

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevés ;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

RECHERCHE-ACTION, FORMATION : QUELLE ARTICULATION ?

Marie-Anne HUGON - Claude SEIBEL

Résumé. L'I.N.R.P., au cœur de la problématique de la « Recherche-Action » a organisé, en 1986, un colloque pour élucider cette notion. Les auteurs de l'article, responsables du colloque, nous montrent comment la formation se trouve en interaction forte avec la « Recherche-Action » car celle-ci engage dans une interaction dynamique de co-formation tous les acteurs de la recherche. Malgré cela, le transfert des acquis de la Recherche-Action reste un problème non encore complètement résolu : il faut pouvoir rendre compte de la « densité du vécu » de la recherche pour éviter l'écueil du modèle inapplicable, pour permettre d'en transférer les résultats dans des situations concrètes, pour enclencher de nouvelles dynamiques, pour pouvoir transposer son organisation dans des actions de formation.

A. L.

Abstract. The I.N.R.P. in the midst of the problems subsumed under « Recherche-Action », organised, in 1986, a conference aimed at elucidating this notion. The authors of the article, themselves involved in running the conference, explain how training is to be found in close interaction with « Recherche-Action », since this latter brings together, in a dynamic interaction, all the participants in the research. In spite of this, the transfer of knowledge acquired by « Recherche-Action » is a problem still imperfectly resolved : one must be able to render an account of the « density of the lived experience » within the framework of the research, if one is to avoid the dangers of an inapt model, to be able to transfer results to concrete situations, to harness new dynamics, to translate one's organisation into the active work of training.

INTRODUCTION

La relation recherche-action, formation était au centre des débats du colloque « recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation » organisé par l'I.N.R.P. les 22, 23 et 24 octobre 1986, à Paris. Ce fut l'objet d'une table ronde présidée par André de Peretti (1). Mais ce thème fut également discuté au cours des diverses tables rondes et des ateliers de ces rencontres. Les quelques pages qui suivent, présentent un premier bilan des travaux du colloque sur ce thème (2).

L'intérêt manifesté par les participants (enseignants, formateurs, chercheurs institutionnels) n'est guère surprenant. En effet, malgré leur caractère multiforme, les recherches-actions sont toutes marquées par une volonté commune : associer pratiques de recherche et pratiques sociales (dont les pratiques de formation relèvent) puisqu'elles mettent en œuvre et étudient, en collaboration avec les acteurs de l'éducation, des transformations du système éducatif. Et, comme le montre une revue de la littérature consacrée aux démarches de recherche-action, il existe depuis bien longtemps un consensus pour souligner le caractère intrinsèquement formateur des processus de recherche-action. On renverra, par exemple, aux travaux d'Henri Desroches qui a analysé les démarches de recherche-action comme des stratégies pédagogiques efficaces dans le domaine de l'éducation des adultes (3). On peut citer également les recherches de l'I.R.D.P. qui ont mis en évidence les fonctions formatrices de la recherche-action (4). Ainsi, les recherches-actions constitueraient une réponse originale aux besoins de formation continuée des travailleurs de l'éducation, qu'ils soient enseignants du premier ou du second degré, formateurs de maîtres ou encore chercheurs professionnels.

Au cours du colloque, la dimension formative d'une participation à un processus de recherche-action pour tous ceux qui s'y impliquent, a été réaffirmée. Mais, les participants se sont également attachés à préciser quelles nouvelles compétences, quels nouveaux

(1) Cette table ronde organisée par des chercheurs de l'I.N.R.P. (DP 4) réunissait A. de PERETTI, Christine BARRE-de-MINIAC (I.N.R.P. - DP 4), Michel BATAILLE (Université Toulouse-le-Mirail), Charles DELORME (CEPEC), Jean-Marie DUFOUR (E.N. Metz), Philippe MEIRIEU (CRAP), Claude PAIR (Strasbourg).

(2) L'ensemble des travaux du colloque sera publié à l'automne 1987.

(3) Henri DESROCHES. — *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. — Paris, 1971.

