



HAL
open science

La recherche entre action et connaissance. Le cas de l'aide au pilotage d'un dispositif d'éducation cognitive

Vincent Alexandre Voisin

► To cite this version:

Vincent Alexandre Voisin. La recherche entre action et connaissance. Le cas de l'aide au pilotage d'un dispositif d'éducation cognitive. Les sciences de l'éducation : pour quoi faire? Entre action et connaissance, 2019. hal-03614336

HAL Id: hal-03614336

<https://hal.science/hal-03614336v1>

Submitted on 20 Mar 2022

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.

La recherche entre action et connaissance

Le cas de l'aide au pilotage d'un dispositif d'éducation cognitive

Vincent Voisin

Introduction

Comment une recherche scientifique peut-elle contribuer au pilotage d'un dispositif éducatif ? Plus précisément, quelles sont les caractéristiques d'un dispositif qui serait à la fois capable de produire des connaissances scientifiques et de favoriser leur mobilisation pertinente dans la décision et l'action éducative ?

A l'heure des 50 ans de la discipline célébrés par le colloque international « Mêlées et démêlés, 50 ans de recherche en Sciences de l'éducation »¹ dont est issu le présent ouvrage, ce chapitre expose la démarche utilisée pour mener à bien une recherche de doctorat en Sciences de l'éducation inscrite dans le cadre d'une convention CIFRE² qui vise l'amélioration d'un dispositif d'éducation cognitive dans une École de la 2^{ème} Chance (E2C). La formalisation de la démarche servira de support, au fil de la description, à une série d'observations sur les formes particulières de relations entre action et connaissance engendrées, intentionnellement ou non, par les différents choix méthodologiques et organisationnels réalisés.

Dans cette perspective, nous introduirons d'abord l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse³ (ER2CT) et son dispositif d'éducation cognitive, avant de présenter les caractéristiques de notre recherche en prenant les étapes de la démarche scientifique comme fil conducteur.

1. Une recherche en contexte : l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse

La recherche en éducation que nous menons est une recherche contextualisée, c'est-à-dire que les connaissances sont « produites dans leur contexte d'utilisation sur des objets définis à partir de problèmes relevés dans ce contexte » (Ouellet, 2004, p. 8). Ce qui signifie notamment, nous le verrons, que « le programme et la stratégie de recherche sont articulés à partir de problèmes de

1 Le colloque a eu lieu du 20 au 22 septembre 2017, à Toulouse, France.

2 Conventions Industrielles de Formation par la Recherche

3 France, Occitanie Pyrénées-Méditerranée

décision et d'action » (*ibid.*, p.8).

Dans notre cas, le contexte en question est une École de la 2^{ème} Chance (E2C). Les E2C visent l'insertion économique et sociale de jeunes adultes qui, pour des raisons diverses, ont quitté le système scolaire prématurément. Leur création à partir de la fin des années 1990, impulsée par la Commission Européenne, se fonde sur le diagnostic de l'avènement en cours d'une « société de la connaissance » où, plus que jamais, « l'accès au savoir occupe une place centrale pour le statut social et l'aptitude à l'emploi » (Commission Européenne, 1995, p. 48). Dans un tel contexte, le déficit de formation devient un facteur d'exclusion sociale et économique, auquel les Écoles de la 2^{ème} Chance visent à remédier *via* la mise en place de dispositifs éducatifs intensifs et adaptés aux spécificités des publics en grande difficulté auxquels elles s'adressent : « Il s'agit, pour ces écoles, d'améliorer l'accès aux connaissances en privilégiant le recours aux meilleurs professeurs, au besoin en payant mieux qu'ailleurs, à des rythmes d'enseignements adaptés, à des motivations nouvelles, à des stages en entreprise, au matériel multimédia et à la mise en place de classes à effectifs réduits » (*ibid.*, p. 49).

La naissance des Écoles de la 2^{ème} Chance s'inscrit dans le cadre de politiques de discrimination positive visant à lutter contre l'exclusion économique et sociale en donnant un « accès particulier permettant à des populations marginales, ou exclues, de retrouver ensuite, soit un cycle de formation normal, soit une activité » (Commission Européenne, 1995, p. 22). Tel que l'évoque cette dernière citation, les E2C sont des établissements non-qualifiants, dont le rôle de « rattrapage » se situe en amont des formations qualifiantes. Leur cœur de métier consiste à accompagner des personnes éloignées de l'emploi et de la formation à formuler un projet professionnel réalisable, puis à leur donner les moyens de sa mise en œuvre durable. Pour cela, les E2C mettent en œuvre un dispositif pédagogique original, notamment caractérisé par un accompagnement renforcé, une individualisation des parcours et de nombreuses périodes d'immersion en entreprise. Ainsi l'École Régionale de la 2^{ème} Chance Toulouse qui accueille notre recherche est un établissement pédagogiquement innovant et soucieux de l'amélioration constante de ses pratiques éducatives. A notre arrivée, l'École déployait déjà un certain nombre d'actions de recherche et de développement que la collaboration avec une équipe de recherche initiée par une précédente convention CIFRE⁴ contribue depuis à professionnaliser.

