

Former à, par ou pour la recherche, en ingénierie de formation : le cas d'un Master en formation d'adultes
Training in, through, or for research in training engineering: The case of a Master's degree in adult education

Jérôme Eneau et Loïc Brémaud

Volume 12, numéro 4, 2023

La formation au prisme de l'ingénierie : controverses et innovation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106793ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106793ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Eneau, J. & Brémaud, L. (2023). Former à, par ou pour la recherche, en ingénierie de formation : le cas d'un Master en formation d'adultes. *Phronesis*, 12(4), 167–190. <https://doi.org/10.7202/1106793ar>

Résumé de l'article

Mises en place graduellement depuis 2002 et dans l'héritage du « Processus de Bologne » amorcé à la fin des années 1990, les réformes successives de l'enseignement universitaire, en France, ont profondément modifié le paysage des diplômes professionnels supérieurs. Les Diplômes d'Enseignement Supérieur Spécialisé (DESS), devenus des Masters professionnels, offrent un exemple paradigmatique des tensions entre les finalités anciennes de professionnalisation, à l'université, et celle d'un enseignement à, par ou pour la recherche, présent dans ces diplômes. Le cas du Master professionnel « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes » (SIFA), à l'université Rennes-2, permet d'illustrer cette problématique.

Former à, par ou pour la recherche, en ingénierie de formation : le cas d'un Master en formation d'adultes

Jérôme ENEAU et Loïc BRÉMAUD

Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique (CREAD)
Université de Rennes 2, France

Mots-clés : formation à l'ingénierie de formation ; universitarisation ; formation à, par et pour la recherche ; mémoire de fin d'études ; professionnalisation

Résumé : mises en place graduellement depuis 2002 et dans l'héritage du « Processus de Bologne » amorcé à la fin des années 1990, les réformes successives de l'enseignement universitaire, en France, ont profondément modifié le paysage des diplômes professionnels supérieurs. Les Diplômes d'Enseignement Supérieur Spécialisé (DESS), devenus des Masters professionnels, offrent un exemple paradigmatique des tensions entre les finalités anciennes de professionnalisation, à l'université, et celle d'un enseignement à, par ou pour la recherche, présent dans ces diplômes. Le cas du Master professionnel « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes » (SIFA), à l'université Rennes-2, permet d'illustrer cette problématique.

Training in, through, or for research in training engineering: The case of a Master's degree in adult education

Keywords: training in training engineering; university education; training in, through, and for research; thesis; professionalization

Abstract: implemented gradually since 2002 and following in the footsteps of the “Bologna Process” initiated in the late 1990s, successive reforms of university education in France have profoundly changed the landscape of higher professional degrees. The Diplômes d'Enseignement Supérieur Spécialisé (DESS) (Specialized Higher Education Diplomas), which have become professional Masters, offer a paradigmatic example of the tensions between the former aims of professionalization in universities and the teaching to, by, or for research present in these diplomas. The case of the professional Master's degree in “Strategy and Engineering in Adult Training” (SIFA) at Rennes 2 University illustrates this problem.

Introduction

Mises en place graduellement avec le « Processus de Bologne », les réformes successives de l'enseignement universitaire français ont profondément modifié le paysage des diplômes professionnels supérieurs, en particulier pour la formation à l'ingénierie de formation. Les diplômes d'enseignement supérieur spécialisés, devenus des Masters professionnels, offrent un exemple paradigmatique des tensions entre les finalités anciennes de professionnalisation à l'université et celle d'un enseignement *à, par ou pour* la recherche¹, dans ce champ.

L'évolution de ces formations a non seulement accompagné celles du champ professionnel, participant à professionnaliser l'ingénierie de formation au gré de ses recompositions, mais a participé aussi à rendre plus visibles les spécificités de la recherche dans ce champ. Repérée dès 2005 par Pineau, celle-ci n'a cessé de s'interroger sur sa légitimité, questionnant tant le positionnement de ces diplômes dans le paysage de l'enseignement supérieur que la spécificité de leurs modalités pédagogiques, articulant formation *et* recherche.

Le cas du Master « *Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes* », à l'université Rennes-2, illustre cette place spécifique qu'occupe désormais la recherche *dans* la professionnalisation des acteurs, tout autant que celle de la recherche *en* ingénierie de formation. Un retour sur les changements de contenus du diplôme et une enquête empirique auprès des accompagnateurs de mémoires de fin d'études permettent de montrer ces évolutions. À travers les évolutions de ce Master, apparu à la fin des années 1980 et étudié ici comme « étude de cas » singulière, il sera moins question de vérifier l'adéquation ou non de la recherche ou de thématiques spécifiques, abordées au sein de ce diplôme au gré des évolutions du champ et de l'apparition de nouvelles problématiques, que de voir comment les documents rassemblés pour en étudier l'histoire, d'une part, et le discours que tiennent aujourd'hui les directeurs ou « accompagnateurs » de mémoires de fin d'étude, d'autre part, interrogent la place de la recherche dans cette formation professionnalisante.

Une première partie présente de manière synthétique l'histoire de cette formation, depuis 1988, et ses évolutions au gré de réformes successives, de l'apparition de nouvelles dimensions professionnelles attendues de « l'ingénieur de formation » qu'elle vise à professionnaliser, et de la place qu'occupent de manière relativement constante quelques grands principes qui traversent le temps (réflexivité, articulation entre théorie et pratique, revendication d'une forme et d'une validité spécifiques de la « recherche-action », *etc.*).

Une seconde partie vise à expliciter en quoi la place de la recherche, dans une telle formation professionnalisante, réactualise des questionnements anciens, présents dès les débuts du diplôme, et comment aujourd'hui ces interrogations peuvent être abordées à travers la question plus générique de la place d'une formation *à, par ou pour* la recherche, dans ce type de diplôme.

La troisième partie présente les pistes d'exploration quant aux matériaux choisis pour la présente enquête : des données d'archives, d'une part (*syllabus* de cours, « maquettes » élaborées pour les homologations successives du diplôme, *etc.*) et discours recueillis lors d'interviews des actuels directeurs de mémoire, d'autre part. La quatrième partie présente successivement les résultats de l'analyse de ces deux corpus. La cinquième partie propose de discuter ces résultats au regard des constantes qui jalonnent l'histoire de ce diplôme, tant du point de vue de l'analyse documentaire que du discours des accompagnateurs de mémoires.

L'un des constats de cette enquête, au-delà de l'étude de cas singulière qu'elle présente et qui ne vaut donc pas pour « toutes » les formations de ce type, reste l'ambiguïté permanente, malgré quelques variations, de

¹ Les termes sont à entendre, dans un premier temps, dans leur sens courant : la formation *à* la recherche se basant sur des modalités d'initiation aux méthodes de la recherche scientifique ; la formation *par* la recherche étayant la formation des apprentis-chercheurs en les familiarisant à la production académique ; la formation *pour* la recherche visant à ce que les étudiants (voire les doctorants) contribuent eux-mêmes à cette production scientifique. Ces termes et leurs acceptions, variables dans la littérature, seront détaillés plus loin dans l'article.

finalités pédagogiques fortes mais d'une affirmation relativement floue de la place de la recherche dans la formation, voire d'une incapacité de la part des différents acteurs à définir clairement cette place. Quelques pistes de recherches complémentaires, en conclusion, permettent de tracer des perspectives pour des travaux à venir, tant à destination des responsables de formation que pour le développement professionnel des différents acteurs et intervenants.

Une brève histoire du diplôme de « Master SIFA »

Une formation accompagnant l'apparition de métiers nouveaux

Le diplôme de « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes a été créé en 1988, initialement sous la forme d'un Diplôme Universitaire Supérieur Spécialisé à Orientation Européenne en Formation d'Adultes (DUSSEFA), au sein d'un réseau interrégional regroupant les universités d'Angers, de Nantes, de Tours et de Rennes. Ce diplôme est apparu à une époque d'émergence et de formalisation du groupe professionnel des « ingénieurs de formation », avec la création des premiers Diplômes d'Enseignement Supérieur Spécialisé (DESS) dans le domaine de la formation des adultes. Il s'inscrit alors dans le dépassement de « l'ère du catalogue », au tournant des années 1980, de manière concomitante à l'émergence du concept « d'ingénierie de formation » (Viallet, 1987). Formalisant les liens entre formation, action et recherche (Pineau, 2005), c'est de cette époque que datent aussi les prémisses de la professionnalisation de ces acteurs de la formation d'adultes (Brémaud et Guillaumin, 2010).

À partir de 1990, le diplôme interrégional du « grand ouest » de la France devient le DESS SIFA, formation se déroulant sur une année et aboutissant à un diplôme homologué au niveau national, officialisant le partenariat entre les universités de Nantes, Tours et Rennes, où le diplôme sera délivré sous le même intitulé durant plus de vingt ans. Pendant toute la décennie 1990, la formation est organisée en alternance entre les universités de Tours et de Rennes, celle de Nantes s'autonomisant très tôt en organisant ses propres groupes, jusqu'aux années 2010, lorsque la formation sera finalement arrêtée dans la métropole de Loire-Atlantique. Du côté de Tours et de Rennes, le partenariat tiendra jusqu'au début des années 2000, quand la réforme Licence-Master-Doctorat (dite « LMD »), formalisant le « processus de Bologne », amènera les deux universités à offrir des diplômes séparés et relocalisés, à partir de 2003, avec des offres désormais autonomes, tout en gardant le même intitulé de « Master SIFA ».

Première configuration et premiers principes pédagogiques

À l'origine, le diplôme s'adresse uniquement à des adultes en reprise d'études. Les candidats sont alors pour la plupart des professionnels en milieu de carrière, très expérimentés, souvent bien positionnés socialement car héritiers de l'ascension sociale des Trente Glorieuses. Leur motivation à reprendre des études repose largement sur la recherche d'un diplôme de troisième cycle et d'une plus-value symbolique renforçant leur statut. Chaque promotion comporte entre 20 et 25 étudiants, répartis entre les différentes villes, et le DESS bénéficie à cette époque du concours d'enseignants et de formateurs pionniers de l'ingénierie de formation naissante². Ce sont à la fois des universitaires et des acteurs majeurs de la formation continue et de son introduction dans l'université française, lors de son institutionnalisation au début des années 1970, qui constituent l'équipe pédagogique de la formation.

La question de la professionnalisation se pose peu, pour ce profil de candidats expérimentés, alors que le marché du travail reste largement ouvert aux diplômés de troisième cycle, peu nombreux à cette période. Le diplôme vise plutôt, dans une dynamique de formation continue, à certifier des professionnels en exercice en leur délivrant un diplôme universitaire de haut niveau. Parmi les candidats, le stage obligatoire ne s'impose qu'à une infime minorité de demandeurs d'emploi et pour ceux-ci, les démarches se limitent à la recherche d'un lieu de stage, sans plus de cadrage ni de suivi. En termes de finalités et de contenus, la formation est fortement orientée vers l'analyse des pratiques professionnelles, la formalisation et la capitalisation des

² Ainsi Gaston Pineau, Bernard Masingue, André Voisin, Georges Lerbet, Guy Le Boterf, Guy Jobert, Georges Le Meur ou encore André Geay ont exercé au sein de cette formation, sur des périodes plus ou moins longues.

expériences, dans une démarche « d'explicitation d'un savoir implicite », de la détermination du « savoir constitué » et « du savoir à constituer » (Courtois et Pineau, 1991). À cette époque, les emprunts aux modèles issus de l'éducation populaire, comportant une forte valence de promotion sociale sont encore très présents, à l'instar des Diplômes de Pratiques Sociales³ avec lesquels ils partagent, nous y reviendrons, la revendication d'une démarche originale de « recherche-action » (Cadière, 2013 ; Bonny, 2014).

