

DE L'USAGE DES OUTILS ISSUS DE LA RECHERCHE POUR ACCOMPAGNER LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Serge Ramel et Laurent Bovey

E.N.S. Editions | « Revue française de pédagogie »

2017/3 n° 200 | pages 61 à 67

ISSN 0556-7807

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2017-3-page-61.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour E.N.S. Editions.

© E.N.S. Editions. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires

Using research-based tools to support schools

Serge Ramel et Laurent Bovey



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/6993>

DOI : 10.4000/rfp.6993

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2017

Pagination : 61-67

ISBN : 979-10-362-0124-0

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Serge Ramel et Laurent Bovey, « De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 200 | 2017, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/6993> ; DOI : 10.4000/rfp.6993

De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires

Serge Ramel
Laurent Bovey

Les réflexions qui constituent la trame de cet article sont issues d'une pratique d'accompagnement d'établissements scolaires dans l'innovation et le changement, en Suisse romande. Dans ce contexte, le développement d'outils issus de la recherche apparaît essentiel pour répondre aux besoins des directions d'écoles et des acteurs de terrain. Notre propos vise à questionner les enjeux et le rôle des chercheuses-formatrices et chercheurs-formateurs dans l'exploration de ces nouveaux champs, ainsi qu'à identifier certaines limites et embûches liées à des problèmes éthiques et au risque de travestissement des outils développés par leurs utilisateurs.

Mots-clés (TESE) : recherche en éducation, transfert des connaissances, gestion d'établissement scolaire, collecte de données, indicateur

Introduction

Si l'école est souvent confrontée à des questions socialement vives, le monde de la recherche est également amené à se positionner dans les débats qui animent les professionnels de l'éducation. Qu'elles émanent des autorités politiques, des cadres scolaires ou des acteurs de l'école, des demandes d'accompagnement ou d'intervention invitent les formatrices-chercheuses et

formateurs-chercheurs à s'impliquer sur le terrain et à sortir d'un certain confort lié au statut d'observateur que leur confère leur posture méthodologique d'extériorité et de distanciation. En rupture avec cette dernière, une approche plus clinique, à l'écoute de la réalité et des besoins des acteurs, supposerait au contraire « une implication singulière du chercheur, une reconnaissance du sujet comme producteur de connaissances sur sa situation, une démarche de co-construction entre le chercheur

et le sujet» (Hanique, 2009, p. 36). Cette intention conduit les formatrices-chercheuses et formateurs-chercheurs, dont l'expertise est ancrée tant dans leur pratique de recherche que dans celle d'accompagnement, à sortir des canons académiques.

Les réflexions qui constituent la trame de cet article sont issues de l'accompagnement¹ d'une vingtaine d'établissements scolaires au cours des dix dernières années. Nous avons pu constater les nombreuses problématiques auxquelles directions et corps enseignants sont confrontés comme la santé des élèves, le harcèlement scolaire, l'usage problématique des outils numériques ou encore les difficultés croissantes des élèves sur le plan des apprentissages ou du comportement. Les formatrices-chercheuses et formateurs-chercheurs ne peuvent, selon nous, se contenter d'observer la manière dont ces établissements scolaires tentent de relever ces défis. L'importance d'accompagner l'ensemble du personnel scolaire dans les innovations et changements à mettre en œuvre est d'ailleurs reconnue depuis longtemps (Rousseau, 2012). Si, dans de nombreux pays, l'accompagnement d'établissements scolaires est une activité le plus souvent accessoire des universités, en Suisse, il peut faire partie intégrante des prestations des institutions de formation des enseignantes et des enseignants regroupées sous le vocable de *Hautes écoles pédagogiques*². Ce « service à la société » s'inscrit même dans le plan d'intentions de la direction de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Vanhulst, Petitpierre & Macherel, 2017, p. 13) puisqu'il s'agit notamment pour cette dernière « d'accompagner le développement de l'organisation scolaire » (p. 46). Le développement d'outils de pilotage et d'accompagnement répondant aux besoins des directions et des acteurs de terrain apparaît donc essentiel.

