



REPUBLIQUE DU BENIN  
Fraternité- Justice - Travail

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE NATIONALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES  
\*\*\*\*\*



## ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES, TECHNOLOGIES, INGENIERIE ET MATHEMATIQUES

&

CODE UE :

**EDU2371**

### **Recherche-Action en Didactique de l'EFTP**

INTITULE UE:

**1EDU2371 Conception et mise en œuvre de projets de recherche  
action**

Responsable de l'UE :

*Correction et Edition : Dr (MC) Jean Marc GNONLONFOUN*

© 2024 Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM, Email :

[mrtddeftp@gmail.com](mailto:mrtddeftp@gmail.com)

*Tous droits réservés. La reproduction partielle ou totale de ce document de quelque façon que ce soit est formellement interdite sans la  
permission expresse écrite de la Coordination MRTDDEFT/ENSET LOK/EDSTIM/UNSTIM.*

## Introduction générale

Dans un monde où les systèmes de formation sont appelés à répondre à des défis complexes, évolutifs et souvent imprévisibles, les méthodes classiques de recherche montrent parfois leurs limites lorsqu'il s'agit de transformer en profondeur les pratiques pédagogiques. La recherche-action apparaît alors comme une voie précieuse, car elle articule rigoureusement analyse, action et engagement dans le changement. Elle ne se contente pas d'observer : elle transforme en même temps qu'elle comprend. Elle mobilise les acteurs de terrain, enseignants et formateurs en tête, non pas comme objets de recherche, mais comme sujets pleinement engagés dans la construction de solutions.

Dans le contexte spécifique de l'EFTP, où les enjeux de professionnalisation, d'adaptation aux réalités du monde du travail et d'individualisation des parcours sont particulièrement vifs, la recherche-action prend tout son sens. Elle permet de prendre appui sur les tensions vécues dans les pratiques pédagogiques pour construire des réponses contextualisées, ancrées dans l'expérience, mais éclairées par une démarche scientifique. Elle permet aussi de réhabiliter l'expertise des praticiens, souvent invisibilisée dans les dispositifs de recherche classiques.

Ce cours vise à outiller les étudiants pour qu'ils deviennent eux-mêmes des concepteurs et des porteurs de projets de recherche-action en didactique de l'EFTP. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à « faire une recherche », mais bien de comprendre comment s'impliquer dans un processus de transformation concrète des pratiques professionnelles à partir d'un questionnement rigoureux. L'ambition est double : développer une posture réflexive et critique face à l'enseignement et à la formation, et apprendre à piloter des projets où la recherche devient levier d'amélioration, de coopération et d'innovation.

Tout au long de ce cours, les étudiants seront invités à identifier un problème de terrain, à le problématiser, à construire un protocole de recherche-action, à collecter et analyser des données, à concevoir une intervention pédagogique, puis à évaluer les effets de leur

action. Ils seront également sensibilisés aux exigences éthiques de ce type de démarche, ainsi qu'aux enjeux de diffusion et de valorisation de leurs résultats.

En somme, ce cours est une invitation à penser autrement la place de l'enseignant dans les dynamiques de changement. Non plus seulement transmetteur ou exécutant, mais acteur éclairé, capable d'agir sur ses propres conditions de travail et d'apprentissage, en construisant des savoirs avec et pour la profession.

ENSET MRTDDEFTP

## Chapitre 1 – La recherche-action en EFTP : fondements, enjeux et spécificités

La recherche-action est une démarche singulière, à la croisée du savoir et de l'engagement. Elle est née au milieu du XXe siècle, sous l'impulsion du psychologue Kurt Lewin, qui cherchait à lier production de connaissances et transformation des pratiques sociales. À rebours d'une vision distante ou détachée du chercheur, la recherche-action repose sur une participation active des acteurs concernés, qu'ils soient enseignants, formateurs, responsables pédagogiques ou même apprenants. Elle vise à produire du savoir en agissant, et à agir en s'appuyant sur du savoir. Cette double finalité – compréhension et transformation – la distingue des démarches de recherche plus classiques.

En contexte de formation professionnelle, cette orientation prend tout son sens. L'EFTP est un champ mouvant, traversé par des logiques multiples : exigences du monde du travail, contraintes institutionnelles, diversité des profils d'apprenants, mutations technologiques, impératifs de certification, injonctions à l'insertion rapide. Il ne s'agit donc pas simplement d'enseigner des contenus techniques ou professionnels, mais de faire évoluer des pratiques dans des environnements parfois instables, souvent complexes. Dans ce cadre, la recherche-action permet d'aborder les tensions du quotidien non comme des obstacles, mais comme des points d'appui pour interroger les pratiques, les transformer et les enrichir.

Un des fondements essentiels de la recherche-action est la participation. Il ne s'agit pas seulement de consulter les acteurs de terrain, mais de les intégrer pleinement à la démarche, comme co-chercheurs. En EFTP, cela suppose de travailler en proximité avec les formateurs, les coordinateurs, parfois même les entreprises partenaires, pour construire ensemble les questions de recherche, les méthodes, les outils, mais aussi les solutions envisagées. Cette logique de co-construction permet d'ancrer solidement la recherche dans la réalité vécue des centres de formation, sans plaquer de réponses toutes faites venues de l'extérieur.