L'importance donnée au mémoire de fin d'études et les contenus de formation centrés sur l'ingénierie de formation permettent à ces professionnels de développer, à partir de leur expérience antérieure, des apprentissages en « double boucle », d'articuler réflexion et action et de structurer les connaissances acquises (Serre, 1991). La réflexivité est ainsi une notion centrale qui est travaillée dans le processus enseignement-apprentissage (Clerc et Agogué, 2019 ; Faingold, 2015) ; elle joue « un rôle auto-formateur, les résultats de la délibération intellectuelle se traduisant en modifications du comportement, de l'identité » (Verrier, 2006, p. 75). Par ailleurs, la formation est pour une grande part autofinancée et la question économique ne représente pas un réel problème, grâce aux financements apportés par les employeurs.

Crises et recompositions

À partir de la fin des années 1990, la situation évolue pour différentes raisons, à la fois internes et externes à la formation. D'une part, les étudiants en poste et déjà expérimentés, venant consolider leur position professionnelle par l'acquisition d'un diplôme, laissent la place à une proportion de plus en plus importante de formateurs précaires et parfois même éloignés du « cœur de métier » (ingénieur de formation ou responsable de formation en poste). Ceci rejoint le constat de Cardon (1998), qui pointe alors la précarisation croissante dans les métiers de la formation. Dans les faits, ce changement de profils des étudiants s'accompagne d'une baisse des candidatures et de la taille des promotions (15 puis 12 étudiants), alors que l'offre de diplômes « professionnalisants » se développe en parallèle au sein de l'université française, participant à la professionnalisation de l'ingénierie de formation (Brémaud et Guillaumin, 2010 ; Bourdoncle et Malet, 2007 ; Lessard et Bourdoncle, 2016 ; Leclercq et Marchive, 2007, Wittorski, 2012).

D'autre part, à ces facteurs externes qui interrogent la pérennité du DESS, sur le plan financier comme en termes de recrutement, s'ajoutent des facteurs internes : départ progressif de la génération des pionniers, éclatement du partenariat entre les universités de Tours et de Rennes, ou encore passage du DESS au Master au début des années 2000, différents facteurs contribuent ainsi à questionner l'adéquation des objectifs de la formation aux contenus, aux profils et motivations des candidats. Ces décalages s'alimentant réciproquement, ils amplifient aussi la baisse de notoriété de la formation. De plus, le manque de prérequis à l'entrée en formation, qui s'expliquait jusqu'alors par la bonne connaissance du terrain et l'expérience antérieure des générations précédentes d'étudiants, devient difficile à combler. La production d'ingénieurs formation comme « praticiens réflexifs », sur le format et le profil des anciens DESS, n'est plus envisageable de la même manière avec le passage au « LMD » et au Master en deux ans : avec l'arrivée en Master 1 de jeunes étudiants, peu rompus au monde de la formation d'adultes, une refonte du cursus s'avère nécessaire.

Le format actuel du Master SIFA

À partir de 2005, le choix se porte sur une démarche de professionnalisation qui favorise une modalité de « navigation professionnelle » (Le Boterf, 1997), démarche venue supplanter l'ancien modèle de professionnalisation, ancré sur celui de la qualification (Dubar et Tripier, 1998). Cette option, qui rejoint alors une évolution plus profonde dans le monde du travail en général, passant d'une logique de « qualification » à une logique de « compétences » (Oiry, 2004), n'épargne pas les métiers de la formation et de l'ingénierie de formation, qui sont eux-mêmes soumis à des changements de plus en plus rapides et fréquents (Wittorski, 2016).

Sur le plan organisationnel, le Master devient donc une formation en deux ans, où il est possible d'entrer en première ou en deuxième année, en fonction de l'expérience du champ et des acquis antérieurs (par la voie de la validation des acquis notamment), mais aussi selon les disponibilités et les modes de financement des

³ Citons notamment : les Diplômes Universitaires d'Études des Pratiques Sociales (DUEPS), les Diplômes de Hautes Études en Pratiques Sociales (DHEPS), les Diplômes Supérieurs en Travail Social (DSTS) (lire Cadière, 2013).

étudiants (les professionnels en exercice ne bénéficiant souvent que d'une année de prise en charge pour leurs études). En parallèle, les recrutements de nouveaux enseignants-chercheurs, professionnels associés et chargés d'enseignement permettent de renouveler l'équipe pédagogique qui va fonctionner, à partir du milieu des années 2000, sur un mode plus collégial et plus déconcentré.

Sur le plan pédagogique, le Master vise désormais à répondre aux profils hétérogènes des étudiants des deux années : d'une part des primo-arrivants dits « de formation initiale », venant de Licence notamment, souvent de jeunes étudiants sans expérience du champ de la formation des adultes mais déjà acculturés au monde universitaire ; d'autre part un public dit de « formation continue », correspondant au profil historique des adultes en reprise d'études, souvent éloignés quant à eux de cette culture universitaire. La démarche de professionnalisation reste toutefois la même pour tous et passe d'une logique de « la réflexion *pour* l'action » à une logique de « la réflexion *et* de l'action » (Wittorski, 2008). Les périodes sur le terrain deviennent un temps fort de la formation (Eneau, Lameul et Bertrand, 2014), l'alternance des périodes entre université et terrain permet de dérouler un rythme similaire tout au long des deux années de Master (une semaine de cours et trois semaines sur le terrain, sur dix mois par année) et des modalités d'intégration des apprentissages théoriques et pratiques à la fois. Ce format « d'alternance intégrative » (Geay, 1998 ; Maglaive et Weber, 1983) autorise un apprentissage progressif à partir d'un référentiel de compétences visées et d'un *curriculum* de formation se déroulant sur deux ans, avec des objectifs adaptés aux profils, projets et missions des différents étudiants. Pour ce faire, une personne « chargée d'animation et d'ingénierie en formation » est recrutée en 2013 sur un poste « d'ingénieur pédagogique », assurant tant les suivis de stage et visites de site, pour les alternants, que l'analyse de pratique, lors de séquences mensuelles de regroupement à l'université. Comme cela a été décrit dans de précédents travaux (Eneau, 2012, Eneau *et al.*, 2011, 2014 ; Brémaud *et al.*, 2010), tous ces temps et tous ces acteurs participent ainsi, de manière complémentaire, au processus de formation et de professionnalisation des étudiants du Master SIFA, durant les deux années de formation. Ce processus général de « formation-action-recherche » se déroule dans une alternance temporelle d'action et de réflexion, dans des temps d'autoformation et de co-formation à la fois, mais aussi dans une visée « transformatrice », pour les étudiants.

Quelle place de la formation à, par ou pour la recherche dans un Master professionnel ?

Sur le plan de la professionnalisation et de la recherche dans ce processus, les enjeux sont nombreux, même si les défis restent relativement classiques pour des formations universitaires professionnalisantes. Ces évolutions questionnent de manière plus profonde le modèle même du diplôme, dans son inscription académique (positionnement épistémique et théorique, choix méthodologiques et pédagogiques), au regard des publics auxquels il s'adresse et qu'il prétend former⁴. S'il n'est pas possible d'embrasser ici l'ensemble de ces questions, qui comme à toute équipe pédagogique, dans les « métiers de l'humain » en particulier, s'imposent dès lors qu'il s'agit de former des professionnels dans un monde mouvant, en prise avec des injonctions paradoxales, du point de vue institutionnel, et des attentes hétérogènes, de la part des étudiants, une question se pose cependant en creux, qui semble rarement explicitée ni même faire consensus, dans ce type de diplôme. Celle-ci concerne la place de la recherche dans la formation de ces futurs « ingénieurs formation » et qui, à elle seule, semble inclure ou révéler d'autres questionnements, plus larges encore et rarement tranchés.

Inscrire une telle formation dans un contexte universitaire suppose, implicitement au moins, qu'un tel diplôme se distingue d'un autre titre, grade ou certification en formation d'adultes, acquis en dehors de ce contexte : qu'apporte alors de spécifique cette formation « universitaire » ? Si elle a sa place à l'université, en

⁴ S'agit-il de continuer à faire cohabiter, et à quelles conditions, des publics de formation initiale et de formation continue, les premiers se trouvant *de facto* dans une demande de professionnalisation à des fins d'insertion sur le marché du travail, quand les seconds, en reprise d'études, viennent avec des démarches de reconnaissance ou de consolidation de leurs acquis professionnels, voire expérimentiels ? Le modèle de l'alternance intégrative et le travail de réflexivité, au cœur du dispositif, sont-ils encore pertinents et doivent-ils être différenciés, au regard de ces publics hétéroclites et de ces attentes potentiellement divergentes ? Entre *primo* insertion, confortation voire réorientation professionnelle, comment concilier *curriculum* homogène et individualisation de la formation ? *etc.*

particulier dans un dispositif LMD, que supposent, en termes d'acquisition de compétences « académiques », la place et la reconnaissance de la recherche en ingénierie de la formation d'adultes, dans ce monde universitaire ? S'agit-il de former des étudiants en privilégiant leurs compétences d'action et leur efficacité professionnelle avec une simple initiation à la recherche, en leur apprenant les rudiments de la démarche scientifique ? Les former par l'instruction et l'acculturation à la recherche en éducation et formation des adultes, voire à les spécialiser progressivement, dans le processus LMD, pour « produire » un public érudit dans le domaine de l'ingénierie de formation ? Former, au plus haut niveau, des chercheurs spécialistes du domaine, à même, à leur tour, d'inscrire leur carrière dans une perspective académique de futurs spécialistes du champ ?

En d'autres termes, comment penser la place de la formation *à, par* ou *pour* la recherche, dans un tel diplôme ? Cette place de la recherche ne saurait se contenter d'une réponse simpliste de type formation *à* la recherche pour le niveau Licence, *par* la recherche pour le Master, *pour* la recherche au niveau du doctorat, même s'il apparaîtrait aisé de raisonner ainsi sur des niveaux graduels de compétences à acquérir. Mais de manière plus complexe, existe-t-il un corpus, une ou des formes spécifiques de recherche à enseigner et à apprendre, une démarche méthodologique privilégiée pour former à l'ingénierie de formation, et quelle place occuperait alors la recherche dans ce processus ? Quels types d'ingénieurs formation s'agirait-il de former et comment caractériser les nécessaires évolutions des programmes pour penser la place de recherche dans ces formations universitaires : des « praticiens réflexifs », des « praticiens-chercheurs » ou encore des « chercheurs-praticiens » (Truffaut, 2008 ; Mégret, 2021) ?

Des questions anciennes, mais sans cesse réactualisées

L'universitarisation (ou « tertiarisation ») des formations (Rege-Colet, 2012), en France, et les différentes réformes des *curricula* et de l'institution universitaire⁵, depuis deux décennies, n'ont fait que raviver ces questions anciennes portant sur l'articulation entre formation et recherche, savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience, savoirs académiques et savoirs d'action, professionnalisation et universitarisation (Aguilhon, 2007 ; Altet, Guibert et Perrenoud, 2010 ; Bedin, 2013 ; Bourdoncle et Malet, 2007 ; Eneau, 2011 ; Leclercq et Marchive, 2007 ; Wittorski, 2012 ; Rose, 2016). À l'instar des problématiques soulevées depuis la création des diplômes en « pratiques sociales » (Cadière, 2013), la formation aux métiers de la formation n'a cessé de s'interroger sur la pertinence des choix possibles concernant la place de la recherche dans les démarches de « recherche-action » : s'agit-il d'une recherche donnant la priorité à l'action, et donc de prendre la pratique elle-même comme « objet d'études » ? d'une recherche visant à produire des connaissances « directement en prise » sur des finalités pratiques ? voire d'une recherche en tant qu'action (Bonny, 2014) ? Ce modèle classique de la recherche-action est-il d'ailleurs lui-même encore pertinent, alors que les demandes sociales tout autant que les injonctions institutionnelles (Bonny, 2020 ; Souchard et Bonny, 2015) réinterrogent d'un point de vue épistémologique, méthodologique et éthique à la fois les modalités de recherches « participatives », de recherche « collaborative » ou « coopérative » ou encore de « recherche avec » (Monceau, 2022) ?

