



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 ?

Le sens ou la preuve ? D'une conception de la pratique à une épistémologie des pédagogies alternatives

Meaning or evidence? From a perspective on educational practice to an epistemology of alternative pedagogies

Sébastien Pesce et Bruno Robbes



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/13646>

DOI : 10.4000/140u1

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Sébastien Pesce et Bruno Robbes, « Le sens ou la preuve ? D'une conception de la pratique à une épistémologie des pédagogies alternatives », *Recherches en éducation* [En ligne], 59 | 2025, mis en ligne le 25 mai 2025, consulté le 05 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/13646> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/140u1>



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

CHRISTEL 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

Le sens ou la preuve ? D'une conception de la pratique à une épistémologie des pédagogies alternatives

Sébastien Pesce

Professeur des universités en sciences de l'éducation, Laboratoire « Éducation, éthique, santé » (EES), Université de Tours

Bruno Robbes

Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire « École, mutations, apprentissages » (EMA), CY Cergy Paris Université

Résumé

Nous avons invité les contributeurs de ce numéro de la revue REE à rendre compte de leurs travaux de recherche sur les pédagogies « différentes ». Cet article de synthèse tente de dégager les traits communs de ces textes en termes épistémologiques et méthodologiques, mais aussi de type de connaissances produites. Cette lecture nous amène à souligner l'idée suivante : c'est une certaine conception de la pratique pédagogique, comme activité complexe, située, et déterminée par l'investissement des acteurs, qui sous-tend les contours de la recherche. C'est ainsi qu'il faut comprendre le privilège accordé aux approches compréhensives et interprétatives, et l'attention portée par les chercheurs à la parole et à l'expérience des acteurs. Ces options, qui n'excluent pas les approches explicatives de recherches qui peuvent revendiquer la pertinence de méthodes mixtes, accordent ainsi une valeur centrale à la catégorie du sens, refusant de limiter la recherche en éducation à une simple fonction de production de « preuves » d'efficacité des pratiques.

Mots-clés : recherche en éducation, pédagogie : théories et histoire, pédagogie : méthodes et outils

Abstract

Meaning or evidence? From a perspective on educational practice to an epistemology of alternative pedagogies — The contributors to this issue of REE magazine were invited to give an account of their research on alternative pedagogies. This synthesis attempts to identify the common features of these texts in epistemological and methodological terms, as well as in terms of the type of knowledge produced. This overview leads us to emphasize the following idea: it is a certain conception of pedagogical practice, as a complex, situated activity, and one determined by the commitment of the people involved, that shape research. This is how one can understand the preference given to comprehensive and interpretive approaches, and the attention paid by researchers to the words and experience of teachers and students. These options, which do not exclude explanatory strategies from research that can claim the relevance of mixed methods, give a central value to the category of meaning, thereby refusing to confine educational research to the simple function of producing "evidence" of the effectiveness of practices.

Keywords: educational research, pedagogy: methods and tools, pedagogy: theories and history

Cet article de synthèse propose de mettre en perspective les cinq contributions qui constituent le dossier de ce numéro. Son plan découle de la position suivante : c'est au regard de conceptions différentes de ce qu'est une pratique pédagogique — et partant de là, de ce qu'est un praticien — qu'émergent des épistémologies différentes dans la recherche en éducation. Le chercheur n'utilisera pas les mêmes outils, ni les mêmes stratégies, selon qu'il conçoit la pratique comme une activité signifiante, déployée dans un environnement complexe (déterminé par une variété de facteurs) par des professionnels réflexifs, ou qu'il définit cette pratique comme l'application relativement homogène, à quelques ajustements près, de schémas définis de manière exogène par des experts, pour des enseignants essentiellement considérés comme des techniciens, voire comme des « exécutants ».

La première section de cet article situe ainsi, relativement à d'autres, la conception de la pratique pédagogique qui sous-tend les cinq contributions de ce dossier : une pratique qui se définit par les significations qui lui sont associées, et dont les effets sont déterminés, au sein d'environnements complexes, par une variété de facteurs. La section suivante propose d'explicitier les raisons pour lesquelles c'est une définition compréhensive plutôt qu'explicative de l'épistémologie de la pédagogie (Robbes, 2013) qui est mobilisée par les contributeurs, comme moyen d'accéder à la pratique ainsi définie, et d'interroger les dimensions politiques qui sont en jeu dès lors que les démarches méthodologiques privilégiées supposent la collaboration entre praticiens et chercheurs. La dernière section, enfin, tente de préciser le type de connaissances produites par ces recherches.

1. Qu'est-ce qu'une pratique pédagogique ?

1.1. Conception techniciste de la pédagogie...

Il existe une représentation de sens commun de ce qu'est une « pratique » pédagogique, omniprésente dans les champs médiatique et politique, mais aussi largement partagée par les professionnels de l'enseignement et de l'éducation. Cette représentation correspond à une définition techniciste de la pratique dont on peut résumer les principaux traits : elle est le fait d'individus (l'enseignant seul dans sa classe) ; elle se définit essentiellement selon une grille de lecture praxéologique (en d'autres termes, elle est observable) ; elle n'est que marginalement dépendante du contexte de son déploiement (elle peut être ajustée à ce contexte, mais ce contexte n'est pas ce qui la définit, la détermine ou permet de la configurer [Pesce, 2023]) ; elle est susceptible de produire des effets, d'une part de manière relativement invariante, quels que soient les contextes de sa mise en œuvre, mais aussi et surtout indépendamment des significations que lui attribuent les acteurs (par exemple de la manière dont des élèves la perçoivent ou dont des professionnels l'investissent, sur un plan symbolique ou affectif).

Pour le dire autrement, la complexité de l'entreprise éducative est réduite à l'une de ses composantes : une pratique décrite comme un ensemble de gestes et de techniques, une activité dont ne sont envisagés que « les traits de surface » (Pesce, 2017). Non seulement le rôle joué par cette pratique individuelle est survalorisé lorsque l'on évoque des environnements éducatifs (au détriment, par exemple, des relations interindividuelles et des rapports de pouvoir qui les traversent, de la configuration des espaces, des types de rapport aux savoirs, des cadres de référence idéologiques des acteurs, des organisations et des règles de fonctionnement...), mais par ailleurs, cette pratique est essentialisée. Cette essentialisation prend deux formes. La première forme d'essentialisation réside dans l'illusion qu'il serait possible de décrire, puis de traduire en un protocole du type « former à, diffuser, puis évaluer », « une » pratique considérée comme homogène, en ignorant l'infinie variété des formes que ses mises en œuvre peuvent prendre. Ainsi, on désignera communément « la » pratique du conseil, « la » pratique du tutorat, « la » pédagogie Freinet ou « la » pédagogie Montessori. La seconde forme d'essentialisation apparaît avec l'idée que des effets seraient associés de manière stable à de telles pratiques, indépen-

damment de la configuration des situations de leur mise en œuvre et des formes d'investissement symbolique par lesquels les acteurs se les approprient.

L'histoire des sciences humaines et sociales (SHS) depuis la seconde moitié du XIX^e siècle est celle d'une compréhension progressive de cette idée simple : les gens agissent envers les choses au regard des significations que ces choses ont pour eux. Si Herbert Blumer (1969) formule ainsi cette idée à la fin des années 1960 — résumant un principe à l'œuvre dans ses travaux durant les trois décennies précédentes —, elle est présente dans les SHS depuis bien plus longtemps, par exemple dans les travaux de sociologues de l'École de Chicago (Thomas & Znaniecki, 1998/1918-1920 ; Thomas, 1923 ; Waller, 1932). Nous ne sommes pas — et les élèves et les enseignants ne sont pas — des mouches se heurtant à des fenêtres. Nous ne nous comportons pas, nous agissons, pour reprendre l'image utilisée par Jürgen Habermas (1995/1984, p. 9).

