

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 33 (2011)

Heft: 3

Artikel: L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence

Autor: Losego, Philippe / Amendola, Catherine / Cusinay, Michèle

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786867>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire: collaboration et sentiment de compétence

Philippe Losego, Catherine Amendola et Michèle Cusinay

Cet article montre que l'insertion subjective des enseignants novices de l'école primaire dépend assez faiblement des critères objectifs classiques (stabilité, temps plein, adéquation de l'emploi à la formation) et très fortement de leur sentiment de compétence. Parmi les compétences, l'insertion subjective est surtout liée au sentiment de compétence pour le travail collectif. Par ailleurs, les pratiques insérantes sont les pratiques collectives normales du métier contemporain: travail en groupe, projet d'école, etc. et notamment les échanges systématiques de matériel didactique. Cette étude en revanche met en doute la pertinence pour l'insertion subjective des dispositifs exclusivement adressés aux novices.

Les recherches les plus récentes menées sur l'insertion des enseignants font état d'un accord sur le fait que l'insertion a une dimension objective et une dimension subjective (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008). Obtenir un titre d'enseignant, trouver un emploi dans un établissement scolaire, ne suffit pas pour se sentir inséré. Encore faut-il avoir le sentiment d'avoir «réussi» son insertion sur son lieu de travail. Quelles sont les conditions de ce sentiment de réussite? Y a-t-il des établissements scolaires plus «insérants» que d'autres? C'est le propos de cet article.

L'insertion: produit de trois ruptures historiques

Pour Dubar (2001) le concept d'insertion professionnelle est le produit d'une double rupture: la première est le hiatus provoqué entre la famille et le travail par la scolarisation à la fin du 19^e siècle, la seconde est le décrochage entre la formation et l'emploi intervenu au cours des années 1970 avec la banalisation du chômage (Tanguy, 1986). La notion d'insertion professionnelle rend compte du fait que le passage entre la formation et l'emploi est devenu de plus en plus lent et problématique.

La troisième rupture: l'insertion subjective

En réalité, au cours des années 1990 a lieu une troisième rupture: jusqu'alors on parlait «d'insertion» pour indiquer qu'il y avait un étirement de la période entre l'issue de la formation et l'accès à un contrat à durée indéterminée (CDI), à temps plein et conforme aux attentes générées par la qualification du candidat. En revanche, à la fin de la décennie, ces critères eux-mêmes (stabilité, temps plein et adéquation à la formation), vont être bousculés et relativement délégitimés en tant que normes de l'insertion (Trottier, 2000). Ainsi, Vincens (1997), constatant que les individus tendent de plus en plus à accepter des emplois dits «d'attente» puis éventuellement à revoir leurs prétentions, aboutit à la conclusion que l'on peut considérer que le jeune salarié est inséré lorsqu'il le ressent subjectivement, sur la base de critères comme la continuité de l'activité (même à base de contrats précaires renouvelés), l'adéquation relative entre les attentes et la position acquise (après avoir éventuellement révisé ces attentes), et, enfin le sentiment que l'amélioration de sa position est impossible.

Mais ce raisonnement maintient l'insertion dans la logique de – *l'homo æconomicus* –, un individu qui adapte ses prétentions à l'état du marché. En fait, il s'agit d'une subjectivité théorique: elle n'est ici qu'une correction des données objectives. On a simplement introduit un nouveau paramètre dans le modèle, sans demander aux acteurs ce qu'ils en pensent.

Quelques années plus tard, en revanche, des chercheurs québécois (Fournier, Monette, Pelletier & Tardif, 2000) prenant au sérieux la nécessité, dans un contexte de flexibilisation générale, de s'aider de critères subjectifs pour évaluer la réussite de l'insertion, ont mené cette enquête¹, aboutissant à la hiérarchie synthétisée dans le tableau 1.

Tableau 1: Définitions de l'insertion par les acteurs

Définition de l'insertion par les acteurs	% de répondants
Satisfaction au travail	30%
Adéquation entre formation et emploi	23%
Sentiment de maîtrise des compétences	10%
Reconnaissance par les pairs et le milieu professionnel	10%
Stabilité de l'emploi	10%
Autonomie financière	9%
Processus sans fin	8%
Total	100%

d'après (G. Fournier et al., 2000)

On trouve ici deux niveaux de subjectivité: d'une part, on a demandé aux acteurs de définir eux-mêmes les critères d'insertion, et d'autre part, parmi ces critères, deux au moins (la «satisfaction au travail» et le «sentiment de maîtrise des compétences») ne peuvent être «mesurés» que par les individus eux-mêmes.

Le cas de l'insertion des enseignants

D'ailleurs une enquête québécoise citée plus haut (Mukamurera et al., 2008) qui adopte la même démarche vis-à-vis des enseignants en leur demandant ce que signifie «être inséré» selon eux, aboutit à ce constat: on peut se sentir inséré sur un emploi précaire et ne pas se sentir inséré sur un emploi stable. Il y a donc une part d'indépendance entre les deux dimensions subjective et objective.

Alors que la littérature générale sur l'insertion professionnelle s'était longtemps préoccupée des critères objectifs, les études portant sur l'insertion des enseignants à l'inverse ont insisté d'emblée sur la dimension subjective. Cela s'explique par le contexte: elles ont été provoquées au cours des années 1990 en Amérique du Nord (Etats-Unis et Canada), par la précarisation des conditions de travail qui conduisait justement à l'affaiblissement des critères objectifs (CDI et adéquation à la formation) (Martineau, Vallerand & Bergevin, 2008). Mais cela s'explique aussi par le point de vue adopté: alors que les enquêtes générales s'inquiètent simplement du chômage et de la précarité des jeunes, les études portant sur les enseignants se préoccupent de la démographie enseignante et du – *turn over* – dans les établissements scolaires. En effet, les taux d'attrition au cours des trois premières années d'exercice sont très élevés: environ 25% sur trois ans aux USA (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2009, mars) et 15% par an au Québec (Martineau, Gervais, Portelance & Mukamurera, 2008, p. 5). En Suisse, on estime très grossièrement que chaque année 2 à 3% des personnes quittent le métier, sans compter les départs en retraite qui représentent à peu près le même volume (CSRE, 2010). La moitié du besoin de renouvellement provient donc des abandons, survenant principalement en début et en fin de carrière (Müller, Alliaat & Benninghoff, 2005)². Ces chiffres semblent faibles. Cependant, les hautes écoles ne sont actuellement pas en mesure de combler ces besoins. L'insertion subjective pourrait donc constituer un enjeu important des politiques de l'enseignement, si un effort de compréhension de ses déterminants permettait de réduire les besoins de renouvellement (OCDE, 2005).

Socialisation vs professionnalisation?

Les chercheurs travaillant sur l'insertion des enseignants sont souvent des formateurs³ qui investissent dans ces recherches un certain prosélytisme: ils veulent faire des novices les vecteurs du «changement» dans les établissements (Fournier & Marzouk, 2008). C'est pourquoi certaines études sur la question croient percevoir une «tension» entre la socialisation et la professionnalisation (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999). La – *socialisation* – impliquerait le conformisme vis-à-vis des pratiques traditionnelles du groupe des collègues et conduirait le novice à oublier rapidement les principes novateurs de sa formation. La – *professionnalisation* – serait au contraire le développement d'une «autonomie réflexive» permettant au novice de s'adapter sans se raccrocher aux «recettes» des anciens. On voit bien la charge morale de cette opposition, qui d'ailleurs devient paradoxale aujourd'hui alors que parmi les dimensions novatrices du métier, la nécessité de collaborer tend

à s'imposer comme une norme (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007; Marcel & Piot, 2005; Tardif & Levasseur, 2004): comment valoriser la collaboration tout en dévalorisant la socialisation?

Notre enquête montrera que la socialisation et la professionnalisation peuvent être une seule et même chose. Mais pour cela, il faut abandonner la perspective individualisante souvent adoptée dans une littérature qui insiste assez fortement sur «l'identité» (Cattonar, 2008; Guibert, Lazuech & Rimbert, 2008; Guillot, 1998; Wentzel, 2007) mais ne la saisit qu'au niveau de l'individu. Car on ne s'insère pas seul, ni par la grâce de son capital humain, ni par des modifications identitaires endogènes. On s'insère toujours dans un contexte social et professionnel concret. Si l'insertion subjective est une construction dont le siège est l'individu, si ses critères sont définis et mesurés par les individus eux-mêmes, ses conditions ne sont pas individuelles.

Matériaux et méthodes

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche inter-cantonale mise en œuvre par des chercheurs des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et du Tessin (INSERCH, 2008). Elle combine une enquête par entretiens semi-directifs et une enquête quantitative annuelle par questionnaire en ligne adressé à tous les nouveaux diplômés vers la fin de leur première année de fonction (en mai). Cette dernière est continue et nous avons exploité ici les données cumulées de 2007 à 2010 en focalisant notre analyse sur les novices de l'enseignement préscolaire et primaire (794 questionnaires soit 50,1% de la population de référence).⁴

Dans le questionnaire, la question centrale posée aux novices est la suivante: «Considérez-vous que votre insertion professionnelle a été réussie?» avec une proposition de scores de 1 (non réussie) à 6 (très réussie). Le croisement des réponses à cette question avec de très nombreuses autres questions⁵ nous permet d'explicitier le sens subjectif du mot «insertion professionnelle» pour les novices, notamment par des méthodes de régressions linéaires multiples. Les interprétations qui en sont tirées ont été complétées en recourant aux entretiens.

Enfin, dans le questionnaire administré en 2007 et 2008, nous avons demandé aux répondants de mentionner s'ils étaient favorables (ou non) à un entretien. C'est sur la base de ce volontariat que nous avons effectué 22 entretiens auprès d'enseignants dans leur 2^e année d'exercice. Une analyse de contenu a permis d'isoler plusieurs thèmes, et le présent article repose essentiellement sur la catégorie d'analyse «insertion subjective» qui permet de donner du corps à nos résultats statistiques.⁶

La condition subjective essentielle: le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence: l'explication statistique la plus forte

Si se sentir inséré, selon le sens commun et selon l'enquête citée plus haut (Fournier et al., 2000), c'est être satisfait de sa condition professionnelle, dans le cas de l'enseignement, certains auteurs ont déjà montré l'importance du sentiment de compétence (Martineau & Presseau, 2003). Une autre recherche (Mukamurera et al., 2008) indique que la définition de l'insertion la plus citée par une population d'enseignants est la «maîtrise pratique du travail» bien loin devant l'accès à la permanence de l'emploi ou l'adéquation formation/emploi (p. 63).