À l'heure de l'eupéanisation de l'enseignement supérieur, la préparation aux métiers de la formation, comme dans la plupart des « métiers adressés à autrui » (Maubant et Piot, 2011), dans l'université française, se trouve interpellée par la place octroyée à la recherche dans les réformes pédagogiques et, sur le plan pratique, pour la construction des cursus (Brémaud *et al.*, 2010). Plus profondément, elle l'est aussi, pour certains chercheurs, dans les visées « humanistes » que porte encore l'université, entre construction de compétences et visée critique (Eneau, 2012), entre des finalités de légitimité et des finalités d'efficacité (Wittorski, 2012), mais aussi entre les besoins d'articulation de la raison et de la créativité que suppose cette nouvelle « efficacité » recherchée (Roegiers, 2012).

⁵ Les réformes successives portant sur l'autonomie des universités, depuis 2007, ont induit de profonds changements pour l'enseignement supérieur français, d'une part (différenciation entre établissements, intégration progressive de formations professionnalisantes dans le schéma LMD, dont les métiers de l'enseignement, de la santé, du travail social, des écoles d'arts et d'architecture, *etc.*, processus toujours en cours au début des années 2020) et sur l'injonction croissante à la professionnalisation des formations universitaires, d'autre part.

Si ces questions concernant le rôle de la recherche dans les formations universitaires ne sont donc pas récentes, l'impact du processus de Bologne et des réformes successives les a fortement réactualisées, en intégrant une demande de participation accrue, voire un changement de posture, de la part des équipes pédagogiques, désormais sommées de penser d'abord et avant tout en termes de professionnalisation et d'insertion, de compétences et de performance. Elles incitent aussi à penser la pédagogie mise en œuvre, dans ces cursus, en des termes nouveaux, invitant à penser la question de la formation *à, par* ou *pour* la recherche concomitamment à différents niveaux : (1) des activités d'apprentissages, de l'acquisition de compétences et donc de la professionnalisation des étudiants, (2) des *curricula* et donc d'une évolution, sinon d'une réforme, des programmes d'études, et (3) des politiques universitaires, tant vis-à-vis de la place et de la posture spécifique des enseignants-chercheurs, dans ces formations, que de leur propre développement professionnel, et donc d'une réflexion sur le statut et la reconnaissance d'une véritable « pédagogie universitaire », au sein des établissements (Kennel et Kern, 2022).

De nouvelles raisons d'interroger le rôle de la recherche pour l'ingénierie de formation

Sur le plan des pratiques, pour le corps enseignant, ces évolutions concernent en effet la place et l'intérêt, relativement émergents en France au niveau de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, d'une réflexion plus large sur la pédagogie universitaire et l'apparition concomitante, dans ce domaine, de nouveaux métiers : conseillers et ingénieurs pédagogiques, ingénieurs de formation, *etc.* (Berthiaume et Rege-Colet, 2013 ; De Ketele, 2010 ; Frenay et Paquay, 2011 ; Rege-Colet et Romainville, 2006, Talbot et Chaliès, 2019). Si les équipes pédagogiques ont dû jusqu'ici réajuster leurs pratiques, au fil du temps, en fonction des évolutions du contexte et de la population étudiante, à l'instar des évolutions constatées dans le Master SIFA depuis les années 1990, ces changements s'opèrent aujourd'hui dans un nouvel environnement et ce, pour différentes raisons :

1. L'eupéanisation de l'enseignement supérieur, au niveau supranational, apporte de nouvelles contraintes de comparaison et d'évaluation, en termes de recherches, dans un champ qui ne se limite plus à l'existence « isolée » d'un diplôme, dans un espace géographique restreint (Roegiers, 2012).
2. La construction des *curricula* ne peut se faire que dans ce contexte élargi et les offres « adéquationnistes » de formation, dans le supérieur, ne peuvent plus se limiter à des « marchés » locaux (Musselin, 2005) ou à des logiques « entrepreneuriales », de la part des responsables de diplômes (Aguilhon, 2007) ; la recherche y tient donc une place devenue majeure, en termes de rationalisation autant que d'objectivation.
3. La réflexion sur la formation des enseignants eux-mêmes, leurs modèles pédagogiques et leurs finalités implicites ou explicites, qui transparaissent en particulier dans les attentes d'évaluation, lors des examens et plus encore pour l'obtention des diplômes, ne sauraient se satisfaire du fait qu'au nom de la liberté académique, du manque de reconnaissance de la fonction d'enseignement ou de la « spécificité » revendiquée du secteur, « les coutumes », comme le formule Romainville, tiennent encore lieu de « compétences » (Rege-Colet et Romainville, 2006).
4. L'évolution des activités des enseignants et enseignants-chercheurs tout comme celle de l'environnement technologique, dans l'enseignement supérieur, font émerger de nouvelles « activités-frontières », de nouveaux besoins et de nouveaux acteurs, dont les compétences, la professionnalisation et la reconnaissance comportent de multiples enjeux (Denouël, 2021 ; Peraya, 2021 ; Talbot et Chaliès, 2019).

Les adaptations successives qui ont conduit les diplômes du supérieur préparant aux métiers de la formation à évoluer au cours des années, tant au niveau du cursus proposé que du public accueilli ou encore de la posture des enseignants de l'équipe pédagogique, interrogent donc aujourd'hui, à différents niveaux, la place de la formation *à* la recherche, *par* la recherche et *pour* la recherche dans ces diplômes. Mais tout comme l'évolution continue des métiers auxquels prépare le Master SIFA, parmi d'autres, voit se complexifier le paysage, les indicateurs permettant d'identifier ces évolutions ne sont toutefois pas homogènes.

Quels indicateurs pour analyser le rôle et la place de la recherche ?

Au regard de l'ancienneté du Master SIFA, l'examen des « maquettes » de diplôme et la manière dont la recherche et la place conférée au mémoire de fin d'études y ont été abordées, en termes d'évolutions sur le long terme, peuvent donner différentes indications de ces changements. Les mémoires de fin d'études témoignent ainsi des effets contrastés de ces évolutions, tant au regard des attentes, de la part des enseignants, que des problématiques abordées par les « apprentis praticiens-chercheurs », de la part des étudiants. En effet, la place du mémoire, comme « mémoire professionnel » ou comme « mémoire de recherche » et celle de l'écriture de ce mémoire, dans la fabrication de praticiens-réflexifs et pour leur professionnalisation, ne sont plus à prouver, comme l'ont montré de nombreux travaux dans le domaine (Albero, 2017 ; Bally et Lemoine-Bresson, 2020 ; Crinon *et al.*, 2002 ; Cros, 1999 ; Fabre et Lang, 2000 ; Gomez et Hostein, 1996 ; Maffre, 2007). La place du mémoire, et en particulier son statut entre outil de formation et outil de recherche, reste donc pertinente à examiner, du point de vue de sa contribution à la formation *à, par et pour* la recherche et ce, pour les institutions, pour les enseignants et les formateurs, et bien sûr, *in fine*, pour les apprenants (Bedin et Fournet, 1998 ; Étienne, 2008 ; Gomez, 1999 ; Rege-Colet, 2012, 2013 ; Lameul, 2019 ; Mias et Piaser, 2015).

De plus, et même s'il n'est pas possible d'emprunter une réelle démarche longitudinale pour revenir sur les choix et les postures d'une équipe pédagogique qui a changé dans le temps, le rapport à la recherche des membres de l'équipe pédagogique, aujourd'hui, peut exprimer des visions plus ou moins contrastées de la formation *à, par ou pour* la recherche. De ce point de vue, les indicateurs ne sont cependant pas plus aisés à identifier, car la littérature sur cette thématique est encore rare (Lameul, 2019). Une piste est toutefois offerte par Rege-Colet (2012, 2013), selon laquelle il est possible de voir dans le processus d'universitarisation la résurgence de logiques et d'attentes potentiellement antagonistes, de la part des différents acteurs, entre des formes académiques elles-mêmes différentes : recherche fondamentale *vs* recherche appliquée, formation disciplinaire *vs* formation professionnelle, objectifs de formation (ou de production) de professionnels *vs* formation de chercheurs (ou d'apprentis-chercheurs), *etc.* Ces références à différentes formes ou logiques de formation, de la part des membres de l'équipe pédagogique peuvent donc fournir une autre série d'indicateurs sur leur « vision » de la place de la recherche, dans la formation. Car si l'enseignement *à, par et pour* la recherche reste « une spécificité de l'enseignement universitaire » (Rege-Colet, 2012), les modèles implicites (en termes de finalités pédagogiques poursuivies) et les pratiques enseignantes (en termes de méthodes employées) sont possiblement variables, non seulement selon les diplômes mais aussi, à l'intérieur d'un même cursus, d'un enseignant à l'autre. Une analyse plus fine des représentations des enseignants, de ce point de vue, peut apporter des éléments de compréhension à ces logiques possiblement différentes, voire divergentes (Kennel et Kern, 2022 ; Rege-Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011).

Enfin, de nombreux auteurs, à l'instar de Wittorski (2012), voient l'engagement dans une démarche de formation ancrée dans les pratiques, de type « recherche-action », au-delà de ses déclinaisons possibles (Monceau, 2022), comme un moyen privilégié de professionnalisation et de production de nouvelles compétences. Ainsi, comme l'affirme Wittorski (2012), il s'agit alors, par ce type d'analyse de pratiques individuelles et collectives de repérer le « principe organisateur des pratiques, des règles d'action (à validité individuelle ou collective) régissant les pratiques professionnelles et susceptibles d'en générer d'autres », c'est-à-dire non seulement de construire des connaissances et des compétences issues d'une « empirie », mais aussi d'en tirer des règles généralisables ou transposables, soit, *a minima*, d'en construire une « théorie ». En parallèle d'autres travaux nous ayant permis d'analyser le point de vue de leur professionnalisation, de la part des apprenants eux-mêmes (Eneau *et al.*, 2012, 2014), recueillir l'avis des enseignants sur l'articulation entre ces différents temps de recherche et d'action, formes de savoirs théoriques et pratiques, logiques de recherche et logique de professionnalisation, semble donc pouvoir enrichir le débat autour de la place de la formation *à, par ou pour* la recherche, à l'université, pour les futurs ingénieurs de formation.

Recueil et analyse de données

Si l'étude du diplôme de Master SIFA ne représente ici qu'une « étude de cas » singulière (Albarello, 2011), voire un « témoignage » (Van der Maren, 2008), d'un point de vue méthodologique, nous avons opté, à des fins de « triangulation » et « d'intersubjectivation », pour une lecture croisée de différentes sources de données (Van der Maren, 1996).

Sources et nature des données

Le recueil et l'analyse des données reposent sur deux corpus : un ensemble de ressources documentaires, d'une part, et des entretiens avec l'équipe d'accompagnateurs de mémoires, d'autre part. L'hypothèse poursuivie ici est que les évolutions des maquettes et la place de la recherche dans le mémoire de fin d'études, au sein du premier corpus, gagneraient à être confrontées aux représentations, modèles pédagogiques et finalités poursuivies par les enseignants encadrant aujourd'hui les mémoires de fin d'études. Ces données forment certes un ensemble d'éléments hétérogènes, mais susceptibles d'offrir une vision contrastée de la place et du rôle de la formation à la recherche, *par* la recherche et *pour* la recherche, dans le Master SIFA, en tant que formation professionnalisante, à l'université.

