



# La composante formation du projet Equipact

Rédaction : Catherine Duray / Réseau des créfad, Estelle Fourat / MSH Sud, Xavier Lucien / Réseau des créfad et François Millet / Le Dôme

## I. Objectifs de la recherche, contexte et définitions

Cette composante a pour objectif de mieux appréhender la composition et la structuration du paysage de la formation en co-recherche et toutes ses variantes et vocabulaires connexes<sup>1</sup>.

Il s'agit de :

(i) comprendre comment l'appareil de formation (initiale et continue) travaille la question de la co-recherche (et/ou recherche participative et/ou recherche-action et/ou d'autres formulations, sans tenter de les définir avec précision, ça n'est pas l'enjeu ici, au contraire même c'est un enjeu de rester ouvert à la manière dont les acteurs de terrain les nomment) ;

(ii) mieux connaître le paysage, de le comprendre, et à partir de là, de proposer éventuellement de généraliser/démultiplier des formations, d'en inventer de nouvelles.

(i) poser des questions de compétences et de fonctions, peut-être des questions de métier(s).

Ce travail de recherche est le préalable à des intentions plus opérationnelles comme : i) dessiner les contours de nouvelles formations qui n'existeraient pas sous une forme qui semblerait intéressante ii) ou/et de démultiplication de formations existantes adaptées aux contextes territoriaux, enfin iii) ou/et identifier des métiers existants pour lesquels l'apprentissage serait à mieux adapter.

---

<sup>1</sup> Dans ce projet il a été choisi d'employer le terme de co-recherche pour regrouper les recherches impliquant des non-chercheurs dans la production de connaissances, selon des modalités de répartition des rôles entre acteur.es et chercheur.es, et qui s'inscrivent dans des traditions épistémiques et méthodologiques variées ; entendues les recherches participatives, les recherches actions, les recherches collaboratives, les recherches partenariales, ou encore les recherches citoyennes (pour la collecte de données de type naturalistes ou de santé, le plus souvent).

## II. La méthode suivie et choix méthodologiques

Pour répondre aux objectifs, nous avons suivi une démarche quatre étapes, qui correspondent à la méthodologie élaborée en débute recherche, en trois étapes, auxquelles a été ajoutée une dernière étape sous la forme d'un atelier public pour la mise en dialogue de nos résultats avec des acteurs (chercheurs, associations, enseignant.e.s) concernés.

étape 1 : dresser un inventaire des expériences existantes (ou ayant existé), moins pour chercher une exhaustivité (géographique, thématique) que pour chercheur à brosser la diversité. L'intérêt n'est pas statistique mais heuristique. A partir des membres du consortium Equipact, nous avons identifié environ 70 expériences de formations visant à la co-recherche.

étape 2 : à partir de ce tableau, construction d'une première typologie, qui distingue 5 types de formations.

étape 3 : à partir de cette typologie, entretiens avec des responsables de formation (11) et rédaction d'un premier jet de note synthèse et diaporama

étape 4 : présentation de ce travail le 18 mars 2025 à un ensemble d'acteurs du secteur pour confronter nos élans d'analyses, nos questions et nos hypothèses.

Dans un premier temps, des dispositifs existants de formations ont été répertoriés par les membres du consortium lors d'un atelier de lancement les 21 et 22 novembre 2023 à Caen. Cet inventaire non exhaustif et diversifié est restitué sous la forme d'un tableau dont les rubriques ont été affinées par la suite sur la base des plaquettes commerciales et des internets des formations. Deux relances en février et mars 2024 ont été formulées aux membres pour compléter le tableau. Sont incluses aussi bien des formations qui s'affirment former à la co-recherche, à l'intermédiation, à la recherche participative, à la recherche action et d'autres manières de nommer le réel. Après "nettoyage" (doublons, hors champs et hors france) de l'inventaire en février et mars 2024, l'échantillon retenu se compose de 63 formations avec : i) des informations très inégales (rubriques non complétées ou très étayées), ii) un grand nombre de formations (et il y en existe beaucoup d'autres), iii) des formations qui n'existent plus (GDR Parcs), des formations, à l'époque, en projet (DU Université Gustave Eiffel, Cnam & Sciences Citoyennes Certificat de spécialisation), des formations en cours, des formations qui ne se présentent pas comme formations (Trait d'Union), et iv) enfin une grande hétérogénéité sur les formes et sur les objets traités.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé une description analytique de ces formations selon des variables discriminantes : statut formel ou informel de la formation, formation continue (centrée sur les professionnels) ou initiale (centrée sur les étudiant.es), diplômante ou non diplômante. Nous avons essayé d'ajouter 3 autres catégories : la durée des formations (mais elle est difficile à appréhender indiquée en nombre d'heures ou de jours), le statut de la structure-porteuse de la formation, ainsi que les mots-clés employés dans la présentation des formations. On retrouve ici tout le vocabulaire très hétérogène qui se distingue et est confus à la fois. Cette typologie est décrite dans les résultats de ce présent document. Ces résultats préliminaires ont été présentés à deux reprises : lors du séminaire du projet le 3 juin 2024 à Montpellier devant des membres du réseau régional RAPPSO<sup>2</sup> intéressé.es par la question des

---

<sup>2</sup> Recherche Avec Pour Par la Société en Occitanie

formations et lors du festival *Va Savoir* en octobre de la même année. La mise en discussion de ces résultats a permis de consolider notre démarche et de faire émerger de la part des acteur.es des réactions et des remarques.