Par ailleurs, l'ER2CT est un établissement ouvert sur son environnement, s'ajustant sans cesse aux évolutions de son milieu socio-économique, afin de permettre « l'adéquation des besoins et des

4 Cazeneuve, A. (2012). *De l'impossibilité de tout dire : étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

attentes des jeunes avec les réalités du marché de l'emploi sur son territoire d'intervention » (Réseau des Écoles de la 2^{ème} Chance, 2004).

Ces différents éléments font de l'ER2CT une structure tournée vers l'innovation et caractérisée par une culture du changement et de l'apprentissage organisationnel, ce qui représente un terreau favorable à l'implémentation de la recherche-intervention que nous présentons ici.

2. Connaître et améliorer un dispositif d'éducation cognitive

Comme indiqué *supra*, dans notre démarche l'objet de recherche - ou tout au moins la question de départ - est défini à partir d'une problématique d'action ou de décision que rencontrent les acteurs de terrain. Plus précisément, l'objet de recherche est ici un dispositif d'éducation cognitive, dont l'impact sur les élèves est sujet de nombreux questionnements et préoccupations parmi les différents acteurs de l'École. Ces interrogations sont d'autant plus prégnantes que le dispositif étant novateur dans le paysage éducatif des E2C, l'équipe pédagogique dispose de peu de points de comparaison qui pourraient l'aider à identifier les forces et les faiblesses des actions mises en place. La situation justifie donc pleinement la convocation d'une recherche qui vise en premier lieu à définir l'impact du dispositif pour mieux en penser l'amélioration. On voit ici que la problématique du lien entre production de connaissances et transformation de l'action est, dès le départ, centrale dans le projet de recherche. Avant de préciser de quelles manières nous pensons et organisons cette relation, il nous faut présenter plus précisément le dispositif d'éducation cognitive dont il est question.

L'objet de recherche est donc un dispositif que nous définirons à la suite de Vouilloux (2008) comme « un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée » (p. 18). Cette définition souligne la dimension instrumentale et fonctionnelle du dispositif conçu comme un ensemble d'activités articulées entre elles au service de la réalisation de finalités. Dans notre cas, les finalités du dispositif consistent à développer les capacités d'apprentissage des élèves *via* l'enseignement de stratégies d'apprentissage de natures cognitive et métacognitive (Audy, Ruph & Richard, 1993).

Concrètement, le dispositif se matérialise par l'intégration au catalogue de formation⁵ de l'École de deux types d'ateliers :

- les ateliers « API⁶ dédié », d'une durée de trois heures, qui sont entièrement consacrés au travail sur les stratégies d'apprentissage. Ces ateliers sont animés par une formatrice

5 L'École ne propose pas aux élèves de programme de formation pré-déterminé. Dans le cadre de l'individualisation des parcours, les élèves, accompagnés de leurs référents personnels, composent chaque semaine leur emploi du temps de la semaine suivante en choisissant les ateliers dont ils ont besoin parmi le catalogue des ateliers de l'École.

6 Actualisation du Potentiel Intellectuel, en référence au programme d'éducation cognitive (Audy, Ruph & Richard, 1993), qui a inspiré le dispositif de l'ER2CT.

spécialisée en éducation cognitive.

- les ateliers « API associé », où les stratégies d'apprentissages sont reprises à l'intérieur des ateliers traditionnels de l'École que sont les mathématiques, le français, le multimédia... Ces ateliers sont animés par des formateurs non spécialisés en éducation cognitive mais néanmoins formés au programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel (Audy, Ruph & Richard, 1993) qui a originellement inspiré le dispositif.