1 En regard des nombreuses formes d'accompagnement relevées par Paul (2009), notre démarche auprès des directions se rapproche davantage du coaching, du conseil ou de l'expertise que de la formation. L'accompagnement se caractérise dans notre pratique par les critères suivants : a) il se définit en contexte avec les directions afin de prendre en compte la singularité du terrain ; b) il est aussi bien centré sur le contenu (les problématiques mises en avant par les écoles) que sur la démarche (comment y réfléchir et apporter des pistes d'amélioration) ; c) la chercheuse-formatrice ou le chercheur-formateur est un « facilitateur, un passeur » (Paul, 2009, p. 24) qui ne se limite pas à délivrer une expertise ou un conseil ; d) chercheuses-formatrices, chercheurs-formateurs et directions sont dans une relation circulaire et symétrique d'échange de savoirs (Angel & Amar, 2005).

2 En Suisse, seule l'Université de Genève accueille en son sein la totalité des formations de l'enseignement et l'Université de Fribourg héberge quant à elle les formations pour l'enseignement secondaire ou spécialisé. Les autres cantons forment les enseignants et enseignantes dans des Hautes écoles pédagogiques.

À travers des exemples d'usage d'outils de la recherche sur le terrain, cet article vise à questionner des pratiques d'accompagnement d'établissements scolaires et s'inscrit dans une discussion plus large sur les approches cliniques en sciences de l'éducation et sur le rôle des chercheuses et chercheurs auprès des acteurs de terrain.

Nous exposerons d'abord des éléments contextuels concernant l'autonomie et le pilotage des établissements vaudois et précisons la nature des demandes d'accompagnement liées à notre domaine d'expertise qu'est l'intégration scolaire. Nous mettrons ensuite en évidence certaines limites et embûches de l'accompagnement d'établissements scolaires par des chercheuses et chercheurs. Nous nous appuierons pour ce faire sur des exemples de risque de travestissement des outils issus de la recherche et des problèmes éthiques auxquels nous nous sommes heurtés. Finalement, nous reviendrons dans la conclusion sur la posture clinique des formatrices-chercheuses et formateurs-chercheurs impliqués dans des démarches d'accompagnement.

Éléments contextuels

Autonomie des établissements et pilotage local

En Suisse, l'émergence d'outils de pilotage dans les établissements scolaires est favorisée par un processus de décentralisation constaté dans de nombreux systèmes scolaires (Maroy, 2013) accentué par la structure fédéraliste de la Suisse qui laisse une souveraineté aux cantons en matière de politique éducative (Huguenin & Soguel, 2013). Ces deux dernières décennies ont vu les administrations scolaires faire porter de plus en plus de responsabilités sur les épaules des directions d'établissements scolaires. Comparativement aux autres cantons suisses, les établissements scolaires vaudois bénéficient d'une grande autonomie dans la gestion financière de leurs ressources, de l'engagement du personnel enseignant ou de l'organisation des horaires. Leurs directions ont également une grande latitude dans la mise en œuvre des orientations pédagogiques dessinées par les responsables cantonaux et chaque établissement scolaire jouit de la liberté de concevoir ou non un système d'indicateurs. Dans une recherche menée auprès de plusieurs directions d'établissements scolaires de Suisse romande, Huguenin et Soguel (2013, p. 171) relèvent que les directions d'établissements scolaires ont tendance à opter pour un type de gestion

plus intuitif, un pilotage « à vue ». Elles utilisent très peu d'outils basés sur des indicateurs (PISA, indicateurs intercantonaux ou intracantonaux), car elles « appréhendent de travailler avec des tableaux de bord », considèrent que les indicateurs ne « permettent pas de fédérer les enseignants » ou de « fournir des pistes de réflexion sur l'échec scolaire ». Finalement, les directions « craignent l'utilisation des indicateurs à des fins de comparaison et de *ranking* ».