Dans un troisième temps, et à partir de cette typologie, nous avons sélectionné un échantillon diversifié de ces formations (onze expériences de formation) pour décrire plus amplement leurs contextes d'émergence et leurs pédagogies.

Nous avons interrogé les responsables de formations existantes et dans un deuxième temps les porteurs de projets de formation à venir (Cnam et UGE) en recherchant l'hétérogénéité ou la diversité c'est dire en privilégiant l'exhaustivité qualitative, les multiplicités des propositions, à une exhaustivité quantitative : continue, initiale, diplômante, non diplômante, statut de l'OF (établissements publics, coopératives, associations, ...), ancienneté, si méthode hyper identifiée, selon les publics (étudiant.es, chercheur.es, agents territoriaux et/ou associatifs...). Nous avons exclu les collectifs qui s'auto-forment et les séminaires, car non pensés comme de la formation. La période d'entretiens s'est étendue de mai à fin septembre 2024 compte tenu des difficultés à mobiliser les expert.es. L'analyse de ces entretiens s'est faite sur la période de janvier à février 2025.

Dans un quatrième et dernier temps, nous avons organisé un atelier lors de la journée de restitution du projet de recherche du 18 mars 2025 à l'Université Gustave Eiffel (Marne-la-Vallée) et cet atelier a fourni un dernier matériau d'analyse pour compléter, grâce aux positionnements des participant.es à l'atelier, la compréhension des compétences déployées dans ces formations.

### III. Les résultats et analyse des matériaux

**A partir du matériau collecté pour l'inventaire** (échantillon aléatoire diversifié de 63 formations répertoriées par les membres de la recherche), nous avons identifié **cinq manières de former** aux co-recherches qui se distinguent par les publics visés selon que ce soit de la formation initiale (étudiant.es; doctorant.es) ou continue (professionnell.es), par leur format (court/long ; formation payante/séminaire scientifique/master ou diplôme universitaire) :

Tableau 1 : catégorisation des types de formations aux SRP

| Type de formation   | Exemples   | Public/Format  |
|---|--|--|
| <i>Formations à la conduite/l'animation/les postures</i>  | LISODE, Animacoop  | <b>formation continue</b> de format court (plusieurs jours) non diplômante |
| <i>Formation à la recherche action et recherche participative</i>   | Université Rurale Quercy Rouergue, MNHN, CIRFIP                    | <b>formation continue</b> de format court (plusieurs jours) non diplômante |
| <i>Formation à la recherche action et recherche participative "chemin faisant" c'est-à-dire en pratiquant</i> | CREFAD via le DHEPS, CIVAM, Boutique des Sciences, ATD Quart Monde | <b>formation continue</b> de format long, étalées sur plusieurs années     |

| Type de formation   | Exemples   | Public/Format   |
|---|--|---|
| <i>Formations à la conduite/l'animation/les postures</i>  | LISODE, Animacoop  | <b>formation continue</b> de format court (plusieurs jours) non diplômante  |
| <i>Formation à des thématiques qui mobilisent des méthodes recherche action et recherche participative, réduite à la sensibilisation voire un peu plus par ex application pour traiter la thématique.</i> | DU Patient Expert, MOOC Science Ouverte  | <i>formation initiale</i> format très variable et complexe à identifier car diffus au sein d'une thématique plus générale, diplômante ? |
| <i>Les séminaires, groupes de travail réguliers qui évoquent la recherche action et la recherche participative plus ou moins régulièrement pour partager des pratiques et/ou élargir des pratiques</i>    | Cycle de séminaires "Regards croisés sur le vivant en société", séminaires Particip-Arc, séminaires Atecopol | <i>formation initiale</i> , format complexe à identifier car diffus au sein d'une thématique plus générale, non diplômant               |

Des remarques ou questionnements émergent de cette première analyse et discussion :

Le paysage des formations évolue rapidement : Il y a des formations qui n'existent plus et d'autres en création. Entre le début et la fin de l'enquête, de nouvelles formations sont identifiées et/ou créées. Cela renforce l'intérêt de cette recherche son « actualité » mais interroge aussi sur notre tentative de typologie qui pourrait rapidement être à requestionner avec l'évolution rapide du terrain.