Un autre principe fort est celui de la transformation. Là où la recherche académique peut parfois se contenter d'observer ou de décrire, la recherche-action se donne pour ambition de modifier concrètement une situation. Elle ne vise pas uniquement à comprendre les difficultés d'un groupe d'apprenants ou les limites d'un dispositif pédagogique, mais à expérimenter des solutions, à tester des ajustements, à mesurer les effets d'un changement. Cette visée transformative est au cœur de la logique d'amélioration continue des formations professionnelles.

Enfin, la recherche-action repose sur une articulation constante entre théorie et pratique. Les concepts issus des sciences de l'éducation, de la didactique professionnelle, de la sociologie du travail ou de la psychologie de l'apprentissage ne sont pas mobilisés de manière abstraite. Ils sont mis à l'épreuve dans l'action, confrontés au réel, interrogés à partir de situations concrètes. En retour, les expériences de terrain enrichissent la réflexion théorique, donnent lieu à de nouvelles hypothèses, à des pistes d'analyse inédites.

Cette dynamique dialectique – entre agir et comprendre, entre pratique et savoir – est particulièrement précieuse en EFTP. Elle permet d'éviter deux écueils : celui d'une pédagogie routinière, figée, qui se répète sans se remettre en question ; et celui d'une recherche déconnectée, qui observe sans transformer. En formant les futurs enseignants ou cadres pédagogiques à la recherche-action, on leur donne les moyens de devenir des praticiens réflexifs, capables de prendre du recul sur leurs gestes professionnels, mais aussi d'agir de manière stratégique et fondée.

Ce premier chapitre pose ainsi les bases de tout le cours : la recherche-action n'est ni une recette, ni une méthode figée. C'est une posture, un engagement dans la compréhension de sa propre pratique pour la faire évoluer. Dans les chapitres qui suivent, nous verrons comment cette posture se traduit concrètement à travers les étapes successives d'un projet de recherche-action appliqué à l'enseignement et à la formation professionnels.

### **Travail associé – TP (individuel)**

À partir de votre propre expérience (en tant qu'apprenant, formateur, encadrant ou observateur), identifiez une situation problématique réelle vécue en contexte d'EFTP. Rédigez une fiche descriptive (1 page Word) qui raconte cette situation de manière factuelle, en précisant les acteurs impliqués, les tensions ou difficultés observées, et les effets constatés. Vous ne devez pas proposer de solution pour l'instant : l'objectif est d'apprendre à décrire rigoureusement une situation de départ.

ENSET MRTDDEFTP

## Chapitre 2 – Identifier un problème professionnel et poser une problématique de recherche

Conduire un projet de recherche-action commence toujours par une étape essentielle, souvent négligée : celle de l'identification d'un problème authentique, vécu, ressenti, mais encore peu ou mal compris. Cette étape, bien qu'elle paraisse évidente, demande en réalité rigueur, recul et sens de l'observation. Car dans le tumulte des activités quotidiennes en centre de formation, il est facile de confondre ce qui dérange avec ce qui mérite vraiment d'être investigué. Formuler un problème de recherche ne consiste pas à désigner un coupable ou à déplorer un dysfonctionnement : c'est un acte de mise en forme, une tentative d'extraction lucide d'une difficulté significative qui affecte l'enseignement, l'apprentissage ou le fonctionnement pédagogique.

Dans un premier temps, il s'agit donc de faire émerger un questionnement à partir d'une situation vécue. Cela peut être un taux d'abandon élevé, des tensions récurrentes entre formateurs et apprenants, une inégalité persistante dans la participation en classe, une difficulté à évaluer certaines compétences pratiques, ou encore une forme d'essoufflement dans la dynamique d'équipe pédagogique. Mais ce questionnement ne peut pas rester à l'état brut. Il doit être mis en contexte, analysé à la lumière du fonctionnement de l'institution, des profils d'apprenants, des dispositifs en place, des objectifs de formation, des contraintes matérielles ou organisationnelles. C'est dans cette mise en perspective que le problème prend sens, et que l'on commence à percevoir ses ramifications.

À cette étape, la tentation est grande de généraliser trop vite ou d'inférer des causes immédiates. Mais la recherche-action exige de suspendre le jugement pour se concentrer sur ce qui est observable, partageable, interrogatif. Il faut déplier la situation plutôt que de la replier autour d'une explication simple. Cette rigueur initiale est ce qui permettra plus tard à l'action entreprise d'être véritablement pertinente et ajustée.

L'analyse du problème s'enrichit ensuite par une exploration de ce que d'autres ont déjà pensé ou expérimenté. C'est ici qu'intervient la revue de la littérature, souvent perçue à

tort comme une contrainte académique. Or, elle permet au contraire d'élargir le regard, de découvrir des concepts, des cadres d'analyse, des approches méthodologiques qui donnent de la profondeur à la situation étudiée. En EFTP, les ressources peuvent provenir aussi bien des sciences de l'éducation que des travaux en didactique professionnelle, en sociologie du travail, en psychologie de l'apprentissage ou encore en ingénierie de formation. Lire pour mieux comprendre, comparer pour mieux situer, c'est déjà entrer dans une posture de chercheur engagé dans sa propre pratique.

