

## Recherche-action-formation : regards rétrospectifs et actualité

**Bruno ROBBES**

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation  
Université de Cergy-Pontoise/ESPE de Versailles  
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507

*Ce texte est issu d'une intervention réalisée dans le cadre du séminaire du Gehfa (Groupe d'étude - Histoire de la formation des adultes), le 5 février 2019 à l'ETSUP, Paris 14<sup>ème</sup>.*

### 1. Introduction

M'intéressant au champ de recherches en sciences de l'éducation prenant la pédagogie pour objet, j'en suis venu à distinguer quatre types de recherches actuellement pratiquées : les recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues ; les recherches « par » les pédagogues ; les recherches « pour » les pédagogues et les recherches « avec » les pédagogues. Dans cet exposé, je vais parler des recherches « pour », et plus encore des recherches « avec ».

Les recherches « pour » recouvrent des recherches contextualisées et socialement utiles, avec une « visée transformative [...] praxéologique [...] au service de la résolution de problème » (Marcel, 2016a, p. 225). Ces recherches prennent diverses formes d'accompagnement selon les auteurs (aide, conseil, dynamique d'engagement), qui conduisent ou non des actions de formation individuelle des praticiens<sup>1</sup>.

Les recherches « avec » visent l'étude du fonctionnement concret et actuel des écoles et pédagogies différentes, qui reste marginale<sup>2</sup>. Il existe pourtant une recherche-action en pédagogie, dont Lieberman (1986) situe les origines aux années 1940<sup>3</sup>. En France, elle est liée à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), où différentes équipes la pratiquent à partir des années 1970<sup>4</sup>. Je m'inscris dans cette filiation, lorsque je qualifie ma démarche de « recherche-action de pédagogie » (Robbes, 2017, p. 208-211).

Ces formes de recherche connaissent actuellement un regain d'intérêt dans le champ éducatif. Certaines dénominations recouvrent des pratiques génériques : recherche « avec » (Lieberman, 1986), recherches « de plein air » (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001), recherches participatives (Anadón, 2007), recherches en partenariat ou en collaboration. D'autres renvoient à des démarches méthodologiques plus stabilisées, bien que les frontières entre elles restent poreuses. La liste des appellations n'est pas exhaustive<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Ainsi, la formation des praticiens est explicite dans la recherche collaborative (Desgagné, 1997).

<sup>2</sup> Signalons cependant Reuter (2007) ; Hugon & Viaud (2015).

<sup>3</sup> Les premières recherches de ce type seraient les recherches en pédagogie universitaire de Corey (1953). Pour un panorama de ces recherches dans l'espace anglo-saxon, voir Savoie-Zajc (2001).

<sup>4</sup> Nous pensons notamment au CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire). Voir encore l'important colloque d'octobre 1986, donnant lieu à la publication de l'ouvrage suivant : Hugon et Seibel (Eds.) (1988).

<sup>5</sup> Comme le montre le bref panorama historique international rédigé par Bruno Bourassa, Chantal Leclerc et Geneviève Fournier (Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2012). Assumer et risquer une posture de

## 2. Des modèles de recherche en collaboration dans l'éducation

### 2.1. La recherche collaborative

La dénomination de « recherche collaborative » correspond à un type de recherche développé récemment en éducation sur le continent américain. Elle s'appuie sur trois idées directrices, selon Serge Desgagné (1997) qui en est la figure principale au Québec : « Co-construction, production de connaissance et développement professionnel des praticiens, rapprochement entre communauté de recherche et de pratique » (p. 371). Au plan épistémologique, les savoirs professionnels des enseignants en contexte et leur compréhension des situations sont pris en compte, la démarche d'investigation du chercheur consistant à les mettre en lien avec son propre cadre d'enquête au cours du processus de recherche (« médiation »). D'autre part, la visée qui veut que les praticiens développent leur savoirs grâce à la recherche dénote une intention explicite de formation (le chercheur est donc aussi formateur), en référence au modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983) exerçant ses « compétences d'acteur en contexte » (Giddens, 1987).

