

LA RECHERCHE-INTERVENTION COMME MODE D'INTERROGATION DES PRATIQUES

Corinne Merini, Pascale Ponté

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2008/1 n° 16 | pages 77 à 95

ISSN 1763-4229

ISBN 9782296051133

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-1-page-77.htm>

Pour citer cet article :

Corinne Merini, Pascale Ponté, « La recherche-intervention comme mode
d'interrogation des pratiques », *Savoirs* 2008/1 (n° 16), p. 77-95.
DOI 10.3917/savo.016.0077

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques

Corinne MÉRINI¹ et Pascale PONTÉ²

Equipe Processus d'Action des Enseignants Déterminants et Impacts
JE2432 IUFM d'Auvergne

La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques.

Le développement de recherches ayant trait aux pratiques enseignantes et l'importance accordée au contexte dans la recherche en éducation légitiment pour une part la recherche-intervention, que nous employons à caractériser dans cet article. Après avoir situé l'émergence de la notion à partir d'une analyse socio-historique de la recherche-action, nous tentons de clarifier les relations de coopération qui s'instaurent entre recherche, formation et intervention à partir d'une analyse comparative secondaire de deux recherches inscrites dans cette dynamique. En tant que pratiques, recherche et intervention s'ancrent dans des systèmes d'action à la fois situés et orientés et qui règlent l'affrontement subjectif/objectif (Kohn, 1998) facilitant certaines phases de la démarche de recherche, demandant la plus grande vigilance sur d'autres points.

Mots clés : Recherche-intervention, pratiques de recherche, recherche-action.

¹ Maître de conférences à l'IUFM de Versailles

² Docteur en sciences de l'éducation

Research-intervention as a method for questioning practice

The development of research into teaching practices and the importance of context in education research legitimize intervention-research, which we aim to describe in this article. After situating the emergence of the notion by means of a social historic analysis of action research, we attempt to clarify the relationships of cooperation created between research, training and intervention by means of a comparative analysis of two research undertakings in this area. As forms of practice, research and intervention are anchored in systems of situated and oriented action which regulate the subjective/objective interface (Kohn, 1998), thereby facilitating certain phases of the research process while requiring much vigilance in other respects..

Key words: intervention-research, research practices, action-research.

La investigación-intervención : una manera de cuestionar las prácticas

El desarrollo de investigaciones en relación con las prácticas de los profesores y la importancia dada al contexto de la investigación en educación, legitiman la investigación-intervención la cual definiremos en éste artículo. Después de identificar la emergencia de ésta noción a partir de un análisis socio-histórico de la investigación participativa, trataremos de clarificar las relaciones de cooperación que se instauran entre investigación, formación e intervención a partir de un análisis comparativo secundario de dos investigaciones inscritas en esta dinámica. Como prácticas, investigación e intervención se inscriben en este sistema de acción, a la vez situadas y orientadas, resolviendo la confrontación subjetivo/objetivo (Khon, 1998), facilitando ciertas fases del proceso de investigación, y exigiendo la mayor vigilancia de los otros puntos.

Palabras claves: investigación-intervención, prácticas de investigación, investigación-acción.

Introduction

La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et surtout de laboratoires mixtes IUFM/université a sans doute contribué au développement de recherches portant sur les pratiques enseignantes. Dans le même temps, l'idée affirmée d'une recherche « contextualisée » en éducation défendue par A. Prost dans son rapport (2001) met en relief la proximité existant entre la recherche sur les pratiques et les pratiques elles-mêmes. L'attention portée au contexte et à l'expérience dans les recherches en éducation questionne pourtant à la fois les techniques de recherche et les dichotomies classiquement instaurées (du point de vue des acteurs) entre la « recherche fondamentale » qui relèverait du « scientifique » et, « l'intervention »³ qui, elle, est le plus souvent associée à l'idée de pratiques efficaces. Cette situation complexe, en raison des interdépendances qui s'instaurent entre recherche et intervention, se heurte au double clivage établi (usuellement et non scientifiquement) entre deux paradigmes (celui de la théorie et de la pratique), et entre deux communautés (celle des chercheurs et celle des praticiens) ce qui donne naissance à des rapports de pouvoir entre le modèle et l'action, tel qu'a pu le décrire Latour (1998). Il nous apparaît alors un espace à définir au-delà de ces tensions. Cet article tente d'éclairer les relations de coopération qui peuvent être développées entre intervention, recherche et formation à partir du parti pris, déjà bien connu, selon lequel ces dernières s'ancrent dans un même paradigme, celui des pratiques (Barbier, 1998 ; Martinand, 2003) et s'opérationnalisent dans la recherche-intervention (désormais RI). Il s'agit pour nous de proposer un modèle où les modalités d'action ne seraient plus à l'unique initiative du chercheur, ni commandées par une institution, mais seraient soumises à négociation.