La formulation de la problématique est le point d'arrivée de cette phase d'analyse. Elle ne se résume pas à une simple question : elle organise le regard, trace un chemin, donne à voir ce que l'on cherche à comprendre, pourquoi cela est important et comment on envisage d'y répondre. Elle doit être claire, focalisée, mais ouverte à la complexité. Elle ne fige pas la situation, elle en éclaire les tensions. Une bonne problématique est celle qui suscite l'envie de chercher, d'explorer, de transformer.

Dans le champ de la didactique de l'EFTP, la problématique peut ainsi porter sur les modalités d'enseignement d'une compétence professionnelle, sur l'accompagnement de publics hétérogènes, sur la place des outils numériques dans les apprentissages, sur l'articulation entre théorie et pratique, ou encore sur la posture des formateurs dans des situations limites. L'enjeu n'est pas de chercher un sujet « original », mais un sujet pertinent, situé, qui parle à ceux qui vivent la formation au quotidien.

Apprendre à poser une problématique de recherche, c'est donc apprendre à formuler autrement les difficultés professionnelles. C'est entrer dans une démarche intellectuelle exigeante, qui refuse la plainte ou la routine pour proposer une lecture critique, distanciée et orientée vers l'action. C'est aussi, déjà, le premier pas d'un engagement vers le changement.



### ***Travail associé – TP progressif (étape 1 – individuel)***

Rédigez un court document (1 à 2 pages Word) présentant une situation problématique issue de votre expérience ou de vos observations en EFTP. À partir de cette situation, proposez une première analyse contextuelle (acteurs concernés, causes possibles, enjeux pédagogiques). Terminez en formulant une problématique de recherche-action, rédigée de manière claire et ouverte. Ce document servira de point de départ pour le projet progressif à venir.

ENSET MRTDDEFTP

## Chapitre 3 – Concevoir un projet de recherche-action en formation professionnelle

Une fois la problématique clairement identifiée, le temps vient de passer à l'étape de conception du projet. Il ne s'agit plus seulement de comprendre une situation, mais d'imaginer une démarche de recherche qui permettra de l'explorer en profondeur tout en préparant une transformation raisonnée. Cette phase de conception est stratégique. Elle donne sa structure au projet, en balise les étapes, en anticipe les contraintes, et en précise les choix méthodologiques. Elle transforme un questionnement en un véritable plan d'action.

La première étape de cette construction consiste à formuler des hypothèses. Une hypothèse en recherche-action n'est pas une vérité qu'on cherche à démontrer, mais une proposition de réponse possible, que l'on va soumettre à l'épreuve du réel. Elle permet de cibler ce que l'on souhaite observer ou comprendre, en lien direct avec la problématique posée. En EFTP, ces hypothèses peuvent concerner par exemple l'impact d'une méthode pédagogique active sur l'engagement des apprenants, les effets d'un changement de posture du formateur sur la participation en atelier, ou encore la relation entre l'usage d'un outil numérique et l'autonomie des stagiaires. Il est essentiel que ces hypothèses restent ouvertes, réalistes, et ajustées au contexte de formation.

Vient ensuite le choix des méthodes. Concevoir un projet de recherche-action exige de penser les outils qui permettront de collecter des données pertinentes : observations, entretiens, questionnaires, analyses de documents, mais aussi parfois journaux de bord, vidéos de situations pédagogiques, ou travaux d'apprenants. Le choix des méthodes dépendra des hypothèses posées, mais aussi des contraintes du terrain. Dans un centre de formation très opérationnel, les moments disponibles pour observer ou interroger les acteurs seront limités. Il faut donc articuler rigueur scientifique et faisabilité pratique.

La planification temporelle est un autre enjeu fondamental. Un projet de recherche-action s'inscrit dans la durée : il ne se limite pas à un simple diagnostic. Il faut donc penser le

projet en phases : observation initiale, collecte de données, analyse, proposition d'action, mise en œuvre, évaluation. Chaque phase suppose du temps, de l'organisation, parfois des ajustements en cours de route. L'élaboration d'un calendrier réaliste, avec des échéances claires, permet de donner un rythme à la démarche tout en rassurant les partenaires impliqués.

La question des ressources ne peut être ignorée. Elle ne concerne pas seulement les moyens financiers, mais aussi les ressources humaines, matérielles, numériques, documentaires. Un projet bien conçu est un projet qui s'appuie sur ce qui existe déjà : une équipe pédagogique motivée, des outils déjà utilisés en formation, des espaces pour l'expérimentation, des moments collectifs pour partager les résultats. Concevoir un projet de recherche-action, c'est aussi mobiliser les forces du terrain, sans imaginer un dispositif artificiel et lourd à porter.

Enfin, et surtout, concevoir un projet de recherche-action, c'est penser la dynamique collective. Un projet ne se mène jamais seul. Il implique des acteurs – formateurs, apprenants, responsables de filières, parfois même tuteurs en entreprise. Il faut donc anticiper les formes de participation de chacun, clarifier les rôles, construire la confiance. La recherche-action réussit lorsqu'elle est portée, partagée, discutée. La mobilisation des acteurs est donc au cœur de la conception : elle commence dès les premières discussions, se poursuit dans la formulation des hypothèses, se renforce dans la collecte de données, et s'épanouit dans la co-construction des pistes d'action.

Concevoir un projet de recherche-action, c'est finalement penser une stratégie d'enquête et de transformation réaliste, ancrée dans le quotidien, mais tendue vers le changement. C'est créer les conditions pour que le savoir produit dans l'action soit aussi un levier d'évolution durable des pratiques pédagogiques.

