



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 ?

Perceptions par les enseignants d'une approche phénoménologique du tutorat entre élèves à l'école primaire

A phenomenological approach to peer tutoring in elementary school

Sylvain Connac



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/13632>

DOI : 10.4000/140tz

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Sylvain Connac, « Perceptions par les enseignants d'une approche phénoménologique du tutorat entre élèves à l'école primaire », *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/13632> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/140tz>



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

Perceptions par les enseignants d'une approche phénoménologique du tutorat entre élèves à l'école primaire

Sylvain Connac

Enseignant-chercheur en sciences de l'éducation au Laboratoire interdisciplinaire de recherches en didactiques éducation formation (LIRDEF), Université Paul-Valéry de Montpellier

Résumé

Un dispositif d'aide, d'entraide et de tutorat introduit au sein d'une classe consiste à donner la possibilité aux élèves de solliciter un camarade pour obtenir un soutien qui lui manque. Ces organisations coopératives sont étudiées de diverses manières à l'école primaire. Il s'agit d'abord de décrire comment nous employons des méthodologies phénoménologiques, construites à partir d'une combinaison de plusieurs éléments : une collecte de données photo et vidéo, des entretiens d'autoconfrontation avec des élèves et des analyses collaboratives avec les professeurs des écoles. Cet article permet ensuite de présenter la synthèse d'une série d'entretiens avec des enseignants ayant vécu ces approches scientifiques. Elle révèle de nécessaires précautions méthodologiques ainsi que des effets induits par l'écoute de la parole des élèves sur le développement professionnel des professeurs des écoles.

Mots-clés : pédagogie : méthodes et outils, pédagogie : théories et histoire, recherche en éducation, aide aux élèves et aux étudiants, enseignement primaire et élémentaire

Abstract

A phenomenological approach to peer tutoring in elementary school — A help, mutual aid and peer tutoring device introduced within a class consists of giving pupils the opportunity to ask a fellow pupil for support when they are lacking. These cooperative organizations are studied in a variety of ways in the elementary school. First, this article describes how we employ phenomenological methodologies, built from a combination of photo and video data collection, self-confrontation interviews with pupils, and collaborative analyses with primary school teachers. This article then presents a synthesis of a series of interviews with teachers who have experienced these scientific approaches. It reveals the necessary methodological precautions as well as the effects of listening to pupils' talk on the professional development of primary school teachers.

Keywords: pedagogy: methods and tools, pedagogy: theories and history, educational research, help for pupils and students, primary and elementary education

Nous allons proposer l'exploration d'une approche méthodologique des pratiques d'aide, d'entraide et de tutorat entre élèves. Elle part du principe que les logiques de recherche d'efficacité pédagogique comportent de nombreux biais. C'est pour cela que des alternatives aux travaux par la preuve (*evidence-based education*) continuent à être étudiées. L'entrée méthodologique qui fait l'objet de cet article consiste à tenter d'appréhender la complexité du monde par l'intermédiaire des consciences des sujets qui la vivent. Nous expliquons comment sont organisés des entretiens d'autoconfrontations avec des élèves s'exprimant sur un tutorat qu'ils vivent, avant de rendre compte d'une série d'entretiens auprès de leurs enseignants, professeurs des écoles, qui ont participé à des recherches collaboratives développant ces méthodologies phénoménologiques. Le principe est de mettre à jour ce que cela apporterait au niveau de leur développement professionnel.

Nous avons structuré cet article en plusieurs parties : un état des recherches sur le tutorat entre élèves, une problématique entre limites d'un seul recours aux approches par *evidence based* et écoute de la parole des élèves et, pour terminer, la synthèse de l'avis de professeurs des écoles ayant été confrontés à ces paroles.

1. Tutorat entre élèves et déblocage

L'aide, l'entraide ou le tutorat sont des formes de coopération entre élèves. Elles diffèrent d'autres organisations coopératives telles que le travail en groupe, les conseils d'élèves, le travail en équipe ou les jeux coopératifs (Connac, 2020). Cet ensemble polymorphe s'associe autour de la dénomination des pédagogies coopératives, définies comme toutes les situations où des élèves peuvent agir ou apprendre avec, par et pour les autres. Ces pédagogies sont présentes dans les écoles primaires pour tenter de répondre à plusieurs intentions : susciter la cohésion des élèves au sein des classes, participer à une éducation citoyenne en actes, lutter contre le développement des inégalités sociales par l'école, considérer l'hétérogénéité des élèves comme une richesse (plutôt que comme une contrainte), susciter l'émancipation réflexive (Caron, 2022) ou faciliter les apprentissages scolaires : par de la confrontation des avis (les désaccords peuvent interroger des certitudes), de l'enrichissement mutuel (les avis des uns complètent ceux des autres, et réciproquement) et par du soutien face à l'isolement de la difficulté scolaire.

C'est pour cette dernière intention qu'existent principalement les pratiques d'aide, d'entraide et de tutorat entre pairs. Elles se montrent surtout ajustées aux phases d'entraînement, au moment où il s'agit d'automatiser des procédures comprises, pour donner la possibilité aux élèves bloqués face à une difficulté de disposer d'aides rapides. Après avoir essayé individuellement de résoudre une consigne, il peut arriver qu'une micro tâche empêche d'aller plus loin : le sens d'une expression ou d'un mot, un oubli, une information manquante, un sentiment d'inefficacité... Du point de vue de l'élève, pouvoir se tourner vers un camarade en qui on a confiance représenterait une stratégie judicieuse pour poursuivre de manière durable son activité.

Alors qu'une entraide correspond à la réunion de deux ou trois élèves qui décident de réaliser ensemble une même activité, dans un lien de parité (Marchive, 1995), une aide est plus dissymétrique : un élève prend l'initiative de manifester une demande auprès d'un de ses camarades et obtient une réponse à son besoin (Puustinen, 2013). Un tutorat entre pairs se réfère à un système d'aide organisé, notamment parce que les élèves ont été préparés à cette possibilité de demandes de soutien auprès de camarades (Baudrit, 2018). Dans une classe, cela se traduit par des dyades qui se forment à l'initiative d'élèves qui ressentent le besoin de les créer, puis qui disparaissent une fois l'échange terminé (avec un résultat ayant ou pas répondu aux attentes).

Il se trouve que ces situations tutorales semblent particulièrement profiter aux élèves qui occupent la fonction de tuteur, parce que, au regard d'un « effet tuteur », ils apprennent en expliquant (Baudrit, 1999, 2000) : en plus d'être valorisant, cela développe une activité cognitive con-

duisant les élèves tuteurs à réutiliser en situation vivante leurs précédentes acquisitions. En conséquence, pour éviter que certains élèves souffrent du tutorat parce qu'ils seraient privés de la fonction de tuteur, deux vigilances ont pu être identifiées : veiller à la réciprocité des fonctions (afin que tous les élèves puissent profiter de l'effet tuteur) et former en amont tous les élèves afin qu'ils soient avertis des pièges connus et qu'ils comprennent pourquoi il peut être avantageux d'apporter de l'aide et d'en demander (Connac & Dabo, 2022).