On retrouve ce résultat dans notre enquête: se sentir inséré, c'est avant tout se sentir compétent. L'indice de sentiment de compétence⁷ explique 23,4% de la variance du sentiment d'insertion⁸ alors que l'indice de satisfaction n'en explique que 14,3%⁹. A titre de comparaison, l'impact des critères objectifs traditionnels peut être résumé ainsi:

- Il n'y a aucun lien statistique entre l'adéquation formation/emploi et le sentiment d'insertion¹⁰.
- La stabilité du contrat a un effet très faible sur l'insertion subjective (2,5% de variance expliquée) car le contrat à durée déterminée (CDD) est une situation normale pour la plupart des novices, et n'est donc pas en soi un indicateur de précarité.
- La durée du contrat¹¹ est un peu plus déterminante: 7.3%. Les CDD à l'année étant souvent des sortes de «proto-CDI» et ceux dont la durée est inférieure à un an généralement des remplacements (maternité, maladie, décharges ou détachement, congés de formation, etc.), les novices qui ont un contrat d'un an se sentent beaucoup plus insérés que ceux qui sont recrutés pour une durée inférieure.
- Enfin, le sentiment d'être inséré augmente avec le taux d'emploi, mais là encore, l'effet est faible: 3%.

Ces comparaisons donnent une idée de l'impact du sentiment de compétence. La relative faiblesse de l'effet de ces conditions objectives sur l'insertion subjective, cohérente avec les résultats d'autres travaux (Mukamurera et al., 2008), prouve que la subjectivité est un ordre de réalité relativement autonome vis-à-vis des conditions objectives et qu'elle ne saurait en constituer un simple ajustement.

D'où vient le lien entre sentiment de compétence et sentiment d'insertion? Il s'explique très peu par la formation: le lien entre le bilan de la formation¹² et le sentiment d'insertion est très faible: 2.8% d'explication de variance. Ce qui contredit l'idée que la formation soit le levier principal d'une insertion réussie. Ce sentiment de compétence, relève-t-il simplement d'une forte confiance en soi? L'hypothèse que nous faisons est que le sentiment de compétence est lié à une insertion subjective réussie: l'estime de soi serait ainsi favorisée par un environnement professionnel qui renvoie aux novices des signaux de compétence.

Deux conceptions de la compétence

L'enquête spécifiait le sentiment de compétence en 20 dimensions. Si l'on cherche à raisonner toutes choses égales par ailleurs et évaluer l'effet propre de chaque item sur l'insertion subjective, on voit s'opposer deux compétences très nettement différentes (cf. tableau 2): on se sent d'autant mieux inséré que l'on se sent compétent pour «participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement», et d'autant plus mal inséré que l'on se sent compétent pour «traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage».

Tableau 2: Modèle de régression linéaire multiple

Y= Sentiment de réussite de l'insertion					
Xi: sentiment de compétence. "Je réussis à...."	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés		Sig.
	A	Erreur standard	β	T	
(Constante)	1,677	,531		3,156	,002
Maîtriser les contenus à enseigner	,247	,134	,219	1,837	,069
Traduire les contenus à enseigner en objectifs	-,419	,138	-,388	-3,04	,003
Organiser mon enseignement avec des différenciations	,165	,118	,161	1,399	,164
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix fondé	,182	,096	,190	1,893	,061
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages	-,179	,122	-,167	-1,472	,144
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	,123	,140	,120	,877	,383
Evaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	,116	,128	,112	,903	,368
Etre préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	-,104	,109	-,112	-,950	,344
Définir des règles de vie pour la classe	,124	,127	,132	,975	,332
Maintenir le respect des règles de vie en classe	-,059	,149	-,059	-,395	,694
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	,105	,138	,105	,764	,446
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	,041	,116	,043	,352	,725
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	,000	,084	-,001	-,006	,995
Participer activement à des groupes de travail	,254	,092	,281	2,767	,007
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres	-,008	,099	-,008	-,077	,939
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide	-,029	,083	-,032	-,346	,730
Trouver mes repères dans l'établissement	,044	,114	,043	,389	,698
Organiser mon enseignement en fonction des élèves allophones	-,051	,185	-,060	-,274	,785
Organiser mon enseignement en fonction des élèves migrants	,143	,179	,172	,797	,427
Organiser mon enseignement en fonction des élèves spécifiques	-,007	,107	-,008	-,063	,950

r^2 ajusté = 30%

Le tableau se lit ainsi: toutes choses égales par ailleurs, les deux sentiments de compétences significativement liés à un sentiment de réussite de l'insertion (en caractères gras) sont le sentiment d'être capable de traduire les contenus enseignés en objectifs pédagogiques (corrélation négative) et le sentiment d'être capable de participer activement à un groupe de travail (corrélation positive). Le risque de première espèce retenu (risque de ne pas écarter l'hypothèse nulle alors qu'elle est valable, colonne « Sig ») est inférieur à 0.05 (5%). Les coefficients A (non standardisés) indiquent l'impact relatif de chaque items de sentiment de compétence sur le sentiment de réussite de l'insertion. Les coefficients β indiquent la même chose, mais ils ont été standardisés pour les rendre comparables. Ces coefficients n'ont de sens que dans le cas des deux items significativement corrélés.

Ce modèle oppose donc ce que les auteurs d'un article sur une première phase de la même enquête (Bourque et al., 2009) appellent «tâches scolaires» et «tâches parascolaires». Cependant cette appellation de «parascolaire» nous paraît un peu inadéquante: la compétence au travail collectif relève d'une exigence certes relativement récente mais toute aussi centrale dans le métier contemporain que la compétence plus traditionnellement exigible de la transposition didactique. Ainsi, la socialisation ne s'oppose pas à la professionnalisation: ce sont deux conceptions de la compétence qui s'opposent. Se sentir inséré, n'est pas adhérer passivement aux valeurs d'un groupe, mais se sentir capable de travailler collectivement. Il y a là plus qu'une nuance. Ce sentiment de compétence doit probablement être permis par l'établissement, plus ou moins «insérant», dans lequel le novice se trouve.

L'impact de l'environnement: qu'est-ce qu'un établissement insérant?

L'opinion des novices: refus de la relation hiérarchique et médiation par le matériel didactique

Si l'on demande aux novices ce qui favorise l'insertion, les réponses (cf. tableau 3) valorisent les échanges de matériel didactique, la convivialité et les relations de parité.

Tableau 3: Scores moyens des opinions des novices

Quelles mesures seraient utiles pour favoriser l'insertion?	Moyenne	Ecart-type
banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)	5.14	1,057
contact avec un collègue avant l'entrée en fonction	5.13	1,055
moments de convivialité entre collègues (apéro, réception, etc.)	5.06	1,067
recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues	5.03	1,043
facilité d'accès à la formation continue	4.72	1,209
personne-ressource attitrée au niveau de l'école	4.52	1,364
accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement	4.43	1,560
appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)	4.43	1,279
non-attribution des classes difficiles aux enseignants récemment diplômés	4.13	1,495
analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants	3.91	1,481
enseignement en duo avec un enseignant expérimenté	3.81	1,544
un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant	3.73	1,627
évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	3.41	1,458
observation occasionnelle de votre classe par un collègue	3.18	1,395
échanges dans un forum sur Internet	2.51	1,463
TOTAL	4.22	

La limite entre les deux zones grisées se justifie ainsi: la moyenne du total des scores étant de 4.22, les items en gris foncés sont ceux dont la moyenne se situent en dessous de la moyenne du total.

Elles récusent en revanche les relations hiérarchiques (mentorat, parrainage) et/ou inquisitoriales (évaluation par le directeur, un inspecteur, voire un enseignant chevronné). Les novices privilégient donc les relations horizontales contre les relations verticales. Les réponses données récusent aussi les dispositifs spécifiques qui stigmatisent. Ainsi, le «groupe de débutants» n'aide pas à l'insertion car il renvoie forcément au noviciat.

Ce qui aide les novices à s'insérer, c'est le fait que l'on reconnaisse leur compétence en tant que pairs (Martineau & Presseau, 2003). Par ailleurs, le travail collectif n'est jugé insérant que s'il se situe hors de la classe (échanges de matériel, participation à des groupes de travail, etc.), ce qui est conforme aux valeurs classiques de la profession enseignante (Tardif & Lessard, 1999). Ainsi, le duo, qui oblige à une relation de travail autour d'une même classe, est ressenti comme plutôt intrusif: c'est pourquoi il n'est pas jugé pertinent pour l'insertion.

Le duo: un exemple de rapport individuel et hiérarchique

Les novices de l'enseignement primaire sont souvent amenés, sans l'avoir désiré, à partager une classe en duo avec un collègue chevronné. Cette situation présente des avantages certains pour une insertion «en douceur» (Donati & Changkakoti, 2008): elle permet, en cette première année, d'alléger le travail de préparation et établit une intersubjectivité rassurante entre les deux personnes lors de situations conflictuelles avec des élèves ou des parents. Elle favorise une division des domaines d'enseignement en fonction des centres d'intérêt de chacun (Gremaud & Losego, 2008) et fournit une aide précieuse dans la réalisation des tâches administratives¹³. En revanche, il est plus difficile pour les novices de construire «leur» classe. Qu'on le veuille ou non, la collaboration entre une novice et une maîtresse d'expérience peut difficilement ne pas être hiérarchique. Rassurante au début, elle devient assez souvent étouffante au fur et à mesure que les novices prennent de l'assurance:

«Maintenant ma collègue a 48 ans donc des fois c'est très difficile parce que j'ai l'âge de ses filles. Et puis elle est très très maman poule alors... Ben l'année passée c'était super parce que elle m'a bien coaché... enfin quand fallait voir les parents, j'étais sécurisée parce qu'elle, elle avait l'habitude alors suivant ce que je disais elle pouvait euh... modifier pour que ça passe mieux parce qu'on fait des erreurs. Puis par contre ben cette année où j'ai pris un peu plus d'assurance, ben c'est plus difficile parce que euh... voilà je suis pas toujours d'accord avec elle, elle a ses habitudes depuis toujours que ben l'année passée je regardais, puis cette année j'ai voulu imposer un petit peu ma... mes façons de faire.» Joëlle

Ainsi, le duo pédagogique bloque l'émancipation, et partant, l'insertion. La portée symbolique de la maîtrise – *personnelle* – d'une classe, comme rite d'initiation marquant la véritable entrée dans la profession, est difficilement contournable (Donati & Changkakoti, 2008).