(4) Cf. Jacques WEISS. — *Les trois fonctions de l'observation interactive*. In: *Recherche-action. Interrogations et stratégies émergentes*. — Genève, 1981 (pp. 117-127).

savoir-faire, les pratiques en jeu dans les recherches-actions demandaient des partenaires, enseignants ou chercheurs, discutant ainsi à quelles conditions ces stratégies de recherche étaient effectivement des stratégies de formation. La relation recherche-formation au sein d'une recherche-action n'a pas été envisagée exclusivement du point de vue de l'analyse des processus internes aux démarches de la recherche. Se pose pour les recherches-actions, comme pour toute recherche en éducation, la question de la possibilité et des modalités de communication, de diffusion et de transfert des résultats vers l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Certes, toutes les recherches en éducation ne recèlent pas conjointement la double finalité de transformer, en les améliorant, les pratiques *et* d'accroître les connaissances sur le fait éducatif qui constitue la seule finalité directe des recherches dites classiques. Il est tout à fait cohérent dans le cas de ces dernières recherches que seule une diffusion écrite (parfois orale) des résultats soit explicitement prévue : la connaissance produite participe à la transformation lente des mentalités et des comportements des acteurs. On ne peut exclure cependant que, faute d'appropriation réelle dans l'action, de nombreuses recherches seront laissées de côté, surtout si elles dérangent ; il est possible même qu'elles soient détournées soit par une mauvaise utilisation des résultats, soit par l'oubli des hypothèses spécifiques qui les fondent.

Pour l'ancien responsable de la Direction des Lycées au ministère de l'Éducation nationale, Claude Pair, « la recherche ne se conçoit pas sans communication de ses résultats : si les acquis de la recherche-action ne sont pas communicables, renonçons à la recherche-action et limitons-nous à l'innovation qui est non seulement très respectable, mais indispensable » (1). Or, parmi les dispositifs de transformation des pratiques des acteurs de l'éducation, la formation, initiale mais surtout continuée, fournit un mode de communication et sans doute de transfert des résultats des recherches en éducation qui, sous conditions, apparaît comme particulièrement pertinent dans le cas des recherches-actions. Ce sont ces conditions que la table ronde n° 3 du colloque s'est efforcée de cerner tant du côté des produits de la recherche que des dispositifs de formation.

Pour André de Peretti, il existe une « non-séparabilité » des trois concepts : recherche, action, formation ; mais on ne peut que suivre Michel Bataille lorsqu'il montre la nécessité de dominer un

(1) Table ronde n° 3.

principe paradoxal : pour affirmer la non-séparabilité de deux objets, il faut nécessairement les penser comme distincts avant de pouvoir les articuler puis les coordonner dans la durée et dans l'espace. Cette articulation est sans doute différente selon les finalités envisagées et selon les étapes de la recherche. Le colloque permet d'apporter des éléments de réponse à quatre types de questions :

- à quelles conditions les recherches-actions sont-elles des processus de formation ?
- à quelles conditions les acquis des recherches-actions sont-ils communicables ?
- comment transférer les résultats des recherches dans des stratégies de formation ?
- les démarches de recherches-actions sont-elles transposables dans des structures de formation ? Comment construire des actions de formation cohérentes avec les principes à l'œuvre au sens de démarches de recherche-action ?

1. LA RECHERCHE-ACTION : UN PROCESSUS DE CO-FORMATION

À dire vrai, énoncer qu'une démarche de recherche est formatrice, semble un truisme. Toute recherche, quelles qu'en soient les modalités, si elle est correctement menée, conduit à un accroissement des connaissances et s'apparente ipso facto à un processus de formation pour celui qui y participe. On n'imagine pas d'ailleurs une formation à la recherche qui soit autre chose qu'une formation par la recherche. Mais, le fait est que dans une recherche-action, ce processus de formation ne concerne pas exclusivement les chercheurs professionnels ; en outre, les démarches de recherche-action mobilisent chez tous les partenaires, de nouvelles compétences, de nouveaux savoir-faire.

Qu'en est-il des chercheurs institutionnels ? Il est bien connu que la participation à une recherche-action met en jeu des capacités, rarement requises, dans des recherches en éducation classiques : capacités à négocier et à gérer avec les acteurs les dispositifs de recherche, capacités à animer des groupes, capacités à communiquer des savoirs à des interlocuteurs appartenant à d'autres univers professionnels. Les discussions du colloque ont montré que les pratiques de recherche-action obligent également les chercheurs à reconsidérer leur rapport avec la discipline dans laquelle s'est construite leur formation de chercheur. Même si les démarches de recherche-action s'enracinent bien souvent dans des problématiques disciplinaires, selon plusieurs intervenants, elles mettent en évidence les fonctions

de verrouillage et d'exclusion de ces disciplines. Anne de Blignières fait ainsi remarquer que *la discipline peut masquer ou occulter l'objet de la recherche ou, dans certains cas, engager vers des objectifs périphériques* (1).

