Recherches en éducation

59 | 2025
Les pédagogies différentes à l'école primaire. Quelles approches méthodologiques et épistémologiques pour quels résultats en sciences de l'éducation et de la formation ?

La recherche pédagogique collaborative : une voie singulière pour le développement de pratiques pédagogiques alternatives

Collaborative educational research: a specific way of developing alternative teaching practices

Laurent Lescouarch et Marie Vergnon

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ree/13596
DOI : 10.4000/140tx
ISSN : 1954-3077

Éditeur
Nantes Université

Référence électronique
Laurent Lescouarch et Marie Vergnon, « La recherche pédagogique collaborative : une voie singulière pour le développement de pratiques pédagogiques alternatives », *Recherches en éducation* [En ligne], 59 | 2025, mis en ligne le 25 mai 2025, consulté le 04 juin 2025. URL : http://journals.openedition.org/ree/13596 ; DOI : https://doi.org/10.4000/140tx

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Dossier

Les pédagogies différentes à l'école primaire. Quelles approches méthodologiques et épistémologiques pour quels résultats en sciences de l'éducation et de la formation ?

Coordonné par Bruno Robbes & Sébastien Pesce

BRUNO ROBBES & SÉBASTIEN PESCE – *Édito. Étudier les pratiques se réclamant des pédagogies différentes à l'école primaire : un enjeu pour les sciences de l'éducation et de la formation* – 2

BRUNO ROBBES – *Une recherche à l'école élémentaire de la rue d'Oran à Paris : regard rétrospectif sur une démarche de recherche en collaboration* – 11

LAURENT LESCOUARCH & MARIE VERGNON – *La recherche pédagogique collaborative : une voie singulière pour le développement de pratiques pédagogiques alternatives* – 36

CHRYSTEL HUARD – *Fondamentaux et variations pour l'observation des pratiques montessoriennes des écoles maternelles publiques françaises* – 51

SYLVAIN CONNAC – *Perceptions par les enseignants d'une approche phénoménologique du tutorat entre élèves à l'école primaire* – 72

YVES REUTER – *Analyser des pédagogies « différentes » : quelques débats autour des questions de méthode* – 87

SÉBASTIEN PESCE & BRUNO ROBBES – *Le sens ou la preuve ? D'une conception de la pratique à une épistémologie des pédagogies alternatives* – 98

Varia

LUCIE GOMES – *Débattre du narratif d'un dessin satirique en histoire, une solution doit-elle être trouvée ?* – 116

NATHALIE LABROUSSE, MICHAEL J. BAKER & FRANÇOIS-XAVIER BERNARD – *L'analyse collaborative d'un texte argumentatif pour faire émerger les représentations des élèves sur l'argumentation* – 130

JEAN-FRANÇOIS THÉMINES & CLAIRE DE SAINT MARTIN – *Un état des lieux des recherches sur les espaces d'apprentissage universitaires* – 147

Recension

Recension par Michel Fabre
Écopédagogie. Éduquer à la justice sociale et écologique. Une introduction, IRÈNE PEREIRA – 164

La recherche pédagogique collaborative : une voie singulière pour le développement de pratiques pédagogiques alternatives

Laurent Lescouarch
Professeur des universités, Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), Université Caen Normandie

Marie Vergnon
Maître de conférences, Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation (CIRNEF), Université Caen Normandie

Résumé
Cette contribution présente une réflexion sur une démarche de recherche permettant d'étudier le développement de pratiques pédagogiques de rupture avec les pédagogies traditionnelles dans une perspective collaborative. Elle s'appuie, pour illustration, sur une expérience de recherche menée dans une école élémentaire de REP+ autour du thème du bien-être des élèves en milieu scolaire en appui sur une flexibilisation des environnements d'apprentissage. Cette proposition articulant enjeux épistémologiques et méthodologiques, et enjeux pratiques de la collaboration chercheurs-acteurs de terrain, nous permet de mettre en évidence les points d'appui, les obstacles et les tensions associés à un tel dispositif de recherche collaborative pour développer des pédagogies alternatives. Nous postulons qu'il s'agit d'une voie féconde pour favoriser le renouvellement de la forme scolaire par l'intégration de pratiques pédagogiques nourries par des réflexions et dispositifs issus du courant des « pédagogies différentes », en se prémunissant de l'écueil potentiel des vulgates souvent associées à ces emprunts.

Mots-clés : pédagogie : méthodes et outils, pédagogie : théories et histoire, changement et innovation, recherche en éducation, enseignement primaire et élémentaire

Abstract
Collaborative educational research: a specific way of developing alternative teaching practices — This paper discusses a research approach designed to study the development of pedagogical practices which break with traditional pedagogies through a collaborative framework. It is illustrated by a research project carried out in a REP+ primary school on the theme of pupil well-being in the school setting based on flexible learning environments. This study, which combines epistemological and methodological issues with the practical challenges of collaboration between researchers and actors in the field, enables us to highlight the supports, obstacles and tensions associated with this type of collaborative research to develop alternative pedagogies. We assume that this is a fruitful way of encouraging the renewal of the school system through the integration of teaching practices nurtured by ideas and systems derived from 'different pedagogies', while preventing the potential pitfall of the vulgates often associated with these borrowings.

Keywords: pedagogy: methods and tools, pedagogy: theories and history, change and innovation, educational research, primary and elementary education

Dans le cadre de la thématique de ce dossier sur les épistémologies et méthodologies de recherche permettant d'étudier les pratiques pédagogiques de rupture avec les pédagogies traditionnelles, nous souhaitons développer une réflexion appuyée sur une recherche dans une école élémentaire REP+[1] en Normandie.

Nous constatons que si de nombreuses pratiques de rupture avec la forme scolaire conventionnelle de l'enseignement primaire (Vincent et al., 1994) sont promues par les mouvements pédagogiques ou l'institution, ces dernières ont du mal à se développer dans la quotidienneté des établissements scolaires. Nous postulons l'intérêt d'entrer par des formes participatives de la recherche dans le cadre du développement des pédagogies alternatives (dans lesquelles les praticiens ont une forte expertise) pour identifier les obstacles au changement et à l'innovation, et permettre le développement de nouvelles pratiques au plus près des besoins des acteurs.

Nous développerons dans cet article les points d'appui, obstacles et tensions liés à ce dispositif que nous qualifions de recherche pédagogique collaborative (RPC) à la suite de recherches conduites avec des équipes enseignantes (Lescouarch, 2020, 2021). Elle constitue potentiellement une voie féconde pour favoriser le renouvellement de la forme scolaire par le transfert de pratiques issues de la réflexion du courant des « pédagogies différentes » (Reuter, 2021).