Cependant, les établissements scolaires vaudois n'échappent pas au processus de responsabilisation (*accountability*³), notamment quant à l'efficacité financière ou aux thématiques prioritaires et politiques telles que la baisse du taux de redoublement, la lutte contre l'échec scolaire et le décrochage ou la promotion d'une politique intégrative. Cette *accountability* pousse peu à peu les établissements à se doter d'outils de gestion internes (Huguenin & Soguel, 2013, p. 178). Ces outils sont également promus comme un signe de qualité dans la formation en administration et gestion d'institutions de formation dispensée en Suisse romande⁴. Ces démarches de pilotage se rapprochent davantage d'une forme d'auto-évaluation que d'un contrôle ou d'un audit externe. Les résultats qui en découlent ne sont ni rendus publics, ni transmis au département⁵ responsable de l'éducation et sont tout au plus présentés au personnel enseignant.

Demandes d'accompagnement liées aux injonctions à l'intégration en Suisse

Au nombre des nouveaux défis auxquels sont confrontés le personnel enseignant et les directions d'établissement, on compte les injonctions internationales et nationales demandant d'adopter une approche intégrative ou inclusive des élèves (Ramel & Vienneau, 2016). Comme dans de nombreux pays, les autorités scolaires suisses doivent faire face à une pression croissante des associations et des parents concernés pour scolariser

en milieu ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui l'étaient le plus souvent dans des classes spécialisées (Ramel & Vienneau, 2016). À cette demande s'ajoute la nécessité de répondre à une diversité croissante des élèves, ainsi qu'à une augmentation des signalements de difficultés rencontrées par ces derniers (Prud'homme, Vienneau, Ramel *et al.*, 2011). Se conformant aux injonctions internationales et notamment à celles émanant de l'ONU (2006), un Accord intercantonal⁶ (CDIP, 2007) stipule que les solutions intégratives doivent être préférées aux mesures séparatives. Cette orientation plus ou moins forte selon les cantons a un impact important sur l'organisation et les pratiques scolaires qui s'étaient développées jusqu'à la fin du XX^e siècle dans une approche essentiellement ségrégative.

Dans ce contexte, de nombreuses demandes proviennent de conseils de direction pour inscrire leur établissement scolaire dans une visée inclusive. La complexité de la mise en œuvre d'une politique d'intégration scolaire, quand elle est suivie activement, renforce le recours à des formatrices-chercheuses et formateurs-chercheurs quand les premiers obstacles se présentent et sont source de tension entre la direction et le corps enseignant. Comme le précise Rochex (2010, p. 112), le recours au clinicien prend son origine dans des situations de souffrance, il est attendu de lui « non seulement une meilleure compréhension, mais bien souvent un développement des pouvoirs d'agir et de penser pour transformer ces situations, ou pour mieux faire avec elles ». Les crispations autour des questions de l'intégration scolaire sont d'autant plus exacerbées que l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants se trouve souvent « mise à mal par une situation de mutations, qui engage des changements profonds d'ordre structurel, et qui nécessite non pas de petits arrangements, mais de véritables conversions intérieures » (Giust-Desprairies, 2002, p. 3). Or, pour que ces transformations aussi bien collectives qu'individuelles s'opèrent, il ne suffit pas d'accompagner les directions dans le pilotage de leur établissement et tout changement devrait s'inscrire, selon Rebetez (2016), dans une recherche et une construction collectives de sens. Nous avons constaté à plusieurs reprises que la seule présentation de données statistiques (taux de redoublement, surreprésentation selon l'origine et le

3 La notion d'*accountability* n'est utilisée que récemment par les chercheuses et chercheurs francophones (Maroy, 2013) qui mobilisent davantage celle de « pilotage » (De Landsheere, 1994), d'évaluation des politiques éducatives ou encore d'« obligation de résultats » (Demailly, 2001).

4 Voir le descriptif du cours intitulé « La place de la qualité dans le pilotage d'une institution de formation » et dispensé dans le cadre de la Formation en direction d'institutions de formation. En ligne : <<http://www.fordif.ch/formations-certifiantes/cas-administration-gestion-dinstitutions-de-formation/>> (consulté le 9 janvier 2019).