Pour ce qui concerne le premier corpus (évolutions des maquettes et des thématiques de diplômes), le premier groupe de données empiriques restera principalement descriptif. D'une part, toutes les données concernant les maquettes successives, soient les *curricula* officiellement offerts et remaniés, au gré des différents plans quadriennaux d'habilitation auprès du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ne sont pas toutes à notre disposition. Nous gardons cependant la trace des dernières maquettes déposées tous les quatre ans lors des campagnes d'habilitation de 2004 à 2020, ainsi que différents documents d'archives du Master SIFA et de l'ancien DESS avant lui (*syllabus* de cours de méthodologie de recherche, documents de présentation du diplôme, *etc.*). Ces documents n'étant ni totalement exhaustifs ni représentatifs, il n'a toutefois pas été possible d'en tirer une analyse de contenus systématique (Bardin, 2007). À ces documents d'archives s'ajoute une liste des mémoires soutenus depuis 1989, qui comprend plus de 350 entrées, soient autant de mémoires soutenus pendant cette période dont nous gardons, là encore, des traces parcellaires.

La seconde source de données, la plus complète mais aussi la moins « historicisée », concerne les perceptions qu'ont les directeurs ou accompagnateurs de mémoires⁶, aujourd'hui, de la place et du rôle de la recherche dans la formation des étudiants. Pour ce faire, les 11 personnes de l'équipe pédagogique dirigeant des mémoires ont été interrogées, dans le cadre de cette recherche, par différents moyens : trois ont répondu à nos questions dans des entretiens en face-à-face ; trois ont répondu par courrier électronique ; un focus-groupe a été organisé avec cinq d'entre eux. Ces données ne provenant pas d'un même mode de recueil⁷, il ne sera donc pas possible ici de les agréger pour en tirer des conclusions systématiques. Nous les considérons plutôt, à l'instar d'une enquête exploratoire, comme autant d'illustrations des perceptions des enseignants de la place de la recherche, dans le Master SIFA, en particulier dans le travail qu'ils effectuent en accompagnant la production du mémoire, par les étudiants.

Analyse des données

Concernant cette étude de cas singulière, et au regard de la nature hétérogène des sources disponibles dans ces deux types de corpus, nous avons privilégié une analyse qualitative des données recueillies. Pour le premier *corpus*, les données d'archives proviennent de discours argumentatifs différents (plaquettes de diplômes, « maquettes » de diplômes, *syllabus* partiels de cours, *etc.*) et la liste de titres de mémoires ne donne que peu d'indications sur leurs contenus. Il n'a donc pas été possible d'utiliser d'approche sémantique ou lexicale qui aurait pu donner des résultats fins d'interprétation des contenus, de manière longitudinale sur la période concernée, comme ont pu procéder par exemple Bedin et Fournet (1998), par une approche sémiotique. Cependant, quelques grandes tendances ont pu être repérées par un croisement des lectures de cet ensemble de document, de la part des deux auteurs de cette contribution, les amenant ainsi à procéder de manière intersubjective, à défaut d'avoir pu opter pour une méthode « inter-juges » plus robuste (Chi, 1997 ; Kerlinger et Lee, 2000).

⁶ Dans les différents supports écrits (*syllabus*, documents de présentation du diplôme, *etc.*), les « directeurs de mémoire » sont le plus souvent présentés sous l'appellation « accompagnateurs de mémoire ».

⁷ Les modes de passation ayant été différents, les questions portant sur la place et le rôle de la recherche dans la formation, ainsi que ceux du mémoire dans le *curriculum* ou encore les finalités pédagogiques poursuivies par ces mêmes enseignants à travers leur accompagnement dans le processus de recherche étaient eux aussi différents ; les « indicateurs » mentionnés *supra* (Rege-Colet, 2012, 2013) ainsi que le cadre d'analyse de données ont toutefois orienté le type de questions et de relances abordées dans ces différents entretiens.

Pour le second *corpus*, les entretiens ont donné lieu à des corpus variables, difficiles là encore à amalgamer. Pour analyser la place et le rôle de la formation *à, par ou pour* la recherche, il existe par ailleurs différents modèles dans la littérature⁸, dont celui de Healey (2000), repris dans les travaux de Rege-Colet (2011, 2012) à la fois le plus simple et le plus opérationnel pour notre corpus. Ce modèle mobilise deux variables principales : la participation des étudiants (active ou passive, soit une approche « centrée sur l'étudiant » ou une approche « centrée sur l'enseignant ») et les objectifs pédagogiques poursuivis par les enseignants (orientés vers les contenus de la recherche ou vers le processus de la recherche, soit un accent mis sur les « savoirs scientifiques » ou plutôt mis « sur la démarche » elle-même). La traduction proposée par Kennel et Kern (2022), dans le schéma ci-dessous, illustre ce modèle.

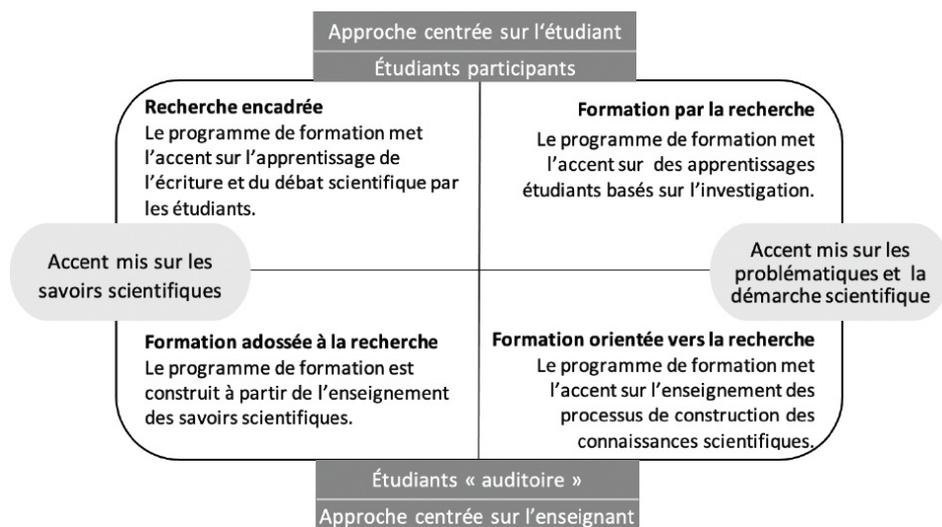


Schéma 1. La conception de programmes de formation et le lien formation-recherche
(*proposition de traduction du modèle de Healey, par Kennel et Kern, 2022, p. 92*).

Ce cadre d'analyse, repris aux travaux de Healey, permet à l'instar des déclinaisons qu'en a proposé Rege-Colet de déterminer quatre « orientations pédagogiques », à partir des déclarations des enseignants, pour déterminer le rôle et la place de la recherche dans la formation, autrement dit d'analyser de manière fine quelles sont les « modalités » de formation *à, par ou pour* la recherche, dans les discours des enseignants.

Résultats

Les résultats de l'analyse documentaire et des entretiens conduits seront présentés ici de manière successive.

Les traces documentaires

Le premier corpus de documents (maquettes, *syllabus* de cours, liste de mémoires soutenus) laisse apparaître trois modèles de la recherche, empreints de trois périodes et contextes d'évolution du Master SIFA.

Première période (1988-2003) : des approches qui se juxtaposent

Les huit premières années du Master, le modèle de la démarche de recherche est profondément marqué des expériences pédagogiques conduites dans les Diplômes de Pratiques Sociales et du travail de Desroche sur

⁸ De nombreux modèles existent dans la littérature anglo-saxonne, des plus larges (Alise, 2008) à ceux déployés à grande échelle, comme le *Teaching Perspectives Inventory* (Pratt et Collins, 2011) ; ici, nous nous sommes d'abord centrés sur des modèles articulant les notions de réflexion et d'action, de la part des étudiants, à l'instar du *Kreber and Cranton's Soft model* (Kreber, 2004) ou du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Rege-Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011), avant de choisir celui de Healey (2000), plus congruent avec nos données (pour une revue de littérature plus complète, voir : Fanghanel, Pritchard, Potter et Wisker, 2019).

« l'apprentissage par la recherche » (Lago, 2013 ; Cadière, 2013 ; Bonny, 2014). Le lien entre expérience professionnelle et théorisation y est fondamental mais souvent implicite. Le retour à la théorisation à partir de la pratique professionnelle y est ainsi supposé, comme une évidence. La formation, jusqu'au milieu des années 1990, dure alors deux ans et Morin (2005) précise *a posteriori* les contours du modèle initial sous-jacent : « La première année, les stagiaires devaient produire l'analyse d'une pratique choisie parce qu'elle avait posé problème (...). La seconde année, à partir des questionnements dégagés, se développait le travail proprement dit, constitutif du mémoire SIFA » (Morin, 2005, p. 110).

Le passage d'une durée de formation de 24 à 16 mois, en 1996, impose un format différent et un cadrage plus restreint du calendrier, tout en formalisant davantage les attentes de la recherche, en la distinguant plus nettement de l'analyse de pratiques : « L'analyse de pratiques fut supprimée, la logique de la production de la recherche devint plus proche d'une logique académique : production d'une problématisation de septembre à décembre, collecte et analyse des données (...), interprétation et rédaction du mémoire » (*Ibid.*). Mais des questionnements apparaissent aussi dans les comptes rendus de réunions pédagogiques : A quelles conditions une recherche « plus académique », car pour l'époque plus proche d'un mémoire de recherche devant mener à la thèse⁹, peut-elle produire des effets sur la pratique professionnelle ? Suffit-il que le choix de l'objet de recherche soit dit « professionnel » pour assurer les conditions d'une transformation des pratiques ? L'abandon de l'analyse approfondie d'une pratique professionnelle ne produit-il pas une coupure avec la recherche, rendant ainsi la transformation de la pratique par la recherche « illusoire » ?

Malgré ces questions, la revendication d'une formation *par* la recherche et non *à* la recherche sera une constante dans la vie de cette formation et marque une empreinte forte, comme le décrit Pineau dans les documents de présentation de la recherche du DESS SIFA à destination des étudiants. Cette revendication est reprise et formalisée plus tardivement : « Il s'agit moins d'une formation *à* la recherche que d'une formation universitaire professionnelle *par* la recherche. La recherche se situe donc plus comme un moyen que comme une fin. Cette formation *par* la recherche doit s'accompagner d'une initiation *à* la recherche. Le problème central est de savoir *à quelle recherche et comment*. Ce problème est amplifié par l'écart hérité et institué entre ce qui peut être globalement appelé le monde universitaire de la recherche et celui des pratiques professionnelles. » (Pineau, 2005, p. 94).

Tout au long de cette première période, les équipes pédagogiques s'accordent donc sur cette position mais l'organisent de manière nuancée, avec trois approches différentes :

- Un modèle de la recherche « résolution de problèmes », à Rennes : le mémoire de fin d'études doit ici être une « réponse étayée à un problème concret posé », jusqu'à la problématisation ; les propositions de réponse à ce problème supposent une « armature théorique » pour élaborer des argumentaires « construits et convaincants » (source : présentation des unités d'enseignement dans le *syllabus* du diplôme).
- La « démarche praxéologique », à Nantes : celle-ci est pensée dans une perspective « d'autonomisation et de conscientisation de l'agir à tous les niveaux d'interaction sociale, dans les pratiques quotidiennes ». Elle « mobilise des moyens pour une finalité et par une action efficiente » ; si elle peut « produire de la connaissance », elle reste principalement basée sur des « sociologies de la vie quotidienne » (*Idem*).
- La recherche dans une « perspective tripolaire » entre soi, les autres et le monde, à Tours, se réfère à la « recherche-action » : elle y est définie à la suite de Barbier (1996) comme une recherche se réalisant « sur l'action de ses acteurs, pour l'action et ses acteurs, par l'action de ses acteurs » ; la recherche « sur les actions de formation » centre son attention sur les dispositifs et les contenus de formation (*Idem*).