Or, l'essentialisation des pratiques nie cela. Aussi réductrice que soit cette conception de l'entreprise éducative (une accumulation de gestes, de pratiques, de techniques que l'on peut définir et dont on peut évaluer les effets indépendamment des situations qui les accueillent et des significations que les acteurs leur attribuent), aussi contradictoire soit-elle avec ce que nous enseignent les sciences de l'homme et de la société depuis plus d'un siècle, elle reste extraordinairement populaire. Pourquoi ? Probablement parce qu'elle est relativement économique. Envisager la « pratique » de cette manière plutôt qu'en reconnaissant sa complexité et la complexité des configurations humaines, sociales, pédagogiques dans lesquelles elle s'inscrit permet au professionnel comme au chercheur de s'économiser bien des tracasseries et bien des efforts. Analyser la pratique sans toute sa complexité comme le montrent les contributeurs de ce dossier demande, en revanche, du temps et de l'ingéniosité.

Les recherches fondées sur la preuve (Draelants & Revaz, 2022 ; Chkair & Wagnon, 2023) ne sont pas à l'origine de l'essentialisation de la pratique telle que nous venons de la décrire. Elles s'emparent de cette conception de la pratique, qui probablement leur est nécessaire : d'une part, il est plus simple de produire des « faits scientifiques » avec de tels « observables » ; d'autre part, la quantification sur la base de la constitution en variables de ces faits implique précisément de ranger dans une catégorie homogène un ensemble de pratiques dont les variations sont considérées comme des données non pertinentes. Ces recherches n'inventent pas cette conception réductrice de l'entreprise pédagogique, mais la très grande visibilité qui leur est donnée — qui va de pair avec des soutiens financiers plus aisés à obtenir — tend probablement à renforcer la popularité de cette conception parmi les praticiens, les chercheurs, et plus généralement dans les débats publics sur l'éducation.

1.2. ... versus conception de la pratique comme action signifiante

La position que les contributions du présent numéro illustrent est la suivante : les formes de recherche que privilégient les chercheurs en éducation et le type de connaissances qu'ils cherchent à produire sont largement déterminés par la manière dont ils conçoivent l'entreprise éducative et, en son sein, la pratique. En d'autres termes, des conceptions très différentes de ce qu'est, fondamentalement, une pratique pédagogique expliquent la variété des référents épistémologiques et des options méthodologiques que l'on observe dans le champ de la recherche en éducation. C'est une conception spécifique des pratiques qui détermine la manière dont les chercheurs en éducation définissent la visée même de l'activité de recherche. Ce que nous cherchons à mieux comprendre ici, c'est le type d'équilibre entre recherche de preuves et recherche de sens (entre explication et compréhension — Dilthey, 1942/1883) que proposent ces chercheurs.

Pour cette raison, nous commencerons par mobiliser des définitions de *la* pratique et *des* pratiques (Carr, 1987 ; Frega, 2016 ; Turner, 1994), qui les envisagent d'abord au regard des processus de signification qui les constituent. Cela nous permettra ensuite d'explicitier des choix épis-

témologiques et méthodologiques visant, dans l'étude des pédagogies différentes, à réhabiliter la catégorie du sens (Habermas, 1995 /1984).

Si dans les usages de sens commun les expressions « la pratique » et « les pratiques » sont généralement interchangeable, il nous faut ici les distinguer. *Les pratiques* seraient davantage du côté du faire, de sa matérialité, de ce qui est observable : les actions effectivement réalisées (Catinaud, 2016, p. 53). *La pratique* désigne l'action en tant qu'elle est régulière, répétée (Catinaud, 2016, p. 50 ; Frega, 2016, p. 324) : « entité présente dans le monde social, la pratique peut se rapporter à différentes sortes d'objets : des habitudes intégrées par les individus, des compétences possédées par les individus, des manières de faire partagées par les individus, des processus ou des activités réalisés par les individus, etc. » (Catinaud, 2016, p. 51). Ainsi la pratique, au singulier, n'est pas l'action ; elle « renvoie plutôt aux régimes sociaux complexes qui rendent cette action possible » (Frega, 2016, p. 324).

Par défaut, il est rare d'évoquer la pratique — ou les pratiques — sans les situer relativement à la dyade kantienne théorie/pratique : « la théorie est un ensemble de principes intellectuels et/ou moraux. La pratique est la réalisation dans le champ du réel de ces principes » (Manicki, 2004, p. 79, commentant Kant). Un enjeu serait alors de déterminer quel type de relation peut/doit s'établir entre ces deux entités : une théorie guidant la pratique, voire une pratique structurée comme simple application, éventuellement déclinaison/adaptation de la théorie ? ; une pratique source de théorisation ? John Dewey (1904) pointait déjà les limites d'une appréhension applicationniste du rôle de la théorie dans la pratique enseignante, dont les sirènes régulièrement dénoncées ne cessent de réapparaître... et ce, de manière particulièrement évidente depuis quelques années (Pesce, 2018 ; Fluckiger, 2020 ; Fabre, 2021). Une manière d'interroger ces relations entre théorie et pratique est proposée par Wilfred Carr (1987, p. 172) : il invite à penser la pratique éducative comme *praxis* (« une forme d'action réflexive qui peut elle-même transformer la théorie ») plutôt que comme *poiesis* (« une forme de savoir non réflexif précisément parce qu'elle ne change pas elle-même la *techne* qui la guide »).

Rares sont les travaux de recherche en éducation qui envisagent la ou les pratique(s) comme ce qui est indépendant de la théorie, relèverait d'un simple faire, du simple registre de l'observable (les paroles, les mouvements, les techniques...). Les pratiques enseignantes sont presque toujours envisagées comme relevant du registre de l'action, plutôt que de celui du comportement, pour reprendre la distinction proposée par Habermas (1995/1984, p. 7-8) : elles relèvent d'un agir intentionnel, d'une action régulée par des normes intersubjectivement reconnues. Une pratique articule toujours deux dimensions, qui sont de l'ordre du faire (de l'observable) et du sens (du cognitif). Toute pratique suppose une intentionnalité inscrite dans un système de significations.

Autre élément de définition qui permet de s'éloigner des représentations de sens commun de la pratique : elle n'est jamais purement individuelle. Elle implique, autant qu'une dimension cognitive, une dimension sociale : « la pratique dénote une dimension intermédiaire dans la structuration du social, dimension qui se situe entre le niveau micro de l'action individuelle élémentaire, ou celui de l'interaction entre de telles actions, et le niveau macro des totalités sociales » (Frega, 2016, p. 324). Pour être perçu comme pertinent, légitime (relativement aux normes intersubjectivement reconnues évoquées plus haut), ce qui y est injecté en termes de style doit s'inscrire dans les limites du répertoire commun qui dessine les contours du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000).

