
Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique

H. Choplin¹ — J. Audran² — J.-F. Cerisier³
S. Lemarchand⁴ — D. Paquelin⁵ — S. Simonian⁶
J. Viens⁷ — D. Peraya⁸ — E. Soulier⁹ — G. Jacquinet¹⁰

1) UTC Compiègne

2) Université de Provence

3) IRMA (ERT 49), CEMTI (EA 3388)

4) Télécom Paris

5) Université Bordeaux 3

6) Université Lyon 2

7) Université de Montréal

8) Université de Genève

9) Université de Technologie de Troyes

10) Université de Paris 8

RÉSUMÉ. Cet article propose de questionner les pratiques de recherche portant sur les processus d'innovation pédagogique à l'aune de certains concepts décrivant ces processus eux-mêmes. Il procède en deux temps principaux. Tout d'abord, nous explicitons les forces, mais aussi les insuffisances des modèles de la recherche-action et du praticien réflexif, du point de vue de la compréhension de la dynamique qui détermine les pratiques de recherche sur et pour l'innovation. Ensuite, nous proposons d'appréhender cette dynamique selon trois axes : organisationnel, épistémique et historique. L'étude de ces axes requiert des concepts – collectif, espace-temps, objet intermédiaire, événement – qui semblent également pertinents du point de vue de l'analyse du processus d'innovation lui-même. L'ensemble de cette contribution – d'ordre épistémologique – s'appuie sur un projet d'Équipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé, « Campus numériques et innovation pédagogique ») engageant cinq terrains de recherches sur et pour l'action.

ABSTRACT. The purpose of this article is to question the practises of research about the processes of pedagogical innovation in the light of some concepts that are describing these processes themselves. It follows a two-main-step procedure. First of all we will show the strengths as well as the weaknesses of the models of the action-research and the reflexive practitioner as far as understanding the dynamics that condition the practises of research on and for innovation is concerned. Then we shall propose to apprehend this dynamics upon three axes: organizational, epistemic and historical. The study of these axes calls for concepts – collective, space-time continuum, intermediate object, event – which also appear to be relevant as far as the analysis of the innovation process itself is concerned. This whole contribution – of an epistemological order – relies on the project of a Technological Research Team on Education (ERTé, « virtual campuses and pedagogical education ») that has undertaken five research fields on and for action.

MOTS-CLÉS : campus numérique, collectif « praticiens-chercheurs », épistémologie, innovation pédagogique, praticien réflexif, pratiques innovantes de recherche, recherche-action.

KEYWORDS: virtual campuses, « practitioner-researcher » collective, epistemology, pedagogical innovation, reflexive practitioner, innovative practises of research, research-action.

DOI:10.3166/DS.5.483-505 © Cned/Lavoisier

Hugues Choplin
UTC de Compiègne
TSH – COSTECH (EA 2223)
BP 60319 – Rue du Docteur Schweitzer
F-60203 Compiègne cedex
Hugues.Choplin@Utc.fr

Jacques Audran
Université de Provence – UMR ADEF
Sciences de l'éducation
1 rue de Verdun, F-13410 Lambesc
jacques.audran@univ-provence.fr

Jean-François Cerisier
IRMA (ERT 49), Université de Poitiers
et CEMTI (EA 3388), Université Paris 8
cerisier@univ-poitiers.fr

Sarah Lemarchand
Télécom Paris
département Innovation pédagogique
46 rue Barrault, F-75634 Paris cedex 13
sarah.lemarchand@telecom-paristech.fr

Didier Paquelin
Université Michel de Montaigne,
Bordeaux 3 – IMAGINES (EA 4199)
Domaine universitaire
F-33607 Pessac cedex
Dpaquelin@Orange.Fr

Stéphane Simonian
Université Lyon 2 – ISPEF
86 rue Pasteur, F- 69365 Lyon cedex 07
Stephane.Simonian@univ-lyon2.fr

Jacques Viens
Université de Montréal-CIRTA
Pavillon J. A. Bombardier
salle 4027- 5155, avenue Decelles
Montréal (Québec)
Canada H3T 2B2
jacques.viens@umontreal.ca

Daniel Peraya
Université de Genève
Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation
TECFA (TEChnologies Formation et
Apprentissage)
54 Route des Acacias
CH-1227 Genève
daniel.peraya@tecfa.unige.ch

Eddie Soulier
Université de Technologie
ICD/Tech-CICO FRE CNRS 2848 –
Pôle HETIC
12, rue de Marie Curie – BP 2060 F-
10010 Troyes cedex
eddie.soulier@utt.fr

Geneviève Jacquinet
Université de Paris 8
CEMTI (EA 3388)
2 rue de la Liberté
F-93526 Saint-Denis
gjacq@noos.fr

Un problème épistémologique

Cet article procède de travaux, théoriques et opérationnels, portant sur les liens – éventuels – entre la mise en œuvre de dispositifs de formation, tels que les campus numériques, et le déploiement de processus d'innovation pédagogique. Plus précisément, d'ordre *épistémologique*, il questionne *les types de recherche* susceptibles de problématiser ces liens eux-mêmes. Comment caractériser les pratiques de recherche dédiées à la fois à la compréhension et à la régulation des processus d'innovation pédagogique susceptibles d'être induits par les campus numériques ? A l'origine de cet article, cette interrogation procède elle-même d'une hypothèse selon laquelle les modèles traditionnels de recherche sont inadéquats à ces processus (Jacquinot et Choplin, 2002). Plus encore : notre hypothèse est que, s'ils s'affranchissent de certains écueils de la *recherche appliquée*, les modèles de la *recherche-action* et du *praticien réflexif* restent néanmoins, eux aussi, partiellement insuffisants pour traiter cette question, en particulier parce qu'ils demeurent, comme nous le verrons, prisonniers de ce que nous désignons comme la structure du *face-à-face entre la recherche et l'action* (cf. section 2). Comment, dès lors, pallier ces insuffisances ? La spécificité de l'approche proposée ici dans cette perspective tient à ce que nous proposons de problématiser la recherche *sur* et *pour* l'innovation à l'aune de certains des concepts – collectif, espace-temps, objet intermédiaire, événement – qui nous paraissent déterminants pour caractériser, au-delà des acteurs « incontournables » que sont l'enseignant et l'apprenant, les *dispositifs innovants* (Charlier et Peraya, 2003) eux-mêmes¹ (cf. section 3).

Le propos de cet article n'est donc pas de questionner en tant que tels les campus numériques ou les dispositifs innovants. Il est plutôt d'essayer de faire valoir les catégories susceptibles de décrire ces derniers pour qualifier – sur un plan épistémologique – la recherche même qui peut porter sur eux. Précisons de surcroît que cet article ne relève pas d'une recherche empirique rigoureuse sur des terrains de recherches sur/pour l'innovation (ou sur/pour l'action). Il procède plutôt d'une proposition théorique conduisant à dégager trois axes – *organisationnel*, *épistémique* et *historique* – pour analyser les pratiques de recherche sur/pour l'innovation. Reste qu'il s'appuie sur un projet d'Équipe de Recherche Technologique en Éducation (« Campus numériques et innovation pédagogique ») engageant cinq terrains de recherches sur/pour l'innovation (cf. section 1).

1. « Dispositif innovant » : cette formule désigne dans cet article les campus numériques en tant qu'ils sont susceptibles d'induire des processus d'innovation pédagogique.

1. Le cadre de l'ERTé

Finalité et hypothèses

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une Equipe de Recherche Technologique en Education (ERTé, 2005-2008) : « Campus numériques et innovation pédagogique »². Cette équipe présente les caractéristiques suivantes :

– comme toutes les ERTé, elle est finalisée, sinon par la résolution effective de problèmes, du moins par l'identification de *verrous* opérationnels³, ainsi que par l'élaboration d'éléments de solutions associées, lesquels concernent, dans cette ERTé, chacun des cinq campus numériques⁴, terrains du projet. En ce sens, la recherche qui fait l'objet ici de notre analyse épistémologique relève, sinon d'une recherche-action, du moins d'une recherche *pour* l'action et plus précisément pour *l'innovation pédagogique* via les campus numériques (Petit, Thibault, Trebbi, 2006) ;

– par innovation pédagogique, elle entend, dans la lignée des travaux d'auteurs comme Bonami, Garant (1996) et Cros (1998), non seulement de nouveaux objets – tels les TIC – mais aussi des *processus complexes*, s'appuyant sur ces nouveaux objets. Flous et difficilement prévisibles, ces processus *transforment* les conceptions et les pratiques sociales, les modes de relation entre acteurs et, davantage encore, l'organisation, les valeurs et les finalités éducatives d'une *institution*.