En effet, sans réciprocité, une dérive différenciatrice voit les élèves les plus avancés s'emparer des fonctions coopératives les plus mobilisatrices intellectuellement. C'est le cas notamment avec les pratiques de monitorat (Oursel, 2016) pour lesquelles il est nécessaire d'être expert dans un domaine pour pouvoir devenir moniteur. Sans réciprocité, les élèves qui ont la chance d'être tuteurs peuvent aisément progresser alors que leurs camarades qui n'investissent jamais ces fonctions risquent de ne pas profiter de ces effets. Étant systématiquement cantonnés à des fonctions de tutorés ou préférant rester bloqués devant leurs difficultés, ils peuvent en venir à se décourager des efforts pour apprendre, principalement parce que privés du circuit de la récompense (Favre, 2015). Certains développeraient des stratégies d'évitement de penser, parvenant à se convaincre de leur impuissance apprise (Seligman, 1975).

Ce sont de telles situations tutorales qui font l'objet de recherches scientifiques. Elles consistent à explorer les conditions d'organisation qui feraient de l'aide, de l'entraide et du tutorat entre élèves des leviers pour faciliter leur travail d'apprentissages scolaires (en commençant par éviter que certains se découragent ou adoptent des stratégies d'évitement de penser). Plusieurs méthodologies sont alors disponibles aux chercheurs.

2. Des méthodologies scientifiques qualitatives et compréhensives

Dans le champ des pédagogies scolaires, certains prétendent établir des preuves d'efficacité de pratiques pédagogiques. En matière de tutorat entre pairs, c'est notamment le cas lorsqu'il est écrit que « le tutorat entre élèves, deux à deux (*peer tutoring*) est l'une des actions pédagogiques les plus efficaces, où les deux élèves progressent » (CSEN, 2022, p. 6).

2.1. Les limites de l'*evidence-based*

Or, plusieurs travaux pointent les dangers de considérer ces logiques de recherche de données probantes comme supérieures à d'autres démarches parce qu'elles appauvriraient les connaissances scientifiques (Maunier, 2019). De plus, ils contestent fermement qu'en éducation il soit possible d'établir de telles certitudes à partir de données probantes basées sur la comparaison et la combinaison d'un résumé statistique d'études de la taille d'effets standardisés. Ces approches dites par *evidence-based practice (EBP)* prétendent fournir une estimation de l'impact éducatif d'organisations pédagogiques par l'intermédiaire de méta-analyses. Elles procèdent par essais contrôlés randomisés avec pour principe d'affirmer avec le moins de doute possible que certaines variables conduisent à des effets précis. Cela autoriserait ensuite un classement entre ces variables, notamment pour en faire des gouvernances pédagogiques et politiques (Draelants & Revaz, 2022). Il se trouve que ce travail de mesure d'effets standardisés serait ouvert à diverses manipulations de chercheurs qui contreviennent aux vigilances requises pour comparer et combiner légitimement les études dans toutes les circonstances, sauf les plus restreintes. Ces manipulations contestées concernent principalement le rôle des groupes de comparaison et l'étendue de la population de l'école à l'université (Simpson, 2017).

Pour considérer la fiabilité épistémologique des travaux basés sur la recherche de preuves en pédagogie, il conviendrait d'abord de s'entendre sur les intentions d'une efficacité en éducation : du côté des élèves, autour de leur compréhension des consignes scolaires, de leur motivation et de l'attention dont ils font montre pour apprendre, de l'autonomie qu'ils développent pour travailler, de bons résultats scolaires obtenus aux évaluations, d'un plaisir généré dans le rapport aux savoirs disciplinaires ou de la poursuite des études au-delà des enseignements re-

çus. La plupart des publications sur *evidence based* définit la notion d'efficacité comme un lien de conformité entre les objectifs visés et les résultats effectivement obtenus (Bocquillon et al., 2024). Du côté du ressenti des enseignants, l'efficacité pourrait aussi concerner leur degré de satisfaction personnelle de leur propre travail ou ce qu'en disent des évaluateurs externes distancés de leur activité, au regard de ce qui apparaît comme prépondérant de leur point de vue. Pourtant, la plupart du temps, la définition donnée à l'efficacité par les recherches sur la preuve serait inverse aux finalités éducatives.

Si, en éducation, apprendre et enseigner (avec tout ce que cela implique pour la formation et le développement de chaque individu) doivent être entendues comme activités de premier ordre, les exigences liées à l'efficacité et à la performativité feraient plutôt des actes d'évaluer, de comptabiliser et de contrôler les moteurs d'actions prioritaires, reléguant apprendre et enseigner à des activités de second ordre. (Demers, 2016, p. 966)

La recherche de l'efficacité et de la performance conduirait donc les acteurs de l'éducation à poursuivre d'autres objectifs que ceux désignés par leur activité et prioritaires pour eux. L'évaluation des pratiques pédagogiques se distinguerait de l'évaluation des apprentissages. Les enseignants deviendraient ainsi des exécutants, perdraient une bonne part de leur essence en ingénierie d'apprentissages par une forme d'aliénation professionnelle tournée vers les tests standardisés. Des recherches sur ces situations d'exécution de procédures par des enseignants (Bru, 2019) ont montré que ces derniers n'y obéissent jamais avec précision, en raison d'aléas propres aux conditions d'enseignement. De plus, ils se réfèrent à des modalités pédagogiques combinées, ce qui contredit le principe de l'extraction de variables ne devenant ainsi plus indépendantes. Par exemple, des enseignants introduisent pour leurs élèves des dispositifs tels que les aménagements flexibles, la classe dehors ou le tutorat entre élèves, ce qui modifie la mobilisation dans le rapport aux apprentissages, mais en rendant impossible d'identifier ce qui en serait la cause avec l'usage de tests standardisés.

Puis, il apparaît que les classements d'efficacités pédagogiques seraient paradoxalement peu fiables pour aiguiller les professionnels de l'éducation vers des pratiques en mesure de répondre aux enjeux de leur activité. Les recherches en éducation produites par *evidence-based* énonçant des recettes générales élimineraient ainsi les effets de contexte et s'apparenteraient à de la pseudoscience (Bergeron, 2016). En effet, des erreurs de calcul dans les méta-analyses ont été repérées ainsi que des bases de comparaison inappropriées à partir de moyennes qui n'auraient aucun sens. « L'exemple classique d'une telle moyenne est de dire que, si j'ai la tête dans le four et les pieds au congélateur, en moyenne, je suis très confortable » (Bergeron, 2016, p. 939). L'absence de collecte de données directement dans les classes et d'appuis théoriques sur des travaux à teneur praxéologique conduirait les chercheurs de preuves à produire des analyses statistiques invalides. « Il ne faut pas se laisser impressionner par la quantité de chiffres et la taille des échantillons ; il faut se préoccuper de la qualité du plan d'expérience et de la validité des données recueillies » (Bergeron, 2016, p. 944).