Confrontés sans cesse à la réalité des pratiques et soumis à la validation permanente et interactive des autres partenaires de la recherche, qui « exercent ainsi une sorte de vigilance épistémologique » (selon le mot de Jean-Pierre Astolfi) (2), les chercheurs institutionnels sont conduits à de nouvelles pratiques professionnelles. Sur ce point, l'intervention d'Yvon Minvielle est éclairante. Il s'agit pour l'acteur-chercheur de « *gérer un autre mode d'accès aux faits*: en recherche-action ce qu'on appelle l'enquête prend souvent la forme d'une activité pleinement noyée dans la pratique sociale étudiée voire intégrée à elle... (il s'agit de) *se confronter au réel*: en recherche-action, les modèles et schémas d'explication théorique sont sans cesse retrempés dans le courant des activités où ils ont émergé, sans cesse les schémas de pensée, les esquisses théoriques sont validés ou invalidés par la confrontation au réel... (il s'agit de) *composer des problématiques nouvelles*: sans cesse confrontées à la réalité des pratiques, les analyses et explications partielles se trouvent ainsi vivifiées, obligées de s'adapter et de s'enrichir pour saisir la diversité de l'action sous toutes ses formes » (1).

Loin de dessaisir les chercheurs professionnels de leur capital théorique ou d'annuler leur compétence, les démarches de recherche-action définirait au contraire l'esquisse d'une nouvelle professionnalité dont les intervenants se sont efforcés de préciser les contours.

Professionnalité dont l'approfondissement serait également le gain le plus évident pour les autres partenaires impliqués de la recherche. Plusieurs interventions l'ont souligné: la pratique systématique du travail en équipe, l'analyse collective, régulière et raisonnée des transformations engagées sont autant de nouveaux modes de faire qui assurent aux acteurs enseignants impliqués dans la recherche une plus grande maîtrise des innovations qu'ils conduisent et de leur environnement professionnel, en même temps qu'elles leur permettent une appropriation réelle des objectifs des recherches entreprises. Bien plus, ces démarches favorisent l'assimilation d'autres savoirs construits ailleurs, ou même la construction d'autres types de savoir. Ainsi, une communication de Claude Comiti portant sur des recherches en didactique a-t-elle montré l'interaction entre certaines recherches-actions-formations et d'autres recherches en « ingénierie didactique » (3).

(1) Table ronde n° 1.

(2) Atelier n° 6.

(3) Table ronde n° 2.

Si donc les gains en formation semblent réels pour tous les acteurs de la recherche qui s'y impliquent, quels sont les dispositifs à mettre en œuvre, les conditions à mettre en place pour que se construise une interaction dynamique et formative entre les différents partenaires ? La recherche d'un langage commun ne va pas sans franchir des obstacles, des difficultés, des malentendus. L'appropriation par tous les participants des objectifs de la recherche est un processus long, mobilisant l'expérience subjective de chacun.

Plusieurs mises en garde ont été faites. On a pu accuser certaines recherches-actions d'être manipulatoires pour les uns et les autres. Selon Charles Delorme, un certain nombre de compétences doivent être connues de tous et sont des préalables nécessaires, sous peine d'une aliénation des acteurs de terrain à la recherche. Certains intervenants ne jugent formative la démarche de recherche que, si au terme du processus enclenché, tous les partenaires deviennent co-auteurs, co-producteurs de la recherche.

Ce cheminement est facilité par la mise en place d'outils d'analyse, de communication et de confrontation. Selon les recherches, on parlera de *questionnement*, d'*auto-évaluation régulatrice* (1), etc. Dans tous les cas, il s'agit de se donner les moyens d'assurer l'analyse par les acteurs de terrain de leurs pratiques, et d'engager une confrontation entre les différents partenaires qui évolue vers la recherche d'un langage commun et une analyse partagée des pratiques observées. Ainsi, le lancement d'un dispositif de recherche-action s'apparente à la mise en place d'un processus de co-formation entre les différents partenaires de la recherche ; le fonctionnement abouti des dispositifs des recherches conduisant chacun des acteurs vers un approfondissement de sa professionnalité, ou selon l'expression d'une intervenante, à un « retour du sens » dans l'exercice quotidien de la pratique professionnelle des uns et des autres (2).

