

Editorial

Percevoir, chercher à expliquer, imaginer ce qui ne se voit pas, faire des hypothèses ou rester ouvert à des interprétations émergentes, argumenter et théoriser, partager les tentatives d'explications en tentant de se faire comprendre, représenter ce que l'on perçoit et ce que l'on comprend, entrevoir ce qui ne s'était pas encore *montré*, et avec cette nouvelle perspective, recommencer.

Ce nouveau numéro de La Recherche en Education met à l'épreuve ces processus, montrant au passage qu'ils décrivent tout autant l'apprentissage des tout petits (*Invariants Opératoires utilisés par les enfants sur la formation de couleurs*, par Gabriel Dias de Carvalho Junior, Professeur et chercheur à l'Institut Fédéral de Minas Gerais, et Thaynara Phamera Pereira Souza, pédagogue à Université Fédérale de Viçosa) que les démarches heuristiques universitaires,- qu'elles soient innovantes quand il s'agit de recherche-action et des enjeux de coopération (Sabrina Labbé et Lucille Courtois, de l'Université Toulouse Jean-Jaurès : « *Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur(s) – acteurs(s) en Recherche-Action* »), ou plus classiques comme dans l'exploration de la souffrance au travail des aides à domicile(Soazig Disquay et Angel Egido, de l'UCO : « *Préparer les aides à domicile pour faire-face aux difficultés de la réalité du travail de care : éducation à la santé et formation tout au long de la vie* »). Scolarisation maternelle, formation initiale et continue des adultes, éducation et formation partagées tout au long de la vie via la recherche : voilà trois des voyages de ce numéro.

Mais le monde de la recherche c'est aussi, de façon de plus en plus prégnante, celui défini par les politiques publiques (nationales, européennes et internationales), qui orientent les attentes des commanditaires que constituent les agences. Interroger l'idéologie qui traverse ces grands organismes quant aux politiques d'éducation tout au long de la vie, comme le fait l'article de Mihaela-Viorica Rușitoru, " *Les politiques d'éducation tout au long de la vie dans le prisme de l'Union européenne et des organisations internationales. Analyse comparative du discours politique au troisième millénaire* ", permet de comprendre que le seul modèle économique domine les prises de décision et les projets, alors que les décideurs eux-mêmes

N° 17 (2017), pp. 1 - 6

en reconnaissent les limites, voire l'impertinence.

On peut alors lire à rebours, au prisme de cette dernière contribution, les articles qui la précèdent. La formation des aides à domicile, nécessaire, difficile parce que touchant à des dimensions profondes des personnes, trouve ses principaux obstacles dans des arguments économiques contre une organisation du travail plus collégiale pour laquelle le temps professionnel (donc l'argent) manque. Quand un travail coopératif se met en place, comme au travers d'une recherche-action, on y découvre qu'il répond lui aussi à une commande proche de la mode : déconstruire la démarche surplombante des chercheurs est encouragé par les financeurs. Le message est en quelque sorte celui de la co-construction, où l'on apprendrait les uns des autres. Mais au fait, où sont-ils, les décideurs-financeurs-contrôleurs, sinon dans une démarche de surplomb à l'égard tant des chercheurs que de ceux avec lesquels ils travaillent ? Les dynamiques institutantes propres à la recherche-action coopérative deviendraient-elles, alors, ni plus ni moins qu'une réponse docile à un institué qui attend d'autres que lui ce qu'il ne s'impose pas à lui-même ? De façon paradoxale, c'est peut-être, alors, quand la coopération n'opère pas, que le sens de la recherche-action commence, lui, à jouer, et à générer des transformations qui s'affranchissent de la commande. Quoiqu'il en soit, la fonction critique propre à toute démarche heuristique concerne également le contexte de sa propre production, aussi bien celui de "l'innovation normative attendue des appels d'offres".

Hors injonction semble-t-il, la recherche menée avec des enfants de quatre et cinq ans, et, au passage, avec l'enseignante qui se forme à d'autres approches pédagogiques, pourrait faire figure de recherche dans un monde passé : peu de matériel, pas besoin de financement, des conclusions qui s'attachent surtout à identifier les nouveaux champs qui s'ouvrent. Une tradition de liberté de la recherche qui en devient aujourd'hui rafraichissante, où les enfants ne se privent pas d'imaginer, ce qui nous manque à nous, chercheurs, bien souvent.

