

La recherche action collaborative :
moteur hybride et puissant en éducation

À l'écoute du terrain !

Au sein du département pédagogique, les recherches actuelles et les prochaines sans doute, sont surtout des Recherches-Actions-Collaboratives (RAC). Ni révolution, ni prétention, ce processus de recherche se révèle adapté aux intentions, atouts et besoins du département. Entre évidences, précisions et pièges à éviter, en voici une présentation succincte.

Grégory Voz
g.voz@helmo.be

*Responsable de la
cellule recherche dans le
département pédagogique
de HELMo*

I ● Pour faire quoi ? Trois mots pour trois intentions

Ces trois mots lus de droite à gauche donnent les trois intentions dans leur ordre d'apparition dans la démarche. Il s'agit d'abord de collaborer. De travailler ensemble, d'être ensemble, de se sentir ensemble, voire de créer un collectif dans lequel des formateurs du département et des professionnels de l'enseignement obligatoire ou d'institutions.

Cette collaboration porte sur une action, utile voire nécessaire sur le « terrain » de l'enseignement ou d'une institution socio-éducative. Sur la base d'une difficulté partagée parfois informellement ou recueillie dans les rencontres de stage, un souhait d'innovation découvert par lecture ou lors d'une formation continue, la collaboration permet la mise en œuvre. Et la recherche permet d'améliorer l'action, la réflexion et l'analyse des résultats pour, ensuite, transférer et valoriser cette entreprise collaborative.

2 ● Qui fait quoi ? La cascade des « co »

Les partenaires en lien direct avec des enfants, des ados, des personnes en situation d'apprentissage ou de besoin... Bref les partenaires de terrain et les enseignants du département collaborent pour toutes les étapes du processus. Ils vont co-construire, co-chercher, collaborer, co-évaluer, et commencer par co-situer. La RAC doit se

faire donc avec l'autre. Mais pas à sa place, sans chercher à devenir lui.

Le chercheur deviendra un peu plus un enseignant, mais pas l'enseignant. L'enseignant sera un peu plus chercheur, mais pas le chercheur. Chacun travaillera avec l'autre, mais pas à sa place.



Le chercheur du département entre sur le terrain pour y ajuster ses expertises et ne pas limiter sa place à importer des solutions vérifiées ailleurs ou donner des référents théoriques qui assurent leurs expertises et attendre un corpus de données à analyser. Il peut aussi partager avec son expérience d'enseignant, ses discussions avec les étudiants à propos des situations vécues en stage par exemple.

Le praticien, professionnel de l'action, du terrain, ne limitera pas sa place à la mise en œuvre de situations préparées par le chercheur et au recueil des données pour évaluer cela. Ce serait déjà un progrès par rapport à une recherche où les chercheurs agiraient eux-mêmes dans les classes « prêtées » par les enseignants, mis sur le côté. C'est déjà reconnaître que ceux-ci sont meilleurs pour mettre en œuvre et agir. Mais leur expertise praxéologique est aussi utile pour apporter une aide dans l'analyse des résultats, la mise en avant des problèmes, facteurs, variables ou encore atouts présents dans des situations de terrain sur lesquelles s'intéresser. (Desgagné et Bednarz, 2005). Et même comment le faire.

En résumé, la place des deux en RAC est, nécessairement, tout au long de la RAC. (Audoux et Gillet, 2015) mais sans confondre les praticiens et les chercheurs qui ne sont pas identiques, mais complémentaires (Morrissette, 2013), comme leurs expertises.

3 ● Comment faire ? Une démarche structurante et inconfortable

D'abord établir la situation ensemble, co-situer. On se rencontre, soit sur base de relations existantes (via les stages, le passage dans une formation initiale ou continue qui laisse des traces positives) soit en liant des relations (et cela en pensant explicitement à créer des liens, humains.) Ensuite (ou concomitamment si c'est le sujet qui rassemble), on choisit ensemble le sujet sur lequel travailler, un problème ou une envie de changement par exemple. Ce souhait de changement, souligne que l'on peut ainsi travailler dans un milieu « qui va bien » et souhaite améliorer quelque chose, et pas uniquement à la résolution de problème, point de départ classique des recherches-actions.