### **Travail associé – TP progressif (étape 2 – groupe)**

En vous appuyant sur la problématique définie lors de l'étape précédente, concevez le plan détaillé de votre projet de recherche-action. Vous rédigerez un document (2 à 3 pages Word) présentant les hypothèses de travail, les méthodes envisagées, les outils de collecte pressentis, un calendrier prévisionnel des étapes, ainsi qu'une réflexion sur les acteurs impliqués et les ressources disponibles. Ce travail doit être mené en groupe restreint (2 à 4 personnes maximum), en choisissant un contexte EFTP réaliste (centre de formation, filière professionnelle, dispositif existant ou simulé).

ENSET MRTDDEFTP

## Chapitre 4 – Collecter des données en contexte réel : outils, rigueur et éthique

Une fois le projet de recherche-action conçu, la phase de collecte des données marque un moment décisif. C'est elle qui permettra de confronter les hypothèses à la réalité du terrain, d'objectiver des ressentis, de mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la situation étudiée. Mais cette collecte ne peut être improvisée. Elle exige une préparation méthodique, un choix éclairé des outils, une posture rigoureuse, et une conscience claire des enjeux éthiques qu'elle soulève.

En EFTP, les contextes sont souvent contraints : les temps de formation sont serrés, les groupes d'apprenants hétérogènes, les formateurs très mobilisés. Il faut donc penser la collecte comme une démarche intégrée au fonctionnement ordinaire des structures, et non comme une activité extérieure ou intrusive. Cela suppose de choisir les outils les plus adaptés aux réalités observées, mais aussi aux objectifs poursuivis.

L'observation constitue une porte d'entrée précieuse. Elle permet de saisir les interactions, les attitudes, les postures, les dynamiques de groupe, sans interférer avec le déroulement habituel des cours. On peut observer des séquences pédagogiques, des situations d'atelier, des entretiens de suivi, des réunions d'équipe. L'observation peut être libre ou guidée par une grille, selon ce que l'on cherche à repérer. Elle demande surtout une grande attention, une posture discrète, et une capacité à décrire sans juger.

Les entretiens viennent enrichir l'observation en donnant accès au vécu subjectif des acteurs. Ils permettent de recueillir des ressentis, des interprétations, des justifications. Ils peuvent être menés auprès des formateurs, des apprenants, ou de toute personne impliquée dans la situation étudiée. Pour qu'un entretien soit productif, il faut le préparer avec soin : clarifier son objectif, construire un guide souple mais structuré, instaurer un climat de confiance. La qualité de l'écoute, la reformulation, et le respect du rythme de l'autre sont essentiels.

Les questionnaires, eux, permettent de recueillir des données plus larges, auprès d'un groupe plus étendu. Ils sont utiles pour repérer des tendances, des régularités, des écarts. Mais ils demandent une grande rigueur de conception : chaque question doit être claire, pertinente, et articulée à la problématique. Trop souvent, les questionnaires mal conçus génèrent des réponses peu exploitables. Il faut aussi penser à leur mode de diffusion, à leur durée, et à la manière dont les répondants seront accompagnés.

Dans les contextes d'EFTP, l'analyse de pratiques est également un outil très précieux. Elle consiste à demander à un formateur ou à un groupe d'analyser une situation vécue, souvent à partir d'un récit, d'une vidéo, ou d'un enregistrement. Elle permet d'entrer au cœur des gestes professionnels, de faire émerger les tensions, les logiques implicites, les zones de doute. C'est un outil qui demande du temps, mais qui peut produire une compréhension très fine des pratiques réelles.

Quelle que soit la méthode choisie, la rigueur de la collecte est primordiale. Il faut prendre des notes précises, enregistrer si nécessaire (avec autorisation), respecter les protocoles annoncés, et surtout, ne jamais trahir les paroles ou les situations recueillies. La traçabilité du matériau est une garantie de validité. Cela suppose aussi d'organiser les données dès leur recueil : classer, nommer, dater, anonymiser. Un bon projet de recherche-action repose toujours sur une documentation solide.

Enfin, cette phase pose des questions éthiques majeures. En contexte de formation, les personnes observées ou interrogées sont aussi en situation d'évaluation, de dépendance institutionnelle ou pédagogique. Le respect du consentement libre et éclairé est donc une exigence fondamentale. Chacun doit être informé du projet, pouvoir accepter ou refuser de participer, et savoir comment seront utilisés les résultats. La confidentialité doit être assurée, non seulement dans la restitution, mais aussi dans le traitement quotidien des données.

La collecte de données, en recherche-action, n'est pas une étape technique ou secondaire. C'est une phase d'écoute, d'attention, de lien. Elle engage une posture :

observer sans surveiller, interroger sans contraindre, recueillir sans manipuler. Elle prépare l'analyse, mais elle est déjà en elle-même un acte d'engagement professionnel et scientifique.

### ***Travail associé – TP (individuel)***

Choisissez deux méthodes de collecte de données que vous jugez les plus adaptées à votre problématique (ex. observation + entretien, ou questionnaire + analyse de pratiques). Rédigez un document (2 pages Word) présentant pour chaque méthode : son intérêt par rapport à votre projet, la manière dont vous envisagez de l'appliquer concrètement (durée, lieu, outils), et les précautions éthiques que vous comptez respecter. Ce travail servira à préparer la mise en œuvre réelle ou simulée de votre collecte.