La quête qui est poursuivie par Gabriel Dias de Carvalho Junior et et Thaynara Phamera Pereira Souza (*Invariants Opératoires utilisés par les enfants sur la formation de couleurs*) s'inscrit dans le champ de la didactique des sciences, soutenu principalement par une approche relevant de la psychologie cognitive piagétienne et les travaux de Vergnaud. Le paradigme constructiviste y est clairement revendiqué, en même temps que le travail de recherche contribue à le nourrir et le préciser. Il s'agit, dans cet article, de tenter de repérer

N° 17 (2017), pp. 1 - 6

tant des concepts-en-actes que des théories-en-acte à partir d'un travail sur les couleurs et la formation des ombres. Le croisement entre des projections lumineuses sur un tableau blanc, les explications causales exprimées collectivement, et la transcription individuelle graphique et commentée de ce qu'ils ont perçu, permet d'approcher les processus cognitifs en jeu dans la construction de la notion de couleur, l'enfant cherchant à représenter ce qu'il a construit mentalement à propos de l'objet plutôt que ce qu'il a vu (la complémentarité des trois cas d'enfants analysés permet ici au lecteur de constater des nuances dans ce processus, l'un des enfants témoignant d'une grande finesse de représentation et d'explication). Le croisement des trois types de données ainsi que les différences entre enfants permettent ici d'envisager la poursuite de cette recherche dans une perspective temporelle plus étendue, et de contribuer ainsi à la genèse de la construction des concepts scientifiques.

Tranquillement, enfants, enseignants et chercheurs ont finalement coopéré, chacun apprenant de la situation partagée quelque chose d'un ordre différent, celui de sa place propre. L'absence d'objectif didactique à atteindre au profit d'une exploration ouverte peut-être ...? Pourrait-on, alors, parler de recherche-action ?

Au regard des définitions explorées par Sabrina Labbé et Lucille Courtois, de l'Université de Toulouse Jean Jaurès (UMR EFTS) dans leur article « *Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur(s) – acteurs(s) en Recherche-Action* », nous n'en serions pas très loin, si l'on accepte que l'action puisse être cognitive et si l'on s'affranchit de la négociation préalable au dispositif. Mais le but de cet article n'est pas de vouloir étendre la recherche-action à tout contexte de recherche. Il se propose de rendre compte, sans angélisme, de ce que de tels dispositifs peuvent générer à la fois dans le champ de l'action, dans celui de la recherche, et dans une perspective épistémologique. S'il ne s'agit pas à proprement parler de formation à et par la recherche, la dialectique formation/recherche est toutefois bien au centre de la recherche-action, et c'est par la notion tierce de « coopération » que les liens sont travaillés. Car les enjeux de cette méthodologie sont des enjeux relationnels à de multiples niveaux, que l'on peut lire, aussi, comme en miroir les uns des autres : relations entre des savoirs d'ordres différents, relations entre des rapports au savoir eux aussi différents, relations entre des personnes aux fonctions et statuts différents, entre des postures imbriquées à ne pas confondre, même si elles opèrent concomitamment entre chacun et en chacun (intervenant/chercheur/acteur), et des postures de surcroît peu conventionnelles dans leur

N° 17 (2017), pp. 1 - 6

domaine respectif (implication du chercheur/distanciation des acteurs), les dynamiques de transformations étant en jeu à l'ensemble de ces plans ou niveaux, ainsi qu'entre eux. Les enchevêtrements réciproques possibles, s'ils se dessinent bien comme prometteurs de savoirs nouveaux pour tout le monde, contiennent également des forces de résistances et de conflits tout aussi puissantes. Le regard clinique porté dans l'article sur des expériences plus ou moins heureuses de ces dispositifs permet d'identifier des dimensions à clarifier *a priori* (les enjeux de diffusion des résultats de la recherche par exemple, que l'on peut entendre comme ceux du statut de l'auteur dans ces recherches), comme d'autres à ne pas chercher à anticiper (la « réalité » de la coopération, qui ne se vérifie qu'après coup). La coopération dans la recherche-action, autant qu'un embrayeur de dynamiques relationnelles renouvelées, devient un horizon, disent ainsi Mesdames Labbé et Courtois : comme tout horizon, il se repousse donc au fur et à mesure qu'on croit s'en approcher. De ce point de vue, il s'agit donc bien d'un dispositif de recherche, (re)générant sa propre inachevabilité à chaque rencontre.

Dans l'enquête qu'ils ont menée auprès des aides à domicile, S. Disquay et A. Egidio, dans leur article « *Préparer les aides à domicile pour faire-face aux difficultés de la réalité du travail de care : éducation à la santé et formation tout au long de la vie* », nous introduisent aux enjeux de la formation d'adultes dans une toute autre perspective. Ils tentent de comprendre ce qui fait la spécificité de ces métiers de bas niveau de qualification dans le soin aux personnes vulnérables (trois métiers au moins, qui forment une unité en même temps qu'ils sont caractérisables en propre). Les contextes d'exercice (souvent à domicile, donc seul), les situations des personnes auprès desquelles les professionnels interviennent (pathologies difficiles ou fin de vie), peu de formation initiale et pas de formation continue, pas de sentiment ni de réalité d'équipe de travail, sont peu propices à une pérennité professionnelle (ce dont témoigne un grand *turn over* professionnel). Les entretiens qu'ils ont menés ont fait émerger des représentations et des pratiques professionnelles qui se trouvent interprétées en termes de difficultés à prendre soin de soi, se rendant ainsi vulnérable soi-même en prenant soin d'autres (plus) vulnérables. Si le *care* en tant que geste professionnel qui engage des corps est travaillé dans de rares modules de formation, il semble qu'il soit oublié en tant que geste professionnel psychique et relationnel. Le travail d'enquête, qui révèle le déficit d'*autocare* chez les professionnels, permet alors de considérer *care* et *autocare* comme « les deux faces d'une même médaille ». Dès lors, ce n'est plus un équilibre, un moyen