A cette brève description du dispositif, il nous semble nécessaire d'ajouter deux commentaires :

a) Les finalités du dispositif d'éducation cognitive sont cohérentes avec les finalités générales des Écoles de la 2^{ème} Chance. Le contexte d'émergence de ces Écoles est le même que celui de « l'apprendre à apprendre », à savoir l'avènement de la « société de la connaissance ». D'une part, l'essor de celle-ci marginalise les individus éloignés de la formation. Il faut alors les « rattraper » grâce à des dispositifs spécifiques tels que les Écoles de 2^{ème} Chance. D'autre part, dans un contexte où la compétence devient aussi indispensable que périssable⁷, le « savoir apprendre » s'impose progressivement dans les curriculums comme une « compétence transversale » indispensable à l'insertion pérenne des individus, leur garantissant la possibilité de se former tout au long de la vie dans un contexte où le marché de l'emploi est durablement changeant.

En ce sens, l'enseignement de stratégies d'apprentissage apparaît comme une démarche pédagogique adaptée aux missions des Écoles de la 2^{ème} Chance. Il s'agit d'outiller des individus en situation d'exclusion en compétences stratégiques leur permettant une insertion sociale et économique pérenne.

Le dispositif d'éducation cognitive que nous étudions a été pleinement déployé en 2015, suite à une première expérimentation empirique de 12 semaines sous la forme d'ateliers hebdomadaires animés par une intervenante extérieure. A ce titre, l'ER2CT est en phase avec le développement récent de « l'apprendre à apprendre », qui s'impose comme une finalité nouvelle des politiques éducatives, comme en atteste son apparition progressive dans les recommandations internationales et les programmes nationaux⁸.

b) Les activités du dispositif (les ateliers « API dédié » et « API associé ») sont des adaptations des

7 La préoccupation croissante des grandes entreprises pour « l'obsolescence des compétences » illustre ce point.

8 Parmi de nombreuses références, citons notamment :

- au niveau européen, l'inscription de « l'apprendre à apprendre » parmi les huit compétences-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie établies en 2006 par l'Union européenne (Union Européenne, 2006).
- en France, l'inscription des « méthodes et outils pour apprendre » parmi les 5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015).

séances pédagogiques d'un programme d'éducation cognitive existant, le programme d'Actualisation du Potentiel Intellectuel, élaboré par Pierre Audy⁹ et lui-même inspiré, notamment, des recherches de Feuerstein (1979, 1980) et de Sternberg (1982, 1986). Dès lors, nous le verrons, notre travail de problématisation trouve son point de départ dans la littérature scientifique associée au courant de l'éducabilité cognitive¹⁰.

3. Une démarche de recherche intégrée au dispositif étudié

Le projet de recherche assume une visée essentiellement praxéologique¹¹, avec, en ligne de mire, l'ambition d'améliorer ce dispositif éducatif. Dans cette perspective, la démarche de recherche a pour objectif de permettre à la fois la production, l'appropriation et la validation sociale des résultats. Pour atteindre ces objectifs spécifiques, nous sommes particulièrement attentifs aux modalités d'articulation entre les activités scientifiques et les activités éducatives, optant pour une démarche de recherche intégrée au dispositif éducatif étudié. C'est-à-dire que les activités scientifiques tendent à faire partie du fonctionnement du dispositif, au même titre que les activités pédagogiques, administratives, etc... *In fine*, le dispositif inclut les activités scientifiques permettant la production de connaissances nécessaires à sa régulation, devenant ainsi un « dispositif apprenant », qui, par son organisation, donne à l'action éducative les moyens de sa propre réflexivité.

Dans notre cas, le dispositif éducatif initial ne comprenait pas d'activités scientifiques. La première étape a donc consisté à le modifier de sorte à intégrer ces activités, en prenant garde à ne pas altérer la qualité de l'action éducative tout en créant les conditions d'un travail scientifique, lui aussi de qualité. Ce n'est, en effet, qu'à la condition d'une mise en synergie harmonieuse des activités éducatives et scientifiques que le dispositif gagnera en réflexivité, et, partant, en efficacité.

Cette mise en synergie harmonieuse nous semble en bonne partie dépendante de la juste configuration de deux paramètres que sont le degré de proximité et le type d'interaction entre les activités scientifiques et éducatives. Notons que, dans notre proposition, cette configuration varie en fonction des enjeux spécifiques à chaque étape de la démarche scientifique. A certaines étapes, la proximité, voire la fusion, entre les activités éducatives et scientifiques est envisageable. Ainsi le recueil de données peut être une activité répondant à la fois à des objectifs éducatifs et scientifiques, par exemple dans le cas où les données de la recherche sont des résultats à des épreuves faisant partie du parcours de formation des élèves.

9 Professeur de psychologie à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada.

10 Pour une présentation critique des principales méthodes de ce courant, voir notamment l'ouvrage dirigé par Sorel (1994).