Notre ERTé est donc finalisée par la définition de modes d'action susceptibles de favoriser l'émergence et le déploiement de tels processus ;

– plus précisément, notre ERTé fait l'hypothèse que ces modes d'action engagent spécifiquement – au-delà de ces acteurs « incontournables » que sont l'enseignant et l'apprenant – trois dimensions mises en jeu par les campus numériques : leurs *espaces-temps* ; les *collectifs* qui réunissent les apprenants, les enseignants et les acteurs techniques et administratifs de ces campus ; les *objets* (technologiques ou non) qu'ils mobilisent dans leur conception ou leur mise en œuvre (Choplin et

2. Équipe labellisée par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche sous le numéro ERTE 59 et intitulée « Campus Numérique et Innovation Pédagogique ». Ce projet est porté par l'Université de Provence, l'Université Bordeaux-3 et l'Université de Technologie de Compiègne. Une équipe d'une vingtaine de chercheurs et praticiens francophones a été constituée.

3. Exemple de verrous opérationnels formulés dans notre ERTé : la difficulté que rencontrent les acteurs des campus numériques pour « brancher » ces derniers sur des dynamiques – en particulier pédagogiques – déjà à l'œuvre dans les universités. Rappelons que cet article, d'ordre épistémologique, n'a pas vocation à traiter ces verrous en tant que tels.

4. Par « campus numérique » nous désignons une formation qui répond aux trois caractéristiques suivantes : a) elle se déploie dans l'enseignement supérieur ; b) elle mobilise l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) ; c) elle désigne une formation ouverte et à distance en cela qu'elle articule des temps de formation en présence et d'autres à distance.

Paquelin, 2006)⁵. Autrement dit, l'hypothèse *opérationnelle* qui guide cette ERTé est la suivante : pour que les campus numériques puissent induire des processus d'innovation pédagogique – et ainsi désigner des *dispositifs innovants* de formation –, il convient de susciter/ permettre la configuration d'espaces-temps inédits, de susciter et/ou d'animer des nouvelles formes de travail collectif, de concevoir des objets (technologiques ou non) de négociation/collaboration.

Caractéristiques des cinq terrains de recherche sur et pour l'innovation

Nous avons déjà eu l'occasion de décrire les cinq terrains de l'ERTé : ENFI (Télécom Paris), GIRAFE (porté par l'Université de Genève)⁶, PEGASUS (porté par l'Université de Nice Sophia-Antipolis), SCENARISUP (porté par l'Université de Technologie de Compiègne), TEMIS (Université de Technologie de Troyes) (Paquelin *et al.*, 2006). Rappelons ici tout d'abord :

- que chacun de ces terrains se déploie, soit sur plusieurs institutions : GIRAFE, SCENARISUP, PEGASUS, soit sur une seule institution : ENFI, TEMIS ;
- que, dans quatre d'entre eux (tous sauf PEGASUS), une (ou des) cellule(s) TICE ou un département de type « innovation pédagogique » est au cœur de l'action. Du reste, sur ces quatre terrains, les premiers *praticiens* visés dans notre ERTé sont, non pas les enseignants, mais d'abord les acteurs des cellules TICE, chargés d'accompagner ou de déployer l'innovation pédagogique.

Il importe ici également de préciser les caractéristiques des différentes équipes de recherche sur/pour l'innovation constituées sur nos terrains dans le cadre de l'ERTé. Toutes sont composées d'un petit nombre d'acteurs : trois ou quatre, chacune d'entre elles incluant des chercheurs et un praticien du terrain, spécifiquement chargé, dans

5. Sur un plan théorique, la pertinence d'une approche centrée sur ces trois dimensions tient, selon nous, à ce qu'elles semblent significativement mises en jeu à la fois par les processus d'innovation pédagogique (en général) et par les campus numériques. Par exemple, touchant la dimension des espaces-temps : on sait d'une part que le déploiement des processus d'innovation pédagogique dans les organisations éducatives repose sur *la constitution d'espace-temps adhoc* (Bonami et Garant, 1996 ; Cros, 1998), « protégés » à savoir permettant l'imagination, l'essai et la prise de risque nécessaire à l'innovation (Bourgeois, 1996 ; Enriquez, 1992), et d'autre part qu'un apprenant dans un campus numérique se doit, pour y réussir, *de re-construire ses divers espaces-temps* (formatif, personnel, professionnel) (Collectif de Chasseneuil, 2001).

6. GIRAFE est un terrain particulier en ce qu'il n'a pas donné lieu à un travail effectif pendant notre ERTé. Il n'a donc pas été concerné par l'organisation spécifique proposée dans l'ERTé et en particulier par la mise en place d'un binôme de responsables constitué d'un chercheur et d'un acteur-lien. Ce terrain s'est cependant révélé important dans notre réflexion, non seulement parce que certains de ses acteurs (D. Peraya, J. Viens) ont joué le rôle d'expert-régulateur, mais aussi parce que les problèmes (passés) liés au fonctionnement de GIRAFE qu'ils nous ont décrits relevaient pour une part (comme nous allons le suggérer) des tensions entre les chercheurs et les praticiens (Peraya, Frete, 2005).

le cadre de l'ERTé, de jouer le rôle d'*acteur-lien* (lien entre l'ERTé et le terrain). *A priori* dégagé de la responsabilité de la recherche en tant que telle, cet acteur est, sur nos différents terrains, soit particulièrement sensibilisé aux questions de recherche, soit lui-même chercheur par ailleurs (l'acteur-lien de PEGASUS étant également chercheur sur TEMIS). Ajoutons que cette ERTé est marquée par une hétérogénéité *disciplinaire* entre chercheurs des différents terrains et entre chercheurs à l'intérieur d'un même terrain. Globalement, les trois disciplines les plus présentes sur nos terrains sont la sociologie, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. Mais, selon les terrains, la dominante disciplinaire est variable. Par exemple, les travaux sur ENFI sont gouvernés par une approche à dominante « sciences de l'information et de la communication »⁷. De plus, certains terrains sont significativement marqués par des conjugaisons de disciplines et, partant, par des exigences d'interdisciplinarité : SCENARISUP est ainsi le lieu de croisement entre sociologie et sciences de l'éducation, PEGASUS entre sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication, TEMIS entre sciences de l'éducation et philosophie.

Précisons toutefois que, dans le cadre de cet article, nous travaillerons moins sur l'interdisciplinarité scientifique en tant que telle que sur les liens entre les deux *mondes* de la recherche et de la pratique. Ceux-ci engagent en particulier une pluralité de catégories d'acteurs et de professionnalités qui déborde le cadre de l'inter- ou de la transdisciplinarité scientifique.

Statut de l'écriture collective de cet article

Finalement, trois niveaux de pratiques et d'acteurs sont à distinguer et à articuler :

a) le niveau des *pratiques de terrain*, qui engage les praticiens des campus numériques (acteurs des cellules TICE, enseignants, étudiants...). Ce niveau est l'objet des recherches (sur/pour l'innovation) conduites dans l'ERTé ;

b) celui – toujours au niveau de chaque terrain – de la *recherche sur/pour l'innovation*. Il mobilise, nous l'avons dit, sur chaque terrain, une petite équipe spécifique (chercheurs et acteur-lien), chargée en particulier d'identifier les verrous propres au terrain et des éléments de solution associés. C'est le fonctionnement de chaque équipe à ce niveau qui constitue l'*objet* interrogé par cet article ;

c) celui, enfin, d'une réflexion transversale (*inter-terrains*) à caractère épistémologique, réunissant une partie des chercheurs et des praticiens de l'ERTé

7. L'expérience vécue au sein de l'équipe ENFI montre toutefois que, s'ils sont identifiés par la communauté scientifique comme affiliés à la même discipline (les sciences de l'information et de la communication), les trois chercheurs font cependant valoir des postures épistémologiques sensiblement différentes, les uns étant proches des sciences des organisations et les autres de la sociologie des usages.

(ses cinq terrains étant représentés) et questionnant le statut des pratiques de recherche sur/pour l'innovation qu'ils mettent en œuvre dans le cadre de l'ERTé. Cette équipe « épistémologique » est l'auteur collectif de cet article. Elle s'est créée à la suite de la remise en cause à un moment donné, par certains acteurs du projet ERTé, de la nature de la recherche sur/pour l'innovation conduite sur un terrain, ces acteurs estimant que ce terrain risquait alors de reléguer au second plan les questions scientifiques relativement aux enjeux opérationnels et stratégiques propres au terrain⁸.

