

Cahiers de la recherche en éducation

Rendre heuristique les tensions de la triade PFR : trois moyens

Gaston Pineau

Volume 2, numéro 1, 1995

L'action réfléchie et l'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018217ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018217ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pineau, G. (1995). Rendre heuristique les tensions de la triade PFR : trois moyens. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 185–201.
<https://doi.org/10.7202/1018217ar>

Résumé de l'article

L'article commence par poser des repères terminologiques sur la triade pratique/formation/recherche (PFR). L'auteur présente ensuite deux périodes de son expérience de cette triade : une période morcelée par l'expérimentation de la division/opposition sociale et technique de ces trois ensembles d'opérations différentes, voire opposées, et une période de construction de traits d'union par la découverte de trois moyens d'articulation : les histoires de vie, les réseaux et l'alternance. Ces trois moyens sont abordés dans la dernière partie, avec un développement plus long pour les réseaux, vus comme le moyen actuellement le moins théorisé en éducation.



Rendre heuristique les tensions de la triade PFR : trois moyens

Gaston **Pineau**
Université François Rabelais de Tours

Résumé – L'article commence par poser des repères terminologiques sur la triade pratique/formation/recherche (PFR). L'auteur présente ensuite deux périodes de son expérience de cette triade : une période morcelée par l'expérimentation de la division/opposition sociale et technique de ces trois ensembles d'opérations différentes, voire opposées, et une période de construction de traits d'union par la découverte de trois moyens d'articulation : les histoires de vie, les réseaux et l'alternance. Ces trois moyens sont abordés dans la dernière partie, avec un développement plus long pour les réseaux, vus comme le moyen actuellement le moins théorisé en éducation.

Introduction

L'invitation insistante des responsables de ce numéro thématique de partir de la pratique comme premier chaînon pour réfléchir ses interactions avec la formation et la recherche m'a conduit à faire une boucle – qui pourra être jugée étrange – sur mes pratiques d'essai d'articulation des trois ensembles d'opérations. Pratiques laborieuses qui ponctuent des grandes étapes de ma vie. En discontinuité d'abord,

car elles expérimentent en premier la division/opposition de ces opérations. En essai d'articulation ensuite, par la découverte et la construction d'un certain nombre de moyens pour tenter de traiter les écarts de ces interfaces redoutables : les histoires de vie, les réseaux et l'alternance. Le traitement de cette grande triade opérationnelle est à «flux tendu», mais me semble cependant représenter une des conditions majeures d'une production existentielle heuristique. Pas facile en formation d'adultes qui doit innover de façon systémique sur les trois fronts opérationnels pour s'affranchir de ce que des auteurs ont appelé le triangle captif (Usher et Bryant, 1989).

1. Quelques repères terminologiques

Trouver un terme générique commun pour nommer ces trois ensembles n'est d'ailleurs pas évident tant ils semblent appartenir à des niveaux et à des logiques différentes de la réalité individuelle et sociale. C'est ce qui crée leur difficulté d'interaction. Le terme très général d'opération est utilisé comme action pouvant produire un résultat. Ensuite, en restant le plus proche possible de l'étymologie, nous prendrons la pratique comme représentante des opérations du faire, de l'agir; la recherche comme regroupant celles du «tourner autour», du réfléchir, du penser systématique; et la formation comme un condensé des opérations de mise ensemble, en sens. Se référer aussi étroitement à ces racines n'est peut-être pas superflu pour ne pas rester prisonnier des visions et des divisions sociales et techniques du travail qui font qu'à un moment donné, ces opérations sont exercées selon tel mode institué. Ce mode n'est ni naturel ni le seul possible. Les interrogations actuelles s'inscrivent dans une désinstitutionnalisation du cours de la vie (Pineau et Le Grand, 1993, 57) qui impose une redistribution de ces opérations.

2. Quelques repères biographiques

Mon expérience de ces opérations peut se découper en six étapes réparties en deux grandes périodes : une période morcelée, la plus longue, qui est celle de l'expérimentation de chacune de ces opérations dans leur division/opposition sociale, institutionnelle et professionnelle; le passage des quatre étapes de cette période se fait en discontinuité selon des liens en pointillés; la seconde, qui regroupe les deux dernières étapes, est une période de découverte et de construction de certains moyens d'articulation qui entraînent une véritable transformation de perspective.

2.1 La période morcelée

Cette période est marquée par l'héritage d'une division sociale linéaire et hiérarchique de ces opérations : la formation (F) précédait la pratique (P) et l'exercice de la recherche (R) était réservé à des spécialistes.