La socialisation par des échanges de matériel didactique
 Qu'est-ce qui conduit les novices à valoriser autant les échanges de matériel didactique (cf. tableau 3: les items «banques de matériel didactique» et «recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues»)? Bien sûr, le prêt de matériel didactique par d'autres enseignants épargne aux novices les situations d'urgence:

«Qu'est-ce qui a facilité votre entrée dans le métier?

La passion du métier. Le... ben l'aide des collègues quand on sait qu'on peut aller prendre du matériel à gauche à droite. Ça sécurise beaucoup et puis... après on refait des choses à notre sauce mais on a une base parce que si on doit tout créer c'est vrai que c'est assez stressant.» Joëlle

Mais l'enjeu est loin d'être purement instrumental. L'accès au matériel, c'est l'accès aux relations sociales entre enseignants:

«Je m'entends bien avec mes collègues, c'est très important pour moi et euh... eux j'ai le sentiment qu'ils sont très ouverts aussi, donc on peut parler de telle et telle manière de faire, on peut se donner des conseils, on peut se prêter du matériel moins parce que... C'est pas euh... on on on n'en a pas vraiment besoin... moi j.. j'ai pas besoin de matériel pour le moment, mais je dirais que la collaboration c'est avant tout du ... presque du coaching... hein... presque de l'intervision finalement, c'est pas du tout formel, c'est dans la salle des maîtres.» Noël

Musgrove définissait les matières scolaires (– subjects –) comme des «systèmes sociaux soutenus par des réseaux de communication, des supports matériels et des idéologies» (Musgrove, 1968, p. 101). L'échange de supports matériels donne aux novices un accès à l'organisation sociale et économique de la profession:

«La collaboration a commencé il y a deux ans, quand moi et ma collègue, nous avons été engagées. Elle aussi était récemment diplômée, mais elle avait fait déjà une année de remplacements. À ce moment-là, le directeur nous a dit «vous aurez une quatrième et il y a ces deux enseignants qui enseignent aussi en quatrième. Essayez de les contacter». L'expérience a été très belle. Nous avons eu la nouvelle relative à l'engagement à moitié juillet et, en août, nous avons déjà commencé à travailler avec eux, à programmer. Et, puis, pendant l'année scolaire, chaque mardi nous nous sommes rencontrés pour la programmation hebdomadaire. Et, comme je disais précédemment, il y a un échange. Si je prépare du matériel des sciences, je le donne. S'ils préparent du matériel des sciences ou bien d'une autre discipline, ils me le donnent aussi. Un grand échange. Quand quelqu'un a une idée, celui parmi nous quatre qui a plus de temps, la réalise.

Donc, faites-vous le programme ensemble?

Oui, oui.

Et, donc, pouvez-vous vous échanger le matériel, de semaine en semaine?

Oui, oui. Si je fais la surface du losange... Ou, peut-être, c'est mon collègue qui l'a faite en premier, et puis moi, et après l'autre collègue. Nous sommes très... Puis, peut-être, l'un parmi nous est un peu en retard, car il fait quelque chose de plus. Mais, en général, nous restons, plus au moins, au même niveau. » Antonella

Collaboration, programmation, échange, évaluation des ressources de chacun, division du travail. À travers l'échange de matériel, les enseignants parviennent à fonctionner comme une organisation apportant plus d'harmonie et de rationalité dans la gestion de leurs deux ressources fondamentales (temps et compétences).

L'intérêt d'échanger du matériel n'est pas seulement de recevoir mais aussi de donner. Aider des collègues plus anciens renforce le novice dans son sentiment de compétence:

«Une collègue beaucoup plus âgée m'a dit: «Mais tu me prêtes ton...ton dossier?» Je lui fais: «Oui, prends.» Donc j'étais flattée que ce soit pas moi qui aille toujours chercher chez les anciens mais aussi l'inverse.» Joëlle

La production collective des matériels est insérante car elle permet de comparer la compétence des producteurs quels qu'ils soient (novices ou chevronnés). Ce n'est certes pas la seule compétence pédagogique, mais sa matérialité en fait un bien partageable et mesurable, alors que d'autres compétences comme celles qui concernent la gestion de classe sont difficiles à transmettre ou à prêter et restent invisibles. Il est ainsi difficile de trouver meilleure manière de se valoriser et de s'insérer que celle qui consiste à entrer dans l'échange de matériel didactique.

Enfin, si les novices plébiscitent plus les «banques de matériel didactique» (c'est l'item le plus cité) que le «matériel d'enseignement mis à disposition par des collègues» (cf. tableau 3), c'est parce que cela leur permet de ne pas avoir à discuter, justifier ou reconnaître leurs lacunes. Par leur caractère impersonnel, ces banques constituent un ensemble de savoir-faire socialement organisés mais aussi... un peu secrets. Elles donnent la possibilité aux novices de faire leurs choix et leurs expériences sans avoir à en rendre compte. Entrer dans le métier, c'est aussi avoir sa part d'ombre, construire son art personnel, découvrir ses premières ficelles, comme l'explique cette enseignante, reconnaissante à l'une de ses collègues qui lui laissait son matériel à discrétion:

«Déjà, parce qu'elle m'a laissé tout son matériel, donc j'avais tout à disposition. Donc je bénéficiais de l'aide de quelqu'un sans avoir l'impression de ne rien savoir faire et de devoir toutes les deux minutes lui demander comment faire. Donc je pouvais à ma guise aller chercher dans ses classeurs, sans que personne sache, entre guillemets, ou sans que j'aie besoin de la harceler tout le temps.» Estelle

Les activités efficaces: collectives, horizontales et non spécifiques

Dans le paragraphe précédent nous nous sommes préoccupés de l'opinion des novices sur ce qui peut aider à l'insertion. Si l'on s'intéresse désormais aux pratiques statistiquement associées à une réussite de l'insertion subjective (éventuellement hors de la conscience des acteurs), les résultats sont convergents et apportent quelques informations supplémentaires: ce qui est efficace pour insérer les novices, c'est de les mettre d'emblée en relation avec le groupe des collègues et non dans un colloque singulier avec une personne spécifique. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les pratiques déterminantes sont la participation

à un «projet d'école au sein de l'établissement», «le partage d'expériences avec des collègues» et «les groupes de travail entre collègues» (cf. tableau 4).

Au contraire, «la formation continue », «l'accompagnement formel par une personne attitrée» ou la «demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)», bref, tout ce qui renvoie les novices à leur déficit (Schneuwly, 1996), n'a pas d'effet. Pire, le «soutien psychologique», probablement stigmatisant, est négativement corrélé au sentiment d'insertion.

Tableau 4: Modèle de régression linéaire multiple

Y = sentiment de réussite de l'insertion					
Avez-vous participé à des activités pour favoriser votre insertion professionnelle ?	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.
	A	Erreur standard	β	T	
(Constante)	3,867	,194		19,889	,000
Projet école au sein de mon établissement	,094	,025	,181	3,789	,000
Partage d'expériences avec des collègues	,122	,036	,170	3,383	,001
Groupe de travail entre collègues	,059	,027	,109	2,197	,028
Activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)	,009	,025	,017	,360	,719
Accompagnement formel par une personne attitrée	-,005	,025	-,009	-,187	,852
Perfectionnement ou formation continue	,029	,025	,052	1,129	,259
Soutien psychologique	-,084	,038	-,097	-2,202	,028
Demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)	-,033	,040	-,042	-,826	,409

r² ajusté: 10.6%

Ce tableau se lit selon les mêmes règles que le tableau 1.

Ainsi, les pratiques d'insertion efficaces sont collectives, horizontales et surtout non-spécifiques:

- Collectives car elles doivent faire entrer les novices, non dans une relation, mais dans le système des relations de l'établissement.
- Horizontales (*i. e.* non-hiérarchiques) car le métier suppose une prise d'autonomie professionnelle minimale et toute relation de sujétion ne fait que retarder cette émancipation. Les relations d'aide notamment, tendent à être hiérarchiques et sont donc peu insérantes.
- Non-spécifiques, car toute activité d'insertion qui se désigne comme telle maintient les novices dans leur statut. Les dispositifs efficaces sont ceux qui sont dédiés à l'intégration des enseignants dans leur ensemble (et pas seulement les novices) autour d'une activité «normale» (projet d'école, collaboration, etc.) et non pas une activité «d'insertion».

Conclusion: l'insertion contre l'induction

C'est le sentiment de compétence qui détermine le plus fortement l'insertion subjective. Bien loin d'opposer socialisation et professionnalisation, nos résultats montrent que l'insertion subjective des enseignants est liée au sentiment d'être capable de travailler collectivement. Les pratiques insérantes sont des pratiques normales du métier contemporain: travail en groupe, projet d'école, etc. Insérer les enseignants ne signifie pas les «aider» ou les «soutenir», mais leur ménager des places dans un système de relations articulé autour d'un procès de travail collectif, dans lequel leur compétence sera visible et reconnue au même titre que celle des autres. Notre étude a permis de mettre en exergue l'importance des échanges systématiques de matériel didactique pour constituer la profession enseignante au concret.

Ne cachons pas que cela jette un doute sur l'intérêt ou l'efficacité des initiatives dites «d'induction», de «mentorat» et sur les dispositifs explicitement dédiés à l'insertion. Malgré les plaidoyers (souvent – *pro domo* –) dont ils bénéficient (Beckers, Jardon, Jaspar & Mathieu, 2008; Gremaud, 2007; Lamontagne, Arsenault & Marzouk, 2008; Weva, 1999), ces dispositifs n'ont fourni aucune preuve de leur efficacité: la plupart des études consistent à questionner par entretien quelques acteurs de ces dispositifs ou quelques bénéficiaires qui vont difficilement pouvoir dire que ces actions sont inefficaces.