Le lecteur l'aura compris : les éléments empiriques proposés dans cet article – lesquels ciblent le niveau des pratiques de recherche sur/pour l'innovation – ne procèdent pas d'une analyse de terrain rigoureuse (comme celle de la recherche qui a présidé au travail sur les campus numériques eux-mêmes). Ils relèvent davantage du *travail collectif de réflexivité* réalisé, tout au long du processus de l'ERTé (à raison d'une réunion téléphonique mensuelle pendant un an), par certains des acteurs des différentes équipes de recherche sur/pour l'action/innovation⁹ (chacune de ces équipes étant représentée par un ou deux acteurs). Ce travail s'est attaché à poursuivre deux objectifs : diagnostiquer/réguler concrètement les pratiques de recherche en cours dans l'ERTé et, sur un plan théorique, proposer des concepts susceptibles de les qualifier. Ce sont ces concepts qui sont discutés dans ce qui suit.

2. Comment caractériser la recherche sur et pour les dispositifs innovants ?

Au-delà de la recherche appliquée : les modèles de la recherche-action et du praticien réflexif

Dans le champ général des recherches sur et pour l'action, il semble aujourd'hui acquis que l'idée et les pratiques de *recherche appliquée* présentent des limites importantes. Rappelons ici que, du point de vue de la recherche appliquée, l'activité professionnelle est une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques (que ces problèmes soient de nature technique ou humaine). Des exemples de prototypes de compétence professionnelle qui sont encore et toujours influencés par cette conception de la rationalité technique sont la médecine, le droit, l'ingénierie¹⁰ et la gestion des affaires. Ces professions

8. Soulignons un point de dissensus entre les auteurs de cet article : certains d'entre eux estiment en effet que ce n'est pas cet événement en tant que tel qui est à l'origine de notre équipe « épistémologique ».

9. Une étude plus poussée – et relevant d'un quatrième niveau d'analyse ! – aurait pu conduire à caractériser plus précisément le type de collectif (réseau ? communauté ?) que nous avons constitué. Précisons ici que ce collectif partageait la nécessité de questionner – et peut-être d'inventer – de nouveaux modes de recherche sur/pour l'action/innovation.

10. Mais l'on peut montrer que l'ingénierie, loin d'être une *application* des théories scientifiques, repose sur leur *bricolage rigoureux* (cf. Schmid, 1998).

prestigieuses auraient justement pour modèle la science appliquée dans la mesure où elles se basent sur un savoir fondamental dont la connaissance scientifique est le prototype. Une *hiérarchie* s'établit ainsi depuis les sciences de base (sommet de la hiérarchie), lesquelles mènent aux sciences appliquées, celles-ci aux techniques de résolutions de problème qui, à leur tour, sont appliquées à la prestation de services. Dans ce modèle, la recherche est séparée de la pratique, tout en demeurant liée par des rapports très circonscrits : les chercheurs sont censés mettre les sciences fondamentales et appliquées à la disposition des praticiens. La science appliquée est l'héritière du positivisme et, malgré la prise de conscience de ses limites de plus en plus importantes (Callon, Lascoumes, Barthe, 2001), elle semble demeurer le modèle dominant de la recherche institutionnelle.

Reste que plusieurs modèles et concepts ont été proposés pour caractériser des recherches susceptibles d'intégrer les praticiens dans la construction même des savoirs et ainsi de pallier aux limites de la recherche appliquée, en particulier du point de vue de la validité écologique des résultats obtenus (Bronfenbrenner, 1979). Nous mentionnerons et décrirons ici deux modèles principaux : la *recherche-action* et le *praticien réflexif*, en leur rattachant respectivement deux concepts, plus particulièrement développés dans le champ de la formation avec les TIC : la *recherche-innovation* (héritière de la recherche-action) et la *recherche-action-formation* (héritière du praticien réflexif). Ce n'est qu'ensuite que nous marquerons les limites de ces concepts de notre point de vue.

Le premier modèle, hérité des travaux de Lewin (1951), est celui de la *recherche-action*. Hugon et Seibel (1988) précise qu'il y a deux objectifs dans la recherche-action : transformer la réalité *et* produire des connaissances concernant ces transformations. Dans cette double perspective, la méthode consiste à impliquer les sujets, de manière active et critique, dans la conduite d'expériences sociales (ou sociologiques) réelles sur eux-mêmes. Dès son origine, la recherche-action est donc basée sur une démarche méthodologique davantage adaptée aux sciences de l'homme qu'aux sciences dites « dures ». L'idée est que les gens adoptent plus facilement une croyance s'ils ont activement participé à la développer ou à la tester. La théorie et la pratique des groupes de travail actifs et semi autonomes sont nées de ses travaux de recherche-action organisationnelle. Un chercheur qui adopte un programme de recherche-action collaborative devient en quelque sorte acteur-expérimentateur ; lui aussi s'intègre aux situations qu'il étudie et doit par conséquent s'étudier lui-même, même si son engagement vis-à-vis de l'organisation est généralement moins intense que celui du praticien. Clairement, la recherche-action modifie profondément les rapports entre chercheur et praticien et implique des modes de collaboration inédits, voire, pour certains, une nouvelle alliance entre les théoriciens universitaires et les praticiens. C'est cette modification qui fait à la fois l'intérêt de la recherche-action et toute sa difficulté, dans la mesure où elle suppose des collaborations effectives entre *deux mondes* a priori *hétérogènes* de par, notamment, les valeurs, les modes d'évaluation et de fonctionnement (rapports aux temps, aux espaces, aux collectifs) qui les régissent.

C'est le déploiement de ce concept de recherche-action sur le cas spécifique de l'innovation pédagogique – et plus encore de l'innovation pédagogique telle qu'elle peut être suscitée par des dispositifs comme les campus numériques – qui a conduit à la formulation récente du concept de *recherche-innovation*. Celui-ci a vocation à marquer la singularité de la recherche engagée dans les processus d'innovation. Autrement dit : la manière dont ces derniers transforment l'activité même de recherche (par exemple au niveau de la définition de ses objectifs), laquelle ne saurait, dès lors, relever « simplement » de la recherche-action (Jacquinot et Choplin, 2002).

Le modèle du *praticien réflexif*, lui, a été développé par Donald A. Schön (Schön, 1993). On abandonne un peu plus encore le théoricien universitaire, puisqu'il s'agit de considérer que le praticien est porteur d'un savoir sur son action que certaines métacompétences ou certains dispositifs seraient à même de favoriser. Il faut dire qu'aujourd'hui de très nombreuses recherches portent sur les *savoirs d'action* (Barbier et Galatanu, 2004) et surtout sur la mise au point de dispositifs facilitant l'énonciation, la communication, la capitalisation et la mobilisation de ces savoirs. On peut songer, par exemple, aux entretiens d'explicitation (Vermerch, 2000) ou aux développements de modes de formations explicitement intégrés à l'activité, comme les communautés de pratique. Il s'agit ici de remettre en cause l'existence d'un monde de savoirs distincts de l'activité des sujets (ou des praticiens).

C'est probablement à ce modèle du praticien réflexif qu'il convient de rattacher la démarche de *recherche-action-formation* tout particulièrement promue par Bernadette Charlier. Celle-ci cible ces praticiens spécifiques que sont les enseignants. Organisé en quatre phases – temps d'action de formation, temps de problématisation, temps d'élaboration du dispositif méthodologique de recherche, temps d'écriture –, ce type de démarche convient, semble-t-il, aux recherches menées sur les pratiques de formation « longue » d'enseignants. Charlier (2005) indique que ce sont les conceptions que les enseignants ont de leur propre métier qui constituent l'objet principal de ce type de recherche. Comme elle le souligne, Charlier a dû construire dans cette perspective un cadre conceptuel qui tient compte des apports d'autres courants (histoires de vie, psychanalyse, analyse structurale du discours, pédagogie universitaire...).