On pourrait ajouter le nouveau diplôme universitaire Gustave Eiffel (dont la construction s'est appuyée sur le consortium Equipact), la formation du Cnam, le Master science-société de l'Université de Strasbourg, la formation doctorale de la Boutique des Sciences de Lyon, les formations de l'Atelier des jours à venir, l'École d'automne doctorale Réunions, etc.

Les durées et temporalités des formations sont très variables et les publics aussi, certains publics sont absents de ces formations, comme les enseignant.e.s ou les agents de la fonction publique (territoriale comme d'Etat).

Il existe des "expériences de recherche action, recherche action participative, recherche participative" et des "formations à la recherche action, recherche action participative, recherche participative".

Globalement on recense davantage de pédagogies « actives » en partant de l'expérience/connaissance des individus et de leurs problématiques.

La part de la formation continue (comparée à la formation initiale) est élevée, c'est sans doute lié au fait que les formations à la co-recherche s'adressent majoritairement à des personnes engagées sur le terrain (sur le terrain de l'action, de la vie sociale ou sur le terrain académique

de la recherche, qui reste un terrain social) : que peut-on apprendre de ça en amont donc en formation initiale ?

Les acteurs partagent l'envie de disposer d'un inventaire consultatif pour s'orienter dans les formations.

**À partir du matériau collecté par les entretiens**, nous avons analysé ce matériau par les critères suivant.es :

- Enseignement supérieur et recherche (ESR) versus Tiers secteur la recherche (TSR) : les formations sont portées par des institutions académiques ou associatives/privées.
- **Le financement** : issu de fonds de formation (OPCO) et participation individuelle ou bien de l'enseignement supérieur public via le label SAPS majoritairement, ou enfin par des fonds issus de fondations, subventions publiques, ou encore fonds propres.
- **De local à général** : la formation s'appuie sur la compilation d'expériences et d'expertises locales et/ou générales.
- **Depuis des cas concrets à des généralités** : la formation s'appuie sur des cas concrets apportés ou vécus par les personnes participantes mais également sur des généralités ou des cas spéculatifs (inventés).
- **Par des formateur·ices ou des pairs** : la formation intègre les échanges et les apprentissages par les pairs en tout ou partie dans son déroulé.
- **Équipes restreintes versus diversité des intervenant.es** : la formation fait appel à une diversité d'intervenants et peut varier d'une session à l'autre ou est menée par une équipe restreinte.
- **Publics** : la formation s'adresse à un public large de professionnel·les issu·es de mondes ou de fonctions différentes ou au contraire à un public restreint voir exclusif. Nous avons identifié les possibles publics suivants : a) les personnes concernées par la thématique (agriculteurs, praticiens de santé, personnes en situation de pauvreté, ...) ; b) les personnes « à proximité » des objets ou publics (ingénieur.es, travailleur·ses sociaux, animateur·ices ESS, élu.es, enseignant.es) ; c) les chercheurs.es (confirmé.es ou en apprentissage = doctorant.es) et d) les étudiant.es en formation initiale.
- **Temporalité étalée versus temporalité courte** : la formation est organisée dans la durée, en général parce qu'elle s'appuie sur la mise en pratique des personnes participantes (mais pas toujours, car la formation doctorale de Bds de Lyon est plutôt courte mais intègre une mise en pratique sur le terrain).
- **Contenu pédagogique** tourné vers l'animation de la participation ou la conduite et la posture de recherche.

#### 👉 **A quoi forme-t-on ou vers quoi former ?**

Les formations peuvent se différencier selon deux grands objectifs pédagogiques :

- celles qui forment à **l'animation d'un processus participatif** et à la participation de tous les acteurs à toutes les étapes d'un processus pour permettre le dialogue (sans conflit), **et aussi à de la médiation scientifique et culturelle**.

- celles qui forment à **acquérir des connaissances théoriques et à mener une recherche scientifique** par la mobilisation de méthodes, y compris celles qui forment à faire émerger des questions avec des non chercheurs, et/ou à l'observation et collecte de données. Ces formations se réalisent "chemin faisant" avec accompagnement tout au long d'une recherche, soit le temps d'une formation.

Distinguer ces deux types d'objectifs permet de poser des questions plus politiques ou stratégiques, comme : veut-on former des chercheurs (ou des scientifiques, ou des techniciens au service des scientifiques) à comprendre le terrain pour mieux faire avec lui (ou pour lui, ou par lui) ou veut-on former des acteurs de terrain à mieux travailler avec des scientifiques ?

En tirant ce fil, on peut se demander, in fine, qui sont les participant.e.s aux formations, ou encore les publics concernés ont-ils la visibilité des finalités ? Au-delà des intentions, est-ce que ça marche ?

