



HAL
open science

Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie

Bruno Robbes

► **To cite this version:**

Bruno Robbes. Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2017, 45, 10.4000/edso.2605 . hal-03264953

HAL Id: hal-03264953

<https://hal.science/hal-03264953>

Submitted on 21 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

45 | 2017 :

Collaborations chercheur(s)-praticien(s) : nouvelles formes, nouveaux enjeux ?

- Varia

Dossier

Contextes pédagogiques et enjeux institutionnels

Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie

BRUNO ROBBES

Résumés

Français English

Le projet de recherche présenté dans cet article est né de la demande conjointe de l'équipe enseignante de l'école d'O. de travailler avec des chercheurs et de l'équipe de chercheurs d'étudier des écoles pratiquant des pédagogies actives. Après avoir exposé notre problématique et la méthodologie du projet (socio-clinique institutionnelle, recherche-action de pédagogie), l'auteur décrit trois moments-clés de la phase initiale du processus de contractualisation de la recherche, puis fait un retour sur ce processus. Il analyse le traitement de la commande et des demandes, les différents niveaux d'implication des sujets qui interrogent la fonction de la recherche et ses effets. Il met au jour l'analyseur « temps », les interférences institutionnelles avec l'inspecteur de l'Éducation nationale à propos de l'innovation et de l'évaluation, les effets de son positionnement vis-à-vis des chercheurs et sur le contenu du projet de recherche. Il repère quelques connaissances produites sur le processus de contractualisation d'une recherche action.

This article presents a research project stemming from a common request of the teaching team of the O. school to work with researchers and of the researchers' team to study schools where active forms of pedagogy are implemented. The writer of the article first presents the research issues and the project methodology (institutional socio-clinics and pedagogical action research), then he describes three key moments in the initial phase of the research

contracting process, and finally he analyses the research function and effects. In the presentation of the findings, the writer highlights the "time" analyser, institutional interferences with the French national Education Inspector concerning innovation and assessment, and the effects of the Inspector's positioning towards the researchers and about the content of the research plan. He notes a few elements of knowledge produced about the contracting process in action research.

Entrées d'index

Mots-clés : Projet de recherche, élaboration, contractualisation, chercheurs et acteurs, pédagogie, recherche-action, socio-clinique institutionnelle

Keywords : Research proposal, elaboration, contracting process, researchers and actors, pedagogy, action research, institutional socio-clinics

Texte intégral

Introduction

- 1 C'est suite au colloque « Crise et/en éducation. Épreuves, controverses et enjeux nouveaux » des 28-29 octobre 2011¹ que je rencontre la directrice de l'école d'O. Depuis 2004, cette directrice expérimentée y mène un projet pédagogique qui s'inspire de pédagogies actives, sans se revendiquer d'un courant identifié. L'équipe enseignante se compose de huit professeur-e-s des écoles – sept femmes et un homme – débutants et sans formation pédagogique particulière. L'école, classée en REP +², se situe dans un quartier populaire de Paris. Lors de notre entrevue, la directrice dit souhaiter que des chercheurs analysent le travail d'équipe réalisé dans l'école, évaluent les acquisitions scolaires des élèves et apprécient la perception de l'école par ses partenaires. En mai 2013, cinq chercheurs du laboratoire EMA³ proposent à l'équipe enseignante d'élaborer un projet de recherche en 2013-14, pour une mise en œuvre l'année suivante. Ceci nécessite de formaliser une commande avec la hiérarchie de l'Éducation nationale ; de prévoir des réunions entre enseignants et chercheurs ; que les chercheurs rédigent ce projet et après accord des enseignants et de la hiérarchie, le présentent à des organismes financeurs. Fin mai 2013, l'équipe enseignante accepte la proposition. Commence alors, d'octobre 2013 à juillet 2014, le processus de contractualisation du projet.
- 2 Nous allons d'abord présenter la problématique qui nous a conduit à étudier l'étape initiale de contractualisation de ce projet, en indiquant nos référents théoriques. Puis, nous préciserons sa méthodologie. Nous décrirons alors trois moments-clés de ce processus (résultats), pour faire ensuite retour sur ce processus (discussion).

Problématique et présupposés théoriques

- 3 Au départ de notre questionnement, figure l'idée que si la pédagogie n'est pas une science mais une discipline praxéologique (Fabre, 2002), elle n'en est pas moins un objet de recherche scientifique possible. De là, il existe plusieurs façons de l'étudier : recherches « sur » à visée académique ; recherches « pour » voulant transformer les pratiques, résoudre les problèmes des acteurs ; recherches

« par » à visée émancipatrice ; recherches « avec » à visée participative (Marcel, 2016). Séduit par la perspective – nouvelle pour nous – de co-élaboration d'un projet de recherche entre chercheurs et enseignants, nous avons voulu préciser pour nous-mêmes notre cadre méthodologique, en commençant par examiner l'étape initiale de contractualisation. Au plan scientifique, il nous semblait pertinent de nous arrêter sur cette étape, où les demandes et les questions des enseignants rencontrent les préoccupations et les objets d'étude des chercheurs. Nous nous demandions comment co-élaborer un projet de recherche et jusqu'où aller, dans la contractualisation des objets d'étude communs et des conditions de la collaboration. Nous ressentions aussi le besoin de préciser notre posture du chercheur à l'égard de nos objets et des praticiens. En termes de pertinence sociale, cette étape est celle où les chercheurs négocient à la fois l'autorisation d'entrer dans les classes avec la hiérarchie de l'Éducation nationale, et la mise en place d'un dispositif de recherche devant susciter l'adhésion des enseignants. Périlleuses, ces deux dimensions conditionnent la possibilité même de la recherche. Nous savions peu de choses des démarches de recherche-action, si ce n'est, à propos du processus de contractualisation, que toujours la demande diffère de la commande, qu'elle est évolutive et se travaille.