Dans le cadre des TICE et du projet Learn-Nett, Charlier a été conduite à donner une dimension « réseau » (ou collective) à cette approche de recherche. Le principe de Learn-Nett est de proposer à de futurs enseignants une formation aux TICE leur faisant vivre une expérience collaborative « en ligne » en vue de produire un dispositif d'enseignement original. La particularité de cet enseignement est que des enseignants-chercheurs participent à l'encadrement du dispositif et lui donnent une orientation « recherche » significative. Learn-Nett a donc pour but à la fois de faire naître des pratiques utilisant les TIC et de mener une démarche de recherche sur ces pratiques instrumentales. Du point de vue de l'innovation pédagogique, cette démarche, pour se focaliser sur un des acteurs (seulement) de l'innovation – l'enseignant –, a cependant le mérite de poser explicitement *le problème du type de*

collectif que peuvent constituer les praticiens et les chercheurs. Réseau ouvert, communauté d'apprentissage ou communauté de pratiques (au sens de Wenger) plus fermée : en tous les cas, ce type de collectif – probablement déterminant dans les processus de recherche et d'innovation ici étudiés – semble avoir la spécificité de se constituer essentiellement dans l'action même (plutôt que d'être enraciné dans un « commun » préexistant) (Choplin, 2007-2).

Des pratiques hétérogènes de recherche sur et pour l'action

Comment caractériser à l'aune de ces modèles et de ces éléments conceptuels le travail de recherche sur/pour l'action/innovation effectivement conduit au niveau de nos cinq terrains ? D'une façon générale, le cadre même de l'ERTé semble disqualifier la possibilité d'une recherche appliquée : l'enjeu est en effet moins d'appliquer sur un terrain des savoirs construits par ailleurs que de conduire une recherche spécifique en fonction des verrous spécifiquement identifiés et formulés par et avec les praticiens des terrains. Pour autant, il semble difficile de considérer que tous nos terrains sont aujourd'hui gouvernés par une démarche de recherche-action ou des exigences de développement de la réflexivité des praticiens. Précisément, s'atteste une hétérogénéité entre ces terrains du point de vue des relations qui semblent s'être établies entre la recherche conduite et les actions qui s'y déploient.

Dans trois terrains sur cinq (SCENARISUP, TEMIS, PEGASUS), ces relations semblent surtout relever – du moins à ce stade de notre projet – de l'observation et du travail empirique « traditionnel » : les chercheurs privilégient l'observation et l'analyse et participent pas (ou très peu) à l'élaboration de stratégies d'action. Dans deux de ces terrains sur trois (TEMIS, SCENARISUP), le travail des chercheurs a bien vocation à alimenter les – futures – actions ; en ce sens, il participe d'une recherche *pour* l'action, qui conduit probablement à développer la réflexivité des praticiens, sans pour autant cependant réellement s'inscrire dans le cadre du modèle de la recherche-action ou du praticien réflexif (le travail de recherche empirique semblant en lui-même, pour l'heure, globalement déconnecté de l'action ou de l'élaboration de nouveaux modes d'action). Dans le troisième cas, des relations de quasi-indifférence semblent s'être établies entre les deux mondes (le désengagement, au cours du projet, de l'acteur-lien au sein du campus numérique étant probablement révélateur de ce point de vue).

Toutefois, on relèvera que le terrain ENFI semble réellement animé par l'exigence de déployer des pratiques de *recherche-action*¹¹ : le travail empirique semble en effet subordonné à cette visée, et il n'est pas anodin de ce point de vue que deux acteurs de l'équipe ERTé (un chercheur et l'acteur-lien) fassent aussi partie

11. On ne parlera pas, touchant nos terrains, de recherche-*innovation* dans la mesure où aucun d'entre eux ne semble aujourd'hui réellement traversé par un processus d'innovation pédagogique.

de l'équipe même des praticiens, en l'occurrence le département Innovation Pédagogique (IP) de Télécom Paris. La participation de Télécom Paris, *via* le département IP, aux travaux de l'ERTé semble relever d'une véritable stratégie. D'une part, la recherche conduite est intégrée de façon à être mise au service de l'action. D'autre part, l'implication dans ce programme de recherche est valorisée au niveau du terrain comme étant un mode de travail complémentaire d'une démarche classique d'ingénierie. Sur le terrain GIRAFE, c'est le modèle du *praticien réflexif* et la démarche de *recherche-action-formation* qui semblent bien avoir orienté les travaux et avoir permis de soutenir une transformation de la culture de plusieurs praticiens (ceux-ci désignant ici aussi, en particulier, les acteurs des centres de ressources) (Viens et Peraya, 2004 ; Peraya et Viens, 2005). Ajoutons que ce terrain semble avoir connu une difficulté particulière pour créer – dans la lignée de l'approche préconisée par Charlier – un collectif fédérant – ou susceptible de fédérer – les différents acteurs des centres de ressources (eux-mêmes répartis dans quatre institutions). En effet, si ces acteurs semblent s'être accordés sur la nécessité de développer collectivement des activités opérationnelles et des formations ciblant les terrains, ils ne sont pas parvenus à partager des activités de recherche, lesquelles semblent avoir été perçues par les acteurs n'appartenant pas à des centres soutenus par une activité académique de recherche comme secondaires ou comme de nature à créer des surcharges de travail (Viens et Peraya, 2006)¹².

A quoi, dans notre ERTé, cette hétérogénéité des relations entre recherches et actions tient-elle ? Elle renvoie tout d'abord à ce qui nous semble constituer une ambiguïté – peut-être féconde – attachée au contrat des ERTé, lesquelles se doivent *à la fois* de lever des verrous de terrain (conformément au label général des Equipes de Recherche en Technologie) *et* de s'appuyer sur une recherche empirique rigoureuse de connaissance des terrains (*a priori* soustraite en elle-même à la recherche-action)¹³. Ce contrat laisse place à des pratiques de recherche relativement hétérogènes, effectivement distribuées entre le pôle de la recherche empirique – *a priori* déterminée par une posture d'*observation* d'un terrain réel (plutôt que par une posture d'intervention) – et le pôle de la recherche-action. De surcroît, la conduite même de l'ERTé a été déterminée par des tensions significatives (nous parlerons plus bas d'*événement*) se produisant sur la plupart des terrains, tensions qui ont imprimé un *cours spécifique* aux travaux sur chacun d'entre eux. C'est précisément cette *dynamique* du projet d'ERTé qui nous conduit aujourd'hui à questionner la pertinence des modèles et concepts proposés.

12. Le même constat a été effectué dans le collectif de praticiens-chercheurs constitué lors de la recherche-innovation menée sur/pour l'Université en ligne (Uel) scientifique et C@mpuSciences. Cf. Jacquinet-Delaunay et Fichez, dir., 2008.

13. Cette exigence de recherche empirique rigoureuse – soustraite à la recherche-action – nous a été formulée par les porteurs spécifiques des ERTé (et non des ERT en général) au ministère de l'éducation nationale et de la recherche.

Comment sortir des modélisations structurées par le face-à-face de la recherche et de l'action ?

Recherche-action ou recherche-innovation, praticien réflexif ou recherche-action-formation : affranchis des écueils – ou du moins de certains écueils – de la recherche appliquée, ces modèles et concepts ont tous le mérite d'intégrer le rôle nécessaire des praticiens pour comprendre, diagnostiquer et réguler les processus d'innovation. De ce point de vue, leur apport nous semble incontestable. Pour autant, ces modèles et concepts nous semblent présenter l'inconvénient de ne pas rendre suffisamment compte de la spécificité des dynamiques qui traversent les pratiques de recherche sur/pour l'action. Explicitons ce point.

Ces modèles et concepts nous semblent – *comme la recherche appliquée* – profondément structurés par *le face-à-face entre praticiens et chercheurs*. Un tel face-à-face peut être entendu en *deux sens*. Au sens *restreint*, il désigne l'opposition et la séparation de deux acteurs – le chercheur et le praticien – ou de deux mondes – celui de la recherche et de l'action. C'est à ce niveau qu'il convient de positionner la recherche appliquée, dans la mesure où elle maintient toujours – serait-ce implicitement – la hiérarchie de la recherche et de la pratique. Il est fort probable, et peut-être inévitable, que, sur nos terrains, ce face-à-face (au sens restreint) ait « joué » à certains *moments* : quand certains chercheurs eurent tendance à dénoncer les croyances de praticiens touchant les vertus innovantes des TIC, ou, inversement, quand des praticiens purent regretter les lenteurs des chercheurs du point de vue d'une compréhension fine des terrains et de la spécificité des outils mobilisés.