Après avoir situé la notion de RI dans une perspective socio-historique, nous développerons une analyse comparative entre deux recherches menées à propos du travail conjoint et de ses impacts sur la professionnalité enseignante afin de dégager les éléments de coopération (pris dans son sens étymologique, c'est-à-dire opérer conjointement) qui peuvent exister entre recherche et intervention et tendre vers une caractérisation de la RI.

³ Que ce soit en formation ou auprès des élèves.

L'émergence de la recherche-intervention

menée dans l'action, et a, de manière indirecte, l'action pour perspective (Dubost, 1987). Cette triple visée est sans doute la spécificité majeure qu'elle partage avec la RA, mais elle se distingue de cette dernière, en particulier dans les enjeux qui sous-tendent l'association des sujets de la recherche. Malgré son ancrage dans l'action, la RI n'est pourtant pas à confondre avec une recherche praxéologique qui reste finalisée par l'amélioration des résultats ou une RA telle que cette dernière a pu être développée dans les cinquante dernières années. C'est dans les distinctions entre recherche dite « classique » et RA que nous situons les origines de la RI.

La RI comme la recherche action (RA) est avant tout une recherche sur l'action,

Développée aux États-Unis dans les années 1950 par Kurt Lewin, la RA repositionne de manière fondamentale les rapports que l'action et les pratiques entretiennent avec la recherche. Comme le souligne Ardoino lors du colloque d'Alençon en 1990, la perspective praxéologique d'optimisation et d'aide à la décision n'est pas l'axe exclusif de la RA (Ardoino, 1992). Appliquée à l'éducation, la RA prend, en effet, en compte une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités.

Si à l'origine, K. Lewin a insisté sur le pôle recherche pour tenter de définir la RA, une série d'auteurs ont, après lui, plutôt développé la question de l'action et de son optimisation, s'écartant de la perspective axiologique.

Plus tard, dans les années 1970 la RA a pris une orientation participative de type militante illustrée par le courant de l'analyse institutionnelle de Loureau ou la socioanalyse de l'intervention Lapassade (1989). Reprenant de manière critique l'approche de Stromquist (1986), celui-ci mène une analyse comparative en cinq points : la formulation du problème, la collecte de données, l'évaluation et la qualité des données, l'analyse et l'interprétation des données, la présentation des résultats, pour distinguer ce qu'il nomme à l'époque « recherche classique » et RA. On peut illustrer cette comparaison d'ordre fonctionnel par le tableau ci-dessous.

	Recherche « classique »	Recherche action
Formulation du problème	La formulation d'une problématique et la définition d'hypothèses sont inscrites dans un « déjà-là » théorique.	Identification de « ce qui fait problème », le plus souvent suite à une crise ou au constat d'un besoin social.
Collecte des données	Le chercheur définit en amont instrument, procédure et protocole, puis réalise un test sur échantillon.	Si les instruments peuvent être ceux de la recherche classique, leur définition est négociée collectivement dans une visée de résolution de problème.
Evaluation et qualité des données	Les données doivent permettre de fournir des éléments de preuve, il faut donc éliminer les variables et continuellement vérifier la fiabilité des données.	Les données sont transmises à la collectivité qui les confrontera au problème traité ce qui permet une redéfinition du problème pour trouver de nouvelles solutions ⁴ .
Analyse et interprétation des résultats	Pilotée par le chercheur, l'analyse a pour but de dégager les corrélations intéressantes et doit rester indépendante de la situation observée. Les interprétations sont	L'analyse est le produit de discussions du groupe. Lapassade conteste à Stromquist la distinction qu'il établit entre l'approche naturaliste de la RA et

⁴ Ce processus peut être rapproché de ce que Martinand évoque sous la notion de re-problématisation lors de la conférence de clôture du colloque AECSE/CEFI « Les pratiques dans l'enseignement supérieur », Toulouse, octobre 2000.

	construites à partir des matrices théoriques de base du champ spécifique dont se réclame le chercheur.	l'ethnographie de type positiviste. Lapassade soutient un possible recours à l'ethnographie dans la RA.
Présentation des résultats	Que ce soit sous forme écrite ou orale, la présentation des résultats prend un aspect académique et utilise une langue savante.	Les résultats sont présentés aux groupes au fur et à mesure de leur production et font l'objet de discussions afin de dégager progressivement des possibilités d'amélioration et de nouvelles stratégies d'action.

