'argumentatif.

C'est ce chassé-croisé à la fois chronologique et modal que nous semble faire apparaître en premier lieu nos procédés de classement. L'augmentation en nombre des textes aux échelons des *Dispositifs* (III) et des *Activités* (IV) est parallèle à la diminution des textes à modalités déontiques. Un résultat qui reposerait sur une forme de loi d'association (un tropisme) entre échelle d'objectivation et modalité d'énonciation, ou entre choix d'échelle et type de discours.

Pour appuyer ce résultat et renforcer notre méthodologie, nous proposons de raisonner en admettant que les choix d'échelle possibles (ou envisagés par notre typologie inductive) soit réduit à 2 (au lieu de 4) : un échelon large qui regrouperait les objets de type *Systèmes* (S) et *Processus* (P), et un échelon restreint qui regrouperait les objets de type *Dispositifs* (D) et *Activités* (S).

Cette modification de méthode a pour avantage de corriger potentiellement d'éventuels reclassements de quelques articles qu'une lecture plus fine pourrait venir à imposer. Notons que bien sûr des reclassements de la sorte pourraient venir modifier le corpus réduit des 38 articles qui composent l'espace déontique qui nous intéresse ici (en excluant donc les 7 articles déontiques de l'espace 3.1 du fait du caractère vague de l'énonciation). Des textes classés en 2.2 pourraient basculer notamment vers l'espace 3.2 si des éléments plus normalisateurs étaient mis en évidence.

Sur la base de ces précautions, nous proposons de créditer les observations proposées jusqu'ici à la discussion, pour montrer que la thèse du chassé-croisé chronologique et modal reste perceptible en nous centrant sur la bascule au sein du groupe de ces textes déontiques respectivement descriptifs (3.2) ou argumentatifs (3.3), comme le montrent les tableaux T3 et T4.

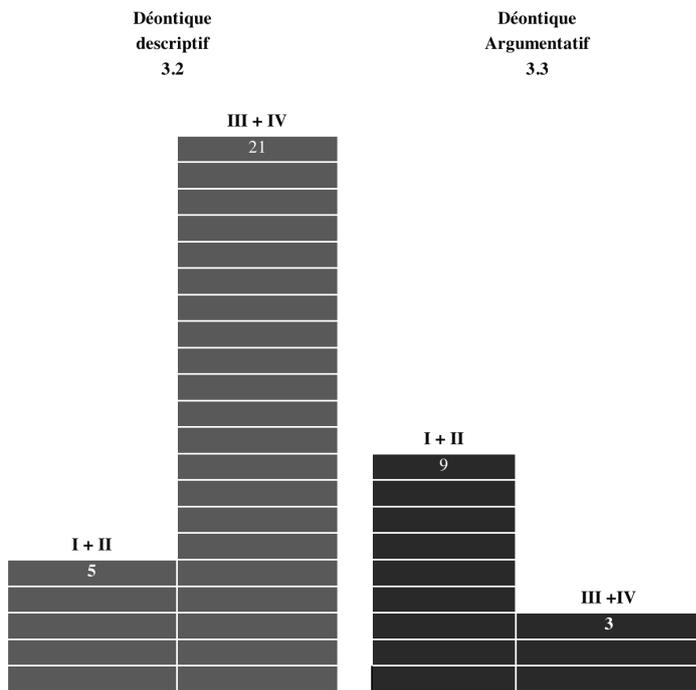
Tableau 2

Catégorisation par croisement des modes (indication/énonciation)

		MODE D'ÉNONCIATION		
		(1) <i>énonciation vague</i>	(2) <i>énonciation descriptive</i>	(3) <i>énonciation argumentative</i>
MODE D' INDICATION	<i>relation possible [pré-ontique] (1)</i>	<p><b>[pré-ontique vague]</b> <b>1.1</b></p> <p>lien-recherche-formation possible-vague</p> <p>[N=4] <b>S : I.2, I.5, I.11, I.12</b></p> <p>Centrés sur la recherche avec formation en arrière-plan ou sur la formation avec évocation de la recherche comme entité parallèle.</p> <p><b>P : ∅</b> <b>D : ∅</b> <b>A : ∅</b></p>		
	<i>relation existante [ontique] (2)</i>	<p><b>[ontique vague]</b> <b>2.1</b></p> <p>lien-recherche-formation existant-vague</p> <p>[N=1] <b>S : I.4</b></p> <p>Besoins de formation liés au développement de la recherche, mais sans dire en quoi.</p> <p><b>P : ∅</b> <b>D : ∅</b> <b>A : ∅</b></p>	<p><b>[ontique descriptif]</b> <b>2.2</b></p> <p>lien-recherche-formation existant-décrit</p> <p>[N=20] <b>S : I.1, I.3, I.6, I.10, I.15, I.18, I.19</b></p> <p>Interaction entre deux « grandes forces » opérant entre chacun des deux champs</p> <p><b>P : II.9, II.10, II.12</b></p> <p>Description du lien « interne » à l'objet : recherche sur la formation <b>D : III.4, III.7, III.12, III.17, III.18, III.21</b></p> <p>Description du lien « interne » à l'objet : recherche sur la formation avec présence des effets de formation sur les pratiques <b>A : IV.5, IV.8, IV.11, IV.13</b></p> <p>Description du lien « interne » à l'objet : l'article est une recherche sur la formation avec présence des effets de formation sur l'activité des individus</p>	
	<i>relation normative [déontique] (3)</i>	<p><b>[déontique vague]</b> <b>3.1</b></p> <p>lien-recherche-formation normatif-vague</p> <p>[N=7] <b>S : I.17</b></p> <p>Simple critique des recherches menées dans les institutions de formation (implicite : <i>cela devrait être autrement</i>) <b>P : II.6</b></p> <p>Vague intention générale de formation à un certain « esprit ». <b>D : III.5</b></p> <p>Prescription vague à partir de ce que montre la recherche présentée l'article <b>A : IV.9, IV.10, IV.12, IV.16</b></p> <p>Rhétorique du style « ce que nous avons montré dans la recherche devrait être pris en compte dans la formation ».</p>	<p><b>[déontique descriptif]</b> <b>3.2</b></p> <p>lien-recherche-formation normatif-décrit</p> <p>[N=26] <b>S : ∅</b></p> <p><b>P : II.1, II.2, II.3, II.5, II.7</b></p> <p>Prescription de formation à des champs disciplinaires « larges » (pédagogie interculturelle, didactiques) <b>D : III.1, III.2, III.8, III.9, III.10, III.11, III.14, III.15, III.16, III.19, III.20, III.22, III.23</b></p> <p>Prescription de formation à des domaines « restreints » : outils, dispositifs <b>A : IV.1, IV.2, IV.3, IV.4, IV.6, IV.7, IV.14, IV.15</b></p> <p>Prescription de formation visant à développer certaines capacités des individus.</p>	<p><b>[déontique argumentatif]</b> <b>3.3</b></p> <p>lien-recherche-formation normatif-argumenté</p> <p>[N=12] <b>S : I.7, I.8, I.9, I.13, I.14, I.16</b></p> <p><b>P : II.4, II.8, II.11</b></p> <p>Principes ou normes qui devraient structurer les relations recherche – formation pour un certain domaine du champ de l'enseignement. <b>D : III.3, III.6, III.13</b></p> <p>Principes ou normes qui devraient structurer les relations recherche – formation pour un certain domaine institutionnel <b>A : ∅</b></p>