1.3. Complexité, normativité, réflexivité

Les contributeurs du présent dossier envisagent donc d'abord la pratique dans sa complexité. C'est cette complexité (définie par la multiplicité des critères qui permettent de la circonscrire et par les conditions selon lesquelles ses diverses caractéristiques s'articulent) qui interdit d'envisager une « pratique » comme une variable, présente ou non présente dans une situation

donnée. Laurent Lescouarch et Marie Vergnon tentent ainsi d'analyser une évolution des pratiques référée à des savoirs scientifiques, dont la description ne peut se limiter à celle proposée par les vulgates pédagogiques et véhiculée par les doxas. Pour Chrystel Huard, il ne suffit pas que des pratiques se revendiquent de la pédagogie Montessori pour que le chercheur considère qu'elles en relèvent effectivement. Elle évoque une hybridation résultant de degrés d'emprunts variables, articulant ces pratiques à la fois aux apports d'autres courants pédagogiques et à des fonctionnements plus « traditionnels ». C'est ce qui l'amène à élaborer une grille de lecture constituée de six rubriques : le matériel (auquel est souvent associée la pédagogie Montessori), mais aussi l'organisation de l'espace, l'organisation du temps, la posture de l'enseignant, les règles et les habitudes de travail, l'organisation sociale. Mais ces observables ne suffisent pas : envisager la pratique de l'enseignant suppose, dans la recherche dont il est rendu compte, de recueillir des données quant au sens que les enseignantes leur attribuent, d'où la conduite d'entretiens d'autoconfrontation avec elles. Yves Reuter, pour sa part, défend une conception extensive des pratiques, de toutes les pratiques et disciplines, en invitant à observer ce que font non seulement les élèves, mais l'ensemble des acteurs. Il dénonce ainsi des pratiques réduites à des numéros, des quantités et des pourcentages dans des tableaux statistiques. De manière plus transversale, les contributeurs reconnaissent la singularité de chaque enseignant, notamment dans la manière dont il s'approprie et met en œuvre une pratique qui pourrait être à tort considérée comme homogène (voir par exemple Huard). Par ailleurs, ils reconnaissent qu'une pratique n'est pas exclusivement individuelle, et qu'à ce titre, il est pertinent de s'intéresser à ce que font des enseignants collectivement (voir Robbes, Lescouarch et Vergnon).

Selon une logique que nous évoquions dans la première section du présent texte, la pratique est envisagée dans les contributions de ce numéro comme articulant un « faire » et une activité réflexive. Bruno Robbes l'appréhende en tant qu'elle est objet de questionnement pour les praticiens. Reuter envisage comme objet de la recherche l'adéquation — supposant là encore une activité réflexive — entre problème à résoudre, démarches pédagogiques et dispositifs mis en place. Il invite ainsi à prendre en compte les spécificités du projet et la cohérence de sa mise en œuvre, nous rappelant que cette conception de la pratique comme réflexive va de pair avec le caractère nécessairement situé qui lui est reconnu (il évoque ainsi des pratiques contextualisées). Lescouarch et Vergnon décrivent, pour leur part, des pratiques qui évoluent au regard du sens que leur donnent les acteurs, de leur capacité à penser une action et à se projeter dans sa mise en œuvre.

Plusieurs éléments de définition ou de compréhension de ce qu'est une pratique pédagogique repérés jusqu'ici vont dans le sens d'une conception dynamique de la pratique. La pratique n'est pas une réalité stable, aux contours précisément définis. Elle n'est pas un « donné » que le chercheur pourrait se limiter à décrire. Ce caractère dynamique est renforcé par certains partis pris des chercheurs : ils ne se contentent pas de décrire des pratiques déjà là. Ils peuvent ainsi s'intéresser à des dispositifs évolutifs, en train de se construire, observer la manière dont émerge une pratique ou un ensemble de pratiques (Robbes). Lescouarch et Vergnon évoquent une perspective de transformation des pratiques inscrite dans le dispositif de recherche. Sylvain Connac vise lui aussi à accompagner l'appropriation par les enseignants et les élèves de logiques d'aide, d'entraide et de tutorat, transformant ainsi au fil de son intervention la réalité de la classe. Ainsi, il ne s'agit pas simplement d'accéder à des pratiques, d'en prendre connaissance, mais aussi de contribuer à leur transformation, voire à leur production : c'est là une évidence lorsque l'on parle de recherche-action (Hugon & Seibel, 1988), et la raison la plus fréquente (la moins inattendue) pour laquelle la recherche ne vise ni à rendre compte de pratiques stables, ni (et encore moins) à en observer les effets ou à en mesurer l'efficacité.

Mais au-delà, cette conception d'une part dynamique, d'autre part complexe de pratiques qui naissent ou se transforment au fil de la recherche, dans le cadre d'une collaboration entre des acteurs (chercheurs, professionnels, élèves...) qui n'ont pas le même type d'implications dans la situation, oblige chacun à interroger les systèmes de normes qui sous-tendent l'appréhension des pratiques : leur description d'abord (les traits d'une pratique dont il sera jugé pertinent de

rendre compte) ; leur analyse, et plus précisément encore leur valuation (en référence à Dewey, 1939), ensuite. Là où dans des recherches fondées sur les preuves, cette question de la norme devient parfois un impensé radical, où il semble possible de mesurer une « efficacité » sans avoir à construire d'abord de problème, les auteurs des contributions n'ont d'autre choix que d'interroger les systèmes de normes qui sous-tendent leurs discours et ceux des acteurs. Selon la perspective que l'on adoptera, on dira que ce questionnement est contraint, ou bien rendu possible, par la rencontre entre une variété d'acteurs qui s'opère dans une recherche collaborative, et par la multiplicité des interprétations mises en présence, voire par le conflit des interprétations que les acteurs en question choisiront de provoquer. Si le sens que les professionnels donnent à leur pratique en est un élément définitoire, les chercheurs apportent aussi des grilles de lecture qu'ils partagent avec les enseignants : Lescouarch et Vergnon s'appuient sur l'histoire des idées éducatives, le patrimoine hérité de l'Éducation nouvelle ; on retrouve ce même souci d'historicisation chez Huard et chez Reuter. Ainsi, là où certains tenants de la recherche fondée sur des preuves et/ou des données probantes tendent à voir un écueil dans la possibilité d'interprétations multiples de mêmes faits, cette variété des perspectives devient, dans les démarches présentées, un élément central de la production de savoirs de la recherche.

Pour autant, les contributeurs n'évacuent pas la question des effets : Robbes, par exemple, s'intéresse aux effets des pratiques enseignantes — coopératives, pédagogiques et didactiques, dispositifs de régulation des conflits — sur les élèves. Mais la recherche ne se limite pas à cette seule mesure des effets. Elle porte également sur les processus selon lesquels les pratiques et les stratégies des acteurs se déploient : Robbes, par exemple, décrit la manière dont les enseignants pensent la gestion des situations critiques et les conditions de mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques (les conditions auxquelles tel ou tel type d'effet apparaît). Connac évoque lui aussi l'exploration des conditions d'organisation qui feraient de l'aide, de l'entraide et du tutorat des leviers de l'apprentissage. Cette conception « conditionnelle » des effets des pratiques pédagogiques — cherchant non pas à savoir si elles sont efficaces, mais selon quelles conditions complexes elles pourraient l'être — est caractéristique de la reconnaissance de la complexité évoquée plus haut. Il s'agit ainsi d'observer non seulement des effets non réduits à des performances en termes d'apprentissages, mais aussi les étapes et les déterminants des processus qui y mènent.

La reconnaissance de cette complexité produit inévitablement des choix quant à ce qu'il s'agit « d'observer », sur le type de données qui intéresseront le chercheur. Lescouarch et Vergnon cherchent ainsi à explorer des registres variés relatifs à la qualité de vie en milieu scolaire. Ils s'intéressent à la pratique, mais aussi aux conditions de développement/conception de ces pratiques en rupture avec la forme scolaire. Robbes évoque les données relatives aux dimensions institutionnelles dans lesquelles s'inscrivent les pratiques, l'intérêt pour la manière dont une équipe pédagogique travaille, la collecte de données naturelles (les documents produits ou utilisés par l'équipe enseignante avec laquelle s'organise la collaboration de recherche — voir également Reuter à ce propos). Reuter évoque la prise en compte des types de progression pédagogique privilégiés, ainsi que le regard porté sur la familiarité des élèves aux situations proposées, et sur le sens qu'ils accordent à ces situations. Il propose de ne pas limiter l'étude aux apprentissages opérés par les élèves, mais de s'intéresser à l'expression, à la prise de risques, à la conscience disciplinaire, au rapport à l'erreur. Trois préoccupations se dégagent de ces articles : observer la situation dans toute son épaisseur ; au-delà de cette situation elle-même, considérer le contexte large — y compris institutionnel — dans lequel elle s'inscrit ; au-delà du « moment » de l'observation (de la séance par exemple), penser l'historicité d'une pratique, inscrire son analyse dans les temporalités complexes de son émergence et de ses transformations.