Soulignons également les effets démultiplicateurs de ces processus de co-formation. Se formant au sein d'une recherche-action, certains acteurs deviennent à leur tour formateurs au sein de réseaux coopératifs d'échange ou bien dans le cadre d'actions de formation plus institutionnalisées, contribuant de ce fait à la communication et au transfert des démarches et des résultats des recherches.

(1) Voir sur ce point les analyses de Mira STAMBAK (CRESAS - I.N.R.P.). Table ronde n° 2.

(2) Anne LAZAR - Atelier n° 2.

2. LES MOMENTS ET LES FORMES DE LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE-ACTION

Plusieurs formateurs d'enseignants ont insisté sur le fait qu'il ne faut pas attendre la fin d'une recherche-action, notamment la phase de production de ses résultats scientifiques, pour engager un processus de communication vers les instances de formation. Certes, il est exclu d'associer directement à toutes les étapes d'une recherche-action les dispositifs de formation, lorsqu'ils sont extérieurs au dispositif et aux protocoles de la recherche (mais ceci vaut pour toute recherche en éducation). En revanche, il semble souhaitable aux formateurs et aux chercheurs qui l'ont expérimenté de prévoir des étapes-clés lors des premiers résultats des recherches-actions, par exemple les communications, à partir de produits intermédiaires. Ces interventions en formation seront en général axées sur la problématique et le suivi de la recherche, l'émergence des hypothèses et des méthodologies mises en œuvre, le partage des rôles entre les acteurs, les perspectives.

L'intérêt de cet apport, quand il est mis en œuvre, concerne aussi bien le déroulement de la recherche en cours que la formation ; il peut d'ailleurs s'articuler avec des réinvestissements dans la formation analogues à ceux qui seront évoqués plus loin. L'obstacle principal, le plus souvent rencontré, est celui de la disponibilité en temps des acteurs de la recherche, qu'il s'agisse des enseignants ou des chercheurs. Il ne peut être levé que si dans le protocole de recherche construit par les acteurs, cette phase de communication intermédiaire devient un point de passage, par exemple pour soumettre à une discussion collective des amorces d'hypothèse ou faire engager une action de transfert des résultats ultérieurs de la recherche.

La phase de production des résultats amorce le moment crucial de la communication des conclusions de la recherche. Pour Charles Delorme, « il apparaît nécessaire qu'il y ait plusieurs auteurs et différentes formes de communication. Le passage à l'écriture est le moment de vérité et d'évaluation de ce processus (de recherche-action) » (1). Cet intervenant distingue trois types de documents :

— le *récit d'expérience* qui « assure aux praticiens une première distanciation par rapport à leur action. Ce type de récit peut susciter des effets de contagion ou une motivation à s'informer davantage ou tout simplement à rencontrer ces expérimentateurs » ;

(1) Table ronde n° 3.

— la *réalisation d'écrits méthodologiques* par exemple dossiers pédagogiques, outils didactiques. Ces instruments doivent comprendre une explicitation des conditions de réalisation et des modalités d'utilisation ;

— la *production de connaissances scientifiques* qui résulte de la construction des schémas théoriques et de la vérification des hypothèses qu'a comportées la recherche-action. Au terme du traitement des données recueillies dans la perspective de telle ou telle discipline scientifique, ces produits revêtent la forme de mémoires, de thèses ou d'articles dans des revues suivant l'ampleur de la problématique et des méthodes utilisées.

Si ce dernier type de produits vise davantage la communauté scientifique, la formation est susceptible d'utiliser tous les types de produits ; mais concrètement les finalités de cette communication peuvent différer selon les objectifs propres des formateurs et des formés, La volonté de transférer les résultats de la recherche-action notamment dans le cadre de la formation continuée correspond à une des modalités les plus généralement envisagées.

3. LES CONDITIONS DU TRANSFERT DES ACQUIS DE LA RECHERCHE-ACTION PAR LES DISPOSITIFS DE FORMATION ET D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Toutes les contributions au colloque soulignent l'échec rencontré dans les conceptions mécaniques d'application d'un modèle quelle qu'en soit la rigueur scientifique. Pour Philippe Meirieu : « il faut récuser le modèle "applicationniste" en éducation, vieille illusion dangereuse selon laquelle il suffirait d'analyser une situation aussi complètement que possible pour en déduire les modalités et les principes de l'action éducative » (1). La conception d'un produit qu'on « déménagerait » d'un point à un autre a été dénoncée par plusieurs intervenants.