LA RAC peut donc être un exemple de Recherche et Développement, comme il en existe dans les entreprises qui souhaitent constamment innover ou rester adaptées à son environnement. Enfin, cette rencontre, comme les autres, permet à chacun d'identifier ce qui va l'encourager à mener le travail, identifier un enjeu (ou une « valuation », Nizet et al., 2019) qui lui est cher. Il n'est pas nécessaire que les enjeux soient communs, tant que chacun en trouve un dans un déroulement collectif. La collaboration permet donc et demande, la participation de chacun. Nous estimons que la RAC est donc nécessairement participative (Lechopier 2013). Ces enjeux peuvent porter sur la situation, les élèves, les adolescents, ... mais peuvent tout autant être des espoirs de développements personnels et/ou professionnels dans le chef de partenaires. Ce développement est même souvent un objectif explicitement visé (Desgagné 1997, Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015, Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). La co-situation porte donc sur le sujet, les enjeux, les idées pour travailler ensemble, les outils, le déroulement prévu, les moments de rencontre, ... Bref on définit le design de la recherche ensemble et on décide quand on pourra le réajuster puisqu'il est itératif.

Ensuite se mettre en œuvre, ensemble ou chacun de son côté pour comprendre la situation et penser son changement avant de se rencontrer à nouveau pour faire le point et continuer. Itérative signifie ainsi que parfois, un pas est fait par une partie, sans que l'autre ne doive y être. Les calendriers de travail coïncident rarement. Entre les jours où les chercheurs ne sont pas en cours, les moments dans les classes, où les enseignants peuvent se dégager d'autres actions au gré des saisons, des activités de l'école, de la maladie, des incidents qui mobilisent toute une équipe, le travail de nuit d'un éducateur, ...

Les délais dans les rapports à rendre d'un côté et les bulletins de l'autre, les congés scolaires et académiques qui diffèrent, c'est important de pouvoir travailler parfois sans l'autre. Pas en concurrence ou en cachette, mais sans que l'autre ne soit présent, simplement. Et en sachant que si ces actions se font dans un cadre décidé ensemble, elles risquent à chaque fois de modifier la suite de la RAC. C'est donc souple et inconfortable. Ceux qui s'y engagent le savent ou l'apprennent.

Puis, au fil des étapes garder l'importance de reconnaître et faire connaître les expertises complémentaires en gardant des traces de ces expressions, même informelles, et rendre celles-ci explicites. Pour l'explicitation, on peut envisager, comme dans une formation, un support écrit, un moment d'échanges et une structuration des apports. Ce format est sans doute plus familiers des chercheurs (enseignants du supérieur) que des praticiens. Ces derniers échangent souvent, et de manière significative, autour d'une tasse de café, dans une rencontre entre professionnels sur un ado en danger, un adulte en difficulté, le choix d'un outil pour enseigner à distance...

Ces moments d'échanges sont aussi l'expression de leurs expertises (il n'agissent pas « par hasard ») dans les conseils qu'ils donnent, les avis qu'ils doivent poser, les choix qu'ils portent. La tâche du chercheur est alors de formaliser ces apports avec eux pour pouvoir les (ré)utiliser (Desgagné, 1997). Prévoir des moments de partage des expertises, avec explicitation de celles-ci pour tous les partenaires est donc important dans le design de la recherche, permettant aussi aux partenaires de percevoir le développement professionnel es-péré en début de processus.

Enfin, ces moments d'action sont analysés au fil du travail mais aussi et surtout lorsque celui-ci est terminé (au bout d'une année, de plusieurs ou même de quelques mois selon le cycle complet de changement déterminé ensemble). Et si les chercheurs préparent les données à analyser, c'est avec les expertises complémentaires qu'elles le seront. Là encore praticiens et chercheurs travaillent ensemble sur ce plan. Tout comme, si cela est possible aussi pour les praticiens, la valorisation des résultats passera par une co-valorisation, des formations initiales ou continuées avec praticiens et chercheurs, des documents rédigés et signés des deux partenaires ainsi que des diffusions séparées, avec des codes différents : les chercheurs pour une percée académique, les praticiens pour une percée dans les pratiques.