Recherche-action, analyse institutionnelle et socio-clinique institutionnelle

- 4 Faire collaborer chercheurs et praticiens s'origine dans l'*action research* initiée par Lewin dès 1939 (Catelli, 1995 ; Dubost et Lévy, 2013 ; Monceau, 2015) et antérieurement, dans les travaux de Dewey sur l'enquête (« production du savoir par l'action et par l'expérimentation ») et la démocratie participative (« éthique de participation aux processus de création du savoir ») (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 161). L'*action research* « visait la transformation des comportements » (Monceau, 2005, p. 4). Lewin a montré que « pour optimiser cette transformation dans le sens attendu, il [était] nécessaire d'obtenir la participation des sujets au processus de changement et que l'organisation de discussions collectives centrées sur le problème à résoudre [était] une procédure performante » (ibid.). Concrètement, « la recherche-action est [...] un travail mené en collaboration entre un collectif (une équipe de professionnels par exemple) et un ou plusieurs chercheurs. Le collectif fait appel au(x) chercheur(s) pour travailler une problématique le concernant directement » (Monceau, 2015, p. 21). Ainsi et contrairement à d'autres types de recherche (recherche-intervention, recherche collaborative), la recherche-action fait prévaloir la visée de transformation des pratiques par les dispositifs collectifs de recherche, sans intention explicite ni action de formation individuelle des praticiens. De plus, elle lie étroitement les conditions et les modalités de la collaboration aux dispositifs mis en place. Nous avons choisi de recourir à la clinique et à l'analyse institutionnelle, deux approches qui, dans les années 1990, en ont densifié la méthodologie et l'outillage conceptuel.
- 5 La clinique, selon Ardoino (1989), « veut appréhender le sujet (individuel et / ou / collectif) à travers un système de relations, constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous » (p. 65). La notion de sujet est fondamentale. La recherche-action vise que le sujet s'autorise, au sens de la psychosociologie (Ardoino, 2000). De plus, elle prend en compte les relations

évolutives des sujets aux institutions, c'est-à-dire leurs implications respectives⁴, travaillées dans des dispositifs collectifs proposés par les chercheurs pour en favoriser l'analyse avec les praticiens⁵. Le déploiement de ces dispositifs dans la durée permet d'en saisir les éventuels effets de transformation. Ici, les concepts d'institution et d'implication proviennent de l'analyse institutionnelle. Selon Lapassade et Lourau (1974), l'institutionnalisation désigne un moment du concept d'institution (avec l'institué et l'instituant), où les institutions en transformation permanente sont aux prises avec des contradictions à analyser ; les trois types de déviance qui les guettent étant d'ordre idéologique, libidinal ou organisationnel (Lourau, 1970, p. 282-284). Le dispositif mis en place par le chercheur « active différentes résistances qui s'offrent comme des analyseurs » (Monceau, 2003, p. 17). Ces analyseurs – que Lourau nomme aussi le négatif (op. cit., p. 281) – sont « des événements, situations, objets ou individus qui cristallisent les contradictions institutionnelles » (Monceau, 2016, p. 212). Par conséquent, le sens originaire du terme clinique s'élargit, convoquant une pluralité de disciplines des sciences humaines, selon une approche multiréférentielle où les faits s'analysent à différents niveaux : subjectif⁶, interactionnel, groupal, organisationnel, institutionnel (Ardoino, 1980, 1993).

- 6 Dans cette continuité théorique, la socio-clinique institutionnelle est une démarche et une posture de recherche en proximité avec les sujets, qui les implique et « intègre l'analyse de la dynamique institutionnelle » (Monceau, 2005, p. 2). Pour cela, elle propose des dispositifs collectifs d'analyse et mobilise les concepts exposés plus haut. Monceau (2003) explique : « La conduite de l'enquête est guidée par la volonté de mettre en œuvre une analyse collective de la commande et des demandes, la socialisation du dispositif de recherche et l'attention portée à la restitution des résultats. Ces opérations ne sont pas successives mais simultanées. Ainsi, l'analyse de la commande implique le commanditaire tout au long du travail, tout comme la restitution commence au premier instant par celle de la commande elle-même. L'analyse continue des implications des enquêteurs dans le travail en cours est un autre aspect de l'élargissement du champ de l'enquête » (p. 28). Ainsi, chez les chercheurs, se développe « une aptitude à prendre en compte la complexité et l'imprévisibilité des transformations individuelles et sociales » (Monceau, 2016, p. 215). Huit invariants méthodologiques de cette démarche peuvent être isolés : « Le travail de la commande et des demandes issues de leurs terrains de recherche, la participation des sujets au travail de recherche, le travail des implications primaires et secondaires (des sujets et des chercheurs), le travail des analyseurs, la restitution au fil de l'avancée de la recherche et non uniquement à son terme, l'analyse des transformations et effets qui se produisent à mesure qu'avance l'analyse, la visée de production de connaissances à destination du monde scientifique, le contexte et les interférences institutionnelles impliqués dans la recherche »⁷.

Recherche-action dans le champ pédagogique

- 7 Lieberman (1986) fait remonter les débuts de la recherche-action dans l'enseignement aux États-Unis « en 1940, lorsque l'équipe de Stephen Corey travaille avec des professeurs d'université sur leurs pratiques »⁸ (p. 28). L'auteur évoque des travaux ultérieurs, où une réflexion méthodologique approfondie est menée sur les conditions de ces recherches. Elle en conclut « un grand potentiel de production de savoirs quand les enseignants définissent eux-mêmes leurs problèmes professionnels » (p. 32). Selon Savoie-Zajc (2001), une seconde

génération de la recherche-action émerge dans les années 1970. Très influencée par les travaux de Schön et de Kolb, elle est orientée vers la transformation des pratiques. Une troisième génération conçoit la recherche-action « comme un instrument d'émancipation personnelle et sociopolitique » (p. 20).

- 8 En France, la recherche-action dans le champ pédagogique est liée à l'histoire de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), où différentes équipes la pratiquent à partir des années 1970. Elles sont composées de chercheurs statutaires et d'enseignants en poste, en partie déchargés de classe, qui apportent les questionnements du terrain. Né en 1969, le Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS), très vite rattaché à l'INRP, développe des recherches-actions à l'école (Stambak, in Carraz, 1983 ; CRESAS, 1987). Hugon et Seibel (1988) les définissent ainsi : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (p. 13). Ces recherches ont des prolongements actuels, par exemple à travers le réseau de « Recherches sur les écoles et les pédagogies différentes »⁹.

Cadre méthodologique

- 9 La « recherche-action de pédagogie » (le terme de « pédagogie » indiquant l'objet d'étude) s'inscrit dans ce courant français. Au plan épistémologique, le refus des coupures théorie/pratique, pensée/action, sujet/objet nous conduit à considérer l'ensemble des acteurs comme co-détenteurs et co-producteurs de savoirs. Au plan méthodologique, la mise au jour des savoirs des praticiens passe par une collaboration avec des chercheurs ne se situant pas en position d'extériorité par rapport à l'objet et au terrain de la recherche. Partant de demandes et de questions des praticiens, ils les analysent et les élaborent avec eux pour en faire des problématiques de recherche. Cela suppose que les praticiens acceptent le doute, sortent de la quête de solutions immédiates. Les chercheurs leur proposent alors un dispositif de travail commun précisant la temporalité, les modalités et les conditions de la collaboration. L'un des temps caractéristiques en est la restitution, où les réactions des praticiens aux résultats produits par les chercheurs sont prises en compte dans le travail d'interprétation, donc de co-production de connaissances, et peuvent alimenter des changements. On ne peut véritablement parler de recherche-action que si ces moments de co-production de connaissances existent. Ce cadre permet les élaborations, fait progresser le processus de recherche, prend en compte d'éventuelles tensions. Ainsi, l'analyse des relations entre chercheurs et praticiens, de même que les dimensions institutionnelles et les interrogations à propos de la tension militant/praticien/chercheur, participent du processus de recherche.