Le modèle comprend ainsi trois étapes : « L'étape de co-situation (pour) formuler la thématique générale de départ et l'objet spécifique dans sa double dimension de recherche et formation, l'étape de coopération (pour) caractériser l'activité réflexive dans laquelle s'engagent les partenaires pour co-construire un savoir lié à la pratique, et l'étape de coproduction (pour) se prononcer sur les retombées du projet pour les deux communautés (recherche et pratique) concernées » (Desgagné & al., 2001, p. 54). À noter qu'il existe également des recherches collaboratives pluridisciplinaires et en didactique (Bednarz, 2013). Mais ce modèle nous interroge : ne bascule-t-on pas dans une logique prescriptive, les chercheurs produisant des connaissances qu'ils diffusent ensuite aux praticiens ?

Actuellement, les recherches collaboratives dans l'éducation connaissent un regain d'intérêt au Canada et en France (Bourassa & Boudjaoui, 2012 ; Les chercheurs ignorants, 2015). Selon Isabelle Vinatier et Joëlle Morrissette (2015), « aux États-Unis et au Canada, [elles] sont aujourd'hui explicitement inscrites comme modèles dans les *school-universities Collaborative Action Research mode*<sup>6</sup> (CAR) qui mettent au premier plan une nécessaire communauté d'apprentissage interprofessionnelle (chercheurs, formateurs, enseignants et étudiants) pour aider les débutants à la construction de leur professionnalité » (p. 139). En Europe, elles sont « vivement conseillées [...] à l'Horizon 2020 pour la mise en commun des compétences d'acteurs sur un même projet de type Recherche et Innovation » (p. 140). En France, elles « peuvent être aussi articulées à la réflexion qui s'amorce [...] autour des établissements scolaires considérés comme des organisations apprenantes<sup>7</sup> » (*ibid.*).

---

recherche collaborative (RC). In B. Bourassa & M. Boudjaoui. *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites* (pp. 13-46). Laval : Presses de l'Université de Laval, p. 14-19. D'autres terminologies apparaissent encore dans des ouvrages consultés : Les chercheurs ignorants, 2015, p. 18 ; Anadón, 2007, p. 208.

<sup>6</sup> Établissement de type École-Université, selon le modèle de la recherche collaborative.

<sup>7</sup> Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2003). *Vers de nouveaux modèles de gestion des élèves et des systèmes*. Paris : OCDE.

Au-delà de l'intérêt de ces recherches, se posent les questions des conditions de leur mise en œuvre et de leurs finalités : selon quel(s) cadrage(s) institutionnel(s) et au service de quelle(s) logique(s) politique(s), économique(s), éducative(s) sont-elles (re)commandées ? Vinatier et Morissette (2015) pointent des évolutions semblables en France, aux États-Unis et au Canada : risque « d'un pilotage par les résultats au détriment de la contextualisation et de la conceptualisation des rapports entre les sujets professionnels et les environnements dans lesquels ils travaillent » (p. 148) ; « quête de solution d'un problème social (le bien-être à l'école, le décrochage scolaire, etc.) » ou « plus directement, [...] conquête du profit au titre de la stratégie de Lisbonne (2000) qui, sous la dénomination ambiguë d' "économie de la connaissance", vise à assujettir la production du savoir à la demande du marché » (*ibid.*, p. 155-156) au détriment du pouvoir d'agir des enseignants et des élèves.

## 2.2. La recherche-intervention

Selon Dominique Fablet (2004), « le terme "intervention" sert à désigner [...] un type d'activités hybride empruntant à la fois à des pratiques de recherche – les enquêtes en sciences sociales et humaines – à des pratiques de formation principalement les méthodes de formation psychosociale – à des pratiques de débat social dont les formes peuvent se révéler multiples<sup>8</sup> » (p. 4). Il ajoute : « L'intervention se distingue généralement de la recherche en ce qu'une visée de changement prime sur une visée de connaissance – et de ce fait, "intervenir" renvoie davantage à des savoirs d'action qu'à des savoirs théoriques – alors que l'intervention se différencie de la formation dans la mesure où, les dimensions collectives se révélant davantage prégnantes, le changement concerne certes les sujets mais aussi les structures organisationnelles au sein desquelles ceux-ci sont amenés à évoluer » (*ibid.*, p. 4-5). L'intervention suppose donc la formulation d'une demande par un collectif de professionnels à un ou des chercheurs (Fablet, 2000, p. 18). « La commande porte d'abord sur l'analyse en situation, souvent à l'occasion d'une crise dans un établissement ou une organisation ou bien encore d'un malaise plus diffus ressenti par des professionnels » (Monceau, 2005, p. 2). Puis des temps de diagnostic, de restitution, d'aide à l'appropriation des résultats, à la définition des actions et de leur suivi sont mis en place (Fablet, *op. cit.*, p. 18-19).