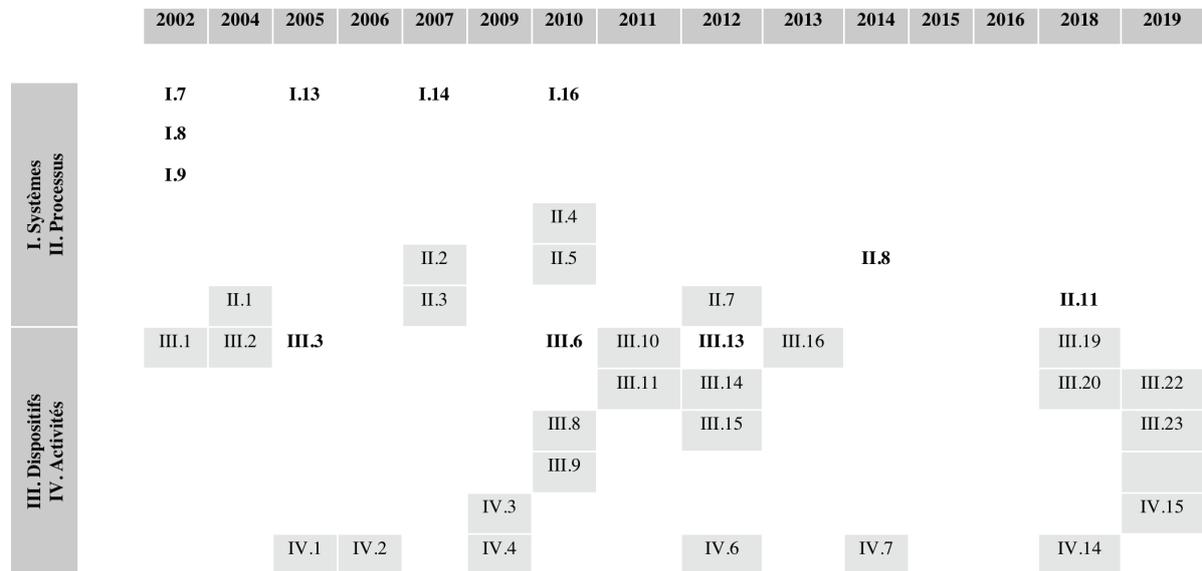
**Tableau 3**

*Évolution en volume dans l'espace déontique 3.3 / 3.3*



**Tableau 4**

*Évolution temporelle dans l'espace déontique 3.2 / 3.3*



NB : les textes de type 3.2 sont sur fond gris, ceux de type 3.3 sont accentués.

#### 4. Des risques de limitations

Si un engagement prédominant concentré ou focalisé sur des objets relativement plus restreints (compétences, activités, dispositifs) a sans doute l'avantage d'apporter des connaissances pointues et fécondes pour penser les pratiques et la formation, cela ne serait pas sans exposer à certaines limitations. La thèse d'une évolution vers une modalité de recherche (et d'écriture) de plus en plus descriptive *de la relation normative qu'elle adresse à la formation* (ou à certains de ces segments eux-mêmes plus circonscrits), mais de moins en moins argumentative dans un sens plus général ou fondationnel, trouverait des corrélats dans l'évolution du champ des sciences de l'éducation et sans doute au-delà.