N° 17 (2017), pp. 1 - 6

terme entre deux dynamiques contradictoires (le juste milieu entre soi et l'autre) qui serait à apprendre, mais plutôt de concevoir que les deux dimensions peuvent s'augmenter réciproquement. Cela passe, selon les auteurs, par des dispositifs de formation qui permettent des prises de conscience à différents niveaux (soi/l'autre/la relation) comme à différents moments (stages avant l'engagement dans le métier, formation initiale moins strictement technique, formation continue). Les étayages à la réflexivité nécessaire, parfois difficile, et inachevable car toujours réouverte des situations nouvelles, se jouent alors à plusieurs niveaux faisant système : celui de l'encadrement pour rompre les effets de solitude professionnelle ; celui d'un chemin personnel vers sa propre reconnaissance ; et celui d'un travail collectif, par la parole, pour apprendre à se comprendre dans les situations professionnelles vécues. Il s'agit, peu à peu, de se réconcilier avec des logiques plus complexes propres au couple *care/autocare* où ce n'est pas seulement « ou moi, ou l'autre », ni « moi pour l'autre », mais des modalités multiples et enchevêtrées où « avec/par/en/sans » nourrissent le « et » de « moi et l'autre ». La réflexion sur la supervision de tels groupes de parole (et la formation des superviseurs) ainsi que les moyens de leur mise en œuvre est ainsi à poursuivre, dans l'intérêt tant des professionnels que de ceux avec (au bénéfice de) qui ils travaillent. Une sorte de question de santé publique, qui interpelle, alors, les politiques publiques dans le champ de la formation continue, et plus largement de l'éducation tout au long de la vie.

L'article qui est proposé par Mihaela-Viorica Rușitoru, Docteure en Sciences de l'éducation et en Relations internationales – Études européennes (« *Les politiques d'éducation tout au long de la vie dans le prisme de l'Union européenne et des organisations internationales. Analyse comparative du discours politique au troisième millénaire* ») explore ce terrain. Elle mène son enquête à partir de 42 entretiens semi-directifs effectués auprès de décideurs nationaux(21), et internationaux (21) de grandes organisations qui se préoccupent des orientations nécessaires à impulser à l'Education tout au long de la vie, dans un monde où la circulation des savoirs est devenue immédiate et où la précarité sociale et écologique augmente (l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, l'Organisation Internationale du Travail, le Conseil de l'Europe et l'Union européenne). Cette enquête confirme les hypothèses à partir desquelles la recherche a été menée, à savoir : une approche

N° 17 (2017), pp. 1 - 6

essentiellement économique de l'éducation ; la portée des indicateurs d'évaluation ; et des tiraillements entre le niveau national et le niveau international. Ainsi, l'Education tout au long de la vie se réduit à des objectifs d'alphabétisation et d'insertion économique (employabilité sur fond de chômage, le fantasme de l'adéquation formation-emploi semblant encore servir de boussole politique). L'uniformisation-mondialisation se fait à partir d'un système de certification et de compétences unifié, qui amène l'auteur à parler d'une « monnaie unique du marché éducatif ». Corollairement, les enjeux liés à la VAE visent à homogénéiser le contrôle des connaissances **pour** la mobilité professionnelle, le « reste du monde » devenant un concurrent de l'Europe qui préoccupe les décideurs européens. Enfin, les décideurs européens interrogés souhaiteraient que les politiques nationales soient moins dociles à l'égard de cette homogénéisation supra-nationale. Faute de cela, ils ont le sentiment d'être des « interprètes », traducteurs des différentes politiques nationales les unes à l'égard des autres. On comprend bien là que la place d'entre-deux occupée par l'Europe entre les niveaux nationaux et internationaux n'a pas encore épuisé les possibles fonctions de cet entre-deux.

Dans ce paysage de l'Education tout au long de la vie exclusivement comptable et inféodé à la sphère économique, certains propos de décideurs s'inquiètent cependant, et nous réjouissent donc. C'est en termes de préoccupations sociales qu'ils s'expriment. Si elles ne sont pas exactement oubliées des grandes orientations politiques éducatives, qui se veulent « inclusives », les dimensions sociales au sens le plus large, c'est-à-dire aussi « matérielles, personnelles et spirituelles » d'une vie humaine ne sont jamais incluses, elles, dans les attendus des pratiques de formation ou d'évaluation (or, nous l'avons vu, ce qui ne se mesure pas n'existe pas). Ces alertes sont d'autant plus flagrantes au niveau européen que la Commission européenne est essentiellement économique. L'économie de la connaissance qu'elle promeut devient de fait une société de la connaissance **pour** l'économie et non **dans** sa complexité individuelle et collective, sociale, économique et politique.

Une économie de la connaissance et non du connaissant, une économie de la connaissance sans connaissant ? Une société mondialisée sans citoyen ?

Frédérique Lerbet-Sereni et Manuela Esteves