Pour Jean-Marc Dufour, il serait nécessaire de distinguer dans les acquis de la recherche-action deux types d'acquis : « les acquis objectifs consistant en des modifications observables de comportements, de compétences et de savoirs, les acquis subjectifs concernant les transformations intérieures dues à la mobilisation thématique de la personnalité, aux confrontations et conflits socio-cognitifs suscités, enfin aux modes et rythmes spécifiques de l'appropriation des acquis

.....

(1) Table ronde n° 3.

ponctuels de la recherche-action » (1). Le transfert des acquis de la recherche-action ne peut pas se borner à la communication des seuls acquis objectifs: on risque alors une réduction des conclusions de la recherche à un ensemble ponctuel et disparate de « recettes » qui seront vite abandonnées par les formés. La seule transmission des acquis subjectifs, à supposer qu'elle soit possible, risquerait d'engluer la démarche dans une succession d'anecdotes sans entraîner la conviction agissante des acteurs (formateurs ou formés); elle peut pourtant selon l'expression de Jean-Marc Dufour « servir d'incitateur, de motivation complémentaire, de sécurisation », si les modalités de formation partant de l'expérience vers l'action en dépassent le niveau du simple récit des innovations. C'est l'expérience que décrit Christine Barre-de-Miniac à partir des recherches-actions sur la pédagogie différenciée dans les collèges. Elle montre que la communication du vécu est essentiel car « si les résultats peuvent convaincre, le vécu, lui, peut servir de guide dans un processus de formation... ». L'importance des détails n'est plus à démontrer et l'enchaînement des actions est préférable à la présentation de séquences isolées de leurs antécédents et de leur suite.

Pourtant deux écueils sont à éviter dans la communication du récit :

- soit il risque d'entraîner un essai d'imitation pure et simple, on retrouve alors le caractère de « modèle » en fait inapplicable hors de son contexte;
- soit il entraîne découragement du fait d'une distance réelle (ou supposée) entre les conditions jugées idéales à travers le récit et le cas concret vers lequel s'opérerait le transfert.

Pour éviter ces inconvénients, un certain nombre de précautions paraissent possibles à mettre en œuvre. Pour Christine Barre-de-Miniac, la conduite de la recherche-action doit incorporer très vite l'objectif de communication: « la densité du vécu est mieux transmise lorsque la préoccupation de la communicabilité est présente au départ ». Ainsi le vécu de la situation n'est plus un simple récit historique, il apparaît comme la présentation du possible et des obstacles rencontrés dans le passage à l'acte.

Le transfert de la recherche suppose une appropriation des résultats grâce à une réelle implication des acteurs. Pour certains intervenants cette appropriation s'opérera au sein d'une nouvelle recherche-action; il est nécessaire quoi qu'il en soit de créer pour l'enseignant

(1) Table ronde n° 3.

formé une dynamique permettant de transposer les résultats à la situation concrète. Selon Philippe Meirieu, un « modèle » sera donc utile s'il est réintégré dans une nouvelle dynamique de recherche-action, il sera nuisible s'il est utilisé dans d'autres situations sans mobilisation des acteurs. Pour lutter contre ces effets pervers, Philippe Meirieu propose des indicateurs de pertinence associés aux produits de la recherche-action que l'on souhaite mettre en œuvre avec les transpositions nécessaires. En précisant les contextes d'utilisation, les limites et les richesses de l'outil, la mesure potentielle des effets sur les élèves, ce mode de transfert incite l'enseignant à devenir promoteur d'une véritable recherche-action au sein de sa classe. N'est-ce pas aussi la proposition de Michel Bataille : en adoptant une innovation, l'enseignant l'adapte ? Comme l'indiquait Henri Desroches, « l'acteur, le praticien devient auteur ». Claude Pair a précisé combien ces précautions étaient nécessaires dans le cas de l'informatique pédagogique.

