

## SESSION « RECHERCHE COLLABORATIVE »

### • *Entre recherche-action-formation : vers la construction d'un modèle de participation active et solidaire des patients hémophiles à l'amélioration de l'état de santé de leurs pairs*

Carole Baeza (Université de Paris 13) baezacarole@yahoo.fr; Jean-Charles Verheye (Université de Paris 13) jean-charles.verheye@univ-paris13.fr; Cyril Crozet (Université de Paris 13) crozet@univ-paris13.fr; Jean-François D'Ivernois (Université de Paris 13) ivernois@smbh.univ-paris13.fr; Vincent de Andrade (Université de Paris 13) Vincent.deandrade@univ-paris13.fr; Rémi Gagnayre (Université de Paris 13) remi.gagnayre@univ-paris13.fr

L'accompagnement de personnes hémophiles nécessite une approche multidisciplinaire qui fait largement appel à l'éducation thérapeutique du patient (ETP). Cette éducation favorise les apprentissages des patients dans la gestion de leur traitement anti hémophilique à visée curative ou prophylactique. Pour élaborer au mieux cette forme d'éducation, le Laboratoire de pédagogie de la Santé (EA3412) de l'Université Paris 13, l'Association française des hémophiles (AFH) et des soignants mènent depuis plusieurs années des actions visant l'implication de Patients ressources dans des formations organisées par les Centres de Traitement de l'Hémophilie (CTH). En 2010, ces mêmes acteurs ont souhaité approfondir leurs réflexions dans le cadre d'un programme de recherche intitulé « Une éducation thérapeutique pour et par les patients hémophiles à la prévention des accidents hémorragiques : vers un modèle de participation active et solidaire des patients à l'amélioration de l'état de santé de leurs pairs » (2010-2013). Il s'agit de conceptualiser une sémiologie personnelle élaborée avec des Patients sentinelle, capables par expérience et auto entraînement d'identifier des symptômes infra cliniques annonciateurs précoces d'accidents hémorragiques. A partir de cette sémiologie, un contenu d'ETP sera élaboré puis transmis par des soignants et des Patient ressource à des pairs. Nous expérimenterons trois sessions de formation et modéliserons un programme de formation. Suite à son évaluation participative, ce programme sera enfin transposé à d'autres pathologies chroniques pour lesquelles la détection précoce de symptômes est tout aussi importante pour la réduction et la prévention des effets morbides des crises (asthme, épilepsie). Portée par l'équipe de chercheurs du Laboratoire de pédagogie de la santé, cette recherche est qualifiée par les acteurs de recherche-action-formation parce qu'elle s'inscrit dans le courant socio-constructiviste de l'ingénierie de recherche. Notre démarche tente d'allier et de favoriser le croisement des savoirs d'expérience chronique des patients avec les savoirs scientifiques où chaque acteur, de la place qu'il occupe, pourrait être influencé par l'expertise des autres acteurs. Ayant réalisé la sémiologie personnelle issue des récits des Patients sentinelle, nous sommes à mi-parcours de ce programme. Nous nous proposons de présenter l'état d'avancement de cette recherche-action-formation et nos réflexions méthodologiques en la matière. Après avoir présenté les différentes étapes de notre ingénierie de recherche et les contributions de chaque acteur dans la production de connaissances et de savoirs, nous questionnerons les effets constatés dans la nature des relations, des ajustements nécessaires entre/inter les acteurs. Les chercheurs sont plus attentifs au processus d'ingénierie de recherche. Les patients occupent des places différentes selon qu'ils s'investissent dans l'élaboration de la sémiologie personnelle (patient sentinelle), dans la co-animation des formations expérimentales (patient ressource) tandis que d'autres participent au comité de pilotage (patient expert) ; les soignants, quant à eux, s'allient aux patients et s'essayent à la transmission d'un savoir sensible : celui de l'écoute du corps pour anticiper sur les accidents hémorragiques et découvrir de nouvelles normes de santé.