⁹ Le DESS, à l'époque, se distingue du Diplôme d'Études Approfondies (DEA) qui, jusqu'à la mise en place de la mastérisation au début des années 2000, ouvrait sur les études doctorales, contrairement au DESS.

Deuxième période (2004-2009) : la recherche-action à visée émancipatrice

Avec le passage à la mastérisation, un format et un cadre nouveaux sont imposés au DESS qui devient un « Master 2 », se préparant en une année dans chacune des universités, avec des « maquettes » différentes de diplômes¹⁰. Les trois formations qui interagissaient fortement à partir des trois lieux et des trois modèles de recherche précédemment décrits se séparent.

Le rattachement à la recherche évolue aussi très fortement à partir de cette date. Jusqu'alors, les enseignants-chercheurs des trois formations organisaient de manière alternée des colloques et des séminaires de recherche, dans les trois universités, et le rattachement à des équipes de recherche était très distendu. À Rennes, l'année 2004 marque aussi la naissance d'une nouvelle unité de recherche, le Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD) et le nouveau Master se trouve ainsi davantage intégré à cette nouvelle équipe d'accueil. La maquette de 2004 prévoit dès lors deux cours de 18 heures chacun, pour les deux semestres du Master 2, articulant les « méthodes et techniques de la recherche en sciences humaines et sociales » et les démarches de « recherches collectives et démarches participatives » (source : maquette d'homologation, 2004, p. 11-12). La démarche de formation « à la recherche » (*sic*) cible trois finalités : « (1) la maîtrise des méthodes de travail, notamment l'enquête de terrain ; (2) l'assimilation des modes de problématisation à travers des savoirs théoriques ; (3) la connaissance de l'état de la recherche sur quelques objets caractéristiques de la situation éducative contemporaine ». Par ailleurs, la spécificité du Master SIFA repose sur un « enseignement en alternance » et un « accompagnement personnalisé des étudiants » et la formation est désormais orientée vers un modèle de « recherche-action-formation », visant à « faciliter la production de connaissances dans le domaine du développement des compétences individuelles et collectives, par la recherche-action » (*Idem*, p. 3-4).

Enfin, c'est également la période de changement de relais et de responsabilités pour le Master. Le départ en retraite d'un des fondateurs est suivi par la prise de responsabilité de cette formation, à Rennes, par un nouvel enseignant-chercheur, qui précise ainsi les positions qu'il formalise dans le document d'habilitation, en 2004 (*Idem*, p. 4) : « Cette formation a pour objectif d'élaborer un parcours qui peut déboucher sur des *thèses professionnelles* (...). Elle privilégie une stratégie de *recherche-action-formation*, qui se réalise par deux éléments organisateurs : enseignement en alternance ; accompagnement des étudiants dans leur démarche de recherche-action, démarche privilégiant l'analyse et la résolution de problèmes ».

On retrouve ici les caractéristiques entrevues dans la période précédente mais réaffirmées : référence à la recherche-action, nécessaire combinatoire à organiser entre recherche et professionnalisation, mais aussi une démarche « à visée émancipatrice » revendiquée. Toutes ces positions sont précisées dans le document de présentation de l'unité d'enseignement « recherche-action », distribué en début d'année aux étudiants du Master, dès la rentrée 2005 : « ce Master 2 (...) se veut lui-même une formation professionnelle, comprise comme construction théorique (...), capable d'orienter une ingénierie de formation éthique (...). Mais il se veut aussi une formation à la recherche qui permette aux stagiaires d'entrer dans une démarche de conceptualisation et de compréhension de la complexité, au sens étymologique du terme, à laquelle invite toute démarche universitaire » (*syllabus* de cours, 2005, p. 3).

Apparaît alors, dans la présentation des cours du Master (*Ibid.*), le terme d'*action-research*, qui veut insister sur le « projet d'action », et amener les étudiants à « interroger les fondements théoriques de l'action ». Elle impulse la découverte des réponses à des questions telles que : « pourquoi entreprendre cette action ? comment la conduire ? pour qui ? comment lui donner sens et signification ? ». S'inscrivant toujours dans le paradigme de la « recherche-action-formation » de la période précédente, l'articulation entre recherche et formation revendique explicitement une affiliation à une « tradition de pédagogie sociale ». Elle vise aussi, au-delà de la « professionnalisation » des étudiants, « la transformation des réalités qui les occupent ». S'éloignant d'une visée « neutre » de la démarche, la recherche-action-formation devient dans cette nouvelle période « une action délibérée de transformation de la réalité », cherchant dans le même temps à « produire des connaissances sur ces transformations » (*syllabus* de cours, 2005).

¹⁰ La « mastérisation » n'impose pas d'emblée la transformation du DESS en Master 1 et Master 2, même si la « tertiarisation » suppose de fait, à terme, de penser la préparation du diplôme dans une articulation sur deux ans.

Ici apparaissent les prémisses d'une revendication de formation *pour* la recherche, à même de contribuer à la littérature académique du champ et à sa structuration scientifique.

Troisième période (depuis 2010) : formation et recherche dans une démarche collégiale

Avec la recomposition de l'équipe pédagogique et la nouvelle maquette préparée en 2008, le « mémoire professionnel » est toujours lié à un projet de recherche-action et il constitue dès lors « l'axe central de la formation ». La « production de connaissances » devient l'un des axes que vise la recherche, dans son rapport à la formation ; elle s'inscrit dans une « démarche d'analyse stratégique globale » (maquette d'homologation, 2008, p. 5-8), soit une « formation-action-recherche privilégiant l'analyse et la résolution de problèmes » (*Idem*, p. 25). La place de la recherche occupe désormais 45 heures par trimestre pour le Master 1 et 73 heures pour le Master 2, recouvrant l'acquisition d'outils méthodologiques, la conduite de projet de recherche, la méthodologie de la recherche-action, la praxéologie et des séances d'analyse de pratiques (p. 16-17). Cette formation progressive voit aussi se diversifier la place et le rôle de la recherche, à la fois comme initiation à des outils et méthodes et comme modalité spécifique de formation grâce la réflexivité et à l'analyse de pratique. La place des heures consacrées à l'alternance et à l'expérience sur le terrain est formalisée, avec un minimum de 300 heures par année (*Idem*, p. 5).

L'organisation du Master SIFA, en parallèle, devient plus déconcentrée et plus collégiale : des responsables sont nommés pour chaque « unité d'enseignements » ; ils constituent l'équipe pédagogique qui agit comme « conseil de perfectionnement » ; ses membres, universitaires comme professionnels, sont habilités à accompagner les étudiants dans la production du mémoire de fin d'études. À partir de cette période, il devient alors nécessaire de coordonner les modalités de direction de mémoires, puisque l'effectif étudiant, avec l'arrivée de nouveaux publics en Master 1, voit les promotions s'étoffer jusqu'à 20, voire 25 étudiants, pour chacune des deux années. Enfin, avec la maquette de 2012, la place de la recherche dans la formation devient plus autonome encore : les volumes consacrés aux outils méthodologiques, à l'élaboration du projet de recherche et à la construction de la recherche-action restent sensiblement les mêmes mais sont distingués de l'analyse de pratiques, qui se voit mieux outillée (formalisation d'un guide de professionnalisation, diversification des modalités de stage, de contrat de professionnalisation ou de contrat d'apprentissage).

Dès lors, la volonté affichée par les responsables de ces différentes unités d'enseignement est d'allier des modalités d'autoformation et de co-formation à la fois pour : (1) donner aux étudiants (primo-arrivants et professionnels revenant à l'université) les outils d'analyse de leur propre positionnement, entre prescription et émancipation ; (2) leur donner des clés de développement personnel et professionnel pour leur construction identitaire ; (3) leur donner, plus largement, les grilles de lecture du monde auquel ils prépareront à leur tour d'autres apprenants qu'eux-mêmes, entre acquisition de compétences, réflexivité vis-à-vis de leurs propres pratiques et construction d'une démarche éthique (Eneau *et al.*, 2012, 2014). La double spécificité de la professionnalisation, au sens de Wittorski, se trouve au cœur de la formation *à, par et pour* la recherche, et il s'agit toujours d'affirmer la conjugaison des deux « leviers » que sont l'alternance et l'analyse des pratiques professionnelles (orale ou écrite), dans des groupes d'analyse de pratiques et des « travaux d'écriture sur la pratique » [dans le mémoire de fin d'études et par des méthodes de recherche-action] (Wittorski, 2012).

Cette démarche de « recherche empirique appliquée » (Rege-Colet, 2012) relève ainsi d'une « combinaison singulière » des différentes « voies de professionnalisation », telles que les propose Wittorski (2012), permettant aux apprenants de « développer une posture réflexive rétrospective par rapport à leur action (et leur) permettant de transformer une expérience en actes en une expérience sue ». Mais plus généralement encore, c'est la construction de capacités de distanciation et de critique qui est visée, dans une perspective « d'autoformation transformatrice », en référence explicite aux travaux de Mezirow (2001). Les différents acteurs prenant part à la logique de professionnalisation et de construction de savoirs critiques et réflexifs des étudiants jouent donc des rôles complémentaires dans ce développement personnel et professionnel : tuteurs, accompagnant l'étudiant sur le terrain, enseignants responsables des unités de formation « analyse de pratique » amenant les étudiants à distancier, interroger et conceptualiser leur pratique, enseignants-chercheurs, directeurs ou accompagnateurs de mémoire, enfin, les accompagnant dans l'élaboration du projet de recherche.

Ce dernier rôle prend une nouvelle importance, dans le format actuel du Master SIFA et de son équipe, même si tous les acteurs et intervenants (tuteurs, enseignants, ingénieurs pédagogiques, étudiants eux-mêmes), participent à légitimer, à travers le dispositif de formation et dans une visée d'alternance intégrative, le rôle de la réflexion *dans* et *sur* l'action, mais aussi celui de la recherche, dans la formation (Eneau *et al.*, 2012, 2014).

Ce qu'en disent les membres de l'équipe actuelle

Notons tout d'abord qu'au-delà des divergences ou des particularités dans l'accompagnement de mémoires, l'ensemble des membres de l'équipe qui dirige des travaux d'étudiants s'accorde sur les finalités du travail de recherche. Sur les onze personnes interrogées¹¹, le consensus est très net quant aux différents points liés aux objectifs affichés (dans les plaquettes du Master, dans les *syllabus* de cours, *etc.*) : le mémoire est un « travail personnel » de fin d'études, ancré dans une « problématique de terrain » ; il vise à mobiliser des connaissances théoriques (ou selon les répondants un « *corpus* scientifique », un « soubassement théorique », une « revue de littérature ») ; il répond à des problématiques professionnelles et donne des pistes pour l'action d'autres professionnels (responsables ou ingénieurs de formation). Cependant, différents points sont aussi soulignés par les interviewés, de manière moins homogène, qu'il convient de relever.

Des contraintes plus fortes et une temporalité plus longue

En premier lieu, plusieurs interviewés soulignent un rapport à la temporalité de la démarche de recherche qui pose problème. Pour certains, le « temps de maturation » pour l'émergence de la problématique, la mise en place d'un rythme de rédaction ou plus généralement la « mise au travail » de l'apprenti-chercheur sont très différenciés et difficiles à anticiper. Deux « types d'étudiants » sont repérés, dépassant le clivage entre jeunes étudiants issus de la formation initiale et professionnelle expérimentés reprenant leurs études. La distinction semble plutôt venir de l'intérêt de certains étudiants pour la recherche et l'envie d'y consacrer temps et énergie alors que, pour d'autres, les étudiants aux profils plus « scolaires », moins « réflexifs » visent au contraire « l'insertion professionnelle » ou « la validation des compétences ». Pour certains accompagnateurs de mémoire, il y aurait même là une distinction à opérer entre les natures de mémoires attendus : mémoire de « recherche-action, plutôt axé sur la démarche de recherche » *versus* « mémoire professionnel, quand le projet (...) vise prioritairement l'insertion ou la validation ». Pour d'autres, ce rapport différencié à la temporalité de la recherche vient moins des attentes plus ou moins « utilitaristes » ou « réflexives » des étudiants que de leur capacité (ou incapacité) à murir leur projet, élaborer leur problématique, entrer dans la démarche de lecture et d'écriture, affirmer sa capacité à « être auteur » ; car finalement, comme le cite l'un des interviewés, « on doit aussi » laisser chacun (c'est-à-dire chaque étudiant) « faire son trajet ».