Est-ce à dire que les directions ou les administrations scolaires n'ont aucune responsabilité dans l'insertion? Certes non: puisque la formation a peu d'effet et que c'est l'établissement qui doit être insérant, les autorités et les directions ont le devoir de favoriser une mise en collectif du travail pédagogique, qui est seule à même d'assurer l'insertion des novices en même temps que l'intégration de tous les enseignants. C'est une bonne nouvelle, car cela signifie que l'insertion n'est pas une tâche supplémentaire pour les directions: c'est le fonctionnement normal de l'établissement qui doit insérer. Si des ressources doivent être investies (Gervais, 2007), c'est dans ce travail d'intégration. En définitive, cela signifie aussi que la qualité de l'insertion subjective dans un établissement est un bon indicateur de la qualité de sa gestion.

Notes

- ¹ Enquête menée auprès de 134 jeunes en parcours d'insertion.
- ² Dans le cas de Genève, les études du SRED, évaluant les désertions par âge, constataient en 2005 que 35% des enseignant-e-s de 21 ans abandonnaient l'enseignement, que ce taux diminuait jusqu'à près de 0% à 35 ans et recommençait à monter à 53 ans (Müller et al., 2005).
- ³ C'est aussi notre cas...
- ⁴ La population de référence est de N= 1586.
- ⁵ Ces questions concernent essentiellement le mode d'accès à l'emploi, sa qualité, la satisfaction vis-à-vis de cet emploi, un jugement sur la formation initiale reçue, le sentiment de compétence, les activités d'insertion professionnelle pratiquées, des opinions sur la

meilleure manière d'insérer et une évaluation des besoins en matière de formation continue. Les réponses aux questions sous forme de scores sont toujours données sur une échelle de 1 à 6. Les indices de satisfaction et de sentiment de compétence sont les moyennes non pondérées de plusieurs de ces échelles.

- 6 Les entretiens étaient plutôt directifs et donc assez fortement structurés a priori par les catégories suivantes: le parcours préalable à la formation, la formation initiale, le mode d'accès à l'emploi, les débuts, l'environnement physique, les élèves, les parents, l'environnement professionnel, l'insertion subjective, les pratiques et les compétences mises en oeuvre, le besoin de formation continue et l'identité professionnelle. La grille d'analyse de contenu était constituée de ces catégories.
- 7 L'indice de sentiment de compétence est la simple addition de tous les items recensés dans le tableau 2, – *infra* –.
- 8 Toutes les variances expliquées sont ici exprimées en r^2 ajusté, c'est-à-dire le critère le plus «sévère».
- 9 Ces résultats sont en contradiction avec les résultats déjà publiés sur une première phase de la même enquête (Bourque et al., 2009). Cela s'explique par l'augmentation considérable de l'échantillon qui fait apparaître des corrélations non significatives jusque-là.
- 10 Dans le contexte très restreint de la profession d'enseignants du primaire et du préscolaire, dans lequel «l'inadéquation» ne concerne que des différences de cycles (une enseignante de préscolaire recrutée au primaire), ou de spécialités mineures (une généraliste recrutée comme spécialiste de l'éducation physique ou des activités créatrices manuelles, etc.).
- 11 La durée (en mois) du contrat «explique» 7.3% de la variance des scores de sentiment de réussite de l'insertion (r^2 ajusté).
- 12 Le «bilan de la formation» effectué par les novices est aussi une question-échelle de 1 à 6.
- 13 Avec un score de 2,19 sur 6, la compétence à réaliser les tâches administratives assignées aux enseignants constitue selon les novices la plus grande lacune dans la formation qui leur a été donnée.

Bibliographie

- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. & Mathieu, C. (2008). Le projet «Insertprof»: Un dispositif d'accompagnement pour les jeunes enseignants favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.). *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 205-227). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.-A., Boéchat-Heer, S. & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement: Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31, (2), 355-376.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009, mars). Who leaves? Teacher attrition and student achievement. *CALDER Working Papers*, 23. Consulté le 15 janvier 2011 dans <http://www.urban.org/publications/1001270.html>
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant: Un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.). *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87-103). Québec: Presses de l'Université Laval.
- CSRE. (2010). *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*. Arau: CSRE.
- Donati, M. & Changkakoti, N. (2008). Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé. Dans INSERCH (Éd.). *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants». Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, (1), 23-36.

- Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R. & Tardif, P. (2000). Les diplômés et l'insertion professionnelle: Résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé? Dans G. Fournier & M. Monette (Éd.). *L'insertion professionnelle: Un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (pp. 1-35). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Fournier, J. & Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.). *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 31-47). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec: Politique, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 75-88.
- Gremaud, J. (2007). Introduction à la profession: Concept pour l'accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s dans les degrés préécolaires et primaire du canton de Fribourg. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 103-107.
- Gremaud, J. & Losego, P. (2008). Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires. Dans INSERCH (Éd.), «*Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*». *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin* (pp. 62-87). Consulté le 10 janvier 2011 sur <http://www.inserch.ch>
- Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. «Faire ses classes»: L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Presses Universitaires de Rennes.
- Guillot, A. (1998). *Les jeunes professeurs des écoles: Devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Paris: De Boeck.
- INSERCH (Éd.), (2008). «*Hier étudiants, aujourd'hui enseignants*». *Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin*. 167 pages. Consulté le 10 janvier sur <http://www.inserch.ch/>
- Lamontagne, M., Arsenault, C. & Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.). *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 187-203). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Éd.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: de Boeck
- Marcel, J.-F. & Piot, T. (Éd.). (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. & Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants: Une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12, (2), 54-67.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C. & Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 11-30). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Éd.), *L'insertion dans le milieu scolaire: Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Müller, K., Alliata, R. & Benninghoff, F. (2005). *Gestion prévisionnelle des enseignants. Edition 2005*. Genève: SRED.
- Musgrove, F. (1968). The contribution of sociology to the study of the curriculum. Dans J. F. Kerr (Éd.), *Changing the curriculum* (pp. 96-109). University of London Press.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Schneuwly, G. (1996). *Introduction des nouveaux enseignants à la profession*. Berne: CDIP.
- Tanguy, L. (Éd.). (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris: La Documentation française.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec-Bruxelles: Presses Universitaires de Laval-DeBoeck Université.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. Dans J.-F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 251-266). Paris: L'Harmattan.
- Trottier, C. (2000). Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation: Vers l'émergence de nouvelles normes? Dans G. Fournier, B. Bourassa, A. Baby & Y. Pépin (Éd.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail: Quand la marge devient la norme*. Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation et emploi*, 60, 12-36.
- Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question. De l'autrui significatif en formation des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, 6, 91-101.
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: Responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 187-219). Paris: De Boeck.

Mots clés: Enseignants débutants, novices, insertion subjective, sentiment d'intégration, sentiment de compétences professionnelles, collaboration, pratiques d'intégration professionnelle

Die subjektiv wahrgenommene Integration beim Einstieg in den Primarlehrberuf: Zusammenarbeit und Gefühl kompetent zu sein

Zusammenfassung

Dieser Artikel zeigt, dass die subjektiv wahrgenommene Integration der Berufeinsteiger/innen auf der Primarstufe weniger durch die hergebrachten objektiven Kriterien (Vollzeitstelle, Stabilität, Übereinstimmung von beruflichen Aufgaben und Ausbildungsprofil) bestimmt wird als von dem Gefühl, kompetent zu sein. Hierbei kommt dem Gefühl der Kompetenz, im Kollektiv arbeiten zu können, für die subjektive Integration eine besondere Bedeutung zu. Bei den integrierenden Arbeitsweisen handelt es sich um die im heutigen Lehrberuf üblichen kollektiven Arbeitsweisen: Teamwork, Schulprojekte und insbesondere der regelmässige Austausch von didaktischem Material. Demgegenüber lassen die Unter-

suchungsergebnisse Zweifel an der Zweckmässigkeit von Massnahmen aufkommen, die sich ausschliesslich an Berufsanfänger richten.

Schlagworte: Berufseinstieg Berufseinführung, Primarlehrpersonen, Integration, Kompetenzgefühl

L'inserimento soggettivo dei nuovi docenti della scuola elementare: collaborazione e sentimento di competenza

Riassunto

Questo articolo mostra che l'inserimento soggettivo dei nuovi insegnanti della scuola elementare dipende poco dai criteri obiettivi classici (stabilità, tempo pieno, adeguamento dell'impiego alla formazione) e molto dal loro sentimento di competenza. Appare che tra tutte le competenze quella più fortemente correlata al sentimento di competenza è quella per il lavoro collettivo. Peraltro, le pratiche che favoriscono l'inserimento sono le pratiche collettive quotidiane del mestiere: lavoro di squadra, progetto di istituto ecc., e particolarmente gli scambi sistematici di materiale didattico. Questo studio mette invece in dubbio la pertinenza, per l'inserimento individuale, dei dispositivi esclusivamente destinati ai nuovi insegnanti

Parole chiave: Insegnanti principianti, soggettività, sentimento di competenza, relazioni tra pari, pratiche inserenti nella scuola

Beginning elementary teachers' feeling to be integrated: Collaboration and self-concept of professional skills

Abstract

This article shows that the feeling of being integrated (subjective insertion) of primary education novice teachers quite slightly depends on usual objective criteria (stability, full-time job, match between the job and the degree), but very sorely on their self-concept of professional skills. Among the perceptions they have of their skills, the subjective insertion first of all is linked to the perception to be competent for collective work. Besides, perceived practices fostering the feeling of being integrated are the usual collective ones featuring the nowadays job of teaching: working in groups, school projects, and notably the systematic sharing of didactic material. However, with respect to subjective insertion, this study challenges the relevance of initiatives and other settings specifically dedicated to novice teachers.

Key words: Beginning teachers, perceived integration, self-concept of professional skills, collaboration, inductive school practices, primary school

Une recherche-action: Connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation

Véronique Pelt et Débora Poncelet

Cet article a pour visée la présentation de la théorie sous-jacente à la recherche-action appliquée aux sciences de l'éducation. La revue de la littérature a permis de suivre son évolution depuis les années 1940 et de proposer une définition basée sur les critères épistémologiques qui la caractérisent afin de mettre en exergue les principes nécessaires à son agir. Un tableau comparatif permet de distinguer la recherche-action de la recherche expérimentale.