Actuellement, le terme de « recherche-intervention » concerne une pratique qui se rapproche davantage de la recherche collaborative décrite plus haut. Selon Pascale Ponté (in Bedin, Broussal, & Ponté, 2015), la recherche-intervention est constituée « des pratiques de recherche qui analysent et/ou accompagnent l'activité à visées transformatives, dans le champ de l'éducation et de la formation » (p. 19-20). Référée à l'approche systémique, elle utilise un protocole repéré inscrit dans une temporalité définie, pour analyser les articulations « entre théorie et pratique, action et réflexion, laboratoire et terrain » (*ibid.*, p. 27). Chercheur et praticien ont chacun leur propre problématisation, mais la démarche associe recherche-intervention et formation (*ibid.*). Dominique Broussal (in Bedin, Broussal, & Ponté, *ibid.*) en présente cinq orientations. La RI peut : être « une réponse directe aux

---

<sup>8</sup> Dans les années 1970, Alain Touraine développe une méthode de recherche-intervention issue de sa sociologie de l'action – l'intervention sociologique – pour étudier les mouvements sociaux. Cette méthode est une forme de recherche-action. Touraine poursuit sa démarche dans les années 1980, avec la création du Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CADIS), où le rejoignent notamment François Dubet et Michel Wieviorka. Leurs recherches s'étendent alors aux organisations (dont l'école pour Dubet) ou aux formes d'actions marginales. Ainsi, ces sociologues ont-ils produit des travaux de recherche-action.

besoins des acteurs [...] que le contexte particulier de changement suscite » ; une « entreprise de dévoilement [...] des déterminismes » ; un « témoin du changement participatif » ; une « intention d'inscrire le processus de changement dans le cadre d'une délibération démocratique » ; réanimer « la fonction critique »<sup>9</sup>, conduisant à prendre en compte la question centrale du sujet (p. 196-201).

Jean-François Marcel (2016a, 2016b) reprend aujourd'hui à son compte la recherche-intervention en sciences de l'éducation. Il veut en faire un terme générique susceptible d'accueillir d'autres démarches proches au plan épistémologique, articulant visées académiques (recherche « sur ») et transformatives (recherche « pour »). Il s'agit, selon lui, d'un enjeu pour l'avenir des sciences de l'éducation, à travers leur capacité à apporter des réponses à des demandes sociales. Mais en priorisant les visées académique et transformative, l'auteur ne risque-t-il pas de minorer la dimension « avec » ? N'assiste-t-on pas à une forme de récupération par la recherche académique de pratiques pouvant être initiées par les terrains, où les praticiens étaient davantage considérés comme des sujets agissants ?

### 2.3. Recherche-action, analyse institutionnelle et socio-clinique institutionnelle

La recherche-action se distingue de la recherche collaborative et de la recherche-intervention sur un point. Elle fait prévaloir la visée de transformation des pratiques par les dispositifs collectifs de recherche, sans intention explicite ni action spécifique de formation individuelle des praticiens. Si formation il y a, elle est une conséquence du processus de recherche<sup>10</sup>.

Un second point distingue plus spécifiquement la recherche-action de la recherche collaborative<sup>11</sup>. La recherche-action lie étroitement les conditions et les modalités de la collaboration aux dispositifs mis en place. Les chercheurs y apportent un soin particulier, en recourant notamment à la clinique et à l'analyse institutionnelle, deux approches qui, dans les années 1990, en ont densifié la méthodologie et l'outillage conceptuel.