Le face-à-face au sens *large*, lui, fait valoir une « résolution » de ces difficultés attachées au face-à-face au sens étroit. Il rend en effet compte des moments où il s'agit de dépasser les oppositions et séparations entre recherche et action pour essayer de mettre en œuvre une authentique collaboration, une *co-construction* et une négociation des objectifs, des méthodes et des pratiques. Mais dans quelle mesure cette compréhension en termes de pratiques de *co-élaboration* parvient-elle réellement à *se défaire du face-à-face comme tel entre recherche et action* ? Ne demeure-t-elle pas en effet foncièrement organisée par cette dualité de la recherche et de l'action – qu'il s'agit justement de dépasser ou plutôt d'exploiter dans tout son potentiel (l'idée n'étant pas, bien sûr, de (con)fondre recherche et action mais bien plutôt de conjuguer et de faire coopérer leurs points de vue et apports spécifiques) ? N'est-ce pas ce qu'indiquent les termes même de « recherche-action » ou de « recherche-innovation » et leurs exigences de *rééquilibrer* le poids des deux pôles (recherche/action) de la dualité ? Le modèle du praticien réflexif n'indique-t-il pas, lui, un renversement de la hiérarchie recherche/pratique – renversement qui concerne cette hiérarchie mais qui, ainsi, ne fait peut-être justement que reconduire la structure même de la hiérarchie (le praticien étant maintenant le porteur légitime du savoir, le chercheur se positionnant davantage en accompagnateur) ? De ce point de vue, la modélisation qui a prévalu dans notre ERTé demeure prisonnière de cette dualité, dans la mesure où, si elle a cherché à se soustraire à la recherche appliquée, elle a

également conduit à confier la responsabilité du travail sur chacun de ces terrains à un *binôme* incarnant cette dualité, avec un chercheur et un acteur-lien (lui-même praticien).

Que l'on comprenne bien notre propos. Nous ne contestons pas la nécessité en tant que telle d'outrepasser le face-à-face au sens étroit de la recherche et de l'action (même si nous avons précisé que celui-ci demeurerait présent par moment au niveau de nos équipes ERTé) et nous ne critiquons donc pas les exigences attachées au face-à-face *au sens large*. De plus, sur un plan empirique, nos terrains ont bien été traversés (ou vont l'être) par des *moments de collaboration* entre chercheurs et praticiens. C'est cette collaboration qui, sur TEMIS, est aujourd'hui concrètement envisagée pour ancrer la définition de scénarii d'action dans un *diagnostic commun et partagé* du déploiement des TICE et du changement dans l'Université de Technologie de Troyes. Mais notre question est la suivante : *dans quelle mesure une compréhension en termes de face-à-face (au sens large) peut-elle suffire à rendre compte de la dynamique elle-même de la recherche sur/pour l'action ?* Cette dynamique peut-elle donc se comprendre seulement ou principalement à partir des catégories que ce face-à-face conduit à faire valoir : collaboration, dialogue, etc. ?¹⁴

Nous ne le pensons pas. Bien entendu, les modèles attachés au face-à-face au sens large proposent une approche dynamique des pratiques dont ils rendent compte. Mais cette dynamique nous semble, pour tout dire, trop *ordonnée*. Par cet adjectif – *ordonnée* –, nous visons à indiquer qu'elle est à la fois *foncièrement linéaire* – déterminée par une succession d'étapes (même si celles-ci peuvent boucler les unes sur les autres dans un modèle cyclique)¹⁵ – et définie par *les deux pôles de la recherche et de l'action* dans la mesure où chacune de ces étapes est d'abord qualifiée en fonction du poids qu'elle accorde à la recherche ou/et à l'action. Le modèle de base du praticien réflexif – structuré selon les trois étapes a) de l'action, b) de la réflexivité sur l'action et c) de la mise en œuvre d'une nouvelle action (Le Boterf, 2001) – paraît exemplaire de ce point de vue. Nous étions nous-mêmes imprégnés de cette dynamique ordonnée quand nous proposons d'organiser l'ERTé – et son travail de recherche sur/pour l'action sur nos différents terrains – en fonction de trois principales étapes : a) première identification du verrou (par les praticiens); b) enquête empirique (par les chercheurs); c) (re)formulation collaborative du verrou et propositions de pistes d'actions pour le lever (par les praticiens et les chercheurs). Mais une telle dynamique suffit-elle à rendre compte de ce qui se joue dans une recherche sur/pour l'action ? Ne peut-on penser que *la conjugaison de ces deux mondes hétérogènes* de la recherche et de l'action relève d'un *processus aléatoire*, comparable par exemple aux processus d'innovation

14. Ciblée sur cette dimension de la dynamique de la recherche sur/pour l'action, notre critique des modèles cités ne porte donc pas, en tant que telle, sur leur (in)capacité à formuler et à résoudre les verrous propres à chaque terrain.

15. Nous proposons en effet d'opposer au caractère foncièrement linéaire (au sens large) attaché à la succession des *étapes* (ces étapes boucleraient-elles les unes sur les autres), le caractère imprévisible des *événements*.

sociotechnique décrits par Callon et Latour (Latour, 2006) ? C'est en tous cas ce que donne à penser l'expérience vécue sur la plupart de nos terrains de recherche sur/pour l'action. En effet, nous avons pu observer, à certaines étapes clés du programme de recherche, des décalages très significatifs entre les exigences épistémologiques de l'ERTé et les pratiques à l'œuvre sur certains terrains – pratiques gouvernées soit par une action instrumentalisant la recherche (pour valoriser le projet de campus numérique), soit par un face-à-face, au sens étroit, entre praticiens et chercheurs. Ces décalages ont nécessité (et permis) une remise en cause puis une reconfiguration de ces pratiques. Ce type d'événement, aussi structurant qu'irréductible à une « étape », ne déborde-t-il pas toute dynamique ordonnée pour engager les pratiques de recherche sur/pour l'innovation dans une dynamique spécifique ? Dès lors, comment décrire cette dynamique, partiellement événementielle ? Tout se passe donc comme s'il fallait prolonger les modèles de type recherche-action pour caractériser *en tant que telle* la dynamique qui découle de la conjugaison de mondes hétérogènes – ceux de la recherche et de l'action – qu'ils donnent eux-mêmes à penser.

Notre problème est le suivant : comment rendre compte de la dynamique même des pratiques de recherche dédiées en particulier à la compréhension et à la régulation des dispositifs innovants – sans réduire la compréhension de cette dynamique aux catégories que le face-à-face (restreint ou large) de la recherche et de l'innovation conduit à faire valoir ? Le problème n'est donc pas d'invalider en tant que tels la recherche-action, le praticien réflexif ou même la recherche appliquée – tous sont probablement pertinents pour caractériser certains *moments* de notre recherche sur/pour l'action – mais plutôt d'élargir les outils conceptuels disponibles pour penser cette dynamique dans sa spécificité. Les éléments qui suivent ont vocation à amorcer la prise en charge de ce problème redoutable.

3. Trois axes d'analyse des recherches sur et pour les dispositifs innovants

Penser une dynamique complexe (celle des dispositifs innovants) : tel est précisément l'objectif de notre ERTé. C'est pour cette raison qu'il nous a paru légitime d'éprouver les concepts proposés pour les dispositifs innovants au niveau même de la recherche qui se déploie sur et pour eux. Ces concepts sont ceux de collectif, d'espace-temps, d'objet intermédiaire et d'événement. Nous les rattachons dans ce qui suit aux deux axes organisationnel (collectif, espace-temps, objet intermédiaire) et historique (événement). Nous ajoutons à ces deux axes un troisième axe – épistémique – sans doute plus spécifique des pratiques de recherche. Comme nous allons le voir, ces trois axes sont soigneusement articulés.

L'enjeu, ici, est d'essayer d'aller au-delà de certains lieux communs qui nous semblent déterminer parfois les discours et peut-être les pratiques de recherche sur/pour l'innovation (en particulier dans le domaine des TIC). Ces lieux communs – qu'il serait sans doute naïf de vouloir disqualifier en tant que tels (et qui déterminent

probablement encore ce texte) – nous semblent profondément attachés au face-à-face au sens large décrit plus haut. C'est bien en effet dans l'espace délimité par ce face-à-face que se positionnent, nous semble-t-il, des exigences comme celles de « collectifs de praticiens-chercheurs » (axe organisationnel), de « dialogues » (axe épistémique) et de « co-apprentissage » (axe historique). Non pas, à nouveau, que les recherches sur/pour l'innovation que nous essayons de caractériser ne peuvent ni ne doivent reposer sur de tels collectifs, dialogues et processus d'apprentissage. Mais, encore une fois, ces catégories, sans doute souhaitables d'un point de vue pratique ou *éthique*, suffisent-elles à lever la difficulté *théorique* attachée à la problématisation de la *dynamique* de ces recherches ?