### • *L'accompagnement scientifique ou les modes de collaboration entre chercheurs et acteurs de terrain : les postures des chercheurs*

Emmanuelle Brossais (IUFM Midi-Pyrénées, Université Toulouse Le Mirail, FR) emmanuelle.brossais@univ-tlse2.fr; Nathalie Panissal (IUFM Midi-Pyrénées, Université Toulouse Le Mirail, FR) nathalie.panissal@univ-tlse2.fr; Véronique Bordes (Université Toulouse Le Mirail , UMR-EFTS, FR) veronique.bordes@univ-tlse2.fr

Dans les recherches qualitatives en éducation, la question de la subjectivité, de l'implication du chercheur interroge les positions d'extériorité et d'intériorité du chercheur. Selon Carnus (2007), le chercheur fait partie intégrante du dispositif de recherche qu'il conçoit et met en œuvre ; il y a donc lieu d'analyser ce que l'auteur nomme l'«effet chercheur». Dans l'accompagnement scientifique des acteurs de terrain par les chercheurs, les chercheurs sont dans une étroite coopération avec ces acteurs et ils construisent des formes différentes de rapport au terrain (Adler et Adler, 1987). Cette communication est issue de la collaboration entre deux maîtresses de conférences en Sciences de l'Éducation et d'une maîtresse de conférences en Psychologie : deux didacticiennes des Questions Socialement Vives (QSV), et une spécialiste de la jeunesse, développant une approche socio-ethnographique. Nous présentons deux recherches dont l'objectif commun est de produire un savoir praxéologique. Trois questions orientent notre travail :

- quelle(s) positions les acteurs de terrain attribuent-ils aux chercheuses accompagnants ?
- Quelles sont les intentions des chercheuses accompagnants ?
- De quelle manière les modèles théoriques auxquelles se réfèrent les chercheurs traitent-ils et analysent-ils la posture du chercheur ?

La première analyse porte sur une éducation citoyenne aux nanotechnologies dans le champ de la didactique des QSV (Simonneaux & Legardez 2011). Les professeurs du collège aspirent à intéresser aux sciences des élèves qui sont de plus en plus enclins à se tourner vers des carrières professionnelles non scientifiques. Il s'agit pour les enseignants de s'adresser aux chercheurs comme des experts susceptibles de donner corps à la science y compris dans ses relations avec la société. Les intentions des chercheurs sont d'expérimenter la faisabilité de ce dispositif qui vise le développement d'une culture scientifique à des fins citoyennes (Panissal, Brossais & Vieu, 2010). Dans les travaux de didactique, la posture des chercheurs est celle d'un observateur menant une analyse des pratiques enseignantes et des situations didactiques. La conscience et l'analyse de la posture du chercheur et des effets qu'il crée ne fait pas l'objet d'une interrogation spécifique. En didactique clinique de l'EPS, cependant, s'inscrit un questionnement sur l'effet chercheur (Carnus, 2007). Nous identifions les différentes postures occupées par les deux chercheuses et analysons leurs effets. La seconde analyse porte sur l'accompagnement d'une équipe d'animation par une chercheuse en Sciences de l'Éducation développant une approche socio ethnographique. La volonté de professionnels et d'élus de cette ville était d'avoir un regard extérieur sur les actions engagées et une analyse de leurs effets immédiats pour pouvoir envisager un changement de pratiques. Au sein d'une recherche-action, la chercheuse est intervenue sur l'organisation générale des assises de la jeunesse et sur les événements qui les ont constitués. En accord avec les professionnels, la chercheuse a observé les actions, rendu compte de ses observations afin d'accompagner les professionnels et les élus dans la réflexion et la construction de nouvelles pratiques en fonction des besoins du terrain. Dans le cadre d'une approche socio-ethnographique, la recherche-action consiste à développer un accompagnement et des interventions au plus près des besoins des acteurs et des terrains. Elle permet d'enclencher des processus qui, par l'observation, la réflexion, l'action et l'analyse, permet un réajustement constant aux besoins du terrain et des acteurs, le chercheur se mettant à la disposition de l'organisation. Ces deux exemples nous permettent d'interroger la posture du chercheur, posture qu'il prend en fonction de la place qu'on lui donne et de son inscription méthodologique et épistémologique. En croisant les expériences de trois chercheuses aux approches différentes, nous tenterons de comprendre comment le chercheur, en interrogeant sa posture méthodologique et épistémologique, va pouvoir s'inscrire dans un accompagnement des acteurs de terrain.

