

"Les collaborations entre chercheurs et enseignants en trois questions"

Philippe Losego
Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse)

Le propos de cette conférence est de comparer trois **pratiques de recherches participatives** en éducation.

Je garderai cette appellation de **pratiques participatives** comme terme générique. Il désigne toutes les pratiques de recherches dans lesquelles les acteurs de terrain participent, non pas seulement comme objets de recherche ainsi que cela se passe dans nombre de recherches (Roditi, 2010), non pas seulement comme informateurs, mais comme **sujets de recherche**, c'est-à-dire comme participants à la formulation des questions de recherche, à la conceptualisation, à la discussion pied à pied des indicateurs censés représenter les concepts sur le terrain, à la validation ou à la réfutation des hypothèses et dans certains cas, à la publication des résultats.

Les trois pratiques de recherche que je vais comparer sont, par ordre chronologique d'apparition, du moins dans les pays occidentaux :

La **recherche-action**, qui est la plus ancienne, car elle est apparue dans les années **1940-50** aux USA.

La **recherche collaborative**, qui, plus récente est un produit *du trend* du « praticien réflexif » des années 1980-90.

Enfin, **les lesson studies** qui constituent une pratique participative ancienne dans les pays asiatiques, puisqu'elles sont nées au Japon à la fin du XIXe siècle, mais elles ont été récemment diffusées aux USA puis dans d'autres pays occidentaux.

Ces trois types de recherches participatives, Recherche action, recherche collaborative et *lesson studies* ont deux points communs.

1. D'une part, elles ré-interrogent le statut des savoirs qui peuvent circuler entre enseignants et chercheurs. Les recherches participatives quelles qu'elles soient visent à réduire les classiques dichotomies dans les savoirs, du type théorie/pratique, universel/particulier, subjectif/objectif, etc.
2. D'autre part, elles conduisent à repenser les rapports symboliques entre enseignants et chercheurs.

Mais issues de contextes historiques et culturels différents (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016; Morrissette, 2013; O'Brien, 2001), elles manifestent une conception de l'innovation très différente, « de rupture », « réflexive » ou « incrémentale ».

Enfin, alors que la recherche-action et la recherche collaborative peuvent s'appliquer à des domaines différents, les LS sont, comme leur nom l'indique, spécialisées dans l'enseignement. Cependant, cette différence n'est pas si grande : d'une part, la recherche action et la recherche collaborative s'appliquent souvent à l'enseignement et d'autre part, les *lesson studies* relèvent d'une philosophie générale que l'on peut retrouver dans d'autre forme de recherche, industrielle notamment, qui consistent à produire inductivement des connaissances à partir du travail.

Les savoirs : comment rompre avec l'opposition théorie/pratique ?

La plupart des analyses sur la formation des enseignants, et notamment sur la formation en alternance se posent la question des rapports de savoirs entre la dimension théorique de la formation et la pratique. Comment qualifier les savoirs qui pourraient naviguer aisément entre les deux types d'institutions (centre de formation et terrain) ?

Généralement, on parle aujourd'hui de savoirs d'action (Barbier, 2015). L'idée générale est qu'il faudrait que les savoirs acquis en formation théorique et en formation pratique soient les mêmes, la seule différence entre les deux institutions étant le temps à disposition des formés : l'institution de formation serait le lieu de la *skholè*, ou loisir, au sens d'un rapport au temps distendu permettant la réflexion, le retour critique, l'impeccabilité normative (par exemple : la juste planification des cours), alors que le lieu de travail serait le lieu de l'urgence et du rendement. Le professionnalisme parfois, en enseignement comme dans d'autres métiers, consiste à savoir « bâcler » le travail intelligemment, c'est-à-dire sans compromettre fondamentalement la qualité du service rendu.

Mais cela ne résout pas la question : que sont **les savoirs d'action** ? L'une des vocations de la recherche participative est de répondre à cette question. Il s'agit de produire des connaissances dont la valeur est la fois théorique, c'est-à-dire transposable d'une situation pédagogique à l'autre, et pratique, c'est-à-dire efficace dans une situation donnée.