En somme, ces recherches produisant des données probantes auraient leur place en éducation, plus avec un statut d'hypothèse de travail, que comme des programmes à exécuter sans réflexion critique et adaptation aux contextes. « Un courant de recherche, quel qu'il soit, n'a jamais réponse à tout » (Bru, 2019, p. 93). Cette position s'appuie sur l'importance accordée aux liens entre la recherche et les terrains d'exercice professionnel, afin que les productions scientifiques soient utiles à celles et ceux qui font classe.

Les savoirs issus de la recherche doivent trouver leur place aux côtés d'autres formes de savoirs dans le raisonnement professionnel. En ce qui nous concerne, nous formulons l'hypothèse d'analyse que le principal danger que court le mouvement EBP, c'est de verser dans une forme d'orthodoxie. (Saussez & Lessard, 2009, p. 121)

2.2. L'hypothèse phénoménologique

En alternative à ce type de recherches par données probantes, le but de cet article consiste donc à étudier l'hypothèse d'une approche basée sur un paradigme qualitatif et compréhensif. Celui-ci s'oriente vers des analyses multiréférentielles du réel (Ardoino, 1993) et une conception complexe du monde :

[...] beaucoup ont longtemps cru et peut-être croient encore que le défaut des sciences humaines et sociales est de ne pouvoir se débarrasser de la complexité apparente des phénomènes humains pour s'élever à la dignité des sciences naturelles qui, elles, posaient des lois simples, des principes simples et faisaient régner l'ordre du déterminisme dans leur conception. Or, nous voyons aujourd'hui qu'il y a crise de l'explication simple dans les sciences biologiques et physiques ; dès lors, ce qui semblait être les résidus non scientifiques des sciences humaines, l'incertitude, le désordre, la contradiction, la pluralité, la complication, etc., fait aujourd'hui partie d'une problématique générale de la connaissance scientifique. (Morin, 1988, p. 1)

C'est en ce sens qu'au lieu de tenter d'établir des preuves d'efficacité pédagogique (tâche qui serait donc soumise à des biais épistémologiques importants), il s'agit d'étudier les conditions d'une compréhension incertaine du monde (Favre, 2016). Cette incertitude est engendrée d'abord par la complexité des situations éducatives, ensuite par la singularité des sujets observés (toute conscience humaine est unique et est douée d'auto-réflexion et d'auto-fondation – Bertucci, 2007) et enfin par la grande diversité théorique et méthodologique des travaux scientifiques en éducation (Dépelteau, 2010).

Réinjecter de la complexité grâce à la recherche qualitative, c'est aussi aller au-delà de la quête des « bonnes pratiques », qui seraient applicables dans n'importe quel contexte, comme une « technique neutre ». La recherche qualitative, en favorisant la reconnaissance de l'expertise des praticiens et en s'interrogeant sur la position en surplomb du chercheur, permet de sortir d'une vision techniciste de la pratique. (Maunier, 2019, p. 81)

Quelles pourraient être les bases de méthodologies scientifiques et rigoureuses qui postulent l'incertitude et le doute comme mode prioritaire de compréhension du monde ? Nous explorerons cette question de recherche du côté de l'hypothèse des approches phénoménologiques, postulant le croisement de la conscience des élèves qui vivent le tutorat comme un appui fiable à la description de ces situations.

3. La parole des élèves comme base phénoménologique

La phénoménologie (Husserl, 1931 ; Merleau-Ponty, 1945) propose une compréhension du monde par le croisement des consciences individuelles (des phénomènes, relatifs à la perception des sujets) : ce qui est conscient pour une personne devient un phénomène que l'on étudie. Cette option s'explique parce que les sens de l'être humain conduiraient à des déformations de l'intuition du réel. Ainsi, puisqu'il serait impossible d'être en lien direct avec les choses (des noumènes), le phénoménologue prend l'avis de celles et ceux qui les vivent pour tenter d'établir des vraisemblances (des évidences) à partir de ce qui se recoupe dans les expressions de leurs expériences singulières (des monades). Ainsi, le monde ne pouvant être décrit fidèlement à son essence par l'humain, il est approché par l'intermédiaire de la conscience exprimée des sujets qui y évoluent et qui en expriment leur perception singulière. Selon cette approche, une situation de tutorat entre pairs ne serait pas ce qui peut en être dit extérieurement (par l'intermédiaire de seules observations), mais correspondrait à ce qu'en conscientisent ceux qui l'éprouvent au quotidien.

Développer des méthodologies scientifiques à base phénoménologique conduit donc vers l'acceptation du doute et d'incertitude : à travers le faible échantillonnage des populations, le choix de certains contextes, l'impossibilité d'investiguer partout ainsi que les nécessaires biais

cognitifs et méthodologiques inhérents à tout travail avec et sur de l'humain (notamment induits par les différentes phases d'interprétations potentiellement erronées de la parole des sujets enquêtés). Mais l'objectif n'est pas de prétendre construire de la preuve, ni d'embrasser largement des réalités pour tendre vers des lois universelles. Il est plutôt de porter attention aux détails de la finesse des grains, d'essayer de comprendre dans les détails et intimement ce qui détermine des sujets dans leurs comportements et réflexions. L'intention est alors d'en retirer, dans des milieux à chaque fois spécifiques, des vraisemblances qui, combinées entre elles, permettent de jalonner les avancées de la recherche. C'est pour cette raison que le phénoménologue emploie sans réserve le conditionnel, signifiant de la sorte que les résultats de ses travaux ne sont que des hypothèses à mettre à l'épreuve d'autres résultats. Par de lentes progressions, ce rapprochement d'avancées contribue au processus de découverte de réalités non encore suffisamment accessibles à l'entendement.

De plus, l'humilité du chercheur, dans sa façon de présenter des conclusions, semble donc importer autant que ses idées elles-mêmes, en particulier en matière d'usage de la science. C'est le chercheur qui pose la recherche et non l'objet (Devereux, 1980). Seuls les savoirs du croyant sont certains. Le religieux sait parce que ce n'est pas lui qui est dépositaire du savoir, mais sa (ou ses) divinité(s). Le chercheur doute, non pas seulement sur un savoir, mais aussi sur les interactions avec ce savoir. Cette utilisation du conditionnel vaut donc pour précaution. Utiliser le conditionnel pour présenter des résultats scientifiques ne signifie pas une remise en cause de ces travaux. Ce serait alors une perplexité assimilable à un terrorisme intellectuel et à une indifférence générale, se traduisant par « un encrassement de la cogitative au profit de la suprématie d'un pragmatisme quotidien, par une montée des dogmatismes et la stérilité de leur affrontement » (Hameline, 1977, p. 21). Prétendre que la science ne peut pas tout ne signifie pas qu'elle ne peut rien.