Pour chacun de ces trois axes, nous nous attachons à mettre face à face les éléments empiriques dont nous disposons sur nos terrains et des éléments théoriques.

L'axe organisationnel : au-delà des collectifs ?

Ce premier axe concerne les acteurs mais aussi – conformément à notre approche de l'innovation pédagogique – les collectifs, les espaces-temps et les objets intermédiaires susceptibles de favoriser l'*articulation* des pratiques de recherche et d'action. En ce sens, il demeure, au moins partiellement, inscrit dans la structure du face-à-face (au sens large) entre ces dernières.

On connaît le poids des acteurs d'interface (Brochier, 1992), du point de vue de la réconciliation de deux mondes hétérogènes, ainsi que celui des *collectifs*, du point de vue de la recherche-action ou de la recherche-action-formation (du moins telle qu'elle est préconisée par Charlier).

S'ils ne semblent pas invalider ces éléments théoriques – et l'on pourrait en particulier attester de la manière dont l'acteur-lien spécifiquement mis en place sur chacun de nos terrains a pu jouer le rôle d'acteur-interface –, nos terrains mettent cependant également en lumière, sur cet axe organisationnel, le poids attaché à la possibilité – ou à l'impossibilité – d'une construction d'*espaces-temps* de collaboration entre chercheurs et praticiens. C'est sur le terrain où cette construction s'est finalement révélée impossible que les liens entre praticiens et chercheurs – et même d'abord entre chercheurs ! – se sont révélés les plus faibles. Inversement, ENFI a donné lieu à la construction de rendez-vous réguliers (le lundi après-midi) qui semblent s'être révélés déterminants pour la construction du collectif et de la recherche-action¹⁶.

16. Bien entendu, ce type de constat pourra peut-être être considéré comme relevant de l'évidence. On pourrait l'approfondir en examinant – dans la lignée, toujours, des analyses portant sur les dispositifs innovants de formation (ou sur les dispositifs de formation ouverte et à distance) – comment se conjuguent, dans la recherche sur/pour l'action, rencontres en présence *et* à distance, ou encore échanges synchrones (par téléphone) *et* asynchrones (forum, courrier électronique).

Sur un troisième terrain, c'est un rapport intermédiaire rédigé par les chercheurs et jugé insuffisant, trop critique voire dangereux (du point de vue de la réputation du terrain) par les praticiens qui a été la source d'une crise conduisant à reconfigurer les modes de relation entre les chercheurs¹⁷, d'une part, et entre la recherche et le terrain, d'autre part. C'est probablement parce que ce rapport intermédiaire n'a pas constitué un *objet intermédiaire* (Gregori, 2002) – ou encore un *outil de passage* (Charlier, 2007) –, autrement dit un objet de *négociation* entre chercheurs et praticiens, qu'il a déclenché un événement. Ou peut-être est-ce précisément cela le caractère « intermédiaire » (ou « de passage ») de ce rapport : le fait que son existence conduise à transformer le cours de l'action, instituant de la sorte une temporalité neuve. En ce sens, l'idée d'« intermédiaire » ne relèverait pas seulement du face-à-face (au sens large) du praticien et du chercheur (intermédiaire au sens de lien entre acteurs), mais donnerait à penser une dynamique : l'objet constituerait une forme de pont (ou d'intermédiaire au sens temporel cette fois-ci) entre un passé et un futur.

Sur ces deux dimensions organisationnelles – les espaces-temps et les objets intermédiaires –, il apparaît donc nécessaire de penser le processus en lui-même qui les constitue (ou ne les constitue pas). De même pourrait-on s'interroger sur le collectif. *Quelle dynamique peut constituer – ou ne pas constituer – un collectif de recherche sur/pour l'action ?* Sur ce point, les analyses touchant l'axe organisationnel se doivent donc d'être relayées par celles concernant l'axe *historique*. Peut-être l'idée d'*agencement* proposée par (Deleuze et Parnet, 1977) pourrait-elle se révéler pertinente à ce niveau organisationnel. L'agencement n'indique-t-il pas en effet à *la fois* la conjugaison de dimensions *hétérogènes* – agencement de la recherche et de l'action, plus encore : agencement des collectifs de chercheurs et de praticiens, des espaces-temps et des objets – *et* l'inscription dans un certain *devenir* ? En ce sens, n'est-elle pas susceptible de décrire la dynamique spécifique de recherche sur/pour l'action que nous nous attachons à dégager ?

L'axe épistémique : au-delà du dialogue ?

Ce deuxième axe concerne a) les modes de circulation ou de transformation/déformation des « objets » (au sens large) entre la recherche et l'action et b) la nature même de ces « objets ». Concernant ce second point, il s'agit d'approfondir le statut ou la teneur « épistémique » des objets, intermédiaires ou non, envisagés sur l'axe organisationnel. Ces objets désignent-ils des concepts, des principes, des méthodes, des outils... ?

17. Il semblerait que cette crise ait contribué à souder quelque peu – peut-être « contre » les acteurs du terrain – les chercheurs, lesquels avaient eu auparavant des difficultés significatives à mettre en cohérence leurs points de vue disciplinaires.

D'une façon générale, l'on sait que le dialogue authentique et la construction de l'interdisciplinarité entre des chercheurs porteurs de disciplines ou de points de vue distincts sont loin d'aller de soi. La difficulté est probablement renforcée quand cette inter-discipline (Meunier, 1999) se confronte à des pratiques opérationnelles (soustraites en elles-mêmes aux enjeux interdisciplinaires scientifiques) : les chercheurs et les praticiens font en effet valoir des modes de problématiser et d'agir le plus souvent hétérogènes. Du point de vue de la possibilité de ce dialogue entre chercheurs d'une part et entre chercheurs et praticiens d'autre part, Fourez met en évidence l'importance épistémologique des *situations-problèmes* de terrain dont la formulation et la résolution exige en effet la confrontation et la collaboration de ces différentes manières de penser (Fourez, 2003).

Dans le cadre de TEMIS, cette situation-problème était liée à ce qui s'apparentait à un paradoxe constitutif du terrain : l'usage des TIC y est très significativement développé sans pour autant induire de changement significatif dans les pratiques (paradoxe qu'il est hors de propos d'analyser ici). C'est probablement effectivement ce paradoxe – relevant d'un constat d'ordre empirique – qui est « au centre » des réflexions et des analyses des acteurs – praticiens et chercheurs – qui travaillent aujourd'hui au diagnostic et à la régulation de ce terrain. Il ne saurait donc être question de soutenir que le dialogue autour d'objets intermédiaires, tels les situations-problèmes, n'a pas existé entre praticiens et chercheurs sur nos terrains. Il semble même que le dialogue se soit déployé à partir d'objets inattendus. Par exemple, sur ENFI, c'est la *démarche méthodologique* qui, loin d'avoir écarté le praticien (acteur-lien) de l'équipe de recherche sur/pour l'innovation, a suscité semble-t-il le plus d'échanges entre lui et les chercheurs (dans la mesure où elle a rendu possible un approfondissement collectif de la compréhension du terrain et de ses acteurs)¹⁸.

Reste que plusieurs éléments viennent questionner ce lieu commun du dialogue du point de vue des modes de circulation ou d'échanges des « objets » ou des « savoirs ». L'idée de dialogue¹⁹ ne semble en particulier pas rendre compte de la manière dont s'attestent, au-delà de ces échanges collaboratifs, des *circulations* d'idées d'un monde vers l'autre. Ainsi avons-nous pu constater des circulations de « principes régulateurs » de la recherche vers l'action. Par ce terme de « principe régulateur », nous désignons des lois générales destinées à réguler/orienter – plutôt

18. Ce terrain a également donné lieu à une confrontation des différents points de vue en présence (lesquels incluent, nous l'avons dit, ceux de chercheurs en sciences de l'information et de la communication) sur des *concepts* structurants tels que « industrialisation », « appropriation », « changement » et « objet-frontière ».