### ☞ **Quels sont les publics ?**

Les publics dont il est fait référence sont le plus souvent a) les personnes concernées par la thématique (agriculteurs, praticiens de santé, personnes en situation de pauvreté, ...) ; b) les personnes « à proximité » des objets ou publics (ingénieur.es, travailleur.ses sociaux, animateur.ices ESS, élu.es, enseignant.es) ; c) les chercheurs.es (confirmé.es ou en apprentissage = doctorant.es) et d) les étudiant.es en formation initiale. Les publics *non atteints* sont les élus et travailleurs des instances gouvernementales.

Nous pouvons observer que certaines catégories ne sont jamais mentionnées comme professionnels de l'information, journaliste... Et que certaines catégories sont mentionnées comme « visée » et rarement touchées, c'est le cas des élus locaux et des fonctionnaires (territoriaux comme d'Etat).

Mais pour chaque dispositif de formation, la question des publics est différente. Par exemple pour un Master Médiation Science et société qui touche seulement des étudiant-es en formation initiale, la question se pose davantage sur la diversité des parcours de ces étudiants (sciences sociales, sciences expérimentales ou autres). Pour d'autres en formation continue, il s'agit plutôt de la diversité des profils autour d'une même thématique.

### ☞ **Quelles sont les difficultés rencontrées à déployer l'offre de formation ?**

La dénomination variée (recherche-action, recherche participative...) ne rend pas facilement lisible l'intérêt de ces formations notamment auprès des publics que certains organismes de formation souhaitent atteindre : les enseignants, les élus, les personnes concernées par la question soulevée.

La normalisation ou standardisation des formations (par les logiques de financement et de normes qualité centrées sur les outils et compétences immédiates) réduit la possibilité de mise en valeur des spécificités de chacune des formations.

Beaucoup de ces formations s'inscrivent dans des logiques de partenariats (dans leur constitution et/ou leur conduite) qui sont asymétriques par les statuts des partenaires, par leur assise financière respective, par leur légitimité.

Plusieurs opérateurs de formation exposent les difficultés de financement notamment ceux qui s'inscrivent dans le cas de la formation continue et ce sont principalement des associations.

Un opérateur expose la confusion entre médiation scientifique, vulgarisation scientifique et recherche participative.

Certaines personnes interrogent quels sont les espaces qui permettent aux formateurs et formatrices de partager leurs pratiques, les questionner afin que leurs formations soient elles aussi plus cohérentes avec une démarche participative, et ne pas reproduire des rapports de domination souvent présents et non traités dans les recherches participatives.

👉 **Comment ces formations se parlent entre elles ? Comment elles ne se vivent pas comme un vase clos pour que la diversité soit une force ? Y a -t-il du réseau et comment ?**

L'offre de formation est fragmentée (et prise dans une logique de marché concurrentiel), aux contenus qui aspirent souvent aux mêmes finalités mais qui divergent sur les façons d'y parvenir tant sur les savoirs que sur les savoir-faire et savoir-être. Cette diversité d'approches constitue potentiellement un atout en offrant différentes portes d'entrées et possibilité d'accès au regard de la grande diversité des RSP sur le territoire, mais doit inviter les structures à mieux s'approprier le paysage des RSP et de leurs formations pour mieux affirmer leur spécificité.

👉 **Quelques remarques transversales**

Le fait que des institutions se lancent dans des formations témoigne de la reconnaissance grandissante des Sciences et recherches participatives au sein du secteur académique.

L'intermédiation n'est pas un sujet, parfois pas compris voire parfois rejeté. Le mot n'arrive jamais spontanément.

Avec les éléments en notre possession, la question de l'entrée en culture des sciences et recherches participatives, c'est-à-dire la question des lieux des temps et des formats culturels empruntés ou créés pour mettre en place des sciences et recherches participatives ne semble pas traité ou intégrés dans les formations.

### **A partir de l'atelier du 18 mars**

La présentation des trois premières étapes du travail et des résultats a été l'occasion pour les participant.e.s de formuler leurs réactions, commentaires, remarques. Certains d'entre-elles prolongent ou approfondissent nos analyses et d'autres ouvrent des perspectives nouvelles. Voici la liste :

- transformer cet inventaire (étape 1) en une carte pour identifier la répartition géographique, la questionner ?
- que sait-on des motivations des participant.e.s ?
- ces formations sont-elles majoritairement issues de demandes de branches professionnelles (employeurs ?) ou majoritairement de l'offre, des dynamiques, des organismes de formations/établissements d'enseignement ?
- faut-il former en priorité celles et ceux déjà sensibilisés (aux enjeux, aux problèmes), donc aller

vers des super-médiateurs, des experts ou alors viser d'élargir, de justement sensibiliser celles et ceux plus éloignés, pour une meilleure prise en compte dans de nombreux champs professionnels ?

- “ceux que nous n'avons pas repérés dans les publics visés : les élus et les fonctionnaires-agents des collectivités publiques”. C'est un enjeu politique fondamental, qui participe de l'acculturation du personnel politique aux enjeux scientifiques et aux méthodes. Et un échec pour l'instant...