Pour l'étude phénoménologique du tutorat entre pairs, nous activons deux leviers : le recours à la parole des élèves ainsi que celui à une confrontation à leur activité réelle.

3.1. La parole des élèves et la confrontation à l'activité réelle

Collecter la parole des élèves pour comprendre la nature des réalités tutorales qu'ils vivent est une démarche de recherche qui s'inscrit dans les travaux de sociologie de l'enfance (Sirota, 2006). De nombreuses recherches publiées s'appuient sur cette parole pour bénéficier d'une connaissance éclairée de contextes divers : l'expérience scolaire des collégiens (Prêteur et al., 2004), celle des lycéens (Bautier & Rochex, 1998 ; Mabilon-Bonfils & Lapostolle, 2022), le décrochage scolaire (Pelletier & Alaoui, 2016), le vécu des élèves porteurs de handicaps (Chevallier-Rodrigues, 2016 ; Chevallier-Rodrigues et al., 2019 ; Lansade, 2021 ; Lavenant, 2014 ; de Saint Martin, 2019 ; Sentenac et al., 2016) ou de troubles de l'apprentissage (Gombert et al., 2008), les relations dans les cours de récréation (Delalande, 2001), les ressentis face aux évaluations (Mougenot, 2022)...

Mais la principale limite de cette écoute de la parole des élèves concerne les éventuels écarts qui sont difficilement décelables entre les discours et les faits (Longchamp, 2014). Autrement dit, en se contentant d'écouter ce que disent des élèves, on prend le risque de donner du crédit à des discours de façade (pour occulter des avis plus authentiques), de croire en des paroles de complaisance (pour essayer de faire plaisir au chercheur) ou contractuelle (pour essayer de répondre à ce qui est supposé comme attendu par le chercheur ou son enseignant). C'est pour tenter de résorber ces problèmes épistémologiques que nous intégrons aux guides d'entretiens des confrontations à l'activité des élèves. Nous avons ainsi recours à des entretiens d'autoconfrontation simple (à partir d'extraits de vidéos montrant les élèves en activité tutorale – Leblanc, 2012 ; Vidal-Gomez, 2022).

3.2. Un processus en quatre étapes

Dans les faits, la démarche de collecte et d'analyse des données correspond à quatre étapes. Les étapes 1 et 2 se font en classe alors que les étapes 3 et 4 guident le travail collaboratif entre enseignants et chercheurs (cf. annexe pour l'organisation des échanges).

D'abord, une immersion ethnographique au sein d'une classe, afin qu'élèves, enseignants et chercheurs puissent mutuellement se connaître et pour que le chercheur engage une appropriation du terrain par l'intermédiaire d'observations et de captations audio, photo et vidéo. Des caméras subjectives sont utilisées. Elles sont visibles, mais discrètes. Elles sont placées, avec l'autorisation des élèves, à des endroits où il est possible de capter leur activité et peuvent être déplacées en cours de séance.

Ensuite, avec des élèves volontaires et présents sur des images, la conduite d'entretiens d'autoconfrontation simple permettant l'expression de leur parole devant la présentation de leur activité filmée. Pour l'étude du tutorat entre pairs, ces entretiens sont souvent réalisés en même temps avec les deux élèves présents sur les images, ce qui permet que les propos de l'un soient complétés (parfois corrigés) par l'autre et réciproquement.

Puis, avec les enseignants investis dans la dynamique de recherche, l'écoute (l'étape dite de réduction phénoménologique, souvent l'après-midi de la journée de collecte de données) : la transcription et l'analyse des verbatims d'entretiens réalisés avec les élèves. Il s'agit, sans déformer les idées énoncées par les élèves, de les synthétiser pour les rendre plus accessibles (voir exemple ci-dessous).

Enfin, la phase d'aperception, c'est-à-dire une réflexion critique des consciences relevées, pour mettre à jour les déformations liées à la perception des données empiriques (les discours de façade par exemple) ainsi que les variations et similitudes repérées. Cette phase d'aperception est réalisée directement avec les enseignants, après la synthèse des paroles des élèves. Elle s'effectue sous forme d'hypothèses qui sont confrontées entre elles lors d'une discussion à visée réflexive. Ce n'est qu'au cours de cette quatrième étape que des vraisemblances peuvent être identifiées. Elles peuvent alors compléter celles qui ont été construites lors de précédentes analyses, être rapprochées de conclusions de recherches différentes, participer à l'évolution des dispositifs pédagogiques étudiés et devenir, à leur tour, des supports de modifications lors des investigations suivantes.

Dans l'exemple qui suit, Ahmed, Sarah et Fayçal sont trois élèves en CM1. Ils sont en cours d'histoire sur la notion de seigneurie et doivent réaliser des exercices d'entraînement. En début d'année, ils ont été formés aux gestes du tutorat, ceux des tutorés et ceux des tuteurs (Connac, 2020). Ils ont été filmés en train de s'aider lors d'un temps de plan de travail (la caméra a été placée sur leur îlot de travail) et ont accepté tous les trois de participer à un entretien d'autoconfrontation concernant leur activité. Cet entretien est conduit par le chercheur, dans un espace discret à l'extérieur de la classe et juste après la scène filmée. Dans cette classe, les élèves utilisent un tétra'aide¹ pour déclencher un tutorat. Les élèves s'expriment ici sur la prise d'initiative d'un tutorat (nature et motivations) et l'un d'entre eux témoigne d'une réciprocité en acte. Le tableau ci-dessous est un extrait de l'ensemble du verbatim réalisé au moment de l'écoute de l'enregistrement de l'entretien (et mis en forme pour les besoins de cet article). Il correspond à la phase de réduction phénoménologique (phase 3).