— *Première étape (20 ans) : formation (F)*

Comme tout le monde, j'ai commencé par être formé. Formation à dominante adaptative par des mises ensemble et des mises en sens transmises par d'autres. Ce qui représente peu de liens avec mes pratiques immédiates; sinon le choix d'une formation secondaire par anticipation d'un «faire» futur. Par mon origine sociale, cette formation n'avait pas de liens explicites avec la recherche qui n'était pas isolée comme une opération en soi, ni socialement, ni intellectuellement. Elle fonctionnait à mon insu dans ma pratique et à travers ma formation comme «réflexion en action» (Schön, 1987) immergée dans des opérations d'assimilation et d'accommodation.

— *Deuxième étape (5 ans) : pratique (P)*

À l'âge de vingt ans, cette formation me paraît si coupée de mes pratiques présentes et souhaitées que je l'abandonne pour la pratique sociale. Sceptique à mort quant à la valeur de l'intelligence comme moyen de formation et de recherche, je plonge dans le travail manuel comme ouvrier agricole. Ce plongeon dans une pratique professionnelle manuelle m'a profondément déscolarisé, éliminant un à un les outils culturels reçus pour me laisser bientôt face à face à une matière brute, élémentaire : l'air, l'eau, la terre, le jour, la nuit... Expérience de désapprentissage commune à de nombreux jeunes vivant plus ou moins dramatiquement ce moment écartelant du passage de la formation à la vie pratique (Riverin-Simard, 1984, 1990, 1993).

Cette expérience de désapprentissage scolaire de cinq ans m'a cependant fait apprendre que le rapport brut à la matière abrutit s'il ne réussit pas à s'exprimer par des recherches personnelles et sociales : mots, échanges, luttes, productions... La non-expression d'un vécu entraîne sa répression, son oppression jusqu'à la dépression et l'aliénation. Cette réaction à l'aliénation m'a fait retourner à la formation avec un projet de recherche de nouvelles pratiques professionnelles.

— *Troisième étape (5 ans) : premier essai de liaison pratique-formation (P<...>F)*

Ce premier essai est issu de la découverte de l'université et de l'entrée dans une formation longue avec un horizon professionnel à long terme. Mais si l'exposition à de nouveaux ensembles et à de nouveaux sens préstructurés me reformait, le peu de place laissé à la recherche et à la pratique me morcelait. Et j'aspirais à trouver, après cette mise à niveau universitaire, un travail de recherche me permettant de continuer ma formation en explicitant une expérience pratique importante d'un insu inconscient mais agissant.

— *Quatrième étape (10 ans) : liaison pointillée entre recherche, formation et pratique (R <...> F <...> P)*

J'ai trouvé un poste de responsable de recherche dans un bureau de recherche à l'origine d'une future Faculté de l'éducation permanente. Pendant dix ans, j'y ai expérimenté l'exercice solitaire et socialement restreint des longues opérations de recul, de détour théorique et méthodologique pour traduire en projets des problèmes toujours trop éloignés des pratiques pour les praticiens ou trop éloignés de la formation pour les formateurs.

J'ai mené un premier programme de recherche où les liens existentiels avec ma pratique antérieure et ma formation étaient en pointillés, même si les liens institutionnels étaient forts, car une de ces recherches concernait les pratiques directes de ce service et m'a servi aussi de thèse de doctorat.

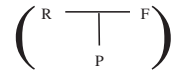
Ces liaisons préparaient les étapes suivantes qui ouvrent pour moi une seconde période dans le travail d'articulation de ces opérations entre elles.

2.2 La période de construction de traits d'union

Cette période est loin d'être achevée. Elle est marquée par la transformation de perspectives (Mezirow, 1991) entraînée par la découverte et par la pratique de trois moyens de construction de traits d'union entre ces opérations différentes, voire opposées, mais dont la liaison semble cependant s'imposer de façon têtue

comme condition majeure de production heuristique. Ces trois moyens ne sont malheureusement pas magiques. Ils sont encore plus pratiqués que théorisés. Le fait qu'ils s'attaquent au paradoxe de ces «entre-trois» rend leur maniement et leur compréhension complexes. Le traitement de cette complexité ne peut se faire qu'en revisitant les conditions habituelles d'exercice des trois opérations. Ils vont d'abord être présentés dans leur émergence qui découpe deux étapes temporelles de deux types de traits d'union; et ensuite, un à un, par un rapide survol de leur pratique et de leur théorisation.