Bien sûr, les quelques observations que nous proposons ne suggèrent qu'une vue partielle de l'évolution des années 2000 à aujourd'hui. Nous nous limitons nous-mêmes à indiquer quelques ouvertures, en mettant nos résultats en regard de travaux récents comparables dans leur démarche et porteurs de réflexions plus générales sur l'évolution des sciences de l'éducation et de leurs engagements de recherche de prédilection aujourd'hui. La question qui préside à cette confrontation consiste à demander si la tendance à la diminution de l'échelle des objets que nous constatons dans notre corpus, de même qu'une limitation à une modalité déontique assez strictement descriptive, ne se double pas d'une oblitération de certaines thématiques, c'est-à-dire de certains enjeux ou mises en mouvement qu'une recherche plus argumentative permettrait, comme elle semble l'avoir permis dans un passé proche.

Sur la base d'une revue des projets de recherche des laboratoires ou équipes de recherche en Suisse romande, Wentzel et Filippou (2019, p. 125), en distinguant les variables d'affiliation institutionnelle (Universités, HEP, Centres administratifs), relèvent et discutent notamment l'augmentation des recherches en didactique (depuis 2009), en soulignant la cohérence de cette observation « avec le développement de la recherche en éducation dans les HEP » et ajoutant que « cela participe pleinement du processus de professionnalisation des formations des enseignants », « les institutions concernées » répondant ainsi « aux attentes et au mandat qui leur est confié ». Les « stratégies institutionnelles » se *répercuteraient*, autrement dit, « dans les activités scientifiques ». Ces mêmes auteurs insistent aussi sur la distinction entre recherche « fondamentale » et « appliquée », en notant que si la recherche fondamentale reste valorisée, « des attentes vis-à-vis de la recherche appliquée sont clairement explicitées », en particulier par le Fonds national suisse encourageant en 2011 une « recherche fondamentale orientée vers l'application », les auteurs soulignant bien, exemples à l'appui, que les « enjeux de légitimité scientifique et d'utilités sociale » se croisent, et ajouterait-on, pourraient tendre à se confondre. Nous retiendrons encore de cette analyse une observation relative à la faible proportion des projets portant sur les « politiques éducatives » (autour de 5% des projets examinés contre environ 30% pour les recherches didactiques, Wentzel et Filippou, 2019, p. 132-133), mise en parallèle d'une transformation du rôle des centres de recherches administrative, de moins en moins autonomes et limités à des activités de monitoring et d'aide à la décision, leur « rôle historique d'interface entre recherche et action publique » tendant « à s'atténuer », en appelant les équipes de recherche à commenter cette évolution et à s'interroger sur les rapports entre recherche et politique. « Si les sciences de l'éducation, ajoutent-ils, se défendent de toute subordination de l'activité scientifique à l'action politique », dans cet *enjeu d'interface* résiderait « un potentiel important de développement pour l'avenir de cette discipline. »

Sur la base d'une très large base de données des travaux en sciences de l'éducation en France, entre 2014 et 2018, y compris des travaux de thèses, Barthes et Alberio (2019) formulent de leur côté des observations qui font échos à nos propositions, sous plusieurs angles. Ces auteures relèvent d'abord sur un point précis, que « ... les questions d'histoire de l'éducation en lien avec les questions politiques et de mondialisation sont un peu moins nombreuses en 2017 qu'en 2007, tandis que les questions plus techniques et descriptives concernant par exemple les publics divers ou groupes sociaux, les individus dans la société, ou encore les activités éducatives hors de l'école sont plutôt en augmentation » (p. 182). Elles ajoutent que « cette remarque n'est pas anodine dans le sens où de plus en plus de recherches tendent à devenir de plus en plus techniques en étudiant moins les enjeux globaux de société ». Elles formulent ensuite, de manière plus générale en résumant des tendances « décelables » mais discutables au vu de l'intervalle réduit pris en compte, trois sortes de « risque » quant à ce qu'elle nomme la « réactivité » des sciences de l'éducation face à l'évolution des cadres sociaux et économiques qui les englobent.

Le premier risque consiste à accorder toutes les ressources humaines et matérielles aux tendances récentes des politiques de la recherche qui consistent à ne financer que les réponses à des appels à projets mobilisant des équipes importantes, souvent pluridisciplinaires et internationales selon des finalités principalement utilitaires et des modalités contraintes. Dans ce cas, la place accordée à la production d'analyses nécessitant des

temps longs, un travail plus documentaire ou plus épistémo-théorique qu'empirique ou encore un travail de synthèse en termes de production conceptuelle et théorique se voient réduite, voire marginalisée, alors que de tels travaux constituent les ferments de l'enquête empirique qui étayent et soutiennent ensuite la conduite de répliques produisant des résultats plus rapides. Ces productions plus théoriques sont indispensables au développement d'une discipline et constituent des clefs de compréhension pour les acteurs en ayant un plus haut degré de généralité.

Le deuxième risque est celui qui consiste à produire trop systématiquement des réponses aux intérêts actuels des financeurs pour la description de situations d'usage des technologies dans tous les domaines. Ce type de travaux peut conduire à des enquêtes qui ne prennent pas suffisamment en compte les contextes de tels usages (culturel, géographique, socio-historique, socio-politiques, industriels, commerciaux) et les finalités de l'activité observée (éducation, développement, formation) en se centrant sur des apprentissages qui en étant trop précis limitent la portée des résultats. Le risque consiste alors à produire trop hâtivement des prescriptions qui normalisent l'activité éducative à partir de résultats qui relèvent de contextes particuliers.