Comme pour le déroulement, une partie peut se faire sans l'autre, dans les codes habituels des uns et des autres et sans se substituer à l'autre.

Actions et attitudes visant à créer / conserver / renforcer les liens humains de collaboration

Explicitations et partages des expertises
de chaque partenaire pour l'ensemble

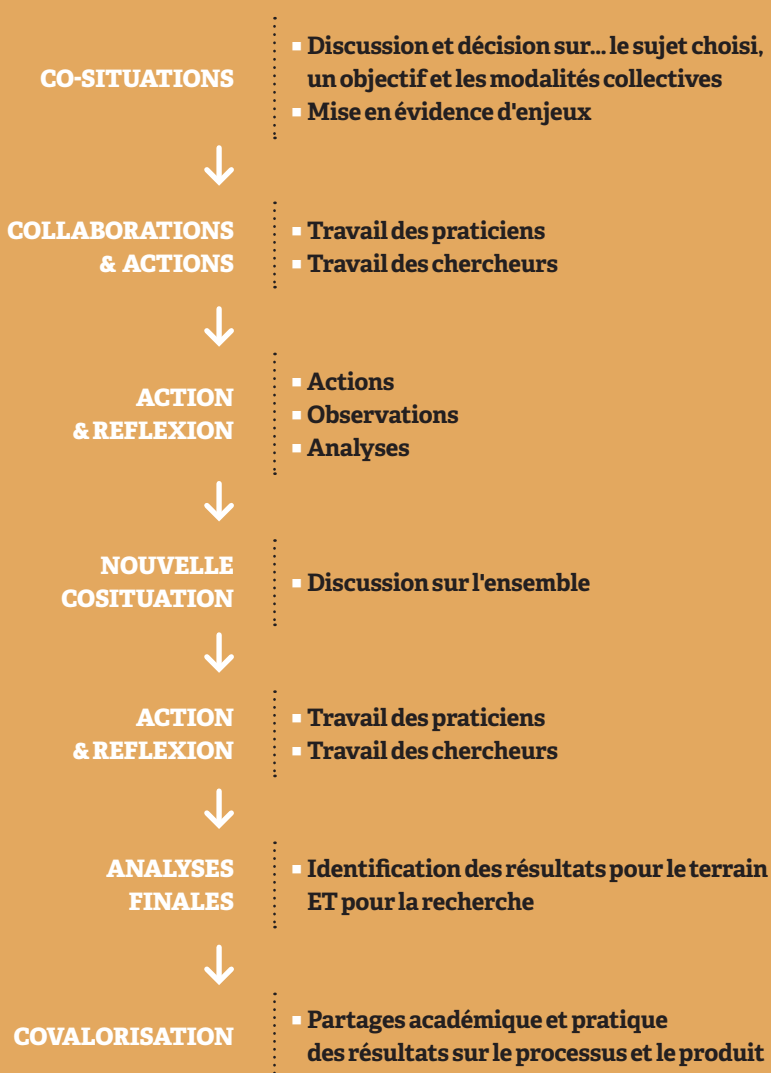


Figure 1: démarche générale des RAC dans le département pédagogique



● Que ne pas faire ? Des pièges réels dont il faut se méfier.

• Le principal serait de penser que toute recherche avec des gens du terrain serait de la RAC. D'abord parce que travailler avec un terrain, ne veut pas dire reconnaître et utiliser des expertises complémentaires et une place pour que chacun y trouve un enjeu, y apporte son avis sur le déroulement. Ensuite, il faut que l'entreprise soit RAC du début à la fin. Malheureusement, il peut arriver que l'une des intentions soit délaissée. Dans l'action, la réflexion ou la collaboration, on peut se laisser emporter.