1. Une conception située de la recherche en éducation pour contribuer au changement pédagogique

Nous distinguons dans nos travaux relatifs à l'innovation (Lescouarch & Vergnon, 2018) différentes approches pédagogiques au regard de leur écart à la forme scolaire « conventionnelle » (Lescouarch, 2024). Dans la continuité de la définition de Guy Vincent, elle peut être associée aux approches de la pédagogie traditionnelle au sens de Jean Houssaye (2014) en distinction d'autres approches : une forme scolaire « rénovée » intégrant des techniques d'enseignement nouvelles sans changer la dynamique de fonctionnement des structures (par exemple, l'innovation par le numérique ou la ludopédagogie), une forme scolaire « restructurée » dans le cadre de pédagogies alternatives caractérisées par une systémique de fonctionnement différente (par exemple, les organisations en classes flexibles et/ou coopératives) dans la logique du projet de l'institution scolaire et une « autre forme scolaire » dans le cadre des « pédagogies différentes » (Reuter, 2021) qui ont pour nous la particularité de s'inscrire dans un projet éducatif et politique de rupture avec les propositions institutionnelles (Pédagogie Freinet, écoles démocratiques par exemple).

Les travaux de recherche sur l'innovation pédagogique montrent les limites des modélisations descendantes dans lesquelles le changement est impulsé par les institutions de manière prescriptive (Avanzini, 1999). *A contrario*, nous pensons que le développement de nouvelles pratiques — tout particulièrement dans le registre des pédagogies alternatives — implique des formes particulières de recherche centrées sur l'action et la participation. En effet, s'engager dans de telles pédagogies implique de s'inscrire dans une logique de transformation et relève d'un processus de changement nécessitant de prendre en compte les représentations et les projets des acteurs. Dans le travail avec les équipes enseignantes, nous nous situons dans la perspective d'une recherche à la fois pédagogique dans son objet et collaborative dans sa dynamique car nous postulons que c'est une des conditions de l'engagement dans un temps long et de la transformation des pratiques dans une visée de rupture avec les approches classiques de la forme scolaire.

[1] Réseau d'éducation prioritaire renforcée : ces zones bénéficient d'un cadre d'enseignement aménagé avec dédoublement des classes en première et deuxième année de primaire et des temps libérés de formation et de travail en équipe pour les enseignants.

1.1. Les principes d'une approche collaborative de la recherche

Différentes modélisations de travail ont pu être expérimentées et théorisées dans le courant des recherches collaboratives. Pour Nadine Bednarz (2013), ces démarches ont comme dynamique centrale une activité réflexive conduite entre différents partenaires dans le cadre de questionnements en lien aux enjeux pratiques.

> Ainsi, cet espace d'interface entre les argumentations des uns et des autres, à propos d'un questionnement rejoignant les intérêts respectifs, renvoie à ce que Davidson & al. (1996) nomment une « zone interprétative partagée » où se constituent dans l'interaction les données de la recherche. Ce moment de rencontre est associé à ce que nous avons appelé la co-opération de la recherche, c'est-à-dire le moment où le processus de co-construction de connaissances entre chercheurs et enseignants devient en quelque sorte opérant. (Bednarz, 2013, p. 27)

Ces activités sont formellement organisées en trois temps dans les modèles théoriques avec au préalable une logique de co-construction de l'objet puis de co-opération et de co-analyse. La question du sens pour les professionnels est centrale pour qu'ils s'engagent dans le dispositif et puissent percevoir un intérêt pour eux-mêmes à participer à une telle recherche. Pour Bednarz, deux dimensions complémentaires sont en jeu : la production de connaissances par la recherche et le développement professionnel dans le cadre d'une « zone interprétative partagée ».

Les chercheurs sont donc à la fois organisateurs de l'activité réflexive et participants à cette dernière (Mottier-Lopez, 2015) selon une démarche ancrée dans une « double vraisemblance » relevant de deux mondes différents, celui de la recherche académique et celui de la pratique. Les productions doivent ainsi être crédibles et pertinentes pour les praticiens dans leur contexte professionnel mais également au regard de la contribution à l'avancée des connaissances académiques sur la thématique de travail.

L'accompagnement des chercheurs doit permettre une évolution des pratiques référée à des savoirs scientifiques, évitant les vulgates et les doxas identifiées par Patrick Rayou et Elisabeth Bautier (2009) comme principaux écueils potentiels dans la diffusion des connaissances sur le terrain. Ainsi, les chercheurs s'engagent dans un travail à la fois impliqué et distancié, où leurs questions et leurs objets rejoignent les préoccupations des praticiens (voire partent de celles-ci), où l'on s'attache à décrire et à comprendre précisément ce qui se passe dans la relation d'enseignement, afin de la rendre intelligible et d'en apprécier les effets, pour pouvoir ensuite la questionner et éventuellement l'améliorer avec les praticiens (Robbes, 2013).

Dans le champ des pédagogies alternatives, Bruno Robbes souligne que les recherches se déploient notamment dans « les collaborations entre chercheurs et pédagogues exerçant dans des classes ou établissements repérés comme alternatifs, expérimentaux et/ou se réclamant des pédagogies nouvelles ». Ce terreau fertile d'un réel travail en commun entre chercheurs et pédagogues s'accompagne, loin de toute prescription, de plusieurs exigences : « des conditions déontologiques et méthodologiques (Robbes, 2011), la définition de questions, d'objets et de préoccupations communs qui cherchent à articuler théories et pratiques (Vergnioux, 2009), avec une double visée de production de savoirs et d'intelligibilité voire d'amélioration des pratiques » (Robbes, 2013).

Dans nos travaux, cette dynamique collaborative est donc mise au service d'une recherche pédagogique.

1.2. La recherche pédagogique : enjeux épistémologiques

Dans la perspective de « recherche pédagogique » au sens de Jean-Marie Van der Maren (2002), la complexité des situations éducatives est appréhendée dans une perspective interdisciplinaire et critique à partir des catégories de pensée et de la rationalité des praticiens.