2. Accéder aux pratiques selon une perspective compréhensive

La manière d'accéder à des pratiques — c'est-à-dire les choix méthodologiques — est inévitablement déterminée par ce qu'il s'agit d'observer. Robbes évoque le journal de recherche comme manière de garder trace du processus organisant le regard du chercheur, de la manière dont se construit sa perception des situations, dont les interactions avec les acteurs influent sur son activité. Il souligne l'importance du travail de description fine des pratiques (Reuter insiste lui aussi sur cette question). Il décrit la stratégie consistant à porter un double regard sur une situation d'enseignement/apprentissage (associant un chercheur en sciences de l'éducation étudiant les pédagogies et une didacticienne). Huard intègre dans son corpus des données permettant de penser la distance entre les pratiques revendiquées et celles mises en œuvre. Reuter insiste sur l'importance de la durée de la recherche. Il invite à répéter les prises de données afin de mieux comprendre ce qui est structurel et ce qui est propre à une séance particulière, et à privilégier des observations d'une durée conséquente, si possible celles de moments variés (séances d'enseignement-apprentissage, mais aussi conseils d'élèves ou réunions d'enseignants).

Comme nous l'évoquions plus haut, les articles rassemblés dans ce numéro présentent des démarches qui s'inscrivent dans une longue tradition de recherche compréhensive privilégiant des collaborations entre acteurs et chercheurs. Nous ne reviendrons pas sur l'histoire de ces modalités de recherche (nous renvoyons le lecteur à l'article de Robbes). Nous essaierons plutôt de préciser ce qui nous semble constituer l'apport des contributions à cette tradition de recherche.

2.1. Visées multiples de la recherche et dimensions politiques de la collaboration

Les recherches collaboratives dont nous parlons ici ne visent pas simplement à produire de la connaissance. Elles peuvent poursuivre des visées de formation des acteurs et de (ou d'accompagnement de la) transformation des pratiques et des dispositifs pédagogiques. Elles ont potentiellement une dimension stratégique, lorsqu'il s'agit de favoriser l'appropriation de certains types de pratiques ou de démarches. C'est là sans aucun doute un point de tension important : s'agit-il de « conduire le changement » et ainsi, d'amener les professionnels à se conformer à un idéal porté par les chercheurs (ou par eux pour le compte des auteurs des politiques publiques) ?

Certains promoteurs des recherches collaboratives revendiquent une telle fonction de la collaboration : si l'on travaille avec les professionnels, c'est pour qu'ils puissent plus facilement s'approprier les « bonnes pratiques » dont nous, chercheurs, sommes porteurs. D'autres conceptions des recherches collaboratives mettent à distance une visée stratégique ainsi entendue, en voyant dans la collaboration un enjeu politique. En d'autres termes, elles en font un espace où doit se poser la question du partage du pouvoir entre professionnels et chercheurs. Ce partage passe, par exemple, par la reconnaissance des savoirs des acteurs, qui peuvent légitimement alimenter la recherche, autant en termes de définition des questions de recherche que de problématisation, de design de la recherche, de co-production de résultats, de préconisations.

Les contributions ici rassemblées mettent en lumière diverses manières d'organiser la rencontre et la collaboration entre professionnels et chercheurs. Robbes insiste sur le temps (long) nécessaire à la mise en place de la collaboration : temps indispensable à l'installation d'une relation de confiance entre chercheurs et professionnels, mais aussi à une négociation fine (pas exclusivement pratique — le contrat de recherche, par exemple) sur le sens de la collaboration. Les enseignants doivent pouvoir exprimer leurs attentes, ce qui n'est pas forcément possible immédiatement. Il faut pouvoir repérer ensemble les éventuels écarts entre ces attentes et ce que peuvent effectivement proposer les chercheurs : ceux-ci ne sont pas nécessairement enclins à entrer dans une logique d'évaluation, alors que c'est une demande fréquente des professionnels. Il faut donc affiner la demande pour que chacun y trouve son compte, en se garantissant que la recherche constituera un apport pour les acteurs de terrain (Connac). Ce temps d'élaboration du projet permet aux professionnels de se faire une idée plus précise de la fonc-

tion des chercheurs (qui ne sont ni des inspecteurs ni des maîtres-formateurs), et cette découverte les amènera souvent à envisager de nouvelles pistes ou démarches de recherche, moins orientées vers l'évaluation d'une efficacité en soi des pratiques et/ou la production de prescriptions. À mesure que la collaboration progresse, les places se modifient, en s'éloignant potentiellement d'une division d'abord un peu figée des fonctions (les acteurs agiraient, tandis que les chercheurs chercheraient, peut-être dans une logique de « recherche sur ») : les enseignants peuvent progressivement jouer un rôle central dans la production de connaissance, et les chercheurs jouer un rôle actif dans l'enseignement (voir Lescouarch et Vergnon, à propos de l'animation d'un conseil d'élèves par un chercheur).

Le temps long de la négociation favorise un premier processus par lequel les professionnels vont se débarrasser de l'idée que le chercheur est un évaluateur, un distributeur de bons points, un formateur ou un prescripteur. Ils vont ainsi, d'une certaine manière, s'émanciper d'une certaine figure du chercheur et s'autoriser à défendre leurs positions. Ils vont parfois aussi devoir s'émanciper de « l'Institution » et oser expérimenter des pratiques qu'elle ne semble pas valoriser (Lescouarch et Vergnon).

2.2. Construction située du problème de recherche et cadres d'analyse négociés

Un élément central de la recherche collaborative — qui lui aussi nécessite du temps — est la construction d'un problème situé d'une part, qui soit pertinent pour tous les acteurs d'autre part : *a minima* pour que les enseignants s'approprient des enjeux repérés par les chercheurs, si possible parce qu'ils ont participé à la construction de ce problème, en référence à leur expérience et aux situations qu'ils vivent. Comme le notent Lescouarch et Vergnon, les connaissances produites doivent à la fois être crédibles, pertinentes pour les praticiens, et constituer une contribution au développement des connaissances académiques.

Robbes propose à ce propos de prendre en compte autant les demandes ou les questionnements individuels que les questions formulées collectivement par l'équipe. Lescouarch et Vergnon s'attachent à prendre en compte les représentations et les projets des acteurs, et à mobiliser, pour appréhender les situations éducatives dans leur complexité, les catégories de pensée et la rationalité des praticiens. Ils évoquent ainsi une co-construction des pistes de travail, sur un plan pratique, le type d'expérimentations qui pourront être mises en œuvre. Cette construction du problème en lien direct avec les questionnements pratiques des enseignants s'inscrit dans la préoccupation politique évoquée plus haut, toujours selon Lescouarch et Vergnon : elle permettra plus facilement de produire des connaissances utiles à l'action, grâce auxquelles les professionnels développeront une meilleure maîtrise de leur activité.

Pour plusieurs des contributeurs de ce numéro, collaborer dans la construction du problème de recherche puis dans le design du dispositif (impliquant souvent une ou des expérimentations), finalement dans l'analyse de l'expérience, suppose de construire un cadre de référence commun, de délibérer sur les normes qui guident à la fois l'action et l'analyse (voir section 1.3.). Dès lors que la recherche est finalisée par la perspective de l'action, qu'elle vise à permettre aux professionnels d'analyser de manière autonome leur pratique (Lescouarch et Vergnon), cette question se pose. Ces mêmes auteurs proposent de mettre au travail avec les professionnels les enjeux éthiques des pratiques, en référence aux finalités de la pratique pédagogique, afin d'interroger la dimension axiologique de l'activité. Robbes évoque lui aussi une analyse référée aux finalités poursuivies, ainsi qu'aux processus qui structurent l'activité.