Tableau 1. Analyse comparée de la « Recherche fondamentale » et de la recherche action d'après les catégorisations de Lapassade

Dans son analyse de la RA, Lapassade marque par les notions d'intériorité et d'extériorité l'implication des praticiens usuellement absente de la recherche « classique » et souligne combien la RA reste très liée à l'action et à ses finalité. Hess, lui, la décrit à partir de sa spécificité majeure, le terrain, tout en énonçant les formes multiples qu'elle peut adopter : recherche-action, observation participante, ethnographie, etc. Dans le même temps, il souligne le lien entre la communauté des chercheurs et celle des praticiens, et son orientation par des finalités sociales plus larges que la seule efficacité : « la recherche-action peut se définir comme un processus collectif mettant en relation des chercheurs et des praticiens visant à résoudre un savoir en prise directe sur les pratiques des acteurs sociaux » (Hess, 1989).

Travaillant la question de l'observation, Kohn, dans le contexte d'une RA, formalise le rapport singulier/universel dans le passage de l'expérience comme vécu individuel à une expérience singulière, formalisée, reproductible et imper-

sonnelle, propre à ce que nous qualifions de pratique⁵ qui impose de manière permanente, selon l'auteur « *l'affrontement subjectif/objectif* ».

Cette rapide analyse socio-historique du développement de la RA montre que les liens qui unissent action et recherche sont potentiellement problématiques essentiellement pour des raisons de proximité : proximité de positions entre celle de chercheur et celle de praticien, proximité de fonctions entre la perspective épistémique et la perspective transformative, proximité de champs entre l'observation et l'action.

La RI ou le maintien en tension d'une série de rapports

Les rapports entretenus entre formation, recherche et intervention⁶ sont le plus souvent pensés en termes de succession temporelle ou de verticalité surplombante de la recherche vers l'intervention, qui appliquerait les résultats de la recherche. Penser les choses ainsi revient à introduire une série de clivages que, pour notre part, nous récusons et préférons penser en termes de mise en relation et de tensions qui ont à coopérer dans l'action.

Analyse comparative de deux RI

Nous nous proposons donc de clarifier ces rapports dialectiques à partir d'une analyse secondaire de deux recherches pour lesquelles nous avons fait le choix de la RI comme mode d'approche. La première étude s'est déroulée de septembre 2002 à juin 2005 dans les établisse-

⁵ Nous entendons par pratique un ensemble de processus mettant en jeu trois composantes : les acteurs, leur(s) environnement(s) et leur(s) activité(s). Cette définition a été élaborée dans le cadre du travail du sous-groupe « Relations entre les pratiques enseignantes dans la classe et hors de la classe » (RDH) coordonné par J.F Marcel au sein du réseau international Observatoire des pratiques enseignantes (OPEN).

⁶ L'intervention pouvant se situer dans la classe comme en formation.

ments des Hauts-de-Seine accueillant un maître surnuméraire⁷ et cherche à modéliser les mécanismes d'échanges qui fondent le travail conjoint des enseignants et leur impact sur la professionnalité enseignante ; la seconde engagée en 2004 à Cournon (Puy-de-Dôme) sur le thème de « L'Évaluation des dynamiques collectives d'actions ayant trait à l'éducation à la santé »⁸ vise à comprendre le rôle du travail collectif dans l'appropriation d'un projet.

Notre souci est d'examiner la manière dont l'objectivation, indispensable à la finalité (d'universalité) de la recherche, peut être maintenue en synergie avec l'intersubjectivité qui structure la particularité d'un contexte, dans le respect de la subjectivité qui, elle, marque la singularité des pratiques. À cet effet, nous conduirons une double analyse du travail mené dans ces deux études : analyse comparative tout d'abord, puis d'ordre pragmatique, afin d'identifier les caractéristiques et les limites de la RI. Nous nous appuyons pour cela sur les sciences de l'action (Barbier, 1998), dans une perspective multiréférentielle (Ardoino, 1993), c'est-à-dire à partir d'une diversité d'aspects : référant à la sociologie de l'action organisée (Friedberg, 1992), en particulier dans l'emprunt de notions opératoires comme celle de système d'action concret (Crozier et Friedberg, 1977) pour ce qui concerne l'analyse stratégique, mais aussi en ayant recours à une approche d'ordre sémiologique (Theureau, 1992) quand il s'agit de saisir la dimension culturelle des rapports de position.