Rappelons que selon Jacques Ardoino (1989), la clinique « 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). Ici, la notion de sujet est fondamentale. Alors que la recherche collaborative donne au sujet social un rôle d'acteur au sens sociologique, la recherche-action vise qu'il soit un sujet qui

<sup>9</sup> Dominique Broussal (in Bedin, Broussal, & Ponté, 2015) précise : « Stimuler la fonction critique consiste à créer ce tiers-espace dans lequel chercheurs et professionnels s'attachent à déconstruire les dogmes sur lesquels le changement se fonde, à historiciser les normes professionnelles, à rejeter l'antienne de l'impuissance, à concilier professionnalisation et subjectivation, à répondre à la pleine exigence d'une *praxis* » (p. 203).

<sup>10</sup> Sébastien Pesce qualifie de « recherche-action-formation » une pratique qui attend des effets de formation du dispositif de recherche-action, grâce à l'analyse par les formés de leur propre démarche (Pesce, S. (2013). *Réflexivité et implication en recherche-action-formation : épistémologie de l'enquête dialogique selon Peirce et Dewey*, Congrès AREF 2013, 27-30 août 2013, Montpellier, France. <http://www.aref2013.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>

<sup>11</sup> Mis à part la question de la formation, distinguer recherche-action et recherche-intervention s'avère très difficile.

s'autorise, au sens de la psychosociologie (Ardoino, 2000). De plus, elle prend explicitement en compte les relations évolutives des sujets aux institutions, c'est-à-dire leurs implications respectives<sup>12</sup>, travaillées dans des dispositifs collectifs artificiels proposés par les chercheurs pour en favoriser l'analyse avec les praticiens<sup>13</sup>. Le fait que ces dispositifs se déploient 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. 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 (1970) nomme aussi le négatif – sont « des événements, situations, objets ou individus qui cristallisent les contradictions institutionnelles » (Monceau, 2016, p. 212).

Dans cette continuité théorique, la socio-clinique institutionnelle élaborée par Gilles Monceau (2009) répond actuellement aux demandes croissantes d'accompagnement d'équipes et d'établissements dans différents pays<sup>14</sup>. Elle 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 leur 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). Chez les chercheurs, la socio-clinique institutionnelle développe « une aptitude à prendre en compte la complexité et l'imprévisibilité des transformations individuelles et sociales » (Monceau, 2016, p. 215). Monceau isole huit invariants méthodologiques de cette démarche :

« - 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 »<sup>15</sup>. Et il ajoute : « Les chercheurs partagent par ailleurs une approche dynamique du concept d'institution » (*ibid.*).

<sup>12</sup> L'analyse des implications du chercheur devient un marqueur de la scientificité de ce type de recherche.

<sup>13</sup> C'est objet de l'intervention socianalytique.

<sup>14</sup> Voir le réseau « Recherche avec » : <http://rechercheavec.com/mission/>

<sup>15</sup> <https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/recherche/ema-recherche-avec.html>

### 3. Vers une « recherche-action de pédagogie »

Pour étudier les pédagogies « différentes », coopératives, institutionnelles actuellement pratiquées, je soutiens une posture de recherche « avec », qui se réfère au cadre théorique d'analyse et à la méthodologie de la socio-clinique institutionnelle, ainsi qu'à la multiréférentialité (Ardoino, 1980, 1993).

Cette posture de chercheur, je la définis ainsi (Robbes, 2017) :

- je me situe dans une posture de chercheur non confondue avec celle des praticiens ;
- je propose la mise en place d'un travail où l'analyse des implications (dont les miennes) participe du processus de la recherche ;
- je choisis d'étudier des questions et des objets à partir des préoccupations des praticiens, où l'écart entre l'activité préparée, déclarée, espérée (présente dans l'imaginaire enseignant comme dans le mien) et l'activité factuelle, constatée est un objet de recherche en soi ;
- avec les praticiens, je m'attache à décrire et à comprendre précisément ce qui se passe dans la relation d'enseignement, afin de la rendre intelligible et d'en apprécier les effets à partir d'indicateurs élaborés conjointement, pour pouvoir ensuite questionner et, éventuellement, améliorer les pratiques.

