



Activités

16-1 | 2019

Comprendre le travail dans les “métiers adressés à autrui”

Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques

Carrying out basic field research in schools: epistemological orientations and methodological implications

Sylvie Moussay, Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/4241>

DOI : 10.4000/activites.4241

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Sylvie Moussay, Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès, « Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques », *Activités* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/4241> ; DOI : 10.4000/activites.4241

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques

Carrying out basic field research in schools: epistemological orientations and methodological implications

Sylvie Moussay, Guillaume Escalié et Sébastien Chaliès

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article soumis le 17 juillet 2018, accepté le 19 février 2019

Nous adressons nos remerciements à tous les professionnels qui ont accepté volontairement de participer à nos recherches ainsi qu'à l'ensemble des partenaires associés (les Rectorats académiques en particulier).

Introduction

- 1 Cet article propose de contribuer à mieux définir ce que pourrait être une recherche fondamentale de terrain dans le champ des études menées sur la formation professionnelle des enseignants et de leurs formateurs. Depuis les travaux de Wisner (1995) et ceux qui s'en sont inspirés en psychologie du travail (Clot, 2008a), on sait que la mise en œuvre d'une recherche fondamentale de terrain relève d'une démarche ambitieuse orientée vers le développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008b). Définie par Clot comme une troisième voie de recherche se donnant pour objet le développement de

l'activité humaine (Clot, 2008a), la recherche fondamentale de terrain a pour objectif de dépasser la contradiction « entre une démarche explicative qui dissout son objet sans retour et une démarche compréhensive qui le rejoint trop vite » (Clot, 2008a, p. 74). À cette fin, les travaux menés par plusieurs membres de l'équipe de clinique de l'activité (Litim, Prot, Roger, Ruelland, Yvon, & Clot, 2005) abordent la recherche fondamentale de terrain en l'associant d'un côté à une action transformatrice visant explicitement à provoquer et soutenir le développement de l'activité et de l'autre à une analyse des matériaux recueillis durant l'action en vue d'une production de connaissances. En d'autres termes, pour les auteurs, se livrer à une activité de recherche fondamentale de terrain suppose d'aller à la rencontre des professionnels, précisément en prenant en considération les situations de travail difficiles et leurs analyses dans un cadre dialogique pour ensuite « s'affranchir du terrain en transformant l'action de terrain en moyen de recherche » (Clot, 2008a, p. 70). À ce titre, la question scientifique majeure d'une recherche fondamentale de terrain mise en œuvre en clinique de l'activité porte spécifiquement sur les conditions qui rendent possibles ou impossibles le développement de l'activité, voire du métier et de son organisation. En somme, telle qu'elle est mobilisée en clinique de l'activité, la recherche fondamentale de terrain peut se comprendre au travers d'une double vigilance épistémologique : la première consiste à envisager le travail du chercheur avec les professionnels sans intention de mettre les savoirs scientifiques et la production de connaissances au premier plan. Clot précise ainsi que « s'occuper sur le terrain du développement sans "arrière-pensée" de recherche est précieux pour multiplier et tester les possibles, pousser le réel dans ses retranchements, finalement chercher les limites de l'action pour les faire reculer » (Clot, 2008a, p. 69). La seconde vigilance consiste à entretenir un décalage et une tension temporelle entre « l'agir et le connaître », « l'intervention et la recherche » tout en précisant « les rôles respectifs des professionnels et des chercheurs dans les transformations de l'action » (Roger, 2007, p. 78).

- 2 Quelques travaux appartenant au champ des sciences de l'éducation et de la formation (Chaliès & Bertone, 2013 ; Ciavaldini-Cartaut, 2009 ; Félix, Amigues, & Espinassy, 2014 ; Félix & Saujat, 2015 ; Flavier, 2016 ; Méard, 2009 ; Moussay, 2009) prennent au sérieux ces points de vigilance. Néanmoins, nous pensons qu'il reste beaucoup à construire en matière de fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques pour que davantage de recherches menées au sein de ce champ puissent être assimilées à des recherches fondamentales de terrain. Précisément, l'objectif de cet article est de partir du constat formulé par Chaliès et Bertone (2013) à propos de « la rareté des travaux qui rendent compte de choix permettant de mener une véritable recherche fondamentale de terrain ». Reprenant à leur compte le point de vue de Clot sur le contexte de la formation professionnelle d'adultes, les auteurs soulignent la difficulté des travaux à « maintenir une relation de codétermination entre, d'une part, leur dimension empirique en lien avec la production théorique et, d'autre part, leur dimension technologique ayant pour objet de répondre à des problèmes pratiques rencontrés par les professionnels » (Chaliès & Bertone, *ibid.*, p. 2).
- 3 En somme, il s'agit, dans le présent article, de partir de ce constat pour expliciter la recherche fondamentale de terrain telle que nous la concevons et la mettons en œuvre avec les professionnels dans les établissements scolaires en vue d'une éventuelle diffusion, voire d'une discussion avec d'autres travaux en sciences de l'éducation relevant d'une recherche fondamentale de terrain (Bruno, 2015 ; Félix & Saujat, 2015), mais

mobilisant des démarches différentes, notamment en termes de visées épistémiques et transformatives.

- 4 Dans une première partie, nous commençons par poser le cadre d'une réflexion structurant une nouvelle approche de la recherche en éducation. Dans une deuxième partie, nous présentons les principes adoptés par nos études réalisées avec les professionnels de l'éducation pour mener une recherche fondamentale de terrain. Dans une troisième partie, nous mettons en avant les choix de méthode incarnée dans l'histoire réelle des pratiques professionnelles. Dans une quatrième partie, à travers trois recherches menées dans les établissements scolaires secondaires, nous présentons les différentes étapes du processus de construction avec les professionnels de terrains d'étude transformatifs de leur activité (Chaliès & Bertone, 2013). Enfin, dans une cinquième partie, nous précisons la dimension épistémique de nos études, notamment les conditions majeures favorisant le développement de l'activité des enseignants, tout en soulignant quelques points d'accord et de débat avec les principes fondateurs de la recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008a) et les avancées méthodologiques des approches « orientées-activité » (Lussi Borer, Muller, Ria, Saussez, & Vidal-Gomel, 2014). En conclusion, nous mettons en avant les principaux apports de notre contribution au développement d'une recherche fondamentale de terrain en contexte scolaire.

1. Le contexte d'un nouveau rapport entre les domaines de la recherche et professionnel

- 5 Notre contribution s'inscrit dans le questionnement actuel des relations pouvant être établies entre les domaines dits « de recherche scientifique » et « professionnel ». Durand et Yvon (2012) ont perçu la légitimité de cette interrogation en soulignant notamment l'inefficacité d'une épistémologie qualifiée *d'œcuménique* qui continuerait d'un côté, à faire de la recherche un monde d'expertises scientifiques centré sur la production de savoirs et, d'un autre côté, à associer les pratiques scolaires à des lieux potentiels d'application de ces savoirs. C'est en ce sens qu'il faut comprendre les limites des recherches qui s'accompagnent de préconisations dont les professionnels de l'éducation et de la formation ne tiennent pas compte. Sur ce point, certaines études n'hésitent pas à affirmer l'intérêt des recherches pédagogiques intégrées à la pratique (Snow, 2015) dépassant la relation traditionnelle entre le chercheur – alors assimilé au « producteur » des connaissances – et le praticien – considéré quant à lui comme l'utilisateur de ces connaissances (Tseng, 2012). Parallèlement, elles montrent toutefois les demandes croissantes des écoles et des districts adressées aux chercheurs pour répondre aux préoccupations locales (Coburn & Penuel, 2016 ; Gutiérrez & Penuel, 2014) et, en ce sens, soulignent l'intérêt d'un potentiel processus itératif entre la recherche et les mises en œuvre pratiques. L'objectif est ainsi de répondre aux besoins et aux nouvelles attentes du monde de l'éducation qui est de plus en plus réticent aux modèles de recherche dans lesquelles les chercheurs déterminent les questions, définissent les méthodes ou encore décident des principaux résultats à retenir (Nelson, London, & Strobel, 2015). Dans ce cadre, certains auteurs soulignent une rupture épistémologique importante : les problèmes pratiques, les questions d'intérêt ainsi que les préoccupations portées par les acteurs de l'enseignement (Coburn, Penuel, & Geil, 2013) comme cibles d'investigation prioritaires devraient être explicitement envisagés comme un point d'ancrage au travail associant chercheur(s) et professionnels. Pour le dire autrement, selon les programmes de

recherche promus récemment dans les états américains, il s'agirait de construire des voies d'engagement à *double sens* ("the Building Two-Way Streets of Engagement") entre recherche et pratique (Granger, Tseng, & Wilcox, 2013) pour éviter la seule mise en pratique de la recherche et faire en sorte que celle-ci soit conçue comme un espace de travail conjoint avec les professionnels en vue d'un accompagnement dans l'évolution de leur pratique. Dans ce cas, le postulat consisterait alors à reconnaître que les transformations professionnelles sont portées par les professionnels eux-mêmes accompagnés par les chercheurs.