Un espace stabilisé de pratiques de recherche Dans le cas de ces études, la structuration du travail n'est pas le résultat de la volonté univoque du chercheur, mais celui d'une négociation entre acteurs d'une équipe multicatégorielle et pluridisciplinaire, la réalité d'un contexte et les intérêts individuels. Parce qu'elle est partenariale, la RI est fondamentalement le fruit d'une action négociée (Zay et Gonnin-Bolo, 1995 ; Mérini, 1999) ce qui lui donne un aspect de contingence et d'apparent

⁷ Étude menée par des acteurs de l'IUFM de Versailles et des Inspections académiques (IA) des Hauts-de-Seine, des Yvelines et d'Amiens (Somme), co-financée par l'IA 92 et l'Union industrielle des métiers de la métallurgie (UIMM).

⁸ Étude engagée en 2004 et financée par l'IUFM, l'Observatoire régional de la santé (Obresa), le service d'Épidémiologie et de santé publique d'Auvergne, le rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand, coordonnée par des chercheurs du laboratoire PAEDI, des acteurs de l'IUFM d'Auvergne et des IA 63 et 03 .

« bricolage »⁹. Les intérêts divergent : si la recherche et la production de connaissances est première pour des chercheurs, l'efficacité ou « les bonnes pratiques » vont préoccuper les praticiens. Par ailleurs, si l'intérêt de mener à son terme le travail de recherche est évident pour un doctorant, cela l'est moins pour un praticien que le temps de l'écriture détourne de son quotidien d'action etc. Ces exemples marquent les trois axes à partir desquels l'instabilité d'une RI peut se nouer. Le premier, d'ordre structurel, se rapporte à la situation institutionnelle du dispositif de recherche ; le second est référentiel et concerne les structures symboliques mobilisées par chacune des communautés ; le troisième est stratégique et marque la mise en relation individuelle qui est faite entre intérêts et contraintes. Ainsi, si les deux recherches sont « adossées » aux activités d'un laboratoire, elles sont aussi stabilisées par leur inscription aux plans de formation de formateurs d'un IUFM et/ou au plan départemental de formation. Le groupe doit mener de front le travail de recherche et le suivi des cheminements qui accompagnent le métissage de codes, de visées, et les liens qui s'établissent entre idée, concept, expérience, représentation, valeur. Ces cheminements taraudent autant les modes opératoires que le rapport que chacun entretient avec l'objet. La stabilisation du travail passe donc par sa double inscription dans des structures de recherche et de formation.

La RI comme système d'action

Nous utiliserons la notion de système d'action issue de la sociologie des organisations pour identifier et analyser l'activité¹⁰ menée dans ces deux recherches. Nous la mobiliserons dans ses dimensions empiriques et non pas d'un point de vue exclusivement sociologique. Le système d'action est

⁹ On emploiera ce terme dans la mesure où les outils et les définitions s'adaptent à l'objet négocié.

¹⁰ Comparativement aux ergonomes ou aux psychologues cognitivistes, nous accordons un sens plus large au terme d'activité. En effet, de notre point de vue, ils ne donnent pas suffisamment de place à la question du genre professionnel (Clot, 1999) et surtout aux stratégies individuelles et collectives qui en découlent. Si nous reconnaissons volontiers le rôle de la sémiologie de l'action (Theureau, 1992) la question des systèmes d'intérêt et des stratégies qui marquent l'organisation collective de l'action nous semble trop délaissée.

donc l'expression concrète d'un ensemble d'opérations mises en relation et orientées par un but. Ces opérations sont observables et se détachent d'un ensemble d'autres opérations, par leur cohérence et leur orientation vers un même but : la production de connaissances. Reste alors à dissocier ce qui relève de la recherche et fait l'objet d'une modélisation des théories d'usage mobilisées en intervention.

Un système d'action situé et orienté

particulier, on peut considérer que le système d'action est agencé selon des principes qui le configurent de manière particulière. L'analyse comparative des principes d'action¹¹ permet d'identifier les spécificités de ces dynamiques et de les caractériser à partir de leurs visées, des contextes dans lesquelles elles se développent, des populations ciblées et du système de validité mis en œuvre. Si nous prenons le cas de l'étude « Éducation à la santé » (ES) et que nous référons leurs principes d'action à ces analyseurs, il est possible de caractériser les trois pôles de pratiques, recherche, formation et intervention, de la manière suivante :

Parce qu'il est le résultat d'intentions, l'œuvre d'un groupe multicatégoriel et qu'il s'élabore dans un contexte

	Recherche	Formation	Intervention
Visées	Production de connaissances (objectifs épistémiques) / pratiques d'enseignement et de formation (objectifs transformatifs)	Développement professionnel, modification des pratiques d'intervention	Acquisition de connaissances et de compétences

¹¹ Menée à partir de la description synthétique de situations de recherche, d'intervention et de formation en éducation à la santé.