Un troisième risque consiste à abandonner ainsi la structuration de la discipline en laissant la variété des thématiques de recherche devenir chaque fois plus hétéroclite, ajoutant la dispersion à la diversité interne des SE [...] (Barthes et Albero, 2019, p. 183-184)

Enfin, ajoutons encore une référence voisine à Charlot (2017), qui met en évidence un autre faisceau d'interprétations, pointant à nouveau vers la question de la dépendance des recherches (des objets, de leurs échelles, éventuellement de leurs modalités énonciatives) vis-à-vis d'un enjeu deux fois normatif : quant à ce qui pourrait être attendu des recherches en éducation (en terme de pertinence sociale), et quant à la manière dont elle devraient s'y prendre pour y répondre (en terme de pertinence scientifique). Ainsi écrit-il :

[les] objets [des recherches en éducation et formation] restent multiples et, aujourd'hui encore, sont menées beaucoup de recherches à contre-courant. Mais sont socialement et financièrement valorisées les recherches sur les « pratiques de réussite », celles qui évaluent l'efficacité des processus de formation et, d'une façon plus générale, les didactiques des disciplines. Ces recherches sont d'ailleurs légitimes, le problème est qu'elles tendent à être considérées par les pouvoirs publics comme étant les seules recherches intéressantes (et donc, les seules qui méritent financement) et, d'un point de vue épistémologique, elles sont critiquables lorsqu'elles n'interrogent pas les critères qui définissent la réussite et l'efficacité. (Charlot, 2017, p. 26)

Nous retenons de ces tendances qui nous semblent rejoindre notre propre enquête, toute chose différente par ailleurs, et avec la prudence qui s'impose : une diminution du degré de généralité, une insuffisante prise en compte des contextes dans la description des usages, une dispersion des thématiques (avec un effet de déstructuration potentielle à l'égard du champ), une centration peu critériée (nous dirions peu argumentée) sur la réussite et l'efficacité. Autant d'observations qu'il faudrait corrélérer plus précisément avec nos propositions typologiques.

## 5. Des opérations d'écriture comme genre d'action

Au regard du corpus pris en compte par notre enquête, la « signification imaginaire centrale » (Castoriadis, 1975) aux préoccupations des sciences de l'éducation dans leur relation à la formation à l'enseignement aurait elle-même, dira-t-on, changé d'échelle. Les interprétations possibles de cette assertion sont, comme nous l'avons évoqué plus haut en empruntant des pistes suivies par d'autres, nombreuses et ouvertes bien au-delà des ressources de notre exploration typologique.

Notons, en revenant à notre préoccupation restée très implicite pour les formats d'écriture, et pour conclure, qu'une analyse plus poussée de notre corpus aurait notamment à détailler certaines des figures de style caractéristique des modalités discursives (indication et énonciation), construites ici avec le bénéfice (et au risque) d'une certaine « distanciation herméneutique » ; il faudrait rendre compte notamment, et plus précisément, par une analyse d'ordre rhétorique, des ambiguïtés qui peuvent laisser percevoir en particulier sous une forme discursive principalement descriptive des prétentions plus argumentatives. Nous ne sommes donc pas indemnes, pour nous exprimer encore une fois avec les mots de Ricoeur, d'une « perte progressive de densité ontologique », donc de précision, que nous espérons avoir en partie compensé par « une détermination croissante du côté du vis-à-vis épistémologique » (Ricoeur, 2000, p. 455-456), autrement dit une certaine abstraction.

Le geste de méthode qui combine nos deux manières d'appréhender les éléments de notre corpus prête aux textes une sorte d'intentionnalité mais sans auteurs. Le mode de lecture adopté – thématique mais surtout typologique – ne nous a pas conduits à rendre compte de manière précise des choix et de leur justification

d'une part, des affiliations paradigmatiques, méthodologiques ou même institutionnelles des chercheuses et chercheurs, ce que supposerait une enquête plus approfondie. Nous proposons, pour aborder ce genre d'intentionnalité particulier, l'idée de *styles d'agentivité*, en écho à Passeron (1996) parlant de « styles d'intelligibilité ». Des styles d'agentivité que l'on peut étudier, suggérons-nous, notamment, en croisant des manières d'échelonner et de modaliser des objets dans des discours catégorisés, typifiés, et, pour ce faire, simplifiés.

La conceptualisation de la notion d'objet aurait, ainsi, elle aussi à être développée pour mieux examiner les liens entre modalités de prise et modalité d'écriture, de manière à affirmer l'idée de styles d'agentivité, autrement dit l'idée que les textes agissent ou prétendent agir de manière différente sur le monde ou pour le moins s'inscrivent dans les interactions que nous entretenons entre agents humains et non humains ; s'y inscrivent en participant à l'organiser (Cooren, 2010). Les (typo) logiques que nous avons mise à l'épreuve pourraient tendre à mieux comprendre la variété des styles, mais aussi la prévalence de certains et la composition éventuelle des styles, et les enjeux de telles variations sur les actions que ces textes produisent ou prétendent produire.

La question (irréductible) du contexte s'imposerait, pour finir, comme une ligne de fuite à tous les textes qui tendraient donc – chacun sur son territoire – à des effets de clôture à chaque fois spécifiques, et dont les mises en mouvement équivaudraient à des propositions de possibilités de développement inhérentes aux choix des échelles et des modalités discursives, autrement dit à des apprentissages. Tous les choix d'objets et de modalités discursives, en n'exerçant pas les mêmes effets de clôture n'ouvrent pas sur les mêmes mises en mouvement.