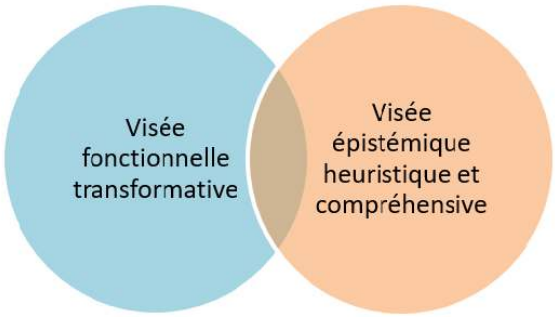
> J'entends, par recherche pédagogique, une recherche qui part des problèmes de la pratique des enseignants, non pas comme un alibi pour tester des théories, mais comme le noyau de la construction des connaissances pédagogiques. Ces connaissances sont celles qui instrumentent la pratique des enseignants et qui permettent à ces derniers d'améliorer leur pratique et d'en contrôler les conditions d'exercice. La recherche est pédagogique dans son objet (et son articulation théorie-pratique) et collaborative dans ses modalités. (Van der Maren, 2002, p. 91)

Ancrée dans une perspective qualitative, ce type de démarche ne vise pas à l'universalité des conclusions — comme dans une approche nomothétique — mais repose sur un principe de validité relatif à sa contribution à l'action concrète en lien à une conception de la pédagogie comme « théorie pratique de l'action éducative » (Houssaye, 1993).

Le positionnement d'une recherche de cet ordre est complexe sur le plan épistémologique. Il s'agit à la fois d'une « recherche sur », compréhensive, permettant d'analyser les organisateurs de la pratique (Bru, 2002) et une « recherche pour » (Marcel, 2010) au service du changement. Deux visées organisatrices des démarches de recherche et complémentaires sont identifiables.

La première est une recherche au service du changement concret des pratiques (primat de la fonctionnalité) fortement investie par les praticiens dans l'intérêt qu'ils peuvent trouver à participer à des projets de recherche. La seconde est une recherche heuristique et compréhensive au service de la production de connaissances (primat de la visée épistémique) portée par les chercheurs universitaires dans leur visée de compréhension des phénomènes.

Figure 1 - Complémentarité des visées dans la recherche pédagogique collaborative



La particularité des recherches pédagogiques collaboratives est de chercher à articuler ces deux finalités, potentiellement investies différemment par les praticiens et les chercheurs. Dans ce cas singulier de la RPC, la démarche implique également les acteurs comme producteurs d'analyses et de savoirs dans une logique de « recherche avec ». À l'initiative des chercheurs, le déroulement est structuré en quatre phases.

1. Enquête distanciée sur le fonctionnement de l'école et ses enjeux pour identifier des axes d'évolution pragmatiques : cette phase de découverte du terrain par les chercheurs se caractérise par la mobilisation d'outils d'enquête en extériorité (observations de situations éducatives dans l'établissement, et entretiens individuels et collectifs) pour rendre compte des dynamiques pédagogiques en place.
2. Appropriation par les équipes éducatives des « retours-miroirs » des chercheurs (Janner & Vergnon, 2015) qui partagent leurs observations avec les praticiens pour en débattre et faire émerger des objets de travail et des perspectives de changement, ce qui permet la co-construction de pistes pragmatiques de travail dans lesquelles les acteurs souhaitent s'engager.
3. Expérimentation de nouvelles pratiques à partir de dispositifs structurés en collaboration par les praticiens et chercheurs : les évolutions sont analysées au cours de l'expérience par l'observation croisée des élèves et des échanges informels entre enseignants et chercheurs (avec l'appui d'un journal de bord).

4. Analyse des changements observés en appui d'une enquête finale distanciée par les chercheurs (entretiens et observations conduits par les collègues de l'équipe les moins impliqués dans les dispositifs pour limiter les biais) : ces analyses sont prolongées par une double production d'un rapport de recherche dans la visée épistémique et d'écrits professionnels de réflexion rédigés par/avec les praticiens sur la mise en œuvre de ces pratiques dans une visée fonctionnelle.

L'orientation praxéologique de cette approche constitue donc le point d'articulation et de rencontre entre les chercheurs et les praticiens, et nous allons illustrer ces enjeux à partir d'une recherche conduite entre 2019 et 2021 dans une école élémentaire dans le cadre d'expérimentations de techniques issues du courant des pédagogies différentes.

2. L'exemple d'une recherche pédagogique collaborative : une entrée pour l'évolution des pratiques

Dans le cadre d'un projet de recherche en école primaire en Normandie, la proposition faite aux équipes d'enseignement a été de travailler en RPC. Cette recherche a mobilisé les équipes pédagogiques et un groupe de six chercheurs statutaires aux ancrages différents[2].

L'établissement support a été proposé par l'institution comme terrain de recherche sur le fondement des pratiques innovantes déjà portées par l'équipe. L'objectif du projet était de contribuer à faire évoluer les actions dans les espaces scolaires à partir des pratiques existantes des acteurs, qui fonctionnent en « environnements semi-flexibles » dans des modalités relevant d'« alternatives pédagogiques ». Nous retrouvons au cœur du questionnement les enjeux développés de longue date dans le cadre de l'éducation nouvelle et des « pédagogies différentes ».

Cela a impliqué de réfléchir les conditions de développement de pratiques de rupture avec la forme scolaire traditionnelle à partir de l'analyse des situations en jeu dans le fonctionnement du groupe scolaire et l'expérimentation de nouveaux outils. Pour rendre compte des apports de cette recherche, l'angle d'analyse que nous proposons ici est lié à la dynamique collaborative dans la relation praticiens-chercheurs et à l'intérêt d'une complémentarité des paradigmes dans l'équipe de recherche pour entrer en dialogue avec l'équipe enseignante, faciliter l'analyse et le développement des pratiques.

2.1. Méthodologie

L'équipe n'étant pas a priori spontanément demandeuse de l'intervention des chercheurs, le premier enjeu a consisté à faire émerger les conditions du « travailler ensemble ». À l'issue de la première phase de l'enquête en analyse distanciée, les chercheurs ont pu, par un retour miroir et au regard de l'anticipation du « degré de changement » possible et acceptable par l'équipe pédagogique, mettre en perspective des propositions de leviers permettant de s'inscrire dans une dynamique de changement. L'année scolaire 2021/2022 a été consacrée à la co-élaboration de projets d'expérimentation pédagogique et leur mise en œuvre.