— *Cinquième étape (5 ans) : recherche-formation sur des pratiques*



À la fin du premier programme de recherche, je recherchais quoi chercher dans les objets recensés. C'est alors que quelques personnes m'ont fait découvrir et construire les *Histoires de vie ou récits de pratiques* (Bertaux, 1976) comme *Instruments de recherche-formation de l'autoformation* (Pineau et Pineau, 1983, 383-391). Je me souviens du coin de trottoir où la découverte de cette approche comme moyen d'articuler la pratique à et par une recherche-formation s'est imposée à ma conscience. Je pense que c'est un apprentissage de décadrage/recadrage que Bateson classe de type trois, entraînant ce que Mezirow appelle «une transformation de perspective de sens». Par «perspective de sens», ou habitude d'anticipation, il entend des structures biocognitives frontières qui «servent de schème et de code de perception et d'interprétation dans la mise en place du sens. Cette idée constitue le postulat moteur fondamental d'une théorie constructiviste et transformiste de l'apprentissage des adultes» (Mezirow, 1991).

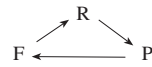
Plus qu'une simple méthode de recherche et/ou de formation, les histoires de vie me sont apparues comme un moyen possible de transformer les schèmes et codes tayloriens de l'organisation/division des processus de production, de diffusion et d'utilisation du sens en redistribuant les responsabilités de ces opérations entre acteurs, chercheurs et formateurs selon des traits d'union à construire entre la recherche, la formation et la pratique.

Un second moyen de construction est apparu à cette époque : la mise en réseau – entre autres par l'organisation périodique de rencontres – des acteurs, des chercheurs, des formateurs dispersés et éclatés. L'introduction du rapport du premier symposium/colloque à Montréal, fondateur du Réseau international de

formation-recherche en éducation permanente (RIFREP) s'intitule «Rendre formatrice les recherches-action en éducation permanente». Cet objectif, mentionne cette introduction, implique à la fois de prendre la mesure et la démesure de l'éclatement des pratiques et des théories éducatives, mais aussi d'établir périodiquement des liaisons, des mises en rapport, des mises en forme qui éclatent aussi périodiquement. «Ce premier symposium de recherche-formation en éducation permanente aura rempli une fonction créatrice, s'il a pu réaliser cette dynamique paradoxale en offrant à ses participants mobilisés par des problèmes clés très divers et apparemment hétérogènes, ses temps de rencontre et ses réseaux d'interaction» (Université de Montréal, 1984, XV).

Treize problèmes clés avaient été isolés qui ont été ensuite travaillés par le Réseau mis en place. Une présentation bilan de l'utilisation de ce moyen sera proposée plus loin.

— *Sixième étape (en cours) : formation par la recherche sur les pratiques*



L'utilisation et la construction de ces moyens de recherche-formation sur des pratiques se sont faites à partir d'un statut de chercheur au pouvoir d'institutionnalisation très limité, tant en ce qui concerne la recherche que la formation. Leur développement a provoqué un départ institutionnel vers une autre université et un autre statut, celui d'enseignant-chercheur. Cette université – dans une dynamique croisée avec un autre réseau, le Réseau des hautes études en pratique sociale (RHEPS) et d'un autre moyen, l'alternance – a pu instituer dès le premier et le deuxième cycle universitaire une formation de formateurs par la recherche sur leurs pratiques dans le cadre d'un *Diplôme universitaire d'études de la pratique sociale* (DUEPS). La première année, l'histoire de vie est proposée comme moyen pour faire émerger le projet de formation-recherche du trajet personnel et/ou professionnel. Ensuite, ce projet est travaillé par un réseau de ressources par alternance entre sessions de formation et travail-terrain dans une perspective de production de savoir. Cette production de savoir pour traiter un problème pratique constitue la formation (Chartier et Lerbet, 1993).

Ces trois moyens : histoires de vie, réseaux et alternance ne sont certainement pas les seuls pour traiter la complexité de ces interfaces en tension paradoxale et contradictoire. Et ils n'ont certainement pas non plus épuisé l'éventail des tran-

sactions possibles. Eux-mêmes sont en plein travail de pratique-recherche-formation et c'est sans doute ce mouvement qui contribue pour beaucoup à en faire des moyens de formation par la recherche sur les pratiques. Ils vont être rapidement présentés à partir de quelques-uns de leurs repères pratiques et théoriques, avec une insistance plus grande sur les réseaux qui sont peut-être le moyen le moins théorisé actuellement.