Contexte	Laboratoire + terrains d'intervention. Équipe de chercheurs formateurs et de professionnels de l'ES associés	Université ¹² + IUFM + terrains d'intervention. Formateurs et experts de l'intervention en ES	L'école ; la classe, la BCD ¹³ , etc. Acteurs de l'ES + enseignants, partenaires etc.
Population ciblée	Les formateurs et acteurs de l'ES	Les acteurs de l'ES	Les enfants et leurs parents
Système de validité	Reconnaissance de la communauté scientifique	Efficacité de la formation reconnue au travers des pratiques à l'aune de leur efficacité sur les élèves	Contrôle de l'acquisition des compétences et/ou des connaissances

Tableau 2. Caractérisation des trois pôles de pratiques : recherche, formation, intervention

Ainsi, si l'on veut examiner les rapports dialectiques qui peuvent s'instaurer entre recherche, intervention et formation, il faut tout d'abord caractériser chacun d'entre eux pour permettre aux acteurs de les situer par rapport à l'objet.

Nous partageons le point de vue de Massé (2003) qui établit une distinction entre règle et principe : « Contrairement à une règle, le principe illustre une valeur, il indique une marche à suivre, une attitude, un souci, une orientation, une inspiration et non pas une réponse concrète ou une recette à appliquer ». Massé pointe l'importance de la dimension axiologique. Dans le cas d'une RI, le système d'action est une œuvre collective, multicatégorielle qui évolue dans la durée sous le coup de phénomènes d'interculture. Au-delà de la question de la situation de la pratique entre recherche et formation, celle des valeurs brouille

¹² Comme dans le cas d'un mastère professionnel.

¹³ Bibliothèque Centre de documentation.

les rapports de position investis par chacun. Les visées formatives ou développementales peuvent prendre le pas, au nom d'engagements militants sur les visées épistémiques, ce faisant, les systèmes de validité (validité du modèle et de son élaboration pour la recherche/efficacité de son application pour l'intervention) entrent en conflit. Le système d'action n'est donc pas un simple agencement mécanique ou stratégique de paramètres d'action, s'il est institutionnellement et fonctionnellement situé ; il est aussi orienté par des finalités, des systèmes de références et des valeurs diversifiés.

Analyse de la dynamique du système d'action C'est à partir d'une analyse pragmatique du travail accompli dans les deux études que nous objectiverons la dynamique du système d'action par un repérage des régularités d'apparition des principes d'action, des points de résistances et des obstacles rencontrés. La première de ces régularités est que la mise en tension et le maintien des rapports objectivation/intersubjectivité/subjectivité et épistémique/transformatif s'organisent autour de quatre phases : celle de la définition de l'objet, de la prise d'information, de l'interprétation et enfin de la socialisation des résultats.

De l'expérience de problèmes professionnels à la définition d'un objet d'étude : la construction d'une posture de recherche.

Les deux études ont débuté par des récits et échanges entre praticiens¹⁴ qui ont été confrontés à des modélisations et des travaux de recherche. Si, du point de vue de la recherche, cette phase permet de repérer le champ d'analyse, l'objet n'est alors qu'un problème professionnel identifié derrière l'idée du « travail en équipe » (1^{ère} étude) ou de « bien vivre ensemble à l'école » (2^e étude). Dans la participation aux travaux, chacun s'accorde à reconnaître de la valeur au fait de produire de la connaissance à propos des dynamiques collectives de travail, mais les systèmes de références à partir desquels le problème est perçu et identifié sont radicalement différents : la pratique d'intervention, l'expérience singulière (voire personnelle) et l'efficacité pour les uns, le découpage d'un champ d'analyse, la pertinence

¹⁴ Même si nous employons l'expression par commodité pour qualifier acteurs de la formation ou de l'intervention, nous la réfutons car les chercheurs sont aussi des praticiens à la fois dans leur pratique de recherche et dans leurs pratiques de formation.

d'un cadre théorique et la définition d'un objet pour les autres. Bien que conflictuelle et inconfortable, la confrontation des systèmes de référence permet la négociation, l'élaboration et la validation collective des normes sur lesquelles le travail d'analyse est ensuite conduit. Cette phase dynamise un processus collectif permettant de passer des valeurs et des croyances à l'élaboration d'une syntaxe partagée par la normalisation de concepts opératoires. L'effet majeur de cette confrontation est de provoquer une distanciation par rapport à l'objet et de stabiliser des positionnements d'étude éloignés des pratiques singulières. Ainsi le problème professionnel de départ est devenu après négociation : « Travail conjoint et professionnalité enseignante. L'évaluation des dynamiques collectives de travail, dans l'opération bien vivre ensemble à l'école »¹⁵. De fait si les contours de l'objet s'affermissent, le champ d'analyse se clarifie. En revanche, la problématisation est enrichie des éléments du contexte professionnel. De ce point de vue la RI se démarque de la RA qui, elle, s'arrête au seul repérage du problème professionnel et de la situation de crise.