Le présent article a pour visée de présenter la théorie sous-jacente à la recherche-action (RA) appliquée aux sciences de l'éducation dans le cadre éducatif. Il existe en effet «théoriquement et pratiquement, diverses manières de relier la recherche à l'action» (Goyette & Lessard-Hébert, 1987, p. 13). Il semble alors fondamental d'exposer son élaboration conceptuelle, afin de théoriser, grâce à cet éclairage, sa mise en œuvre, pour éviter d'entrer dans l'action en oubliant de prendre en considération la recherche. En effet, «the approach is only action research when it is collaborative, though it is important to realise that the action research of the group is achieved through the critically examined action of individual group members» (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 5). La question de fond que doit se poser tout chercheur sur son objet d'étude avant de s'engager est de savoir quels en sont les éléments indispensables et constitutifs. Il en est de même pour une RA réalisée dans un cadre éducatif.

Le choix de ce champ est inhérent à la place accordée par les sciences de l'éducation notamment dans le domaine de la relation entre l'école et la famille. En effet, depuis un peu moins d'un demi-siècle, elles l'ont fortement investi. Ce partenariat fait l'objet d'une préoccupation qui ne s'est jamais démentie. Les écrits sur ce sujet ne se comptent plus, tant chaque année apporte son lot de réflexions théoriques (Bouchard, 1998; Bouchard & Kalubi, 2006; Epstein, 1996, 2001; Hoover-Dempsey et al., 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005), d'études de validations (Deslandes & Bertrand, 2005; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007), de recherches empiriques (Ferrara, 2009; Georgiou & Tourva, 2007) ou encore de méta-analyses (Hill & Tyson, 2009; Hohlfeld, Ritzhaupt & Barron, 2010).

La littérature de recherche (Epstein, 1996) a mis en évidence les bénéfices que l'enfant pouvait retirer d'une telle collaboration. Il semble en effet que les retombées se fassent sentir tant au niveau des résultats scolaires que des comportements et des attitudes à l'école. Selon Hoover-Dempsey, Walker, Jones et Reed (2002), l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant est accru lorsque les parents se rendent compte que les enseignants les tiennent informés, accordent de la valeur à leurs interventions éducatives et leur fournissent des conseils spécifiques sur l'aide à apporter aux apprentissages réalisés par l'enfant. Lorsque les parents s'investissent de façon efficace dans l'éducation de leur enfant, ils prennent également davantage conscience de l'impact que peut avoir leur comportement sur la réussite scolaire de ce dernier. De plus, lorsque les parents perçoivent que l'école accueille de façon favorable leur engagement, ils ont tendance à participer encore plus activement et se montrent satisfaits de la qualité des enseignements dont bénéficie leur enfant. En retour, la satisfaction des parents a des répercussions positives sur les enseignants. Une communication efficace entre l'école et les familles renforce donc le lien entre les attentes relatives aux apprentissages que développent les deux environnements éducatifs et clarifie le rôle que chacun des partenaires peut apporter au succès scolaire de l'enfant.

Toutefois, lorsqu'un chercheur envisage un changement comportemental ou sociétal de ce type, ses moyens d'actions sont relativement limités. Les sciences humaines en général et de l'éducation en particulier ont alors privilégié la RA comme outil de réflexion et de praxéologie, car sa mise en place semblait être à même de répondre à leurs attentes. Elle s'est ainsi largement développée, au Québec et dans les pays anglo-saxons, dès la fin des années 1970. Nous avons ainsi pu constater que la RA est actuellement l'une des modalités de recherche les plus utilisées dans les études empiriques visant la formation des pédagogues concernant une modification comportementale ou relationnelle (Brighton & Moon, 2007; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier & Couture, 2005; Perrett, 2003; Tisseron, 2008). Parallèlement, de nombreux manuels sont publiés relatant tant la méthodologie appliquée que des recherches empiriques. Ainsi, dans son ouvrage «Action Research in Workplace Education», Taylor (2002) ne se contente pas de mettre en évidence une méthodologie en sept étapes, mais évoque leur mise en œuvre au travers de huit études ainsi que six exercices permettant de mieux définir son objet de recherche.

Fondamentale dans les sciences sociales, cette approche responsabilise le chercheur dans la recherche mais aussi et surtout au sein même de la communauté qu'il co-analyse et où il intervient comme co-auteur du changement.

Divisé en quatre parties, cet article apporte un éclairage, dans un premier temps, sur l'histoire de l'évolution de la RA, puis se propose, dans un deuxième temps, de la définir et évoque, dans un troisième temps, ses principes d'action.

Une recherche en évolution

La RA telle que nous la connaissons aujourd'hui est le produit d'une évolution de presque sept décennies.

Ses origines remontent, selon Thirion (1980, cité par Goyette & Lessard-Hébert, 1987), au mouvement de l'École nouvelle inspirée par Dewey après la Première Guerre Mondiale. Il postulait l'importance de lier la pensée à l'action et avait pour objectif la création d'une science de l'éducation où enseignants et élèves auraient un rôle à jouer dans la construction des savoirs issus de la praxis. Selon Poncelet et Voz (2004), cette nouvelle conception de la recherche est la résultante de deux constats:

- Les recherches en laboratoire sur les pratiques enseignantes sont décevantes et n'ont que peu d'impact (sentiment d'échec);
- Les chercheurs de l'époque sont à la recherche d'un idéal démocratique de travail coopératif et communautaire. Le milieu du 20^e siècle (d'après-guerres) se caractérise par une volonté de travailler ensemble, d'échanger des idées et des connaissances. Shumsky (1956) le traduit ainsi: «A way of creating a social acting where people can work together, dream together of a better community».

Citons également comme précurseur Collier (1945) qui enracinait ses recherches au terrain et reliait l'action à la recherche (Dolbec & Prud'Homme, 2009). Enfin, pour Coenen (2001), la paternité de cette nouvelle démarche scientifique reviendrait à Paulo Freire. Avec lui, ce sont les dimensions de participation et d'émancipation qui entrent dans la recherche; les acteurs y sont perçus comme compétents et aptes à gérer eux-mêmes les actions et à transformer leur propre réalité. Les notions de confiance mutuelle, de dialogue ouvert entre chercheurs et protagonistes, de niveau d'égalité dans les connaissances de chacun, y prennent tout leur sens. Depuis les années 1940, divers mouvements se sont succédés pour donner naissance à la RA telle que pratiquée de nos jours.

La **première génération** (terme emprunté à King & Lonquist, 1994) de RA, dite positiviste (Anadón & Savoie-Zajc, 2007) ou de consensus orthodoxe (Coenen, 2001) débute avec les travaux de Lewin dans le champ psychosocial. Généralement associé à ce concept, ce chercheur a réussi, dans les années 1940, à ériger la RA comme orientation scientifique dans le domaine de l'intervention psychosociale et a été le premier à employer le terme de «Action research» proprement dit. Appliquant une démarche scientifique rigoureuse issue de la psychologie, il a introduit les notions de changement social et de dynamique de groupe. Chercheur avant tout, il explore le concept de changement, en théorise les étapes qu'il valide dans l'action. Il a ainsi pu constater que le changement était d'autant plus important s'il s'adressait au groupe plutôt qu'à l'individu. Sa vision l'amène à privilégier les problèmes sociaux réels comme objet d'étude et à inclure dans sa réflexion les protagonistes qui y sont liés. L'action s'imbrique alors à la recherche et amène le chercheur à aller sur le terrain et à quitter son laboratoire

où il était jusqu'alors isolé pour s'allier aux parties prenantes dans l'analyse de la situation problématique et sa résolution dans l'action. Il met ainsi en place une approche globalisante intégrant recherche, action et formation. Cependant, le chercheur y maintient son rôle objectif et neutre, il reste le détenteur du savoir où les acteurs sociaux ne sont qu'une source passive d'informations. Le consensus orthodoxe prime toujours: la méthodologie de la recherche sociale est identique à celle des sciences de la nature; le chercheur est le plus à même d'analyser les comportements individuels (Coenen, 2001).

Pour résumer et en se basant sur la classification de Zuber-Skerritt (1992, cité dans Savoie-Zajc, 2001), nous pouvons dire que cette génération est caractérisée par une position épistémologique de type technique: le changement est la résultante de la mise en place de différentes procédures, le chercheur y occupe une place centrale dans l'accompagnement mais est externe à la situation (objectivité). Le paradigme associé est positiviste.

Précisons enfin que Corey (1953, cité dans Goyette & Lessard-Hébert, 1987) a étendu cette méthode aux secteurs éducatifs américains. Pour cet auteur, la recherche était synonyme de changement si elle se faisait de concert avec les praticiens qui devaient réfléchir sur les moyens d'améliorer leurs pratiques. Il fut l'un des premiers à présenter des résultats (Dolbec & Prud'Homme, 2009).

La **deuxième vague** apparaît dans les années 1970, où elle constitue un paradigme indépendant dans les sciences sociales. L'épistémologie y est fonctionnaliste. Son émergence est due à la combinaison de plusieurs phénomènes:

- D'abord la remise en cause dans les sciences sociales du paradigme positiviste permettant alors l'apparition d'une théorisation qui leur est propre et qui favorise l'évolution de la RA;
- Ensuite, l'absence d'informations sur le déroulement de la recherche elle-même, ne permettant pas une remise en question de l'intervention intra-action;
- S'y ajoute enfin l'interdisciplinarité, l'inclusion en place de l'exclusion (recherche *et* actions), la prise en compte des relations avec l'environnement permettant d'envisager la recherche de manière différente et agissant directement sur le rôle du chercheur et sur sa possible implication dans la recherche où les savoirs et les compétences des acteurs sont tout autant source de bénéfice dans la compréhension d'un phénomène que ceux du chercheur.

Les travaux de Stenhouse (1975), Elliott (1977) et Schön (1987) sont associés, selon Dolbec et Prud'Homme (2009), à cette vague avec une centration sur les besoins des praticiens, ainsi qu'une participation active des acteurs adoptant le rôle de co-chercheur. Stenhouse préconisait que «curriculum research and development ought to belong to the teacher» (1975, p. 142). Il va plus loin en affirmant «it is not enough that teachers' work should be studied: they need to study it themselves» (p. 143). Il introduit ainsi le concept d'enseignant-chercheur, slogan de cette nouvelle génération (Lapassade, 1993). La RA adopte alors une visée collaborative et évolutive (Giust-Desprairies, 2001). Kolb apparaît également

comme pilier de cette deuxième génération grâce à son modèle d'apprentissage expérientiel (1984) qui indique que chaque individu est à même de créer la connaissance:

- sur la base de leur 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, ce qui conduit à une nouvelle expérience concrète et par conséquent, à l'amorce d'un nouveau cycle (Dolbec & Prud'Homme, 2009, p. 539).