Quoi qu'il en soit, le constat d'une accentuation des délais et d'un démarrage de plus en plus long, au fil des promotions, semble partagé par la plupart des accompagnateurs qui dirigent des mémoires depuis plusieurs années. Même si les difficultés de « distanciation » relèvent de la part de « maïeutique » de l'écriture, dans un exercice à la fois très impliquant et inhabituel, du point de vue personnel, et très exigeant, du point de vue académique, et ne semblent pas nouvelles pour les interviewés, certains pointent aussi que « le public a changé » : « c'est plus souvent flou, dès le départ » ; « la culture universitaire n'est pas là ou n'est pas intégrée » (même pour les arrivants de Master 1) ; les attentes du terrain sont « trop prégnantes » et les adultes déjà en activité (en reprise d'études) expriment des difficultés de « gestion du temps » ; les étudiants « perdent le sens de la prise de risque, du plaisir » à se lancer dans la recherche, s'octroient moins de « prise de distance, (de) liberté de parole ». Ainsi, il est devenu plus difficile, pour certains accompagnateurs, de trouver l'équilibre entre les exigences du calendrier universitaire, les attentes très « normées » de certains étudiants, qui sont eux-mêmes en difficulté pour affirmer leurs choix, leurs positions, et le paradoxe d'un processus réflexif éminemment « itératif », pour lequel « il faut se laisser suffisamment de latitude pour revenir en arrière », dans lequel il faut « trouver l'équilibre », entre démarche de recherche, de distanciation, et « exercice pratico-pratique ».

¹¹ Dans cette section, l'échantillon de personnes interrogées étant faible, nous avons opté pour présenter les résultats sous forme d'illustrations de *verbatim* (citations présentées entre guillemets), plutôt que de coder les réponses des interviewés (par exemple sous la forme « interviewé 1, interviewé 2 », *etc.*).

Des besoins de cadrage et de renforcement accrus

En second lieu, différentes remarques liées à ces constats amènent des propositions d'amélioration ou de changements, dans le *curriculum*, de la part des accompagnateurs. Certaines remarques concernent l'organisation et le déroulement des cours et apports théoriques (élaboration du projet de recherche, analyse de pratiques, outils de la méthodologie de recherche, *etc.*) : tout semble « commencer trop tard » ; il faut « mettre les étudiants au travail » les « mettre en route plus tôt » ; il y aurait, selon certains, une nécessité « d'anticiper » l'élaboration de la problématique puis la rédaction du mémoire (notamment au vu de la période d'été, où les étudiants se consacrent à la rédaction). Le « rapport à l'écriture » et ses difficultés amènent à proposer des aides spécifiques (comme des « ateliers d'écriture ») ou à échanger sur l'intérêt d'un accompagnement « plus collectif » (les étudiants s'entraîdant pour élaborer leur recherche). Une demande de formalisation plus forte des étapes d'élaboration du mémoire est proposée par plusieurs accompagnateurs, afin d'assurer une « progressivité », comme la remise à des dates-clés de différentes versions dans la construction du mémoire (problématique, cadre théorique, premiers résultats ; version intermédiaire avant la remise du travail final, *etc.*).

Les problèmes de calendrier et de « cadencement » des travaux à rendre sont alors évoqués, dans la perspective d'améliorer, de soutenir et d'encadrer les étudiants dans la production de leur mémoire. Si, pour certains, « la question des outils de méthodologie est centrale », la formation *à et par* la recherche ne doit cependant pas viser à produire deux types de mémoires trop clivés : un mémoire de type « nord-américain, très structuré, faisant apparaître l'outillage » contre « des parties non formalisées, reflétant plus la maïeutique et (parfois) des mémoires plus difficiles à accoucher ». Certains accompagnateurs, pourtant, au regard de leurs habitudes de recherche ou de leur propre formation, plaident pour l'identification de certaines « étapes fondamentales », dans le mémoire (contexte, problématique, cadre théorique, *etc.*)

Enfin, même si elle concerne deux publics différents d'étudiants, avec des « stratégies de sortie » divergentes quant à leur insertion professionnelle, la visée de « transformation » doit être la même pour tous et l'effort de « distanciation » reste, somme toute, quels que soient les étudiants, un exercice « universitaire », qualifié le plus souvent de « classique » ou d'« assez classique » par la plupart des interviewés.

Des constats plus épars sur la place de la recherche dans la formation

En troisième lieu, d'autres constats ressortent, mais de manière moins systématiquement partagée. Tout d'abord, différents points liés aux modalités d'accompagnement semblent avoir un lien avec ce qui est perçu comme la « qualité » de la recherche, à travers le mémoire de fin d'études produit, ou tout au moins la réussite, dans les objectifs à atteindre, mais avec des avis parfois très divergents selon les interviewés, privilégiant l'accompagnement individuel ou collectif, physique ou à distance (téléphone, visiophonie, *etc.*), venant à la demande de l'étudiant ou au contraire rythmé par un calendrier négocié en amont, *etc.* De même, le choix de l'accompagnateur, laissé ou non à l'étudiant, ou au contraire l'affectation d'un directeur de mémoire, par l'équipe pédagogique, et donc non choisi par l'étudiant, ne fait pas consensus.

Certains interviewés notent par ailleurs l'isolement relatif qu'ils ressentent parfois, et qui nécessiterait une meilleure « identification des domaines de compétences des directeurs de mémoires » et « des temps d'échanges » plus nombreux, entre accompagnateurs et entre étudiants. De même, « l'hétérogénéité des modes d'évaluation » ressentie par certains rejoint le « souci d'équité dans l'évaluation », afin d'éviter « trop de disparités chez les membres de jury ». L'un des interviewés propose d'articuler la validation du mémoire avec celles d'autres unités d'enseignement ; un autre propose de réfléchir à la possibilité d'un « nouveau type d'écrit », reflétant mieux, à l'instar des « cartes conceptuelles » ou de « l'hypertexte », la capacité à « tricoter ses résultats » avec les concepts, avec les données de la recherche, *etc.*

Cependant, l'exigence (ou le « niveau d'exigence », selon certains) vis-à-vis d'un mémoire qui doit mener à une entrée possible en thèse est soulignée par plusieurs accompagnateurs. Si cette vision n'est pas totalement partagée, elle renvoie à la différence déjà mentionnée entre « mémoire de recherche » et « mémoire professionnel » qu'opèrent certains. D'autres, au contraire, plaident pour une « démarche scientifique à part entière » qui ne cède en rien au « développement professionnel » de l'étudiant, la « production scientifique » attendue étant celle d'un travail universitaire qui distingue aussi le Master d'autres types de formations.

De manière très différenciée selon les interviewés, plusieurs relèvent toutefois l'importance d'une formation *à et par* la recherche qui ne soit pas nécessairement orientée vers une formation *pour* la recherche, mais dont les bénéfices puissent être aussi identifiés pour les futurs professionnels à des fins de réinvestissement ultérieur (grâce à l'acquisition de capacités de synthèse, de distanciation, d'argumentation, de méthodologies rigoureuses de travail, *etc.*).

Finalement, si la « recherche-action », qui était le modèle de référence il y a quelques années, est peut-être « moins mobilisée aujourd'hui », constate une accompagnatrice de mémoire, un autre évoque le fait qu'un « type particulier de mémoire a disparu » aussi, ces dernières années, consistant pour les étudiants concernés à « mettre un point d'orgue à leur carrière ». Même si certains parlent encore de la « transformation » liée au processus de recherche, au-delà de la reprise d'étude ou de la production du mémoire, aucun interviewé ne cite le modèle de « formation-action-recherche à visée émancipatrice », qui reste pourtant encore mentionné dans les documents de présentation du Master ou de l'unité d'enseignement concernant le mémoire de fin d'études. Et cette absence est d'autant plus remarquable que le laboratoire auquel est adossé le Master SIFA¹² affiche, quant à lui, cette visée d'émancipation comme le noyau fédérateur de l'équipe de recherche...

Discussion

Au fil des années, la place de recherche dans la formation à l'ingénierie de formation, pour le Master SIFA de Rennes, a profondément évolué, même si de nombreuses constantes marquent à la fois une certaine continuité, mais aussi sa spécificité.

Constantes et variations

Au titre des constantes, la forme et la place du mémoire de fin d'études restent importantes dans le marqueur qu'il représente d'une formation typiquement universitaire, tout d'abord, mais aussi dans la distinction qu'il opère entre une « recherche empirique appliquée » (Rege-Colet, 2012), largement revendiquée, dépassant le simple « rapport de stage problématisé », comme l'exprime l'une des personnes interrogées. De ce point de vue, et même si les présentations des cours, *syllabus* et affirmations de la place de la recherche ont pu varier selon les périodes (de la « recherche-action » à la « recherche-action-formation », d'une dimension réflexive plutôt individuelle, initialement, à une réflexivité tenant compte de dimensions plus collectives, par la suite), cette place de la recherche, dans le Master SIFA, n'a fait que se renforcer et se légitimer : formation *à* la recherche en sciences humaines et sociales, méthodologies s'appuyant *sur* la recherche en éducation, formation *par* la recherche sur l'évolution des métiers de la formation, sur la place et la professionnalisation de l'ingénierie de formation, *etc.*

Comme l'affirment de manière continue les différents documents de présentation du mémoire (maquettes de diplôme, *syllabus* de cours), la démarche consiste à articuler « une contextualisation, une conceptualisation, une démarche empirique » de recueil et d'analyse de données, mais les modalités et les appellations auxquelles cette démarche fait référence ont évolué dans le temps, au gré d'appellations qui ne semblent pas toujours stabilisées (recherche-action, formation-action-recherche, recherche-action-formation). Jalonnant l'histoire du Master SIFA, la place et les finalités de la recherche n'ont cessé de questionner les problématiques récurrentes d'analyse de pratique(s), de distanciation par rapport à l'action, de réflexion et de transformation de la pratique et de l'action à la fois. Moins expressément orientée, aujourd'hui, vers des enjeux d'émancipation ou des questions de « pédagogie sociale », la recherche semble plus considérée pour une finalité *per se*, comme une des composantes de la formation. De même, la place de la formation *par* la recherche et non pas simplement *à* la recherche continue d'être affirmée et ce, depuis les premières années du diplôme.

¹² En l'occurrence, à Rennes, le CREAD (consulter le site : <https://www.cread-bretagne.fr/>) ; les rapports d'évaluation de cette équipe de recherche pointent systématiquement l'intérêt et l'importance de l'articulation entre recherche et formation, notamment pour les Masters adossés, mais aussi les limites des déclinaisons plus opérationnelles de telles visées d'autonomisation et d'émancipation, dans les travaux comme dans les pratiques.

Moins orientée vers une simple « résolution de problèmes », à Rennes, comme cela avait pu être le cas à l'origine, la place de la recherche semble avoir regagné les lettres de noblesse ou tout moins le niveau d'exigence qu'avaient institué les fondateurs, à Tours, en particulier (Pineau, 2005a, 2005b).