- 10 Prenant appui sur ce cadre méthodologique, le projet de recherche contractualisé à l'école d'O. comprend une visée commune aux enseignants et aux chercheurs : co-produire des connaissances à partir des pratiques de l'école d'O., en étudiant (éventuellement en évaluant) ces pratiques. La visée de recherche prime sur les intentions de formation et de transformation des pratiques, bien que ces dernières puissent être des conséquences du processus de recherche (par la collaboration des enseignants au protocole, la présentation des résultats lors des restitutions). Une caractéristique essentielle de notre démarche tient au fait qu'enseignants et chercheurs s'accordent sur le projet de recherche, en s'interrogeant également sur les aspects institutionnels présents dès la phase de contractualisation. La détermination des objets de recherche, l'organisation

matérielle du recueil de données, leur collecte et leur analyse sont des tâches partagées. Par contre, en termes de connaissances, les objectifs diffèrent : les praticiens sont en attente de connaissances utiles pour l'action ; les chercheurs tentent de produire des connaissances sur les pratiques et leurs effets, sur le processus de recherche, connaissances in situ et de portée générale.

- 11 Pour explorer la phase initiale de ce processus de contractualisation, nous nous sommes appuyés sur un « journal de recherche » rassemblant tous les courriels échangés entre les acteurs, le projet de recherche dans ses différentes versions au cours de la période analysée, un courrier de l'IEN¹⁰ et nos réponses à celui-ci. Notre analyse a procédé d'une relecture systématique de ces matériaux. Nous y avons repéré des moments-clés du processus de recherche (phases de préparation, d'élaboration, de proposition, de choix, de mise en œuvre ; moments d'incertitudes, de tensions, décisifs ; résistances, obstacles ; situations de communication ; actes ou propos significatifs). Nous avons ensuite croisé nos données en recherchant des différences et des complémentarités entre elles.
- 12 Cette recherche a débuté en septembre 2014 pour une durée de quatre années. Elle est financée par la Fédération nationale de l'OCCE¹¹ et la Fondation UCP¹². Une première restitution de l'équipe des chercheurs à l'équipe enseignante a eu lieu, en deux temps : décembre 2015 et avril 2016.

Résultats : un processus comportant trois moments-clés

La rédaction d'un pré-projet

- 13 Mi-octobre 2013, nous rédigeons un pré-projet de recherche, avec trois objectifs : nous accorder sur les orientations méthodologiques de la recherche ; nous entendre sur les modalités de reprise de contact avec la directrice et l'équipe enseignante ; recenser les objets de recherche potentiels sur lesquels ils pourraient s'engager. Par échanges de courriels, nous élaborons et amendons ce pré-projet, en stabilisons le contenu, puis nous préparons la réunion prévue avec l'équipe enseignante.
- 14 Mi-novembre, nous contactons la directrice pour convenir d'une date de réunion. Celle-ci nous répond : « Dans un premier temps nous vous proposons de prendre le temps de "débroussailler" avec quelques-uns d'entre nous. L'ensemble de l'équipe étant pas mal sollicité, nous nous répartissons les tâches ». Nous lui faisons la réponse suivante : « Après réunion de l'équipe des chercheurs le jeudi 28 novembre et considérant que la demande concerne toute l'équipe enseignante, il nous semble essentiel que pour une première réunion, nous rencontrions l'ensemble de l'équipe. Bien évidemment, ceci n'oblige aucun enseignant à participer au projet par la suite ». Pour faciliter la présence de tous, nous proposons de décaler la date de cette réunion en janvier. Non sans mal, nous la fixons au 14 janvier 2014 après-midi, à l'école.
- 15 Sachant qu'à ce stade nous avons une commande de la directrice, le but de la réunion pour nous est d'écouter les demandes des enseignants. Nous présentons nos domaines de recherche et recueillons ces demandes. Nous exposons aussi les conditions de la collaboration¹³. L'élargissement de la recherche à des personnels intervenants dans l'école, voire à des partenaires, est abordé. La question de l'information de la hiérarchie de l'Éducation nationale et des autorisations à demander est posée. Pour garder trace des échanges et rédiger le projet de

recherche, nous enregistrons la réunion et prenons des notes.

L'élaboration et la contractualisation du projet

- 16 Après la réunion, un chercheur écrit : « Il me semble que la "demande" était d'abord celle de la directrice de l'école et que cette demande s'est formulée dans la rencontre avec Bruno ». Pour un autre, « L'expression des attentes n'a que partiellement eu lieu ». De fait, « l'équipe n'a pas eu le temps de digérer les pistes » qu'elle découvre. Faire émerger des demandes fait partie du processus d'élaboration du projet. Pariant que nous allons en recueillir d'autres, nous prévoyons un double dispositif : le 14 janvier, en tant que responsable du projet, j'avais donné mon adresse mail aux enseignants, afin que chacun puisse exprimer une demande sans passer par l'équipe ; je leur envoie également un tableau avec les objets sur lesquels chaque chercheur est prêt à s'engager. Nous rédigeons un projet de recherche avec les données dont nous disposons¹⁴. Nous l'affinerons ensuite à partir des réactions de l'équipe enseignante.
- 17 Entre le 26 février et le 4 mars, la directrice nous envoie des questions d'enseignants. Elles concernent l'apprentissage de gestes professionnels ; le déroulement des recherches et la crainte qu'elles ne perturbent les pratiques (« Filmer une séance ne va-t-il pas perturber le comportement habituel des élèves et fausser l'observation ? ») ; la précision de notions, de concepts, de méthodologies de recueil de données. Les enseignants ont également des demandes de formation sur divers aspects : TICE, coopération entre élèves, travail de groupe, métacognition, dévolution, construction de la discipline dans la classe. D'autres questions concernent l'organisation de la recherche (« Quel sera l'investissement temps demandé ? » ; « Quel serait notre rôle ? Notre degré d'implication dans le projet ? »), les temps de concertation, les objets de la recherche (« Va-t-il falloir opérer des choix ? Si oui, lesquels ? Comment ? »), la présence des chercheurs, l'organisation de la collaboration (« Est-il envisageable de créer des groupes de travail enseignant(s) / chercheur(s) en fonction des objets de recherche ? »), l'utilisation des données enregistrées (« Que vont devenir les observations filmées, les entretiens... ? »). Des enseignants expriment des attentes sur l'état des lieux du fonctionnement actuel de l'école et attendent des retours de la part des chercheurs (« Comprendre les spécificités de notre école (population, milieu, équipes...) et l'impact qu'elles ont ou qu'elles devraient avoir sur notre enseignement » ; « Permettre des recherches, des essais pour faire évoluer nos pratiques grâce aux échanges chercheur(s) / enseignant(s) »).
- 18 Entre le 9 février et le 28 mars, chaque chercheur élabore des propositions d'objets, de questions, d'hypothèses de recherche qu'il souhaite travailler, à partir de ce qu'il a entendu des demandes. Notre proposition comprend finalement trois pôles thématiques – pôle 1 : la coopération entre élèves au sein des classes ; pôle 2 : le travail en équipe ; pôle 3 : les conduites de classe, l'organisation des relations, les médiations dans les relations enseignant/élèves et entre élèves – avec un chercheur référent par pôle. Une étude portant sur le regard de la hiérarchie sur l'école s'y ajoute. Le 25 avril, j'envoie par courriel à la directrice le projet, pour transmission à l'équipe enseignante et retour de leurs commentaires, réactions. Le 8 mai, la directrice demande de retirer l'élément de phrase « que les enseignants qualifient d'innovantes » à propos des pratiques de l'école¹⁵. Le 12 mai, elle confirme que « l'ensemble des enseignants s'implique et souhaite travailler sur les 3 pôles » du projet.
- 19 En parallèle, la directrice a contacté l'IEN de la circonscription, pour solliciter un entretien où elle se rendrait avec moi afin de lui exposer le projet, d'envisager