5 C'est-à-dire un ministère à l'échelle cantonale.

6 La Suisse est composée de 26 cantons, disposant chacun de son propre système éducatif mais ces systèmes sont en partie harmonisés au niveau fédéral par des concordats et des accords.

sexe dans les filières spécialisées, etc.) à des groupes d'enseignantes et d'enseignants ou aux directions n'était pas suffisante pour susciter une réflexion sur leur pratique et sur un projet d'école inclusive et que ces résultats ne semblent pouvoir être utiles pour l'ensemble des actrices et des acteurs impliqués que si ces dernières et ces derniers sont à même de les intégrer dans leur pratique (Berger, Crescentini, Galeandro *et al.*, 2010). En effet, l'expérience et les croyances personnelles prennent souvent le dessus sur les connaissances issues d'une évaluation globale de l'efficacité du système éducatif (Doudin, Pons, Martin *et al.*, 2003).

Quels outils pour quels usages ?

Les besoins exprimés par les directions, et plus rarement par les enseignants et enseignantes, nous ont amenés à leur proposer d'inscrire nos accompagnements dans une forme de recherche institutionnelle proche de la recherche-action (Kemmis & McTaggart, 2005). Pour ce faire, nous avons adapté et utilisé des outils issus de méthodes qualitatives ou quantitatives en nous appuyant sur une approche méthodologique mixte de recherche en éducation (Pinard, Potvin & Rousseau, 2004). À ce jour, nous avons mobilisé plusieurs outils : des analyses des données de l'établissement, des tableaux de bord participatifs, des questionnaires et des groupes focalisés (*focus group*).

Analyse des données de l'établissement

Comme nous l'avons mentionné, le type de gestion des directions d'établissements scolaires est le plus souvent intuitif et il est rare que ces dernières exploitent les données de l'établissement pour en tirer des statistiques servant à piloter l'établissement. En effet, la base de données qui recense les informations administratives sur les élèves sert plus selon notre expérience à renseigner les directions sur le parcours scolaire individuel de l'élève qu'à évaluer l'ampleur de certaines problématiques comme le redoublement ou l'influence de la nationalité sur l'orientation. Or, explorer ces données à l'échelle de l'établissement permet autant d'en prendre une sorte de photographie instantanée à un moment charnière de l'année scolaire que de suivre son évolution au cours des ans. Pour les directions, ces informations peuvent être utiles aussi bien pour discuter de la situation de l'établissement avec les enseignantes et les enseignants qu'avec les autorités scolaires locales ou cantonales.

Tableaux de bord participatifs

Cette prise de données peut être complétée par des tableaux de bord ou des tableaux de pilotage. Entre objectivité (les faits) et subjectivité (la perception personnelle de ceux-ci), il s'agit ici de documenter de manière plus fine la réalité vécue par les enseignantes et les enseignants. Ainsi, un tableau de bord portant sur les situations des élèves vise à l'aide d'indicateurs simples⁷ à dresser un portrait des classes et de la charge potentielle de celles-ci pour les enseignantes et les enseignants. L'objectif de cet exercice est de mieux organiser les ressources de soutien tant aux élèves qu'aux enseignantes et enseignants.

Questionnaire

Le questionnaire a pour objectif de dresser un premier état des prises de position, opinions et représentations des actrices et acteurs de l'établissement dont l'analyse permet de dégager le sens des différences interindividuelles et intergroupes (Clémence, 2003). Ces résultats peuvent donner aux directions d'établissements scolaires une perception plus globale du positionnement des enseignantes et des enseignants, alors que les réunions plénières ne permettent que de recueillir l'avis de celles et ceux qui osent s'exprimer dans un tel contexte.

Groupes focalisés

Les groupes focalisés ou entretiens collectifs (Duchesne & Haegel, 2004) visent à apporter une information qualitative qu'il est moins aisé d'obtenir avec des questionnaires. Ces groupes peuvent être créés et mobilisés pour définir les besoins de l'établissement en partant également de la parole des praticiennes et praticiens, notamment en vue de construire un projet d'établissement. Relevons que la participation à ces groupes focalisés se faisant dans nos accompagnements sur une base volontaire ne garantit pas la représentativité du corps enseignant.

7 Le questionnaire conçu ici permet aux enseignantes et enseignants d'indiquer le niveau de suivi des élèves allant de « pas de souci » à « j'ai besoin d'aide massive » et de préciser les problématiques des élèves au niveau de l'apprentissage ou du comportement.