Les deux grandes figures de cette génération ont donné un nouveau souffle à la RA en octroyant une place prépondérante à l'enseignant en tant que chercheur (Stenhouse, 1975) et au processus d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) mettant ainsi en évidence un système circulaire basée sur l'expérience pratique (ou action concrète), l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Cette RA est selon Zuber-Skerritt (1992, cité dans Savoie-Zajc, 2001) pratique, c'est-à-dire sous-tendu par le paradigme interprétatif. Le changement est l'aboutissement d'une réflexion sur la praxis et permet un développement de ses compétences. Les intervenants occupent pleinement une place de co-chercheur.

La **troisième génération** de RA est marquée par un élargissement du concept et par un paradigme critique. Avec Carr et Kemmis (1986), c'est la notion émancipatrice qui se lie dorénavant aux concepts de 'Recherche', 'Action' et 'Participation'. Le changement dans les pratiques éducatives ne peut se mettre en place que si les enseignants adoptent eux-mêmes un regard critique envers leur pratique et l'environnement dans lequel elle s'effectue. Alors les co-chercheurs ne se contenteront plus de modifier leur praxis en tant que centre du processus de recherche mais également le contexte sociopolitique dans lequel ils évoluent. Ces chercheurs font notamment référence à «the accountability movement» qui a «galvanisé et politisé les praticiens» (Lapassade, 1993, p. 5). L'école, devenant cible de critiques, se devait de rendre des comptes à la société, devait gérer la crise institutionnelle qui l'envahissait. Carr et Kemmis proposent donc une démocratisation de la recherche elle-même faite de «praticiens à partir de leur propre pratique. [...] La démocratie n'est plus dans la conduite dite 'démocratique' des petits groupes, elle passe dans la démocratisation de la recherche (action) elle-même, c'est-à-dire de la production d'un savoir qui n'est plus un savoir d'expert» (Lapassade, 1993, p. 5). Carr et Kemmis décident de «sauter dans l'action et de considérer leur recherche comme une sorte d'intervention sociale pour changer le système» (Dolbec & Prud'Homme, 2009, p. 541). Leur vision de la recherche prend en considération les enjeux du terrain. Elle ne s'arrête plus au développement personnel et professionnel des enseignants mais intègre des éléments de tout le système. Il ne s'agit plus de modifier la praxis mais bien de l'étudier.

Anadón et Savoie-Zajc (2007) et Lapassade (1993) reprennent les cinq caractéristiques de la RA critique énoncées par Carr et Kemmis (1986):

- Rejet des notions positivistes de rationalité, d'objectivité et de vérité.
- Posture réflexive permettant la prise de conscience des postulats et des valeurs sous-jacents à l'acte professionnel.
- Recadrage et mise à distance permettant la prise de conscience du biais possible dans la clarification des valeurs et postulats sous-jacents à la pratique.
- Ouverture à reconnaître la valeur des choix.
- Lien clair entre recherche et pratique, l'une guidant l'autre.

La RA apparaît, au sein de cette troisième vague, comme objet de conscientisation des masses dans un but de modification systémique et devient, dès lors, fortement politique. Ainsi, dans des RA issues d'Amérique du Sud (Paulo Freire) ou d'Inde (Rahje Tandon), l'objectif recherché des RA menées est bien une appropriation des savoirs et des moyens pour s'autogérer afin de s'opposer au pouvoir politique et de générer des changements sociaux (Doblec & Prud'Homme, 2009). À ce titre, elle peut se voir dotée du paradigme de l'humanisme radical tel que décrit par Burell et Morgan (Dolbec, 2003). Afin de classer les différentes théories sociales, ces auteurs (1979) ont été les premiers à utiliser la notion de paradigmes (Rouleau, 2007) et en ont définis quatre de type sociologique: fonctionnaliste, interprétatif, radical humaniste et radical structuraliste. Si la RA appartient au paradigme radical humaniste, c'est bien parce qu'elle met en évidence, lors de cette troisième génération, la domination, qu'elle la critique et tente de provoquer un changement par le dialogue. Les termes de conflit avec le pouvoir, de confrontation ou de revendication y prédominent. La RA est dite émancipatrice (Zuber-Skerritt, 1992, cité dans Savoie-Zajc, 2001). Elle reprend les mêmes volontés de changement et d'amélioration des pratiques mais ne s'arrête pas au niveau individuel et veut atteindre un changement du système lui-même. Le paradigme sous-jacent est la théorie critique ainsi que les travaux d'Habermas concernant sa «theory of knowledge-constitutive interests» et servant de base à la réflexion de Carr et Kemmis.

Enfin, une **quatrième génération** aurait fait son apparition. Elle poursuivrait des buts émancipateurs et serait menée essentiellement par des groupes afin d'améliorer la pratique éducative et plus généralement l'éducation (Savoie-Zajc, 2001).

«Actuellement, les pratiques de la RA ont tendance à réduire l'aspect politique du projet pour devenir des outils d'intervention andragogiques et psychopédagogiques: elles visent moins des transformations des structures externes que des adaptations des structures internes» (Van der Maren, 2003, p. 99). Lors de la précédente génération, les co-chercheurs rejetaient leur neutralité dans l'appréhension du monde social au profit d'une conception propre à chacun impliqué dans l'action. Ils avaient pour objectif non seulement d'améliorer leur praxis mais aussi la société environnante. En devenant moins politique dans cette quatrième génération, la RA se recentre sur l'étude de la praxis avec une triple finalité d'action, de formation et de recherche. Toutefois, elle reste encore, selon Stringer (1999), la manière la plus appropriée pour responsabiliser les chercheurs au sein de leur communauté et les engager dans un processus démocratique. Elle

serait ainsi actuellement assimilée à la RA communautaire de Stringer (1999, cité dans Champagne, 2007) et appartiendrait au courant interprétatif où les procédures consensuelles et participatives amènent les acteurs à poser un regard critique et systématique sur leur problème, à analyser de façon approfondie leur situation et à trouver des solutions appropriées. Trois adjectifs la définissent et en sont indissociables: démocratique, équitable et libératrice (Stringer, 1999, p. 10).

Pour résumer, la structure de la RA s'est modifiée selon quatre phases: de positiviste en première génération (années 1940-50: Lewin et Corey), elle devient pragmatique et participative (1970-80: Stenhouse et Kolb), puis émancipatrice et critique (années 1980-90: Carr & Kemmis, Kemmis & McTaggart), pour aboutir en quatrième génération à une recherche plus communautaire et à visée andragogique (Stringer, depuis les années 1990). La figure suivante reprend ces divers éléments. Chacun des niveaux de cette pyramide se veut intégrateur des éléments qui le précèdent: on peut réellement parler d'une évolution de la RA marquée par une volonté intégratrice plutôt que renonciatrice de certaines des composantes de la vague précédente. Chacune des périodes a su faire siennes les caractéristiques issues de l'autre mouvement tout en y apportant un élément novateur et amplificateur.

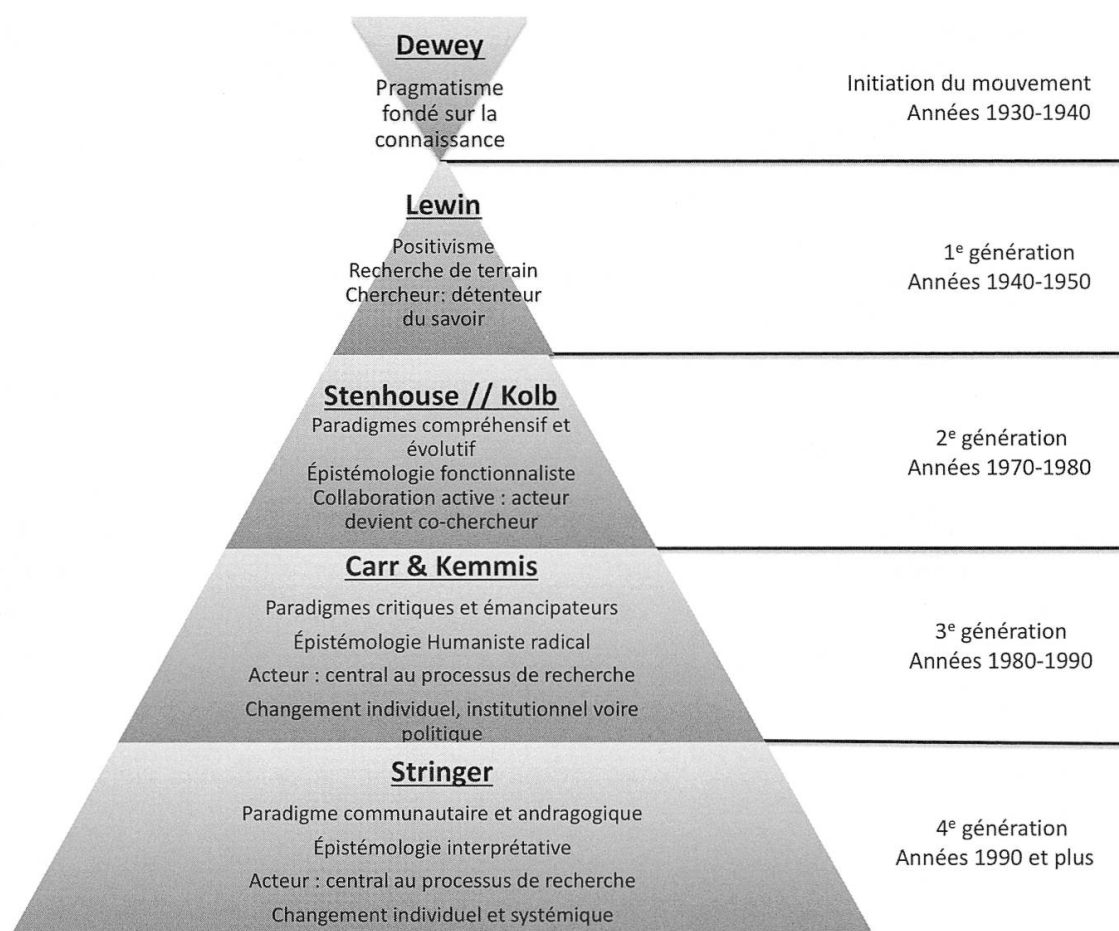


Figure 1. Quatre générations de recherche-action

Pour finaliser cette présentation, nous pouvons arguer comme beaucoup d'auteurs l'ont souligné (Anadón & Savoie-Zajc, 2007; Dolbec, 2003; Dolbec & Prud'Homme, 2009; Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Lapassade, 1993) que la RA se caractérise selon trois dimensions:

- Les finalités attribuées à la RA contribuent en outre à sa définition et à l'orientation méthodologique qui en suivra. Selon Goyette et Lessard-Hébert (1987), il existe quatre fonctions possibles: 1) une construction de la connaissance, 2) un rôle critique l'opposant à la science traditionnelle, 3) un changement social et 4) une fonction de formation. Celles-ci se situent à trois niveaux, celui de la recherche, de l'action et de la formation.
- Les fondements idéologiques ou épistémologiques.
- Les instrumentations (approches/méthodes/méthodologies et instruments/outils).