• *Du regard impliqué au regard commandé : les effets d'une enquête ethnographique sur le quotidien d'une équipe socioéducative d'un centre d'hébergement d'urgence*

Delphine Bruggeman (Université de Lille 3, FR) delphine.bruggeman@univ-lille3.fr

A l'échelle européenne, comme à l'échelle nationale, régionale ou locale, les populations roms sont parmi les plus exclues des sociétés au sein desquelles elles vivent, et un sentiment de « discrimination institutionnalisée » (Ogbu J., 1992) s'est développé chez ces minorités qui partagent l'héritage d'une histoire marquée par leur négation, tant sur le plan politique que social ou culturel (Liégeois J.-P., 1980). Considérant la persistance des exclusions et des discriminations dont les Roms font l'objet, la Commission Européenne a proposé un « Cadre de l'UE pour les stratégies nationales d'intégration des Roms pour la période allant jusqu'à 2020 » (COM(2011)173, 5/4/2011), accepté par les États membres de l'UE. Dans la région Nord-Pas de Calais, Lille Métropole Communauté Urbaine a de son côté proposé une contribution régionale à cette stratégie nationale, contribution articulée autour des quatre domaines au centre des préoccupations européennes : l'accès au logement ; l'accès aux soins de santé ; l'accès à l'éducation ; l'accès à l'emploi. Dans ce contexte politique et social, les professionnels des dispositifs de l'action éducative et sociale qui travaillent directement auprès de ces populations se retrouvent eux-mêmes en difficultés devant la complexité de ces situations humaines. Le chercheur peut alors être sollicité pour contribuer à leur éclairage afin de leur donner une meilleure lisibilité qui devrait, in fine, permettre aux professionnels d'améliorer leurs pratiques et donc de viser à plus d'efficacité en ce qui concerne les résultats attendus de leur action. S'il accepte ce rôle, comment le chercheur parvient-il à concilier l'indépendance et la scientificité de sa démarche avec sa relation aux différents acteurs qui lui « commandent un regard » sur leurs pratiques auprès des populations roms qu'ils accompagnent au quotidien ? Telle est la question que je souhaite poser et à laquelle j'envisage d'apporter des éléments de réponse dans le cadre de ce congrès, notamment dans le cadre des réflexions sur les liens entre recherches en éducation et pratiques, tout en abordant également des questions d'ordre épistémologique. Je suis actuellement engagée dans une recherche en sciences de l'éducation portant sur le travail éducatif des/auprès des familles roms migrantes accueillies dans un centre d'hébergement d'urgence. La scolarisation des enfants et des jeunes Roms est une priorité parmi les différentes actions mises en place au sein du dispositif en partenariat avec les écoles et elle est parmi celles qui posent le plus de questions et de difficultés aux professionnels de l'équipe socio-éducative. Ma présence sur ce terrain se justifie donc par mes préoccupations de chercheuse d'une part et par une demande institutionnelle qui m'a été faite pour étudier précisément les réalités et les enjeux de la scolarisation des enfants et des jeunes de ce centre. La recherche a commencé en septembre 2011 et se poursuivra durant deux années scolaires au minimum. Elle concerne une douzaine de familles roms majoritairement roumaines, sur les vingt familles hébergées et présentant diverses nationalités ; cela représente près d'une quarantaine d'enfants et jeunes en âge d'être scolarisés. Elle s'intéresse également à une équipe socioéducative composée de quinze personnes. L'enquête ethnographique me conduit à observer chaque semaine comment ce que j'ai nommé « la communauté éducative du CHU » (qui rassemble les familles, leurs enfants et les « éducateurs ») s'engage ou non dans ce processus de scolarisation. Par ailleurs, les discours recueillis, formels et informels, me permettent, au bout de plusieurs mois passés sur le terrain, d'interroger et d'analyser le sens de ma présence dans le dispositif et dans les interactions qu'il génère avec les travailleurs sociaux notamment. Ce sont ces matériaux qui seront plus particulièrement exposés, analysés et discutés lors du Congrès.