- 6 Rapporté aux études menées en France, ce « mouvement scientifique » est concomitant avec la conception de programmes de recherche, certes empiriques, mais aussi technologiques (voir par exemple : Bertone & Chaliès, 2015 ; Durand, 2008), c'est-à-dire des programmes de recherche ayant pour finalité de construire un espace interfaciel entre enjeux épistémiques et transformatifs (Schwartz, 1997). Par ailleurs, ce « mouvement scientifique » rejoint la problématique sur le travail du chercheur avec les praticiens (Leblanc, 2017) qui trouve actuellement un écho grandissant dans les sciences de l'éducation françaises¹. Des efforts de clarification de leur collaboration et des méthodes de recherche montrent l'ambition de problématiser un autre mode d'appréhension du travail réalisé par les professionnels et de production des savoirs scientifiques (Yvon & Durand, 2012). Pour ce faire, l'analyse de l'activité comme principe et outil guidant la conception d'une nouvelle approche scientifique est affirmée, refusant de limiter le travail à ses dimensions didactiques et pédagogiques (Lussi Borer, Muller, Ria, Saussez, & Vidal-Gomel, 2014). Le défi d'un renouvellement épistémologique pour rompre avec la visée de conception applicationniste de la démarche de recherche est ainsi posé, en soulignant l'intérêt d'articuler une meilleure connaissance de l'activité des professionnels avec une perspective de transformation pour une plus grande efficacité du travail (Yvon & Durand, 2012). Et l'un des enjeux porte précisément la focale sur les processus transformatifs à l'origine du développement de l'activité professionnelle.
- 7 Ces perspectives scientifiques mettent en avant des pistes qui laissent entrevoir un rapprochement avec les éléments fondateurs d'une recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008a). L'objectif d'opérer une bascule vers les difficultés quotidiennes et les obstacles vécus au travail par les professionnels de l'enseignement est ainsi partagé. La perspective de voir les professionnels et les chercheurs s'engager dans un projet collectif d'analyse de l'activité à la recherche de solutions possibles apparaît comme à la base de toute recherche fondamentale de terrain. C'est en ce sens que des travaux en sciences de l'éducation empruntent au champ de l'ergonomie et de la clinique de l'activité le concept d'intervention pour désigner cette action qui suppose *a minima*, pour le chercheur, de penser le processus d'intégration dans une communauté professionnelle particulièrement pour répondre à la demande de ses membres. D'autres exemples de ce qu'il est possible de faire en matière d'intervention en milieu de travail montrent que la résolution des problèmes professionnels ne saurait être immédiate (Félix & Saujat, 2015) et nécessite en conséquence un processus de co-analyse et de co-construction de faits (Daniellou, 1995 cité par Félix & Saujat, *ibid.*).
- 8 Pour autant, les résultats montrent, d'une certaine façon, que les études peuvent échouer à devenir une recherche fondamentale de terrain en laissant échapper à l'analyse et à la compréhension les conditions permettant « que du nouveau puisse se produire » (Clot, 2008a) au travers d'une expérimentation transformatrice (Litim, 2012). Car il s'agit bien de retrouver ce qui fait l'essentiel d'une démarche fondamentale de terrain : « chercher à

faire reculer les limites du métier » (Roger, 2007) en suivant la thèse vygotskienne selon laquelle comprendre pour transformer suppose de transformer pour comprendre (Clot, 2008b). D'autres résultats peinent à rendre compte de la mise en œuvre du principe d'antériorité de l'intervention vis-à-vis de la recherche. Si la conception des deux temps « agir et connaître » est bien souvent de mise, elle fait apparaître une ambiguïté autour des traces développementales et de la production des savoirs sur le développement. D'ailleurs, il est souvent difficile d'accéder aux connaissances sur le développement de l'activité des enseignant(e)s en formation. L'ensemble de ces limites a d'ailleurs une portée plus générale sur la conceptualisation du positionnement adopté par le chercheur et les professionnels qui laisse souvent penser que les études relèvent davantage d'une démarche de recherche-action, ou de recherche-intervention, ou bien encore de recherche collaborative.

2. Une approche de la recherche fondamentale de terrain avec les professionnels de l'enseignement

- 9 Nous partageons avec d'autres la conviction du potentiel heuristique d'une recherche fondamentale de terrain à contribuer au renouvellement épistémologique de la recherche en éducation et en formation, notamment du point de vue de la collaboration chercheur-praticien. Nous soutenons avec eux la perspective d'une intervention reposant sur le principe de la transformation, précisément sur une analyse attentive des problématiques professionnelles des enseignants (Roger, 2007) et sur la manière dont ces derniers participent de cette transformation. Notamment, en référence aux travaux de Vygotski (1934/1997), nos études menées dans l'enceinte scolaire consistant à « *transformer pour comprendre* » (Clot, 2008b) mettent en avant la nécessité d'adopter une démarche de recherche qui considère l'activité humaine (de travail, en apprentissage, en formation) comme un processus « vivant » et complexe qui subit des transformations selon certaines conditions et dont les ressorts ne se révèlent qu'en mouvement (Vygotski, 1978). Nos travaux de recherche qui se donnent pour objet l'activité des enseignants et son développement en situation professionnelle impliquent d'adopter certains principes que nous qualifierons de *scientífico-professionnels* (Chaliès, 2012), à la croisée d'enjeux à la fois scientifiques et pratiques. Nos travaux convergent vers la reconnaissance de ces principes qui interrogent les conditions et les obstacles d'une construction partagée entre chercheur et professionnels d'un nouvel espace associant le milieu de recherche au milieu de travail (Oddone, Re, & Briante, 2015).

2.1. Répondre aux enjeux transformatifs et épistémiques

- 10 Pour mener une recherche fondamentale de terrain, nos travaux tentent de dépasser une dialectique entre, d'un côté, des recherches technologiques à visée de conception et d'un autre côté, des recherches empiriques à visée de production de savoirs (Chaliès & Bertone, 2013). Ces considérations permettent de faire émerger le principe qui consiste à mener des recherches ayant une double visée d'une part, empirique en lien avec la production de connaissances scientifiques et d'autre part, technologique pour répondre aux problèmes pratiques des professionnels. Par exemple, en référence au programme du cours d'action (Theureau, 2015), des travaux (Flandin & Ria, 2014 ; Viau-Guay, 2012) envisagent la valence transformative de façon plus prospective (comprendre pour

transformer) comparativement à un programme inscrit dans une approche relevant d'une anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2017) ou d'une approche psychologique et historico-culturelle (Félix & Saujat, 2015) au cœur desquelles la transformation de l'activité professionnelle est constitutive du dispositif support à la recherche (transformer pour comprendre).

- 11 Précisément, l'un des principes orientant nos travaux permet de situer la recherche fondamentale de terrain au regard d'une relation de co-détermination plus ou moins synchronique entre les enjeux transformatifs et épistémiques. Autrement dit, la visée transformative portée par nos travaux se revendiquant d'une recherche fondamentale de terrain est à ce titre consubstantielle à leur déroulement. Au travers de cet enjeu, nous partageons avec d'autres chercheurs (Saussez & Yvon, 2010) la préoccupation de production des connaissances professionnelles et scientifiques au-delà de la transformation des situations de travail.

2.2. Construire une posture de recherche dans l'institution scolaire

- 12 Une des spécificités de nos recherches dans le domaine de l'enseignement et de la formation réside dans le fait que les problématiques professionnelles de terrain évoluent régulièrement (sans s'y limiter) au gré des réformes institutionnelles pesant sur le système éducatif scolaire. C'est par exemple le cas avec la mise en place de la dernière réforme instaurant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2015) et la restructuration du curriculum de formation des élèves à partir de la notion de compétences qui ont parfois mis en difficulté les enseignants. Avec les différents axes éducatifs promus par la refondation de l'éducation prioritaire (MEN, 2014), les enseignants des collèges REP+² ont également été confrontés à de nouvelles injonctions d'ajustement tant dans leur classe que dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté (Moussay & Ria, 2014). Dans un contexte de réformes, la mise en œuvre d'une recherche fondamentale de terrain interroge le positionnement de la recherche/la posture du chercheur par rapport aux évolutions institutionnelles impactant le domaine social étudié. En cela, les pratiques de recherche engagées s'efforcent de prendre en compte les dimensions changeantes des problèmes professionnels sous l'effet de nouvelles mesures éducatives gouvernementales (Van der Maren, 2017). De notre point de vue, il s'agit certainement de trouver une position médiane ni indépendante de l'évolution de ces prescriptions (sans quoi on s'éloignerait certainement des problématiques professionnelles), ni complètement dépendante, au risque de devenir un « faire-valoir » des réformes, autrement dit, un chercheur s'efforçant de relayer le discours prescriptif de l'institution. Dit autrement, le but est de construire une manière d'être et d'agir en tant que chercheur tout en respectant la complexité du réel et les mondes professionnels (Béguin, 2007a, p. 378). S'engager dans une démarche fondamentale de terrain, c'est donc s'inscrire dans la conquête d'une certaine forme d'indépendance vis-à-vis des injonctions institutionnelles (Dejours, 2006) sans toutefois évincer ces dernières au risque d'une incompréhension du milieu et des problèmes professionnels des enseignants. Dans cette perspective, le principe guidant notre démarche de recherche fondamentale de terrain se situe au cœur d'une conflictualité institutionnelle et professionnelle qu'il s'agit de remettre au travail avec les professionnels eux-mêmes afin de favoriser le dépassement des problèmes dans lesquelles se trouve parfois leur activité. Précisément, l'objectif est d'identifier avec les

professionnels quels aspects d'une nouvelle prescription institutionnelle ou d'une nouvelle doxa pédagogique (par exemple l'enseignement par compétences) mettent la qualité du travail à l'épreuve (Clot, 2010). D'ailleurs, notre connaissance du travail enseignant devient dans ce cas un instrument favorisant les possibilités d'intervention qui suppose à la fois de l'implication et de la rigueur pour enclencher une analyse. Cette orientation pointe là un des principes d'une recherche fondamentale de terrain visant pour le chercheur à seconder les enseignants dans la mise en débat des prescriptions et leur confrontation avec « l'ordinaire de la classe » pour envisager de nouvelles formes d'activité. On comprend que cette posture rejoint les perspectives d'une clinique de l'activité « qui ne perd pas de vue que la transformation du travail passe par celle de la tâche prescrite » (Roger, 2007, p. 21).