## Chapitre 5 – Analyser les données pour faire émerger des pistes d'action

L'analyse des données recueillies constitue une étape charnière dans tout projet de recherche-action. C'est elle qui permet de passer de la masse brute d'informations à une compréhension structurée de la situation. Sans analyse rigoureuse, les observations restent muettes, les entretiens anecdotiques, les questionnaires peu exploitables. Mais l'analyse ne se résume pas à une opération technique : elle est avant tout un acte de lecture du réel, un effort d'intelligibilité, une tentative de faire parler la complexité pour mieux orienter l'action.

Dans les contextes d'EFTP, où les données sont souvent hétérogènes, contextuelles et parfois fragmentaires, il est indispensable d'adopter une approche souple, mais méthodique. Le matériau recueilli – qu'il s'agisse de retranscriptions d'entretiens, de grilles d'observation, de productions d'apprenants ou de résultats de questionnaires – doit d'abord être préparé : il faut le trier, le classer, l'anonymiser, puis le rendre lisible pour pouvoir commencer à repérer des régularités, des écarts, des contradictions.

L'analyse qualitative est souvent la plus mobilisée en recherche-action. Elle consiste à explorer en profondeur les contenus discursifs, les comportements observés, les pratiques professionnelles décrites ou mises en œuvre. Cela peut passer par un codage thématique, qui consiste à attribuer des catégories ou des mots-clés aux différentes parties du corpus, puis à les regrouper pour faire apparaître des tendances. Il ne s'agit pas d'imposer un cadre théorique a priori, mais de laisser émerger du sens à partir des données, tout en croisant les regards. En EFTP, une analyse qualitative permet par exemple de mieux comprendre les résistances d'un groupe face à une innovation pédagogique, les représentations d'un métier, ou les tensions vécues par un formateur dans une séquence en atelier.

Lorsque les données le permettent, on peut également mobiliser des outils d'analyse quantitative. Cela concerne principalement les résultats d'enquêtes ou de questionnaires. Des statistiques descriptives simples – pourcentages, moyennes, écarts-types – peuvent



déjà fournir des indications précieuses : taux d'adhésion à une pratique, fréquence de certains comportements, répartition des opinions. Il ne s'agit pas ici de faire de la statistique avancée, mais de donner un appui chiffré à des constats issus du terrain. L'important est toujours de rester fidèle aux données, de ne pas les surinterpréter, mais de les relier à la problématique posée au départ.

Quelle que soit la méthode choisie, l'analyse en recherche-action n'est jamais une fin en soi. Elle doit toujours viser à dégager des pistes de réflexion, à faire émerger des tensions, des leviers, des marges de manœuvre. Elle nourrit la phase suivante du projet : celle de la mise en œuvre d'actions concrètes. Il ne s'agit donc pas de produire un savoir théorique détaché de l'action, mais bien de construire une lecture du terrain qui permette de décider, d'ajuster, de transformer.

C'est pourquoi l'analyse doit être discutée, partagée, confrontée à d'autres regards. En EFTP, il est très pertinent d'organiser des temps collectifs de restitution intermédiaire, où l'on présente les premières analyses aux acteurs impliqués pour recueillir leurs réactions, leurs interprétations, leurs propositions. Cette circulation du sens enrichit la compréhension, renforce l'adhésion au projet, et prépare la co-construction des actions à venir.

Enfin, il faut garder à l'esprit que l'analyse en recherche-action n'est pas toujours linéaire. Elle peut nécessiter des retours en arrière, des reformulations, des ajustements. Certaines hypothèses peuvent être abandonnées, de nouvelles questions peuvent apparaître. L'important est d'assumer cette dynamique, de la documenter, et d'en faire un ressort de réflexion critique tout au long du processus.

Analyser les données, c'est donc bien plus qu'un travail intellectuel : c'est un acte de discernement, de construction partagée de sens, et de préparation à l'action. En EFTP, où les enjeux pédagogiques sont souvent liés à des réalités humaines complexes, cette étape permet de mieux cerner les leviers de changement, les points de blocage à contourner, et les conditions à réunir pour faire évoluer les pratiques de manière concrète et réaliste.

### ***Travail associé – TP progressif (étape 3 – groupe)***

À partir des données que vous avez simulées ou réellement recueillies, réalisez une première analyse. Le groupe produira un document (3 pages Word) qui présentera les résultats sous forme organisée (extraits d'entretiens commentés, tableaux d'observation synthétisés, données chiffrées, etc.), puis en dégagera les éléments clés à retenir. L'objectif est de faire émerger au moins deux pistes d'action ou d'amélioration directement liées à la problématique étudiée. Ce document servira de base pour le chapitre suivant sur la mise en œuvre des actions.

## Chapitre 6 – Mettre en œuvre une action de transformation et en évaluer les effets

Toute recherche-action se distingue fondamentalement par son ambition de transformation. Ce n'est pas seulement une recherche sur une situation, mais une recherche avec et dans l'action. Le cœur du processus réside donc dans cette phase où les hypothèses, les pistes d'amélioration, les idées issues de l'analyse prennent forme dans une intervention concrète. C'est là que se joue le lien intime entre compréhension et changement. Mais cette mise en œuvre ne s'improvise pas. Elle demande de la rigueur, de la méthode et une grande capacité d'adaptation.