comment l'y « associer » et l'informer de son suivi. Nous échangeons sur ce que l'IEN pourrait faire pour faciliter la conduite du projet et sur la stratégie à adopter pour obtenir l'accord du DASEN¹⁶. C'est à cette occasion que nous débattons de l'emploi du terme de « pratiques innovantes ». L'entretien avec l'IEN a lieu le 14 février. L'écoute est attentive. Je note : « L'IEN connaît son affaire, la pédagogie et la recherche ». Elle donne son accord pour engager le projet et se propose d'obtenir la signature du DASEN. Prenant sa retraite en fin d'année scolaire, cette signature garantit, dit-elle, « une continuité dans l'engagement de l'institution ». Elle souhaite enfin contribuer au projet, en proposant à des chercheurs un entretien avec elle.

La communication du projet à la hiérarchie de l'Éducation nationale¹⁷

20 Après que la directrice a signé le projet, je l'envoie à l'IEN. Le 10 juin, elle en accuse réception et mentionne un article des Cahiers pédagogiques qui l'interroge « sur les observations du chercheur guidées éventuellement par ces principes »¹⁸. Le 17 juin, nous avons un entretien téléphonique à sa demande. L'IEN a fait une lecture minutieuse du projet. Premièrement, elle souhaite que les chercheurs précisent leurs critères d'évaluation des pratiques¹⁹, insiste sur l'évaluation des apprentissages. Deuxièmement, elle dit craindre le risque de ne s'intéresser qu'aux relations. Troisièmement, elle se demande si du fait de leur passé de militantisme pédagogique, des chercheurs ne vont pas observer et analyser le travail de l'école au prisme de ces références. Quatrièmement, elle informe les chercheurs que le projet d'école accompagné par l'équipe de circonscription reprend le pôle 2²⁰. Elle interroge la façon dont les chercheurs se situent par rapport au dispositif institutionnel « Plus de maîtres que de classes » et se demande comment les conseillers pédagogiques pourraient interagir avec eux. Cinquièmement, elle demande que les chercheurs établissent un calendrier par année, pour faire apparaître l'étude des processus d'évolution. L'IEN demande donc aux chercheurs de lui adresser un complément au projet. Elle ajoute qu'ainsi, elle obtiendra l'accord du DASEN.

21 Les positions de l'IEN suscitent de vives réactions chez nous : « Dans quelle mesure peut-elle nous demander de revoir notre projet de recherche ? » ; « Je ne suis pas dans une logique d'évaluation, et ne tiens pas à y être. D'autant que pour évaluer sérieusement une école entière, il faut plus de moyen et de temps que ce que nous avons, et il faudrait pouvoir observer une autre école "ordinaire", ce qui demande des forces importantes. Et s'il faut recentrer sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage, il faudra renforcer l'équipe en didacticiens ! ». Nous convenons qu' « il faut faire la part des choses entre ses propres souhaits et exigences qui ne sont pas nécessairement les nôtres, mais en même temps entendre certaines remarques de fond et être en mesure d'y apporter nos réponses ». Y a-t-il urgence à répondre ? Nous sommes partagés. L'IEN pose des conditions pour que la recherche s'engage. Pour l'un d'entre nous, « elle semble en difficulté pour envisager que nous ne savons pas ce qui va se passer pendant cette recherche et que nous ne pouvons pas tout prévoir ». Je résume l'alternative dans laquelle nous nous trouvons : « Différer notre réponse en septembre [...] ce serait donner beaucoup d'importance aux demandes de l'IEN, et mettre en péril la validation par le DASEN du projet » ou « Faire une réponse brève sur les points demandés, en apportant quelques arguments de fonds référés à nos postures et à des travaux de recherche, sans trop développer ». Nous optons pour la deuxième solution, en précisant que nos réponses doivent être limitées, sans débat sur les

questions épistémologiques et sur les modèles de recherche.

22 Un autre débat s'engage, car l'un d'entre nous propose une action de formation à l'équipe d'enseignants pour le pôle 1 afin d'en étudier les effets, après la première phase d'étude de l'existant. Selon lui, « dans les faits, cela va se produire » et « d'un point de vue épistémologique, ce serait [...] plus clair de formaliser ce type de transmission et de l'énoncer clairement dans la présentation du contexte de la recherche ». D'autres pensent que cela risque de « brouiller » leur positionnement, de « renforcer le sentiment de l'IEN que nous serions des "militants dogmatiques..." ». Dans le pôle 2 où nous voulons établir un état des lieux des références des enseignants pour penser leurs modèles pédagogiques, « une formation initiale va injecter de fait des références dans l'équipe qui vont probablement rendre l'état des lieux [...] difficile ». La recherche prime et c'est elle qui produit des effets de formation (Pesce, 2013). Pour notre collègue défendant la formation, « les enseignants ne font pas qu'ouvrir leurs classes, ils participent à la construction et à une part de la conduite de la recherche. Les chercheurs ne font pas qu'observer et mesurer. Ils apportent un regard distancié sur les pratiques et leurs effets [...]. Ils peuvent également faire action de formation, selon leurs champs d'expertise ». Cette dernière phrase fait divergence. Nous convenons que les apports formatifs, initiés par un seul chercheur et dont les effets seront analysés, n'interviendront qu'après avoir posé les premiers éléments d'analyse de l'existant.