Enfin, dans la dernière phase du projet, des rencontres ont permis un accompagnement collaboratif et une analyse par les acteurs des évolutions et de leurs ressentis : recherche des éléments pédagogiques transférables à d'autres établissements scolaires de la commune dans le cadre

[2] La recherche a été conduite sous la coordination scientifique de Laurent Lescouarch, professeur des universités au laboratoire CIRNEF UFR HSS / Inspé de Caen et de Marie Vergnon (MCF, université de Caen). L'équipe de recherche était constituée de : Émilie Dubois, (MCF, université de Rouen), Vanessa Desvages-Vasselin (MCF, université de Rouen), Delphine Patry (MCF, université de Rouen) et de Laurence Filisetti-Caumont (MCF, université de Caen). L'équipe était constituée d'un chercheur spécialiste des pratiques enseignantes dans une approche pédagogique, de trois chercheuses spécialistes de l'histoire des idées pédagogiques, d'une chercheuse travaillant sur la professionnalité enseignante dans des ancrages didactiques et d'une chercheuse en psychologie sociale.

des annexes du rapport de recherche et production d'un écrit sur le fonctionnement en « plan de travail » dans le cadre de leur systémique pédagogique pour un ouvrage collectif.

Tableau 1 - Synthèse des phases de la recherche et outils d'enquête

Observations qualitatives (selon une approche ethnographique et en menant des observations ciblées) phase 1	18 demi-journées
Entretiens individuels avec les enseignants phase 1	N=14
Analyses croisées retour miroir et détermination d'objets de travail en phase 2	2 journées
Co-expérimentation de pratiques, formation et suivi informel en phase 3	Espace numérique de ressources Observation établissement expérimental par l'équipe enseignante : 1 journée Réunions avec les chercheurs : 4 demi-journées + 2 réunions sur temps de concertation
Observations qualitatives (selon une approche ethnographique et en menant des observations ciblées) phase 3	15 journées
Observations en extériorité : chercheurs distanciés phase 4 Entretiens avec les enseignants : chercheurs distanciés phase 4	2 journées N=8
Analyse finale et production d'écrits accompagnée	1 journée + 2 réunions Annexes rapport de recherche Ecriture d'un chapitre d'ouvrage

2.2. Productions de la recherche et résultats en termes de pratiques pédagogiques

Les observations conduites dans cette école mettent en évidence que les pratiques s'articulent dans une systémique relevant des « pédagogies alternatives » permettant de beaucoup mieux prendre en compte les besoins des enfants dans une perspective de bien-être et d'amélioration des apprentissages. Au niveau des pratiques scolaires, différents paramètres sont identifiables dans une forme scolaire restructurée.

Ainsi, dans les classes observées, le cadre est réglé et prévisible pour les enfants, ce qui leur permet d'être dans un milieu sécurisant et perçu comme non arbitraire. La posture des adultes, cherchant à se positionner dans une approche compréhensive et bienveillante tout en étant garants du respect des règles et du travail de chacun, apparaît déterminante dans la construction de cet environnement et de ce climat d'apprentissage.

Sur le plan des apprentissages scolaires, les objectifs des situations pour les enfants sont explicites, ce qui leur permet de se projeter dans les contenus, et les situations pédagogiques sont diversifiées et différenciées avec des alternances de format (exercices, situations collectives, jeux, ateliers de manipulation, projets) permettant de favoriser l'engagement et l'attention des élèves. Cette systémique pédagogique est résumée dans le tableau 2 ci-après.

Au regard de ces différents indicateurs, la modélisation de travail étudiée dans cette école constitue une forme de systémique alternative à la forme scolaire « classique » (Lescouarch, 2024) inspirée de manière indirecte par les propositions pédagogiques du courant de l'éducation nouvelle.

Dans une démarche de continuité des projets de l'équipe, pendant la seconde année du projet de recherche, trois axes ont pu être plus particulièrement approfondis avec les chercheurs : le développement de lieux de parole (débats réglés ou conseils d'élèves), les conditions de la flexi-

bilisation des environnements d'apprentissage à l'aide du plan de travail, la question de la prise en compte des besoins ludiques des enfants à travers la récréation.

Tableau 2 - Caractéristiques d'une approche pédagogique favorable au bien-être des enfants sur le temps scolaire

Environnement	Environnements « flexibles » et autonomie dans les déplacements dans les classes Temps calmes et ruptures de rythme dans les activités journalières Ritualisation et prévisibilité Responsabilisation des enfants par rapport à la règle (logique descendante dans la verticalité adulte/enfant ou responsabilisation par rapport au groupe dans le cadre de conseils d'enfants) Responsabilisation des enfants par rapport à leurs apprentissages (autonomie dans la gestion du travail) Apprentissages programmés : pédagogies explicites permettant de se projeter dans les apprentissages et percevoir ses progrès Rétroactions et Feed back fréquents et rapides facilitant l'autorégulation des apprentissages Évaluation à visée formative (par le plan de travail, le livret et les interactions) Récréation comme moment ludique éducatif
Relation	Étayages et soutien aux apprentissages Bienveillance Posture empathique (cognitive et relationnelle) Entraide entre élèves et travail de groupe
Situations pédagogiques caractéristiques	Situations concrètes, manipulation Travail personnalisé organisé en plan de travail ou feuille de route Exercices d'entrainement et leçons Pédagogie différenciée Ludification Ateliers de manipulation Jeux Défis Projets

Le développement de conseils d'élèves à l'échelle des classes visait à créer des espaces permettant aux enfants d'avoir prise sur leur vie collective et de pouvoir s'exprimer sur leur vie en milieu scolaire et exprimer des besoins, des centres d'intérêt dans le cadre de projets. Ce dispositif leur permet de se sentir pris en compte comme personnes dans le collectif, et permet aux enseignants d'intégrer des pratiques de rupture relevant de la « pédagogie de la décision » (Houssaye, 1995) en partant des propositions des enfants (dans un contexte correspondant à leur approche pédagogique avec un lâcher prise limité mais effectif).