Dans un projet de recherche-action en EFTP, la mise en œuvre de l'action s'inscrit souvent dans des contraintes temporelles, organisationnelles et humaines fortes. Le premier enjeu est donc de concevoir une intervention réalisable, cohérente avec les résultats de l'analyse, et acceptable par les acteurs impliqués. Il ne s'agit pas d'imaginer un dispositif idéal, mais de penser un changement possible, pertinent, limité dans le temps, et suffisamment précis pour être évalué. Cela peut être, par exemple, l'introduction d'un nouveau dispositif d'accueil des apprenants, la modification d'un mode d'évaluation, l'adoption d'une nouvelle méthode pédagogique ou encore la mise en place d'un espace de régulation entre formateurs.

Cette action doit être pensée dans tous ses détails : à quel moment sera-t-elle mise en place ? Dans quel groupe ? Avec quels outils ? Qui l'anime ? Quelle posture adopte-t-on ? Comment informe-t-on les bénéficiaires ? Toutes ces questions font partie intégrante de la recherche. Car l'action n'est pas un simple prolongement technique du diagnostic : elle est une expérience à part entière, construite, portée, assumée par les acteurs du projet.

Mais agir sans évaluer revient à avancer les yeux fermés. C'est pourquoi toute action dans le cadre d'une recherche-action doit être accompagnée d'un dispositif d'évaluation. L'enjeu est double : d'une part, comprendre les effets réels de l'action sur les pratiques, les apprentissages, les relations professionnelles ; d'autre part, ajuster l'action en fonction de

ce qui émerge. L'évaluation ne vient pas après : elle commence dès la mise en œuvre, et se prolonge tout au long du processus. Elle suppose la collecte de nouvelles données, selon des indicateurs définis en amont. Ces indicateurs peuvent être très simples : un taux de participation, des retours d'apprenants, l'évolution d'un comportement observé, le niveau d'adhésion des collègues, etc.

Il est essentiel ici de croiser les regards : celui des porteurs de l'action, bien sûr, mais aussi celui des bénéficiaires et des autres acteurs impliqués. Car une action peut produire des effets inattendus, positifs ou négatifs, qui échappent à l'intention initiale. Ce retour du réel est au cœur de la dynamique de recherche-action. Il ne s'agit pas de chercher à confirmer une hypothèse, mais de comprendre ce que l'action a réellement produit, comment elle a été reçue, ce qu'elle a déplacé ou révélé.

Dans certains cas, cette évaluation conduit à poursuivre l'action, à l'étendre, à la formaliser davantage. Dans d'autres, elle met en lumière des résistances, des limites, des effets paradoxaux. L'important est alors de documenter ces constats, de les discuter collectivement, et d'en tirer des leçons pour ajuster l'intervention ou reconfigurer le projet. Cette capacité à se laisser transformer par l'action elle-même est l'un des traits les plus puissants de la recherche-action.

En EFTP, cette démarche d'ajustement est précieuse. Elle permet d'avancer progressivement, de sécuriser les changements, de construire une culture de l'expérimentation pédagogique qui valorise l'essai, l'erreur, l'adaptation. Elle invite à sortir d'une logique de prescription pour entrer dans une logique d'apprentissage collectif.

En fin de compte, la mise en œuvre d'une action de transformation ne vise pas à « appliquer » une solution, mais à apprendre en agissant. Elle devient un espace de professionnalisation pour les formateurs, les équipes et les institutions. C'est dans ce mouvement entre action, observation et évaluation que se construit un changement durable, légitime, ancré dans le terrain.

### **Travail associé – TP (groupe)**

À partir des pistes d'action identifiées lors de l'étape précédente, le groupe devra choisir une action à mettre en œuvre (réelle ou simulée) dans un contexte de formation professionnelle. Vous rédigerez un document (3 à 4 pages Word) présentant :

- le descriptif précis de l'action (objectif, modalité, durée, rôle des acteurs),
- le plan de mise en œuvre,
- le dispositif d'évaluation prévu (indicateurs, outils, temporalité),
- une grille d'ajustement possible selon les réactions observées.

Ce travail doit permettre de tester la faisabilité et la cohérence du projet dans un cadre réaliste.

## Chapitre 7 – Valoriser, diffuser et éthiciser une démarche de recherche-action

La dernière étape d'un projet de recherche-action ne consiste pas seulement à finaliser un document ou à clore un processus. Elle marque un passage important : celui de la restitution, de la transmission, et du partage des résultats. Ce moment est essentiel, car il inscrit la démarche dans un espace plus large que celui des seuls participants. Il lui donne une portée collective, il permet à d'autres de s'en inspirer, de s'en emparer, voire de prolonger l'action. Mais pour que cette valorisation soit pertinente, elle doit être pensée avec soin, et accompagnée d'une réflexion éthique sur ce que l'on partage, comment on le partage, et auprès de qui.