La recherche action : des savoirs sur le changement

La recherche-action a de ce point de vue beaucoup évolué depuis les premiers travaux de Kurt Lewin dans les années 1940 pour qui la « recherche-action » consistait essentiellement à faire de la recherche en « milieu naturel » plutôt qu'en laboratoire (Morrissette, 2013; O'Brien, 2001). Il ne faut pas oublier que la psychologie sociale de l'époque s'était donnée pour modèle celui du laboratoire de sciences dures, conçu au 19^e siècle pour écarter toute influence sur la production de la preuve, qu'elle soit sociale ou physique (Licoppe, 1996). Evidemment ce modèle atteint rapidement ses limites.¹ En psychologie, la recherche action marque le souci de se situer en milieu complexe, là où les paramètres gênants ne sont pas supprimés. Il s'agit donc avant tout de produire des savoirs complexes, plus proches de la réalité que les épures fabriquées en laboratoire (Rhéaume, 1982) qui limitent forcément l'appréhension du réel et surtout les capacités d'agir. Le concept de recherche-action qui a intégré une réflexion sur la démocratisation dès ses début lewiniens, a rapidement évolué vers une posture franchement critique, notamment dans ses développements sud-américains, avec Paolo Freire (Coenen, 2001) : ses thématiques privilégiées sont le pouvoir dans les organisations, l'oppression, voire l'exploitation. Elle a pour but de provoquer l'émancipation individuelle et collective par la critique des organisations de travail et des contraintes qui pèsent sur les acteurs ou les collectifs (Morrissette, 2013). Elle vise la prise de conscience individuelle et collective et la lutte pour un partage plus équitable du pouvoir. C'est une sorte de sociologie appliquée du changement.

C'est pourquoi les savoirs visés par la recherche-action sont essentiellement des savoirs portant sur le changement social et organisationnel. Ce sont des savoirs praxéologiques, c'est à dire des savoirs pratiques visant à changer les acteurs (individuels et collectifs) en fonction d'une réflexion éthique (O'Brien, 2001) ou normative. Etant donné que le mouvement de la recherche action est ancien (il date des années 1940) et qu'il s'est internationalisé, de très nombreuses variantes existent. Notamment certaines recherches-actions visent un consensus politique entre dominants et dominés, d'autres visent au contraire le conflit et considèrent le consensus comme impossible et

¹ Ces limites ne sont pas atteintes seulement en sciences humaines ou sociales, d'ailleurs, puisque certaines sciences de la nature qui, telles que les géosciences ou l'écologie, visent à étudier des systèmes complexes et dotés d'une historicité, ne peuvent se déployer dans des espaces artificiels tels que les laboratoires sous peine de passer à côté de leur objet.

non-souhaitable (Rhéaume, 1982). Mais quoiqu'il en soit, le changement social et organisationnel reste le but, et les savoirs d'actions restent des savoirs pour le changement.

Le cycle de la recherche-action formulé par Lewin est toujours valable (Morrissette, 2013) :

Planifier → agir → évaluer → réfléchir → re-planifier, etc.

(d'après O'Brien, 2001)

Les savoirs de la recherche-action supposent donc d'être capables de planifier un changement organisationnel, d'en prévoir les effets, de mettre en œuvre le changement, de comparer les résultats aux prévisions, et de réfléchir pour une nouvelle planification. L'une des caractéristiques essentielles de ces savoirs est leur complexité, recherchée car seule à même de promouvoir une réflexion et une action efficace. Il s'agit toujours de procéder par résolution de problèmes, en intégrant toutes les dimensions de ces derniers et non en purifiant les savoirs, par branches ou par discipline. Ainsi, les enseignants ne devraient pas réfléchir seulement sur leurs méthodes pédagogiques mais sur toute la structure qui les entoure, les soutient et les contraint à la fois, faute de quoi aucun changement ne serait possible. Le fait de traiter des différentes fonctions séparément (enseignement, administration, recherche, etc.) reviendrait à laisser le contrôle aux dirigeants et à conserver le système en l'état (O'Brien, 2001).