23 Le 19 juin, la directrice me propose de contribuer aux réponses à l'IEN. Je lui indique que « les questions s'adressent à l'équipe des chercheurs » et que « je reviendrai vers [elle] avant d'envoyer notre réponse ». Elle me répond : « Très bien. Je reste à disposition pour des petits conseils stratégiques issus de dix ans de collaboration avec M... (nom de l'IEN) ». Le 20 juin, l'IEN nous adresse un document reprenant les points évoqués, demandant une réponse rapide afin, écrit-elle, « que je puisse communiquer le projet au DASEN avec avis favorable pour qu'un accord puisse être retourné ». Du 21 au 27 juin, nous préparons nos réponses. Le 29 juin, après un dernier échange avec la directrice, je l'envoie à l'IEN. Le 3 juillet, elle transmet le projet de recherche au DASEN avec avis favorable. Le 16 juillet, l'un d'entre nous réalise un entretien avec elle. L'accord du DASEN est obtenu à la rentrée 2014-2015.

24 Ces résultats confirment qu'à partir d'une commande initiale, les différents acteurs sont porteurs de demandes multiples comprenant plusieurs niveaux d'analyse, renfermant une pluralité d'enjeux. C'est bien le processus de contractualisation qui permet de les travailler, de les préciser. C'est bien aussi dès cette phase que la recherche-action est engagée. Dans la discussion qui va suivre, nous proposons un point de vue sur ce processus, qui provient d'hypothèses et d'analyses émises par l'équipe des chercheurs. Il ne résulte donc pas d'une co-production avec l'équipe enseignante, la directrice, voire l'IEN, ce qui en constitue une limite. Ainsi, cette discussion ne saurait délivrer une lecture définitive de ce processus, bien plus complexe que ce que les résultats présentés laissent entendre.

Discussion : retour sur le processus

25 Des ancrages théoriques et méthodologiques exposés plus haut découlent les questions qui nous mobilisent. Quel traitement des demandes du terrain par les chercheurs au regard à la commande initiale ? Quelles participations/implications respectives du responsable de la recherche et de la directrice, des chercheurs, des enseignants, de l'IEN, et quels effets ? Quels analyseurs ? Quel rôle du contexte et

des interférences institutionnelles ? Quelles transformations et quels effets du processus de négociation sur les différents sujets et sur le contenu du projet ? Quelles connaissances produites ?

La rédaction d'un pré-projet

26 Les statuts s'accompagnent d'un exercice distinct des pouvoirs. Les chercheurs, par leurs compétences méthodologiques, maîtrisent le processus d'écriture : ils sont à l'initiative du pré-projet ; ils contrôlent les phases de l'évolution du projet de recherche. Cependant, ils s'appuient sur les demandes et les remarques des enseignants, au long de la contractualisation. De plus, les enseignants valident (ou non) leurs propositions, pouvoir non négligeable qui conditionne la poursuite du processus. La responsabilité des chercheurs consiste à reformuler ce qu'ils entendent des demandes pour les faire coïncider avec leurs champs de compétences et d'intérêts. C'est là un travail de traduction de préoccupations du terrain en formulation de questions de recherche (Duckworth, 2004). Le pré-projet paraît d'abord utile aux chercheurs : ils se constituent en tant que groupe en clarifiant leurs orientations méthodologiques et leurs démarches ; ils identifient des objets à proposer selon leurs propres domaines. L'un d'eux déclare : « J'ai inscrit des commentaires au cours du texte [...]. J'espère que ces remarques nous permettront d'échanger et de confronter nos approches de manière constructive ».

27 À l'origine du projet²¹, la relation de confiance entre le responsable de l'équipe des chercheurs et la directrice s'avère déterminante, l'un et l'autre étant très demandeurs que la recherche se fasse. Les autres chercheurs aussi sont demandeurs, mais les enseignants ? En termes de démarche et d'éthique, les chercheurs veulent s'assurer de l'assentiment de chaque enseignant, sans obligation de participer à la recherche par la suite²², d'où l'exigence de rencontrer tous les enseignants. Quant au contenu des demandes, les chercheurs considèrent des demandes d'équipes, même portées par quelques-uns. Pour autant, il est difficile de savoir, à ce stade, si elles rejoignent ou pas des préoccupations individuelles. De plus, une demande est évolutive. Chacun doit faire avec ces incertitudes, mais l'enjeu de ce premier moment est qu'un groupe constitué de chercheurs et d'une équipe d'enseignants collaborent.

L'élaboration et la contractualisation du projet

- Quelques hypothèses à propos des écarts entre commande et demandes

28 La réunion du 14 janvier montre des écarts entre une mise en forme de la commande de la directrice en projet correspondant à des demandes des chercheurs, et les préoccupations de chaque enseignant. Une première hypothèse pouvant expliquer que les enseignants ne puissent exprimer de demandes est qu'un temps d'appropriation des informations leur est nécessaire. Une seconde hypothèse pouvant expliquer la posture de retrait des enseignants tiendrait à une impression des chercheurs, au fil des premières visites dans l'école, d'une vie d'équipe foisonnante surimpliant les professionnels. La fonction de la recherche pour chacun et le temps qu'il entend y consacrer sont à interroger. Les engagements individuels des chercheurs comme des enseignants varient en