En cela, Goyette et Lessard-Hébert (1987) rejoignent Paillé (1994), pour qui «la méthodologie de recherche scientifique est décisive quant à l'adéquation, à la finesse et l'impact d'une recherche» (p. 215). Toutefois, ces auteurs soulignent l'absence de méthodologie correspondant à une RA unique, mais octroie à chaque RA une souplesse méthodologique qui attend des chercheurs une adaptation à l'objet de recherche. «La méthodologie de la recherche-action part du milieu pour retourner au milieu concerné» (Tremblay & Bonnelly, 2007, p. 67). Le fonctionnement méthodologique d'une RA peut être considéré, à l'instar de Lavoie, Marquis et Laurin (2003, cité dans Tremblay & Bonnelly, 2007, p. 67) «comme une spirale dont chaque cycle comprend différentes phases: réflexion initiale, précision du problème et de son contexte, planification de l'action, action et observation, évaluation et prise de décisions».

Partant de son évolution, nous sommes maintenant plus à même d'aborder ce concept du point de vue de sa définition.

Vers une redéfinition de la recherche-action

Compte tenu de sa nature polysémique, il existe une pléthore de définitions qui proposent finalement une description plutôt qu'une définition littérale figée (Poncelet & Voz, 2004). Définie comme orientation scientifique par Lewin en 1946, cette méthode permet, une «meilleure adéquation de la recherche empirique à la complexité du champ éducatif» (Paillé, 1994, p. 215). Stratégie de recherche et de formation dans un premier temps, elle devient au fil du temps stratégie du changement social. Nous pouvons souligner quelques définitions pertinentes:

- «Démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis» (Cardinal & Morin, 1993, p. 2),

- «Action délibérée, visant un changement dans le monde réel, engagée sur une échelle restreinte, englobée par un projet plus général et se soumettant à certaines disciplines pour obtenir des effets de connaissance ou/et de sens» (Dubost, 1988. pp. 45-46),
- «Système d'activités humaines qui vise à faire émerger un processus collaboratif dans le but de produire un changement dans le monde réel» (Dolbec, 2003, p. 527).

Ces définitions restent toutefois parcellaires. On y note l'absence de deux des dimensions de la RA: l'aspect de recherche (développement de théories sur le changement) et l'aspect de collaboration.

En ce qui nous concerne, à l'instar de Tremblay et Bonnelly (2007, p. 66), nous pensons qu'une RA se doit d'être co-construite, qu'elle demande de faire participer les acteurs sociaux à un processus, dans un but de production de connaissances théoriques et pratiques, de diagnostic de la situation, de propositions d'actions et de leur réalisation. En nous basant sur le descriptif des enjeux de la recherche appliquée en pédagogie (Van der Maren, 2003), nous pouvons ajouter qu'une RA réunit ces caractéristiques:

- «Pragmatique» (pp. 25-26), elle vise la résolution de problème de dysfonctionnement.
- «Ontogénique» (pp. 28-29), elle permet à ses protagonistes un développement personnel et un perfectionnement grâce à une réflexion sur l'action;
- «Politique» (p. 26), elle a pour but le changement des pratiques individuelles et institutionnelles.
- «Nomothétique» (pp. 23-24) elle ambitionne une production de savoir par un travail de méta-recherche.

La notion de connaissance y est un élément central, car elle est tout à la fois objet d'étude et moteur de l'action. Une des finalités de la RA pouvant être également l'appréhension des représentations des participants sur un thème, la connaissance permettra alors l'organisation de ces représentations. De la dualité de cette imbrication, nous constatons que «tout progrès de l'action profite à la connaissance et tout progrès de la connaissance profite à l'action» (Morin, 1980, cité dans Goyette & Lessard-Hébert, 1987).

Dans ce cadre de recherche, le temps joue également un rôle particulier. Il est en effet un élément constitutif de la structure méthodologique. S'il est important dans toute étude de définir l'espace-temps dans lequel elle s'inscrit, au sein d'une RA, l'aspect temporel y occupe une place à part, puisqu'il est inhérent à la recherche elle-même: «Le temps modifiera et la réalité observée et le produit de [la] réflexion [des chercheurs]» (Goyette & Lessard-Hébert, 1987, p. 1). Le temps doit intervenir comme outil de réflexion et d'évaluation de l'action. Force est de constater avec Paillé (2007, p. 149) que la logique de ce type de recherche est «presque toujours progressive, itérative et récursive» et seul le temps peut permettre ces progressions, itérations et récursivités.

Enfin, le groupe sert à la méthodologie. Comme le temps et la connaissance, il est partie prenante dans la structure méthodologique. Il devra en outre, comme le souligne Lewin, être de taille restreinte pour une plus grande efficacité surtout si la RA a pour but la transformation d'attitudes et de comportements dans le secteur de l'activité sociale (approche «micro» des processus).

Ces différents éléments nous permettent maintenant de procéder à un comparatif, sous forme de tableau (tableau 1), entre recherche-action et recherche expérimentale (Bazin, 2006; Berthon, 2005; Savoie-Zajc, 2001; Van der Maren, 2003) qui achèvera cette tentative de définition.

Principes d'action

Une RA, comme toute recherche quelle qu'elle soit, doit satisfaire aux principes d'actions tels qu'énoncés par Poncelet et Voz (2004, p. 161), reprenant les points de vue déontologique de Landsheere (1976):

- La recherche doit se faire avec l'accord de toutes les parties concernées.
- La recherche ne peut ni nuire à la santé physique ou mentale des sujets, ni les handicaper, de quelque façon que ce soit dans leur apprentissages.
- La recherche ne peut violer ni l'intimité de l'individu ni celle des familles (p. 375).

Par ailleurs, elle satisfait à des principes d'action pratique qui lui sont propres (Mouvet, Munten & Jardon, 2001), notamment dans le cadre déterminé de l'école:

- Établir les propositions d'action en commun avec les participants de la recherche.
- Ancrer les pratiques nouvelles dans les pratiques antérieures positives.
- Rendre les enseignants autonomes dans la réalisation et la gestion de l'action innovante afin d'assurer la pérennité au sein de l'établissement au-delà de notre intervention et présence sur le terrain.
- Demeurer critiques quant aux impacts des propositions émises, qui tirées de leur contexte d'origine, peuvent s'avérer plus néfastes que bénéfiques.
- Tenir compte des ressources humaines, financières et autres, ainsi que des contingences propres à chaque entité lors de l'élaboration du projet, des actions à mettre en œuvre, leur implantation et leur évaluation (pp. 6-8).

Outre ces principes, Mouvet (2009) précise un certain nombre de conditions favorables et nécessaires permettant l'atteinte des objectifs relationnels d'une RA «fondés sur l'éthique de la relation à l'autre qui se veut de l'ordre de l'écoute plutôt que du regard» (p. 70). Dix principes sont ainsi énoncés comme propices à la construction collective. Ils ont été formalisés par ce que Mouvet nomme le «groupe porteur» (p. 23) lors de la mise en place de réseaux porteurs d'innovations scolaires. Leur importance étant identique, ils sont présentés par ordre alphabétique: «accueillir, clarifier (reclarifier-cerner-circonscrire), co-construire

Tableau 1. Comparaison entre recherche-Action et Recherche Expérimentale

	RECHERCHE-ACTION	RECHERCHE EXPERIMENTALE
Structuration de départ	La recherche doit concerner les acteurs. Elle rejoint leurs préoccupations ce qui explique leur implication dans le processus	La recherche peut se faire en dehors de toute attente du public cible.
Objectif	Établir des liens entre recherche et action, entre théorie et pratique. Transformer la réalité et produire des connaissances sur les transformations engendrées.	Vérifier des hypothèses sur un terrain défini préalablement afin de produire des connaissances.
Problématique	Définie par les chercheurs et co-chercheurs.	Définie par le chercheur.
Méthodologie	Rencontre collective des acteurs. Boucle réursive spiralee liant observation, réflexion, action et praxéologie par l'interaction des protagonistes. Utilisation de méthodes qualitatives et interactives.	Collecte de données quantitatives ou qualitatives séparée de leur évaluation et sans consultation du terrain. Analyses statistiques et analyses du discours.
Rôle du chercheur	Engagé entièrement dans la RA (observation, réflexion, action). Facilite la dynamique et le processus communicationnel. Partage les rôles et responsabilités. Accompagne le phénomène de changement	Observateur objectif, il est indépendant du terrain de recherche. Il collecte les données puis dans un second temps les interprète.
Rôle du public cible	Co-chercheur, il est partie prenante et entièrement engagé dans la RA (observation, réflexion, action).	Il se limite à être objet d'études.
Type de relation	Horizontal et égalitaire.	Vertical et hiérarchique.
Nature du changement envisagé	Endogène et négocié par les co-chercheurs. Développement personnel et professionnel. Modification du système d'appartenance. Modification des représentations sociales.	Exogène au terrain. La production de connaissances n'amène pas de transformation immédiate et n'est pas le fait du chercheur.
Production de connaissances	L'interaction est source de connaissances et est génératrice de transformations personnelles et collectives et se négocie en continu tout le long de la RA par un processus de rétroaction permanent.	La collecte de données permet au chercheur leur analyse et la production de connaissances au travers d'un rapport intégrant les théories préexistantes.
Approche épistémologique	Critique et systémique.	Analytique et positiviste.
Enjeux ¹	Pragmatique, ontogénique, politique et nomothétique	Nomothétique et quelques fois pragmatique

(échanger-interagir), offrir l'excellence, outiller, planifier, réguler, réussir, suivre et unifier» (Mouvét, 2009, pp. 60-70). Ces différents verbes servent la RA tant dans l'assurance d'un relationnel optimum que dans la volonté de son aboutissement. Ces actions permettent à chacun de trouver sa place dans la recherche et valorisent leurs actions et interactions au profit du but envisagé.