La recherche collaborative : des savoirs réflexifs

La recherche collaborative, plus récente, part d'une critique de la formation professionnelle en université, notamment dans les métiers du *care* (travail social, éducation, etc.). La formation professionnelle produirait un discours sur la pratique, qui n'aurait pas d'effet pratique. La recherche collaborative reprend le thème de la complexité : les situations auxquelles les acteurs sont confrontés sont beaucoup plus complexes que les modèles théoriques fournis par la formation professionnelle.

En ces circonstances, les chercheurs qui pratiquent les recherches collaboratives ne traitent pas n'importe quels objets : il s'agit généralement de tout ce qui concerne « *le point de vue des praticiens sur ce qu'ils font* », le « *contrôle réflexif qu'ils développent dans leur contexte d'action* » et « *leur manière de composer avec les situations, de l'intérieur des contraintes et des ressources qu'elles présentent* » (Desgagné, 1997, p. 374). Ce n'est en effet pas un hasard si la recherche collaborative est à peu près contemporaine des théories du praticien réflexif, devenues très populaires à partir des travaux de Schön (1987). La recherche collaborative est donc centrée sur le praticien et sur sa compétence en situation, notamment dans la résolution de problèmes complexes et dynamiques (l'une des dynamiques étant d'ailleurs celle de l'apprentissage réflexif du praticien lui-même). L'objectif de la recherche collaborative n'est pas de produire du changement mais de la connaissance, à la fois scientifique pour le chercheur et opérationnelle pour le praticien à partir du point de vue de ce dernier. Le chercheur se contente d'être un appui à la réflexivité. Il fait surgir des savoirs « tacites » ou « implicites » mis en œuvre par les acteurs (Bednarz et al., 2015). Il s'agit d'aboutir progressivement à un consensus sur l'intérêt d'une question de recherche, sur les hypothèses formulées pour y répondre et leurs modes de validation.

Les *lesson studies* : un déplacement par rapport au point de vue de l'enseignement

Les *Lesson Studies* proposent un cycle qui ressemble à celui de la recherche-action que nous avons déjà vu :

Planifier → agir → évaluer → réfléchir → re-planifier, etc.

A ceci près (et la nuance est de taille) que le problème posé à l'origine est limité : il s'agit d'un problème didactique, dans le cadre fortement normatif d'une discipline ou d'un domaine de savoir très pré-codé. Les LS partent de l'identification d'une difficulté didactique par un groupe d'enseignants. Une leçon est alors planifiée, effectuée dans une classe sous l'œil observateur de

l'équipe de chercheurs et praticiens, puis évaluée par la même équipe. Après réflexion, une leçon améliorée est planifiée, pour être à nouveau donnée face à une autre classe.

Les savoirs finaux sont essentiellement produits sous forme de plans de cours ayant fait leurs preuves au cours du processus qui peut se produire dans plusieurs classes consécutives pour amélioration. Les chercheurs peuvent apporter parfois des connaissances « externes » dans les *lesson studies*, c'est-à-dire non directement tirées de la situation didactique à analyser (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016). Cependant, ce qui est fortement structurant est que les LS sont des recherches très directement focalisées sur les apprentissages des élèves (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016) plutôt que sur l'organisation générale du travail ou sur la réflexivité des enseignants. On sort du modèle du praticien réflexif, centré sur lui-même et sur sa vision, car les enseignants participants, parfois pour la première fois, observent ce qui se passe entre les élèves au moment où un collègue effectue la leçon. Ils se rapprochent physiquement des élèves et de leurs solutions ce qui décentre largement la perspective par rapport aux recherches collaboratives.

Trois types de savoirs

Les savoirs visés par la recherche-action concernent surtout le processus de changement lui-même, mis en œuvre par les chercheurs et les acteurs alors que la recherche collaborative vise à mettre au jour une zone de savoirs « contestés » (Morrissette, 2013), qui mettent en lumière les tensions et la complexité du travail. Enfin, les *lesson studies* sont des pratiques collaboratives spécialisées dans l'enseignement et visent les savoirs, qu'ils soient disciplinaires, didactiques, ou pédagogiques ainsi que les apprentissages par les élèves.

Les rapports sociaux entre chercheurs et praticiens : émanciper, partager ou évoluer ensemble ?