La prise d'informations et le recueil de données.

La phase de problématisation est suivie, comme dans toute recherche, du recueil de données. L'accès aux données est considérablement facilité par le fait que les membres du groupe possèdent les codes, les usages, les rites de la formation et/ou de l'intervention. Ceci influe sur la coopération des personnes interrogées ou concernées par la prise d'information et joue sur la qualité des données recueillies. En ce sens, si la proximité des systèmes d'action de recherche et d'intervention peut embarrasser la définition de l'objet, elle améliore et facilite le recueil d'informations à propos d'un secteur sensible des pratiques : leur dimension collective.

La systématisation quasi rituelle du repérage et de l'indexation des données est parfois ressentie comme longue et coûteuse par les praticiens, elle est bien sûr indispensable à l'objectivité scientifique, et particulièrement utile à la transformation du problème professionnel en objet d'étude. Ce processus permet de sortir de la perception, de la croyance et du jugement pour conduire à l'analyse, mais à l'analyse d'un objet qui n'est pas complètement dépouillé de son

¹⁵ Aujourd'hui devenu : « Évaluation des dynamiques collectives de travail dans une approche apprendre à mieux vivre ensemble à l'école. »

contexte professionnel. Cette phase d'indexation méthodique des événements (codage des entretiens, anonymat des données, codification des écrits, etc.) qui organise les données dans des catégories d'analyse a pour effet de prolonger le processus d'externisation et de formalisation de l'objet. Ce qui était un problème professionnel devient un objet observé pour être analysé, grâce à son déplacement dans un tiers espace symbolique construit par la négociation dans l'intervalle de la recherche et de l'intervention. De nombreux collègues impliqués dans ces études nous ont fait part de la modification de leur regard ou de leur pratique par effet téléologique dès cette phase du travail : « *Ce qui m'a intéressé, c'est d'avoir provoqué chez moi, enfin en moi je vais dire, plutôt que chez moi, une réflexion par rapport aux actions que l'on pouvait mener, dont on ne mesure pas toujours, et l'impact, et l'intérêt* » (Mr X directeur d'école)¹⁶. Mais cette phase est aussi vécue comme une sorte d'arrachement identitaire, le praticien « dé-contextualisant » l'objet de l'étude investit une posture de recherche qui l'éloigne de ses préoccupations d'intervention et de ses réalités habituelles. Cette phase est très déstabilisante : parler de dynamiques collectives de travail (objet de recherche) sans référer ces dynamiques à des lieux familiers, des personnes connues ou des croyances, « désincarne » les situations professionnelles et déplace des zones habituelles d'existence professionnelle. Ces dialectiques propres à la RI qui poussent à la distanciation, à la problématisation et à l'analyse, sont aussitôt réinvesties dans des dynamiques formatrices car l'objet, une fois construit, est déplacé, ce qui permet de re-problématiser les situations professionnelles (Martinand, 2000). Ce processus de déplacement/reconstruction procède de la dynamique formatrice qui vient d'être évoquée.

Analyse, modélisation et interprétation.

que si le développement d'actions collectives restait marginal, ce n'était pas seulement parce que les enseignants n'y étaient pas formés. En effet, la régularité d'apparition de conditions socio-historiques déterminantes les a amenés à percevoir l'importance d'une analyse de contexte. Les premiers repérages de la recherche en éducation à la santé ont, eux, amené au constat que des écoles non exposées à une formation systématique à l'approche « Apprendre à mieux vivre ensemble à l'école » ont mis en place des actions collectives ayant trait à cette

¹⁶ Extrait de paroles recueillies lors d'une phase de méta réflexion dans l'étude « Travail conjoint, professionnalité enseignante ».

approche, là où d'autres ayant été formées ne l'ont pas encore fait, ce qui tend à déstabiliser les formateurs concernés et les obligent à réexaminer les résistances rencontrées. L'indexation des données et les constats qui en découlent obligent à des ré-interprétations, à déplacer les causalités, à problématiser autrement les résistances rencontrées. C'est dans ces phénomènes que les effets transformatifs trouvent leur origine : les membres du groupe, en transformant leur grille d'analyse du problème, modifient dans le même temps leur offre formative ou leurs interventions, ils contribuent (parfois à leur insu) à des effets de diffusion quasi instantanés, soit en modifiant leurs propres pratiques de négociation ou de communication par exemple, soit en suggérant l'introduction de formations ayant trait au travail collectif lors de réunions institutionnelles.