• Limiter à l'action et la collaboration en délaissant la recherche. Et donc oublier qu'elle permet de décontextualiser pour rendre l'expérience utile dans d'autres contextes, permettre de les comprendre, d'y agir, d'innover ou résoudre des difficultés ailleurs. C'est un piège contre lequel Astolfi mettait déjà en garde en 1993 (Sanchez ETC 2015) et qui donnerait au monde académique des indicateurs contre-productifs d'une recherche pragmatique, moins utilisables à large échelle, moins représentative et moins diffusable. Bref, destinée à ne pas dépasser de beaucoup le lieu dans lequel elle a été réalisée.

• Limiter la collaboration et la recherche en délaissant l'action. Et donc l'absence de résultats sur le lieu même de ce travail. Obtenir un statu quo, voire une situation dégradée et pouvoir en expliquer les raisons, donnerait à cette collaboration une dimension de recherche contreproductive, nocive même, et ses collaborateurs deviendraient des agents qui n'auront plus aisément une place dans des actions de terrain.

• Limiter la recherche et l'action en délaissant la collaboration. Et donc faire primer les résultats sur le terrain et plus largement de manière décontextualisée en délaissant les liens créés, en faisant chacun pour soi ou encore en mettant de côté les agents qui ne collaboreraient pas, voire plus car le désaccord serait source de séparation et non de conflit socio-cognitif. L'absence de collaboration diminuera aussi la qualité de l'action et de la recherche.

• Enfin, croire que cela marche toujours. Même si les intentions sont belles, sans penser que c'est plus vertueux que d'autres formes de recherche, et même si le design a été écrit ensemble et réévalué correctement et collégialement, cela peut échouer. En plus du risque lié à l'importance des relations entre les acteurs (qui si elles se dégradent enrayent le processus entier), il est aussi possible que les éléments conjoncturels, qui sont à chaque étape repris dans le processus, contrairement à un survey par exemple moins sensible à ceux-ci, empêchent l'aboutissement du processus.

La situation initiale n'aura alors que peu évolué, les résultats souhaités ne seront pas diffusables, voire la collaboration se sera éteinte. Dans ce cas, la recherche n'aura pas permis de « réussir », mais au moins d'apprendre pour chacun, via le partage d'expertises, et sur le processus, pour une prochaine RAC. Ce sont alors ces apprentissages qui seront à valoriser et diffuser.

5 ● Pour quoi la faire ? dans le département pédagogique la RAC convient CAR

- Elle se base sur des relations que nous avons déjà et souhaitons accroître avec des praticiens.

- L'action sur le terrain est la trace la plus visible de notre formation.

- La recherche permet aux étudiants et aux formateurs de mettre à jour leurs compétences, ce qui semble utile vu le mouvement qui conduit vers une réforme de la formation des enseignants par exemple ou encore la diversité des situations professionnelles des éducateurs.

- L'action et la collaboration sont des moteurs puissants de cette formation puisque ces actions permettent aux étudiants de se questionner et chercher à mieux se former, au contact de praticiens dont ils souhaitent souvent se rapprocher.

Des travaux de fin d'études y prennent d'ailleurs aisément place, et ces étudiants peuvent y devenir collaborateurs.

Voilà quelques raisons qui encouragent à cette forme de recherche dans le département pédagogique. C'est en tout cas le chemin pris actuellement, avant de, sans doute, trouver plus ajusté encore.

6.Sources

Audoux, C., et Gillet, A. (2015). Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions : mais de quoi parle-t-on ? Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance. Rennes : Presses de l'EHESP.

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*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Lechopier, N. (2013). Recherches participatives et partage de résultats scientifiques. Quels enjeux ? *Bulletin Recherche de l'Institut Français de l'Éducation*, 20, 5-7.

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

Nizet, I., Monod-Ansaldi, R., Aldon, G., Prieur, M., et Criquet, A. (2019). L'analyse de évaluations dans une démarche collaborative de recherche. *La Revue LEeE*, 1, 1-20.

Sanchez, É., et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), p. 103-121.