3. Les histoires de vie en formation

Cette approche peut être définie comme une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels. Elle vise à optimiser en formation-recherche l'utilisation d'une pratique courante de réflexion temporelle des âges d'une vie pour essayer de les articuler, c'est-à-dire de les mettre en sens (sensibilité, orientation, signification). Le pouvoir d'articulation de cette pratique courante est interloquant. Chercheurs, formateurs, acteurs sociaux se disputent ses conditions d'exercice. Un *Que sais-je?* en fait une synthèse à l'aide, entre autres, de trois modèles : le modèle biographique d'investissement de la vie par un autre, le modèle autobiographique d'autoinvestissement et le modèle dialectique de coinvestissement (Pineau et Le Grand, 1993).

L'Association internationale des histoires de vie en formation existe (ASIHVIF). Danielle Desmarais, de l'Université du Québec à Montréal, et Jean-Marc Pilon, de l'Université du Québec à Rimouski, ont organisé, à l'automne 1994, un premier symposium au Québec sur ses utilisations en formation-recherche universitaire.

4. Les réseaux

Dans les années quatre-vingt, les réseaux ont été pratiqués comme moyens privilégiés de recherche pour traiter, dans une perspective de formation, les problèmes clés ne relevant pas souvent du champ éducatif habituel (le RIFREP). Même quand ils en relèvent – comme la mise en place de formations universitaires de formateurs – ils ont aussi été utilisés comme moyens importants de formation par la recherche en articulant très tôt dans le programme universitaire des opérations qui le sont souvent seulement en troisième cycle (le RHEPS). Survoler ces dix ans de fonctionnement fournit une base concrète pour amorcer la théorisation des réseaux comme moyen stratégique de gestion heuristique des tensions de la triade PFR.

4.1 Le Réseau international de recherche-formation en éducation permanente (RIFREP)

Le RIFREP est donc né de la prise de conscience, lors du symposium tenu à Montréal en 1983 entre enseignants-chercheurs et responsables de formation, d'une communauté d'intérêts dans le travail en éducation permanente. Son objectif est d'appuyer cette communauté d'intérêts par des regroupements de recherche/formation périodiques pour essayer de synergiser l'autonomie de chacun à la force des autres au-delà des clivages institutionnels et professionnels.

Une rencontre de réseaux était prévue tous les deux ans. Ces dernières sont de deux sortes, souvent couplées : des symposiums restreints d'échanges spécialisés et des colloques publics de communication plus large. Les rencontres intermédiaires sur les problèmes clés isolés, mobilisant autant de sous-réseaux, étaient laissés à l'initiative des intéressés. Une très légère structure de coordination s'est mise en place pour essayer de gérer le niveau optimal d'articulation entre les personnes.

En dix ans, cinq symposiums-colloques ont eu lieu dans des villes différentes, chacun travaillant un problème clé particulier. Le premier (Montréal, 1983) et le dernier (Sherbrooke, 1991) ont couvert le problème le plus crucial : crise et emploi et les liens entre formation et travail. Les deux ont donné lieu à des publications *Crise et éducation... permanentes?* (Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, 1984) et *Formation-travail et travail-formation* réalisé sous la direction de Jean-Louis Levesque, Julio Fernandez et Monique Chaput de l'Université de Sherbrooke (1993, 2 tomes).

En 1985, l'Université de Genève a organisé la rencontre sur les rapports au savoir au sein de différents problèmes clés. Les résultats ont été publiés dans un certain nombre de numéros de la revue *Cahiers des sciences de l'éducation* de l'Université de Genève : «Femmes et formation» (n° 38, 1985) «Pratique des récits de vie et théorie de la formation» (n° 44, 1985), «De l'éducation ouvrière et populaire à la formation professionnelle» (n° 42, 1985), «Média et formation, pratiques et enjeux sociaux» (n° 50, 1986).

En 1986, l'Université de Tours a organisé le troisième symposium-colloque sur les histoires de vie, à la suite du numéro 72-73 (1984) de la revue *Éducation*

permanente sur cette approche. Ce colloque a donné lieu à une publication en deux tomes «Les histoires de vie» et à un ensemble audiovisuel de huit heures produit par un consortium d'universités coordonnés par l'Université de Nantes.

En 1989, l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) a organisé à Paris la quatrième rencontre sur un objet de recherche nouveau : la formation expérientielle. Deux productions ont publicisé les travaux : le numéro 100-101 de la revue *Éducation permanente* (1989) et «La formation expérientielle des adultes» *La documentation française* (1991).