2.3. Modalités et apports attendus d'une recherche compréhensive

La construction située d'un problème de recherche considéré comme pertinent pour l'ensemble des acteurs impliqués, ainsi que la multiplication et la mise en regard des perspectives sur ce problème participent de la démarche compréhensive qui nous intéresse ici. Cette démarche ne vise pas d'abord à identifier des liens de causalités stables entre pratiques et dispositifs pédago-

giques d'un côté, et effets — en termes de performances, d'apprentissages, de transformations — de l'autre. Elle n'a pas non plus pour objectif premier de rendre compte des phénomènes observés au regard d'explications causales déjà repérées. Elle vise à mettre en sens l'expérience vécue, à permettre l'émergence de nouvelles perspectives sur les situations vécues. Poursuivant une visée herméneutique, elle cherche à produire du sens, plutôt que des preuves.

Les savoirs produits sont situés, contextualisés : encore une fois, il ne s'agit pas de déterminer des relations de cause à effet en imaginant qu'elles seraient stables, universelles. Huard décrit ainsi cette visée compréhensive : comprendre ce qui sous-tend les choix pédagogiques des enseignants. Le principe, énoncé par Robbes, selon lequel l'analyse des phénomènes s'organise en référence aux finalités poursuivies, est un moyen d'appréhender ce caractère situé des savoirs produits : ces finalités constituent une perspective propre à un terrain particulier. L'analyse ne restera pas nécessairement pertinente dans un autre contexte. Les résultats sont ainsi, comme le note encore Robbes, tributaires de l'écosystème dans lequel ils sont produits. Dans le même esprit, Lescouarch et Vergnon notent que s'inspirer, dans un autre environnement, d'une connaissance produite de manière contextualisée supposera d'interroger les conditions de pertinence et de réappropriation/recontextualisation des propositions pédagogiques considérées. Selon Reuter, les pratiques qui sont analysées le sont dans l'espace social de leur inscription. En déterminer le sens suppose d'interroger le sens que les critères d'analyse mobilisés ont pour diverses catégories d'acteurs et de mettre au jour les tensions entre différentes logiques d'acteurs.

De telles recherches visent donc notamment à produire des modélisations compréhensives des situations éducatives (Lescouarch et Vergnon). Connac évoque une méthodologie phénoménologique mobilisant collecte de données photo et vidéo, entretiens avec des enseignants et des élèves, analyse collaborative des situations. Les chercheurs tendent ainsi à associer divers modes de recueil de données. De son côté, Reuter invite à rejeter tout sectarisme méthodologique, critiquant notamment l'opposition entre quantitatif et qualitatif. Par ailleurs, l'un des moyens d'aboutir à ce type de modélisation, toujours selon ces contributeurs, est une activité réflexive conduite par les partenaires impliqués et portant sur les enjeux associés aux pratiques analysées. Les connaissances produites portent ainsi trace des savoirs et raisonnements mobilisés par les acteurs au travail (Huard). Huard s'intéresse aux parcours et aux motivations des enseignants. Elle met en place des entretiens d'auto-confrontation simple, sur la base de séquences filmées. Accéder au sens des pratiques implique, dans ces exemples, de comprendre comment ces significations se sont construites à mesure que les gestes, organisations, dispositifs pédagogiques ont été élaborés par ceux qui les mettent en œuvre. La collaboration entre praticiens et chercheurs constitue l'une des manières de poursuivre cette visée.

2.4. Collaborations entre chercheurs et praticiens, positionnements et conséquences méthodologiques

À l'origine de ce type de recherches dont l'idée directrice est de faire collaborer chercheurs et praticiens, nous trouvons les travaux de John Dewey sur l'enquête (« production du savoir par l'action et par l'expérimentation ») et la démocratie participative¹ (« éthique de participation au processus de création du savoir ») (Vinatier & Morrissette, 2015, p. 161). Cependant, comme l'indique Robbes, bien que des modalités de travail démocratique existent, les enseignants qui travaillaient avec lui ne participaient pas à la définition du programme de recherche. Il faut attendre 1939 et l'*action research* initiée par Kurt Lewin (Catelli, 1995 ; Barbier, 1996 ; Dubost & Lévy, 2002 ; Michelot, 2002 ; Monceau, 2005, 2015) pour que cette participation des praticiens à la recherche s'intensifie. Parce que ses recherches visaient à transformer des comportements, Lewin a montré qu'« il [était] nécessaire d'obtenir la participation des sujets au processus de changement et que l'organisation de discussions collectives centrées sur le problème à résoudre [était] une procédure performante » (Monceau, 2005, p. 4). À l'opposé de la science expérimentale qui s'effectue en laboratoire et exclut la relation entre le chercheur et son objet, il s'agit

¹ (Dewe, 1967/1938 ; 2011/1916-1938).

donc d'aller sur le terrain et d'« agir sur la réalité pour la connaître » (Monceau, 2015, p. 22). La définition de la recherche-action formulée par Marie-Anne Hugon et Claude Seibel (1988, p. 13) résume cette position : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ». Jean Dubost (1987, p. 132) en a, pour sa part, élaboré une définition très complète :

Il y a R-A quand le problème que l'on se pose est saisi à la fois comme problème de connaissance et d'action et que la conduite du processus que l'on met en œuvre tire les conséquences de cette définition de l'objet ». L'auteur en propose ensuite cinq critères : « 1. une expérience [...] s'inscrivant dans le *monde réel* [...] ; 2. [...] engagée sur une échelle restreinte [...] ; 3. [...] *action délibérée* visant un changement effectif au niveau des groupes et zones concernés, elle se définit par des *buts* [...] ; 4. [...] conçue dès son engagement pour permettre d'en dégager des enseignements susceptibles de généralisation, pour guider des actions ultérieures ou mettre en évidence des principes ou des lois ; 5. [...] accepter *certaines disciplines* – règles ou dispositifs – permettant l'observation, la récolte d'informations, l'enregistrement de traces dont le traitement conditionne la production de résultats, le contrôle et l'évaluation des effets, etc. *et/ou* permettant l'exploration de divers aspects, l'interprétation, la prise de conscience, l'autoanalyse... (p. 133-134).

Dans la recherche-action, le chercheur ne se positionne pas en extériorité par rapport à son objet de recherche. Sa meilleure compréhension de l'objet va passer « par l'analyse de ce qui se passe et se développe dans ses relations avec les acteurs, à l'occasion de la recherche » (Dubost & Lévy, 2002, p. 408). Cet objet est situé dans un contexte spécifique, inévitablement complexe et multiréférentiel (Barbier, 1996, p. 7-8). Par conséquent, « les connaissances dégagées dans une perspective de recherche-action sont indissociables des conditions de son émergence qui lui donnent sens » (Dubost & Lévy, 2002, p. 409). Le chercheur se trouve aussi de fait engagé sur son terrain d'étude. Il est impliqué dans un processus, où son action contribue à résoudre des problèmes sociaux, pas seulement des problèmes de connaissance (p. 410).

Concernant le praticien, la recherche-action postule qu'il détient des savoirs issus de ses pratiques, auxquels le chercheur ne peut accéder qu'en lui reconnaissant « une compétence à la recherche » (Barbier, 1996, p. 7), qu'en le considérant « comme un sujet [...] participant pleinement aux processus de changement » (Dubost & Lévy, 2002, p. 426). La « recherche [est] menée avec les praticiens, *nourrie* par le point de vue des praticiens eux-mêmes et ce, *sur des objets liés à leurs pratiques* » (Bednarz, 2013, p. 17, 18). Pour s'engager dans le projet et coopérer avec le chercheur, le praticien doit percevoir que la recherche peut lui permettre de résoudre les problèmes qu'il se pose. De plus, parler de recherche-action implique que « les acteurs acceptent de s'engager dans un travail de théorisation et d'abstraction, se traduisant par une remise en question des savoirs et des convictions sur lesquels ils fondent leur action. Or, cela n'est possible que dans la mesure où ils ressentent la nécessité de prendre une certaine distance par rapport à elles, et donc le besoin, conscient ou non, de les modifier » (Dubost & Lévy, 2002, p. 428). La demande des praticiens est donc centrale.