Par « recherche-action de pédagogie », j'entends :

- des choix épistémologiques [...]: le refus des coupures théorie/pratique, pensée/action, sujet/objet a pour conséquence de considérer l'ensemble des acteurs comme co-détenteurs et co-producteurs de savoirs.
- Ces énoncés ont des conséquences 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 de la recherche. Je m'implique donc sur le terrain. Partant de demandes et de problématiques professionnelles identifiées par les praticiens, je les analyse et les élabore avec eux (ces demandes et problématiques sont évolutives) pour en faire des problématiques de recherche conformément à ce type de démarche (questions, hypothèses, recueil et analyse de données, résultats...). [...]
- Je propose alors aux praticiens un dispositif de travail commun, une méthodologie 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 auxquels j'ai abouti engagent à la 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.

Cette co-production de connaissances, je la mets actuellement en œuvre à l'école élémentaire d'Oran (dans un quartier populaire de Paris). Sur l'un des axes de recherche travaillés qui porte sur la gestion des conflits dans les classes, quatre enseignantes et moi-même ré-écoutons des enregistrements audio de séances réalisées l'année dernière, où nous avons étudié diverses situations conflictuelles (apportées par moi puis par les enseignantes). Lors de cette ré-écoute elle-même enregistrée, qui le souhaite peut interrompre l'enregistrement pour livrer au groupe ses réactions, ses analyses, sa compréhension de ce qui s'est dit. Nous co-produisons ainsi des connaissances sur l'analyse collective des situations étudiées, dans la perspective d'une restitution à l'équipe enseignante de l'école et aux autres

chercheurs. La participation de ces enseignantes à l'écriture de textes scientifiques est même envisagée, par exemple à travers la description d'une pratique spécifique ou pour infléchir un propos du chercheur.

Ce cadre de recherche est indispensable pour permettre les élaborations, faire progresser le processus de recherche, prendre en compte d'éventuelles tensions entre praticiens et chercheurs, analyser les dimensions institutionnelles présentes à tout moment du processus de recherche.

Pour conclure, je cherche à mettre en évidence à quelles conditions les pédagogies « différentes », coopératives, institutionnelles, produisent des résultats en termes d'apprentissages, d'acquisitions de savoirs, sans me référer systématiquement à des normes externes [...]. Il s'agit, en accompagnant des enseignants ou des équipes enseignantes ayant choisi de pratiquer ces pédagogies, de mettre en rapport un contexte favorable (ou défavorable), des conditions de réussite (ou d'échec), des conséquences de fonctionnements avec des résultats rapportés à des objectifs.

#### 4. Actualité de ce type de recherches

Actuellement, les recherches-actions de pédagogie s'effectuent à des échelles plus restreintes qu'à l'époque de l'INRP, mais indépendamment du Ministère de l'Éducation nationale. Les mouvements pédagogiques (CRAP-Cahiers pédagogiques, GFEN, ICEM, Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants-FESPI, ...) collaborent directement avec des chercheurs en sciences de l'éducation. Les relations sont suivies et plutôt apaisées<sup>16</sup>. En termes de projets de recherche, j'observe que des enseignants pratiquant des pédagogies « différentes » sont demandeurs de collaborations avec des chercheurs qu'ils connaissent et en qui ils ont confiance, afin de pouvoir prendre de la distance sur leurs pratiques. Les objets de recherche sont élaborés en commun, chacun ayant des objectifs spécifiques : résolution de problèmes professionnels, amélioration des pratiques pour les praticiens ; explicitation, compréhension, étude des conditions de réussite des pratiques en contexte et production de connaissances de portée plus générale pour les chercheurs. Mais les demandes les plus fréquentes concernent la formation continue, tant l'Éducation nationale est défaillante dans ce domaine<sup>17</sup>. Des formes d'accompagnement individuel ou d'équipes enseignantes par des chercheurs peuvent alors y répondre.

Au niveau ministériel, l'INRP a été dissout en 2010, puis remplacé en 2011 par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), composante de l'École Normale Supérieure de Lyon<sup>18</sup>. Les termes de « recherche-action » et de « pédagogie » ne figurent pas dans la présentation des caractéristiques des recherches qui s'y déroulent<sup>19</sup>. La pédagogie n'apparaît que dans un groupe de travail sur l'enseignement supérieur. Au Ministère de l'Éducation nationale, il existe un Département Recherche-Développement en Innovation et en Expérimentation (DRDIE), avec des déclinaisons académiques constituées de Conseillers

<sup>16</sup> On peut citer le réseau de « Recherches sur les écoles et les pédagogies différentes », créé par Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud : <http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/>

<sup>17</sup> Les MAFPEN ont été supprimées en 1999.