11 Au sens d'Ardoino : « La démarche praxéologique se donne pour objet d'établir une connaissance générale et ordonnée des comportements, des conduites et des situations, tous éléments dynamiques et dialectiques, temporels, c'est-à-dire existentiels et historiques d'une praxis. » (Ardoino, 1980, p. 18).

A d'autres étapes, il sera en revanche préférable de veiller à l'indépendance entre les deux types d'activités. C'est le cas notamment du traitement des données, étape-clef de la démarche scientifique, qui est ici organisée de façon à n'obéir qu'aux procédures de validation scientifique.

Dans la suite de ce texte, nous suivrons le fil des étapes de la démarche scientifique en détaillant, pour chacune d'entre elles, les modalités d'organisation des activités scientifiques et leurs effets, intentionnels ou non, sur le cours de l'action.

4. Une problématisation collaborative, ou l'amorce d'une mobilisation pertinente des connaissances

Nous l'avons vu, la question de départ de cette recherche s'origine dans une préoccupation de terrain portée par l'ER2CT. L'enjeu initial est d'identifier les effets du dispositif pour mieux pouvoir l'améliorer. Partant de là, le travail de problématisation est coordonné par le chercheur-intervenant et associé à des degrés divers les différents acteurs de l'École. Il implique la création de nouvelles activités au sein du dispositif, organisées autour de trois axes :

- a) La revue de littérature, qui a ici consisté, d'une part, à mettre à jour les fondements théoriques du programme API¹² et, d'autre part, à faire un état des lieux des évaluations scientifiques des programmes et méthodes d'éducation cognitive en général.
- b) La réalisation d'une enquête exploratoire sous la forme d'entretiens semi-directifs auprès des élèves et des professionnels (cadres pédagogiques et formateurs) concernés par le dispositif.
- c) L'animation de séances de réflexion collective auprès de ces mêmes professionnels.

Au-delà de son rôle traditionnel de circonscription du sujet, la problématisation telle que nous la menons a également des intentions praxéologiques, en lien avec les objectifs énoncés précédemment :

¹² Le constructivisme piagétien d'une part et la psychologie cognitive contemporaine d'autre part, notamment pour ce qui concerne la référence à la métacognition.

4.1 Inciter la réflexion critique sur les objectifs de l'action

La problématisation met en perspective l'objet de recherche en l'inscrivant dans un contexte plus large que celui dans lequel se réalise la recherche, ici l'ER2CT. Ainsi notre revue de littérature a-t-elle permis aux acteurs de situer le dispositif d'éducation cognitive de l'École dans le contexte actuel de développement généralisé de « l'apprendre à apprendre ». D'autre part, en ce qui concerne les effets supposés de ce dispositif, la problématisation confronte les intuitions initiales des acteurs à la littérature scientifique et aux premières données empiriques issues de l'enquête exploratoire. Cette double mise à l'épreuve est de nature à engendrer, chez les porteurs de projet, une prise de recul et une réflexion critique sur leurs objectifs d'action. Pour le dire autrement, la revue de littérature partagée introduit de nouvelles connaissances qui génèrent, chez les acteurs de terrain, une prise de distance sur les pratiques et les finalités de l'action. On voit ici comment une recherche de doctorat, même quand elle est convoquée pour des raisons exclusivement pragmatiques (améliorer les moyens), peut également jouer un rôle critique (questionner les finalités), *via* notamment la mise en perspective socio-historique des problématiques de terrain qui l'occupent.

4.2 Garantir la pertinence des orientations de recherche

La problématisation collaborative vise à garantir la pertinence des orientations de recherche pour les acteurs de terrain concernés. En les associant, le chercheur-intervenant s'assure de l'intérêt que représentent, pour eux, les questionnements scientifiques formulés. Il ne s'agit pas seulement de favoriser la pertinence des questions que l'on se pose, mais aussi la pertinence des hypothèses retenues et donc des résultats à venir. Le choix des hypothèses et des angles théoriques afférents est d'abord orienté par le raisonnement élaboré à partir des éléments de la revue de littérature et de l'enquête exploratoire. On formule alors une liste d'hypothèses pertinentes d'un point de vue scientifique, avant d'opérer un choix final qui prend également en compte des considérations non-scientifiques, liées au contexte de la recherche et à ses enjeux d'une part, et à la faisabilité du recueil des données d'autre part. Dans la recherche, ici présentée, nous avons ainsi retenu trois grandes familles d'hypothèses, postulant respectivement des effets du dispositif sur l'efficacité cognitive (Audy, Ruph & Richard, 1993), le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) et le rapport au savoir (Charlot, 1997) des élèves de l'ER2CT.