2.3. Concilier les temporalités scientifiques et pédagogiques

- 13 Les études réalisées rendent compte de la difficulté d'agir au sein des établissements scolaires dans un système influencé par une forme scolaire, une organisation scandée de moments très précis (réunions, conseils, évaluation, etc.) et marquée par l'urgence, la réactivité permanente et l'immédiateté des réponses aux problèmes professionnels. Les enseignants organisent fréquemment leur travail autour de la gestion en temps réel des problèmes. Peu d'espaces sont à leur disposition pour construire des connaissances sur le travail réel et peu de latitude est laissée à l'institution pour accorder le temps nécessaire au développement d'une pratique, le temps indispensable à la transformation de l'activité professionnelle et le temps dont celle-ci a besoin pour être maîtrisée. Il faut alors reconnaître que lorsque les transformations des pratiques ont lieu, elles deviennent parfois caduques du fait de l'arrivée en cascade de nouvelles injonctions et en conséquence de nouvelles problématiques professionnelles. De fait, on peut avancer l'idée plus générale que les recherches fondamentales de terrain dans le champ des sciences de l'éducation sont confrontées au renouvellement incessant des prescriptions institutionnelles d'où la singularité des formats de recherche en contexte scolaire. À ce propos, notre démarche de recherche fondamentale de terrain consiste à concilier des temporalités multiples et différentes voire à les synchroniser. Plus avant encore, il s'agit sans doute de dépasser l'antagonisme possible entre le temps rationalisé du travail des enseignants et le temps de la recherche en vue de créer, sur le lieu du travail, une dynamique de transformation de l'activité. En particulier, cela suppose pour le chercheur et les professionnels de s'accorder sur les visées de la recherche, les attentes partagées, les étapes d'investigation des problèmes pédagogiques, les méthodes à adopter pour analyser le travail, l'engagement de chacun en vue de renforcer et stabiliser la collaboration. Se pose alors de manière spécifique la question de l'implication des professionnels sur un temps serré et contraint par le quotidien du travail. Nos expériences de terrain nous ont appris l'intérêt de cette articulation délicate et fragile, sur des empan temporels longs, pour co-construire avec les professionnels un espace-temps dédié aux difficultés pédagogiques et respectueux d'une exigence scientifique.

3. Des choix de méthode singuliers

3.1. Contractualiser les conditions de mise en œuvre de la recherche

- 14 Rendre possible une démarche de recherche fondamentale de terrain revient en premier lieu à prendre le temps de réaliser un « diagnostic » des problèmes professionnels rencontrés dans les établissements scolaires au cœur desquels la recherche va être implantée. En ce sens, la construction du « diagnostic » au cœur d'une situation existante participe de la prise en compte du contexte spécifique de la situation à transformer (Béguin, 2007b). Pour cela, il s'agit d'échanger avec les professionnels sur la façon dont les injonctions institutionnelles peuvent être (ré)-interprétées au regard des caractéristiques de l'établissement considéré, caractéristiques perceptibles notamment à partir des orientations du projet d'établissement, des contrats d'objectifs au sein d'un réseau d'établissements scolaires, des projets pédagogiques disciplinaires et transversaux à plusieurs disciplines. Il s'agit également de recueillir les « demandes d'aide » des professionnels qui sont eux-mêmes engagés au quotidien dans des activités d'observation et d'interprétation de ce qu'ils vivent au travail et qui sont donc en pleine capacité de partager certaines de leurs préoccupations professionnelles. À partir de ces premiers échanges informant le chercheur sur les circonstances d'implantation de la recherche, les conditions contractuelles liées à sa mise en œuvre sont négociées. Ces conditions concernent notamment les modalités de participation des acteurs sur des temporalités plus ou moins longues. Toute participation doit effectivement être volontaire et doit pouvoir être suspendue ou interrompue à tout moment. Les conséquences de cette participation en termes notamment de transformations présumées de leur activité ordinaire leur sont en ce sens initialement présentées. Parallèlement, afin d'éviter tout caractère intrusif et déstabilisant d'un nouveau cadre de travail en lien avec la recherche, les conditions de travail scientifique sont précisées, en particulier la temporalité des entretiens d'autoconfrontation, les modalités de construction des traces audio-vidéo sur l'activité et les situations de travail. Enfin, un principe de libre diffusion à visée de recherche et/ou de formation est toujours demandé aux professionnels et contractualisé.

3.2. Identifier un objet d'étude centré sur l'activité professionnelle

- 15 Après avoir négocié les conditions de la participation des professionnels à la recherche, il s'agit de délimiter avec eux l'objet d'étude en essayant de tenir compte à la fois de leurs demandes d'aide et des préoccupations scientifiques du chercheur. Cette démarche suppose du chercheur et des professionnels de s'accorder *a priori* sur une « définition minimale » d'un objet d'étude constituant une « voie moyenne » entre des définitions trop « fortes » propres à des champs disciplinaires particuliers et des définitions trop « faibles » de sens commun. Tel que le précise Chaliès (2012), il s'agit de créer les conditions pour que les participants à la recherche puissent faire momentanément un pas de côté conceptuel « scientifique » pour les uns et « ordinaire » pour les autres afin d'aboutir à la construction d'un objet d'étude « interficiel » (Saury, 2012). Une telle définition des objets d'étude ouvre en quelque sorte une « zone de développement potentiel pour l'analyse de l'activité, du côté de la conception de situations et des enjeux technologiques, mais également du côté de l'activité de recherche et des enjeux

épistémiques propres à une communauté scientifique » (Saury, 2012, p. 124). Par exemple, une recherche portant sur les transformations du travail enseignant générées par l'enseignement par compétences nécessiterait que le collectif chercheur(s)-professionnels s'accorde *a minima* sur ce que l'on entend par « transformations du travail » et « compétences ». Ainsi, nous considérons essentiel de garantir à travers la définition de l'objet d'étude le recouvrement des préoccupations du chercheur et des professionnels en plus d'un accord de signification pour éviter les éventuels malentendus et/ou les incompréhensions souvent induits par un décalage entre les significations du chercheur et celles des professionnels.

3.3. Organiser le développement de l'activité

- 16 Dans le cadre d'une recherche fondamentale de terrain « orientée-activité » telle que nous la mettons en œuvre dans les établissements scolaires, il s'agit d'associer à la co-construction d'un objet d'étude « interfaciel » (Saury, 2012) le recueil de données de recherche à travers une méthodologie qui organise le développement de l'activité. En conséquence, comme le soulignent Chaliès et Bertone (2013), la démarche consiste à mobiliser les outils de la recherche, précisément l'entretien d'autoconfrontation, en vue de confronter les professionnels aux traces de leur propre activité. Par cette méthode indirecte, l'objectif est d'organiser le redoublement de l'expérience de travail, *l'expérience vécue d'expériences vécues* (Vygotski, 1925/2003, p. 78), en favorisant sa « migration » dans une expérience dialogique. Dans ce cas, l'entretien d'autoconfrontation comme méthode de recherche associant le chercheur au professionnel devient un espace de co-transformation de l'activité.
- 17 Précisément, dans une perspective vygotkienne du développement, la méthode de l'entretien d'autoconfrontation vise l'élaboration de la signification de l'expérience vécue au travail par l'intermédiaire de son interlocution avec le chercheur (Bertone, 2011). C'est dans le *transit* entre deux situations, de travail d'une part et d'entretien d'autre part, dans cette mise en mouvement de l'activité que se réalise le développement.
- 18 Un des présupposés de nos méthodes souligne le primat du point de vue du professionnel sur son activité afin d'accéder aux dimensions non visibles du travail réalisé. Adopter cette perspective suppose notamment de considérer les professionnels comme sujets de l'activité doués de conscience (Rubinstein, 2007) c'est-à-dire capables de rendre compte, avec l'aide d'autrui, de toute ou partie de leur expérience vécue au travail. Nous pensons avec d'autres chercheurs que la manière d'inviter les professionnels à formaliser après-coup cette expérience vécue, située dans le travail, suppose de mettre en place une méthodologie singulière favorisant l'élaboration de significations. « Signifier » renvoie d'une part à une mise en mots de l'activité réalisée et d'autre part à l'expression des dimensions empêchées, contrariées, suspendues (Clot, 2008b), qui n'en sont pas moins présentes dans la vie subjective du professionnel, mais qui n'ont pas été réalisées. Toutefois, ce processus de signification de l'expérience vécue suppose de construire les conditions d'une confiance réciproque indispensable à la constitution d'une communauté chercheur(s)-professionnels, une communauté engagée dans l'analyse de l'activité professionnelle, dépassant ainsi les discours rapportés sur les pratiques. Ce qui nécessite de mettre en place les conditions pour que chercheur(s) et professionnels puissent faire un pas de côté pour se saisir ensemble d'un cadre dialogique comme levier à la co-construction de significations partagées. C'est en ce sens qu'il semble particulièrement

fécond de considérer la recherche fondamentale de terrain au-delà d'une démarche recueillant un discours rapporté sur la pratique. Au-delà de ces considérations, il s'agit également de souligner que nos travaux considèrent l'entretien d'auto-confrontation comme une méthode participant tout à la fois aux visées transformatives et épistémiques.

3.4. Diffuser les transformations à plus large échelle

- 19 Faire de la recherche fondamentale de terrain consiste également à accompagner les professionnels dans la compréhension des transformations de leur activité et organiser le déploiement possible de ces transformations obtenues au cœur des pratiques professionnelles. En ce sens, il s'agit d'envisager collectivement la possibilité de leur diffusion à la communauté professionnelle élargie (Chaliès & Bertone, 2013). C'est là une nouvelle fois la mise en jeu de la condition de négociation entre les chercheurs et les professionnels. Sur cette base, le but ne consiste pas à finaliser le travail scientifique par la construction d'un module de solutions, d'un répertoire de « bonnes pratiques » pouvant être transférées dans d'autres contextes d'enseignement. D'ailleurs, les enseignants perçoivent souvent cette perspective comme une atteinte à leur liberté pédagogique (Ria, 2015). L'ambition porte davantage sur la restitution, au sein de la communauté, d'une part des transformations effectuées *in situ* et d'autre part des processus favorisant leur émergence. Ce qui peut aider les professionnels à mieux comprendre ce qui s'est passé. Concrètement, de notre point de vue, ce principe de diffusion vise à remettre en discussion, voire à valider au sein d'une équipe éducative les transformations réalisées. Tout autant, il s'agit avec les professionnels d'analyser les conditions permettant que des transformations se produisent, c'est-à-dire « du nouveau dans l'activité elle-même, mais aussi du nouveau que l'activité transporte dans l'institution ou l'organisation » (Clot, 2008a).
- 20 Au final, nous visons à travers la démarche de recherche fondamentale une dynamique cyclique depuis l'identification d'un objet d'étude « interfaciel », la conception des voies de transformations des actions en référence aux analyses sur cet objet d'étude, la mise en œuvre effective des transformations et enfin la construction des conditions professionnelles pour de potentielles diffusions de ces dernières.