Les études empiriques sont également source de principes d'action. Même si les RA sont peu utilisées dans le champ scientifique éducationnel européen et francophone, elles le sont largement dans le monde anglo-saxon. En effet, la pléiade d'études étant telle qu'à la suite de CARN (Collaborative Action Research Network), une revue s'est spécialisée, à partir de 1992, dans ce champ d'investigation («Educational Action Research») avec pour objectif de le promouvoir. Nous retrouvons cet attrait dans le champ éducationnel canadien sous le terme essentiellement de recherche collaborative, s'inspirant des préceptes de la RA, notamment avec les études menées entre autres par Desgagné et al. (2001), Tremblay et Bonnelli (2007) et les articles plus théoriques de Savoie-Zajc (2001, 2007). Dans un cadre scolaire, plusieurs études empiriques ont mis en évidence des bénéfices tant pour les enseignants participants que pour les étudiants de tout âge (adaptation et progrès scolaires, pour exemples). Parmi les nombreux auteurs, nous pouvons ainsi citer Vogrin et Valen i Zuljan (2009) qui ont confirmé expérimentalement la finalité formative de la RA, en tant que processus collaboratif contribuant au développement professionnel. Brighton et Moon (2007) ont, quant à elles, énoncé sept potentialités liées à cette forme de recherche présentées en termes de capacités à:

- résoudre les problèmes;
- faire jouer aux éducateurs un rôle actif au sein de l'école;
- créer une culture scolaire permettant le changement;
- individualiser à partir de collaboration;
- transformer les professeurs en étudiants cherchant à réduire l'écart entre leur pratique et leur vision de l'éducation;
- encourager les enseignants à réfléchir sur leur pratique;
- promouvoir un processus de «testing» d'idées nouvelles.

Pour conclure

Dans cet article, nous avons voulu présenter l'historique, les définitions, les principes axiologiques de cette recherche et les moyens qui la définissent *i.e.* finalités, fondements épistémologiques et instrumentations. Le constat qui se fait est que la RA est en perpétuelle évolution et qu'il est vain de vouloir la circonscrire à une définition unique au risque «de la voir réduire à une simple méthodologie» (Dolbec & Prud'Homme, 2009). Elle possède sans conteste des qualités intrinsèques qui permettent aux acteurs pédagogiques quels qu'ils soient (enseignants, parents d'élèves, pédagogues, éducateurs, etc.) de s'interroger sur leur praxis et l'environ-

nement dans lequel ils interviennent, de mettre en œuvre des actions qui pourront l'améliorer, de réfléchir sur leur impact afin d'approfondir leurs connaissances et ainsi influencer sur le monde réel. Placer l'éducateur au centre de la recherche en tant que co-chercheur et la récursivité des apprentissages en sont ses principes fondateurs favorisant la praxéologie et permettant une appropriation du pouvoir. En suscitant les échanges et en valorisant la prise de conscience des savoir-faire des acteurs tout au long de sa mise en œuvre, elle devient source d'appropriation individuelle et collective de la connaissance des changements nécessaires (Tremblay & Bonnelly, 2007).

Notes

- ¹ Selon les termes et définitions empruntés à Van der Maren (2003).

Références

- Anadón, M. & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Une forme de recherche participative. In M. Anadón (Éd.), *Recherche participative: Multiples regards* (pp. 11-30). Presse Universitaire du Québec.
- Bazin, H. (2006). Comparaison entre recherche-action et recherche classique. *Bibliographie R-A*. Consulté le 17 mai 2011 dans <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>
- Berthon, J. P. (2005). La Recherche-Action. «*Nouveau millénaire, Défis libertaires*». Consulté le 11 juin 2011 dans <http://libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html>
- Bouchard, J. M. (1998). Le partenariat dans une école de type communautaire. In R. Pallaschio, L. Julien & G. Gossemin (Éd.), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!* (pp. 19-35). Montréal: Editions Nouvelles.
- Bouchard, J. M. & Kalubi, J.C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. Des stratégies pour y parvenir. *Informations sociales*, 133, 50-57.
- Brighton, C. M. & Moon, T. R. (2007). Action Research step-by-step: A tool for educators to change their worlds. *Gifted Child Today*, 2, 23-27.
- Cardinal, P. & Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale? *Educatechnologiques*, 1, (2). Consulté le 28 juin 2011 dans <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Deakin University Press.
- Champagne, M. (2007). La pratique de la recherche-action: Entre utopie et nécessité. In H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux: Tome 3, Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 463-490). St-Nicolas: Presse de l'Université du Québec.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action: Rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, (7), 19-32.
- Collier, J. (1945). United States of Indian administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, 12, 265-303.
- de Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège: Georges Thone.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative en éducation: Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, (1), 33-64.
- Deslandes, R. & Bertrand R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98, (3), 164-175.

- Deslandes, R., Potvin, P. & Leclerc, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34, (2), 133-151.
- Dolbec, A. (2003). La Recherche-Action. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4e éd.) (pp. 505-540). Presse de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. & Prud'Homme (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (pp. 531-569). Presse de l'Université du Québec.
- Dubost, J. (1988). La question de la spécificité des recherche-action selon les champs. In M. A. Hugon & C. Seibel (Éd.), *Recherches impliquées, recherche action: Le cas de l'éducation* (pp. 44-46). Bruxelles: De Boeck.
- Epstein, J. L. (1996). Improving school-family-community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*, 28, (2), 43-48.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ferrara, M. M. (2009). Broadening the myopic vision of parent involvement. *The School Community Journal*, 19, (2), 123-142.
- Georgiou, S. N. & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10, 473-482.
- Giust-Desprairies, F. (2001). De la recherche-action à l'intervention psychosociale clinique. *Revue internationale de psychosociologie*, 16-17, 33-46.
- Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Hill, N. E. & Tyson D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, (3), 740-763.
- Hohlfeld, T. N., Ritzhaupt, A. D. & Barron, A. E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55, (1), 391-405.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI Grant # R305T01673. *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to project monitor, Institute of Education Sciences and U.S Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P. & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867.
- Kemmis, S. & McTaggart, R.. (1988). *The Action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University.
- King, J. A. & Lonnquist, M. P. (1994). *A review of writing on action research (1944-present)*. Communication au Colloque de l'American Educational Research Association. New York.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lapassade, G. (1993). *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Document Dactylographie, Université Paris VIII. Consulté le 14 juin 2011 dans <http://biblio.recherche-action.fr>

- Mouvet, B. (Éd.). (2009). *Construire des réseaux porteurs d'innovations scolaires: Le projet «Solidarité»*. Les Éditions de l'Université de Liège.
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2001, septembre). *Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire* (Rapport de recherche en éducation n° 69/99), non publié, Liège.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: Le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19, (3), 215-230.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27, (2), 133-151.
- Perrett, G. (2003). Teacher development through action research. A case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 7, (2), 1-10.
- Poncelet, D. & Voz, G. (2004). Une analyse critique de la méthodologie de la recherche-action à la lumière d'une expérience de terrain récente menée au sein du SPE. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 17-18, 151-175.
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations*. Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-Action en éducation: Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadón (2001), *Nouvelles dynamiques de Recherche en action* (pp. 15-49). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shumsky, A. (1956). Cooperation in Action research: A rationale. *Journal of Educational Sociology*, n°30. In A.-M. Thirion (1980), *Tendances actuelles de la recherche action. Examen critique*. Thèse de doctorat, non publiée. Liège: Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stringer, E.T. (1999). *Action Research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, M. (2002). *Action research in workplace education. A handbook for literacy instructors*. Consulté le 22 août 2011 dans <http://www.nald.ca/library/learning/action/cover.htm>
- Tisseron, S. (2008). *Recherche-action. Le jeu de rôle à l'école maternelle: Une prévention de la violence par un accompagnement aux images*. Rapport définitif. Consulté le 22 août 2011 dans http://www.squiggle.be/PDF_Matiere/09_Jeu_de_role_Tisseron.pdf
- Tremblay, G. & Bonnelli, H. (2007). La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales. *Education et francophonie*, 35, (2), 62-77.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Vogrinc, J. & Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35, 53-63.

Mots clés: Recherche action, évolution, définition, comparaison, principes d'action

Handlungsforschung: Kennen, begleiten und bewirken Veränderungen in den Bildungswissenschaften.

Zusammenfassung

Dieser Artikel hat zum Ziel, die Theorie der Handlungsforschung, angewendet auf Bildungswissenschaften, darzustellen. Eine Literaturanalyse ermöglichte die Entwicklung der besagten Theorie seit den 1940er Jahren zu verfolgen und eine, auf epistemologischen Kriterien basierende Definition vorzuschlagen, welche die notwendigen Aktionsgrundsätze besonders hervorhebt. In tabellarischer Form wird die Handlungsforschung der experimentellen Forschung gegenüber gestellt.

Schlagworte: Handlungsforschung, Geschichte, Definition, Vergleich, Aktionsprinzipien

Ricerca-azione: conoscere, accompagnare e provocare il cambiamento in scienza dell'educazione.

Riassunto

Quest'articolo ha per obiettivo la presentazione della teoria della ricerca-azione applicata sulle scienze educative. La rivista della letteratura ci ha permesso di seguire la sua evoluzione dagli anni 1940 e di proporre una definizione basata sui criteri dell'epistemologia che la caratterizzano. Di più metteremo in evidenza i suoi principi d'azione. Presentiamo una tabella comparativa che ci permette di distinguere la ricerca-azione della ricerca sperimentale.

Parole chiave: Ricerca azione, evoluzione, definizione, confronto, principi d'azione

Action Research: Knowing, accompanying and causing a change in Education sciences.

Abstract

This article aims to present the theory of action research applied on educational sciences. The review of literature permitted to follow its evolution since the years 1940, then to define it thanks to its epistemological criteria to highlight it with its acting principles. A table compares action research with experimental research.

Key words: Action research-, evolution-, definition-, comparison-, principles of action