Les rapports chercheurs/praticiens sont structurés par une suspicion, tout à fait fondée par ailleurs, de position haute, ou de complexe de supériorité, de la part des chercheurs par rapport aux praticiens (Coenen, 2001, p. 29). D'où vient cette position de supériorité de la part des chercheurs ? On peut l'imputer à un environnement culturel, notamment dans les pays latins, où la théorie a toujours une position surplombante par rapport à la pratique. On peut aussi trouver une origine historique, puisque l'enseignement moderne se caractérise, dans les années 1860-1880 environ, dans tous les domaines, par un déplacement de l'activité scientifique depuis l'issue de la technique vers son origine : c'est l'apparition de l'opposition, sans doute désastreuse entre la science dite « fondamentale » et la science dite « appliquée ».

On peut aussi lui trouver une explication en termes de carrière : comme le montrent Latour et Woolgar dans *La vie de laboratoire* (1988), la possession d'un doctorat est un capital primitif qui permet de faire fructifier le travail scientifique accompli sous forme de progression dans la carrière alors que la position de technicien ne permet pas une telle accumulation de prestige.

Enfin, on peut l'analyser en termes de rapports de travail. Comme le montre la sociologie du travail, ou par exemple, l'ouvrage de Crawford *Eloge du carburateur* (2010), on a toujours tendance à dénier la complexité du travail des praticiens, de ceux qui sont proches de la tâche de base. C'est d'ailleurs explicitement contre cela que s'élève notre deuxième catégorie de recherche participative, la recherche collaborative.

Alors que les chercheurs en recherche-action partent d'une position haute : ils viennent aider les acteurs à lutter, à changer les organisations de travail, voire la société toute entière. Les acteurs sont censés surtout se réformer eux-mêmes, voire se rééduquer (Rhéaume, 1982, p. 44), la position des chercheurs dans la recherche collaborative est plus basse : elle part d'un point de vue selon lequel la formation professionnelle et la recherche sont inopérantes face aux problèmes posés par le travail ce qui conduit les chercheurs à se rapprocher des praticiens pour co-construire leurs questions de recherche. Enfin, dans le cas des *lesson studies*, le parti pris peut être radical puisque pour certains auteurs, les chercheurs ne sont pas indispensables. En tous cas, les

chercheurs travaillent à leur propre disparition, en quelques sortes : il s'agit d'émanciper les équipes afin qu'elles travaillent sans experts ni chercheurs.

La recherche action : abolir les différences

Dans la recherche-action, l'idée, très en vogue dans les années 1970, est que tous les acteurs, universitaires, chercheurs patentés, ou praticiens, sont chercheurs ou plutôt « co-chercheurs » selon l'expression de Morrissette (2013, p. 44). C'est une symétrie qui est recherchée. Il s'agit d'abolir les différences. Cela est facilité dans certains domaines comme les sciences de l'éducation ou de nombreux formateurs ne sont pas docteurs et en définitive, peu de choses les distingue des praticiens de terrain. D'ailleurs, lors des travaux de la commission Bancel en 1989, un conflit a eu lieu sur la recherche-action, dont le clivage correspondait assez évidemment au clivage universitaire vs formateurs d'écoles normales et dans lequel la recherche action était qualifiée de « recherche sans thèse » (Losego, 2011).

Le problème posé par cette symétrie est relatif au rapport au temps des deux professions et aux logiques professionnelles distinctes : comme je l'ai décrit plus haut, les académiques ont un rapport au temps plus distendu, qui leur permet la réflexion, alors que les praticiens sont généralement dans l'urgence. Or le temps exigé par la recherche-action est très long (Morrissette, 2013). Il suppose non seulement une immersion longue sur le terrain (de ce côté-là, pas de problème pour les praticiens) mais aussi le temps spécifique de la recherche inductive sans cesse redémarrée en fonction de nouvelles hypothèses pour respecter le principe de « l'adéquation » de la recherche (Coenen, 2001), c'est-à-dire d'un discours scientifique qui soit à la fois adéquat aux marchés scientifiques et proche des préoccupations des acteurs.