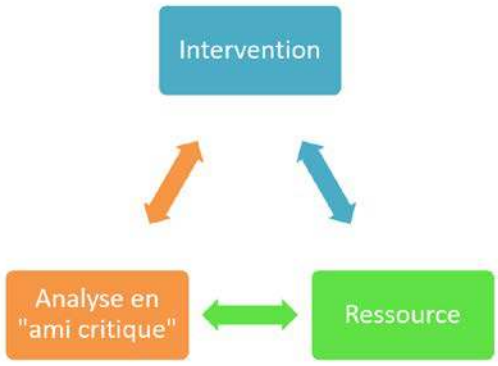
Dans une dynamique interventionnelle, le projet s'est déroulé en plusieurs temps avec une première séance en classe animée par un chercheur permettant de structurer et ritualiser les moments d'échange en co-animation avec les enseignants. Il a été conduit sur trois séances devant leur permettre progressivement de les conduire seuls pour les intégrer à leurs pratiques usuelles et développer la responsabilisation des enfants. Les enseignants se sont approprié les principes génériques dans leur style pédagogique personnel. En effet, si les outils initiaux proposés par les chercheurs sont issus des pédagogies Freinet, institutionnelles ou coopératives, la modalité de fonctionnement construite et observable à partir de la prise en main du dispositif par les professionnels se caractérise par un ajustement à leurs propres besoins pédagogiques avec un ca-

drage fort, un guidage et un étayage de la parole des enfants, un espace de décision limité à des enjeux fonctionnels de la vie de classe. Nous pouvons également observer que, dans le prolongement de cette expérimentation, le fonctionnement avec des conseils d'élèves s'est dans un premier temps prolongé après le départ des chercheurs. Cependant, au moment de la finalisation de ce texte deux années plus tard, cette pratique ne s'est pas pérennisée dans toutes les classes participantes, les enseignants invoquant lors d'échanges informels une forme de « concurrence des temps » les conduisant à ne pas prioriser le maintien de ces pratiques.

Sur la base de pratiques existantes avant la période Covid, la récréation a été également investie comme une dimension essentielle dans l'équilibre de la journée des enfants en termes de rythmicité et de diversification des formes pédagogiques. L'expérimentation a porté sur un système de « caisse à jouets » (inspiré des expériences à l'école de Vitruve sur la « boîte à jouer »)[3] proposant du matériel aux enfants, la construction de règles explicites pour ces moments et une structuration de la cour en zones différentes avec activité calme/petits jeux/jeux collectifs. En interaction avec les chercheurs, les enseignants ont repensé ce moment dans sa dimension pédagogique et les observations en extériorité de fin de projet ont permis de mettre en évidence des effets positifs : les enfants sont en situation de pouvoir s'investir dans une activité de jeu organisé et manifestent une satisfaction à pouvoir jouer à l'école. Les problèmes de conflits, de fatigue apparaissent moins prégnants et le climat scolaire apaisé permet de les rendre plus disponibles pour les apprentissages au retour de la récréation. Cette dimension du projet s'est prolongée depuis la fin de la recherche avec le dépôt par l'équipe de demandes pour le réaménagement de la cour.

Un troisième axe développé dans cette recherche a été l'approfondissement de la démarche d'aménagement d'environnements d'apprentissage respectant mieux les besoins physiologiques des enfants, variant les activités et leur laissant des choix à travers l'utilisation du plan de travail. Dans une logique de compagnonnage, l'équipe pédagogique avait développé avant la recherche en classe de CP/CE1, des environnements semi-flexibles différenciés proposant une grande variation de situations au cours de la journée pour les enfants avec une ludification des situations, l'entrée par des activités concrètes (jeux, ateliers, projets) et une réorganisation des espaces et des fonctionnements (liberté dans les déplacements à certains moments, possibilité de varier les postures de travail, de parler et fonctionner en groupe). Ces pratiques ont pu être étendues aux classes de CE2 avec un effectif plus important et ont fait l'objet d'échanges de pratiques pour affiner les organisations notamment dans leur mise œuvre. Sur ces deux thématiques, les chercheurs ont joué un rôle de légitimation des pratiques existantes, de ressource et d » ami critique » pour prolonger l'expérimentation.

Figure 2 - Fonctions des chercheurs dans l'accompagnement



[3] Gilles Brougère, Nathalie Roucous, Baptiste Besse-Patin, Véronique Claude (2016), *Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d'objets recyclés. Rapport concernant l'accompagnement scientifique de l'implantation de la boîte à jouer sur deux sites en région parisienne*, Expérice, septembre 2016

Ces différents éléments d'évolution des pratiques permettent donc de mettre en perspective la possibilité de favoriser des changements allant dans le sens des pédagogies alternatives à travers ces démarches collaboratives entre chercheurs et praticiens mais avec des distinctions importantes : les objets portés spontanément par l'équipe enseignante sont investis dans le long terme indépendamment du dispositif de recherche sur des thématiques pour lesquelles les chercheurs ont constitué in fine des ressources facilitatrices. Sur les objets de changement proposés et induits par les chercheurs, la pérennisation des actions apparait plus relative. Cela nous invite à penser les équilibres délicats entre les différents rôles que peuvent incarner les chercheurs et les enjeux associés à l'initiative des projets et aux formes de l'accompagnement.

3. Chercher et construire ensemble : un équilibre à trouver

Les évolutions décrites rendues possibles par le dispositif de RPC constituent pour nous une tentative de réponse aux constats relatifs à la difficulté du changement en éducation (Rinaudo & Tavignot, 2016). Nous avons fait le choix de travailler avec les équipes à partir de ce dont elles sont prêtes à s'emparer parmi les leviers identifiés pour faire évoluer les pratiques, ce qui a du sens pour elles et dans lequel elles sont en mesure de se projeter. Nous pourrions rapprocher cette idée de celle d'une zone proximale de changement ou de développement professionnel, permettant de « se lancer » à partir de points d'appui suffisamment solides pour accepter de « courir le risque » dans un relatif sentiment de sécurité.

Cette réflexion se prolonge dans les conditions de la co-construction, du sens qu'elle peut prendre pour les acteurs dans une démarche qui se donne l'ambition de dépasser la situation d'un travailler ensemble « imposé ». Ainsi, la recherche « se dessine « chemin faisant » (Cabaret & Beauvais Azzaro, 2018) et ce, même si elle comporte un certain nombre de points fixes et de conditions nécessaires à sa réalisation, telles que le volontariat de l'ensemble des acteurs. S'il y a ici un enjeu de transformation des pratiques, l'intervention des chercheurs se fait dans une temporalité longue qui permet l'émergence de la confiance articulée à cet engagement volontaire des acteurs individuels ou collectifs.