19. L'idée de *dialogue* est ici entendue comme engageant une relation entre deux personnes qui, pour être différentes, se positionnent cependant dans *un espace* (plus ou moins) *commun* (rendant possible, justement, le dialogue). Or le chercheur et l'acteur n'appartiennent-ils pas à des mondes hétérogènes – hétérogénéité en vertu de laquelle leur dialogue risque d'être un *dialogue de sourds* ? Mais cette hétérogénéité des domaines n'interdit cependant sans doute ni des *moments* de dialogue, ni des *circulations* d'un monde à l'autre – ce que Deleuze et Guattari appellent aussi des *résonances* (Deleuze-Guattari, 1991).

qu'à déterminer directement – l'action des praticiens. Par exemple, des principes tels que : « l'apprentissage passe par une activité authentique des apprenants » ou « l'innovation demande une négociation et un accompagnement progressif des acteurs », semblent cadrer significativement la démarche et les actions conduites sur ENFI – ce qui ne signifie pas qu'ils sont concrètement *appliqués* et respectés en permanence sur le terrain. Autre exemple : le principe des réseaux sociotechniques (propres à la sociologie de l'innovation de Callon et Latour) semble avoir guidé la démarche déployée sur TEMIS. Il s'agit donc ici moins d'objet de négociation/dialogue entre chercheurs et praticiens que de lignes directrices issus de la théorie et susceptibles de guider les praticiens sans déterminer directement l'action (ces principes étant trop généraux pour pouvoir être « appliqués » directement).

Il faudrait approfondir cette question, en particulier en étudiant la manière dont les praticiens *bricolent* et transforment/déforment (Le Masson *et al.*, 2006) – légitimement – dans leurs pratiques les concepts issus de la théorie (ce *bricolage*, indispensable, s'opposant à la simple *application*, illusoire, de ces concepts). De même pourrait-on examiner, inversement, les circulations et les bricolages qui peuvent apparaître de la pratique à la recherche. Ce travail devrait conduire à montrer combien, à nouveau, le dialogue entre chercheurs et praticiens ne désigne qu'*un moment* de ce qui se déploie entre recherche et action.

L'axe historique : au-delà de l'apprentissage ?

Ce troisième axe concerne le processus lui-même d'articulation – ou de non-articulation – de la recherche et de l'action. C'est à ce niveau que notre questionnement s'affranchit le plus du face-à-face (étroit ou large) de la recherche et de l'action. Il ne s'agit plus en effet de questionner l'organisation humaine, collective et spatio-temporelle ou bien la teneur des objets qui articulent ou *relient*, d'une manière ou d'une autre, *ces deux mondes* mais bien, en elle-même, la *dynamique* dont procèdent ces articulations (ou non-articulations)²⁰.

Il semble que la dynamique des processus de recherche-action soit souvent pensée comme relevant d'un processus d'*apprentissage* conjoint des chercheurs et des acteurs (avec des boucles du type : action, réflexion sur l'action, nouvelle action). Que l'on songe en particulier au modèle du praticien réflexif (déjà évoqué) ou encore au modèle de l'*apprentissage en double boucle* défini par Argyris et Schön (1978). Nous ne saurions contester que cette dynamique peut engager des mécanismes d'apprentissage. Pour autant, se résume-t-elle à de tels mécanismes ? Le considérer ne reviendrait-il pas à faire valoir une approche quelque peu psychologisante ou « cognitivisante » de cette dynamique ? N'est-ce pas en effet le propre des sciences de l'homme que de tendre à rabattre les dynamiques ou les

20. Pour une explicitation de l'hétérogénéité entre les deux figures du face-à-face et du mouvement (ou de la dynamique), cf. Choplin, 2007-1.

mouvements sur des processus de type psychologique ou humain, perdant ainsi ce qui, de ces processus, relèvent – aussi paradoxal que cela puisse paraître – d'une dimension *impersonnelle* (Deleuze et Guattari, 1991 ; Simondon, 2005) ? Nous nous demandons même si ces approches de la dynamique en matière d'apprentissage ne reviennent pas à refaire valoir, subrepticement, un face-à-face : celui d'un apprenant et d'un enseignant. S'il est sans doute nécessaire, d'un point de vue éthique, que les acteurs apprennent les uns des autres dans ces processus, cela signifie-t-il pour autant que ceux-ci se définissent essentiellement comme des apprentissages ? Cette dynamique ne relève-t-elle pas en particulier d'un *désordre* (Alter, 2000) (partiellement) hétérogène à l'ordre (relatif) des processus d'apprentissage ? Dans ces conditions de désordre, la réflexivité et l'apprentissage ne sont-ils pas nécessairement *partiels* (Alter, 2000) ? Sans doute. Mais dès lors comment caractériser cette dynamique sans mobiliser les modélisations valant pour les processus d'apprentissage ?

Nous l'avons suggéré tout au long de l'article : notre travail dans l'ERTé semble avoir été marqué et rythmé par des *événements*²¹. Citons à nouveau le « clash » d'un terrain avec le projet de l'ERTé en général (événement qui, nous l'avons dit, a été à l'origine du lancement de notre travail collectif) ou encore, sur un autre terrain : la mobilisation d'un consultant par les acteurs du campus numérique, en parallèle du travail conduit au niveau de l'ERTé.

Par événement, nous entendons ici l'introduction – imprévisible ou « indéductible » – d'une rupture ou d'une discontinuité dans le cours d'une histoire, rupture qui conduit, de surcroît, à des transformations significatives de la situation (Arendt, 1989). L'événement « *s'il est datable comme un fait, se révèle dans ce qu'il a provoqué comme changement. Il ne se donne à comprendre et à interpréter que dans l'après-coup* » (Prestini-Christophe, 2006). Sur les terrains concernés, les conséquences de ces événements ont été la modification nette du fonctionnement des équipes de recherche sur/pour l'action au point de remettre en cause des choix d'approche déjà effectués. Plus encore, conformément à la théorie de l'événement proposée par Badiou (1987) – selon laquelle le sujet se constitue d'abord, précisément, dans sa capacité à *répondre à l'événement* (c'est-à-dire à l'identifier et à en tirer les conséquences) –, ces événements ont conduit à instituer des *sujets* : en l'occurrence des sujets collectifs, qu'il s'agisse des collectifs ERTé travaillant sur chacun de nos terrains ou du collectif « épistémologique » de l'ERTé (auteur de cet article).

Il semble ainsi qu'une approche dynamique spécifique, en l'occurrence ici par les événements – qui, s'ils peuvent donner aussi lieu à des processus d'apprentissage, débordent ceux-ci –, semble nécessaire pour rendre compte de la constitution même

21. Il est possible que de nombreuses recherches soient marquées par des « événements ». Il nous semble néanmoins que, dans le cadre de processus conjuguant recherche et action, ces événements – dont les conséquences sont structurantes pour la suite de ces processus – sont particulièrement probables.

des organisations et des acteurs de la recherche sur/pour l'action. C'est le déploiement de cette approche dynamique qu'il s'agirait de prolonger, en particulier peut-être en thématissant, comme nous l'avons suggéré, le processus de recherche sur/pour l'action/innovation non seulement en termes d'événement mais aussi comme la conjugaison de *moments hétérogènes* : moments de dialogue entre chercheurs et praticiens, moments de travail empirique et théorique des chercheurs, moments de recherche appliquée, moment « d'interdisciplinarisation²² »... Cette conjugaison de moments hétérogènes ne fait-elle pas signe vers une recherche *ouverte*, cet adjectif renvoyant – ici encore – au registre des dispositifs innovants et, précisément, aux dispositifs dont l'*ouverture* (Collectif de Chasseneuil, 2001) signifie qu'ils conjuguent des moments hétérogènes de formation (moments de tutorat, de pédagogie collaborative, de transmission traditionnelle de connaissance...)?

4. Perspectives : articuler la dynamique de recherche et la dynamique d'innovation

Collectif, espace-temps, objet intermédiaire, événement mais aussi *agencement, circulation* : tels sont donc, finalement, les concepts ici soumis pour amorcer le traitement de la question de la description des *dynamiques* de recherche sur et pour l'action (ou l'innovation). Ne sont-ils pas de nature à libérer quelque peu cette description des modèles dominants que sont sans doute la recherche appliquée, la recherche-action ou encore le praticien réflexif? Nous l'avons souligné : notre propos n'est nullement de disqualifier en tant que tels ces modèles. Il est plutôt de marquer leurs limites du point de vue d'une compréhension des dynamiques de recherche à l'œuvre.

Comme nous l'avons indiqué, le fait de travailler sur un objet dynamique – les processus d'innovation – nous a conduits à travailler sur la dynamique de recherche sur/pour l'action. Plus encore : ce sont les concepts proposés pour caractériser la première dynamique qui ont été soumis pour caractériser la seconde. Mais que penser de ce rapprochement significatif effectué entre la recherche et son objet ?