Les choix épistémologiques présentés ci-dessus ont des conséquences au plan méthodologique. La mise au jour des savoirs des praticiens passe par une collaboration avec des chercheurs ne se situant pas en position d'extériorité par rapport à l'objet de la recherche. Partant de demandes et de problématiques professionnelles identifiées par les praticiens, les chercheurs les élaborent avec eux (ces demandes et problématiques sont évolutives). Cela suppose que les praticiens acceptent le doute, sortent de la quête de solutions immédiates, fassent de leurs pratiques des objets de questionnement scientifique. Les chercheurs croisent ces demandes et ces problématiques avec leurs propres objets d'étude pour faire émerger et formaliser questions, problématiques et hypothèses de recherche. Un dispositif méthodologique est alors proposé aux praticiens, précisant la temporalité, les modalités — en particulier de recueil et d'analyse des données, d'élaboration et de diffusion des résultats — et les conditions de la collaboration. Selon des formes qui peuvent différer en fonction des méthodologies pratiquées, l'une des carac-

téristiques de ces recherches où chercheurs et praticiens collaborent est la restitution², avec l'idée que « la connaissance produite doit retourner vers la réalité concrète dont elle rend compte, pour être un support de changements » (Monceau, 2005, p. 3). En quoi la restitution consiste-t-elle ? À échéances régulières, les chercheurs livrent aux praticiens des résultats qu'ils ont produits à partir de données collectées sur le terrain. Les réactions des praticiens sont prises en compte dans le travail d'interprétation, donc de production — voire de co-production en cas de séances d'écriture en commun — des résultats de la recherche. De plus, les connaissances produites peuvent alimenter des changements. La question du partage des pouvoirs respectifs des chercheurs et des praticiens est donc centrale. Elle s'analyse notamment à travers les degrés de participation des praticiens au processus de recherche³, ou encore à travers les interrogations relatives à la tension militant/praticien/chercheur.

3. Types de savoirs produits et critères de scientificité

Refusant les coupures théorie/pratique, pensée/action, sujet/objet, la recherche-action telle que nous l'avons présentée dans la section ci-dessus considère l'ensemble des acteurs comme co-détenteurs et co-producteurs de savoirs. Les chercheurs sont invités à quitter une position de « sujets savants » ; ils considèrent que les praticiens détiennent des savoirs sur leurs pratiques.

Par ailleurs, bien que le savoir tel que la recherche-action l'entend « concerne non pas un objet séparé du sujet qui le conçoit mais sa relation avec lui, [il] est indissociable de l'expérience par laquelle on connaît » (Dubost & Lévy, 2002, p. 426). Cependant, « la recherche-action est fondée sur l'hypothèse que des savoirs de portée générale peuvent être produits » (p. 427). En outre, elle résout des problèmes jusque-là sans solution (Liu, 1997, p. 349), produit donc aussi des connaissances nouvelles utiles au chercheur et au praticien, mais qui « ne sont pas du même ordre pour l'un et pour l'autre, n'ont pas le même usage et ne sont pas validées selon les mêmes modes » (Monceau, 2005, p. 2). « Pour les participants [...], l'objectif est [...] de produire des connaissances qui aient une utilité pour l'action à partir des problèmes que pose la pratique au quotidien ou encore d'un questionnement sur l'origine de certains dispositifs ou modes de pensée propres à certains établissements ou institutions » (p. 5). Quant aux chercheurs, ils poursuivent des visées « locales mais aussi plus générales, en prise avec des problématiques propres à la communauté des chercheurs au-delà du terrain particulier faisant l'objet du travail » (p. 7). « Les résultats obtenus sur un "chantier" sont à cumuler, à confronter, avec d'autres » (p. 5), afin de viser la production de savoirs décontextualisables. Ainsi, tout en refusant la coupure entre chercheurs et praticiens dans la production des connaissances, la recherche-action ne confond pas les postures épistémologiques. Pour autant, il arrive fréquemment que des tensions entre praticiens et chercheurs, voire avec les commanditaires de la recherche, apparaissent. Elles font partie intégrante de l'analyse.

Partant de ce qui précède, nous pouvons identifier et classifier quels types de savoirs les contributeurs de ce numéro ont produits. Schématiquement, nous distinguons des savoirs pour le praticien — savoirs utiles pour l'action — et des savoirs scientifiques de portée locale ou plus générale.

3.1. Des savoirs pour le praticien

Dans cette catégorie, nous avons rassemblé des savoirs utiles pour l'action en identifiant quatre domaines.

Premièrement, les savoirs produits concernent les pratiques pédagogiques et ils peuvent donner lieu à généralisation. Ainsi pour Reuter, ils visent à décrire, comprendre, voire comparer ou évaluer des pratiques. Connac identifie des savoirs pour agir visant un enrichissement de la ré-

² Sur la restitution comme enjeu de scientificité, voir (Bedin & Broussal, 2015, 2016).

³ Dans certains travaux nord-américains, on parlera d'émancipation des praticiens (Desgagné & Bednarz, 2005) ou de négociation des positions des chercheurs et des praticiens devant le savoir (Morrisette & Desgagné, 2009).

flexion sur la pratique, une mise en perspective d'éléments saillants à conserver ou à corriger et donc, une transformation des pratiques. Des savoirs sur l'évolution des pratiques ont pour but une adéquation plus fine entre les organisations du travail introduites en classe et la diversité des élèves, qui incite les enseignants à confier aux élèves davantage de responsabilités au sein de la classe. La conscientisation des enseignants quant aux effets des pédagogies qu'ils pratiquent renforce leur sentiment d'efficacité professionnelle. Huard évoque, pour sa part, des savoirs sur les pratiques « constatées » (pas seulement déclarées) des enseignants qui, dans leur classe maternelle publique en France, se revendiquent de la pédagogie Montessori. Elle montre ainsi que certaines des pratiques en cours dans les classes maternelles ne relèvent pas de la pédagogie Montessori, quand bien même les enseignants le déclarent. Ces enseignants pratiquent aussi d'autres pédagogies.

Deuxièmement, des savoirs sont produits à partir de problèmes issus de la pratique⁴. Reuter estime que des contradictions peuvent être à l'origine de modalités de résolution de tensions. Les propos de Robbes, puis de Lescouarch et Vergnon viennent appuyer ces considérations générales. Ainsi, Robbes explique comment des enseignants de l'école où ses recherches ont eu lieu se sont attelés à réduire le nombre d'exclusions de classe en mettant en œuvre un dispositif d'équipe favorisant leur propre réflexivité, pour à la fois redonner sens à leurs actes professionnels et une portée éducative à la sanction. Lescouarch et Vergnon mettent au jour des savoirs sur les effets de la posture des adultes : dans l'école étudiée, une posture compréhensive et bienveillante à l'égard des enfants, garante du respect des règles et du travail de chacun, apparaît déterminante dans la construction de l'environnement et du climat d'apprentissage.