4.3 Fonder l'interprétation des résultats

La problématisation collaborative ambitionne aussi de préparer la compréhension ultérieure des résultats en familiarisant les acteurs avec les approches théoriques et les concepts centraux de la problématique. Ainsi les différentes réunions ont-elles permis aux acteurs scientifiques et éducatifs de se construire une compréhension partagée des notions « d'efficacité cognitive », de « sentiment

d'efficacité personnel » ou de « rapport à l'apprendre »¹³.

4.4 Construire une confiance épistémique

La problématisation collaborative vise enfin à construire la confiance autour des résultats à venir et, plus généralement, autour de la recherche. La construction d'une telle confiance épistémique est favorisée par la transparence des décisions liées à la recherche. Le processus collaboratif met à jour les enjeux non-scientifiques qui pèsent sur les orientations de recherche, et notamment sur le choix final des hypothèses. Les acteurs concernés, qu'ils soient décideurs, éducateurs et scientifiques, reconnaissent la part d'arbitraire de toute recherche, et assument collectivement les arbitrages qui influencent une partie des choix scientifiques. Dans notre cas, le groupe de pilotage de la recherche endosse cette responsabilité en explicitant régulièrement ses décisions auprès d'une équipe pédagogique, qui, par ailleurs, est impliquée dans la prise de décision à travers des consultations et des séances de réflexion collective.

En synthèse, les quatre points présentés - distance critique, pertinence, compréhension, confiance - nous semblent être les ingrédients d'une « connaissance de la connaissance » (Morin, 1986) nécessaire à une mobilisation pertinente des connaissances ; par mobilisation pertinente, nous entendons un usage qui, conscient du caractère toujours incomplet et partial des résultats, sait néanmoins en apprécier la robustesse, et, en conséquence, les mettre adéquatement à profit dans l'action et la décision.

5. Organiser la production et la collecte de données

Pour ce qui est de l'organisation du recueil de données, nous identifions deux cas de figure, qui impactent différemment le dispositif existant :

5.1 Les données nécessaires à la recherche sont déjà collectées et utilisées pour des raisons non-scientifiques. Ainsi dans notre cas, les caractéristiques sociologiques des élèves que nous utilisons pour la recherche sont initialement recueillies par l'École pour des raisons administratives. Il en est de même des résultats des évaluations des élèves ; ce sont là des données initialement produites pour des raisons pédagogiques mais que nous réutilisons dans une perspective scientifique.

Dans ce cas de figure, les activités scientifiques se confondent avec d'autres activités du dispositif.

¹³ La notion de « rapport à l'apprendre » ici utilisée est très proche du concept de « rapport au savoir » développé par l'équipe EScol (Éducation, Socialisation, collectivités locales). La notion de rapport à l'apprendre a d'ailleurs été introduite par Charlot lui-même, qui la définit comme une forme plus générale que le rapport au savoir, qui en serait une forme spécifique (Charlot, 1997, p. 67).

Ainsi des tâches administratives habituelles servent également la recherche qui utilise les informations recueillies. Certaines activités traditionnelles du dispositif se retrouvent ainsi doublement finalisées, ce qui facilite l'intégration de la démarche scientifique au fonctionnement du dispositif, et, plus largement, de l'École.

Pour d'évidentes raisons de fiabilité des données recueillies, il est cependant nécessaire que tous les acteurs soient conscients de ce caractère doublement finalisé. C'est d'ailleurs là une occasion de sensibiliser les acteurs non-scientifiques aux exigences d'un travail de recherche et ainsi de contribuer à la construction d'une culture scientifique partagée. Dans tous les cas, l'exploitation scientifique de ces données requiert un travail préalable de reconstruction (codage, catégorisation...) réalisé, pour cette recherche, avec le soutien du département de Mathématiques et Informatique de l'université Toulouse Jean Jaurès.

5.2 Les données nécessaires ne sont pas déjà collectées. L'opérationnalisation des hypothèses implique également la passation de tests psychométriques¹⁴, de questionnaires¹⁵, et d'entretiens semi-directifs. Il est alors nécessaire d'insérer de nouvelles activités au dispositif. Tel que nous l'évoquions en début de texte, la qualité de l'intégration de ces nouvelles activités au sein du fonctionnement du dispositif dépend notamment du type d'interaction envisagé entre les activités existantes et les nouvelles activités scientifiques. Les possibilités sont multiples. Par exemple, il peut être décidé d'associer ou non les éducateurs au recueil de données. Cette éventualité, si elle permet de nouveau d'impliquer les acteurs dans l'enquête scientifique, nous semble potentiellement génératrice de biais, tel que le biais de désirabilité sociale dans le cas où des formateurs font passer des tests et des questionnaires à des élèves dont ils sont les référents. Ainsi, c'est du personnel scientifique non-impliqué dans l'action éducative (chercheur-intervenant, étudiants) qui recueille les données.