¹ Il s'agit d'un tétraèdre avec des sommets colorés différemment. Chaque élève positionne en haut le sommet de la couleur relative à son besoin de travail (par exemple le jaune pour une demande d'aide ordinaire, le rouge pour demande d'une aide urgente ou le vert pour une disponibilité à aider) : <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf>

Tableau 1 - Exemple de retranscription d'entretien d'autoconfrontation sur le tutorat

Description de l'activité filmée		Locuteur	Retranscription de l'entretien	Réduction
Ahmed se déplace auprès de Fayçal	21'54	Chercheur	D'accord. Là c'est le moment, ici on te voit Ahmed, tu te lèves et tu vas voir Fayçal. Tu peux m'expliquer ce que tu fais Ahmed ?	
Ahmed est debout à côté de Fayçal	22'16	Ahmed	En fait Fayçal il comprenait pas ce qu'il fallait faire sur le schéma, je lui expliquais un petit peu par exemple, je lui ai dit que le schéma est où il fallait lire le texte qui sont en haut et après il pouvait aussi aller voir s'il a juste, il voit ses erreurs et il regarde où il s'est trompé	
	22'45	Chercheur	Donc c'est toi qui as décidé d'aller aider ?	
	22'46	Ahmed	Ah non non.	
En référence au tétra'aide	22'51	Fayçal	Moi j'étais en rouge.	Fayçal avait indiqué sur son tétra'aide un besoin d'aide urgent
	22'52	Chercheur	Fayçal, toi tu t'es mis en rouge ?	
	22'54	Fayçal	Oui parce que moi j'avais besoin d'aide pour comprendre ce qu'il fallait faire, le schéma, parce que j'avais pas compris moi le schéma. Du coup je me suis mis en rouge et vu que Ahmed était en vert il est venu.	Fayçal était bloqué face à une incompréhension de la consigne
	23'07	Chercheur	Et qu'est-ce que tu as fait pendant les cinq minutes avant ?	
	23'11	Fayçal	J'étais en train de lire les textes qui expliquaient qu'est-ce qu'il faisait, qu'est-ce qu'il devait payer.	Fayçal avait essayé de comprendre seul la consigne
	23'30	Chercheur	Pourquoi c'est Ahmed qui est venu t'aider ?	
	23'32	Fayçal	Je sais pas, il était en vert. C'est le hasard.	La dyade tutorale a été constituée au hasard, suscitée par Fayçal qui a demandé de l'aide et composée par Ahmed qui était disponible
	23'35	Chercheur	Et tu étais d'accord que Ahmed vienne t'aider ? ça t'a pas fait honte ?	
	23'38	Fayçal	Je suis d'accord même quand c'est tout le monde qui vient m'aider moi ! Non moi ça me fait pas honte, tout le monde se fait aider. Moi, qu'on vienne m'aider, ça prouve que je suis passionné et que du coup que j'ai envie de travailler	Peu importe qui aide pour Fayçal. Cela ne fait pas ressentir de la honte parce que l'aide est vécue comme ordinaire.
Sarah s'approche d'Ahmed	24'09	Chercheur	D'accord. Donc là Fayçal Ahmed qui t'aide, mais là qu'est-ce que tu fais avec cette fille ?	
	24'15	Fayçal	C'est Sarah qui est venue parce qu'elle voulait de l'aide	
	22'54	Chercheur	Et tu préfères aider ou qu'on t'aide ?	
	22'56	Fayçal	Je préfère qu'on m'aide moi parce que déjà que j'ai pas trop compris. Un moment j'avais fini, je me suis mis en vert juste pour voir qui c'est qui avait besoin d'aide et je lui expliquais un peu.	Réciprocité : Fayçal est prêt à être sollicité pour essayer d'aider

4. L'avis des enseignants sur la parole donnée aux élèves

Cette méthodologie à visée phénoménologique est employée dans le cadre de recherches collaboratives (Desgagné et al., 2001). Nous prenons appui sur des données collectées au sein de cinq accompagnements par la recherche d'équipes pédagogiques d'écoles primaires : deux recherches avec des enseignants d'écoles parisiennes (dont une décrite par Robbes, 2017), une autre au sein d'une circonscription primaire de Montbéliard (25), une étude réalisée dans le cadre du conservatoire des pratiques coopératives (OCCE, 2020), ainsi qu'un programme engagé avec la Mission laïque française, au sein d'une école française en Espagne. Enseignants, accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et chercheurs s'associent pour penser et organiser une recherche autour du tutorat entre élèves, notamment au moment des phases de réduction et d'aperception phénoménologiques.

Une série de 27 entretiens semi-directifs a pu être constituée, avec des professeurs des écoles volontaires et participants à ces équipes pédagogiques. Ces entretiens ont été réalisés à la suite de séances de recherche collaborative, afin de collecter l'avis des enseignants confrontés à la parole des élèves sur le tutorat et vivant des situations d'analyse croisée (la phase d'aperception) de ces entretiens. Ils ont duré entre 17 et 48 minutes. Le guide d'entretien prévoyait d'évoquer trois familles de perceptions : sur la présence d'un chercheur dans la classe, sur l'avis des élèves concernant l'organisation pédagogique de leur travail, sur les phases collaboratives d'analyse des entretiens d'autoconfrontation et sur les effets professionnels de ces expériences. Les enseignants ayant accepté de fournir leur avis constituent un groupe hétérogène :

- genre : 21 femmes et 6 hommes ;
- ancienneté : 4 professeurs des écoles avec moins de 2 années d'ancienneté, 9 entre 3 et 10 années, 8 entre 11 et 20 années et 6 avec plus de 20 années ;
- lieux d'exercice : 21 enseignants exerçant en éducation prioritaire, 6 hors éducation prioritaire – Tous dans des écoles urbaines (plus de 8 classes) ;
- niveaux d'enseignement : 4 professeurs des écoles en maternelle (cycle 1), 9 en cycle 2 (CP, CE1, CE2), 13 en cycle 3 (CM1, CM2) et 1 en dispositif ULIS. 16 enseignants en classes à plusieurs cours (dont 5 à plus de deux cours).

Après une retranscription des locutions exprimées par les professeurs des écoles interrogés et une analyse de contenu catégorielle du corpus des verbatims (Bardin, 1997)², leur discours permet de faire ressortir plusieurs vraisemblances autour des catégories identifiées lors de l'analyse.

4.1. L'accueil d'un chercheur en classe

Concernant l'accueil d'un chercheur dans la classe, qui procède à une collecte de données via du matériel de captation numérique, il ressort tout d'abord une forte appréhension, malgré toutes les précautions prises en amont. Ces craintes sont de l'ordre d'un sentiment d'évaluation professionnelle. « On n'a pas du tout l'habitude que quelqu'un vienne dans la classe pour autre chose qu'une évaluation. J'ai pas bien dormi avant qu'ils viennent » (Mathilde, CE1/CE2). Elles sont aussi liées au manque d'habitude d'ouverture de la classe et aux routines qui s'installent dans les pratiques. « Tu nous avais bien prévenu que ce n'était pas pour juger mon travail mais je sais pas pourquoi ça a été plus fort que moi ça m'a fait stresser. Mais c'était une trop belle occasion de sortir de ma zone de confort » (Kenza, CM1).