Limites et embûches de l'accompagnement

Problèmes éthiques

S'agissant de la communication de résultats de recherche, la position des formatrices-chercheuses et des formateurs-chercheurs peut s'avérer délicate pour des raisons tant de confidentialité que d'éthique. D'une part les données recueillies ne sont pas destinées à être communiquées en dehors de l'établissement, d'autre part il est aisé dans un canton de la taille d'un rectorat en France ou d'une grande commission scolaire au Québec d'identifier les établissements accompagnés. Pour cette raison notamment, les démarches d'accompagnement s'inscrivent rarement dans une démarche de recherche classique, même si elles en prennent certains attributs (méthodologie, récolte de données, analyse). Il s'agit en effet d'éviter un refus d'accès au terrain tant de la direction de l'établissement scolaire que des responsables départementaux, ces derniers étant eux-mêmes exposés à de potentiels réprobations d'ordre politique ou médiatique.

Ce droit d'accès confidentiel aux données d'un établissement scolaire pose un dilemme pour les formatrices-chercheuses et les formateurs-chercheurs soumis à la pression de publier. Pour justifier sa qualité de chercheuse ou de chercheur, la formatrice ou le formateur devrait donner accès à des résultats qui ne peuvent être communiqués en l'état et qui émanent d'une recherche qui n'en est pas une puisqu'il s'agit formellement d'un accompagnement qui n'a pas obtenu l'approbation des hiérarchies cantonales et d'un comité d'éthique. Les formatrices-chercheuses et les formateurs-chercheurs doivent se contenter de communiquer ou publier les conclusions de leurs analyses, avec le risque que les écrits qui en résultent soient davantage considérés comme des essais peu étayés que comme des articles répondant aux standards scientifiques.

Même si ce constat peut être parfois frustrant, il n'en reste pas moins que les accompagnements d'établissements scolaires permettent d'accéder à des terrains peu explorés et à des données difficiles à obtenir en dehors de ce cadre. La confiance gagnée tant auprès des responsables départementaux, des directions que des enseignantes et des enseignants peut cependant offrir la possibilité de lancer des recherches plus « officielles », les gages d'une rigueur éthique et d'un respect des différents partenaires ayant été donnés. De plus, en encourageant les directions des établissements scolaires à communiquer tant avec leurs pairs qu'avec leurs

autorités de tutelle, les outils développés peuvent être partagés et reconnus. Toutefois, il convient à nouveau de faire preuve de prudence, puisque ces instruments ont été conçus dans des contextes particuliers et les directions ont bénéficié d'un accompagnement spécifique dans leur développement et leur usage. De ce fait, les formatrices-chercheuses et les formateurs-chercheurs doivent être particulièrement attentifs à ce que ces outils ne soient pas utilisés hors d'un contexte précis et ne soient pas diffusés comme de simples instruments de pilotage « labellisés » par les autorités départementales. De plus, l'anonymisation et les règles éthiques – dont la participation libre et éclairée – auxquelles les chercheuses et chercheurs sont soumis, ne sont pas valables pour les directions qui ont accès à l'ensemble des données personnelles des enseignantes et enseignants et des élèves.

La formation à l'usage des outils issus de la recherche devrait s'accompagner d'une réflexion sur le cadre éthique à mettre en place pour leur usage. Dans un accompagnement récent, la question de la conservation des formulaires remplis par les enseignants et enseignantes pour constituer des tableaux de bord s'est posée à une direction d'établissement. Après une discussion avec les formateurs-chercheurs, il a été décidé que ces documents seraient détruits à la fin de l'année scolaire pour éviter tout usage hors de ce cadre.

Travestissement des outils de la recherche par les utilisateurs

Le travestissement de résultats ou d'outils de la recherche à des fins managériales nous amène à nous interroger. Ce phénomène n'est pas récent et, en France notamment, dès les années 1970, les ministères de l'Éducation successifs n'ont cessé de puiser dans les résultats des recherches en sciences sociales pour appuyer leurs réformes (zones d'éducation prioritaire, collège unique, publication du palmarès des établissements, etc.). Ce transfert des résultats issus de la recherche vers les sphères décisionnelles a pu parfois faire perdre de vue l'objectif originel. L'autonomie des établissements scolaires, présentée au début des années 1980 en France comme la possibilité d'un rapprochement avec les familles populaires, prendra par exemple *in fine* un tournant managérial sous l'influence de la nouvelle gestion publique (*New Public Management*). Il s'agit pour l'État de « rationaliser l'organisation de manière à obtenir de meilleurs résultats avec les mêmes moyens » (Derouet, 2006, p. 9).