- Comment faciliter le choix, et donc l'information, de celles et ceux qui veulent se former ? Faut-il afficher des formations nouvelles pour des métiers nouveaux ?

- inciter l'ANR à investir le champ de la formation et de son financement comme objet de recherche à part entière ?

- La dynamique interdisciplinaire (ou transdisciplinaire ou multiréférentialité) est à mettre en avant pour pérenniser les programmes de recherche participative : faire travailler des acteurs hétérogènes ensemble mais aussi faire travailler des chercheur.e.s de disciplines différentes ensemble.

- quid des formations en ligne et à distance ?

- quid de formations non françaises ?

- s'agit-il de repérer/décrire de nouveaux métiers ou de valoriser des métiers existants, dans lesquels certaines fonctions ou rôles sont passés sous silence ou mal nommés ?

### **La question des compétences : ouverture de la discussion.**

Un recueil et une analyse du contenu des formations a également été réalisé en s'appuyant : 1/ sur les programmes de formation disponibles en ligne, 2/ sur les éléments fournis lors des entretiens (les compétences énoncées par les responsables de formation comme relevant de leurs intentions pédagogiques) puis 3/.présentation le 18 mars aux participant.e.s et proposition de travail par groupe 3 ou 4 pour compléter/commenter cette présentation.

Le matériau collecté à été soumis à un travail d'analyse s'appuyant sur la taxonomie de Bloom, un modèle proposant une classification des niveaux d'acquisition des compétences. Bâti dans les années cinquante, ce modèle propose une hiérarchie dans notre manière d'acquérir et d'utiliser du savoir de manière utile. Cette classification a eu tellement d'écho que l'Éducation nationale française l'utilise dans ses référentiels d'acquisition des connaissances. L'intérêt d'évoquer ici la taxonomie de Bloom est notamment lié à la passerelle directe avec les neurosciences cognitives, et les compétences du 21<sup>e</sup> siècle (Lamri, 2018)<sup>3</sup>. Cette propose 6 niveaux d'apprentissage menant à l'acquisition d'une compétence :

(i) Connaissance : ce niveau implique principalement de pouvoir identifier, définir, mémoriser et s'exprimer sur un concept.

(ii) Compréhension : une fois la connaissance maîtrisée, il devient possible de résumer le concept, le reformuler, le reconnaître.

---

<sup>3</sup> Lamri, J., (2018), La compétence : une notion ambiguë et complexe, in Les compétences du 21<sup>e</sup> siècle : Comment faire la différence ? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération, éd. Dunod, 61-82.



(iii) Application : à ce niveau, l'individu peut appliquer le concept à des sujets concrets. Il s'agit du passage à l'action, au réel, et donc la sollicitation de compétences avancées.

(iv) Analyse : la pratique permet de comparer, critiquer, et modifier le concept.

(v) Synthèse : la matière acquise et maîtrisée permet de créer quelque chose de nouveau à partir du concept, de s'en inspirer pour composer.

(vi) Évaluation : ce dernier niveau montre une maîtrise complète du concept et de ses dérivations, et permet d'évaluer de manière structurée et argumentée la valeur relative du concept et la maîtrise chez d'autres individus.

Dans un second temps, nous avons regroupé de façon empirique ces compétences selon trois identités : la gestion de projet, la médiation et la connaissance des acteurs. Ce travail nous a permis de répartir les éléments collectés tel que présenté dans la figure 1.