Nous postulons que cette démarche permet aussi d'offrir de plus grandes opportunités de faire l'expérience de la réussite d'une expérience pédagogique et professionnelle nouvelle, plaçant les professionnels dans une posture plus accueillante d'évolutions potentielles. Cet enjeu est particulièrement important dans les projets de recherche relatifs aux pédagogies alternatives avec des équipes d'enseignantes porteuses d'un projet pédagogique de rupture. En effet, la construction de cette relation d'accompagnement avec des professionnels très expérimentés — et pour certains militants pédagogiques — doit prendre en compte la spécificité de leur situation et de leur projet. Leurs conceptions et leurs expériences pédagogiques antérieures constituent un enjeu très fort dans la dynamique pour entrer en relation, co-construire dans un respect réciproque. Cela suppose donc une posture spécifique dont les principes caractéristiques de notre approche sont les suivants :

- l'horizontalisation de la relation (avec les équipes pédagogiques et dans l'équipe de recherche) et l'affirmation de la réciprocité des apports ;
- la non-directivité dans la définition des objets et la conduite des projets d'expérimentation (congruence, empathie, valorisation et négociation dans une éthique de la confiance) ;
- l'accompagnement au sens de « cheminer avec », « être avec et aller vers » (Paul, 2009) dans une posture d'« ami critique » (Jorro, 2000) ;
- le refus d'une hiérarchisation des compétences et des légitimités dans l'analyse des situations et la production des savoirs professionnels et académiques.

Cependant, l'engagement militant des praticiens sur des objets de changement leur fait courir le risque d'une forme d'adhésion de principe à des doxas ou à des vulgates donnant aux chercheurs un rôle singulier pour leur permettre de remettre en perspective plus large les objets

d'innovation investis à travers une historicisation des enjeux et un accès aux connaissances scientifiques existantes.

3.1. Nourrir la réflexion avec les équipes dans une complémentarité entre regard historique et pédagogique dans la perspective collaborative

Notre démarche se fonde sur un double mouvement de prise de distance avec l'immédiateté du quotidien professionnel au prisme de l'histoire des idées pédagogiques et de la variété des propositions contemporaines, et sur la co-construction de propositions pédagogiques contextualisées dans une dynamique qui prend appui sur une complémentarité des regards disciplinaires.

Pour accompagner ces changements et dépasser les réticences de nombreux acteurs à investir les techniques issues des pédagogies différentes perçues comme trop en rupture sur les questions de régulation de la classe (par exemple, lâcher prise sur les questions d'autorité ou la délégation de responsabilités aux enfants) ou trop difficiles à mettre en œuvre (par exemple, la mise en œuvre des conseils), les chercheurs sont en situation de pourvoir resituer les outils/les pratiques dans leur perspective pragmatique de fonctionnement et à travers les grilles de lecture issues de l'histoire des idées éducatives, leur facilitant la découverte d'un « réservoir de pratiques » issues de l'éducation nouvelle (mais en lien à leur complexité d'usage pour éviter les vulgates).

Dans une telle conception, le recours à la philosophie permet de s'emparer d'abord de la dimension axiologique de la pédagogie, mais pas seulement. Comme le souligne Michel Fabre (2019, p. 49) en référence aux travaux de Guy Avanzini, la philosophie de l'éducation ne saurait être considérée comme un simple « supplément d'âme au discours des experts ».

> Cela ne doit pas laisser penser que les seuls domaines d'interrogation philosophique seraient l'éthique et les valeurs. Toujours dans le colloque de 1993[4], Guy Avanzini, dans une série de distinctions souvent reprises depuis, assignait trois fonctions à la philosophie de l'éducation. Elle examine les savoirs scientifiques, didactiques, pédagogiques sur l'éducation pour en évaluer la pertinence […]. Elle scrute les dispositifs, les pratiques, les systèmes éducatifs pour en discerner les significations et les enjeux […]. Elle s'interroge sur les finalités, les modèles d'humanité à promouvoir […] Anne Marie Drouin-Hans souligne également que « la philosophie de l'éducation […] a aussi l'ambition d'être une aide pour l'action ». (Fabre, 2019, p. 50-51)

En outre, la philosophie de l'éducation est étroitement articulée à l'histoire des idées pédagogiques qui, dans une RPC, inclut trois niveaux d'intelligibilité, dont « 1) l'analyse d'une expérience pédagogique personnelle, 2) étayée par l'histoire des pédagogies, 3) donnant lieu à une formalisation » (Fabre, cité par Robbes, 2013). Ainsi, l'histoire de l'éducation et de la pédagogie n'est pas une simple toile de fond pour les pratiques mais, comme le soulignait Émile Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France* dans son propos sur l'intérêt propédeutique de l'histoire de l'éducation, elle nous permet, notamment, de replacer les institutions, les représentations sociales et les pratiques dans leur historicité et dans leur contexte.

Si l'innovation peut être pensée à de nombreuses échelles, de l'individu éducateur à l'ensemble d'un système éducatif (Cros, 1997) il convient d'abord de comprendre le sens des propositions pédagogiques à l'aune des questions que les pédagogues ont tenté de résoudre, au regard de leurs finalités sans les réduire à de simples outils en étant « fidèles aux moyens plutôt qu'aux intentions » (Perrenoud, 1997), ce qui rend le recours à l'histoire de la pédagogie d'autant plus nécessaire. Il faut ensuite se garder de considérer les apports du passé comme des solutions applicables par transpositions à l'identique. Quand bien même des éducateurs qui se seraient trouvés confrontés aux problématiques que nous partageons avec eux auraient réussi à y appor-

[4] Colloque « Pour une philosophie de l'éducation » organisé à Dijon par Anne-Marie Drouin-Hans, en collaboration avec Hubert Hannoun (IUFM) et Jean Gayon (département de philosophie), en octobre 1993-: Guy Avanzini, « Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation », dans Anne-Marie Drouin-Hans (éd.) (1994), *Pour une philosophie de l'éducation*, Dijon, CNDP de Bourgogne, p. 14-20 (actes du colloque).

ter des réponses satisfaisantes, ils l'ont fait dans un contexte toujours singulier. Toute expérience pédagogique est contextualisée et il s'agira toujours d'interroger les conditions de pertinence et/ou les nécessités de réappropriations et de recontextualisation des propositions pédagogiques, diachroniquement mais aussi synchroniquement.[5]

En complément, dans une perspective plus contemporaine, les chercheurs plus ancrés dans l'analyse des pratiques pédagogiques observables peuvent témoigner d'autres expérimentations observées dans d'autres recherches sur les pédagogies différentes (pédagogies actives et coopératives inspirées de Decroly, Montessori, Freinet dans le cadre de notre équipe de recherche) et peuvent favoriser, dans une dynamique d'échange formative, la découverte de techniques différentes.

Dans le contexte de cette recherche, les changements apparaissent de fait favorisés par les apports des chercheurs constituant des ressources pour l'analyse des pratiques et leur transformation.