4. Quelques études illustrant la démarche de recherche fondamentale de terrain au sein des établissements scolaires

- 21 Afin de documenter la démarche de recherche fondamentale de terrain engagée en collaboration avec les enseignants de l'enseignement secondaire, sont présentées ci-après les principales étapes de trois études ayant adopté les postulats méthodologiques précédemment détaillés. Au-delà de cette convergence, chaque terrain d'étude répond à l'actualité institutionnelle - développement professionnel des enseignants et coéducation (étude 1), restructuration de la scolarité obligatoire par la liaison école-collège (étude 2), école connectée et usage du numérique (étude 3), et s'inscrit dans des projets de recherche à l'échelle d'un établissement scolaire (étude 1), d'un réseau école-collège (étude 2), d'une expérimentation académique (étude 3). Dans le cadre de cet article, cette proposition de mise en ordre autour de différentes échelles peut être discutable. Elle peut

toutefois aider à mieux comprendre comment la démarche de recherche fondamentale se déploie selon la variété des terrains et des problématiques professionnelles travaillées. Plus largement, la présentation de ces trois études empiriques participe au développement de la réflexion sur l'évolution des dispositifs de formation continue offerts aux enseignants du second degré.

4.1. Une étude à l'échelle d'un établissement scolaire et centrée sur la transformation de la coéducation entre enseignants et parents (étude 1)

4.1.1. Partir des problématiques professionnelles pour déterminer l'objet d'étude

- 22 Le point de départ de notre intervention dans un collège de la banlieue lyonnaise s'appuie sur un constat fait par la Principale de direction au cours d'un conseil pédagogique³. Selon elle, si les actions organisées par les enseignants sont résolument tournées vers l'ouverture et le partage des responsabilités dans le suivi scolaire, l'implication des parents dans la vie de l'établissement reste très hésitante. Pour étayer cet argument, la Principale a mentionné l'absence de fédération des parents d'élèves ou encore les difficultés à mobiliser les parents délégués sur les conseils de classe pour tous les niveaux d'enseignement. Au cours de ce conseil pédagogique, les enseignants ont décrit leurs expériences pédagogiques en précisant que si des temps de rencontres et d'échanges étaient régulièrement organisés (inscription des élèves en juin, réunion de rentrée, remises de bulletin, journées portes ouvertes, *Café des parents*), ils ne parvenaient à enrôler qu'une minorité de parents. La première rencontre avec la chercheuse a permis à la Principale de direction d'évoquer une des prescriptions institutionnelles centrée sur le développement des compétences collaboratives enseignants-parents et la formation des enseignants aux pratiques co-éducatives. Certains rapports du corps d'inspection ont été cités pour souligner que les familles des élèves les plus en difficulté étaient celles que les enseignants avaient le plus de mal à rencontrer. En France, il est ainsi constaté que les inégalités des enfants dans les apprentissages sont redoublées par des inégalités des parents face à l'école. La Principale a rappelé que dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire, les parents souvent issus des milieux populaires et immigrés méconnaissaient l'univers et la culture scolaires, à l'inverse des familles « en connivence » avec l'univers scolaire. Au regard de ces difficultés réelles, la Principale a évoqué l'intérêt pédagogique d'une nouvelle pratique de coéducation autour du travail des élèves.
- 23 La première rencontre chercheuse – enseignants avait pour objectif d'échanger sur le travail co-éducatif existant en vue de construire un objet commun d'investigation de ce dernier. Les professionnels ont été invités à décrire les rendez-vous et les événements institutionnels avec les parents : réunions de rentrée entre les parents et les professeurs, remises de bulletins, *samedis des parents*. À ce sujet, les enseignants ont notamment expliqué que les parents se montraient parfois étonnés à l'écoute des explications relatives à l'organisation du travail dans la classe (règles de vie, aménagements de l'espace de travail, matériel scolaire, interactions entre enseignant et élèves et gestion de la parole des élèves), aux exigences scolaires liées au travail personnel (les devoirs à faire à la maison) ou encore à la gestion de l'hétérogénéité des élèves (mise en place du tutorat entre élèves). Les premiers échanges entre chercheuse et enseignants ont également

permis de relever les actions de coéducation qui avaient échoué (dispositif de l'orientation scolaire, remise de bulletins) et celles qui devaient évoluer (réunion d'information sur le travail scolaire) selon le point de vue des professionnels. De manière plus précise, les échanges ont conduit les enseignants à rapporter ce qu'ils savaient des prescriptions institutionnelles sur la coéducation pour ensuite les mettre en rapport avec les mises en œuvre réelles. Ce premier recueil d'informations a confirmé l'intérêt d'enquêter sur la coéducation ; celle-ci apparaissait à l'origine de problèmes professionnels vécus par les enseignants du collège et par conséquent comme un enjeu de métier. À la croisée des attentes de la Principale de direction, des difficultés des enseignants et du cadre de la recherche, l'objet d'étude commun a concerné la manière dont le travail coéducatif enseignants-parents pouvait à terme se transformer en prenant en compte l'activité réelle en classe.

4.1.2. Créer un contexte d'étude transformatif pour concevoir une nouvelle forme d'activité

- 24 Durant l'année, la démarche de recherche fondamentale de terrain a été organisée autour de deux étapes et de plusieurs séances d'analyse du travail pour concevoir les pistes de transformation de la coéducation.
- 25 Au cours de la première étape, nous avons observé et enregistré, avec une caméra, quatre réunions (remise des bulletins, rencontre individualisée avec les familles sur le travail de leur enfant, conseil de classe, concertation avec les familles). Ces traces audio-vidéo sur l'activité co-éducative ont servi de support aux entretiens d'autoconfrontation simple. Ces entretiens visaient la mise en place d'un nouveau contexte d'échange pour aider les enseignants volontaires à construire une nouvelle compréhension des problématiques liées à la coéducation. Sur ce point, les enseignants ont notamment précisé les limites des échanges avec les parents et la dimension très confuse de leur manière de rentrer en dialogue avec eux à propos des attentes scolaires et du travail en classe ; ils ont évoqué que certains parents avaient profité des remises de bulletin pour évoquer leur expérience scolaire dans des contextes culturels différents tout en exprimant, à l'appui de cette expérience antérieure, leur incompréhension de l'organisation scolaire du collège. Selon les enseignants, les parents semblaient méconnaître le travail réalisé en classe et certains étaient persuadés qu'une meilleure entente (une plus grande complicité) avec l'équipe pédagogique pourrait leur permettre d'aider leurs enfants à apprendre et à réussir dans la vie. Confrontés aux images audio-vidéo de l'activité co-éducative, les enseignants ont également évoqué la nature des échanges centrés essentiellement sur les notes scolaires, les journées d'absence et les appréciations en lien avec le travail personnel de l'élève.
- 26 Lors de la deuxième étape, nous avons poursuivi l'analyse du travail dans un espace dialogique de conception (Béguin, 2013). Les analyses des entretiens d'autoconfrontation ont permis de restituer au collectif des enseignants les actions concurrentes (« créer une relation de confiance avec le parent », « mettre en avant le manque de suivi des parents »), les actions contrariées (« communiquer avec les parents sans vraiment se comprendre », « ne pas avoir le temps d'expliquer en profondeur les difficultés des élèves ») ainsi que celles souhaitées (« échanger avec les parents à partir des productions écrites des élèves » ; « articuler le travail en classe et les devoirs à la maison » ; « illustrer par la pratique le vocabulaire pédagogique et didactique tel que les consignes, l'évaluation des compétences ». La restitution et la discussion de ces premières données d'étude ont progressivement conduit les enseignants à formaliser de nouveaux buts

d'action (Leontiev, 1984) pour concevoir une nouvelle forme d'activité co-éducative à travers un dispositif envisagé comme espace d'immersion des parents dans les classes. Ce dispositif intitulé « Parents dans la classe » devait permettre aux parents d'observer *in situ* l'activité des enseignants et des élèves pour ensuite échanger avec les enseignants à partir de leurs observations et des enregistrements audio-vidéo sur l'activité en classe (Moussay & Aknouche, 2018). Ces échanges enregistrés ont permis de recueillir des matériaux audio-vidéo supports à de nouveaux entretiens d'autoconfrontation menés avec les enseignants impliqués dans le dispositif. Au-delà des finalités pédagogiques et scientifiques, il faut retenir de ces deux étapes le processus de construction d'une implication collective, permanente et soutenue par des expertises différentes (professionnelle et scientifique) que la chercheuse et les enseignants se sont efforcés de mettre au service de la conception d'un nouveau dispositif coéducatif.

4.1.3. Analyser les effets de l'implantation des transformations pour réguler et diffuser

- 27 Suite à la mise en œuvre du dispositif « Parents dans la classe », des entretiens d'autoconfrontation ont donc été proposés afin de recueillir le point de vue des enseignants à propos de ce dispositif. Conformément à l'approche d'une conception continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004), il s'agissait pour les enseignants d'identifier quels aspects du dispositif co-éducatif avaient été transformés selon quelle modalité opératoire, avec quelles nouvelles actions et pour quels motifs (Leontiev, 1976, 1984). Les entretiens d'autoconfrontation ainsi réalisés donnaient l'opportunité à la chercheuse d'avoir accès à l'expérience vécue des enseignants par la médiation d'une nouvelle expérience (entretien d'autoconfrontation), l'intérêt étant de *mettre en mouvement* la conscience par « la traduction d'une activité dans une autre activité » (Clot, 2003, p. 12). Notons par exemple que les enseignants ont souligné qu'à travers cette nouvelle activité co-éducative, la présence des parents dans leur classe les avait incités à accentuer certaines actions en jouant sur leur déplacement, les consignes, l'intonation de la voix, ceci pour favoriser une meilleure compréhension du travail en train de se faire en classe. Par la suite, les échanges entre chercheuse et enseignants ont porté sur la possibilité de diffuser les transformations sous la forme de « données-miroir » (Engeström & Sannino, 2013) au sein d'un nouveau conseil pédagogique, en présence des pairs et de la Principale du collègue.