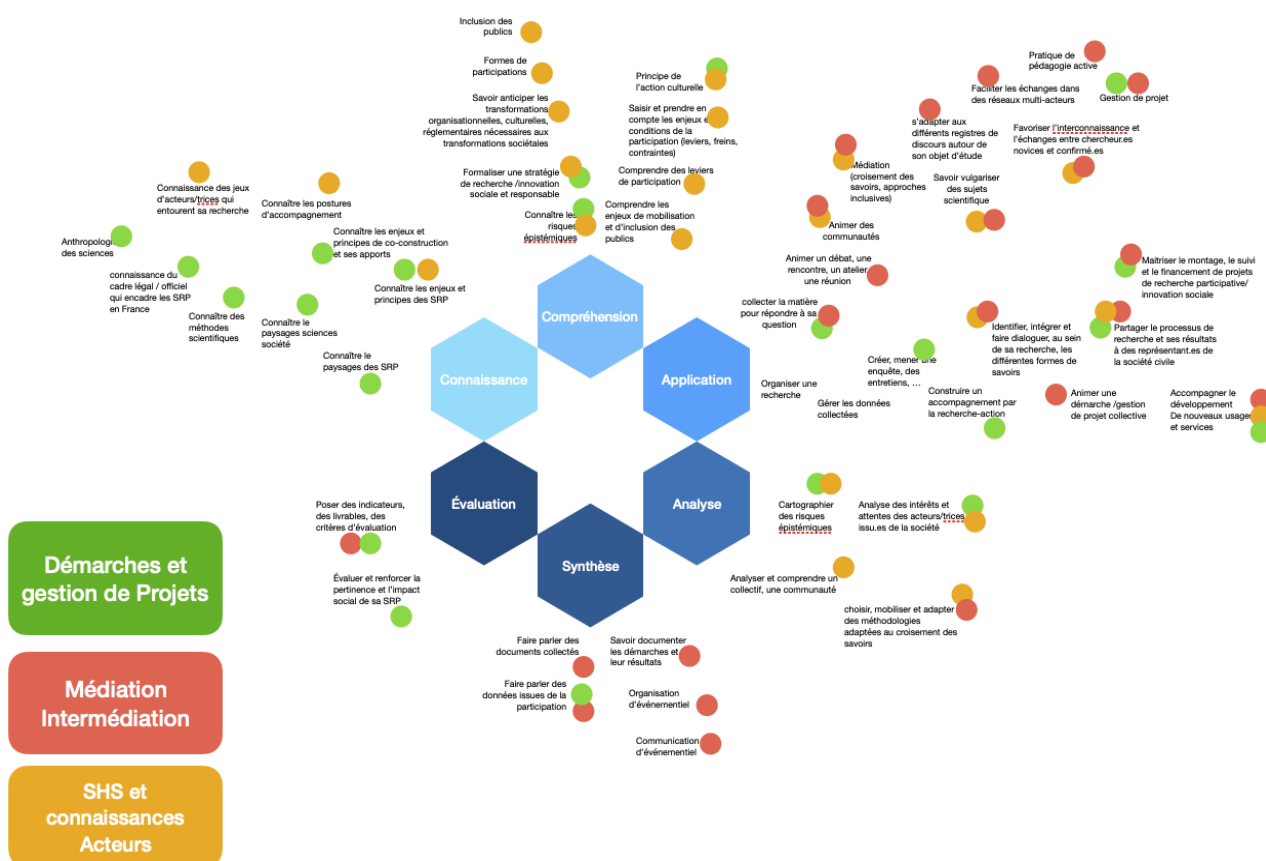


Figure 1 : répartition des compétences identifiées selon la taxonomie de Bloom

### Les premiers enseignements de cette cartographie sont :

- la prédominance d'éléments relevant de l'application, ce qui témoigne du caractère pratique et applicable défendus par celles et ceux qui proposent ces formations tant dans la finalité que dans leur profil (ce sont celles et ceux qui font des SRP qui forment)
- la très faible représentation des éléments de synthèse et d'évaluation qui témoigne de la maturation et du développement en cours de ces pratiques de SRP
- la distinction des compétences entre gestion de projet, médiation et connaissance des acteurs n'est pas discriminante, au contraire elle reflète le caractère très systémique des compétences nécessaires et nécessite d'être enrichi par d'autres sources ou représentations. Nous avons soumis et enrichi ce modèle lors des rencontres du 18 mars. Les personnes participantes ont pu compléter et commenter cette cartographie. Elles offrent une première possibilité de lecture d'une cartographie de compétences qui peuvent être autant d'open badges.

Les membres de la boutique des sciences de Lyon, dont la formation fait partie des objets étudié et des entretiens réalisés, ont également présenté l'avancée de leur propre réflexion (Chauveau et Montagnat, 2024)<sup>4</sup> ce qui nous a invité à proposer notre propre distribution des compétences mise en oeuvre lors du pilotage d'un projet de SRP s'effectuant lui même dans des idéaux types de postures de l'accompagnement - Conduire, Guider, Escorter - tel que définis par Maela Paul (2004)<sup>5</sup>. Cette synthèse est présentée en figure 2.