Tout d'abord, on se gardera soigneusement d'identifier les deux dynamiques, de terrain et de recherche. Ce qui peut « faire » événement pour la conduite de la recherche sur un terrain, comme la réorganisation de certaines équipes ERTé, n'est pas perçu comme un événement et n'en constitue pas nécessairement un à l'échelle du terrain lui-même (et de son campus numérique). Inversement, la réorganisation constatée de l'université qui abrite TEMIS (réorganisation sous forme matricielle)

22. Cette approche entre en cohérence avec celle préconisée par Charlier et Peraya, lesquels proposent aussi – touchant la question de « l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes » – de conjuguer des démarches quantitatives et des démarches plus qualitatives (en contexte et longitudinales). Cf. Charlier et Peraya, 2007.

constitue peut-être un événement pour les acteurs de cette institution (dans la mesure où elle atteste l'introduction du monde de l'entreprise dans l'université) et une occasion significative donnée aux acteurs de TEMIS de reconfigurer leurs positionnements, mais elle ne conduit nullement à transformer les postures des chercheurs de notre ERTé, justement à l'affût de tels événements. Utiliser les mêmes concepts pour décrire les deux dynamiques ne revient donc pas, bien entendu, à les considérer comme identiques. Il y aurait du reste tout lieu de questionner une recherche s'identifiant à son objet, et de s'interroger sur un observateur se mouvant strictement avec l'observé, sans s'en distinguer.

Distinguer ainsi ces deux dynamiques amène tout d'abord à s'interroger sur le domaine de pertinence des concepts proposés : cette pertinence se limite-t-elle à des recherches sur/pour les dispositifs innovants ? En effet, qu'elles aient été forgées à partir de recherches portant sur ces dispositifs est une chose, qu'elles ne soient dès lors pertinentes que pour celles-ci en est une autre. Ne peut-on penser qu'elles peuvent disposer d'une certaine pertinence au regard de projets de recherche-action ou de recherche sur/pour l'action en général ?

La distinction de ces deux dynamiques conduit de surcroît à formuler le problème de leur articulation. Comment donc problématiser les liens, ou l'absence de lien, entre les deux dynamiques – et les dimensions potentiellement associées (agencements, objets intermédiaires, événements...) – qui se déploient respectivement sur le plan des pratiques de recherche et sur celui du terrain, objet de cette recherche ? En particulier, comment comprendre, dans cette perspective, le rôle des cellules TICE qui, en prise à la fois avec les chercheurs et les enseignants/étudiants, sont, sur la plupart de nos terrains, à l'articulation de ces deux dynamiques ? Telles sont les questions que cet article conduit à formuler. Une analyse à la fois de l'ensemble du travail de recherche sur/pour l'action conduit sur nos cinq campus numériques et des dynamiques observées au sein même de ces campus devrait nous permettre, au terme de notre ERTé, d'amorcer le traitement de ces questions sur une base empirique significative.

5. Bibliographie

- Alter N., *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF, 2000.
- Arendt H., *Penser l'événement*, Paris : Belin, 1989.
- Argyris C., Schon D.A., *Organizational learning: a theory of action perspective*, Addison Wesley Reading, 1978.
- Badiou A., *L'être et l'événement*, Paris : Seuil, 1987.
- Barbier J.-M., Galatanu O., *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences*, Paris : l'Harmattan, 2004.
- Bonami M., Garant M., *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles : De Boeck (Eds.), 1996.

- Bourgeois E., « Identité et Apprentissage », *Éducation Permanente*, 1996, n° 128, p. 27-35.
- Brochier D., « Entre formation et production : le rôle-clé des acteurs d'interface », *Éducation permanente*, 1992, n° 112, p. 61-67.
- Bronfenbrenner U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- Callon M., Lascoumes P., Barthes Y., *Agir dans un monde incertain*, Paris : Seuil, 2001.
- Charlier B., « Parcours de recherche-action-formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 31, n° 2, Sherbrooke, 2005, p. 259-272.
- Charlier B., « Une recherche en technologies de l'éducation productrice de connaissances et de changements : limites et perspectives », Charlier B. et Peraya D. (Eds.) *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 65-75.
- Charlier B., Peraya D., *Technologie et innovation en pédagogie, Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, (Eds.) 2003.
- Charlier B., Peraya D., *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, Eds. 2007.
- Choplin H., *L'espace de la pensée française contemporaine, A partir de Levinas et Laruelle*, Paris : l'Harmattan, 2007-1.
- Choplin H., « Les communautés d'apprentissage dans la recherche-innovation », In Charlier B., Peraya D. (Eds), *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, 2007-2, p. 53-63.
- Choplin H., Paquelin D., « Espaces-temps, collectifs, objets : trois hypothèses sur l'innovation pédagogique dans les campus numériques », *TICE 2006, Actes du colloque, 25-27 octobre 2006*, INSA Toulouse, 2006.
- Collectif de Chasseneuil, *Accompagner les formations ouvertes*, Paris : l'Harmattan, 2001.
- Cros F., *Dynamiques du changement en éducation et en formation*, Versailles, INRP/IUFM, (Ed.) 1998.
- Deleuze G., Parnet C, *Dialogues*, Paris : Flammarion 1977.
- Deleuze G., Guattari F., *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Editions de Minuit, 1991.
- Enriquez E., *L'organisation en analyse*, Paris : PUF, 1992.
- Fourez G., *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles : De Boeck, 2003.
- Gregori N., « La conception assistée par l'usage des nouveaux dispositifs : un point de vue interactionniste », *Education permanente*, 2002, n° 152, p. 121-132.
- Hugon M.A., Seibel C., *Recherches impliquées, Recherches actions : le cas de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, 1988.
- Jacquinet-Delaunay G., Choplin H., « La démarche dispositif aux risques de l'innovation », *Education permanente*, 2002, n° 152, p. 185-198.

- Jacquinet-Delaunay G., Fichez E., dir., *L'Université et les TIC, Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles : De Boeck, 2008.
- Latour B., *Changer la société ~ Refaire de la sociologie*, Paris : La Découverte, 2006.
- Le Boterf G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris : Ed. d'Organisation, 2001.
- Le Masson P., Weil B., Hatchuel A., *Les processus d'innovation*, Paris : Hermès- Lavoisier, 2006.
- Lewin K., *Field Theory in Social Science*, New-York: Editions Harper and Row, 1951.
- Meunier J.-P., « Vers une sémiotique cognitive, Communication orale au Congrès », *As Ciências da Communicacao na Viragem do Século*, Lisbonne, mars 1999.
- Paquelin D., Audran J., Choplin H., Hryschuk S., Simonian S., « Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation », *Distances et savoirs*, 2006, vol. 4, n° 3/2006, p. 365-395.
- Peraya D., Viens J., « Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique », *Revue Internationale de pédagogie universitaire* (<http://www.profetic.org/revue>), vol. 2, n° 1, 2005, p. 7-19.
- Peraya. D., Frete C., Rapport final du projet Girafe, Genève (juillet 2004, septembre 2005), TECFA (FPSE, Université de Genève), 2005.
- Petit L., Thibault F., Trebbi T., Eds. 2006, « Campus numériques, universités virtuelles et coetera » – tomes 1 et 2, *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 1 et 3/2006.
- Prestini-Christophe M., « Une nouvelle grille de lecture : l'événement ? » *Pensée plurielle* 2006, n° 13, p. 81-90.
- Schmid A.-F., *L'âge de l'épistémologie, Science, ingénierie, éthique*, Paris : Kimé, 1998.
- Schön D.A., *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Editions Logiques, 1993.
- Simondon G., *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble : Million, (2005).
- Vermerch P., *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2000.
- Viens J., Peraya D., « Une démarche de recherche-action de type Évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en e-learning », In Viens J. et Wyrsh A. (Eds.), *Revue suisse des sciences de l'éducation* (Bilan et perspectives : rôle, approches méthodologiques et impacts de l'évaluation sur la qualité pédagogique de cours e-learning en processus de développement/implantation. Numéro Thématique), vol. 2, 2004, p. 229-249.
- Viens J., Peraya D., 2006, « Regards critique et systémique sur l'évolution du GIRAFE : une communauté de pratique pour soutenir l'innovation pédagogique dans le e-Learning universitaire suisse », *Communication orale au congrès de l'association canadienne d'éducation à distance, ACED 2006*, Montréal, 23-26 mai sur : <https://www.webdepot.umontreal.ca>