Troisièmement, des savoirs peuvent être produits à propos d'un dispositif. Leur portée est d'abord locale, mais elle peut donner lieu à généralisation. Reuter évoque des savoirs relatifs aux spécificités d'un projet : projet pédagogique d'une école, projet particulier réalisé dans une école ou par un enseignant dans une classe. Dans la recherche qu'ils ont conduite, Lescouarch et Vergnon ont formalisé une technique pédagogique, en produisant un écrit sur le fonctionnement en « plan de travail ». Ils ont également élaboré des savoirs mis en œuvre par les enseignants sur le soin du milieu scolaire éducatif dans les classes, ayant des effets sur les comportements d'élèves : cadre réglé et prévisible, milieu sécurisant perçu comme non arbitraire ; utilisation d'outils de régulation des comportements permettant de responsabiliser les enfants dans le collectif et vis-à-vis d'eux-mêmes. Ils ont également montré qu'à travers le développement de conseils d'élèves à l'échelle des classes, les enfants étaient en situation de développer un sentiment d'appartenance beaucoup plus fort, d'être concernés par la vie collective en ayant prise sur certaines de ses dimensions. De plus, ils avaient le pouvoir d'exprimer des besoins, des centres d'intérêt dans le cadre de projets.

Quatrièmement, des savoirs sont produits à propos de l'établissement. Chez Lescouarch et Vergnon encore, les conséquences des pratiques d'aménagement de la cour de récréation pour prendre en compte les besoins ludiques des enfants ont été étudiées : 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 qui en découle les rend plus disponibles pour les apprentissages au retour de la récréation.

3.2. Des savoirs scientifiques

Ces savoirs ont d'abord une portée locale. Robbes, mais aussi Lescouarch et Vergnon ont formalisé des savoirs sur l'équipe enseignante dans chacune des écoles qu'ils ont étudiées. Le premier a conclu à un fonctionnement d'équipe différent des équipes que l'on trouve dans des écoles ordinaires, au sens où un nombre plus important de problèmes professionnels y sont abordés, élaborés et résolus en commun. Les seconds ont mis au jour des savoirs sur l'équipe ensei-

⁴ Sur cette question, voir (Fabre, 2002, p. 108-113).

gnante en tant que collectif cohérent : les enseignants observés forment un collectif convergent dans leurs pratiques sur des invariants structurants (on retrouve de manière régulière les mêmes techniques déclinées dans les différentes classes), mais avec des styles d'enseignement différents. Toujours au plan local, chez Robbes, des résultats sur l'évaluation des élèves ont été produits à travers l'étude des effets de la formation à la coopération, l'analyse de traces écrites lors de la production de devinettes en CP/CE1 ou la mise en évidence des effets favorables de dispositifs de régulation des conflits sur des comportements.

D'autres savoirs qui sont élaborés ont une portée générale, sans relever de prescriptions ou de discours normatifs. Nous distinguons ici des savoirs d'ordre méthodologique portant sur la démarche de recherche ou sur ses effets sur les praticiens, des savoirs sur les élèves, enfin des savoirs relatifs aux pratiques pédagogiques.

Au plan méthodologique, la recherche conduite par Robbes documente les conditions d'un type de démarche collaborative, la nature des demandes évolutives des praticiens (demandes individuelles devenant collectives, demandes de formation), les perceptions des enseignants observés sur les chercheurs et la recherche ou les doutes sur leurs pratiques. En ce sens, Connac relève une forte appréhension des praticiens lorsqu'un chercheur procède à une collecte de données dans leur classe via du matériel de captation numérique et ce, malgré toutes les précautions prises en amont. Ces craintes sont de l'ordre d'un sentiment d'évaluation professionnelle. Elles sont aussi liées au manque d'habitude d'ouverture de la classe et aux routines qui s'installent dans les pratiques. La parité en nombre entre enseignants et chercheurs pourrait aussi jouer un rôle dans ces peurs, mais l'auteur soutient la possibilité d'un accompagnement respectueux des pratiques et des personnes par des approches scientifiques. Huard fait l'hypothèse qu'il est possible d'opérationnaliser une typologie des pratiques observées selon un degré de proximité à une pédagogie originelle. Si l'hypothèse est validée, un savoir méthodologique, classificatoire sur les types de pédagogie Montessori existant dans les classes maternelles en France sera élaboré, dont les résultats seront à mettre à l'épreuve d'autres observations dans d'autres classes, voire à transposer à d'autres entreprises de « pédagogie différente ».

S'agissant des savoirs sur les effets de la démarche méthodologique sur les praticiens, Robbes documente leur rapport au métier, notamment leur surimplication et leur rapport au temps professionnel. Connac évoque les effets de ses recherches sur leur formation, en termes de posture réflexive et d'auto-évaluation professionnelle, mais aussi d'appropriation de savoirs qui vont inciter les enseignants au travail avec d'autres, à la formation par des lectures théoriques pour pouvoir mettre des mots sur leurs perceptions des phénomènes rencontrés.

Concernant enfin les savoirs sur les élèves, Reuter évoque des savoirs concernant l'intégration de consignes. Ainsi, une absence de respect apparent des consignes d'écriture par des élèves peut être due non à un manque de compréhension, mais à une analyse complexe de la part des élèves qui hiérarchisent différemment les éléments de la consigne donnée. Connac constate que pour les enseignants, ce que les élèves disent de leurs apprentissages est une découverte et une agréable surprise. Ces verbatims d'élèves permettent une analyse distanciée des dispositifs d'aide, d'entraide et de tutorat, afin d'en relever les éléments problématiques.

Pour leur part, Lescouarch et Vergnon ambitionnent d'identifier, dans l'école étudiée, des savoirs relatifs aux pratiques pédagogiques, transférables à d'autres établissements scolaires de la commune. Ces savoirs participent à une rénovation de la forme scolaire, en permettant de mieux prendre en compte les besoins des enfants dans une perspective de bien-être et d'amélioration des apprentissages. Deux exemples sont proposés. Le premier concerne des savoirs relatifs aux effets sur les élèves de la conception et de la mise en œuvre des apprentissages scolaires. Dans les pratiques analysées, les objectifs des situations pour les enfants sont explicites, ce qui leur permet de se projeter dans les contenus. Les situations pédagogiques sont diversifiées et différenciées, avec des alternances de format — exercices, situations collectives, jeux, ateliers de manipulation, projets — ce qui favorise l'engagement et l'attention des élèves. Le

second exemple a trait aux interactions, qui se caractérisent par une organisation favorisant des étayages personnalisés et des rétroactions immédiates, à partir de petites évaluations très fréquentes. Celles-ci permettent aux enfants de savoir très rapidement s'ils ont réussi ou non la tâche et de ce fait, pour les enseignants, d'internaliser les aides aux apprentissages en remédiation immédiate.

Si nous avons distingué des savoirs pour l'action du praticien et des savoirs scientifiques de portée locale ou plus générale, les contributeurs de ce numéro montrent que dans les recherches mettant en pratique une co-production de savoirs, chercheurs et enseignants visent à la fois la production de savoirs génériques et situés. Les enseignants souhaitent produire des savoirs professionnels dont la portée dépasse leurs pratiques. Les savoirs savants produits par les chercheurs ont aussi vocation à être utiles à d'autres enseignants.

4. Conclusion

Privilégier, dans les recherches sur les pédagogies différentes, des approches compréhensives ; s'attarder sur le sens que les praticiens donnent à leurs propres pratiques, et pour cette raison favoriser la collaboration entre ces derniers et les chercheurs : ces options épistémologiques sont le résultat d'une certaine conception de ce qu'est la pédagogie comme activité située, complexe et déterminée, non seulement dans sa genèse mais aussi dans ses effets, par la manière dont les acteurs l'investissent.

Les contributions du présent numéro décrivent certaines des manières dont la recherche en éducation peut suivre cette voie, en mettant en lumière à la fois des méthodes de recherche et les types de connaissances qu'elles peuvent produire. Toutes suggèrent ou affirment que, dans bien des cas, penser les produits de la recherche en éducation en termes de « preuves » (d'efficacité notamment) relève d'un fantasme : celui que l'implication des acteurs, le contexte et la singularité de chacun des sujets engagés dans la situation constitueraient des variables négligeables de la situation pédagogique. Les contributions nous semblent penser la recherche en éducation, à des degrés divers, comme une entreprise qui vise à rendre compte des pratiques en en faisant sens, plutôt qu'en cherchant à en certifier les effets : le sens plutôt que la preuve.