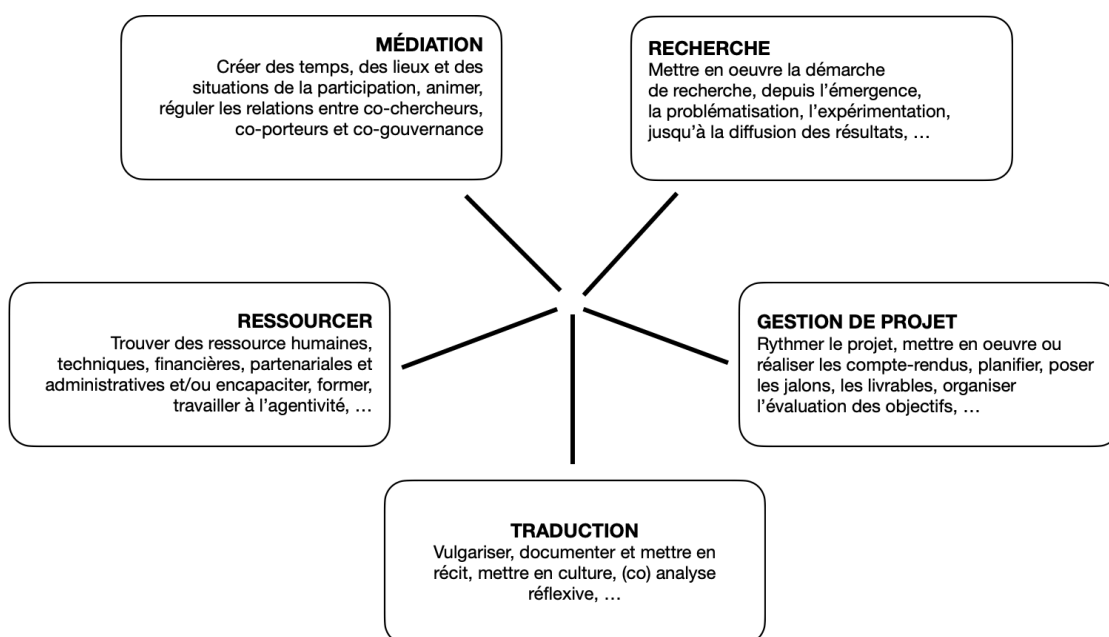


Figure 2 : domaines de compétences exprimées lors du pilotage ou d'un accompagnement de projet SRP

<sup>4</sup> Chauveau, H, Montagnat, M., 2024, « Expérimenter l'intermédiation : enjeux de postures, de rôles et de déplacements des accompagnateurs/trices de projets de recherche participative au travers de l'expérience de la Boutique des Sciences de Lyon », JE du GIS Démocratie et Savoirs les 19, 20 novembre 2024 (Lyon)

<sup>5</sup> PAUL M. 2004, L'Accompagnement : une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan, 351

## IV. Conclusions, préconisations, ouvertures

### 1- Le paysage tel que nous pouvons le dessiner

À partir des formations identifiées lors de ce projet et plus particulièrement des entretiens conduits avec les 11 opérateurs, trois champs de références se distinguent:

- autour de l'approche des sciences citoyennes orientées vers la production de connaissances
- autour des approches de recherches orientées vers l'action. Sont évoqués comme appuis théoriques, les travaux de John Dewey, Henri Desroche, Joseph Wresinski, Jean-Pierre Darré, Jacques Chevalier,
- les méthodologies (et finalités/principes) de l'éducation populaire ou du développement local.

Sur ces deux derniers champs, les formations qui s'y réfèrent évoquent des recherche-action ou recherches participatives comme des formes de continuum entre connaissance et action, entre action et connaissance et une coopération cognitive entre les parties prenantes : les personnes concernées par la question mise au travail, les acteurs à proximité de la question et/ou des personnes concernées (professionnels divers, institutions, associations...), les chercheurs...

Co-développement et distance critique plurielle (Darré), enquête et expérience source de savoirs (Dewey), expérience source de savoirs avec explicitation des connaissances tacites par la coopération (Desroche et Wresinsky), des savoirs situés et des savoirs aussi qui se construisent les interactions entre les parties prenantes, la non-séparation entre pratique et théorie, action et pensée (éducation populaire), enjeu démocratie et d'effectivité de la citoyenneté (éducation populaire / Dewey).

Les formations à la recherche-action et/ou recherche participative ("chemin faisant" ou non) portées par des associations font la plupart explicitement références à ces principes et vont orienter leur contenu de formation en ce sens avec des attentions fortes sur:

- l'éthique des personnes qui animent / la posture
- l'acculturation à des approches scientifiques qualitatives et culture épistémologique - les méthodologies pour mettre en oeuvre et réadapter

La diversité des organismes (associations, établissements d'enseignement supérieur, institut de recherche...) crée une diversité de dispositifs de formation.

Quelque soit la formation, il semble que les apports s'appuient sur des cas concrets et des apports théoriques.

La plupart des personnes interviewées n'évoquent pas l'intermédiation comme fonction, peu la médiation pour les formations mais davantage pour leur propre rôle quand ils ou elles lancent ou animent des recherches participatives.

Il y aurait un enjeu à déployer des formations :

- côté formation initiale pour acculturer les étudiants aux démarches de coopération, de participation... mais aussi aux postures d'animation (comment on pilote un travail collectif / d'autant qu'ils sont tout le temps sollicités pour des travaux de groupe sans qu'ils aient reçu de formation sur l'animation de groupe de production) et aussi à la recherche scientifique et l'épistémologie
- côté formation continue : et notamment en direction des personnes dans des fonctions de direction, d'animation et de recherche pour:
  - les acculturer aux démarches de coopération et de participation/ aux postures d'animation / à la recherche scientifique et l'épistémologie pour tenter de les outiller à qualifier les liens entre connaissance et réalité, à ne pas craindre la complexité des situations rencontrées
  - et pour celles et ceux qui le souhaitent, qui en ont besoin, approfondir, rentrer dans les détails, les processus, les déroulements...
  - des formations "sensibilisation"
  - des formations "conduite de RA ou RP" avec des références théoriques différentes et des contenus différents pour répondre plus largement aux besoins, voire des formations ad hoc qui se créent.