D'autres avis pointent plusieurs richesses associées à ces opportunités. Celles relatives aux liens de parité qui s'installent entre enseignants et chercheurs. « Ça a été une découverte passionnante. Nous avons vécu des temps où chaque élève compte et chaque point de vue est important. Le chercheur ne s'est pas placé au-dessus mais avec les profs pour réfléchir et construire

² <https://www.youtube.com/watch?v=MNWq9-lkYvA>

ensemble » (Christine, GS/CP). Puis celles relatives à la possibilité d'un accompagnement respectueux des pratiques et des personnes, par des approches scientifiques. « Je l'ai vécu comme une opportunité inestimable pour faire partie d'un véritable laboratoire pédagogique et pour favoriser mon développement professionnel et personnel. Ça a donné une vraie dimension scientifique à notre travail » (Marc, CM2). « C'était très bien surtout très bienveillant. J'étais un peu impressionnée au départ par la façon de faire mais j'ai été très vite rassurée » (Nathalie, CE2).

Ce qui est enfin souligné est la nécessaire complémentarité entre le temps de collecte de données et l'exploitation suivante qui en est faite par les enseignants réunis en collectif d'analyse. La cohérence entre ce qui est dit et ce qui est en fait semble le facteur ayant le mieux suscité de la confiance. « Il y a toujours un décalage entre le théorique et la pratique qui peut amener du stress et décevoir. Mais l'analyse des entretiens avec les élèves a justement permis de prendre un recul et ça a rendu la situation finalement agréable » (Marlaine, CE2/CM1).

4.2. L'analyse de l'avis des élèves

Concernant l'écoute de l'avis donné par les élèves lors des entretiens d'autoconfrontation, les enseignants interrogés expriment principalement une agréable découverte, loin de leurs habitudes et possibles professionnels. « C'est vraiment super et je ne sais pas pourquoi on ne le fait pas plus souvent parce qu'au final ce sont bien les élèves qui ont des choses à dire sur la pédagogie qu'on utilise et on ne leur demande pas leur avis » (Rachel, CM2). Il ressort la dimension authentique de la parole des élèves et plusieurs enseignants sont étonnés par la qualité des réflexions exprimées. « Ils sont sincères et pleins de bon sens. Les élèves sont à l'aise et entrent vraiment en réflexion » (Justine, CE2).

Donner de l'importance à ce que disent des élèves sur ce qu'ils vivent n'est pas facile à organiser quand on conduit une classe. Mais cela devient un matériau accessible dans le cadre d'une recherche. « J'adore. C'est une manière d'avoir leur ressenti et c'est très étonnant. Nous n'avons pas le temps de savoir tout ça au quotidien » (Anne, CE2).

Ce qui est dit par les élèves permet une analyse distanciée des dispositifs d'aide, d'entraide et de tutorat. « Ils ont permis d'évaluer le niveau de compréhension du dispositif, sur leur réinvestissement du vocabulaire et sur l'esprit du dispositif. Ils disent bien leur implication, leur compréhension des objectifs et leur intérêt pour son fonctionnement » (Gaëlle, CP/CE1). C'est souvent l'occasion de pointer des éléments problématiques de ce qui a été mis en place. « C'est extrêmement riche et c'est souvent très fin et juste, c'est parfois très décorrélé des objectifs de l'enseignant. J'ai surtout retenu la confusion des élèves autour de la visée du tutorat. Certains peuvent penser que la finalité est de s'aider mais pas d'apprendre au sens des apprentissages disciplinaires » (Marie, CE2/CM1). « On s'aperçoit en écoutant les élèves que c'est loin d'être évident que de demander de l'aide et ça m'a confortée dans l'idée de bien insister sur ce point pendant leur formation au tutorat » (Georges, CM2).

Quelques enseignants semblent rester sur leur faim et disent ne pas complètement être satisfaits par la nature de ce qui est dit par des élèves. D'abord en raison du caractère subjectif des propos. « Ils sont honnêtes mais ne sont pas tous constructifs » (Cédric, CM1). Ensuite parce qu'ils n'évoquent pas toujours ce qui correspond le plus aux besoins des enseignants. « J'ai trouvé que les élèves s'étendent pas assez sur les sujets qui m'intéresseraient, par exemple sur comment expliquer ou quelles ont été mes difficultés » (Rémi, CE1). Cela s'expliquerait par un écart entre ce qui importe aux élèves et les priorités pédagogiques et didactiques des enseignants.

4.3. Les analyses collaboratives des entretiens d'autoconfrontation

Un autre point évoqué lors des entretiens avec les professeurs des écoles est celui des séances d'analyse collaborative des données collectées dans les classes. Ce qui est d'abord exprimé est

l'étonnement devant l'intensité du travail ainsi que la densité des informations que cela permettrait de générer. « Ce sont des séances longues et fastidieuses, surtout pour les transcriptions mais riches d'enseignements lors de l'analyse. C'est justement cette précision de la réflexion qui est intéressante » (Sabine, CE2/CM1/CM2). « C'est très intéressant et très utile mais c'est très long à faire » (Rémi, CE1).

Ces séances sont celles qui évoquent le plus la dimension scientifique des situations partagées, surtout en raison de l'approche rigoureuse et pointilleuse utilisée, qui évite de passer à côté d'idées apparemment anodines ou contraires aux représentations professionnelles spontanées. « Elles ont permis de s'initier à un travail de recherche avec les différentes parties d'un travail scientifique. L'analyse en elle-même m'a permis de mieux comprendre ce qui est essentiel dans le dispositif et de prendre beaucoup de recul pour prendre conscience de certains risques, difficultés ou précautions » (Nuria, CP). « J'ai été très étonnée par les fausses évidences que cela permet de déceler. D'abord parce que ce que disent les élèves ils ne l'inventent pas puisqu'ils se voient faire. Ensuite parce que les collègues ont tous des avis différents et ça élargit ce que l'on ne peut pas voir tout seul » (Carine, CM1). « Elles permettent d'éclairer un travail que ce soit réussi ou raté, ça fait prendre du recul et comprendre plus en détail certains problèmes en classe » (Violaine, ULIS école).

Cela permet de lier théories et pratiques, les savoirs et concepts trouvant un sens à l'exercice pédagogique du métier d'enseignant. « C'est bien surtout quand des apports théoriques sont avancés pour nous faire progresser quand on essaye d'expliquer ce que dit un élève » (Maria, CM1). « J'ai particulièrement apprécié les éclairages théoriques qu'on pouvait facilement transférer à nos pratiques parce que c'est directement issu des pratiques du collègue » (Richard, CM1/CM2). Ces apports théoriques sont liés à des interventions de membres du collectif collaboratif (enseignants ou chercheurs) en résonance à des hypothèses émises lors de la phase d'aperception (par exemple avec les notions de réciprocité ou de vicariance propres aux pratiques tutorales).

4.4. Les effets professionnels

Les entretiens avec les professeurs des écoles ont enfin permis d'isoler les effets conscientisés de la participation à une recherche à caractère phénoménologique.