• *Analyse d'une expérience de recherche collaborative : apports compréhensifs à l'étude de difficultés relationnelles et langagières observées chez des élèves de 4 à 10 ans*

Façoise Maria Capacchi (Agers-Proféor/Cirel, Belgique/France) [capacchifr@netscape.net](mailto:capacchifr@netscape.net); Aline Dufossé (Agers, BE) [aline.dufosse@cfwb.be](mailto:aline.dufosse@cfwb.be); Michèle Moreaux (ISPN, Namur, BE) [mmoreaux@freegates.be](mailto:mmoreaux@freegates.be)

L'identification et l'évaluation des compétences langagières à l'école fondamentale, dans une optique formative, est au coeur des préoccupations de nos travaux visant à outiller les praticiens souvent démunis lorsque les apprenants demeurent silencieux. Dans cette contribution nous proposerons un état des lieux préparatoire à la synthèse des explorations que nous conduisons depuis trois ans dans le contexte d'une recherche collaborative planifiée sur quatre années scolaires. Notre ambition était d'appréhender le processus associant des évaluateurs pluriels à la tâche de construction et d'appropriation d'un outil d'observation de jeunes pré-lecteurs et lecteurs en vue d'identifier les difficultés langagières (cognitives et relationnelles) des élèves de 4 à 10 ans, leurs besoins personnels et contribuer à l'éclairage compréhensif indispensable à l'exercice d'une pédagogie différenciée telle que la réclame le prescrit encadrant l'école de la réussite (Décret du 14/03/1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, articles 1 à 5; Décret-Missions du 24/07/1997, articles 13 à 15 ; Décret-Cadre du 13/07/1998, articles 24-25). Dans un premier temps nous décrivons les contextes d'expériences, les phases de réalisation de la tâche collaborative et un pré-bilan des apports d'un travail concerté d'évaluateurs hétérogènes : enseignants, logopèdes, chercheurs, inspecteurs et les élèves eux-mêmes. Il sera donc fait état des travaux auxquels ont participé des écoles fondamentales maternelles ou primaires en Hainaut des observations langagières conduites dans une classe composite au niveau maternel à Namur en nous appuyant sur 253 dossiers construits par l'enseignante au cours de ses dix dernières années et sur les observations participantes-le témoignage- d'une enseignante chargée des cours philosophiques en primaire. Dans un deuxième temps nous exposerons l'évolution des opérations conduites en situation d'évaluation en binômes (enseignant-logopède) ou en équipe hétérogène où chaque médiateur de savoirs, évalué et évaluateur devrait être reconnu comme un participant à part entière. Enfin nous proposerons un outil co-construit éclairant des silences observés.

• *Une recherche sur la transition primaire-secondaire : analyse des pratiques de recherche*

Sabine Khan (ULB, BE) [skahn@ulb.ac.be](mailto:skahn@ulb.ac.be); Sylvie Van Lint - Muguerza (ULB, BE) [famille.vanlint@numericable.be](mailto:famille.vanlint@numericable.be)