intensité. Les responsables des deux équipes sont très impliqués dans un projet qui renferme des enjeux identitaires : pour le chercheur responsable, renouer avec la pédagogie par la recherche en s'engageant dans un type de recherche débattu dans la communauté scientifique (« implication secondaire ») ; pour la directrice, faire valider par des résultats de recherche un projet pédagogique qu'elle porte depuis de nombreuses années (« implication primaire »). Une troisième hypothèse considérerait que des enseignants ont pensé qu'ils ne devaient adresser aux chercheurs que des demandes d'équipes, d'où une difficulté à formuler leurs propres demandes. Le processus de recherche tiendrait alors le rôle d'instance médiatrice entre l'équipe et chaque enseignant, la fonction des chercheurs étant de rendre possible l'énoncé des demandes et leurs évolutions. Ceci passe d'une part, par la présentation d'un cadre déontologique à la collaboration, avec des conditions non négociables et négociables pour chacun ; d'autre part, par l'institution d'un double dispositif et son déploiement dans une durée (possibilité d'adresser un courriel au responsable des chercheurs, envoi à chaque enseignant d'un tableau reprenant les propositions des chercheurs). Quatrième hypothèse, le niveau d'implication de l'équipe enseignante pourrait être lié au fait que ni la directrice ni les enseignants n'interviennent dans la recherche de financements du projet. Ces démarches ne concernent que les chercheurs. Une cinquième hypothèse provient du constat que le dispositif mis en place par les chercheurs pour recueillir des demandes d'enseignants n'a que partiellement fonctionné. Certes, les enseignants ont formulé des demandes, mais elles ont été adressées aux chercheurs par l'intermédiaire de la directrice. Cela témoigne de la place de la directrice au sein de l'équipe enseignante, place construite par elle et par ses collègues, qui l'instituent comme responsable du lien avec les chercheurs et de ce fait, n'éprouveraient pas le besoin de s'impliquer dans la recherche.

- Analyse des demandes des enseignants

- 29 Nous classons les demandes des enseignants en trois catégories : des demandes concernant la conduite et le processus de recherche (craintes de perturber les pratiques liées à la présence des chercheurs, utilisation des données, rôle et investissement des enseignants) ; des demandes d'évaluation du fonctionnement de l'école ; des demandes de formation. Et nous en tirons plusieurs enseignements. Premièrement, des enseignants semblent résister au processus de recherche. Si leur manque de familiarité avec cette pratique suscite des craintes légitimes, ils s'interrogent surtout sur leur investissement en temps dans un tel projet. Nous émettons l'hypothèse que le rapport au temps de ces enseignants serait l'un des analyseurs principaux de leur rapport actuel au métier. Deuxièmement, les enseignants ont des demandes de formation à l'égard des chercheurs. Elles dénotent un écart avec la posture annoncée des chercheurs et révèlent, en négatif, des carences de l'Éducation nationale à répondre à ces besoins, dans la formation initiale et l'entrée dans le métier. Les enseignants chargeraient alors l'équipe des chercheurs de se substituer à l'institution défaillante. Troisièmement, des enseignants seraient ambivalents à l'égard de la recherche : ils attendent qu'elle les renseigne sur le fonctionnement de l'école (dimension diagnostique), en escomptent des bénéfices sur leurs pratiques (dimension fonctionnelle), tout en s'inquiétant de ses effets sur leurs pratiques (expression de résistances). Cette ambivalence confirme une double demande inhérente au processus de formation : être informé des effets de ses pratiques au risque d'être déstabilisé ; améliorer mais aussi conforter le bien-fondé de ses pratiques par la formation. Quatrièmement, nous observons qu'à ce stade, les demandes des enseignants ne semblent pas être mises en lien avec des

préoccupations collectives, comme si elles risquaient de réinterroger ou de fragiliser la dynamique du fonctionnement de l'équipe enseignante, alors que nous pourrions estimer qu'elles la consolident. C'est peut-être l'un des enjeux de la négociation, de montrer que le travail de chaque enseignant et de l'équipe sont les objets d'étude des chercheurs, à la mesure des participations et des implications respectives.

- *Un premier pas*

- 30 L'acceptation du projet par l'équipe enseignante témoigne d'un élan vers la démarche de recherche et d'une confiance dans l'équipe des chercheurs. Des conditions ont permis cet accord : une relation de confiance préalable entre les deux responsables ; une proposition des chercheurs élaborée à partir de leur analyse de la commande, croisée avec leurs objets de recherche ; la présence d'un contrat de collaboration, avec des aspects négociables et non négociables pour chaque partie ; la mise en place d'un dispositif institutionnel permettant une première expression des demandes de chaque enseignant ; une négociation cherchant un compromis entre les demandes des deux groupes en présence, mais sans les confondre (des demandes resteront sans réponse, de part et d'autre) ni convertir les places (d'un rapport chercheur/enseignant à un rapport formateur/formé). Les quatre dernières conditions nous semblent caractéristiques d'une dimension socio-clinique.

- *Innovation*

- 31 Revenons sur la demande de l'équipe enseignante de retirer l'adjectif « innovantes » du projet. Les chercheurs partagent cet avis. Au plan scientifique, les pratiques pédagogiques et didactiques effectives de l'école étant des objets d'étude, il n'est pas opportun de les qualifier a priori. Un chercheur écrit : « On peut remplacer "innovantes" par "pédagogiques" ou "professionnelles" pour qualifier les "pratiques" qui sont en partie l'objet de nos investigations ». Au plan institutionnel, l'innovation (Cros, 2005) est un élément de discours utilisé par l'Éducation nationale pour désigner des pratiques pédagogiques qu'elle a repérées comme « bonnes » et dont elle recommande la diffusion²³. Et c'est justement lorsque les chercheurs préparent l'entretien entre la directrice, leur responsable et l'IEN, qu'ils retirent la notion de « pratiques innovantes » du projet « pour des raisons stratégiques », afin de ne pas se situer en concurrence avec des dispositifs institués : « On n'a pas intérêt à l'utiliser, pour éviter les problèmes avec la CARDIE, très présente dans l'école et dont l'innovation est le domaine », écrit l'un d'eux. Ici, la notion d'innovation est l'objet d'un « conflit de sens » entre protagonistes. Elle fait « interférence institutionnelle » (Monceau, 2009), est un analyseur de territoires, une prérogative de l'institué, une marque de son identité. Il est préférable de ne pas s'y aventurer pour être autorisé à accéder au terrain. Pour autant, une transaction s'engage avec les chercheurs, où l'Éducation nationale entend occuper une place dans la recherche : l'IEN élabore un discours réflexif sur le projet présenté. Parle-t-elle en tant qu'autorité instituée ou se positionne-t-elle en symétrie avec les chercheurs ? Veut-elle influencer sur les orientations de la recherche, livrer un « testament professionnel » ? Les chercheurs pressentent que son autorisation passe par leur capacité à lui faire une place. Dans ce contexte où l'IEN est aussi très attentive au travail que la directrice mène dans l'école, le fait que l'équipe enseignante se démarque du terme d'innovation peut s'interpréter comme une volonté de ne pas être réduite à un rôle

d'agent, voire d'acteur institutionnel, mais à revendiquer une place d'auteur, de créateur, à l'origine de... (Ardoino, 2000).