Si ce glissement de la recherche vers une gestion administrative se constate à l'échelle nationale, au niveau de l'établissement scolaire il questionne également les chercheuses et les chercheurs quant à la possible perte de maîtrise sur l'utilisation de leurs outils. Notre expérience d'accompagnement d'établissements scolaires offre plusieurs situations emblématiques de cette perte de maîtrise. Une direction d'un établissement scolaire désirait connaître précisément les besoins en soutien de certains élèves afin de mieux cibler et planifier les ressources. Nous avons proposé un questionnaire afin de sonder les enseignantes et enseignants sur d'éventuels problèmes de comportement ou d'apprentissage de leurs élèves. Il s'est avéré que le questionnaire a également indirectement servi d'outil de gestion du personnel, permettant à la direction de cibler les enseignantes et enseignants qui peinaient à gérer seuls leurs élèves et qui étaient susceptibles de mobiliser davantage de ressources que leurs collègues. Il a été nécessaire de préciser le cadre éthique dans lequel s'inscrivait cet outil et son objectif de répondre au plus près des besoins des élèves et de leurs enseignantes ou enseignants sans porter de jugement sur ces dernières ou derniers.

Comme nous l'avons relevé précédemment, la présence de chercheuses et chercheurs dans un établissement peut aussi bien être utilisée par la direction pour imposer des changements qu'être exploitée par le corps enseignant pour faire passer un message revendicatif à sa hiérarchie. Des groupes focalisés menés avec des enseignantes et enseignants afin de monter un projet d'établissement ont abouti à une liste de remontrances faites à la direction sans pour autant déboucher sur des propositions d'amélioration. Dans un autre établissement, nous avons mis en place une recherche-action permettant de cibler des pistes d'action pour améliorer l'intégration des élèves. Il s'est vite avéré que les commentaires des participantes et participants étaient régulièrement dirigés contre les collègues présents et les séances viraient au règlement de compte et étaient détournées à des fins de gestion de conflits au travail.

Si le sens premier des outils de recherche mis à disposition est *a priori* détourné, ce qui risque d'entraver le bon déroulement de la recherche, peut-être est-ce là également un usage secondaire intéressant. Les directions et le corps enseignant se voient obligés de prendre en compte des conflits larvés qui émergent avec les outils proposés. Ici, le rôle des formateurs-chercheurs et formatrices-chercheuses peut être de conseiller la direction et le corps enseignant ou de proposer d'autres

intervenantes et intervenants pour prendre le relais, notamment lorsqu'il s'agit de mettre en place des médiations ou des supervisions.

L'instrumentalisation du travail des chercheuses et des chercheurs est un phénomène bien documenté (Uhalde, 2008) et fait partie des aléas méthodologiques de celles et ceux qui privilégient une immersion sur le terrain. Si la démarche d'accompagnement comporte un risque d'instrumentalisation de la chercheuse ou du chercheur et de détournement des outils proposés, elle offre également la chance de participer à des changements de pratiques dans une posture clinique.

Conclusion

Comme le relève Uhalde (2008, p. 98), la sociologie s'est, pour une part, développée depuis longtemps comme une « profession consultante ». Ce constat est également valable pour d'autres disciplines scientifiques lorsque les chercheuses et chercheurs interviennent sur le terrain et accompagnent les professionnels. Liant recherche académique, positionnement critique et proximité avec les acteurs, la formatrice-chercheuse ou le formateur-chercheur peut prendre et revendiquer une posture de clinicien. Uhalde (2008, p. 99) propose alors d'inscrire la démarche de recherche dans une « médiation contributive critique » qui aboutit d'une part au rejet de l'asymétrie entre savoir savant et savoir pratique et d'autre part au dépassement de la distance relationnelle. Le partage des outils issus de la recherche par les formatrices-chercheuses et formateurs-chercheurs avec les directions d'établissement s'inscrit dans cette optique. Tout accompagnement se terminant un jour, les premiers doivent toutefois accepter que ces outils co-construits soient un jour entre les seules mains des secondes avec les possibles problèmes éthiques et risques de détournement que cette autonomie dans leur usage implique.