Car par ailleurs les produits de recherches s'inscrivent dans des marchés scientifiques (revues, conférences, financements, réseaux, recrutements, etc.) qui ne correspondent pas nécessairement aux besoins du terrain. C'est ce que montrent les nombreuses maladies négligées par la recherche biomédicale car elles ne correspondent pas aux grandes problématiques scientifiques imposées par les grandes agences de financement des recherches et les grands laboratoires (Kreimer & Zabala, 2009).

Considérer les praticiens comme des chercheurs semble consister à les honorer de la même capacité à penser et du même prestige que les chercheurs mais c'est en réalité un piège : cela suppose un temps qu'ils n'ont pas, pour la plupart et cela suppose de produire des connaissances pour des marchés scientifiques qui ne les concerne pas et ne leur apporteront aucune rémunération, matérielle ou symbolique.

La recherche collaborative : une division du travail intellectuel

C'est pourquoi la recherche collaborative qui apparaît dans les années 1980-90 repose différemment le problème de la symétrie entre chercheurs et praticiens : égaux, mais différents, pourrait-on dire... La recherche collaborative part du principe selon lequel si les praticiens et les chercheurs sont co-constructeurs des objets de recherche et donc de connaissance (Desgagné, 1997), leurs besoins sont distincts. Les chercheurs ont besoin de produire des savoirs publiables, c'est-à-dire, sinon universels, du moins pas trop contextualisés, et les enseignants ont besoin de connaissances opérationnelles pour leur travail (Morrissette & Desgagné, 2009). Les auteurs ne s'entendent pas sur le fait que le développement professionnel des praticiens soit le but de la recherche collaborative (Desgagné, 1997) ou un sous-produit bénéfique (Bednarz et al., 2015). Toutefois reste l'idée que les buts sont clairement différents, car sinon l'un des acteurs est asservi à l'autre, ou plus probablement, fera défection rapidement. La position du chercheur ne doit pas être normative, il ne vient pas indiquer ce que sont les bonnes pratiques. Il n'adopte pas une position d'expert ou de formateur, mais de « régulateur des interactions » avec le praticien (Bednarz, Rinaudo, & Roditi, 2015, p. 176). Il cadre la recherche, fait émerger et interprète les conceptions implicites du praticien qu'il veille à maintenir toujours dans une position de **praticien compétent**. Son travail est de construire avec ce praticien une « zone interprétative partagée » (Bednarz et al.,

2015, p. 174). Tout l'intérêt et toute la difficulté résident dans la définition d'un problème intéressant pour les deux parties.

Les *lesson studies* : des chercheurs pas indispensables

Les *lesson studies* sont issues notamment de la tradition japonaise. Elles constituent au Japon une pratique normale de la formation initiale, de l'induction et de la formation continue des enseignants dans les établissements scolaires. Elles portent sur toutes les disciplines scolaires. Les rapports entre chercheurs et enseignants y sont très différents de ce que l'on peut voir dans nos pays (Miyakawa & Winsløw, 2009). Les associations de recherche sont nées des associations d'enseignants. Les chercheurs ne sont pas très différents des enseignants : ils ont une activité commune de publication de manuels, de méthodes et parfois d'ouvrages scientifiques. Notamment, les enseignants experts chargés de l'encadrement des stagiaires ou des novices ne sont pas d'un prestige inférieur à celui des universitaires. Si les chercheurs trouvent parfois que les manuels publiés ou la documentation produite manquent de rigueur intellectuelle, cela ne semble pas gêner les praticiens qui se préoccupent plutôt d'efficacité pédagogique. C'est pourquoi les chercheurs ne semblent pas indispensables.

Du point de vue des rapports entre chercheurs et praticiens, les *lesson studies* pratiquées dans des univers culturels dont elles ne sont pas originaires supposent des ajustements de rôles. Dans le monde occidental, étant donné le faible enracinement de cette pratique, du fait notamment de la conception encore très cellulaire de l'enseignement (chaque enseignant dans sa classe), la présence des chercheurs est en pratique nécessaire. Ils sont les demandeurs de LS, que les enseignants acceptent éventuellement. Leur statut de « facilitateur » est assez flou, variant entre celui de chercheur, d'expert, et de formateur car leur connaissance des problèmes didactiques posés est variable. Ils peuvent parfois répondre rapidement en tant que formateur, ou au contraire adopter le profil bas de co-chercheur s'ils ne connaissent pas de solution. L'exemple suisse, vécu et décrit par Clerc-Georgy et Clivaz (2016) montre une évolution, une dé-hiérarchisation et une symétrisation progressive des rôles. Par une répétition un peu ritualisée des mêmes processus, les praticiens se mettent progressivement en position de co-chercheurs, à côté des chercheurs.