La communication du projet à la hiérarchie de l'Éducation nationale

- 32 Les remarques de l'IEN à la lecture du projet font réagir les chercheurs, d'autant qu'elle indique que l'enjeu n'est pas d'obtenir son accord ou celui du DASEN. L'enjeu est donc ailleurs, peut-être dans le fait qu'elle s'assure que les chercheurs apportent les preuves des compétences correspondant à leur statut. Ce sont bien des sentiments de déstabilisation statutaire et d'identité professionnelle qu'ils expriment. Ceux qui ont été enseignants d'école primaire et militants pédagogiques disent ne se situer ni dans une posture militante, ni en complète extériorité. Le fait d'étudier une école qui ne se revendique pas d'un courant pédagogique constitue, en ce sens, un moyen de mettre au travail la question des postures de militant/praticien/chercheur. Par ailleurs, le terme d'évaluation fait aussi interférence institutionnelle. L'intervention de l'IEN oblige les chercheurs à le préciser pour l'IEN, mais aussi pour l'équipe enseignante et pour eux-mêmes.
- 33 Les chercheurs s'interrogent encore sur le rapport au pouvoir de l'IEN dans la situation, sa légitimité à intervenir sur les contenus du projet. Ils isolent les réponses de fond à apporter, évaluent l'urgence à répondre. Reprenant les hypothèses formulées ci-dessus, nous pensons que l'IEN tend à se positionner à la fois en parité avec les chercheurs et en tant qu'autorité instituée. Elle veut s'immiscer dans le projet voire en être, ce que sa demande d'entretien préfigurait. Elle rappelle son rôle hiérarchique, alors que la directrice dit avoir une certaine autonomie²⁴ par rapport à elle et que les chercheurs ont commencé à contractualiser avec l'école. Un accord de sa part ne sera acquis qu'à condition de lui reconnaître une triple place : garante de l'institué, discutante des contenus de la recherche, facilitatrice des réalisations du projet de l'école et de la recherche. Sur ce point, c'est ainsi que nous comprenons les pressions qu'elle exerce fin juin sur les chercheurs pour s'assurer d'une réponse. Dans le complément qu'ils rédigent, les chercheurs prennent la demande de l'IEN au sérieux en montrant qu'ils l'ont entendue, dans une posture ouverte, non dogmatique. Ils ne lui donnent pas trop d'importance, ce qui aurait été le cas s'ils avaient différé leur réponse. Ils répondent avec soin, mais pas sur tous les points, en affirmant leur spécificité et sans se trahir.
- 34 Quant au débat entre chercheurs sur l'opportunité de proposer ou non une action de formation aux enseignants, il fait résonance avec les demandes de nature différente dans l'équipe enseignante : la commande initiale de la directrice que des chercheurs étudient le travail de l'école et ses effets ; les demandes de formation d'une partie des enseignants, qui interrogent la posture des chercheurs.
- 35 Enfin, un aspect du positionnement des chercheurs, cette fois vis-à-vis de la directrice, se joue lorsqu'à son offre de répondre ensemble aux questions de l'IEN, le responsable des chercheurs lui précise qu'elles s'adressent aux chercheurs mais qu'il reviendra vers elle avant d'envoyer leur réponse. Il s'agit de permettre à la directrice de conserver sa position symbolique de responsable dans l'équipe enseignante, non confondue avec les chercheurs.

Conclusion

- 36 Revenons sur les questions qui nous ont mobilisé lors de cette phase de

contractualisation. La commande naît d'une relation de confiance entre la directrice et le responsable de l'équipe des chercheurs. Le processus de contractualisation la confronte aux demandes des autres chercheurs et enseignants. Il met en évidence des écarts entre la commande de la directrice, les objets d'intérêts des chercheurs et les demandes individuelles des enseignants, celles-ci ne réinterrogeant pas le travail d'équipe. L'accord donné pour engager la recherche n'élimine pas ces tensions.

37 En termes d'implications, le pouvoir méthodologique des chercheurs est tempéré par le pouvoir de validation de l'équipe enseignante et la liberté de chacun de participer ou non à la recherche. L'écriture du projet constitue les chercheurs en équipe s'accordant sur une démarche théorique d'ensemble, qui accepte la pluralité et différents degrés d'implication. Chez les enseignants surimpliqués dans la vie d'équipe, l'enrôlement dans le processus de recherche n'est pas acquis. La directrice est elle aussi surimpliquée dans l'école, mais à l'initiative de la recherche. Ces différents niveaux d'implication interrogent la fonction de la recherche pour chacun, dont le temps est l'analyseur central, et conditionnent sa poursuite. Pour les enseignants, elle peut dépendre des sentiments que la recherche a satisfait des demandes de formation, levé des résistances et ambivalences.

38 L'innovation et l'évaluation sont deux autres analyseurs faisant interférence institutionnelle, notamment avec l'IEN. L'enjeu de ses échanges avec les chercheurs n'est pas l'accès au terrain, mais la vérification de leurs qualités professionnelles. Son positionnement complexe étant analysé, ses interpellations s'avèrent bénéfiques. Sans transformer la démarche de recherche, elles mettent en évidence des débats entre chercheurs, les aidant à préciser leurs objets d'études et leurs méthodologies. Pour la directrice, la sollicitation de chercheurs constituerait un nouvel acte d'autonomie vis-à-vis de l'institué.

39 Des connaissances sont produites sur le processus de contractualisation : le dispositif a permis la formulation de demandes de la part des enseignants et d'un accord pour engager la recherche, tout en rendant possibles des évolutions. Des savoirs locaux sur les sujets, leurs implications, les fonctionnements des équipes ont été mis au jour. Le temps apparaît comme l'analyseur principal du rapport des enseignants au métier.

Bibliographie

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars/Unesco.

Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, 55-57, 63-68.

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*, 25/26, 1-14. Site de Patrick Robo. [En ligne]. http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf (page consultée le 25 juillet 2016).

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

Cros, F. (2005). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.

Carraz, R. (1983). *Recherche en éducation et socialisation de l'enfant. Rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche*. Paris: La documentation française.

Catelli, L. A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. *Action in Teacher Education*, 16 (4), 25-38.

CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.

Dubost, J., et Lévy, A. (2013. 1^{ère} édition 2002). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy. *Vocabulaire de Psychosociologie. Positions et références* (pp. 408-433). Ramonville Saint-Agne : Érès.