Certaines idées évoquées sont de l'ordre de l'évolution des pratiques pédagogiques, dans le but d'une adéquation plus fine entre les organisations du travail introduites en classe et la diversité des élèves. Cela permettrait d'élargir le regard que les enseignants ont sur le fonctionnement de leur classe et la mobilisation de leurs élèves. « Je viens de les réécouter et je trouve que c'est génial. Je me rends compte qu'ils ne comprennent pas trop pourquoi c'est important d'accepter de proposer son aide. Je pense que je vais organiser un petit débat en classe à ce sujet. Même si je retiens que c'est un super système de motivation » (Coralie, CM2). « Je trouve qu'on a beaucoup de chance d'avoir pu écouter ces enregistrements. Je ne vois plus trop mes élèves de la même manière et j'ai l'impression que ce sont plus des personnes comme toi ou moi » (Valérie, CE1).

Cette évolution de considération de ce que sont les élèves se traduirait également par le projet exprimé, suite à l'écoute des entretiens, de leur confier davantage de responsabilités au sein de la classe, dans une perspective d'agentivité chez les enseignants. « J'ai maintenant beaucoup plus envie de repenser et développer les responsabilités de classe et j'ai très bien compris l'importance du lâcher-prise de l'enseignant » (Élodie, CE2/CM1).

Alors que les entretiens avec les élèves cherchent à les faire s'exprimer sur leur vécu, il semble aussi que leur étude par les enseignants améliore la conscience qu'ils peuvent avoir des effets des pédagogies développées. « Je constate qu'ils ont bien compris le principe des exercices auto corrigés et du tutorat, qu'apprendre est plus important que tricher ou seulement réussir un

exercice » (Sabine, CE2/CM1/CM2). « Ça apporte un regard différent et ça permet d'effectuer des croisements entre la pratique, l'analyse de ce que disent les élèves et des va-et-vient entre les deux qui aident à une meilleure compréhension de ce qui se passe en classe. Tout ça parce que c'est construit à travers une analyse à plusieurs et experte » (Nathalie, CE2).

Des recherches qui s'appuient sur la parole des élèves auraient donc des effets sur le développement pédagogique et professionnel des professeurs des écoles. Cela participerait à un enrichissement de la réflexion sur la pratique, une mise en perspective d'éléments saillants à conserver ou à corriger. De manière plus annexe, il ressort enfin que ces expériences collaboratives susciteraient de l'appétence pour travailler avec d'autres, dans un lien de parité ainsi qu'une envie de se (re)plonger dans des lectures théoriques permettant de mettre des mots sur les perceptions des phénomènes rencontrés.

5. Conclusion

Au terme de ce développement, que retenir des méthodologies à visée phénoménologique employées pour l'étude d'organisations coopératives telles que l'aide, l'entraide et le tutorat ? L'analyse des entretiens avec les professeurs des écoles autorise la mise en exergue de plusieurs résultats. Outre les craintes exprimées par des enseignants qui acceptent d'ouvrir leur classe pour une collecte de données et de les exposer au sein d'un collectif de pairs, ces situations véhiculeraient de nombreux bénéfices professionnels : participer à une dynamique collective, se sentir accompagné dans des mises en œuvre pédagogiques, travailler de manière scientifique à partir de méthodologies rigoureuses et instrumentées. L'appui sur l'avis des élèves participerait à un élargissement des regards professionnels, des prises de conscience de préoccupations essentielles, une articulation constante entre théories et pratiques, et une amélioration des dispositifs d'aide, d'entraide et du tutorat (Connac, 2023). Plus largement, cela serait à la source d'une transformation des modes de travail collaboratif avec les autres enseignants.

Une approche méthodologique qualitative et compréhensive, acceptant le doute et l'incertitude, basée sur des postulats de complexité du monde et de singularité des élèves comporterait tous les attributs relatifs à une recherche en sciences sociales et humaines. Les appuis théoriques, les repères épistémologiques, la rigueur des protocoles employés ainsi que les effets exprimés par les acteurs sociaux que sont les enseignants permettent aisément d'envisager de multiples publications scientifiques. En revanche, au regard ce qui peut parfois être perçu chez certains promoteurs d'autres méthodologies de recherche, il ne faudrait pas que les intérêts relevés dans cet article pour ces approches basées sur la parole des sujets conduisent à les rendre exclusives. Nous pensons au contraire qu'une combinaison respectueuse de la scientificité de chaque paradigme permettrait de faire dialoguer les recherches en didactiques, expérimentales, basées sur la preuve et phénoménologiques. Ce serait l'occasion donnée aux laboratoires de recherche de faire évoluer leurs pratiques scientifiques et surtout d'apporter aux professionnels de l'enseignement des résultats à la fois rigoureusement construits et adaptés aux besoins pédagogiques.

Références

- ARDOINO Jacques (1993), « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, Pratiques de Formation-Analyses », *Formation Permanente*, n° 25-26, p. 15-34.
- BARDIN Laurence (1997), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAUDRIT Alain (1999), *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris, Presses universitaires de France.
- BAUDRIT Alain (2000), « Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? », *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 125-153.

- BAUDRIT Alain (2018), *Éducation et formation dans les sociétés contemporaines. Le don/contre-don toujours d'actualité*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée.
- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (1998), *Le sens de l'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BERGERON Pierre-Jérôme (2016), « Comment faire de la pseudoscience avec des données réelles », *McGill Journal of Education*, n° 51/2, p. 935-946.
- BERTUCCI Marie-Madeleine (2007), « La notion de sujet », *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 11-18.
- BOCQUILLON Marie, BACO Christophe, DEROBERTMASURE Antoine & DEMEUSE Marc (2024), *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignement fait la différence*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- BRU Marc (2019), « De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes », *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n° 52, p. 79-101.
- CARON Guillaume (2022), « L'émancipation comme finalité pédagogique en contexte scolaire », *Penser l'éducation*, n° 50, p. 9-34.
- CHEVALLIER-RODRIGUES Émilie (2016), *Construction identitaire et trajectoires scolaires d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire*, Thèse de doctorat en psychologie, Université Toulouse Jean Jaurès.
- CHEVALLIER-RODRIGUES Émilie, COURTINAT-CAMPS Amélie & de LEONARDIS Myriam (2019), « Le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 85, p. 141-154.
- CONNAC Sylvain (2020), *La coopération, ça s'apprend*, Paris, ESF Sciences Humaines – Collection Pratiques.
- CONNAC Sylvain (2023), « L'accompagnement des élèves par le tutorat entre pairs », *Questions vives*, n° 39.
- CONNAC Sylvain & RUSU Carmen-Emanuela (2021), « Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe », *Activités*, n° 18(2).
- CONNAC Sylvain & DABO Cédric (2022), « Les représentations et les motivations des étudiants tuteurs en masso-kinésithérapie dans le dispositif de tutorat entre pairs », *Recherches en éducation*, n° 46.
- CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (CSEN) (2022), *Quelques bonnes idées d'innovation pédagogique*, https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Bonnes_idees_Dec2022.pdf
- DESGAGNE Serge, BEDNARZ Nadine, LEBUIS Pierre, POIRIER Louise & COUTURE Christine (2001), « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 27/1, p. 33-64.
- DELALANDE Julie (2001), *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DEMERS Stéphanie (2016), « L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? », *McGill Journal of Education*, n° 51/2, p. 961-972.
- DEPELTEAU François (2010), *La démarche d'une recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.
- DEVEREUX Georges (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Aubier.
- DRAELANTS Hugues & REVAZ Sonia (2022), *L'évidence des faits – La politique des preuves en éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- FAVRE Daniel (2015), *Cessons de démotiver les élèves*, Paris, Dunod.