Prendre conscience de la variation des échelles d'observation utilisées, écrit Bernard Lahire, des niveaux de réalité sociale visés et des types de fait étudiés, c'est paradoxalement, gagner en largeur de vue et ressaisir l'unité des sciences humaines et sociales que la diversité des travaux finit par masquer aux yeux mêmes de ceux qui les produisent. En effet, en constatant que, consciemment ou non, les différents travaux procèdent tous à un choix d'échelle d'observation, contribuent tous à enrichir la connaissance des faits sociaux à des niveaux de réalité sociale très différents et sélectionnent tous des types d'objets particuliers, on donne les moyens d'établir entre eux des liens et des rapports qui ne sont pas immédiatement visibles. On les rend plus facilement comparables et, dans une certaine mesure, cumulables. On peut aussi, de cette manière, espérer rendre la vie un peu plus dure aux stratégies scientifiques consistant à universaliser ou à généraliser abusivement une échelle particulière d'observation, un niveau particulier d'objet. Dans l'état actuel des choses, les différents modèles théoriques se présentent la plupart du temps comme des modèles universels d'explication des comportements lors même qu'ils ne sont souvent que des morceaux de programmes idéalement plus complets : des programmes régionaux qui s'annoncent comme des programmes généraux. (Lahire, 2012, p. 228-229)

Exprimer la prise de conscience dont parle Lahire, reviendrait à se contextualiser pour l'action particulière que serait l'écriture de recherche, et donc pour ses agents équivaudrait à non seulement exposer mais écrire à la fois les pouvoirs propres qui sont les leurs et les ressources mobilisées, convoquées, éventuellement empêchées qui déterminent les conditions de possibilité et de validité – en un mot de normativité – de leurs actions de recherche et d'écriture.

Dans le cadre d'un numéro réflexif d'une revue en sciences de l'éducation, ces derniers enjeux pourraient alors se traduire dans un questionnement sur les formats de recherche, d'écriture, de publication, d'édition, de validation aussi, étant admis que les agents de l'action de recherche et d'écriture (les véritables agents de l'agentivité) ne sont pas seuls en cause. Autrement dit, importerait la place accordée aujourd'hui, notamment dans les choix rédactionnels, à l'exercice ou à l'épreuve de la contextualisation, c'est à dire à l'expression des choix d'échelles et d'objets – on pourrait dire, avec Latour, 2007, à la rédaction de comptes rendus risqués – avec ce que ce geste contient d'exigences et donc de risques, autant épistémologiques que politiques, pouvant amener à prendre en compte, éventuellement à démystifier, « des opérations d'écritures qui ne disent par leur nom » (Leibovici, 2020).

Codes et articles du corpus<sup>4</sup>

SYSTÈMES					
1	I.1	2.2	2000-22-1	<i>Éditorial [Sciences de l'éducation, pratiques sociales d'une discipline]</i>	Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Armin Gretler
2	I.2	1.1	2000-22-1-a	<i>Renouvellement à partir du sens de la propre tradition ? À propos de la continuité et du changement des styles nationaux de pensée en sciences de l'éducation</i>	Edwin Keiner, Jürgen Schriewer
3	I.3	2.2	2000-22-1-b	<i>Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (science de l') éducation en Europe</i>	Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly
4	I.4	2.1	2000-22-1-c	<i>Le statut des sciences de l'éducation en Italie</i>	Piero Bertolini
5	I.5	1.1	2000-22-1-d	<i>La recherche suisse en éducation de l'après-guerre dans le miroir des institutions et de ses thèmes – de l'histoire à quelques questions actuelles et perspectives pour le proche avenir.</i>	Armin Gretler
6	I.6	2.2	2001-23-1-a	<i>Quand une société se transforme : évolution de la formation</i>	Danièle Périsset
7	I.7	3.3	2002-25-1	<i>Éditorial [La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation]</i>	Lucien Criblez et Rita Hofstetter
8	I.8	3.3	2002-25-1-a	<i>Réformes tardives. Approche de la formation des enseignants à l'Université.</i>	Werner Herzog
9	I.9	3.3	2002-25-1-b	<i>La recherche dans les Hautes Écoles Pédagogiques. Premiers repères.</i>	Jacques Weiss
10	I.10	2.2	2002-25-1-c	<i>Recherches sur la formation des professeurs en Allemagne – un bilan des dernières études empiriques.</i>	Christine Schaefer
11	I.11	1.1	2002-25-1-d	<i>Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation</i>	Yves Lenoir
12	I.12	1.1	2002-25-1-e	<i>Économie de l'éducation – état de la situation</i>	Stefan C. Wolter
13	I.13	3.3	2005-27-3	<i>Éditorial [Didactique(s) – entre continuité et réorientation]</i>	Peter Sieber et Thérèse Thévenaz
14	I.14	3.3	2007-29-3-a	<i>Transnationalité et systèmes scolaires nationaux : perspectives pour la recherche et l'enseignement</i>	Priska Sieber
15	I.15	2.2	2009-31-3-a	<i>L'évolution de la formation professionnelle pour l'enseignement secondaire en Suisse romande</i>	Valérie Lussi Borer
16	I.16	3.3	2010-32-1-b	<i>Ce que les futurs enseignants doivent apprendre en science de l'éducation. Analyse du curriculum des sciences de l'éducation dans les instituts de formation à l'enseignement en Suisse allemande. (Allemand)</i>	Samuel Krattenmacher, Christian Brühwiler, Fritz Oser und Horst Biedermann
17	I.17	3.1	2010-32-1-e	<i>Recherche sur les formations à l'enseignement en G.-B : les développements les plus récents (Anglais)</i>	Ian Menter, Moira Hulme, Jean Murray, Anne Campbell, Ian Hextall, Marion Jones, Pat Mahony, Richard Procter and Karl Wall ('The Teacher Education Group', TEG)

<sup>4</sup> Les articles sont classés par échelle d'objet (S= I/P = II/D = III/A = IV) et à l'intérieur de chaque échelle par ordre chronologique. Les codes modaux (1.1/2.1/2.2/3.1/3.2/3.3) figurent sans ordre dans la troisième colonne. La quatrième colonne indique l'année (2000-2019), le volume (22-41), le numéro (1-3), l'ordre dans le numéro (a, b, c, d, e, f), si c'est un article de type varia (v). Quand les textes sont des éditoriaux le titre du numéro figure entre crochets.