4.2. Une étude à l'échelle d'un réseau école-collège orientée vers le développement du dispositif « Groupe d'Experts » (étude 2)

- 28 La deuxième étude s'inscrit dans le cadre de la restructuration de la scolarité obligatoire en quatre cycles d'enseignement⁴. Plus précisément, le « cycle de consolidation » (Cycle 3, CM1-CM2-6^{ème}) pose la question à la fois scientifique et pédagogique de la continuité des apprentissages dans la transition qui s'opère lorsque l'enfant passe de l'école élémentaire au collège. À ce sujet, un récent rapport de l'Inspection Générale identifie certains freins à la construction d'une continuité entre école et collège et indique que des évolutions sont attendues « vers la recherche de continuité et de cohérence pédagogiques »⁵. Du point de vue théorique, il s'agit de penser la continuité des expériences scolaires vécues par les élèves en facilitant leur identification de points de repères systématisés. Ces points de repère peuvent être étayés par des dispositifs

d'apprentissage partagés dans la perspective de la construction progressive de compétences de l'école au collègue.

4.2.1. Identifier un objet d'étude au croisement de questions pédagogiques et scientifiques

- 29 Notre démarche de recherche a consisté à instaurer les conditions d'un travail collectif entre enseignants, et à les accompagner dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage coopératif fondé sur les mêmes principes pédagogiques au service de la continuité et de la progressivité des acquisitions des élèves. Les principes pédagogiques retenus dans le cadre de cette recherche sont ceux constitutifs du dispositif d'apprentissage coopératif de type « Groupes d'Experts » (Aronson & Patnoe, 1997). Ce dernier présente les caractéristiques distinctives suivantes : les élèves sont placés en équipe ; le matériel ou les ressources sont divisés en sous-parties invitant les membres de chaque équipe à se répartir sur divers ateliers pour accéder efficacement à l'intégralité des ressources. Chaque membre a la responsabilité d'apprendre une partie de la tâche au sein d'un groupe dit « d'experts » puis de retourner dans son équipe d'origine pour enseigner ce qu'il a appris aux autres, et apprendre des autres les informations qu'ils rapportent de leurs groupes d'experts respectifs.

4.2.2. Co-construire des dispositifs avec les professionnels pour transformer leurs pratiques

- 30 La mise en œuvre de la recherche a suivi plusieurs étapes. Tout d'abord, les chercheurs ont réservé un temps d'information auprès des enseignants pour apporter des précisions sur les caractéristiques des dispositifs d'apprentissage coopératif retenus. Par la suite, une phase de co-élaboration collective de dispositifs de type « Groupes d'Experts » a été engagée entre les chercheurs et les enseignants des deux établissements scolaires en forte relation dans la transition école-collège. À ce niveau, il semble qu'une des spécificités de cette étude se situe au niveau de la posture des chercheurs par rapport aux professionnels : il s'agit bien ici de co-construire, à partir d'un cadre partagé, des dispositifs coopératifs d'apprentissage avec les professionnels du terrain, ces dispositifs pouvant encourager des modalités d'actions et d'interactions propices à la stabilisation des acquisitions pour les élèves dans leur passage de l'école élémentaire au collège. L'ambition est donc de constituer un collectif de professionnels-chercheurs solidaire dans un travail d'ingénierie didactique et non de venir implanter dans un laboratoire *in vivo* des dispositifs préconstruits dont il s'agirait de tester la validité. Enfin, les dispositifs coopératifs élaborés ont été mis en œuvre en classe dans le cadre du Cycle 3. Plus précisément, les dispositifs « Groupes d'Experts » ont été déclinés dans six disciplines respectivement en CM2 et en 6^e.

4.2.3. Comprendre la transformation des pratiques à partir de l'analyse de l'activité réelle des professionnels

- 31 Sur la base d'entretiens d'autoconfrontation menés avec les enseignants, les résultats obtenus pointent notamment l'idée selon laquelle le changement des pratiques professionnelles ne peut être pas uniquement étudié à l'aune d'une lecture extrinsèque de ces pratiques, mais doit s'intéresser à ce que le dispositif génère en termes de transformations dans l'activité réelle des enseignants. Dans l'extrait suivant,

l'enseignante de Français ayant participé à la recherche indique notamment que le suivi en classe du travail des élèves structuré sur le format « Groupes d'Experts » lui a demandé une grande « disponibilité intellectuelle » pour s'adapter à chaque groupe et « savoir la tâche sur laquelle ils travaillaient ».

Extrait :

CH : Là, quand tu intervies auprès des différents groupes, qu'est-ce qui t'organise ?
Quelle est ton intention ?

Fr : C'est de voir où ils en sont et de voir comment ils ont commencé à travailler. De les aiguiller sur la manière de travailler ensemble.

CH : Quand tu dis « aiguiller », est-ce que tu peux préciser ?

Fr : Leur donner des indications sur la direction qu'ils doivent prendre sur... Par exemple, je leur dis : « attention, je ne veux pas que vous recopiez, mais que vous expliquiez avec vos mots ; donc réfléchissez avec vos mots, discutez entre vous et... ». En français, je ne travaille jamais en groupe ; donc il y a aussi ça, il y a ce côté... Travailler ensemble, pour eux je pense que ce n'est pas habituel, en tous les cas dans mon cours.

CH : D'accord. Et toi, comment tu vis ce temps de classe ?

Fr : Alors, moi j'aime bien être active, j'aime bien quand ça avance donc ça ne m'a pas dérangée, mais c'est vrai que ce moment de mise au travail des différents groupes, ça m'a demandé à la fois une énergie, mais aussi une disponibilité intellectuelle parce qu'il fallait que je rebondisse d'un groupe à l'autre. À la fois que je m'adapte à leur rythme, en fonction de là où en était le groupe, mais aussi de savoir la tâche sur laquelle ils travaillaient. Et même si c'est moi qui ai conçu les tâches et les documents, c'est vrai que cela demande une grande disponibilité et une grande réactivité.

- 32 Les données recueillies lors de cet entretien d'autoconfrontation donnent à voir les transformations que génère la mise en œuvre du dispositif dans l'activité même de l'enseignant. Les propos tenus par l'enseignante invitent à dépasser l'idée selon laquelle l'accompagnement du changement des pratiques professionnelles se limiterait à l'acculturation à des dispositifs didactiques innovants (pas de « magie du dispositif ») pour adopter une analyse « orientée activité » (Lussi-Borer *et al.*, 2014) permettant de mieux saisir la complexité de ce qui se joue dans la mise en œuvre effective du dispositif en classe tant au niveau de l'activité de l'enseignant que dans l'activité des élèves. Ce résultat est consistant avec de récentes études (Escalié, Recoules, & Chaliès, 2017) portant sur la mise en œuvre de situations d'apprentissage dites « complexes » construites à partir des postulats de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000). De tels résultats invitent à penser une formation des enseignants à partir de l'analyse « du dedans » de leur activité pour optimiser la mise en œuvre de ce type de dispositifs pédagogiques auprès des élèves.

4.3. Une étude menée à l'échelle académique sur les Projets d'Initiative Locale Adossés à la Recherche (étude 3)

- 33 Les Projets d'Initiative Locale Adossés à la Recherche (PILAR) sont des projets singuliers co-portés par la Structure Fédérative de Recherche « Apprentissage Éducation Formation » de l'ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées et la DAFPEN du rectorat de Toulouse. Engagés depuis la rentrée scolaire 2016 à l'échelle de l'académie, ces projets peuvent être considérés comme un des leviers exploités pour optimiser les dispositifs usuels de formation continue offerts aux enseignants du second degré. Environ une dizaine de projets sont menés chaque année sur des thématiques articulant nécessairement des

problématiques relatives à l'apprentissage des élèves (par exemple, la construction des compétences du Socle Commun de Compétences et de Connaissances ou leur évaluation) et à l'activité d'enseignement (par exemple, l'utilisation pédagogique des outils numériques). Pleinement inscrits dans une dynamique de recherche fondamentale de terrain, ces projets ont pour spécificité de s'organiser autour d'une triple temporalité renvoyant à des logiques différentes d'articulation entre la recherche, la formation et la pratique professionnelle enseignante. Ces différentes temporalités sont présentées dans leurs grandes lignes ci-après. Elles sont illustrées par des données empiriques extraites d'un PILAR réalisé dans le collège « COCON » (collège connecté exploitant à large échelle les tablettes numériques)⁶ du Tarn.

4.3.1. Négocier pour créer une communauté de recouvrement entre recherche, formation et pratique professionnelle

- 34 Lors du premier temps du projet, le travail engagé se voulait avant toute chose rendre possible la négociation entre, d'un côté, la dyade composée d'un chercheur et d'un formateur en charge d'accompagner le projet et, de l'autre, l'équipe enseignante du collège, afin qu'ils puissent ensemble s'engager dans la construction d'une communauté de pratique que l'on pourrait qualifier de « recouvrement » entre leur communauté d'appartenance. Ce n'est en effet qu'en acceptant de négocier, c'est-à-dire en reprenant à notre compte la conceptualisation de Vygotski, de faire momentanément un pas de côté conceptuel « scientifique » pour les uns et « ordinaire » pour les autres, que respectivement la dyade chercheur/formateur et les enseignants peuvent aboutir à la construction d'un objet d'étude « interfaciels » (Saury, 2009) intégrant tout ou partie des préoccupations de chacun.
- 35 Dans le cadre du PILAR considéré, l'objet d'étude « intermédiaire » construit après négociation était finalement formalisé comme suit : « *transformer les pratiques professionnelles de classe de sorte qu'elles s'appuient sur des usages singuliers des tablettes numériques afin d'optimiser l'apprentissage de tous les élèves* ». Ainsi formalisé, cet objet portait tout à la fois une partie des préoccupations la dyade chercheur/formateur (en l'occurrence : « *accompagner les enseignants vers la construction de nouveaux usages des tablettes numériques à partir d'une compréhension et d'une mise en œuvre de conditions théoriquement nécessaires à l'apprentissage des élèves* »), mais aussi des enseignants (en l'occurrence : « *interroger et optimiser les pratiques professionnelles de classe exploitant les outils numériques en vue d'un meilleur apprentissage chez tous les élèves* »).