<sup>18</sup> <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

<sup>19</sup> <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/presentation>



Académiques Recherche et Développement en innovation et en Expérimentation (CARDIE)<sup>20</sup>. Pour autant, la situation de l'innovation pédagogique en 2011 n'est guère brillante, selon Yves Reuter, auteur d'un rapport d'évaluation de la mise en place de l'article 34 destiné à favoriser les expérimentations, dans la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005. Reuter relève notamment la faiblesse des moyens alloués aux équipes, la rigidité des fonctionnements, l'insuffisante reconnaissance de l'importance de la pédagogie<sup>21</sup>. Après l'élection présidentielle de 2012, la possibilité que des établissements recourent à l'expérimentation est maintenue (article L. 401-1 du Code de l'éducation). En 2013, un rapport de l'inspection générale justifie l'administration de l'innovation tout en relevant les graves insuffisances<sup>22</sup>.

Ces quelques faits nous donnent l'une des clés du problème, par-delà les alternances politiques. D'un côté, des administrateurs qui prétendent piloter l'innovation pour mieux la contrôler, avec peu d'effets sur le terrain. De l'autre, une constante qui se dégage des travaux sur l'histoire de l'Éducation nouvelle et des pédagogues : une innovation pédagogique ne peut venir que d'une réponse apportée à un problème rencontré et élaboré – donc une nécessité éprouvée – par le praticien lui-même. Il y a quarante ans, Louis Legrand (1977) remarquait, chez les décideurs politiques, la méfiance suscitée par le fait de confier l'innovation pédagogique à des structures relativement autonomes du pouvoir hiérarchique (c'est-à-dire des corps d'inspection) de l'Éducation nationale...

## 5. Références bibliographiques

- Anadón, M. (dir.) (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- 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-Analyses*, 25-26.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Bedin, V., Broussal, D., & Ponté, P. (dir.) (2015). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (dir.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bourassa, B., & Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

<sup>20</sup> <http://eduscol.education.fr/pid23275/innover-et-experimenter.html>

<sup>21</sup> Reuter, Y. (dir.) (2011). *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005*. Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation le 27 juin 2011, 50 p. [En ligne]. [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/117.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/117.pdf) (page consulté le 23 décembre 2011).

<sup>22</sup> IGEN-IGAENR (2013, Juillet). *Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article L. 401-1 du code de l'éducation*. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Madame la ministre déléguée charge de la réussite éducative. *Rapport n° 2013-057*. [En ligne]. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/3/2013-057-Le-recours-a-l-experimentation-par-les-etablissements\\_277923.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/3/2013-057-Le-recours-a-l-experimentation-par-les-etablissements_277923.pdf) (page consulté le 31 octobre 2013).



- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris : Seuil.
- Corey, S. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII, 2, 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, 33-64.
- Fablet, D. (2000). La notion d'intervention. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (dir.). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 15-25). Paris : L'Harmattan.
- Fablet, D. (2004). Pour d'autres modalités de collaboration entre chercheurs et professionnels de l'intervention socio-éducative, *Éduquer*, 8, 1-9. [En ligne]. <http://rechercheseducations.revues.org/345> (page consultée le 14 mai 2015).
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF.
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (Eds.) (1988). *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Hugon, M.-A., & Viaud, M.-L. (Eds.) (2015). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université.
- Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris : PUF.
- Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Paris : Presses de l'Ehess.
- 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. (2016a). La recherche-intervention : question(s) de forme(s). In J.-F. Marcel (dir.) (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. (pp. 223-230). Dijon : Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2016b). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. In J.-F. Marcel (dir.) (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. (pp. 23-33). Dijon : Éducagri.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques 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 institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Saint-Denis : Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Monceau, G. (2016). Transformation sociale et recherche-intervention. In J.-F. Marcel (dir.). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 209-222). Dijon : Éducagri éditions.

Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Robbes, B. (2017). *De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation. Nancy : Université de Lorraine.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón & M. L'Hostie (Eds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Laval : Les presses de l'université de Laval.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books (traduit et adapté par J. Heynemand & D. Gagnon (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques).

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.