Ce colloque est l'occasion d'un retour analytique sur la méthodologie d'une recherche du Service des Sciences de l'Éducation de l'ULB à propos de la transition primaire – secondaire à l'école. L'originalité méthodologique de cette recherche tient dans ses rebondissements et dans la « confrontation collaborante » d'acteurs rarement mis en présence. À partir de la littérature, les hypothèses des chercheurs concernaient les représentations des enseignants et des élèves, elles ont sous-tendu les investigations auprès d'un corpus d'acteurs. Mais l'analyse des entretiens a partiellement invalidé les hypothèses et conduit à un rebondissement heuristique : la difficulté scolaire liée à la transition primaire-secondaire ne semblait pas s'amorcer dans les représentations de ces acteurs, mais dans un processus interactionnel. Cependant, cette nouvelle interprétation n'expliquait pas la chute des performances. Par conséquent, il fallait investiguer au cœur des pratiques d'enseignement et selon un mode collaboratif. Six trinômes d'enseignants, appartenant aux deux ordres, ont été constitués. Ils ont enseigné, ensemble, devant des classes durant deux jours. Les élèves ont subi des évaluations que chacun des enseignants a corrigées seul. Observations de pratiques d'enseignement, analyse des « corrections » et entretiens ont permis aux chercheurs d'approcher d'une manière nouvelle le phénomène de la transition. Reprenant le design méthodologique de cette recherche, nous en justifierons les choix méthodologiques, les procédures d'élaboration du corpus, de recueil et de traitement des données.

• *Tendre vers une amélioration continue de la qualité pédagogique par un processus de recherche-action multidimensionnel ?*

Arnold Magdelaine (Ecole des hautes études en santé publique, FR) [arnold.magdelaine@ehesp.fr](mailto:arnold.magdelaine@ehesp.fr); David Le Foll (Ecole des hautes études en santé publique, FR) [david.lefoll@ehesp.fr](mailto:david.lefoll@ehesp.fr)

Depuis maintenant plusieurs années, l'ENSP puis l'EHESP (Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique) s'appuie sur une politique forte d'amélioration continue de la qualité pédagogique de ses formations. Pour cela, l'Ecole s'est dotée d'un Service de l'Évaluation et du Développement Pédagogique (SEDP) dont une des missions est l'accompagnement pédagogique de l'ensemble des acteurs concernés, par une objectivation et une mise en perspective des données de l'analyse systématique des activités d'enseignement. Ainsi, le pilotage du développement pédagogique au sein de l'Ecole est fondé sur l'élaboration de stratégies d'évaluation diversifiées et d'indicateurs pertinents co-construits avec les parties prenantes (intervenants, élèves, responsables de formation, etc.). Cette synergie « évaluation – développement pédagogique » est aujourd'hui renforcée par l'opérationnalisation d'un système allant du recueil de données aux propositions d'accompagnement sur les pratiques et les usages en formation en passant par des temps de « regards croisés » avec

les élèves pour vérifier l'objectivité des données recueillies et mettre en perspective les remarques formulées. Les acteurs du SEDP pilotent ainsi une dynamique de « recherche-action » dans l'optique d'engager l'ensemble des parties prenantes dans une démarche d'optimisation de la qualité des formations. Dès lors, c'est bien le dispositif de formation, dans son ensemble, qui est ici questionné par les résultats d'analyses systématiques et statistiques des activités pédagogiques. Ainsi, ce processus développé et mené par le SEDP, permet-il de renforcer l'engagement de l'ensemble des acteurs pédagogiques dans une réflexion globale de l'amélioration continue de la qualité ? Ce système facilite-t-il également leur inscription dans une dynamique d'analyses réflexives des activités d'enseignement ? Enfin, leur permet-il de prendre conscience de leurs points forts et de leurs limites dans les situations pédagogiques qu'ils animent ? Les premiers résultats montrent un engagement accru des acteurs pédagogiques au processus d'amélioration de la qualité des formations. Cela se traduit notamment, du côté des professionnels de la formation, par une participation active aux temps de « regards croisés » et du côté des élèves ou étudiants, par des taux de participation élevés aux questionnaires. L'ensemble de ces acteurs met d'ailleurs en avant la valeur ajoutée de ce dispositif. Ainsi, la mise à disposition de données objectivées sur la qualité des formations ainsi que le processus d'accompagnement mis en œuvre faciliteraient la conscientisation, la compréhension, l'explicitation puis le désir d'entreprendre de ces professionnels de la formation. Cette dynamique « recherche-action » optimiserait la mise en cohérence de leurs expériences afin de donner du sens à leurs actions pédagogiques futures. Enfin, cette expérience nous amènent aujourd'hui à poursuivre notre analyse systématique de la complexité des effets de l'accompagnement par la « recherche-action » tant au niveau macro (stratégies, politiques), meso (systèmes de formations) que micro (modalités pédagogiques, contenus, etc.). En effet, nous tendons désormais à démontrer la valeur ajoutée pour l'ensemble des acteurs de comprendre la nécessité d'agir collectivement et consciemment dans une « multidimensionnalité pédagogique ».