Pour autant, les ambiguïtés relevées dans les discours des actuels directeurs de mémoire que nous avons interviewés semblent montrer que la formation n'est pas vraiment perçue comme une formation *pour* la recherche. En effet, les finalités du mémoire viennent plutôt clore une période de fin d'études que l'entrée dans une démarche qui viendrait se poursuivre par des publications, une participation active au monde de la recherche académique, voire une recherche doctorale. Ici, les ambivalences restent nombreuses, tant dans la qualification du mémoire (« professionnel » pour les uns, « de recherche » pour les autres) que dans la perspective d'une éventuelle poursuite d'études, dans la possibilité d'une « thèse professionnelle », par exemple, comme l'évoque une accompagnatrice de mémoire, et alors même que ce type de recherche doctorale n'est pas reconnu en France.

Plus soucieux aujourd'hui d'assurer une cohérence et une cohésion dans leur manière d'accompagner la recherche, les directeurs de mémoire semblent aussi désireux de concilier à la fois la formation *à* et *par* la recherche, tout autant que la professionnalisation des étudiants, mais tout se passe comme si ces deux objectifs n'étaient pas intrinsèquement liés. Mobilisant les concepts d'autoformation, de co-formation et de transformation, les membres de l'équipe pédagogique semblent plutôt inquiets de l'atteinte des objectifs de production du mémoire, face à des publics aux attentes et aux profils différents, dans des contextes de plus en plus contraints. De ce point de vue, les questions de temporalité, le besoin d'outiller et d'étayer la formation des étudiants, y compris en termes de méthodologie de recherche, semble leur importer de plus en plus. D'une certaine manière, il semblerait ainsi nécessaire de « professionnaliser l'accompagnement à la recherche », pour les accompagnateurs, tout autant qu'il semblerait intéressant, sinon important pour eux, de « professionnaliser les étudiants *par* la recherche ».

Modèles « anciens », problématiques « renouvelées » ?

Au regard du modèle de Healey (2000) évoqué précédemment, il semble que les quatre modalités ou « orientations pédagogiques » sont convoquées ici de manière concomitante, dans le discours des accompagnateurs de mémoire tout au moins, sans qu'il soit possible, à ce stade de nos investigations, de donner de priorité à une finalité de la formation *à*, *par* ou *pour* la recherche plutôt qu'à une autre. En effet, il s'agit bien, selon les personnes interviewées, de transmettre des données de recherche, d'accompagner par la recherche, de former à des méthodes de recherche et de pratiquer la recherche, à travers l'élaboration du mémoire de fin d'études, mais de manière peu explicite, toutefois, en termes de formation *pour* la recherche. Différentes hypothèses peuvent être évoquées, à ce propos, dont l'une réside dans les profils hétérogènes des accompagnateurs de mémoires, qui ne sont eux-mêmes pas tous enseignants-chercheurs et qui, dans leur discours tout au moins, n'expriment que peu le recours à la littérature scientifique pour affirmer la place de la recherche en ingénierie de formation comme primat de la démarche, pour la production de mémoires de fin de cycle.

La place de la recherche semble rester, tant dans les documents consultés que dans les réponses des accompagnateurs de mémoire, toujours et d'abord ancrée dans les pratiques autant qu'elle semble tirer sa légitimité, au moins partiellement, des réponses possibles qu'offre une formation *à* et *par* la recherche aux problématiques évolutives du champ professionnel de la formation des adultes. En cela, la place privilégiée de la réflexivité et de l'analyse de pratique, dans les *curricula*, reste une constante de cette formation professionnalisante et teinte le modèle pédagogique de la valeur constante accordée à l'expérience, à la recherche-action et au rôle auto-formateur, voire émancipateur, que ce modèle pédagogique revendique, à travers une place singulière accordée à une « certaine forme » de recherche, partant des pratiques et visant une transformation des pratiques. Elle continue ainsi de reformuler les questions anciennes, dans ce champ, qui se posent au format désormais classique des recherches-actions : ici, « qu'est-ce que chercher veut dire », comme se demandait Bonny (2014), entre « être en recherche », « se mettre en recherche » ou encore « faire de la recherche » ? À cet égard, les propositions du modèle de Kennel et Kern (2022) mériteraient de plus amples investigations, au sein du Master SIFA ou dans d'autres diplômes similaires, pour vérifier la pertinence d'une déclinaison de ces typologies, tant auprès des responsables ou concepteurs de la formation qu'auprès des enseignants, intervenants et accompagnateurs préparant aux mémoires de fin d'études.

Par ailleurs, nos données ne permettent pas de voir en quoi ce modèle pédagogique (et les questions qu'il sous-tend), répond aujourd'hui à d'autres problématiques plus vastes. D'une part, ces données ne permettent pas de répondre de manière précise (mais ce n'était pas la question posée) à la manière dont la recherche, dans le Master SIFA en particulier, a pu accompagner les évolutions du métier même d'ingénieur de formation et son éventuelle professionnalisation *par* la recherche. Les évolutions du *curriculum* tout comme les discours des accompagnateurs de mémoire donnent peu d'indices à ce sujet. Tout se passe au contraire comme si les travaux académiques du champ alimentaient à la fois de manière implicite les évolutions de la place de la recherche dans les volumes d'enseignement, qui laissent apparaître une place croissante dans les différentes « maquettes » et *syllabus* de cours, et de manière plus implicite encore le discours des responsables pédagogiques accompagnant la production des mémoires de fin de cycle, appelés variablement « mémoire de recherche », « mémoire professionnel » ou de manière plus générique encore « mémoire de fin d'études ».

D'autre part, notre étude ne porte pas explicitement sur les évolutions spécifiques de la figure de l'ingénieur de formation, au cours des dernières années, alors même que les questions de la professionnalisation, dans ce champ, restent vives et que les productions académiques jalonnent depuis de nombreuses années les constats des évolutions du domaine comme des métiers (Leguy *et al.*, 2005 ; Brémaud *et al.*, 2010 ; Ardouin et Clénet, 2011). De nombreuses évolutions réglementaires (en France, tout au moins, avec de nouveaux dispositifs, de nouvelles problématiques, de nouvelles injonctions) et des évolutions technologiques et sociétales profondes (impact du numérique, organisation du travail, rapport au travail) modifient les activités, les compétences et les attentes du « terrain », en termes de professionnalisation du secteur de la formation (Betton, Pondaven *et al.*, 2019 ; Maubant *et al.*, 2019 ; Lavielle-Gutnik, Verquin-Savarieau *et al.*, 2022). De ce point de vue, il resterait donc à vérifier que les équipes pédagogiques et les accompagnateurs de mémoire, en particulier, prennent en compte (ou non) ces évolutions, notamment en intégrant la part de la recherche académique sur ces thématiques dans la production des travaux des étudiants.

Et même s'il y a fort à parier que leur objectif premier n'est pas de former des « chercheurs en formation d'adultes » et donc de former *pour* la recherche, il n'en reste pas moins que les apports réciproques entre « production de recherche » et « production de chercheurs », pour le champ de l'ingénierie de formation, resterait à explorer de manière plus approfondie pour vérifier que l'implicite formulé par les accompagnateurs de mémoires, dans notre enquête, dépasse l'écran que semble proposer le recours à une « recherche-action » de type « recherche-action-formation » pour expliciter la manière dont le recours à la recherche peut (ou non), former des ingénieurs de formation mieux armés, plus réflexifs, plus critiques ou plus éclairés, pour affronter les nombreuses évolutions du champ.

Conclusion et perspectives

Les enjeux et les défis que représente un contexte universitaire mouvant (européanisation et tertiarisation, rationalisation et objectivation, formation et développement professionnel des intervenants, apparition de nouveaux métiers, ...) et du champ d'action des professionnels de la formation qui ne cesse lui-même d'évoluer (élargissement du périmètre et des modalités de l'activité, nouveaux dispositifs réglementaires, nouvelles formes de travail et de rapport au travail, impact du numérique, ...) nécessitent probablement, plus que jamais, de former des professionnels de la formation aux compétences élargies, dotés d'une véritable capacité à apprendre à apprendre et à se former de manière continue, à exercer leur esprit critique et à se former eux-mêmes tout au long de leur vie professionnelle. Au regard de ces défis, l'université a donc aussi, et peut-être plus que jamais, toute légitimité à apporter une contribution originale pour la formation de ces professionnels. Au-delà d'une logique strictement « adéquationniste », la singularité d'une formation universitaire repose donc sur ce qu'elle peut apporter « de plus », grâce à la reconnaissance de la spécificité d'une formation ancrée dans la recherche, formant à la recherche et préparant à la recherche.

Certes, la formation *a*, *par* ou *pour* la recherche n'est probablement pas le seul vecteur de la professionnalisation de ces acteurs (Wittorski, 2012) et le retour effectué à travers notre enquête par une étude documentaire et des entrevues avec les accompagnateurs d'un seul diplôme, non représentatif des formations académiques offertes dans le secteur, mériterait des compléments. Différentes voies resteraient à explorer, tant pour approfondir ces résultats à propos des intervenants, enseignants-chercheurs et responsables de ce type de diplôme qu'à propos des apprenants eux-mêmes.

Pour le premier axe, le modèle intégratif proposé par Kennel et Kern (2022), par exemple, permettrait de poursuivre les investigations auprès des intervenants et responsables de diplômes, au regard des objectifs (implicites et explicites) poursuivis, en termes pédagogiques, de manière à mieux formaliser la place de la recherche dans une telle formation qui bien que professionnalisante, reste avant tout universitaire. Selon ces auteurs, un tel travail pourrait ainsi contribuer : (1) à une révision du *curriculum* en alignant le programme de formation avec les référentiels de compétences de la recherche, (2) au développement de compétences scientifiques des étudiants à partir des pratiques pédagogiques et (3) au développement professionnel des intervenants, et en particulier des enseignants-chercheurs (Kennel et Kern, 2022).

Pour le second axe, et dans le prolongement de travaux déjà menés par l'équipe sur les modes de professionnalisation de ce type de diplôme, sur le rôle de la réflexion *dans* et *sur* l'action mais aussi le rôle de la recherche, dans la formation (Eneau *et al.*, 2012, 2014), il s'agirait d'éclairer ce travail du point de vue des apprenants eux-mêmes. Pour prolonger l'enquête sur les formes et l'intérêt d'une formation *à, par* ou *pour* la recherche, dans la formation, différents travaux existent, là encore, qu'il s'agirait de mobiliser pour décliner les protocoles d'enquête aux formations professionnalisantes telles que le Master SIFA, qui permettraient par exemple de questionner la pertinence et les apports de la recherche pour l'ingénierie de formation. À l'instar des travaux de Mias et Piasser (2015) ou encore d'Albero (2017), pour d'autres diplômes, il pourrait ainsi s'agir d'interroger les étudiants (et anciens étudiants) *a posteriori*, une fois la période de soutenance passée et l'insertion professionnelle acquise, de manière à mieux comprendre en quoi ce processus a pu participer : (1) à la qualité de leur formation, (2) à leur propre développement et, plus largement, (3) à leur professionnalité d'ingénieurs de formation.

Car l'exemple du Master SIFA, s'il n'est pas symptomatique ou strictement représentatif de ces questions qui se posent aux formations universitaires préparant aux métiers de la formation¹³, illustre néanmoins la permanence (dans le temps) et l'actualité (toujours renouvelée) d'un modèle pédagogique qui n'a cessé de former à l'ingénierie de formation, en défendant des spécificités qui restent au cœur du diplôme. Réflexivité individuelle et collective, démarche de recherche-action voire de formation-action-recherche, revendication d'un double objectif d'émancipation des acteurs tout autant que de leur capacité de transformation sociale par l'action, le diplôme continue à afficher ses ambitions : former des ingénieurs de formation aptes à prendre à bras-le-corps ces nouveaux défis et les armer pour ce faire, grâce à des formations à la fois robustes, sur le plan des connaissances techniques et académiques, mais aussi et surtout, grâce à la maîtrise de compétences propres aux « praticiens réflexifs » que devraient être ces « praticiens-chercheurs », aptes à penser par eux-mêmes et à penser le monde.