Mais les chercheurs conservent un statut un peu spécifique car ils s'intéressent à une dimension qui apparemment n'intéresse que peu les chercheurs japonais, essentiellement préoccupés d'enseignement. Les versions successives d'une leçon ne sont pas seulement pour eux des essais-erreurs mais constituent le matériau d'une recherche sur le changement. De ce point de vue-là, malgré le caractère limité de ce type de recherche participative, les LS dans nos pays occidentaux se rapprochent quelque peu des recherche-action (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016).

Les chercheurs sont donc co-chercheurs avec les praticiens pour la dimension didactique et chercheurs « purs » si l'on veut, pour l'analyse des processus de changement au sein de l'équipe pédagogique. Il faut dire que dans certains pays européens et dans les contextes actuels, l'idée même de changement n'est pas admise par les enseignants (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016).

Trois symétrisations

Si les rapports entre chercheurs et praticiens sont toujours « symétrisés », cela diffère selon la pratique collaborative.

En recherche-action, c'est un principe démocratique : chercheurs et formateurs s'indifférencient et produisent ensemble, alors qu'en recherche collaborative, il y a un processus de co-construction chaque métier devant y trouver son intérêt propre : scientifique pour les uns, professionnel pour les autres.

Enfin, en LS, la symétrisation est progressive et dépend des problèmes abordés : elle provient du fait que confrontés à de vrais problèmes scientifiques (*i.e.* non-résolus) les chercheurs adoptent la position modeste de la recherche « en train de se faire » plutôt que la position d'autorité de la science « faite » pour reprendre l'expression de Latour (1989).

Le rapport à l'innovation : vers une dépolitisation ?

Toute recherche a un rapport plus ou moins distant ou proche avec ce que l'on appelle l'innovation, c'est-à-dire avec la fabrication de nouveaux produits selon de nouveaux processus ou avec l'apparition de nouveaux rapports sociaux ou de nouveautés dans la vie sociale ou économique.

Selon certains (surtout les économistes de l'innovation) la qualité d'une innovation est intrinsèque au produit (qui doit offrir un avantage décisif par rapport aux produits antérieurs) ou au processus qui permet une plus grande efficacité. Surtout, selon eux, pour qu'une innovation apparaisse comme telle, l'environnement organisationnel doit rester stable par comparaison (Whitley, 2000). Sinon, l'innovation est invisible, on ne voit pas l'avantage.

Pour les autres, notamment sociologues de l'innovation, pour qu'une innovation fonctionne, il faut en général que change tout le contexte, sinon, elle est inopérante (Akrich, Callon, & Latour, 1991).

La recherche action : changer les institutions

L'innovation dans le modèle de la recherche action vise à la fois à résoudre un problème et à changer tout le contexte, puisqu'il est considéré que les points de vue partiels sont inefficaces. D'ailleurs, historiquement, la recherche action a été vers des espaces de plus en plus grands, depuis les lieux de travail vers la société dans son ensemble. Il n'y a pas de recherche-action sans point de vue sociétal. En tous cas, elle a permis le développement de l'analyse institutionnelle qui considère que derrière un problème concret, il y a toujours des institutions opprimantes et que ce sont celles-là qu'il faut réformer pour émanciper les individus. La recherche éducation est donc très politique.

La recherche collaborative : donner du sens à une recherche universitaire en mal de légitimité ou faire passer les réformes ?