Serge Ramel

Haute école pédagogique du canton de Vaud et
Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Lausanne
serge.ramel@hepl.ch

Laurent Bovey

Haute école pédagogique du canton de Vaud et
Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, Lausanne
laurent.bovey@hepl.ch

Bibliographie

- ANGEL P. & AMAR P. (2005). *Le coaching*. Paris : PUF.
- BERGER E., CRESCENTINI A., GALEANDRO C. & CROHAS G. M. (2010). « La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire ». In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève : Université de Genève, p.1-8.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP.
- CLÉMENCE A. (2003). « Sens et analyse des différences dans les représentations sociales ». In J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : Erès, p.165-178.
- DEMAILLY L. (dir.) (2001). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DEROUET J.-L. (2006). « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 5-18.
- DE LANDSHEERE G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- DOUDIN P.-A., PONS F., MARTIN D. & LAFORTUNE L. (2003). « Croyances et connaissances. Analyse de deux types de rapports au savoir ». In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin & D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.7-26.
- DUCHESNE S. & HAEGEL F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris : Nathan
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2002). *L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique*. Présenté à l'Université d'été « Analyse de pratiques et professionnalité », organisée du 28 au 31 octobre 2002, à Versailles. En ligne : <<http://eduscol.education.fr/cid46602/l-identite-professionnelle-du-point-de-vue-de-la-psychologie-sociale-clinique.html>> (consulté le 1^{er} juillet 2018).
- HANIQUE F. (2009). « Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique ». *Informations sociales*, vol. 6, n° 156, p.32-40.
- HUGUENIN J.-M. & SOGUEL N. C. (2013). « Les systèmes d'indicateurs des établissements scolaires de Suisse : quelle cohérence avec les déterminants de la performance scolaire ? ». In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*. Bruxelles : De Boeck, p.157-180.
- KEMMIS S. & MCTAGGART R. (2005). « Participatory Action Research: Communicative action and the Public Sphere ». In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (États-Unis) : Sage Publications, 3^e éd., p.559-604.
- MAROY C. (2013). « Politiques et outils de "l'école de la performance" : accountability, régulation par les résultats et pilotage ». In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*. Bruxelles : De Boeck, p.11-32.
- ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York : ONU.
- PAUL M. (2009). « L'accompagnement dans le champ professionnel ». *Savoirs*, n° 20, p.11-63.
- PINARD R., POTVIN P. & ROUSSEAU R. (2004). « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation ». *Recherches qualitatives*, n° 24, p.58-80.
- PRUD'HOMME L., VIENNEAU R., RAMEL S. & ROUSSEAU N. (2011). « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion ». *Éducation et francophonie*, n° 34, vol.2, p.6-22.
- RAMÉL S. & VIENNEAU R. (2016). « Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales ». In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienné (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck, p.25-38.
- REBETEZ F. (2016). *Équipes de travail et apprentissage en contexte organisationnel* Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Genève.
- ROCHEX J.-Y. (2010). « Approches cliniques et recherche en sciences de l'éducation. Questions théoriques et considérations sociales ». *Recherche et formation*, n° 65, p.111-122.
- ROUSSEAU N. (dir.) (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- UHALDE M. (2008). « L'instrumentalisation de la sociologie en situation d'intervention : analyse critique d'une notion ordinaire ». *Sociologies pratiques*, n° 16, vol. 1, p.95-113.
- VANHULST G., PETITPIERRE C. & MACHEREL L. (2017). *Plan d'intentions 2017-2022*. Lausanne : HEP Vaud. En ligne : <<https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/comite-direction/rapports-plans/plan-intentions-2017-2022-hep-vaud.pdf>> (consulté le 1^{er} juillet 2018).