18	I.18	2.2	2012-34-3	<i>Éditorial [Former les enseignants du secondaire obligatoire]</i>	Valérie Lussi Borer et Esther Kamm
19	I.19	2.2	2012-34-3-a	<i>Les modèles de formation à l'enseignement au degré secondaire I en Suisse alémanique – fondements et conflits</i>	Andreas Hoffman-Ocon
<b>PROCESSUS</b>					
20	II.1	3.2	2004-26-3-a	<i>L'enseignement plurilingue en Suisse : de la gestion de l'innovation au quotidien</i>	Claudine Brohy
21	II.2	3.2	2007-29-3-b	<i>État incertain : Écoles et contextes de vie transgressifs</i>	Annedore Prengel
22	II.3	3.2	2007-29-3-c	<i>Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école</i>	Christiane Perregaux
23	II.4	3.3	2010-32-3	<i>Éditorial [Les contenus disciplinaires de PUSA sous la loupe de la recherche : le point en sciences naturelles et en lecture]</i>	Sandrine Aeby Daghé et Peter Labudde
24	II.5	3.2	2010-32-3-a	<i>Analyser, modéliser et repenser l'enseignement des sciences naturelles</i>	Peter Labudde
25	II.6	3.1	2010-32-3-b	<i>L'enseignement des sciences au secondaire obligatoire en Suisse romande, au regard des enquêtes internationales sur la culture scientifique des jeunes.</i>	Laura Weiss
26	II.7	3.2	2012-34-3-c	<i>Les sous-cultures disciplinaires en formation initiale à l'enseignement secondaire au Québec. Un objet de recherche et de formation à problématiser ?</i>	Frédéric Saussez
27	II.8	3.3	2014-36-2	<i>Traduire la recherche en pratique : vers un acte de transformation et d'engagement</i>	Marina Schwimmer
28	II.9	2.2	2014-36-1-v-a	<i>Quels savoirs pour l'enseignement du français et de la production écrite au secondaire dans les plans de formation suisses romands ?</i>	Roxane Gagnon et Marc Surian
29	II.10	2.2	2015-37-3-v-b	<i>L'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs sous l'angle du curriculum prescrit dans une approche par compétence. Regard sur la situation belge francophone.</i>	Marc Demeuse, Natacha Duroisin, Sabine Soetewey et Antoine Derobertmeasure
30	II.11	3.3	2018-40-3a	<i>Accueillir, éduquer, scolariser les jeunes enfants : des finalités sous tensions. Éléments d'analyse à partir de l'école maternelle en France</i>	Pascale Grenier
31	II.12	2.2	2019-41-3-v-c	<i>Analyser les emprunts entre champs disciplinaires : le cas de la présence des sciences du langage dans la formation des enseignants</i>	Kristine Balslev, Alessandro Chidichimo
<b>DISPOSITIFS</b>					
32	III.1	3.2	2002-24-3-v-a	<i>La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique</i>	Katia Lehraus
33	III.2	3.2	2004-26-2-a	<i>Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle</i>	Bernadette Charlier et France Henri
34	III.3	3.3	2005-27-3-a	<i>Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspectives d'avenir</i>	Jean-Paul Bronckart
35	III.4	2.2	2009-31-3-b	<i>La formation continue des enseignant-e-s : effet de la communauté professionnelle et du concept de soi en lien avec les compétences</i>	Kunz Heim et Rindlisbacher
36	III.5	3.1	2009-31-3-c	<i>Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation</i>	Alexandre Buysse
37	III.6	3.3	2010-32-1	<i>Éditorial [Les recherches sur les formations à l'enseignement : perspective et prospectives]</i>	Danièle Périsset et Lukas Lehmann
38	III.7	2.2	2010-32-1-a	<i>Le débat régulé oral : « même » objet langagier de la formation à la classe ?</i>	Roxane Gagnon