La première forme de valorisation passe par la rédaction d'un rapport de recherche-action. Ce document ne doit pas être un simple compte-rendu technique ou un récit linéaire. Il s'agit d'un outil de réflexion, structuré, qui permet de retracer les étapes du projet, d'explicitier les choix faits à chaque moment, d'analyser les effets produits, de rendre visibles les apprentissages issus du processus. Ce rapport n'est pas neutre : il est le fruit d'une posture, d'une manière d'interroger les pratiques, d'un regard porté sur un problème. Il doit donc articuler rigueur et subjectivité, distance critique et engagement personnel. En EFTP, il peut également intégrer des traces du terrain : extraits de paroles d'apprenants, photos de dispositifs, schémas pédagogiques, documents produits en cours d'action.

Mais valoriser un projet ne se limite pas à en faire le récit écrit. Il est souvent plus puissant de restituer les résultats sous des formes variées et accessibles : présentations orales en réunion pédagogique, capsules vidéo illustrant l'action menée, affiches pour un forum interne, synthèse partagée avec les partenaires extérieurs, etc. Ces formes de diffusion doivent s'adapter aux destinataires visés : on ne s'adresse pas de la même manière à une équipe de formateurs, à des apprenants ou à un inspecteur pédagogique. L'essentiel est de transmettre l'esprit de la démarche : ce qui a été tenté, ce qui a changé, ce qui a résisté, ce qui pourrait inspirer ailleurs.

La diffusion est aussi l'occasion d'assumer une responsabilité : celle de rendre compte avec honnêteté. Il ne s'agit pas de maquiller les difficultés, ni d'embellir artificiellement les résultats. Une démarche de recherche-action est faite d'ajustements, d'imprévus, de réussites modestes. Dire cela, c'est déjà faire œuvre pédagogique. Cela contribue à construire une culture de l'expérimentation, de l'erreur constructive, du progrès réaliste. Cela permet aussi d'éviter les effets de mode ou les généralisations hâtives.

Cette posture de responsabilité rejoint une exigence plus large : celle de l'éthique. Tout au long du projet, des choix ont été faits : qui interroger, que filmer, quelles données conserver, comment anonymiser, comment interpréter, comment restituer. Ces choix ne sont jamais neutres. Ils engagent une certaine manière de considérer les personnes impliquées, leur droit à la parole, à la protection, à la reconnaissance. Une recherche-action bien conduite est aussi une recherche profondément respectueuse des personnes et des situations. L'éthique n'est pas un point à traiter à la fin : elle est présente à chaque étape, dans chaque geste, dans chaque phrase écrite.

En EFTP, cette vigilance est d'autant plus cruciale que les publics sont parfois en situation de fragilité (jeunes en décrochage, adultes en reconversion, stagiaires en difficulté) et que les enjeux institutionnels ou professionnels peuvent être sensibles. Il est donc indispensable de garantir le consentement éclairé des participants, de protéger leur anonymat si nécessaire, et de veiller à ce que la diffusion des résultats ne porte préjudice à personne. Cela implique parfois de négocier, de réécrire, de choisir ce que l'on montre et ce que l'on tait. Cela suppose aussi, pour le chercheur-praticien, de faire preuve d'humilité et de lucidité.

Valoriser et éthiciser une démarche de recherche-action, c'est donc aller au bout de l'engagement qu'elle suppose : celui de produire du savoir dans l'action, mais aussi de le partager, de le mettre en discussion, et de le porter dans un espace collectif où il peut devenir ressource. C'est ainsi que les pratiques évoluent, que les équipes s'enrichissent mutuellement, que les établissements deviennent eux-mêmes des lieux de formation, de recherche et d'innovation continue.

### **Travail associé – TP final (individuel)**

Produisez une synthèse de votre projet de recherche-action sous forme de rapport structuré (4 à 5 pages Word). Ce rapport comprendra :

- un rappel de la problématique étudiée,
- un résumé des étapes du projet et des choix méthodologiques,
- une présentation des résultats et de l'action mise en œuvre,
- une réflexion sur les effets produits, les limites rencontrées, et les apprentissages réalisés,
- une conclusion sur les prolongements possibles et les conditions d'essaimage,
- une brève note sur les principes éthiques suivis.

Ce rapport doit permettre à un lecteur extérieur de comprendre, de manière claire et synthétique, la démarche menée et ce qu'elle a permis d'apprendre.



## Conclusion générale

La recherche-action en EFTP n'est pas une démarche parmi d'autres. Elle incarne une posture profondément engagée, à la fois critique et constructive, qui place l'acteur de formation – enseignant, formateur, responsable pédagogique – au cœur du processus de transformation. À travers les différentes étapes que nous avons explorées dans ce cours, une conviction s'est affirmée : les pratiques professionnelles ne sont pas figées. Elles peuvent être interrogées, déplacées, enrichies, à condition de leur accorder du temps, de l'attention, et une volonté de les faire évoluer de manière éclairée.

Ce parcours, qui commence par l'identification d'une situation problématique et s'achève par la valorisation éthique des résultats, ne suit pas une ligne droite. Il exige des retours en arrière, des reformulations, des ajustements permanents. Il oblige à s'ouvrir à d'autres regards, à douter de ses évidences, à confronter ses choix. C'est précisément ce qui le rend formateur. En EFTP, où les tensions entre exigences institutionnelles, besoins des apprenants et contraintes de terrain sont particulièrement fortes, cette capacité à penser et agir en même temps devient une compétence clé.