## **2 - Des ouvertures et questions politiques**

Investir dans la création d'une formation (initiale comme continue) n'a pas de sens si celle ci ne se projette pas dans le temps (qu'elle parvienne ou non à exister longtemps, et quelles que soient les améliorations qu'elle nécessite, chemin faisant). C'est donc intéressant et inquiétant de voir cette prolifération d'offre et de propositions nouvelles. De quoi est-ce le symptôme ?

Si on fait l'hypothèse que ce phénomène va prendre de l'ampleur, l'enjeu serait de trouver comment faire du réseau entre les porteurs d'initiative (quel que soit leur statut, ESR, TSR), sans quoi les seules logiques de marché risquent de prendre le dessus et de transformer en segment à conquérir cette question éminemment politique. Il faudra trouver le bon prétexte et les formes pour faire travailler ensemble ces acteurs hétérogènes mais qui ont du commun. Dans quel cadre institutionnel ?

## **3 - Des enjeux liés à la formation continue**

Nous avons constaté la part prépondérante de la formation continue, la formation d'adultes parmi, les propositions repérées. Cela nous semble cohérent avec les enjeux et problématiques traitées dans ces moment d'apprentissage.

Le contexte est pourtant particulièrement tendu : un processus de réforme profond (car touchant au sens et aux finalités) est engagé depuis plusieurs années. Sans ouvrir toutes les portes et les détails on peut énumérer : les Organismes paritaires collecteurs des cotisations (OPCA) des employeurs sont marginalisés et deviennent Opérateurs de compétences (OPCO), ce faisant l'Etat prend la main sur la gestion des fonds (confiés à une banque, La Caisse des dépôts et consignations), les organismes de formations sont sommés à s'organiser en reprenant les méthodes de l'industrie (dont des processus d'audit de qualité -Qualiopi,, d'inscription dans des marchés et appels d'offre), les formations sont orientées de plus en plus au service des

employeurs (existants ou supposés) et non au service des aspirations des apprenants, les apprenants sont incités par le financements (CPF) à considérer la formation comme un bien marchand, les financements de plus en plus liés à des inscriptions administratives complexes (RNCP).

Toute offre de formation et a fortiori toute nouvelle offre de formation d'adultes est jugée à l'aune de cette approche : quelles compétences professionnelles applicables à court-terme permet elle d'acquérir et avec quelle garantie ? Or nos échantillons enquêtés disent des situations professionnelles très diverses, des compétences qui relèvent de savoirs-être plus que de savoirs technique. Comment vont-ils être reçu s'il proposent des formations visant des publics larges, parfois hétérogènes et dont les référentiels professionnels sont flous, l'interface des champs, de métiers, de postures différentes ?

#### **4 - Des enjeux de métier(s)**

En lien avec l'enjeu précédent, et les 5 types d'expériences repérés, il devient nécessaire de questionner chacune des parties prenantes sur le degré de formalisation (voire de rigidité) dont le terrain a besoin. Faut-il former à un ou des métiers bien identifiables (comme l'inter-médiation ?) ou faut-il plutôt diffuser dans toutes formations les principes de la recherche participative, expliciter le lien ESR-TSR ?

Bien sûr qu'on peut répondre « les deux » mais en pratique l'un des mouvement va prendre le dessus, alors que préconiserait-on ?

Et ça nécessite de se demander si on parle de métier, de profession ou de fonctions, toutes notions parfois superposées ou confondues dans les propos des acteurs interrogés.

#### **5 - Des enjeux politiques et de société**

Nous l'avons vu quand nous avons demandé aux acteurs qui était le public (visé et/ou touché), il est intéressant que les acteurs de la formation déterminent s'il souhaitent d'abord former des chercheurs (ou des scientifiques, ou des techniciens au service des scientifiques) à comprendre le terrain pour mieux faire avec lui (ou pour lui, ou par lui) ou plutôt former des acteurs de terrain à mieux travailler avec des scientifiques.

Ensuite, si le public des formation est d'abord des acteurs de terrain, veut-on fluidifier la relation au monde académique de la recherche (Établissement de science et de recherche) et le terrain (Tiers secteur de la recherche) ou bien veut-on permettre au au plus grand nombre d'être partie prenant de la création de savoir, donc de devenir chercheur.e.s sans en avoir nécessairement le statut ? Dit autrement et de manière caricaturale veut-on moins de frontières (ou plus de porosité, de mobilité) entre intellectuels et manuels ou veut-on des intellectuels et des manuels qui s'entendent mieux, mais chacun chez soi ?

L'échantillon enquêté dit que tout existe mais tout ne se vaut pas il faut donc distinguer ces finalités car elles contiennent des principes politiques à affirmer.