Il nous a régulièrement été demandé, pendant la préparation de ce numéro, d'essayer de montrer ce qui était « nouveau » dans les démarches de ses contributeurs. Nous pensons pouvoir répondre « rien », au sens où ces formes de recherche s'inscrivent dans une histoire (voir section 3.4.), prolongeant la rencontre féconde entre l'épistémologie de la pédagogie et la recherche-action. Si nouveauté il y a, peut-être vient-elle de la nécessité et de l'actualité de ces démarches, devant la résurgence d'un scientisme se prétendant « vraie science », qui tente de transposer sans effort réflexif ni conscience une conception stéréotypée des sciences dures aux sciences humaines et aux recherches sur les pratiques pédagogiques, faisant par exemple de l'« enseignement explicite » et des logiques de contrôle qui l'accompagnent les références ultimes de l'enseignement.

La recherche en éducation n'est pas une opération de marketing. Elle n'a pas besoin de produire de la nouveauté pour remplir ses caisses. Elle doit faire son office (produire de la connaissance), et pour cela accepter que la pertinence de ses outils, au même titre que les savoirs qu'elle produit, s'inscrivent dans une lente et laborieuse démarche cumulative. Ses démarches méthodologiques évoluent en s'affinant, les chercheurs les élaborent, les ajustent progressivement et leurs transformations relèvent d'une forme d'*individuation technique*, pour reprendre Georges Simondon (1969). Loin d'être négligeables, ces ajustements ou approfondissements modifient les perspectives produites sur les situations pédagogiques étudiées. Elles les font « parler » d'une manière nouvelle, dans l'espoir que ces déplacements se révèlent heuristiques autant pour les professionnels que pour la communauté des chercheurs.

Références

- BARBIER René (1996), *La recherche-action*, Paris, Economica Anthropos.
- BEDIN Véronique (2016), « Restitution(s) et recherche-intervention », dans Jean-François Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*, Dijon, Éducagri éditions, p. 195-208.
- BEDIN Véronique & BROUSSAL Dominique (2015), « La restitution, un enjeu de validation sociale pour la Recherche-Intervention », dans Véronique Bedin, Dominique Broussal & Pascale Ponté (dir.), *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*, Paris, L'Harmattan, p. 175-194.
- BEDIN Véronique, BROUSSAL Dominique & PONTÉ Pascale (dir.) (2015), *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation*, Paris, L'Harmattan.
- BEDNARZ Nadine (2013), *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*, Paris, L'Harmattan.
- BLUMER Herbert (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Methods*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- CARR Wilfred (1987), « What is an educational practice », *Journal of Philosophy of Éducation*, vol. 21, n° 2, p. 163-175.
- CATELLI Linda A. (1995), « Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership », *Action in Teacher Education*, n° 16(4), p. 25-38.
- CATINAUD Régis (2016), *Qu'est-ce qu'une pratique ? : théories et théorisation des pratiques*, Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
- CHKAIR Siham & WAGNON Sylvain (éds.) (2023), *Les données probantes en éducation*, Bruxelles, de Boeck.
- CLOT Yves & FAÏTA Daniel (2000), « Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, p. 7-43.
- DESGAGNÉ Serge & BEDNARZ Nadine (2005), « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 31(2), p. 245-258.
- DEWEY John (1904), « The Relation of Theory to Practice in Education », dans Charles A. McMurry (éd.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I.*, Chicago, The University of Chicago Press, p. 9-30.
- DEWEY John (1939), « Theory of valuation », *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. II, n° 4, p. 1-67.
- DEWEY John (1938/1967), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France. Traduction par Gérard Deledalle.
- DEWEY John (1916-1938/2011), *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin. Traduction par Gérard Deledalle.
- DILTHEY William (1883/1942), *Introduction à l'étude des sciences humaines*, Paris, Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- DRAELANS Hugues & REVAZ Sonia (2022), *L'évidence des faits. La politique des preuves en éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- DUBOST Jean (1987), *L'intervention psycho-sociologique*, Paris, Presses universitaires de France.

- DUBOST Jean & LÉVY André (2002/2013), « Recherche-action et intervention », dans Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez & André Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références*, Toulouse, Érès, p. 408-433 (nouvelle édition augmentée).
- FABRE Michel (2002), « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », dans Jean Houssaye, Daniel Hameline, Michel Soëtard & Michel Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF, p. 99-126.
- FABRE Michel (2021), « La pédagogie saisie par la neuro-éducation : espoir ou imposture ? », *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, vol. 2021/1 (L'éducation (re)saisie par les sciences : l'applicationnisme et ses enjeux), p. 168-183.
- FREGA Roberto (2016), « Qu'est-ce qu'une pratique ? », dans Francis Chateauraynaud & Yves Cohen (dir.), *Histoires pragmatiques*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 321-347.
- FLUCKIGER Cédric (2020), « Ressources et outils face à la covid-19 : critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a "sa place" en éducation », *Revue Adjectif*, 2020 T3, 21 septembre, <https://hal.science/hal-02945060>
- HABERMAS Jürgen (1995/1984), *Sociologie et théorie du langage*, Paris, Armand Colin.
- HUGON Marie-Anne & SEIBEL Claude (1988), *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- LIU Michel (1997), *Fondements et pratiques de la recherche-action*, Paris, L'Harmattan.
- MANICKI Anthony (2004), « Pratique, lutte et tactique : l'élargissement du concept de pratique de Kant à Marx », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 7.
- MICHELOT Christian (2002/2013), « Lewin Kurt (1890-1947) », dans Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez & André Lévy, *Vocabulaire de Psychosociologie. Positions et références*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 505-517.
- MONCEAU Gilles (2005), « Transformar as práticas para conhecê-las : pesquisa-ação e profissionalização docente », *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 31, n° 3, p. 467-482.
- MONCEAU Gilles (2015), « La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels », dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*, Presses de l'EHESS, p. 21-3.
- MORRISSETTE Joëlle & DESGAGNÉ Serge (2009), « Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse », *Recherches qualitatives*, n° 28(2), p. 118-144.
- PESCE Sébastien (2017), « Voyage, récit et formation de soi à l'école de la Neuville : l'exemple du voyage en Corse », *Éducation Permanente*, n° 211(2), p. 77-86.
- PESCE Sébastien (2018), « Les relations praticiens/chercheurs, ou les sciences de l'éducation et le politique », *Diversité*, n° 192, p. 96-102.
- PESCE Sébastien (2023), « Contextes, pratiques et logiques d'action en éducation et en formation : types de rapport au contexte et modèles pédagogiques de référence », dans Philippe Bourdier & Sébastien Pesce (éds.), *Les pratiques d'enseignement et de formation à l'épreuve des contextes. Questions épistémologiques et méthodologiques*, Paris, Tétraèdre, p. 239-263.
- ROBBES Bruno (2013), « Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique », *Éducation et Socialisation*, n° 34.
- SIMONDON Georges (1969), *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier Montaigne.
- THOMAS William I. (1923), *The Unadjusted Girl, With Cases and Standpoint for Behavior Analysis*, Boston, Little, Brown and Company.

THOMAS William I. & ZNANIECKI Florian (1918-1920/1998), *Le paysan polonais en Europe et en Amérique : récit de vie d'un migrant*, Paris, Nathan.

TURNER Stephen (1994), *The social Theory of Practices*, Cambridge, Cambridge University Press.

VINATIER Isabelle & MORRISSETTE Joëlle (2015), « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives », *Carrefours de l'éducation*, n° 39 (1), p. 137-170.

WALLER Williard (1932), *Sociology of teaching*, New York, John Wiley & Sons.