La phase d'analyse et de modélisation de la RI est, elle aussi, menée à partir du double système de référence (recherche-intervention) ce qui amène à une double orientation des interprétations. L'action de production de connaissances est orientée par le système de validité auquel chacun réfère. S'agissant de recherche, la modélisation est symboliquement confrontée aux normes et valeurs propres à la communauté scientifique, c'est-à-dire référée à la validité des procédures méthodologiques, de l'argumentation, du cadre théorique dans un souci à la fois d'évolution des connaissances relatives à l'objet mais aussi des pratiques de recherche et du champ scientifique. S'agissant de l'intervention et de la formation, l'analyse et les interprétations sont menées en référence à l'idée d'efficacité et d'amélioration des pratiques d'intervention, mais aussi aux formes d'engagement de chacun dans le métier (l'éducation spécialisée et la lutte contre l'échec scolaire – l'engagement syndical et la défense d'un corps de métier – l'éducation prioritaire et la lutte contre l'échec scolaire ...). S'il y a communauté de points de vue sur l'idée de produire des connaissances, les tensions s'instaurent dans la fonction des interprétations et dans l'anticipation sur les systèmes de validité qui vont être mobilisés par chacune des communautés visées (recherche-intervention). C'est donc moins dans les savoir-faire qui seraient propres à des communautés, que dans les systèmes de référence mobilisés, qu'il faut penser l'origine des tensions, et donc les coopérations possibles. Dans le cas présent ce n'est finalement pas la production de connaissances qui est en cause, mais la socialisation des connaissances produites, car elles sont référées par anticipation aux attentes d'une communauté qui est considérée comme garante des normes qui la spécifient.

Vers une caractérisation de la RI

une rupture en inversant la logique de la RA qui reste préoccupée par le positionnement du chercheur dans le système observé. La RI soutient, en effet, l'impossibilité de produire des connaissances pertinentes pour un chercheur qui serait justement situé en extériorité : « *le chercheur ne peut produire de connaissances pertinentes s'il n'est pas acteur, partie prenante du processus d'action* » (A. Hatchuel, symposium INRA de Montpellier, janvier 2000). Callon (1989) affirme d'ailleurs, lui aussi, cette position intermédiaire dans son approche de la sociologie de la traduction.

Cette situation d'entre-deux est rendue particulièrement instable par la proximité de position (chercheur/praticien), de fonction (modélisation/amélioration des pratiques) et la relation étroite qui s'instaure entre observation et action. Ces mises en relation sont sans arrêt négociées entre deux communautés, celle des chercheurs et celle des praticiens. Parfois, les acteurs de la RI sont ce que Chambon et Proux (1988) ont appelé « interacteurs », c'est à dire qu'ils sont à la fois chercheurs et praticiens. Dans le même temps, cette instabilité élargit en retour l'éventail des possibles grâce aux négociations. Ces rapports s'objectivent dans des systèmes d'action situés institutionnellement dans l'intervalle de différentes organisations, sorte de tiers espace fonctionnellement orienté par la production de connaissances sur les pratiques, et qui s'organise stratégiquement autour de systèmes de valeurs métissés. De fait, la validité des connaissances produites impose l'analyse de la dynamique qui s'y développe. Nous avons pu repérer que cette dynamique se déroulait en quatre temps : tout d'abord la définition de l'objet qui permet de passer du problème professionnel à sa problématisation ; ensuite le recueil d'informations qui, par les phénomènes de décontextualisation qu'il impose, produit de véritables « arrachements » identitaires où le praticien fait un pas vers la recherche et où le chercheur s'éloigne de ses pratiques habituelles pour s'approprier les pratiques observées ; puis la reproblématisation des problèmes professionnels liée à la phase de modélisation et d'interprétation ; et enfin la socialisation des connaissances produites à partir du système de validité mobilisé par chacune des communautés (scientifique ou praticienne).

Une des caractéristiques majeures de la RI est sa contribution à une double perspective : épistémique et « transformative »¹⁷. L'enjeu est de produire de la connaissance autour de ce qui fait crise dans le champ professionnel ou connaît une mutation dans les pratiques, mais on attend d'elle, dans le même temps, une transformation indirecte de ces pratiques. La RI a donc une intention d'utilité en produisant des méthodes, des connaissances, en identifiant des sources qui donnent matière à des changements par une transformation des systèmes d'analyse et des phénomènes de reproblématisation (Martinand, 2000).