• *Pour une articulation entre recherche, formation et profession : le modèle des trois zones de coconstruction de savoirs*

Joëlle Morrissette (Université de Montréal, CA) joelle.morrissette@umontreal.ca; Sylvie Guignon (Université Laval, CA) sylvie.guignon@fse.ulaval.ca

Dans une approche collaborative, le chercheur se fait médiateur auprès de praticiens engagés dans une démarche de développement professionnel; la visée est celle d'un rapprochement entre la culture universitaire et des cultures professionnelles, en vue d'une formation continue qui soit ajustée à la réalité de la pratique. Cette approche propose un autre modèle que celui plus traditionnel qui prescrit de nouveaux savoirs, en prenant appui sur une démarche de co-construction qui se déploie au sein d'activités réflexives misant sur la rationalité pratique des praticiens pour explorer un objet de préoccupations mutuelles. Cette contribution vise à présenter un modèle de recherche/formation qui s'inspire en partie de l'approche collaborative en éducation (Desgagné, 1998, 2001). Plus particulièrement, nous examinerons les façons par lesquelles se coconstruit et se négocie un savoir professionnel en présentant le dispositif qui a servi à documenter les pratiques d'évaluation formative d'un groupe d'enseignantes du primaire. Cette recherche a reposé sur une démarche empruntant au courant sur l'analyse des pratiques en psychologie du travail (Clot, 1999), de même qu'à la méthode d'analyse en groupe (Campenhoudt & al., 2005). Ce dernier type d'activité réflexive s'est révélé des plus féconds, tant du point de vue de la recherche que de celui de la formation, en ce qu'il a permis l'expression de la complexité de l'agir professionnel par les nuances apportées, voire par les débats qui sont nés autour des pratiques rapportées et commentées. À la faveur d'une analyse interactionniste, nous avons cerné trois « zones » de coconstruction de savoirs au cœur de cette démarche, et souhaitons en montrer l'intérêt et les implications pour la formation continue des enseignant(e)s: une zone partagée, qui sert la consolidation des acquis, une zone admise, qui sert à l'apprentissage de nouveaux savoirs, de même qu'une zone contestée, qui sert le questionnement sur la pratique.

• *La place épistémologique des chercheurs au sein d'une recherche-action en éducation. Entre constructivisme et positivisme*

Véronique Pelt (Université du Luxembourg) veronique.pelt@uni.lu; Débora Poncet (Université du Luxembourg) debora.poncet@uni.lu

Dans cette présentation, nous nous interrogerons sur le rôle du chercheur dans le cadre de la recherche-action (RA). Son statut de chercheur et de participant nous amène à nous interroger sur sa place et sur la manière dont il peut se définir. La frontière entre son rôle d'usager et de chercheur étant très ténue, est-il possible de le définir directement et en amont de l'intervention au risque de se voir confronter à une réalité toute autre sur le terrain ? Nous reviendrons dans un premier temps sur les conceptions épistémologiques (constructivisme/positivisme) quant à la place dévolue au chercheur. En effet, en retraçant les étapes de la RA, nous verrons comment de positiviste elle a adopté un regard plus constructiviste. Lewin fut l'un des pionniers de cette nouvelle forme de recherche. Mais bien que voulant prendre en considération le terrain, il a exploré le concept de changement, en théorisant les étapes qu'il valide dans l'action. Sa démarche scientifique s'est toujours voulue rigoureuse, le chercheur y maintient son rôle objectif et neutre, seul détenteur du savoir (Pelt & Poncet, 2011). Depuis la deuxième génération de RA (dans les années 1960 à 1980), il est désormais