Bibliographie

Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, 54, 11-28.

Albarelo, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. De Boeck.

Albero, B. (2017). La possibilité d'un commencement : Une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprenti.e.s-chercheur.e.s. *Éducation permanente*, 210, 27-37.

Alise, M.A. (2008). Disciplinary differences in preferred research methods: a comparison of groups in the Biglan classification scheme. [Thèse de doctorat inédite en philosophie]. Louisiana State University. EU. <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-02222008-085519/>

Altet, M., Guibert, P., Perrenoud, P. (2010). (Dir.). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*, 8. <https://journals.openedition.org/rec/4405>

¹³ Et ces questions se posent de même pour les formations aux métiers du domaine sanitaire et social, en France (diplômes paramédicaux et du travail social notamment) : réflexivité, esprit critique, auto-documentation et autoformation tout au long de la vie, capacité d'apprendre à apprendre, *etc.* sont au cœur des réformes actuelles.

- Ardouin, T., Clénet, J. (2011). (Dir.). L'ingénierie de la formation. Questions et transformations. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 5. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/7>
- Bailly, S., Lemoine-Bresson, V. (2020). (Dir.). Littéracies universitaires : accompagnement et autonomisation dans l'apprentissage des écrits de et à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur - RIPEES*, 36(2) (en ligne sur : <https://doi.org/10.4000/ripes.2608>).
- Bardin, L. (2007, 1^e éd. 1977). L'analyse de contenu. Presses universitaires de France.
- Bedin, V. (2009). (Ed.). L'évaluation à l'université. Évaluer ou conseiller ? Presses universitaires de Rennes.
- Bedin, V. (2013). (Ed.). Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation. L'Harmattan.
- Bedin, V., Fournet, M. (1998). Le mémoire professionnel, un discours-objet médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et formation*, 27, 123-138.
- Berthiaume, D., Rege Colet, N. (2013). (Dir.). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Peter Lang.
- Betton, E., Pondaven, J. (2019) (Dir.). Le numérique : une illusion pédagogique ? *Éducation Permanente*, 219. https://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1758
- Bonny, Y. (2014). La recherche-action et la question de l'institution. *Forum*, 142, 15-24. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01638846>
- Bonny, Y. (2020). Les formes sociales de recherche. Recherche académique classique et recherche praxéologique dans le champ de l'intervention sociale. Dans J.-S. Alix (Éd.), *Le travail social en quête de légitimité* (p. 33-49). Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Bourdoncle, R., Malet, R. (2007). (Dir.). Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université. *Recherche et formation*, 54, 5-10
- Brémaud, L., Guillaumin, C. (2010). (Dir.). L'archipel de l'ingénierie de formation. Transformations, recompositions. Presses universitaires de Rennes.
- Cadière, J. (2013). L'apprentissage de la recherche en travail social. Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Cardon, C.-A. (1998). Devenir formateur d'adultes, des itinéraires pluriels, des logiques sociales spécifiques. *Formation-emploi*, 63, 5-22.
- Chi, M.T.H. (1997). Quantifying qualitative analysis of verbal data: a practical guide. *The journal of the learning sciences*, 6(3), 271-315.
- Clerc, N., Agogué, M. (2019). Un dispositif d'analyse de pratiques en formation universitaire de formateurs et ses effets sur leur professionnalisation. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 15, 60-77.
- Courtois, B., Pineau, G. (1991) La formation expérientielle des adultes. La Documentation Française.
- Crinon, J., Dubant-Birglin, M.-J., Ricard-Fersing, E. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants : une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Cros, F. (1999). (Ed.). Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire. L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2010). (Dir.). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

Denouël, J. (2021). La reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogique dans les universités françaises. *Distances et médiations des savoirs*, 34 | 2021. (en ligne sur : <http://journals.openedition.org/dms/6309>).

Dubar, C., Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Armand Colin.

Eneau, J. (2011). Professionnaliser les métiers de la formation à l'université : de la « formation de formateurs » à la « formation à distance ». Dans M. Moldoveanu (Ed.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (p. 195-212). Éditions Peisaj.

Eneau, J. (2012). Universités et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ? *Savoirs*, 27, 117-122.

Eneau, J., Bertrand, E., Lameul, G. (2011). Training the trainers at the University in time of crisis: implications of Transformative Learning for adult learning, educational programs and curriculum. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos (Eds), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference in Europe 2011* (p. 596-603). Athènes, 28 au 29 mai 2011.

Eneau, J., Bertrand, E., Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1) (en ligne sur : <http://ripes.revues.org/585>).

Eneau, J., Lameul, G., Bertrand, E. (2014). Le stage en formation alternée : pour quel développement professionnel ? Le cas d'une formation universitaire aux métiers de la formation. *Éducation & Socialisation, les Cahiers du CERFEE* n° 35 (en ligne sur : <http://edso.revues.org/689>). Article publié simultanément dans *Phronesis*, 3(1-2), 38-48.

Étienne, R. (2008). Autour des mots « professionnalisation », « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, 59, 121-132.

Fabre, M., Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 35, 43-58.

Faingold, N. (2015). Un dispositif universitaire centré sur un travail réflexif d'exploration du vécu subjectif : formation et transformation de soi. *Recherche & formation*, 80, 47-62.

Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J. & Wisker, G. (2017). *Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): A sector-wide study. Literature review* (en ligne sur : http://repository.uwl.ac.uk/id/eprint/2066/1/literature_review.pdf).

Frenay, M., Paquay, L. (2011). Former les universitaires en pédagogie. *Recherche et Formation*, 67. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1262?lang=en>

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.

Gomez, F. (1999). Le mémoire professionnel. Revue de travaux. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 4-5, 9-90.

Gomez, F., Hostein, B. (1996). Le mémoire professionnel : pour une approche formative. *Recherche et Formation*, 23, 73-86.

Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching through the disciplines. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 169-189.

Kerlinger, F. N., Lee, H. B. (2000, 4^e éd.). *Foundations of Behavioral Research*. Harcourt College Publishers.

Kennel, S., Kern, D. (2022). La formation par la recherche. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 69, 89-103.

Kreber, C. (2004). An Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29-49.

Lago, D. (2013). Henri Desroche et la théorie de l'apprentissage par la recherche. *Éducation permanente*, 197, 175-186.

Lameul, G. (2019). Pédagogie de l'enseignement supérieur : une nécessaire articulation entre champs de pratique et de recherche en éducation. Dans L. Tabot et S. Chaliès (Dir.), *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution* (p. 49-57). Éditions Cépaduès.

Lavielle-Gutnik, N., Verquin-Savariau, B. (2022) (Dir.). Éditorial. Dans N. Lavielle-Gutnik et B. Verquin-Savariau (Dir.), *Métiers de la formation : quelle professionnalisation*. *Éducation permanente*, 2(231), 5-8.

Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Les Éditions d'Organisation.

Leclercq, V. Marchive, A. (2007). Les formations professionnalisantes en Sciences de l'Éducation : état des lieux et évolutions. *Recherche et formation*, 54, 47-62.

Leguy, P., Brémaud, L., Morin, J., Pineau, G. (2005). Se former à l'ingénierie de formation. L'Harmattan.

Lessard, C., Bourdoncle, R. (2016). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Dans R. Wittorski (Dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p. 261- 290). Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Maffre, A. (2007). Réussir son mémoire professionnel. Chronique Sociale.

Maubant, P. (2019) (Dir.). Professionnalisation et ingénierie de formation : entre résonnances et divergences. *Phronesis*, 8(3-4).

Maubant, P., Piot, T. (2011). (Dir.). Processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, 44(2).

Mégret, J.-M. (2001). D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une andragogie entrepreneuriale. Le cas des très petites entreprises bretonnes. [Thèse de doctorat inédite en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Université Rennes-2, France.

Mias, C., Piasser, A. (2015). La formation « à » et « par » la recherche : une voie de professionnalisation ? Examen de représentations d'étudiants en Master « Recherche ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 53-74.

Monceau, G. (2022). Recherche-action, recherche collaborative, recherche avec. Dans B. Albero et J. Thievenaz (Dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (p. 238-246). Raison et Passions.

Morin, J. (2005). Des pratiques professionnelles à la production de savoirs. Dans P. Leguy, L. Brémaud, J. Morin et G. Pineau (Dir.), *Se former à l'ingénierie de formation* (p. 107-118). L'Harmattan.

Musselin, C. (2005). Le marché des universitaires. Presses de Sciences Politiques.

Peraya, D. (2021). S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique, *Distances et médiations des savoirs*, 33 | 2021 (en ligne sur : <http://journals.openedition.org/dms/6211>).

Pineau, G. (2005a). La recherche dans le DESS SIFA. Dans P. Leguy, L. Brémaud, J. Morin et G. Pineau (Dir.), *Se former à l'ingénierie de formation* (p. 93-106). L'Harmattan.

Pineau, G. (2005b). Introduction générale. Dans P. Leguy, L. Brémaud, J. Morin et G. Pineau (Dir.), *Se former à l'ingénierie de formation* (p. 9-24). Harmattan.

Pratt, D.D., Collins, J.-B. (2011). The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents. Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. *Adult Education Quarterly*, 61(4), 358-375.

Rege-Colet, N. (2012). La tertiarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour le modèle d'enseignement par la recherche ? Actes du Congrès international de pédagogie universitaire, AIPU, 14 au 18 mai 2012 : « Quelle université pour demain ? » (p. 17-24). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Rege-Colet, N. (2013). L'évaluation à l'épreuve d'un dispositif d'académisation de la formation des enseignants. Dans V. Bedin et L. Talbot (Dir.), *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation* (p. 143-166). Peter Lang.

Rege-Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., Weston, C. (2011). La recherche liée à l'enseignement au supérieur et la formalisation des pratiques enseignantes : le concept du SoTL. *Recherche & Formation*, 67, 91-104.

Rege-Colet, N., Romainville, M. (2006). (Dir.). La pratique enseignante en mutation à l'université. De Boeck.

Roegiers, X. (2012). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme. De Boeck.

Rose, J. (2016). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série 6-1*, 59-70.

Serre, F. (1991). Efficacité dans l'action. Dans B. Courtois et G. Pineau (Dir.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 291-292). La Documentation Française.

Souchard, N., Bonny, Y. (2015). La recherche-action coopérative, une voie contributive aux productions de la société civile. *Actes du colloque "Chercheur.e.s et acteur.e.s de la participation : Liaisons dangereuses et relations fructueuses"*. Saint-Denis : GIS Démocratie et participation (https://www.participation-et-democratie.fr/system/files/article_souchard-bonny_mars_2015.pdf).

Talbot, L., Chaliès, S. (2019). (Dir.). La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution. Éditions Cepaduès.

Truffaut, C. (2008). Une démarche réflexive de praticien-chercheur. Dans J.M. Labelle et J. Eneau (Dir.), *Apprentissages pluriels des adultes* (p. 125-139). L'Harmattan.

Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Presses de l'Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. (2008). La formation à la recherche des enseignants au Québec : un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche et Formation*, 59, 75-88.

Verrier, C. (2006). Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. Dans H. Bézille et B. Courtois (Dir.), *Penser la relation expérience-formation* (p. 71-80). Chronique Sociale.

Viallet, F. (1987). L'ingénierie de formation. Les Éditions d'Organisation.

Wittorski R. (2008). Apprentissages collectifs et voies de la professionnalisation. Actes du colloque Master 2 SIFA du Centre de recherche sur les apprentissages, l'enseignement et la didactique (p. 65-85). Rennes : Université Rennes-2, 23 et 24 juin 2006.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1) (en ligne sur : <http://ripes.revues.org/580>).

Wittorski, R. (2016). (Dir.). La professionnalisation en formation : textes fondamentaux. Presses universitaires de Rouen et du Havre.