En 1994, un colloque tenu à Lisbonne sur «L'état de la recherche en formation» s'est inscrit dans cette mouvance et a permis de faire le point. En novembre 1994, l'autoformation a été traitée en coopération avec l'Université de Nantes et un groupe de recherche sur ce problème qui s'est autonomisé : Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF).

Le travail sur les problèmes clés isolés en 1983 a varié. L'information plus dispersée rend le bilan plus approximatif :

- trois n'ont pas produit de recherche fortement réinvestie dans le réseau (les formateurs, le développement régional et la prise de décision);
- sept ont été travaillés de façon indépendante, parfois avec création de réseaux autonomes (école, recherche-action, média, milieu populaire, femmes, aménagement du temps et reconnaissance des acquis);
- trois ont catalysé, comme on vient de le voir, la tenue de rencontre générale du réseau (crise et emploi, rapport au savoir, autoformation et histoire de vie). Le traitement de ce dernier problème a provoqué la création d'une association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) et d'un groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF);
- enfin, comme mentionné, un nouveau problème clé s'est imposé, la formation expérientielle.

L'interprétation de cette évolution demanderait de plus longues analyses. Mais en termes d'éclairage d'une pratique de réseaux comme stratégie de recherche, il semblerait que ce soit les problèmes les plus inédits qui suscitent le plus la dynamique réseau. Ils n'ont pas encore d'unité de traitement instituée. Le réseau est un moyen de les générer. Dans les périodes éclatées d'émergence paradigmatique où chercheurs, objets, objectifs et moyens de recherche se forment en

se cherchant, le réseau représente une forme alerte et déliée d'organisation sociale minimale pour coupler, de façon transversale et heuristique, dynamique personnelle et dynamique de groupe.

Est-ce à dire que la stratégie de réseau est seulement une stratégie d'émergence de recherche qui disparaît aux phases ultérieures d'institutionnalisation du traitement du problème? C'est possible, mais pour aller plus loin dans l'exploration, il est important de présenter rapidement l'expérience d'un autre réseau qui a pu établir un trait d'union institutionnel fort entre pratique, formation et recherche en renouvelant les conditions d'exercice de la recherche et de la formation.

4.2 Le Réseau des hautes études de la pratique sociale (RHEPS) et la formation-recherche

Ce trait d'union formation-recherche semble fondamental. Il a donné le milieu du sigle du RIFREP. L'équipe de Genève en travaille la théorisation (Dominicé, 1991; Josso, 1991). Mais c'est grâce à l'infatigable «réseautage» d'un pionnier disparu récemment, Henri Desroche, qu'un réseau à multiples branches a pu se développer : Réseau des hautes études de la pratique sociale (RHEPS).

Le RHEPS est né de l'exigence de changer les conditions de recherche et de formation pour répondre aux besoins de formation-recherche des adultes. Pour ces derniers, la formation ne peut plus seulement être une activité de consommation de savoir, mais aussi de résolution de problèmes. Ce qui implique de greffer à la formation des attitudes de recherche qui, ainsi, font passer la recherche d'une situation de laboratoire *in vitro* à une situation *in vivo*. Ce passage n'est pas évident, car il nécessite de changer les conditions d'exercice de la formation et de la recherche.

Cette articulation formation-recherche ne supprime pas la nécessité de chercheurs professionnels pour explorer systématiquement les phénomènes. Mais elle questionne fondamentalement la logique d'appropriation corporatiste de cette fonction qui, à la limite, en désapproprie les autres acteurs sociaux réduits au rôle de consommateurs passifs de savoir produit par d'autres. L'activité questionnante, exploratrice et productrice de savoir devient l'activité éducative de base supportant et dynamisant les autres activités reconnues plus traditionnellement d'appren-

tissage : activités d'écoute, d'assimilation, d'accommodation. Ce rapprochement prolonge, pour l'éducation des adultes, les orientations de la pédagogie active. Il a pu bénéficier des percées de la recherche-action, ainsi que de la nécessité économique d'articuler formation et production. Aussi, malgré les énormes problèmes de «virages» institutionnels qu'ils représentent, il n'est pas resté lettre morte partout.

Desroche est sans aucun doute un des acteurs et des auteurs principaux de cette traduction institutionnelle d'une éducation permanente en une recherche permanente. Son université coopérative hors les murs, présentée dans *Apprentissage I* (1971), *Apprentissage II* (1978) et *Apprentissage III* (1991), est bâtie sur une anthropologie éducative qui est «une anthropologie de la recherche... permanente, légère, participative ou interfèrent action d'une expérience et réaction d'une expression» (Desroche, 1978, 7).