reconnu que ce type de démarche doit clairement se centrer sur les besoins des praticiens dans une visée collaborative et évolutive où chercheurs et co-chercheurs participent tous deux activement. Selon cette logique, chaque individu est à même de créer de la connaissance sur la base de son expérience concrète, par l'observation et la réflexion sur leur expérience, en formant des concepts abstraits et des généralisations et en testant l'implication de ces concepts dans de nouvelles situations. Avec Stenhouse (1975), la RA adopte un paradigme constructiviste, le chercheur adopte une visée collaborative et évolutive. Dans un deuxième temps et en nous basant sur les théoriciens du groupe tels que Tuckman (1969) pour ses étapes constitutives du groupe encore utilisées de nos jours ou Landry (2007) pour son modèle prenant en considération trois zones spécifiques (travail, affection et pouvoir), mais aussi sur des recherches propres à la recherche-action (Darré, 1997 ; Altet, 2001 ; Verspieren, 2002 ; Desgagné & Larouche, 2010), nous tenterons de répondre à cette question fondamentale de la position épistémologique du chercheur au sein d'une recherche-action. Enfin, dans la dernière partie, ces questionnements épistémologiques et théoriques seront mis en lumière par des éléments issus notre propre recherche-action. Partant d'un questionnement commun, notre souhait de travailler auprès d'enseignants d'un même niveau s'est transformé en raison des attentes propres aux écoles. Et contrairement à ce que nous avons imaginé dans un premier temps, nous nous avons dû nous adapter à la demande et menons dès lors quatre recherches-actions sur la relation école/famille. Le but de ces recherches est de trouver les moyens de rapprocher deux entités souvent éloignés, souvent en conflit. En effet, sur le terrain la place du chercheur prend une toute autre dimension. Elle doit s'adapter à la réalité propre à chaque école.

### • *L'accompagnement de la professionnalisation des formateurs et responsables de formations*

Michèle Saint-Jean (Université Toulouse 2 Le Mirail, FR) [stjean@univ-tlse2.fr](mailto:stjean@univ-tlse2.fr)

Cette recherche a été initiée dans le cadre du Projet Européen Transversalis comprenant sept actions et dont l'intention générale est l'innovation et la coopération universitaire pour l'emploi transfrontalier France/Espagne. Cet article s'inscrit dans l'action relative à la professionnalisation et au développement de la formation professionnelle en Espagne. Notre recherche-intervention avait pour objectif l'accompagnement de la conception d'une Formation de Formateurs dont le procès se décline en quatre phases : la création du référentiel de compétences, l'élaboration des contenus visant les compétences attendues, l'opérationnalisation de la formation sur le terrain espagnol et son évaluation. Pour élaborer le référentiel de compétences, nous nous sommes appuyés au niveau théorique sur divers travaux (Vargas, 2001 ; Levy-Leboyer, 2000 ; Isus, 2002 ; Le Boterf, 2006) et plus particulièrement sur le modèle Echeverria et al. (2008) distinguant quatre pôles : compétences techniques, compétences méthodologiques, compétences relationnelles et compétences personnelles. Au niveau empirique, nous avons opté pour la réalisation de deux enquêtes (en France et en Espagne). L'enquête française avait pour visée de repérer l'évolution des métiers de la formation. Nous avons pour cela fait une analyse documentaire des programmes et des référentiels de formation de formateurs existants puis nous sommes allés sur le terrain à la rencontre de 28 professionnels de la formation. Nous avons ensuite organisé une journée d'étude (en France) avec 33 professionnels de la formation répartis sur 5 ateliers. La formation mise en place à Lérida (Espagne) est maintenant terminée, nous sommes dans la phase d'évaluation.