4. RECHERCHE-ACTION ET DÉMARCHES DE FORMATION : UNE TRANSPOSITION POSSIBLE ?

D'après certains intervenants, la recherche-action peut constituer un apport indispensable aux démarches de formation des enseignants et des formateurs qui les accompagnent. Comme le suggère Jean-Marc Dufour : *cette formation comporte au moins les aspects suivants : une formation du sujet par la transformation des attitudes et des comportements ; une formation objective par l'acquisition d'éléments quantifiables de savoirs ; une formation pratique faite d'apprentissage et d'expériences in situ, de méthodes, de techniques et d'outils pédagogiques.*

Les expériences conduites par plusieurs équipes de l'I.N.R.P., notamment celle du CRESAS avec l'École Normale de Bonneuil en 1985-86, ont montré que les principes fondamentaux mis en œuvre dans une recherche-action étaient transposables dans l'organisation d'actions de formation (1). À partir d'un thème reconnu prioritaire pour la rénovation du premier degré (l'articulation école maternelle-école élémentaire), un stage de formation continue regroupait des enseignants travaillant dans une même zone géographique (zone

(1) J. BRETON, M. HARDY, A. MARION-MIGNON, F. PLATONE. — *Des recherches-actions en éducation. Transformation des pratiques éducatives à l'école pour réduire les échecs et difficultés scolaires.* Actes du 11^e Congrès de l'ATEE. Septembre 1986. Toulouse, Privat, 1987, pp. 176-182.

d'éducation prioritaire du Val-de-Marne). La durée des deux sessions de 8 semaines, l'une en début d'année scolaire, l'autre à la fin a permis d'organiser un aller-retour entre l'action et la réflexion à partir des pratiques puis des projets d'action même modestes au départ. L'inter-session permettant de les mettre en œuvre puis de mettre en commun les conditions de réalisation ainsi que les premiers résultats obtenus.

Cette entreprise de formation-action a bien fait apparaître l'importance de relations « symétriques » entre les acteurs adultes dans le respect des apports et des compétences de chacun : enseignants en formation, formateurs, chercheurs. À travers le dispositif s'opère une co-construction du projet qui permet la cohérence dans le temps et entre les lieux de l'expérience de formation (à la fois les instituteurs dans leur classe et le groupe de formation à l'École Normale). L'analyse du déroulement de ce stage est en cours ; elle permettra d'évaluer les résultats obtenus tant au point de vue du fonctionnement du dispositif qu'au niveau des résultats objectifs d'amélioration de la continuité pédagogique entre l'école maternelle et l'école élémentaire. D'ores et déjà la demande de suivi des actions lancées par les instituteurs auprès des formateurs est un indice très positif de la qualité des relations ainsi amorcées lors du stage de formation continuée.

Ainsi, les débats du colloque ont permis de mieux mettre en évidence tout ce qui peut contribuer à favoriser les transferts des acquis de la recherche-action :

- s'appuyer sur la volonté, le désir d'une équipe d'améliorer les bases de ses connaissances et les modalités de son action ;
- développer les préoccupations communes en explicitant les objectifs et les méthodes ; clarifier les éléments d'un langage commun ;
- communiquer au sein des réseaux de formation les démarches et les premiers résultats ;
- favoriser les adaptations nécessaires à d'autres contextes notamment par l'intermédiaire des instances de formation.

L'appui institutionnel paraît un élément favorable au transfert des acquis de la recherche ; il permet en effet de disposer d'une marge de liberté sur le plan de l'organisation et des contenus. Son intervention permet aussi de réaffirmer les finalités générales de la démarche et d'évaluer son efficacité du moins aux étapes-clés et au terme de la recherche-action.

On voit donc, tout en veillant soigneusement à les distinguer que recherche-action et formation sont à penser dans une interaction

forte qu'il est possible d'articuler. Engager une démarche de recherche-action: c'est provoquer une dynamique de co-formation. Mettre en œuvre une stratégie de formation professionnelle incorporant des démarches de recherche-action, c'est aussi s'engager vers des projets de formation à la recherche par la recherche.

La recherche-action, « cette pratique sociale mixte à l'intersection du champ scientifique, du champ de la formation et du champ éducatif » — pour reprendre l'expression de Philippe Perrenoud — est un des moyens dont dispose le système éducatif pour augmenter son efficacité vers l'atteinte des objectifs qui lui sont confiés.

Marie-Anne HUGON
Professeur agrégé
Lycée de Corbeil-Essonnes
Associée aux Recherches
INRP-CRESAS

Claude SEIBEL
Inspecteur général de l'INSEE
Chargé de mission auprès du
Directeur de l'INRP