Le RHEPS a prolongé cette orientation et réussi à étendre le virage amorcé dans une dizaine d'universités en France. Par exemple à Tours, l'équipe du Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation s'emploie à dégager très précisément les stratégies de production déployées par les étudiants qui se forment en réalisant une recherche à partir de leur action. Pour optimiser ces conditions de production, de nouveaux dispositifs institutionnels ont été rodés et se mettent en place progressivement, principalement selon une pédagogie de l'alternance (Lerbet, 1984; Chartier et Lerbet, 1993).

La mise en place dans les universités de formation de formateurs qui se fait par ce trait d'union entre formation et recherche développe des capacités importantes de recherche en formation chez les formateurs dont beaucoup deviennent auteurs de production publique. Ces formations s'avèrent de véritables pépinières de nouveaux chercheurs en formation.

4.3 Les réseaux : une forme souple d'organisation sociale transversale pour rendre les distances formatrices

Ces expériences montrent que le réseau n'est ni le moyen magique ni le moyen exclusif. Sa légèreté et sa porosité rendent son existence à la fois forte et fragile. Cette dernière est le plus souvent invisible et difficile à identifier de façon précise.

Ses limites ne sont pas repérables par un *membership* comptabilisable. Car la qualité de membre est définie fonctionnellement, et non statutairement, par la participation à une démarche de résolution de problèmes, et non d'appartenance à une structure qui n'existe pas. Le réseau n'existe que par sa fonctionnalité. Aussi, son existence n'est-elle jamais assurée ni évidente. Elle oscille entre des états et des périodes d'actualisation et d'autres de latence. Le réseau peut facilement se diluer et disparaître si les réalités qui catalysent ses relations non instituées perdent de leur prégnance.

Par contre, ses liaisons invisibles sont si fortes qu'elles peuvent se réactiver au besoin après de longues périodes de latence. Elles ont la force et la faiblesse des liens interpersonnels, non institués mais constituant et instituant peut-être l'essence du social. Elles peuvent perdurer aussi aux institutionnalisations plus formalisées qui ponctuent normalement le succès de ces réseaux : associations, mouvements, organismes, laboratoires, départements. Elles constituent alors la trame interpersonnelle d'une culture commune de fond solidifiant et animant les partenariats.

Avec cette forme souple d'organisation sociale transversale, semble bien s'expérimenter et se vérifier la pertinence de ce que Ferguson appelait l'institution de notre temps : «le réseau est une matrice d'exploration personnelle et d'action de groupe, d'autonomie et de relations. Paradoxalement, un réseau est à la fois intime et expansif. Contrairement aux organisations verticales, il peut maintenir, tout en s'étendant, sa qualité personnelle et locale. On n'a pas à choisir un rôle dans une communauté ou une échelle plus globale, on peut avoir les deux» (Ferguson, 1980, 161).

Les réseaux des années quatre-vingt de recherche en formation et de formation par la recherche ont contribué à instituer des structures de recherche-formation qui, dans les années quatre-vingt-dix essaient de nouer des partenariats (Clénet et Gérard, 1994). Est-ce la fin des réseaux ou la transformation des anciens?

La conclusion de l'étude sur les rapports entre la recherche et la formation en entreprise de Carré sera aussi la nôtre pour répondre à cette question. Cette étude confirme à la fois «l'attraction qu'exerce la recherche sur les responsables de formation et le caractère réel et nécessaire de la distance qui sépare les deux mondes» (Carré, 1993, 126). Pour gérer de façon formatrice tant les types de recherche qui commencent à se différencier que les distances réelles et nécessaires entre les acteurs de cette recherche-formation, Carré propose de développer

des réseaux de médiation. «Ces fonctions de médiation pourraient être assurées par trois types d'acteurs : praticiens d'entreprise formés à la recherche, chercheurs faisant office d'experts consultants, consultants engagés dans des démarches de recherche» (p. 128).

L'élargissement des opérations de formation et de recherche à de nouvelles pratiques et à de nouveaux acteurs dérègle leurs conditions antérieures d'exercice. Cette extension entraîne une situation éclatée où les réseaux semblent représenter une forme très opérationnelle de mobilisation sociale légère utile non seulement pour effectuer les premiers regroupements, mais aussi pour les garder ensuite vivants et lutter contre une rigidification bureaucratique. Ce sont ces caractéristiques qui font travailler un paradigme de recherche-formation en réseaux (Pineau, 1994; Deroy, Léomant et Pineau, 1994).