4.3.2. Faire comprendre, transformer, comprendre

- 36 Lors de ce deuxième temps du projet, l'articulation entre, d'un côté, la dyade chercheur/formateur et, de l'autre, l'équipe enseignante du collège, a été effectuée selon une triple modalité.
- 37 Lors de la première étape, la dyade chercheur/formateur s'est engagée dans un travail visant à « faire comprendre » aux enseignants les principaux postulats de la théorie constructiviste relative à l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, un travail de vulgarisation « professionnelle » des postulats scientifiques a été mené par la dyade chercheur/formateur auprès des enseignants engagés dans le projet. L'objet était alors de passer d'une description « minimale » de ces postulats à leurs déclinaisons en termes de

conditions professionnelles à instruire dans la classe pour favoriser l'apprentissage des élèves.

- 38 Lors de la deuxième étape, la dyade chercheur/formateur a accompagné les enseignants dans la « transformation » de leurs pratiques usuelles de classe. Pour ce faire, elle a étayé le travail de petits collectifs de trois à quatre enseignants invités à construire une transformation professionnelle (en l'occurrence une séquence d'enseignement au sein d'une leçon) permettant de créer dans la classe par des usages singuliers des tablettes numériques tout ou partie des conditions favorables à l'apprentissage des élèves préalablement délimitées. Par exemple, dans le cadre du PILAR considéré, certains enseignants ont structuré un usage singulier d'une des applications en leur possession sur les tablettes ("WordClouds") pour aider les élèves, par une mise en mots individuelle des solutions trouvées, de prendre conscience de l'itinéraire réflexif emprunté pour répondre à la situation problème dans laquelle ils avaient été placés. Suite à cette activité de formalisation, des mises en œuvre effectives dans les classes ont été réalisées par les enseignants volontaires. La dyade chercheur/formateur a pris à sa charge l'enregistrement audiovisuel en plan large de ces transformations afin de récupérer des traces des activités des enseignants, mais aussi des élèves.
- 39 Lors de la dernière étape, la dyade chercheur/formateur a accompagné les enseignants dans la « compréhension » du développement professionnel potentiellement provoqué par les transformations préalablement engagées en classe. Dans le détail, deux niveaux de compréhension sources eux-mêmes d'une nouvelle transformation potentielle de l'activité des enseignants ont pu être distingués.
- 40 Le premier niveau était celui relatif à la compréhension de l'activité par l'enseignant filmé qui s'efforçait lors de son entretien d'autoconfrontation de rendre compte au chercheur de ce qu'il avait fait. À certaines conditions (notamment en matière de nature de questionnement effectué), la présence du chercheur a en quelque sorte singularisé l'observation, la signification et la description de son activité par l'enseignant. Le chercheur s'est en effet efforcé d'accéder aux critères d'intelligibilité de l'action visionnée en se faisant instruire par l'enseignant autoconfronté sur la signification de ses actions. Il est ici à noter que les conséquences d'une telle démarche sont potentiellement de deux ordres. D'une part, par un jeu de questions spécifiques, l'enseignant autoconfronté « instruit » le chercheur en lui apprenant à comprendre ce qu'il fait, c'est-à-dire en lui apprenant à signifier « comme lui » et à faire « comme si » c'était à lui d'agir conformément aux modes opératoires énoncés. Ce sont là les prémisses de la construction de résultats scientifiques qui alimenteront la visée épistémique du PILAR. D'autre part, tout à la fois « resitué » dans l'expérience professionnelle passée (Theureau, 2010) et « situé » dans l'expérience actuelle d'interlocution, l'enseignant autoconfronté développe la compréhension de son expérience passée et par-là même se voit partie prenante de la visée transformative du PILAR.
- 41 Le second niveau de compréhension engagé dans le PILAR pouvait être assimilé à ce que Durand (2008) considère être des « fictions de 1^{er} niveau ». L'enseignant filmé a été cette fois-ci accompagné par les autres enseignants du groupe ayant participé avec lui à la construction de la transformation engagée en classe. Ensemble, ils se sont saisis de la situation d'entretien d'alloconfrontation qui leur était proposée par le formateur pour s'engager dans la conception d'actions et d'opérations professionnelles alternatives à celles mises en œuvre et support aux échanges. Un élargissement de la visée

transformative du PILAR à l'échelle du collectif enseignant était alors potentiellement rendu possible.

4.3.3. Soutenir l'essaimage et la construction d'une culture professionnelle commune

- 42 La préoccupation étant de parvenir à essaimer à l'échelle de l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement scolaire les transformations professionnelles mises en œuvre et analysées, une activité visant à construire une culture professionnelle commune a finalement été engagée. L'idée était alors de permettre aux enseignants engagés dans le PILAR de devenir momentanément des « ex-pairs » (Meirieu, 2015) auprès des autres enseignants du collège. Pour ce faire, ils ont été accompagnés par la dyade chercheur/formateur dans la construction de ressources professionnelles de type « capsule vidéos » devant leur servir de support pour partager leurs expériences professionnelles ainsi que leurs justifications et leurs analyses.
- 43 Dans le détail, pour chaque transformation engagée une « capsule vidéos » a finalement été construite. Elle comportait (i) une « fiche contexte » explicitant la transformation engagée ainsi que ses justifications théoriques, (ii) un ou plusieurs extrait(s) vidéo significatif(s) de sa mise en œuvre en classe, (iii) un extrait vidéo de l'entretien de l'autoconfrontation de l'enseignant impliqué dans cette mise en œuvre et, enfin, (iv) un extrait vidéo de l'entretien d'alloconfrontation du collectif enseignant l'ayant initialement construite et après-coup analysée (voir figure n° 1).

Figure 1 : Exemple de ressources professionnelles construites de type « capsule vidéos ».
Figure 1: Example of professional resources built like "video capsule"



5. Mise en discussion des études : les points d'accord et de débat autour de la recherche fondamentale de terrain

44 L'objectif est d'identifier, à partir de nos études, des éléments précis sur les conditions du développement de l'activité des enseignants. Trois conditions de ce développement peuvent servir de repères à l'analyse : (i) l'implication des professionnels dans les processus de transformation de l'activité, (ii) l'articulation entre un « temps pour transformer » et un « temps pour comprendre les transformations », (iii) les circonstances de diffusion des transformations. L'exposé de ces conditions permet de mieux saisir la spécificité de notre démarche de recherche fondamentale ainsi que les points d'accord et de débat avec, d'une part une « troisième voie » proposée en clinique de l'activité (Clot, 2008a) et d'autre part les avancées méthodologiques des approches « orientées-activité » (Lussi Borer *et al.*, 2014).

5.1. L'implication des professionnels dans les processus de transformation de l'activité

45 Comme le donnent à voir les études détaillées en amont, la mise en œuvre d'une démarche fondamentale de terrain ne peut s'envisager sans l'implication des professionnels dans les processus de transformation de leur activité. C'est d'ailleurs cette implication tout au long de la démarche de recherche qui apparaît comme un élément déterminant pour assurer le cycle des transformations de l'activité professionnelle et remettre ainsi le métier en mouvement (Roger, 2007). Il semble que sous cet angle la problématique de l'implication des professionnels dans une démarche de recherche fondamentale rejoigne certains constats des travaux réalisés par Clot et ses collaborateurs. Ces derniers précisent ainsi que les enseignants peuvent « déclarer forfait » lorsqu'il s'agit de s'engager dans la « visibilité » de leur activité professionnelle (Litim *et al.*, 2005, p. 75). Ils notent par ailleurs que les enseignants sont souvent tiraillés entre, d'une part, leur intérêt de s'engager dans une collaboration avec un chercheur pour tenter de résoudre leurs difficultés vécues et les problèmes de métier et, d'autre part, leur intention de répondre aux urgences quotidiennes les empêchant souvent de s'impliquer avec le chercheur.

46 Toutefois, l'implication propre à la démarche de recherche que nous défendons prend un statut particulier parce qu'elle suppose une « contractualisation ». Celle-ci, enclenchée dès les premières rencontres du chercheur avec les professionnels, s'appuie sur un recueil d'informations des problèmes existants et ouvre sur une phase de négociation pour un engagement mutuel dans la construction d'un « objet d'étude intermédiaire » et des conditions de transformation du travail compte tenu de celui-ci. De ce point de vue, les objets d'étude dans les études présentées, « développer le travail coéducatif enseignants-parents », « impulser la conception et la mise en œuvre de dispositifs coopératifs d'apprentissage », « optimiser les pratiques professionnelles de classe exploitant les outils numériques », ont été retenus parce qu'ils faisaient sens au regard du contexte culturel et professionnel particulier et qu'ils favorisaient « un milieu interfaciel d'échanges » (Saury, 2012, p. 116) entre chercheur et professionnels.