### • *D'une formation d'enseignant-praticien à celle de praticien-chercheur*

Catherine Schmutz (Université de Fribourg Suisse, CH) [catherine.schmutz@unifr.ch](mailto:catherine.schmutz@unifr.ch)

#### 1. Ressources et compétences « biographiques » des futurs enseignants

Quels que soient le pays et sa politique de formation, les enseignants -aujourd'hui semblent apprendre « un autre métier » et par conséquent s'y former autrement. Le changement est indéniable mais il ne saurait se réduire à une simple, ni même nécessaire adaptation aux nouveaux moyens technologiques, pas plus qu'il ne saurait se suffire des apports, certes incontestables, de nouvelles méthodologies dynamiques et interactives! Les nouveaux dispositifs de formation reposent de façon assez subtile sur une conception de l'adulte en formation pour laquelle la formation professionnelle ne saurait faire abstraction des expériences et des connaissances antérieures du sujet. Par ailleurs, elle suppose que l'adulte apprenant donne forme et sens aux apprentissages techniques, méthodologiques, conceptuels pour autant qu'il puisse les expérimenter et les éprouver dans l'action et sur le terrain. Et pour autant que ces savoirs d'action puissent ouvrir sur un espace et un travail réflexif (Schön, 1983, trad 1994, Perrenoud, 1994) Ces deux postulats de la formation professionnelle qui supposent de prendre en considération l'expérience du sujet et les réflexions portées à l'action impliquent de considérer le futur enseignant comme une personne ayant un vécu, une histoire, un projet (Mezirow, 2001). Sans oublier de le considérer comme personne ayant ses modes de penser, d'interagir, avec ses représentations, ses connaissances apprises, ses savoirs insus, ses résistances, ses faiblesses et - ne les oublions pas- ses compétences acquises et exercées lors de son parcours d'élève et plus tard d'étudiant (Huberman, 1989). Dès lors, il s'agit de proposer des dispositifs de formation prenant en compte ces deux postulats en instaurant dans le contexte de la formation initiale, des temps et des lieux pour les récits d'expérience impliquant les narrateurs-enseignants-stagiaires dans leur subjectivité, leur historicité, leurs doutes et leurs croyances. Pour autant, il ne faudrait pas tomber dans le travers d'une

démarche auto-égo-narcissique et croire que la formation professionnelle puisse demeurer isolée d'un contexte plus général pour ne pas dire global. Par conséquent, il s'agit aussi de « bien » penser une formation impliquant une vision prospective et vivable des uns avec les autres (E. Morin, 2003, 2007).

## 2. Un nouveau défi : former des enseignants-chercheurs.

Si nous constatons – non sans une certaine satisfaction- que les dispositifs se mettent en place et trouvent forme visant l'accompagnement du jeune professionnel, il nous apparaît désormais que le véritable défi « pragmatique » se focalise aujourd'hui assez étonnamment ou paradoxalement sur la recherche. En effet, on en revient à l'éternel -ou presque- dilemme de la formation expérientielle et aux controverses scientifiques qui l'accompagnent : comment le vécu des enseignants peut-il « nourrir » la recherche?

Comment pouvoir engager des projets de recherche en formation expérientielle qui conçoivent la vie et ses activités comme un véritable lieu de formation et d'apprentissage? Comment légitimer la scientificité du domaine de la subjectivité? Comment faire circuler les savoirs de terrains de telle sorte qu'ils puissent soutenir des recherches théoriques sur la formation de l'enseignant et faire « remonter » les apprentissages personnels et individuels vers des travaux « générateurs » et fédérateurs. S'il existe des possibilités pour les futurs enseignants de travailler cet axe, il s'agit dès lors de les initier et de les impliquer dans des recherche-action (Lewin, 1933, Barbier, 1977, 1996). Autrement dit, il s'agit de compléter encore les rôles et fonctions attendus d'un enseignant en lui ajoutant celle de praticien-chercheur (Albarello, 2004, Cros, 2001, Gauthier, 2010) capable de travailler en mode bottom up directement sur et avec le terrain.