La recherche collaborative apparaît dans un contexte où la recherche en éducation se développe fortement dans les universités et les centres de formation d'enseignants mais n'a pas de prise ou très peu sur les pratiques. Son pouvoir d'innovation est très faible et critiqué. Ce sont souvent les chercheurs qui vont vers les praticiens. La recherche collaborative est une tentative un peu désespérée de rapprocher les recherches académiques des préoccupations des acteurs de terrains. Mais parfois ces recherches ne font que redire ce que savent déjà les praticiens et n'apportent pas grande innovation. Par ailleurs, la focale sur l'individu réduit leur portée politique, quand elles ne consistent pas simplement à tenter de faire passer subrepticement des réformes. Cependant, elles ont un rôle social important : faire émerger la complexité des pratiques souvent vues de loin et simplifiées par les supérieurs hiérarchiques, pour exiger sa reconnaissance.

Les *lesson studies* : un fonctionnement normal

Les *lesson studies* apparaissent comme une recherche très peu politisée car elles ne prétendent pas changer le contexte du travail. Elles ont vocation à être un fonctionnement normal des établissements scolaires et à produire un « avantage compétitif » dans les manières d'enseigner sans proposer une critique des conditions de travail. Originaires du Japon, les *lesson studies* suivent la logique japonaise de l'innovation incrémentale, à partir du travail et non à partir de recherches purement théoriques.



Conclusion : 3 recherches participatives, trois époques

En conclusion, je dirais que nous avons là trois modes de recherche participative qui se chevauchent historiquement mais qui dans leur philosophie correspondent grossièrement à trois phases politiques de l'éducation : les années 1950-80 (phase de la recherche action) sont peu ou prou les 30 glorieuses, période de l'Etat-providence, avec une massification des systèmes éducatifs occidentaux et la construction de grands appareils bureaucratiques. La croissance est essentiellement quantitative : plus d'individus concernés, plus d'enseignants, hausse des salaires et des moyens. D'importants problèmes de hiérarchie et de contenus du travail se posent.

Les années 1980-2000 sont les années où l'on commence à faire reposer sur les individus et notamment sur les enseignants, le destin des services publics et surtout leur qualité. Il est logique que l'on se préoccupe de leurs visions et de leurs conceptions.

Enfin, si les LS sont une modalité ancienne de formation dans les pays asiatiques, leur diffusion dans le monde occidental provient d'une logique assez récente, celle du *benchmarking* et de la culture de l'évaluation. C'est la forte différence de niveau en mathématiques entre les pays d'Asie et les USA qui a provoqué l'intérêt de ce pays pour les LS (Clerc-Georgy & Clivaz, 2016) juste en 1989, date de la chute du mur de Berlin qui marque le début de la société de la connaissance, de la mondialisation, et de la compétition pour le savoir entre les pays. Par ailleurs, l'intérêt occidental s'est vraiment marqué en 1999 (Miyakawa & Winsløw, 2009), début véritable de l'ère de l'évaluation en éducation.

Références

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1991). L'art de l'intéressement. In D. Vinck (Éd.), *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils* (p. 27–52). Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (Éd.). (2015). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, (39), 171-184.
- Clerc-Georgy, A., & Clivaz, S. (2016). évolution des rôles entre chercheurs et enseignants dans un processus lesson study: quel partage des savoirs? In M. Charmillot, F. Ligozat, & A. Muller (Éd.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 189-208).
- Coenen, H. (2001). Recherche-action: rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19–32.
- Crawford, M. B. (2010). *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris: La découverte.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Kreimer, P., & Zabala, J. P. (2009). Quelle connaissance et pour qui ? *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, n° 3(3), 413-439.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris: La découverte.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1988). La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques. *Paris, La Découverte*.
- Licoppe, C. (1996). *La formation de la pratique scientifique, Le discours de l'expérience en France et en Angleterre (1630-1820)*. Paris: La Découverte.
- Losego, P. (2011). *La politique de professionnalisation des enseignants (1982-1994). Une comparaison France-Espagne*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77–90.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118–144.
- O'Brien, T. (2001). «Recherche-action»/«Recherche basée sur la pratique» et développement professionnel. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, 21(2), 7–23.
- Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir? *Sociologie et Sociétés*, 14(1), 43. <https://doi.org/10.7202/006775ar>
- Roditi, É. (2010). Une collaboration entre chercheurs et enseignants dans le contexte français de la didactique des mathématiques. *Éducation & Formation*, 293, 199–210.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Whitley, R. (2000). *The intellectual and social organization of the sciences*. Oxford University Press.