3.2. Conditions de développement et points de tension dans ces démarches

Les chercheurs jouent un rôle de médiateur (au sens de tiers distancié) permettant d'organiser les échanges et mettre en débat des points peu abordés a priori dans les réunions usuelles. Dans la dynamique du groupe, les enseignants ont une représentation des pratiques de leurs collègues mais entrent en général assez peu dans le dialogue à cet égard, l'espace pédagogique de chacun relevant d'une forme d'« intimité » avec des partages sur affinités. Le dispositif de la RPC les conduit donc à se mettre d'accord sur des enjeux sollicitant les différents points de vue et contribue à l'enrichissement de la discussion pédagogique interne à l'équipe pour faire émerger les points de tension et conscientiser les pratiques. Dans les moments d'échange collectifs animés par les chercheurs, l'explicitation par chacun et chacune de ses choix et des démarches mobilisées permet de prendre du recul avec la médiation des chercheurs attirant de manière inductive l'attention sur des enjeux invisibilisés et de prendre conscience de leur importance. De même, dans les entretiens individuels en modalité semi-directive (à partir d'une trame prédéfinie de thèmes à aborder au regard de l'objet de recherche), le registre de questionnement induit par le dispositif conduit les personnes à s'interroger sur de nouvelles dimensions de leur professionnalité. En situant les enjeux à partir des questionnements des acteurs, la recherche collaborative devient espace de formation favorisé par la neutralité des chercheurs dans le registre hiérarchique et institutionnel.

De plus, l'apport en miroir des chercheurs constitue un point d'appui pour penser de nouvelles pratiques à partir du témoignage d'observations et expérimentations dans d'autres recherches, le partage d'une connaissance de pédagogies et techniques différentes. Cette dimension est essentielle dans la perspective de changement vers des pratiques de rupture car les enseignants ont besoin d'être rassurés dans la légitimité de leurs choix pédagogiques. En effet, dans les échanges informels, nous avons pu percevoir que les personnes sont dans une certaine mesure en recherche d'autorisation pour expérimenter des pratiques non valorisées par leur institution car ils portent seuls la responsabilité du changement et sont sujets à des craintes d'illégitimité pour faire des choix engageant la scolarité de leurs élèves, justifier leurs modalités de travail vis-à-vis des familles et de leur hiérarchie. La demande implicite faite aux chercheurs est donc celle d'une reconnaissance de la légitimité et de la validité de leur démarche. C'est une dimension que nous retrouvons dans d'autres projets de recherche avec des collègues lycées expérimen-

[5] Par exemple, parmi les pratiques en œuvre dans l'école observée, nous pouvons relever l'usage d'outils de travail individualisé. Ces outils ont une histoire longue au cours de laquelle ils ont suscité des débats et ont donné lieu à de nombreuses déclinaisons (Vergnon, 2020, 2024). Le détour historico-philosophique permet ainsi à la fois de prendre de la distance avec l'immédiateté du quotidien professionnel mais aussi de (re)donner du sens aux pratiques et aux dispositifs, afin d'éviter la rémanence et les vulgates et de fonder un usage recontextualisé dans la cohérence axiologie/connaissances/praxéologie.

taux (Dubois, Lescouarch & Vergnon, 2023), des classes multi-âges en pédagogie Freinet (Lescouarch, 2020, 2021).

Ainsi, la démarche de collaboration peut impliquer des tensions et la nature de la demande des acteurs en est une. Nous avons travaillé à partir du postulat d'une demande partagée de recherche réflexive mais cet enjeu est en tension avec une autre demande, celle d'accéder à des solutions pratiques à travers la recherche. Cela constitue un enjeu important pour les chercheurs qui doivent accepter de passer à certains moments du rôle de miroir à l'expertise pour répondre à cette demande praxéologique des enseignants. Cela suppose pour les chercheurs des compétences particulières : capacité de produire les analyses distanciées, de se situer dans un registre de formateur et d'être en capacité de conduire des activités pédagogiques.

En effet, si les enjeux épistémologiques de « scientificité » sont essentiels pour les chercheurs académiques (avec une interrogation permanente sur la validité des données et la posture), ils sont secondaires pour les acteurs, ou compris dans une logique positiviste dans le registre de la « preuve » ou de la recherche de « bonnes pratiques ». Les malentendus peuvent être nombreux face à des équipes attendant de la recherche qu'elle puisse dire le « vrai » des pratiques et vienne justifier et valider leurs choix militants.

Cela pose la question du projet partagé et de la relation car, si la situation décrite dans la partie précédente peut être positionnée comme une « co-construction », la réalité des relations est plus complexe avec des asymétries importantes dans le portage du projet et de ses objectifs, avec des statuts différents. L'horizontalité déclarée peut ainsi être une verticalité déguisée avec des risques d'instrumentalisation des professionnels par le chercheur (et réciproquement quand la recherche est utilisée pour « faire passer des messages » à l'institution).

De plus, la question des temporalités est différente selon les types d'acteurs. Sur les enjeux de changement, les enseignants sont dans le temps court d'une attente d'effets rapides de ces expérimentations. La perception de l'intérêt de la formalisation est également un enjeu important qui ne relève pas des mêmes priorités pour les praticiens et les chercheurs. Cette phase du processus est essentielle pour les chercheurs institutionnels et les représentants de l'institution scolaire qui doivent rendre compte des « effets » ou « apports » de la recherche. Elle apparait facultative aux acteurs pour lesquels le seul « juge de paix » de l'intérêt de la recherche est l'apport qu'elle constitue dans le cadre de leur pratique.

4. Conclusion

La démarche de recherche présentée dans cet article a permis à la fois de rendre compte des pratiques dans une visée heuristique et compréhensive et d'accompagner la transformation de pratiques pédagogiques dans une visée de pédagogies alternatives à la forme scolaire. En comparaison d'autres recherches pédagogiques collaboratives que nous avons pu conduire, la dimension alternative du projet conduit à une organisation singulière liée à la dimension de rupture. En effet, rendre compte de la spécificité de « pédagogies différentes » implique un regard distancié pour resituer les pratiques dans des arrière-plans historiques et la dimension participative permet d'accéder à des savoirs d'action liés aux gestes pédagogiques dont ne peuvent pas rendre compte les épistémologies classiques.

Dans ce contexte, les chercheurs s'attachent à la compréhension des situations dans leur singularité et leur complexité. « Quand le temps de l'agir passe au premier plan, c'est bien entendu avec en toile de fond la compréhension, "comprendre" et "agir" se spécifiant et se légitimant mutuellement » (Beauvais, 2007, p. 54). Les chercheurs adoptent une posture empreinte de « doute » et de « retenue » qui guide une intervention ajustée à chaque professionnel, à chaque équipe, à chaque contexte, étayée par les principes éthiques de l'accompagnement définis par Martine Beauvais (2004), se donnant comme ligne d'horizon l'autonomie des éducateurs dans leur projet au départ des chercheurs.