- FAVRE Daniel (2016), *Eduquer à l'incertitude. Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris, Dunod.
- GOMBERT Anne, FEUILLADIEU Sylvianne, GILLES Pierre-Yves & ROUSSEY Jean-Yves (2008), « La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 164(3), p. 123-138.
- HAMELINE Daniel (1977), *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- HUSSERL Edmund (1931/2014), *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*, Paris, Vrin.
- LANSADE Godefroy (2021), *La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire*, Surresnes, INSHEA/Champ Social
- LAVENANT Raphaëlle (2014), « Quand la difficulté scolaire devient handicap : des élèves de CLIS racontent », dans Martine Lani-Bayle & Maria Passegi (éds.), *Raconter l'école. À l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*, Paris, L'Harmattan, p. 209-215.
- LEBLANC Serge (2012), « L'analyse croisée d'un corpus vidéographique comme objet-frontière », *Éducation et didactique*, n° 6-3, p. 149-156.
- LONGCHAMP Philippe (2014), « Ce qu'écouter veut dire », *Anthropologie & Santé*, n° 8.
- MABILON-BONFILS Béatrice & LAPOSTOLLE Guy (2022), « (Re)Connaître le vécu scolaire des lycéens pour être bienveillant », *Tréma*, n° 57.
- MARCHIVE Alain (1995), *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.
- MAUNIER Sophie (2019), « Données probantes : quel rôle pour la recherche qualitative ? », *Recherches qualitatives*, n° 38/1, p. 71-87.
- MEIRIEU Philippe (1996), *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale.
- MERLEAU-PONTY Maurice (1945), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- MORIN Edgar (1988), « Le défi de la complexité », *Chimères, revue des schizoanalyses*, n° 5-6, p. 1-18.
- MOUGENOT Lucie (2022), « Quand l'évaluation à l'école devient un outil de mise en concurrence », dans Omar Zanna & Jean-Philippe Melchior, *L'évaluation pour quoi faire ?*, Étival-Lès-Le Mans, Éric Jamet éditeur, p. 73-94.
- OFFICE CENTRAL DE LA COOPÉRATION À L'ÉCOLE (OCCE) (2020), *Conservatoire des pratiques coopératives*, <http://conservatoire.occe.coop/>
- OURSEL Florianne (2016), « Du monitorat au tutorat », *Education permanente*, n° 206/2016-1, p. 11-18.
- PELLETIER Liliane & ALAOUI Driss (2016), « Du décrochage provisoire au raccrochage scolaire : l'importance de la reconnaissance », *Questions Vives*, n° 25.
- PRETEUR Yves, CONSTANS Stéphanie & FECHANT Hélène (2004), « Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième », *Pratiques Psychologiques*, n° 10(2), p. 119-132.
- PUUSTINEN Minna (2013), *La demande d'aide chez l'élève. Avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*, Paris, L'Harmattan.

ROBBES Bruno (2017), « Présentation et tentative d'analyse de la phase initiale du processus de contractualisation d'une recherche-action de pédagogie », *Éducation et socialisation*, n° 45.

de SAINT MARTIN Claire (2019), *La parole des élèves en situation de handicap*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

SAUSSEZ Frédéric & LESSARD Claude (2009), « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve », *Revue française de pédagogie*, n° 168, p. 111-136.

SELIGMAN Martin Elias Pete (1975), *Helplessness: on depression, development, and death*, New-York, Freeman.

SENTENAC Mariane, PACORICONA Dibia & GODEAU Emmanuelle (2016), « Comment les élèves handicapés perçoivent-ils le collège ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 4, p. 79-94.

SIMPSON Adrian (2017), « The misdirection of public policy: comparing and combining standardised effect sizes », *Journal of Education Policy*, n° 32/4, p. 450-466.

SIROTA Régine (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

VIDAL-GOMEZ Christine (2022), « Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité », dans Brigitte Albéro & Joris Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Dijon, Editions Raison et Passions, p. 115-126.

Annexe - Protocole d'analyse collaborative des données collectées

D'abord, présentation des précautions déontologiques : remerciement des enseignants ayant ouvert les portes de leur classe, principe de confidentialité des échanges, interdit d'évaluation et de jugement professionnels (ce sont les organisations pédagogiques et leurs effets qui sont étudiés), analyse réflexive et aperceptive des paroles des élèves, visée unique de détermination d'invariants pédagogiques sous forme d'hypothèses explicatives.

Ensuite, pour chaque contexte étudié :

1. Description par le chercheur, à partir des notes d'observation, des photos et des vidéos prises en classe
2. Prise de parole par l'enseignant : pour corriger et compléter ce qui a été présenté par le chercheur
3. Ouverture de la boîte à questions : les participants essaient de comprendre finement l'organisation de la séance en posant des questions qui ne doivent pas être des conseils déguisés – l'enseignant écoute et prend des notes
4. Réponse aux questions par l'enseignant (celles qu'il choisit) : il est possible de ne répondre à aucune question – les participants écoutent, il n'y a pas de discussion.
5. Préparation de l'écoute de l'entretien d'autoconfrontation avec des élèves et présentation des techniques d'entretien : une confrontation aux traces de l'activité, des pauses, des reformulations, des déformations, des postures d'« avocat du diable » (tenter de prêcher le faux pour accéder au vrai, au-delà des discours de complaisance et de surface)
6. Proposition de réaction à chaud par l'enseignant suite à l'écoute de la parole des élèves.
7. Émission d'hypothèses explicatives de phénomènes apparents au sujet de l'organisation étudiée – les adresses sont faites au groupe (éventuellement à l'animateur), pas à l'enseignant
8. Discussion autour de la confrontation entre les hypothèses
9. Clôture possible des échanges autour de cette organisation par l'enseignant
10. Enfin, identification des principaux invariants relevés lors de l'étude des organisations pédagogiques. Ces invariants peuvent être mis en tension les uns avec les autres et prennent un statut de nouvelles hypothèses pour la suite de la recherche collaborative.