5. L'alternance ou, plutôt, les alternances

Comme pour les autres moyens, il s'agit là aussi d'essais de prise en compte professionnelle et institutionnelle d'une pratique courante de régulation temporelle des temps et des contretemps qui ponctuent la vie biologique, sociale et cosmique.

Le sens de la montée de l'alternance dans le discours éducatif n'est pas si facile à comprendre, encore moins à réaliser. L'alternance est un mouvement si naturel, si répandu, qu'il semble aller de soi. Les jours, les nuits, les saisons, les années se succèdent, tout comme alternent les activités sociales d'études, de travail, de détente et les habitudes personnelles de manger, de boire, d'évacuer, de se coucher, de se lever, de travailler, de se reposer, etc. Ces mouvements d'alternance s'imposent. Mais en quoi, et comment sont-ils formateurs? Leur succession répétitive ne les rend-elle pas au contraire usants, ennuyants, déformateurs? Une succession de décrets ne suffit pas à transformer subitement en réalité éducative ce lourd déterminisme d'émission temporel. Un double apprentissage est à faire : celui de différents temps – contretemps compris – et celui de leur synchronisation. Travailler ces entrées de la perspective temporelle en éducation nécessite de revisiter en profondeur les théories et les pratiques éducatives.

Parmi les constantes des discours sur les alternances en formation, on trouve les dichotomies reliées par la conjonction de coordination «et». Ce n'est plus l'alternative «ou bien» – «ou bien», c'est l'alternance dans le temps, «et». Là serait l'alternative aux dichotomies héritées.

Dans la préface au livre *Les formations en alternance* (1992), Marcel Lesne classe ces dichotomies suivant des champs, eux-mêmes différents, à articuler. Dans le champ pédagogique, l'alternance doit conjuguer théorie et pratique, savoir formalisé et savoir agi, qui eux-mêmes se situent dans des champs organisationnels et institutionnels à relier : lieux de formation et lieux de production. Ceci nécessite de nouveaux liens sociaux entre l'école et la vie.

Il est évident que les opérations de pratique, de formation et de recherche se déroulent dans des temporalités différentes, voire antagoniques. Chercher la formule de traitement de façon purement logique, sans prendre en compte la temporalité, est une impasse. Seule la formation d'un temps spécifique, produit et producteur d'une alternance intégrative, permet de vivre ces temps et ces contre-temps de façon distincte tout en les accordant.

L'équipe de recherche du Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université François Rabelais de Tours a axé ses travaux sur le thème «éducation et alternance» pour synergiser ses formations par alternance définie comme une formation permanente à scolarité partielle (*Éducation permanente*, n° 115, 1993).

Conclusion

Quelles que soient les difficultés de traiter les tensions de cette grande triade pratique/formation/recherche, il faut savoir gré aux initiateurs de ce numéro de nous obliger à la réfléchir théoriquement. Après les triangles pédagogique (Houssaye, 1982) et épistémologique (Bertrand, 1994) et de la formation (Fabre, 1994), ainsi qu'avec la théorie tripolaire (Pineau, 1991), elle est porteuse de l'inclusion du tiers dans la réflexion éducative. Précieux essai pour dialectiser la pratique, la recherche et la formation hors de l'unaire et du binaire (Dufour, 1990; Lerbet, 1992). Ces essais appuient les transformations de perspectives de production, de diffusion et d'utilisation de savoir à l'œuvre actuellement. Du travail en conséquence.