Toutefois, sur des enjeux associés à des choix axiologiques avec des risques dogmatiques, nous devons avoir à l'esprit les risques de manipulation, les limites d'une fausse démocratisation par la participation et de la responsabilisation potentiellement déstabilisatrice.

Références

AVANZINI Guy (1999), « Innovation et formation », *Recherche & formation*, n° 31, vol. 1, p. 53-61, https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_31_1_1567

BAUTIER Élisabeth & RAYOU Patrick (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France.

BEAUVAIS Martine (2004), « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement », *Savoirs*, n° 6, vol. 3, p. 99-113.

BEAUVAIS Martine (2007), « Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière », *Recherches qualitatives,* Hors série n° 3, (Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative), p. 44-58, https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Beauvais-FINAL2.pdf

BEDNARZ Nadine (2013), « Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec », dans Nadine Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante*, Paris, L'Harmattan, p. 13-29.

BRU Marc (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie,* n° 138, vol. 1, p. 63-73, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864

CABARET Véronique & BEAUVAIS AZZARO Martine (2018), « Recherche-accompagnement en formation de professionnels de la santé : vers l'émergence d'une posture éthique collective », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 61, vol. 1, p. 41-51.

CROS Françoise (1997), « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*, n° 118, vol. 1, p. 127-156, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181

DEBRAY Régis (1981), *Critique de la raison politique*, Paris, Gallimard.

FABRE Michel (2019), « La philosophie et les questions vives de l'éducation. Le cas de la Société francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 52, vol. 1, p. 45-60.

FILLOUX Jean-Claude (1982), « Une propédeutique pédagogique : l'histoire de l'éducation ? », *Connexions*, n° 37, p. 67-88.

HAMELINE Daniel (2002), *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Loisirs Et Pédagogie.

HOUSSAYE Jean (1993), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF sciences humaines.

HOUSSAYE Jean (1995), *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelle*, Vigneux, Matrice.

HOUSSAYE Jean, HAMELINE Daniel, SOËTARD Michel & FABRE Michel (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF sciences humaines.

HOUSSAYE Jean (2014), *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert.

JANNER Martine & VERGNON Marie (2015), « Accompagner chemin faisant une équipe d'enseignants en dynamique d'innovation : importance des dimensions d'intersubjectivité et d'éthique », *Carrefours de l'éducation*, n° 39, vol. 1, p. 69-84.

JORRO Anne (2000), *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck Université.

LESCOUARCH Laurent & VERGNON Marie (2018), « Innover en éducation : enjeux et tensions, communication présentée lors de la journée d'étude *Innovations : l'approche des pédagogies et structures alternatives*, Caen (France), https://yakamedia.cemea.asso.fr/sites/default/files/upload/colloque-caen.pdf

LESCOUARCH Laurent (2020), « Démarche collaborative entre praticiens et chercheurs en recherche pédagogique : l'exemple de la structuration d'une filière de pédagogie coopérative dans un collège en Normandie », *Questions vives recherches en éducation*, n° 33.

LESCOUARCH Laurent (2021), « Classes coopératives multi-âges : une approche alternative des différenciations pédagogiques », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 59.

LESCOUARCH Laurent (2024), « Dépasser la forme scolaire pour penser une nouvelle systémique d'apprentissage : de la variation à la rupture », *Recherches en éducation*, n° 56.

MARCEL Jean-François (2010), « Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s) », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 27-28, p. 41-64.

MARSOLLIER Christophe (2019), « Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux », Canopé, https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/vie-scolaire/le-bien-etre-des-enfants-a-lecole-fondements-et-enjeux.html

MEIRIEU Philippe (1993), « Le statut de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine », communication présentée au colloque de la Société suisse de recherche en éducation, Locarno (Suisse), https://www.meirieu.com/ARTICLES/locarno93.pdf

MEIRIEU Philippe (1994), « Méthodes pédagogiques », dans Philippe Champy & Christiane Étevé (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 660-666.

MOTTIER-LOPEZ Lucie (2015), « Chapitre 6. Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : questionnement épistémologique critique », dans Les chercheurs ignorants (dir.)*, Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, Rennes, Presses de l'EHESP, p. 57-65.

PAUL Maëla (2009), « Accompagnement », *Recherche et formation*, n° 62, vol. 3, p. 91-108.

PERRENOUD Philippe (1997), « Les pédagogies nouvelles en question », *L'éducateur*, n° 7, p. 28-31.

REUTER Yves (2021), *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, Paris, Berger Levrault.

RINAUDO Jean-Luc & TAVIGNOT Patricia (2016), *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*, Paris, L'Harmattan.

ROBBES Bruno (2011), « Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopérative et institutionnelle », communication présentée au Séminaire doctoral *Les établissements scolaires « différents » : histoire et fonctionnement actuel, problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras (France), http://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/uploads/9/0/6/8/9068540/robbes_bruno_mars2011.pdf

ROBBES Bruno (2013), « Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 34.

VAN DER MAREN Jean-Marie (2002), « En quête d'une recherche pédagogique », dans Marc Bru & Jean Donnay (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation,* Bruxelles, De Boeck, p. 89-104.

VERGNON Marie (2020), « Le rôle des pédagogues genevois dans la réception contrastée en Europe francophone du Plan Dalton et de la pédagogie de Winnetka », dans Rita Hofstetter, Joëlle Droux & Christian Michel (dir.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle - Genève au cœur d'une utopie*, Neuchâtel, Alphil, p. 149-171.

VERGNON Marie, LESCOUARCH Laurent & DUBOIS Émilie (2022), « Innovation par la modularisation des enseignements au collège : une variation de forme scolaire pour un meilleur accompagnement des apprentissages des élèves en France », dans Andreea Capitanescu-Benetti, Caroline Letor, & Suzanne Guillemette (dir.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?*, Montpellier, Presses universitaires de la méditerranée, p. 57-70.

VERGNON Marie (2024), « Approche historique des plans de travail », dans Sylvain Connac, Laurent Lescouarch & Andrea Capitanescu Benetti, *Mettre en place un plan de travail en classe*, Paris, ESF sciences humaines.

VERGNIOUX Alain (2009), *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*, Paris, Vrin.

VINCENT Guy, LAHIRE Bernard & THIN Daniel (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.