Par ailleurs, il peut être décidé d'intégrer les activités de recueil de données à l'action éducative immédiate. Dans notre cas, par exemple, les résultats du test psychométrique font l'objet de restitutions individuelles interactives qui se veulent de réels moments de formation visant notamment à stimuler la réflexivité des élèves. On voit ici comment l'École s'est opportunément saisie de la création d'une activité scientifique pour introduire dans son sillage une nouvelle activité éducative.

14 Le Profil d'Efficience Spontanée et sur Demande (PESD) (Audy, Ruph & Richard, 1993).

15 Adaptation française de la Generaly Self-Efficacy Scale (Dumont, Schwarzer & Jerusalem, 2000).

6. L'analyse des données comme « noyau scientifique » de la démarche

Tel que nous l'évoquions *supra*, le traitement des données est un moment particulier de notre démarche de recherche. Cette activité, dont dépend la scientificité des résultats, est imperméable au contexte, c'est-à-dire que nous faisons le choix, à cette étape, d'exclure les valeurs et enjeux contextuels pris en compte précédemment lors de la définition des objectifs et des orientations de recherche. La validation des hypothèses ne repose que sur les critères de scientificité associés aux techniques utilisées. Ainsi, par exemple, l'éventuelle existence d'un effet du dispositif sur l'efficacité cognitive ou sur le Sentiment d'Efficacité Personnel des élèves dépend principalement des règles de significativité statistiques, sans considération des intuitions des professionnels de terrain, ni des enjeux de l'École.

En termes d'organisation, les activités de traitement de données sont donc des activités distinctes, distantes et fortement indépendantes des autres activités du dispositif. Elles sont menées par des acteurs scientifiques uniquement. Dès lors, il est nécessaire d'organiser et de créer les conditions de cette indépendance, notamment en s'assurant que les activités de traitement de données disposent des ressources humaines et temporelles nécessaires à leur bonne réalisation. Il s'agit en particulier de synchroniser les temps de la recherche et de la décision, condition sans laquelle la « fonction recherche » du dispositif ne peut jouer le rôle régulateur auquel elle prétend.

7. Interpréter, évaluer, décider : de la production de résultats à l'élaboration d'un dispositif-pilote

7.1 L'interprétation collective pour faciliter l'appropriation

L'exercice d'interprétation des résultats se réalise avec les acteurs de terrain. C'est un travail guidé par le chercheur-intervenant, qui restitue les résultats et accompagne le processus de mise en lien rationnel des résultats vers la formulation de conclusions et de nouveaux questionnements. C'est un moment important de validation et d'appropriation des résultats. L'enjeu de ces moments est crucial car ils visent dans un même mouvement à stabiliser et transmettre des énoncés scientifiques.

A l'ER2CT, la première phase de recherche a consisté à réaliser un état des lieux des résultats¹⁶ du dispositif, c'est-à-dire à inventorier les différentes actions mises en places et la manière dont elles sont quantitativement et qualitativement « habitées » (Aussel, 2013, p.87) par les acteurs concernés.

16 Les résultats sont ici conçus comme les « changements quantitatifs ou qualitatifs produits directement par l'action » (F3E, 1999), et se distinguent des effets, définis comme les « incidences de l'action sur le milieu physique et humain environnant » (*ibid*, 1999.). L'impact caractérise quant à lui « la nouvelle situation issue de l'ensemble des effets » (*ibid.*, 1999).

Entre autres choses, cet état des lieux met en lumière des inégalités d'accès, pour les élèves, à l'atelier « API dédié ». En effet, il apparaît que, lors de leurs parcours à l'École :

- 55% des élèves ne participent jamais à cet atelier
- 28% y participent de 1 à 3 fois
- 17% y participent de 3 à 20 fois

De plus, l'étude révèle que la population des 45% d'élèves qui participe au moins une fois à l'atelier est significativement différente des 55% qui n'y participe pas : ils ont en moyenne de moins bons résultats aux tests de français, de maths, et il y a plus de travailleurs handicapés¹⁷.

Le travail d'interprétation s'est effectué en deux temps, mobilisant d'abord le groupe de pilotage, avant de s'étendre à l'ensemble de l'équipe pédagogique. *In fine*, il a permis de formuler le constat d'un dispositif qui, par des effets classiques d'appropriation par les individus qui l'habitent (formateurs, élèves), fonctionne aujourd'hui comme s'il était une mesure compensatoire à l'adresse des élèves les plus en difficulté de l'École.