39	III.8	3.2	2010-32-1-c	<i>Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels</i>	Alexandre Buysse et Sabine Vanhulle
40	III.9	3.2	2010-32-1-d	<i>De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires</i>	Luc Ria, Guillaume Serres et Serge Leblanc
41	III.10	3.2	2011-33-2	<i>Enquête sur les pratiques langagières au sein des familles et à l'école enfantine : fondements théoriques et méthodologiques</i>	Dieter Isler et Sibylle Künzli
42	III.11	3.2	2011-33-2-a	<i>L'improvisation théâtrale ou service de l'expression orale et écrite et de son enseignement</i>	Roxane Gagnon
43	III.12	2.2	2011-33-3-v-a	<i>L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence</i>	Philippe Losego, Catherine Amendola et Michel Cusinay
44	III.13	3.3	2012-34-3-b	<i>La didactique au centre. Formation genevoise des enseignants du secondaire</i>	Bernard Schneuwly, Charles Heimberg et Rémy Villemin
45	III.14	3.2	2012-34-3-e	<i>Dynamiques d'engagement des enseignants débutants en formation et appréhension des processus identitaires</i>	Guillaume Serres, Nicolas Perrin, Serge Leblanc, Luc Ria
46	III.15	3.2	2012-34-3-g	<i>Étude sur la transversalité des pratiques critiques d'adolescents québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique.</i>	Mathieu Gagnon
47	III.16	3.2	2013-35-2-v-a	<i>Effet d'un module de formation sur les croyances de futurs enseignants eu égard au redoublement</i>	Fanny Boraita
48	III.17	2.2	2013-35-2-v-b	<i>La négociation de significations professionnelles est-elle envisageable en formation ? Propositions théoriques et illustrations</i>	Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès
49	III.18	2.2	2016-38-2-v-b	<i>L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants : une recension des écrits</i>	Annabelle Viau-Guay et Christine Hamel
50	III.19	3.2	2018-40-2a	<i>Formation et sentiment d'auto-efficacité des enseignants en compétence informatique et médiatique</i>	Stéphanie Boéchat-Heer
51	III.20	3.2	2018-40-3c	<i>Évolution des représentations envers le français d'enseignants suisses-alsaciens en formation initiale : une question de temps de formation</i>	Jésabel Robin
52	III.21	2.2	2019-41-1-v-a	<i>La triangulation dans l'évaluation des stages en enseignement : une comparaison des pratiques au primaire et au secondaire</i>	Bernard André, Méliné Zinguinian, Pascal Golay
53	III.22	3.2	2019-41-1-v-b	<i>Pédagogie coopérative : pratiques déclarées et facteurs d'appropriation</i>	Yann Volpe, Céline Buchs
54	III.23	3.2	2019-41-3-v-a	<i>Analyse de la démarche d'une recherche collaborative portant sur le développement l'évaluation d'une compétence professionnelle</i>	Josée-Anne Gouin et Christine Hamel
<b>ACTIVITÉS</b>					
55	IV.1	3.2	2005-27-3-b	<i>La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique</i>	Isabelle Milli et René Rickenman
56	IV.2	3.2	2006-28-1-a	<i>Formation au travail de l'erreur et didactique des mathématiques</i>	Annick Flückiger
57	IV.3	3.2	2009-31-3-e	<i>Un modèle par étape de réflexion sur la normalité. Les différentes positions des enseignant•e•s en matière de réflexion sur l'hétérogénéité à l'école et dans l'enseignement</i>	Bruno Leutwyler, Eveline Steinger und Priska Sieber
58	IV.4	3.2	2009-31-3-d	<i>Analyse contrastée des difficultés d'élèves dans la rédaction d'une réponse au courrier des lecteurs, et de leur traitement en classe</i>	Joaquim Dolz, Jean-Paul Mabilard, Catherine Tobola Couchepin, Yann Vuillet
59	IV.5	2.2	2010-32-2-v-a	<i>La représentation cognitive de type d'élèves chez les futurs enseignants – Une analyse typologique.</i>	Thomas Hörstermann, Sabine Krolak-Schwerdt, Antoine Fishbach

60	IV.6	3.2	2012-34-3-f	<i>La formation initiale des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : enjeux professionnels et identitaires</i>	Branka Cattonar
61	IV.7	3.2	2014-36-2-a	<i>Le processus de double sémiotisation au cœur des stratégies didactiques du professeur. Une étude de cas en découverte du monde vivant au cycle 2.</i>	Corinne Marlot
62	IV.8	2.2	2015-37-3-v-a	<i>Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois</i>	Patrick Bonvin et Nancy Gaudreau
63	IV.9	3.1	2016-38-2-v-a	<i>La planification des leçons : cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire</i>	Philippe Wanlin
64	IV.10	3.1	2018-40-1-v-a	<i>Les liens entre engagement corporel et développement professionnel chez l'enseignant-e d'éducation physique novice : étude exploratoire</i>	François Ottet et Jacques Méard
65	IV.11	2.2	2018-40-1-v-b	<i>Apprendre à planifier ses cours : évolution, sources de changement et processus d'apprentissage</i>	Kim Lê Van et Jean-Louis Berger
66	IV.12	3.1	2018-40-3b	<i>Concevoir la complexité temporelle en éducation dans une perspective critique</i>	Michel Alhadeff-Jones
67	IV.13	2.2	2018-40-3d	<i>Opportunités d'apprentissage et acquisition de connaissances en formation d'enseignants – une question d'intensité ?</i>	Joannes Osterberg, Marc Mptyka, Johannes Gerken, Frank Lipowsky
68	IV.14	3.2	2018-40-3e	<i>Sentiment d'efficacité personnelle en gestion des comportements. Elaboration et validation d'une échelle de mesure</i>	Malika S. Dessibourg
69	IV.15	3.2	2019-41-3-v-b	<i>De l'analyse de l'activité enseignante en situation aux organisateurs contextuels de l'activité : une approche par la didactique professionnelle</i>	Elisabeth Magendie
70	IV.16	3.1	2019-41-1-v-c	<i>Le « déjà-là » proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les activités physiques sportives et artistiques</i>	Nathalie Carminatti, Marie-France Carnus