En conclusion

La RI témoigne de l'importance du contexte dans les recherches en éducation ce qui l'oppose à la recherche en laboratoire et aux techniques expérimentales, comme A. Prost a pu le développer. La forte présence du contexte suppose de développer des démarches de recherche permettant de déployer une sensibilité aux pratiques d'intervention tout en maintenant la distance nécessaire aux logiques scientifiques. Elle ne se confond pas pour autant avec la RA, même si elle partage avec elle les phénomènes de proximité, en particulier par ses visées avant tout épistémiques et non praxéologiques, et ceci même si la dimension transformative dans la RI reste présente. Fondant cette affirmation, la RI suppose, en effet, une problématisation des problèmes professionnels rencontrés, là où la RA cherche à les résoudre. Le changement attendu se situe moins dans les situations de travail et les résultats attendus que dans leur compréhension et les méthodes adoptées pour cela. La RI accélère et diversifie les modes de diffusion des connaissances par la proximité des logiques d'intervention qui multiplie les chances et les formes de diffusion (effets téléologiques, sensibilisation des formateurs aux évolutions des connaissances et des pratiques, information rapide des décideurs etc.). Pour autant les rapports de proximité exigent de stabiliser les pratiques par une institutionnalisation du dispositif dans des structures de formation de formateurs unissant les enseignants, les formateurs, et les cadres intermédiaires comme les conseillers pédagogiques, les coordonnateurs Réseau d'éducation prioritaires (REP) voire les chefs d'établissement ou le corps d'inspection, ce qui n'est pas sans poser problème. La RI a tendance à inverser les axes de décision (de la verticale à l'horizontale) ce qui bouleverse les

¹⁷ Au sens où Y. Schwartz (1997) emploie ce néologisme.

rapports de position hiérarchiquement structurés – cet élément est sans aucun doute un obstacle à son développement. La diversification des catégories d'acteurs ralentit la production scientifique (puisqu'il faut construire des coopérations et de nouvelles postures) mais enrichit la problématique et la définition de l'objet de recherche. Cette diversité joue, par ailleurs, un rôle important dans la logique transformative en permettant des prises de décisions complémentaires entre acteurs et système. Complémentarité et coopération supposent en revanche de clarifier la situation des opérations de recherches par rapport aux opérations d'intervention et de formation en les référant à leurs visées, ainsi que leurs systèmes de validité et les communautés à qui elles s'adressent. Dans le même temps, une vigilance particulière est portée aux rapports de position développés dans le groupe, par un métaregard d'ordre réflexif porté sur les travaux et les procédures adoptées pour conserver la mise en tension, sans les confondre, entre recherche et formation. Reste qu'il serait intéressant d'examiner d'un point de vue sociologique si la présence de ce type de recherche peut être corrélée avec des objets de recherche, des structures ou des acteurs particuliers afin de repérer d'éventuels contextes spécifiques à ce type de recherche.

Bibliographie

- Ardoino J. (1992). *Les nouvelles formes de recherche en Education*. Actes du colloque AFIRSE, Alençon 1990.
- Ardoino J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation* (Université de Paris VIII), n°25-26, avril 1993, p. 15-34.
- Barbier J.M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Callon M. (1989). *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Chambon A. et Proux M. (1988). Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? *Revue française de Pédagogie*, n 83, avril-juin 1988, p. 31-38.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crozier M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.

- Dubost J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Friedberg E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, n° 33, p. 531-557.
- Hess R. (1989). Recherche-action et formation. *Pratiques de formation*, n° 18, déc. 1989, p.15.
- Kohn R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos.
- Latour B. (1998). Sur la pratique des théoriciens. In J.M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, p. 131-159.
- Lapassade G. (1989). Recherche-action et formation. *Pratiques de formation*, n°18, déc 1989, p. 17-43.
- Lewin K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New-York : Harper and Row.
- Martinand J.L. (2000). Conférence de clôture du colloque AECSE/CREFI « Les pratiques dans l'enseignement supérieur », Toulouse.
- Martinand J.L. (2003). Les savoirs entre pratique, formation et recherche. Entretien de E. Burguière avec J.L Martinand. *Recherche et formation*, n° 40. Paris : INRP.
- Mérini C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Massé R. (2003). *Éthique et santé publique : enjeux, valeurs et normativité*. Laval/Québec (Canada) : Presses universitaires de Laval.
- Prost A. (2001). Pour un programme de recherche stratégique en éducation. *MEN-BO*, n° 26 du 28 juin 2001.
- Stromquist N. (1986). La recherche-action : nouvelle approche sociologique pour le Tiers Monde. *Attadriss* (Rabat : F.S.E.), n° 9, p. 36-45.
- Schwartz Y. (1997). *Reconnaisances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Theureau J. (1992). *Le cours d'action*. Berne : Peter Lang.
- Zay D. et Gonnin-Bolo A. (dir.). (1995). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*. Paris, INRP.