- 47 Plus largement, il est à constater que les études engagées nécessitent une contractualisation à plus large échelle impliquant d'autres professionnels comme par exemple le chef d'établissement, mais aussi les services rectoraux académiques, et même d'autres acteurs, comme les parents d'élèves. Ces exigences ont des conséquences sur la manière de concevoir les relations entre les domaines de la recherche et professionnel, mais surtout dans la façon dont chaque participant peut être responsable et à l'initiative des transformations de l'activité. Ce sont ici des points d'importance tant ils permettent de situer des différences significatives entre différentes appréhensions et déclinaisons des recherches fondamentales de terrain.
- 48 Les phases de contractualisation et de négociation sont par exemple moins explicites dans les travaux de recherche qui justifient l'intervention des chercheurs par la prise en considération de la demande des professionnels et la formulation d'un contrat. Seules sont alors précisées des dispositions telles que la durée de la recherche, les modalités de collaboration, l'identification de l'objet de co-analyse choisi dans les séquences filmées (Félix & Saujat, 2015, p.203). De la même manière, les travaux fondés sur une méthodologie d'enquête déclinée à partir du pragmatisme de Dewey (1993) soulignent l'importance pour le chercheur de construire une collaboration avec les professionnels selon des principes comme ceux qui ont présidé à l'élaboration d'un LAVAE⁷ dans un établissement scolaire (Lussi Borer & Ria, 2015) : construire un cadre éthique pour des espaces collaboratifs protégés et sécurisants, offrir des formats progressifs d'explicitation des activités ; mobiliser des outils réflexifs pour apprendre à décrire et à interpréter l'activité à partir d'objets définis collectivement. Sur ce point, on comprend que ces principes puissent rassurer et engager plus facilement les professionnels dans la démarche d'enquête sur l'activité. Néanmoins, il est difficile de saisir le point de départ de la collaboration entre le chercheur et les professionnels, précisément savoir si l'objet auquel s'intéresse le collectif des enseignants est co-construit avec le chercheur.
- 49 Enfin, le cadre de l'intervention en clinique de l'activité pourrait laisser penser que la phase de négociation est présente dans la démarche de recherche fondamentale de terrain. Or, à la lecture des travaux, on comprend que les premières réunions entre le chercheur et les professionnels sont programmées pour constituer un comité de pilotage, négocier les conditions d'intervention autour de la commande ou demande, engager les premières analyses. Ce qui apparaît ici comme des étapes incontournables pour le chercheur en vue d'installer un travail collectif avec les professionnels (Clot, 1999 ; Litim *et al.*, 2005 ; Scheller, 2001) semble « lisser » la phase de contractualisation et de négociation d'un objet d'étude comme base de travail acceptable, souhaitable et « investiguable ».
- 50 En somme, de cette contractualisation découle, selon nous, une implication « durable » des professionnels et du chercheur dans la démarche fondamentale de terrain pour une appréhension mieux adaptée des problèmes posés par le terrain et du développement de l'activité.

5.2. L'articulation entre un « temps pour transformer » et un « temps pour comprendre les transformations »

- 51 Nos études montrent, pour l'essentiel, l'ambition partagée avec les travaux en clinique de l'activité de conduire une recherche fondamentale de terrain attachée à l'action transformatrice de l'activité au travail (Litim *et al.*, 2005). Elles mettent en avant

l'organisation du développement invitant les professionnels à « pousser le réel dans ses retranchements » (Clot, 2008a, p. 69). Dans le détail, des entretiens d'autoconfrontation simple ont été mobilisés pour aider les enseignants à identifier les problèmes liés aux échanges avec les parents et à envisager une nouvelle forme d'activité co-éducative. Des étayages ont été proposés pour co-construire avec les participants de nouveaux dispositifs coopératifs d'apprentissage ou pour les accompagner dans la conception de nouvelles séquences d'enseignement avec l'usage des tablettes numériques. Dans ces circonstances, les conditions d'organisation du développement de l'activité se réalisent au travers des moyens auxiliaires (Vygotski, 1934/1997) en confiant aux outils psychologiques un rôle moteur dans la transformation des actions. Aussi, l'organisation du développement telle que nous nous efforçons de la mettre en place dans les établissements scolaires repose sur l'opportunité donnée aux professionnels de reprendre en main l'activité de travail en y associant de nouvelles significations. Autrement dit, nos études montrent qu'en produisant du mouvement dans les composantes de l'activité, les enseignants réussissent ensemble à envisager de nouvelles opérations pour la conception de mises en œuvre effectives des transformations de leur activité en classe. Ce que nous montrent nos études illustre ainsi le processus de migration des ressources du développement dans une nouvelle expérience d'enseignement conduisant les enseignants à faire quelque chose de ce qui a été conçu au cours des analyses collectives, précisément à confronter les actions retenues à la complexité du terrain.

- 52 À la suite, on constate que notre démarche de recherche fondamentale de terrain permet aux professionnels de comprendre et de se saisir des processus de transformation. C'est particulièrement le cas dans la troisième étude montrant les conditions dans lesquelles les professionnels sont amenés à produire de nouvelles significations en instruisant le chercheur sur les actions réalisées. Nous insistons sur ce point, souvent passé sous silence dans les travaux en sciences de l'éducation relevant d'une démarche fondamentale de terrain ; c'est par l'entremise de nouvelles analyses à partir des traces audio-vidéo sur les transformations effectuées que les professionnels peuvent apprendre, avec l'aide du chercheur, à signifier si « du nouveau » a pu se produire ou pas, dans quelles circonstances et pour quelle efficacité. C'est là une singularité dont témoignent les trois études illustrant la démarche de recherche fondamentale de terrain. En ce point, l'ensemble de ces éléments peut entrer en débat avec le cadre méthodologique en clinique de l'activité. En effet, ce que nous souhaitons mettre en avant porte, en particulier, sur l'intérêt de ne pas s'arrêter à la frontière des transformations réalisées ; au contraire, il s'agit d'impliquer les enseignants dans l'évocation des solutions trouvées et la prise de conscience des actions à l'origine des transformations. On peut alors considérer que cette mise en mots peut révéler les indices d'une part du développement du pouvoir d'agir des enseignants et d'autre part de l'appropriation du dispositif de recherche.
- 53 Au final, nous pensons ici que la perspective d'instituer dans les établissements scolaires les deux temps « transformer » et « comprendre les transformations » peut éviter que les transformations de l'activité soient pensées comme des processus isolés et séparés de la praxis (Durand, 2015).

5.3. Les circonstances de diffusion des transformations

- 54 En pointant l'enjeu d'une diffusion des transformations de l'activité, nos études montrent, à certains égards, ce qu'elles apportent de spécifique dans la démarche de recherche fondamentale de terrain. À l'échelle locale, il s'agit d'exploiter les instances institutionnelles des établissements scolaires, telles que le conseil pédagogique du collège pour examiner, discuter et arbitrer avec différents acteurs (chef d'établissement, enseignants, coordonnateurs de niveau, personnel de la vie scolaire), les transformations réalisées. Cette perspective présente notamment l'intérêt de permettre à une communauté éducative de faire de ces transformations un objet de réflexion et de travail, avec de nouveaux destinataires. Ce qui peut conduire par la suite à prendre de nouvelles décisions éducatives, à concevoir les ajustements possibles des dispositifs pédagogiques, à repenser l'organisation du travail. D'une certaine façon, ce cadre de diffusion rejoint les préoccupations des chercheurs en clinique de l'activité quant aux pistes possibles de restitution et de pérennisation des développements produits après l'intervention (Quillerou-Grivot & Clot, 2013). Cependant, il reste à problématiser la question des circonstances dans lesquelles la restitution des transformations « migre » dans la pensée des collègues et favorise la confrontation dialogique au sein de la communauté éducative. L'enjeu d'un essaimage des transformations dans des espaces institutionnels suppose à ce titre de s'intéresser de très près au fonctionnement des instances dans les établissements scolaires qui sont dédiées aux prises de décision.
- 55 De façon complémentaire, nos études mettent en avant la possibilité pour les professionnels, impliqués dans la recherche, de devenir de potentiels médiateurs pour l'essaimage des transformations. En outre, la diffusion s'accompagne de missions nouvelles pour les enseignants devenus « ex-pairs » ou « référents » auprès de leurs collègues. Ce processus de déploiement par les pairs est également mis en évidence dans les travaux récents en clinique de l'activité. Défini en termes de stratégie, ce déploiement est principalement assuré par la transmission de l'expérience et les ressources du genre professionnel (Bonfond, 2016). Nous partageons avec les chercheurs en clinique de l'activité le fait que cette forme d'essaimage des transformations favorise le développement du pouvoir d'agir des professionnels par l'entremise de nouvelles responsabilités. Elle assure la pérennisation de l'initiative dans l'action de transformation des pratiques (Clot, Bouffartigue, Durand, Fortino, & Mias, 2016).
- 56 Telle que la diffusion a été initiée dans nos études, on comprend davantage que celle-ci peut être propice à la construction d'un travail entre pairs et à une culture professionnelle commune au sein d'une organisation alors « apprenante ». Par certains côtés, elle diffère des démarches mises en place par d'autres chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation qui consistent à diffuser principalement les transformations réalisées en les recyclant dans un dispositif de formation (Félix & Saujat, 2015).
- 57 Enfin, on identifie que l'une des circonstances favorables à l'essaimage consiste à organiser avec les professionnels les conditions de la compréhension des processus à l'origine des transformations. En d'autres termes, c'est parce que les enseignants ont pris conscience, avec le chercheur, des actions propres à la résolution d'un problème professionnel qu'ils sont potentiellement capables de diffuser les conditions opérationnelles des transformations. À terme, la manière de rendre explicite ce processus

transformatif pourrait donner lieu à formalisation de compétences professionnelles en lien avec le développement de l'activité.

6. Conclusion

- 58 Cet article avait pour objectif de contribuer à une réflexion sur la mise en œuvre d'une recherche fondamentale de terrain en contexte scolaire. Le constat fait par Chaliès et Bertone (2013) nous a conduits à expliciter les principes épistémologiques et les choix de méthodes participant de notre approche singulière de la recherche fondamentale de terrain avec les professionnels de l'enseignement. Nous avons ainsi établi que la contractualisation, l'identification d'un objet d'étude intermédiaire, l'organisation du développement de l'activité, la diffusion des transformations constituaient des étapes dynamiques et processuelles, voire un cycle favorable à l'implication des professionnels dans la recherche et à une nouvelle conception du travail scientifique dans les établissements scolaires. Au-delà de cette démarche méthodologique caractéristique de notre approche de la recherche fondamentale de terrain, nous souhaitons conclure cet article en revenant sur l'une des spécificités des travaux que nous menons dans cette lignée, à savoir la (les) fonction(s) des résultats empiriques produits. D'un côté, sur le plan épistémique, les résultats peuvent alimenter la lecture théorique des conditions du développement de l'activité. D'un autre côté, sur le plan transformatif, ces mêmes résultats constituent à la fois des traces de développement et un levier de transformation de l'activité professionnelle pouvant faire l'objet d'une diffusion à plus grande échelle. C'est ce double mouvement de progression qui caractérise la dimension technologique de nos travaux et, de façon plus générale, la conception de la recherche fondamentale de terrain dans nos programmes de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*. New York : Addison-Wesley.
- Béguin, P. (2007a). Dialogisme et conception des systèmes de travail. In Y. Clot & K. Kostulski (Eds.), *Dialogue, activité, développement* (p.169-198). Paris : L'Harmattan.
- Béguin, P. (2007b). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *Activités* [En ligne], 4 (2), 107-114. <https://journals.openedition.org/activites/1719>
- Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (p. 147-160). Paris : PUF.
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités* [En ligne], 1(1), 54-71. <https://journals.openedition.org/activites/1156>

- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de la Réunion.
- Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités* [En ligne], 12(2), 53-72.
- Bonnefond, J.-Y. (2016). *L'intervention dans l'organisation en clinique de l'activité : le dispositif « DQT » RENAULT à l'usine de Flins*. Thèse de Doctorat non publiée en psychologie du travail, Paris : CNAM.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Étude de cas en classe de sixième de collège*. Thèse de Doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*. Thèse de Doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille.
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches, Université de Toulouse II.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2013). Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et choix de méthode. *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*. Montpellier, 27-30 août 2013.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2017). And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education? In M. Peters, & J. Stickney (Eds.), *A companion to Wittgenstein on education: pedagogical investigations* (p. 659-673). Singapour : Springer Editors.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2003). Préface - Vygotski : la conscience comme liaison. In L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions* (p. 7-59). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2008a). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67-78.
- Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y., Bouffartigue, P., Durand, J.-P., Fortino, S., & Mias, A. (2016). Questions autour de la clinique de l'activité. *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 9 | 2016, mis en ligne le 02 novembre 2016, URL : <http://journals.openedition.org/nrt/2900> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/nrt.2900>
- Coburn, C.-E., & Penuel, W.-R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54.
- Coburn, C.-E., Penuel, W.-R., & Geil, K.-E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. New York, NY : William T. Grant Foundation.
- Dejours, C. (2006). Sciences du travail et politique. À partir de l'œuvre de Wisner. *Travailler*, 1(15), 207-218.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énonciative de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 1-25.
- Durand, M. (2015). Formation et analyse du travail dans le champ de l'éducation. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 239-256). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Durand, M., & Yvon, Y. (2012). *Réconcilier recherche et pratiques formatives ?* In F. Yvon & M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 9-26). Bruxelles : De Boeck.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIFES*, 1(1), 4-19.
- Escalié, G., Recoules, N., & Chaliès, S. (2017). Repenser les situations complexes dans l'enseignement à partir d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste : une étude de cas en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 44, 162-177.
- Félix, C., Amigues, R., & Espinassy, L. (2014). Observer le travail enseignant. *Recherches en éducation*, 19, 52-62.
- Félix, C., & Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 201-218). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Flandin, S. & Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*[En ligne], 11(2), 172-187. <https://journals.openedition.org/activites/970>
- Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Strasbourg.
- Granger, R., Tseng, V., & Wilcox, B. (2013). Connecting research and practice. In E.-T. Gershoff, R. Mistry, & D-A. Crosby (Eds.), *Societal contexts of child development: Pathways of influence and implications for practice and policy* (p. 205-219). New York, NY : Oxford University Press.
- Gutiérrez, K.-D., & Penuel, W.-R. (2014). Relevance to practice as a criterion for rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19-23.
- Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation* [En ligne], 45.
- Leontiev, A.-N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.
- Leontiev, A.-N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.
- Litim, M. (2012). Les méthodes indirectes à l'épreuve de la pratique : questions d'intervention. In Y. Clot (Ed.) *Vygotski maintenant* (p. 155-174). Paris : La Dispute.
- Litim, M., Prot, B., Roger, J.-L., Ruelland, D., Yvon, F., & Clot, Y. (2005). *Enjeux du travail et « genre » professionnel dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et des personnels de gérontologie*. Rapport pour l'Action Concertée Incitative « Travail » du Ministère de la Recherche. Paris : CNAM.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F., & Vidal-Gomel, Ch. (2014). Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité. *Activités*, 11(2), 72-75. <https://journals.openedition.org/activites/967>
- Lussi Borer, V., & Ria, L. (2015). *Apprendre à enseigner*. Paris : PUF.

- Méard, J.A. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université d'Aix-Marseille 1.
- Meirieu, P. (2015). Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation ? Colloque de la Chaire UNESCO *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Institut Français de l'Éducation, Lyon, 26-27 mars.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Refondation de l'éducation prioritaire. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 23 du 5 juin 2014. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=30815
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 17 du 23 avril 2015. <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. Thèse de Doctorat, Université Montpellier III.
- Moussay, S., & Aknouche, S. (2018). Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio-vidéo de l'activité en classe. *Canadian Journal of Education*, 41(3), 834-859.
- Moussay, S., & Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail enseignant dans des collèges situés en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité professionnelle ? *Revue française de pédagogie*, 189, 91-104.
- Nelson, I.-A., London, R.-A., & Strobel, K.-R. (2015). Reinventing the role of the university researcher. *Educational Researcher*, 44, 17-26.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (2015). *Redécouvrir l'expérience du travail*. Paris : Les Éditions Sociales.
- Quillerou-Grivot, E., & Clot, Y. (2013). Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *Activités*, 10(2), 229-248.
- Ria, L. (Ed.) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse : Erès.
- Rubinstein, S.-L. (2007). La question de la conscience et de l'activité dans l'histoire de la psychologie soviétique. In V. Nosulenko, & P. Rabardel (Eds.), *Rubinstein aujourd'hui : nouvelles figures de l'activité* (p. 255-262). Toulouse : Octarès.
- Saury, J. (2009). Une définition minimale des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. *Actes du colloque du REF Pratiques et métiers en éducation et formation : apports de la recherche*. Nantes, 17-18 juin.
- Saury, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In F. Yvon, & M. Durand. (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 115-127). Bruxelles : De Boeck.

- Saussez, F., & Yvon, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Scheller, L. (2001). L'expérience du travail dans le cadre dialogique. *Travailler*, 6, 71-88.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*, Paris : PUF.
- Snow, C.-E. (2015). Rigor and realism: Doing educational science in the real world. *Educational Researcher*, 44(9), 460-466.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 2, 287-322.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Tseng, V. (2012). The uses of research in policy and practice. *Social Policy Report*, 26(2), 3-19.
- Van der Maren, J.-M. (2017). Préface. In P. Beaupré, R. Laroui, & M.-H. Hébert (Eds.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (p. VII-XI). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Viau-Guay, A. (2012). Contribuer au renouvellement ontologique, épistémologique et éthique par l'approche de l'activité : analyse critique d'une recherche sur l'activité d'un ergonome confronté à des difficultés professionnelles. In F. Yvon & M. Durand (Eds.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 69-90). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.-S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris : La Dispute.
- Vygotski, L.-S. (1978). *Mind in Society : The Development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Vygotski, L.-S. (2003). *Conscient, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Voir par exemple, le dernier numéro de la revue *Éducation & Didactique*, volume 11, n° 3, 2017.
2. REP+ : Depuis la loi de la refondation de l'éducation prioritaire – circulaire 2014-077 du 4 juin 2014 –, certains établissements secondaires considérés les plus en difficultés sont situés dans des réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP+).
3. Le conseil pédagogique dans un établissement scolaire a pour mission de favoriser la concertation entre les enseignants, le chef d'établissement et d'autres personnels de la vie scolaire. Défini comme une instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement, il favorise la discussion autour des propositions d'expérimentations pédagogiques.
4. Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège.
5. Rapport IGEN-IGAENR n° 2014-026. La mise en place des conseils école-collège.
6. Pour plus de détails : <http://www.ac-toulouse.fr/cid116674/adosser-la-formation-a-la-recherche-le-dispositif-pilar.html>
7. LAVAE : Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante.

RÉSUMÉS

Dans le présent article, l'objectif est de décrire la recherche fondamentale de terrain (Clot, 2008a, 2008b ; Wisner, 1995) telle que nous la concevons dans nos programmes de recherche et telle que nous la mettons en œuvre, dans les établissements scolaires avec les professionnels de l'enseignement. Sont présentés les orientations épistémologiques et théoriques ainsi que les choix méthodologiques que nos études à visées transformatrice et épistémique adoptent pour mener une recherche fondamentale de terrain. Dans ce contexte, l'article développe la problématique des relations chercheur(s) et professionnel(s) en décrivant les processus de co-construction de l'objet d'étude et d'élaboration collective des transformations de l'activité que la méthode d'entretien d'autoconfrontation permet de faire émerger au cours de la recherche. Trois études illustrent cette démarche de recherche fondamentale de terrain menée avec des enseignants en milieu scolaire. Une mise en discussion de ces trois études à propos des conditions du développement de l'activité des enseignants permet de souligner des points d'accord et de débat avec d'autres travaux qui se réclament d'une recherche fondamentale de terrain.

The aim of this article is to describe basic field research (Wisner, 1995; Clot, 2008a, 2008b) as we conceive it in our research programs and as we implement it in schools, with teaching professionals. We present both the epistemological and theoretical orientations and the methodological choices that our transformative and epistemic studies adopt to do basic field research. In this context, the article develops the problematic of the relations between researcher(s) and professional actor(s) by describing the processes for the co-construction of the object of study and the collective elaboration of the transformations of the activity that the self-confrontation interview method helps to bring out during the research. Three studies illustrate this process of fundamental field research conducted with teachers in schools. Using these three studies to discuss the conditions of the development of teacher activity, it becomes possible to underline points of agreement and debate with other studies which claim of basic field research.

INDEX

Mots-clés : enseignement, développement de l'activité, collectif chercheur/professionnels, recherche développementale

Keywords : teaching, activity development, researcher/professional collective, developmental research

AUTEURS

SYLVIE MOUSSAY

ACTé, EA4281, Université Clermont Auvergne BP 10448, F-63000 Clermont-Ferrand –
Sylvie.Moussay@uca.fr

GUILLAUME ESCALIÉ

LACES, EA7437, Université de Bordeaux, 12 avenue Camille Jullian, 33600 Pessac –
guillaume.escalie@u-bordeaux.fr

SÉBASTIEN CHALIÈS

UMR EFTS, Université de Toulouse, ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées, 118 Route de Narbonne,
31078 Toulouse – sebastien.chalies@univ-tlse2.fr