Au fil de ce cours, les étudiants ont été amenés à poser une problématique ancrée dans leur expérience, à concevoir une stratégie de recherche adaptée, à observer, analyser, intervenir, puis à évaluer et à partager. Ils ont appris à articuler rigueur méthodologique et intuition professionnelle, à relier les apports théoriques à leurs propres pratiques, à faire de la recherche non pas un exercice académique isolé, mais un levier de développement personnel et collectif.

Ce que ce cours espère transmettre, au-delà des outils et des démarches, c'est une culture : celle de la réflexivité, du questionnement fécond, de l'expérimentation raisonnée. Une culture où l'on ne se contente pas d'appliquer des méthodes, mais où l'on ose les adapter, les interroger, les transformer au service de l'apprentissage.

La recherche-action est exigeante, mais elle est profondément porteuse de sens. Elle redonne aux acteurs de l'EFTP le pouvoir d'agir sur leurs environnements de travail, non

pas dans une logique d'adaptation passive, mais dans une dynamique de co-construction du changement. Elle réconcilie le métier d'enseignant avec une forme de recherche vivante, engagée, située, et orientée vers l'amélioration continue.

ENSET MRTDDEFT

## Fiche récapitulative des travaux à réaliser

Titre de l'activité	Type	Format attendu	Individuel / Groupe
Fiche descriptive d'une situation problématique vécue en EFTP	TP	1 page Word	Individuel
Formulation d'une problématique et analyse contextuelle	TP progressif – Étape 1	1 à 2 pages Word	Individuel
Conception du plan de projet de recherche-action	TP progressif – Étape 2	2 à 3 pages Word	Groupe (2 à 4 personnes)
Choix et justification de deux méthodes de collecte de données	TP	2 pages Word	Individuel
Analyse des données collectées et formulation de pistes d'action	TP progressif – Étape 3	3 pages Word	Groupe
Conception d'une action de transformation et plan d'évaluation	TP	3 à 4 pages Word	Groupe
Rapport final de synthèse de la démarche de recherche-action	TP final	4 à 5 pages Word	Individuel

**Chapitre 1 – La recherche-action en EFTP : fondements, enjeux et spécificités**

• **Notions abordées :**

- Origines et définition de la recherche-action (Kurt Lewin)
- Double finalité : comprendre et transformer
- Participation active des acteurs de terrain
- Spécificités de l'EFTP : complexité, instabilité, exigence d'adaptation
- Articulation entre théorie et pratique

• **Travail associé :**

- **TP (individuel)** : Fiche descriptive (1 page Word) d'une situation problématique vécue en EFTP

**Chapitre 2 – Identifier un problème professionnel et poser une problématique de recherche**

• **Notions abordées :**

- Choix d'un problème authentique, contextualisé
- Différence entre plainte, constat et problématique
- Analyse du contexte et exploration documentaire
- Formulation claire et ouverte de la problématique

• **Travail associé :**

- **TP progressif – Étape 1 (individuel)** : Document (1 à 2 pages Word) présentant la situation, son analyse et une problématique formulée

### **Chapitre 3 – Concevoir un projet de recherche-action en formation professionnelle**

- **Notions abordées :**

- Formulation d'hypothèses ouvertes et contextualisées
- Choix des méthodes et outils de collecte
- Planification temporelle, ressources mobilisables
- Mobilisation et engagement des acteurs

- **Travail associé :**

- **TP progressif – Étape 2 (groupe)** : Plan détaillé du projet (2 à 3 pages Word) incluant hypothèses, méthodes, calendrier, acteurs

### **Chapitre 4 – Collecter des données en contexte réel : outils, rigueur et éthique**

- **Notions abordées :**

- Observation, entretien, questionnaire, analyse de pratiques
- Adaptation aux contraintes de l'EFTP
- Rigueur de la collecte et traçabilité
- Principes éthiques : consentement, confidentialité, posture de respect

- **Travail associé :**

- **TP (individuel)** : Présentation de deux méthodes de collecte adaptées au projet (2 pages Word), avec précautions éthiques

## **Chapitre 5 – Analyser les données pour faire émerger des pistes d'action**

- **Notions abordées :**

- Codage thématique, régularités, contradictions
- Analyse qualitative et quantitative
- Tri, synthèse, émergence de pistes d'amélioration
- Partage et discussion collective des résultats

- **Travail associé :**

- **TP progressif – Étape 3 (groupe)** : Analyse des données + mise en forme des résultats (3 pages Word) avec 2 pistes d'action

## **Chapitre 6 – Mettre en œuvre une action de transformation et en évaluer les effets**

- **Notions abordées :**

- Conception d'une action concrète, réaliste et contextualisée
- Mise en œuvre méthodique et planifiée
- Élaboration d'un dispositif d'évaluation
- Ajustement en fonction des effets observés

- **Travail associé :**

- **TP (groupe)** : Document (3 à 4 pages Word) décrivant l'action, son implémentation et le plan d'évaluation

## **Chapitre 7 – Valoriser, diffuser et éthïciser une démarche de recherche-action**

- **Notions abordées :**

- Rédaction d'un rapport structuré et réflexif
- Diffusion multi-formats et adaptée aux publics
- Responsabilité du chercheur-praticien
- Éthique de la restitution, consentement, anonymisation

- **Travail associé :**

- **TP final (individuel)** : Rapport synthétique de recherche-action (4 à 5 pages Word) avec bilan éthique