- Duckworth, E. (2004). L'exploration critique de la classe. Dans J.-P. Bronckart et M. Gather-Thurler (dir.). *Transformer l'école* (pp. 79-97). Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? Dans J. Houssaye, D. Hameline, M. Soëtard et M. Fabre (2002). *Manifeste pour les pédagogues* (pp. 99-126). Paris : ESF.
- Hugon, M.-A., et Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lapassade, G., et Lourau, R. (1974). *Clefs pour la sociologie clinique*. Paris: Seghers.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les éditions de minuit.
- Marcel, J.-F. (2016). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). Dans J.-F. Marcel (dir.) (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 223-230). Dijon : Éducagri éditions.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socialanalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la société*, 147(1), 11-33.
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las : pesquisa-ação e profissionalização docente (Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation enseignante), *Revista Educação e Pesquisa*, 3 (31), 467-482 (1-16).
- Monceau G. (2009). Socio-clinique des pratiques professionnelles et des processus institutionnels. Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, 25 et 26 juin 2009, Lille, France.
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants (dir.). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 21-31). Paris : Presses de l'Ehess.
- Monceau, G. (2016). Transformation sociale et recherche-intervention. Dans J.-F. Marcel (dir.). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 209-222). Dijon : éducagri éditions.
- Pesce, S. (2013). Réflexivité et implication en recherche-action-formation : épistémologie de l'enquête dialogique selon Peirce et Dewey. Congrès AREF 2013, Symposium « Effets des recherches socio-cliniques sur les pratiques étudiées : enquêter/intervenir », 27-30 août 2013, Montpellier, France. [En ligne]. <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/16910-r%C3%A9flexivit%C3%A9-et-implication-en-recherche-action-formation-%C3%A9pist%C3%A9mologie-de-l%E2%80%99enqu%C3%AAt>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Laval : Les presses de l'université de Laval.
- Vinatier, I., et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.

Notes

- 1 Colloque AECSE-laboratoire CREF, avec le soutien du laboratoire EMA (Université de Cergy-Pontoise), Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- 2 REP + (Réseau d'Éducation Prioritaire) : les écoles qui appartiennent à ces réseaux scolarisent des élèves d'origine socio-économique défavorisée. Elles disposent de moyens renforcés pour corriger l'impact de ces inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire des élèves.
- 3 Ils seront rejoints en juin 2014 par deux chercheurs, l'une du même laboratoire, l'autre du LIRDEF (université Montpellier 3).
- 4 L'analyse des implications du chercheur devient un marqueur de la scientificité de ce type de recherche.
- 5 C'est objet de l'intervention socialanalytique.
- 6 Cette subjectivité est ouverte à la clinique de sensibilité psychanalytique.
- 7 <https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/recherche/ema-recherche-avec.html>
- 8 Traduction personnelle des extraits de l'article.
- 9 <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>. La dénomination de « pédagogies différentes » (Viaud, M.-L. (2005). *Des collègues et lycées différents*. Paris : PUF) renvoie à

des pratiques mises en œuvre dans des écoles et des établissements de tous les niveaux scolaires, repérées dans le paysage éducatif comme « alternatives », « expérimentales » ou se réclamant de courants identifiables des pédagogies dites « nouvelles ».

10 L'IEN (inspecteur-trice de l'Éducation nationale) est chargé-e d'une circonscription du premier degré, regroupant les écoles primaires d'une ou de plusieurs communes. Supérieur(e) hiérarchique des personnels d'enseignement, ses missions sont définies dans la *circulaire n° 2015-2007 du 11 décembre 2015*. Elles consistent principalement à inspecter, évaluer et accompagner ces personnels d'enseignement, en participant notamment à leur formation.

11 Office Central de la Coopération à l'École.

12 Université de Cergy-Pontoise.

13 Elles s'inspirent de Oury, F. (1968). *Réflexions sur la recherche pédagogique*. In L. Martin, P. Meirieu et J. Pain (dir.) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (pp. 171-176). Vigneux : Matrice.

14 L'enregistrement de la réunion du 14 janvier ainsi que nos notes.

15 La directrice ajoute le commentaire suivant : « *Nous ne qualifions pas nos pratiques d'innovantes, certaines de nos pratiques sont expérimentales, sans plus* ».

16 Le (ou la) DASEN (Directeur-trice Académique des Services de l'Éducation Nationale) est chargé-e de l'administration d'un département. Supérieur hiérarchique des IEN, il est adjoint du recteur d'académie.

17 À cette période, nous constituons les dossiers de demande de financement de la recherche. Nous obtiendrons l'accord de la Fédération nationale de l'OCCE le 9 septembre et celui de la fondation UCP le 21 octobre 2014.

18 Robbes, B. (2014, mai). Un cadre collectif protecteur. *Cahiers pédagogiques*, 513, 30-31. Le terme de « lois » (anthropologiques) ne lui convient pas. Elle estime que l'école doit enseigner les lois, au sens juridique du terme.

19 Dans le projet, nous parlons p. 3 de « *critères de réussite des actions* », p. 5 d'« *évaluations standardisées d'acquis des élèves (en orthographe, résolution de problèmes, lecture, écriture, ...) en début et en fin d'année* ».

20 Ce projet s'intitule « Amélioration de l'efficacité de l'école par l'auto-évaluation de la qualité des apprentissages ».

21 Voir Introduction.

22 Le contact de collaboration précise : « *Le temps consacré par les enseignants à la recherche – donc également le temps de présence des chercheurs dans l'école – dépendra du nombre de pôles dans lesquels les enseignants souhaitent s'investir et des questions retenues. Il sera plus important s'ils s'engagent sur plusieurs pôles ou sur plusieurs questions. Rien n'impose de s'inscrire dans la dynamique d'un pôle (un enseignant peut seulement souhaiter être observé dans la classe) ni de participer à la recherche, mais c'est l'implication qui permet d'apprendre et d'en retirer des bénéfices* ».

23 Ainsi, la DGESCO du Ministère de l'Éducation nationale comprend un Département Recherche et Développement en Innovation et en Expérimentation, avec des déclinaisons académiques constituées des Conseillers Académique Recherche et Développement en innovation et en Expérimentation (CARDIE).

24 Nous observons un double mouvement : d'autonomie de la directrice vis-à-vis de l'IEN ; de fédération de l'équipe enseignante par la directrice dans une posture de résistance vis-à-vis de l'institué. Cette posture caractéristique du pédagogue « différent » peut s'apparenter à ce que Lourau (1970) nomme la « distance institutionnelle » d'un groupe (p. 269). On peut faire l'hypothèse qu'elle a des répercussions sur les implications des enseignants dans le processus de recherche et les difficultés à penser la transversalité de l'équipe.

Pour citer cet article

Référence électronique

Bruno Robbes, « Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie », *Éducation et socialisation* [En ligne], 45 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 19 septembre 2017. URL : <http://edso.revues.org/2605>

Auteur

Bruno Robbes

Université de Cergy-Pontoise – EMA, EA 4507

Articles du même auteur

Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique [Texte intégral]

Paru dans *Éducation et socialisation*, 34 | 2013

Droits d'auteur



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.