Or, ce n'est pas l'intention d'origine de l'équipe qui a mis en place ce dispositif que d'en faire une mesure de discrimination positive au sein même de l'École. L'intention d'origine considère l'apprendre à apprendre comme une compétence transversale que tout le monde doit pouvoir travailler de manière équivalente lors de son passage à l'École. Il y a un écart entre le dispositif prévu et le dispositif réel.

7.2 L'évaluation des conclusions

Dans un deuxième temps, qui est celui de l'évaluation des conclusions, cet écart fut jugé non-satisfaisant par le groupe de pilotage, qui désire renforcer son action sur les compétences d'apprentissage de tous les élèves, et pas seulement les plus en difficulté. Pour reprendre une distinction souvent sollicitée, l'École souhaite faire de l'éducation cognitive, et non de la remédiation.

Dans cette phase d'évaluation des conclusions, nous le voyons, il s'agit pour les acteurs concernés de « se prononcer sur l'appréciabilité » (Hadjji, 2012) des résultats au regard de leurs objectifs, principes et valeurs. Cette opération est réalisée par le collectif, et non par le chercheur, qui ne fait, à travers les résultats, qu'apporter un regard objectif sur l'objet étudié. Comme le précise Guy :

Étudier l'impact d'un projet, ce n'est pas l'évaluer. C'est d'abord tenter, en amont de l'action, de caractériser et d'objectiver la portée du changement projeté, puis d'en saisir les significations en jeu pour les acteurs impliqués. Dans un geste second et complémentaire, l'évaluation (des impacts) pourra alors porter une appréciation, un jugement, sur la pertinence et l'opportunité du changement projeté au regard non seulement

17 titulaires d'une Reconnaissance Qualité Travailleur Handicapé (RQTH).

des résultats attendus par rapport aux objectifs, mais aussi de l'ensemble des effets et incidences anticipés par l'étude d'impact. Cette évaluation dépendra des acteurs, collectifs ou individuels, qui la signifieront à travers un jeu de critères en fonction de leur position, de leurs intérêts, de leurs valeurs et vision du monde (Guy, 2015, p. 85).

7.3 La décision

Le moment de la décision est emblématique des relations entre logique de connaissance et logique d'action. Les résultats deviennent alors des ressources pour l'élaboration de solutions aux problématiques identifiées dans la phase d'évaluation.

Dans notre cas, la solution élaborée prend acte des différents résultats pour aboutir à la conception d'un nouveau dispositif où l'offre d'éducation cognitive sera :

- harmonisée : tous les élèves auront un accès équivalent aux ateliers
- renforcée : le volume d'heures proposé sera plus important
- enrichie : avec de nouveaux contenus et de nouveaux outils de suivi des progrès et des difficultés des élèves

Dans un premier temps, ce nouveau dispositif sera expérimenté sur un nombre limité d'élèves. Il s'agit donc d'un dispositif-pilote, d'un prototype, dont l'étude et la comparaison avec le dispositif initial servira de base à l'élaboration et au déploiement du dispositif final.

L'utilisation des résultats d'un pilote se heurte aux difficiles questions de la généralisabilité et de la répliquabilité en sciences humaines. En effet, si l'on peut raisonnablement penser que les effets avérés d'un dispositif éducatif peuvent favorablement inspirer le concepteur d'un autre dispositif, dans les faits, Bressoux (2017) rappelle que nombre de dispositifs élaborés à partir de dispositifs expérimentaux échouent à reproduire les effets de ceux-ci. Selon l'auteur, ces échecs s'expliquent en partie par une mauvaise prise en compte du contexte dans lequel s'est déroulée l'expérience initiale. Considérant à notre tour que les actions éducatives (et leurs effets) sont indissociables des contextes dans et par lesquels elles trouvent à s'effectuer (Bru, 2004), nous serons particulièrement attentif, au moment de l'élaboration du dispositif final, à « recontextualiser » (Bressoux, 2017) les résultats de la recherche et les actions qui ont permis de les obtenir. Ainsi sera-t-il nécessaire de prendre en compte, entre autres, les éventuelles spécificités des participants du pilote (formateurs, élèves). Il faudra également être attentif aux traditionnels biais d'évaluation et d'expérimentation tels que l'effet Hawthorne ou l'effet John Henry¹⁸.