Références

- BATESON, G. (1977).
Vers une écologie de l'esprit I. Paris : Seuil.
- BERTAUX, D. (1976).
Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Paris : CNRS – Rapport Cordès.
- BERTRAND, Y. (1994).
The Bermuda triangle of education. Communication présentée à l'«American Educational Research Association», avril.
- CARRÉ, P. (1993).
L'entreprise et la recherche en formation. Paris : Association professionnelle pour la formation des adultes.
- CHARTIER, D. ET LERBET, G. (éd.) (1993).
La formation par production de savoir. Paris : L'Harmattan.
- CLÉNET, J. ET GÉRARD, C. (1994).
Partenariat et alternance. Paris : L'Harmattan.
- DEROY, F., LÉOMANT, C. ET PINEAU, G. (1994).
Les réseaux sociaux, confrontations d'approches. In *Études et séminaires*, Criv/CNRS et Laboratoire des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université François Rabelais de Tours, Vaucresson/Tours.
- DESROCHE, H. (1971).
Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente – Apprentissage I. Paris : Les Éditions ouvrières.
- DESROCHE, H. (1978).
Éducation permanente et créativité solidaire – Apprentissage II. Paris : Les Éditions ouvrières.
- DESROCHE, H. (1991).
Entreprendre d'apprendre – Apprentissage III. Paris : Les Éditions ouvrières.
- DOMINICÉ, P. (1991).
L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan.
- DUFOUR, D.-R. (1990).
Les mystères de la trinité. Paris : Gallimard.
- FABRE, M. (1994).
Penser la formation. Paris : Presses universitaires de France.
- FERGUSON, M. (1980).
Les enfants du Verseau. Pour un nouveau paradigme. Paris : Calmann-Lévy.
- HOUSSAYE, J. (1982).
Le triangle pédagogique : propositions et pratiques d'un modèle d'analyse de la situation pédagogique. Paris : Université de Nanterre.
- JOSSO, C. (1991).
Cheminer vers soi. Lausanne : L'âge d'homme.
- LERBET, F. (1992).
Relation duale et tiers inclus, contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie de système relationnel et perspectives éducatives. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Tours.

- LERBET, G. (1984).
Approche systémique et production de savoir. Paris : Éditions universitaires.
- LEVESQUE, J.-L., FERNANDEZ, J. ET CHAPUT, M. (dir.) (1993).
Formation-travail-Travail-formation (Tome 1 – *Formation, travail et savoir institué*; Tome 2 – *Pratiques de développement et de reconnaissance de compétences*). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MEZIROW, J. (1991).
Transformative dimensions of adult learning. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- PINEAU, G. ET PINEAU, M.-M. (1983).
Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Montréal/Paris : Les Éditions Saint-Martin/Édilig.
- PINEAU, G. ET LE GRAND, J.-L. (1993).
Les histoires de vie. Paris : Presses universitaires de France.
- PINEAU, G. (1994).
Vers un paradigme de recherche-formation en réseau. Conférence d'ouverture des actes du colloque «Estado actual da investigação em formação». Université nouvelle de Lisbonne, 19-21 mai.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1984).
Les étapes de vie au travail. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1990).
Carrières et classes sociales. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- RIVERIN-SIMARD, D. (1993).
Les transitions professionnelles. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (1984).
Recherche et éducation permanente. Montréal : Faculté de l'éducation permanente.
- USHER, R. ET BRYANT, L. (1989).
Adult education as theory, practice and research. The captive triangle. Londres/New York : Routledge.

Abstract – The article opens with some terminological guidelines on the practice-education-research triad. The author presents two phases in his own experience of this triad. One was fragmented through experimentation with the social and technical division/opposition of these three different, in fact opposed, sets of operations. The other was marked by a process of “hyphenation” made possible by the discovery of three methods of articulation : life stories, networks, and alternation. These three methods are examined in the article’s third part. Networks, viewed as currently the least theorized method of the three in education, are given a fuller discussion.

Resumen – El artículo comienza por colocar los puntos de referencia terminológicos sobre la separación de práctica/capacitación/investigación (PFR). Enseguida, el autor presenta dos períodos de su experiencia de esta separación : un período fragmentado por la experimentación de la división/oposición social y técnica de esos tres conjuntos de operaciones diferentes, incluso opuestos, y un período de construcción de vínculos a través del descubrimiento de tres medios de articulación : las

historias de vida, los enlaces y la alternancia. Estos tres medios son abordados en la última parte con un énfasis más largo sobre los enlaces, actualmente considerados como los menos teorizados en educación.

Zusammenfassung – Zu Beginn des Artikels werden terminologische Fragen zur Triade Praxis/Bildung/Forschung erörtert. Anschließend beschreibt der Verfasser, welche Erfahrung er mit dieser Triade gemacht hat. Während einer ersten uneinheitlichen Phase hat er die soziale und technische Kluft/Opposition zwischen diesen drei Gruppen verschiedenartiger Operationen durchlebt. Die zweite Phase bestand aus der Konstruktion von Bindestriichen durch die Entdeckung von drei Artikulationsmittein: Lebensgeschichten, Netze und wechselfolge. Diese drei Mittel Werden hier im letzten Teil dargestellt, unter besonderer Berücksichtigung der Netze, da dieses Mittel in der heutigen Erziehungsforschung theoretisch am wenigsten durchdacht worden ist.