### Références bibliographiques

- Barthes, R. (1972). Jeunes chercheurs. [Texte introductif à un numéro de la revue *Communication*, réédité dans R. Barthes (1984), *Le bruissement de la langue*. Éditions du Seuil]
- Barthes A., et Albéro, B. (2019). Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société. Dans B. Mabillon- Bonfils, et C. Delory-Momberger (dir.), *À quoi servent les sciences de l'éducation* (p. 167-185). ESF.
- Castoriadis C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.
- Charlot, B. (2017). Formes et enjeux des recherches en éducation et formation. *Les Sciences de l'éducation... Pour l'ère nouvelle*, 50, 1-2.
- Chateauraynaud, F. (2007). La contrainte argumentative. Les formes de l'argumentation entre cadres délibératifs et puissances d'expression politiques. *Revue européenne des sciences sociales*, XLV(136), 129-148.
- Cooren, F. (2010). Comment les textes écrivent l'organisation. Figures, ventriloquie et incarnation. *Études de communication* [En ligne], 34. <https://doi.org/10.4000/edc.189>
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Minit.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriels*. Seuil.
- Latour, B. (2007). Cinquième source d'incertitude. Rédiger des comptes rendus risqués. Dans *Changer de société, refaire de la sociologie* (p. 177-204). La Découverte.
- Leibovici, F. (2020). *Des opérations d'écriture qui ne disent pas leur nom*. Questions théoriques.
- Passeron, J.-C. (1996). Normes sociales et normes méthodologiques : à propos des styles d'intelligibilité dans les sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, 34(104), 11-55.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*. Point-Seuil.
- Ricœur, P. (1986). La raison pratique. Dans P. Ricœur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (p. 237-260). Point-Seuil.
- Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.
- Russell, B. (1939). Dewey's new logic». In P. A., Schlipp (dir.), *The philosophy of John Dewey* (p. 135-156). Open Court.
- Tiercelin, C. (1993). *La pensée-signe. Études sur C.S. Peirce*. Jacqueline Chambon.
- Wentzel, B., et Filippou, D. (2019). La recherche en éducation en Suisse romande : entre pertinence et fonctions sociales. *Dossier des sciences de l'éducation*, 41, 113-135.

**Mots-clés :** Lien recherche-formation ; typologie ; choix d'échelle ; modalités discursives ; description ; argumentation

### **Forschungen zur Lehrer/innenausbildung: immer stärker fokussiert und immer weniger argumentativ? Typologische Erkundungen gegenläufiger Tendenzen**

#### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag nimmt eine Klassifizierung eines Textkorpus (in der SZBW von 2000 bis 2019 publizierte Artikel) vor, die Bezüge zwischen Bildungsforschung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisieren. Ein Paradox wird hervorgehoben: Im Laufe der Jahre wird eine Zunahme der erkenntnistheoretischen Ansprüche zur Beschreibung eines normativen Zusammenhangs zwischen Forschung und Ausbildung festgestellt, während gleichzeitig der argumentative Gehalt abnimmt. Beim Versuch, diese Entwicklung zu interpretieren, schlagen die Autoren vor, dass die vorherrschenden Anliegen der Bildungswissenschaften selbst den Masstab verändert hätten.

**Schlagworte:** Verhältnis zwischen Forschung und Bildung; Typologie; Auswahl der Bewertungsskala; diskursive Modalitäten; Beschreibung; Argumentation

### **Ricerche sulla formazione degli e delle insegnanti sempre più focalizzate e sempre meno argomentate? Esplorazioni tipologiche di due tendenze incrociate**

#### **Riassunto**

Questo contributo propone un esercizio di doppia classificazione di un corpus ristretto di testi (pubblicati nella RSSE tra il 2000 e il 2019) che riguardano la relazione tra ricerca in educazione e formazione all'insegnamento. Vi emerge un paradosso: nel corso degli anni, si nota un aumento delle rivendicazioni epistemologiche volte a descrivere un legame normativo tra ricerca e formazione, allorché contemporaneamente il tenore argomentativo diminuisce. Nel tentare di concettualizzare e interpretare tale evoluzione, gli autori di questa sintesi retrospettiva suggeriscono che le preoccupazioni dominanti delle scienze dell'educazione avrebbero esse stesse subito un cambiamento di scala.

**Parole chiave:** Legame ricerca-formazione; tipologia; scelta della scala; modalità discorsive; descrizione; argomentazione

### **Research on teacher education: more and more focused and less and less argued? Typological explorations of a crossed movement**

#### **Summary**

This contribution proposes a classification of a limited corpus of texts (from the RSSE between 2000 and 2019) which focus on the relationship between research in education and teacher training. A paradox is highlighted: over the years, an increase in epistemological pretensions to describe a normative link between research and training is noted while, at the same time, the argumentative content decreases. Seeking to conceptualise and interpret this development, the authors of this retrospective synthesis suggest that the dominant concerns of educational research have themselves shifted in scale.

**Keywords:** Link between research-training; typology; scale choices; discursive modalities; description; argumentation

**Manuel Perrenoud** est maître-assistant en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il travaille sur les parcours des enseignant-e-s primaires en formation initiale, leur contribution à la fabrique des curricula et l'articulation entre leur formation initiale et leur développement professionnel continu.

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE), 40, Bd. du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

E-Mail : [manuel.perrenoud@unige.ch](mailto:manuel.perrenoud@unige.ch)

**Alain Muller**, chargé d'enseignement à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants, Genève, travaille dans une perspective pragmatiste sur l'analyse de l'activité enseignante et la formation des enseignant.e.s.

IUFE, Pavillon Mail, 40, Bd. du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

E-Mail : [Alain.Muller@unige.ch](mailto:Alain.Muller@unige.ch)