18 Pour une liste détaillée des principaux biais d'évaluation et d'expérimentation, voir Demeuse & Strauven, 2013, pp. 185 - 193.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons présenté les différents choix méthodologiques et organisationnels réalisés lors de l'intégration d'une démarche de recherche à un dispositif éducatif existant. L'ambition ici affichée est d'articuler les activités éducatives et scientifiques, de manière à façonner un « dispositif apprenant », capable à la fois de produire des connaissances sur lui-même et de les mobiliser pertinemment dans la décision et l'action.

Pour cela, nous visons la mise en synergie des activités scientifiques et éducatives, afin qu'elles puissent s'alimenter réciproquement, sans s'empêcher. Cela passe, entre autres, par la synchronisation des temps de la recherche et de la décision, grâce à la succession de phases d'étude, d'interprétation/délibération et d'ajustement du dispositif. Nous sommes également particulièrement attentif à la participation de tous les acteurs, à des degrés divers, aux activités éducatives comme aux activités scientifiques. S'il est commun d'associer les acteurs éducatifs au travail scientifique, nous proposons ici de penser également les conditions de l'implication des acteurs scientifiques dans le travail éducatif.

Cette présentation témoigne d'un projet de recherche qui pense et organise, dès le départ, la nature des relations entre les connaissances produites et les actions éducatives étudiées. Bien que les choix présentés ici soient eux-mêmes inséparables du contexte particulier de l'ER2CT, ils peuvent néanmoins inspirer d'autres démarches relevant de finalités similaires. Dans tous les cas, il nous apparaît pertinent, tel que nous nous attachons à le faire, de relever et d'analyser les conséquences effectives des choix organisationnels effectués. C'est à ce prix que la recherche en éducation se donnera les moyens, comme le propose Bressoux (2017), d'améliorer la manière dont elle fait du développement.

Bibliographie :

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

Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.

Audy, P., Ruph, F., & Richard, M. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du Potentiel Intellectuel (A.P.I). *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(1), 151–189.

Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. trad. 2003. Paris : De Boeck.

- Bressoux, P. (2017). « *Practice-based research : une aporie et des espoirs* », *Éducation et didactique*, 11(3). Récupéré à l'adresse : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2870>.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. Dans J.F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation : biennales de l'éducation et de la formation* (p. 63-78). Saint-Fons: INRP.
- Cazeneuve, A. (2012). *De l'impossibilité de tout dire : étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication : le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Coutellec, L. (2015). *La science au pluriel. Essai d'épistémologie pour des sciences impliquées*. Versailles : Qae.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage. 2e édition revue et actualisée*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). *Adaptation française de la Generalized Self-Efficacy scale*. Récupéré à l'adresse : <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>.
- Fonds pour la promotion des Études préalables, Études transversales et des Évaluations (F3E) (1999). *Guide méthodologique : L'évaluation de l'impact*. Paris : CIEDEL.
- Feuerstein, R. (1979). *The Dynamic Assessment on Retarded Performers : The Learning Potential Assesment Device, Theory, Instrument and Techniques*. Baltimore : UPP.
- Feuerstein, R., & Hoffman, M. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore : UPP.
- Guy, D. (2015). De l'étude d'impact comme mode d'accompagnement scientifique du changement. Dans D. Broussal, P. Ponté et V. Bedin (coord.), *Recherche-intervention et accompagnement du changement*. (p. 83-107). Paris : L'Harmattan.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E. (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ouellet, P. (2004). Les nouveaux modes de production de connaissances, la recherche en PME et le développement économique : l'inévitable tension entre « pertinence sociale » et « scientificité ». *Revue internationale P.M.E.*, 17(3-4), 95–120.
- Sorel, M. (dir.) (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation : l'éducabilité cognitive*. L'Harmattan : Paris.
- Sternberg, R. (1982). *Reasoning, Problem Solving and Intelligence in Handbook of Human Intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1986). *Intelligence Applied : Understanding and Increasing your Intellectual Skills*. H.B.J.

Vouilloux, B. (2008). Du dispositif. Dans P. Ortel (coord.), *Discours, images, dispositifs*. (pp. 15-31). Paris: L'Harmattan.

Textes officiels

Commission européenne (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Bulletin Officiel du 23/04/2015*. Récupéré à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf.

Réseau des Écoles de la 2^e Chance (2004). *Charte des principes fondamentaux du Réseau des Écoles de la 2^e Chance en France*. Récupéré à l'adresse : <https://reseau-e2c.com/wp-content/uploads/2017/04/CHARTE-DES-PRINCIPES.gif>.

Union Européenne, (2006). *Journal officiel du 30/12/2006*. Récupéré à l'adresse : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>.