Démarche collaborative entre praticiens et chercheurs en recherche pédagogique : l'exemple de la structuration d'une filière de pédagogie coopérative dans un collège en Normandie

A collaborative approach between practitioners and researchers in educational research: the example of the structuring of a cooperative education program in a college in Normandy

Laurent Lescouarch

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4911>

DOI : 10.4000/questionsvives.4911

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

ISBN : 978-2-912643-57-5

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Laurent Lescouarch, « Démarche collaborative entre praticiens et chercheurs en recherche pédagogique : l'exemple de la structuration d'une filière de pédagogie coopérative dans un collège en Normandie », *Questions Vives* [En ligne], N° 33 | 2020, mis en ligne le , consulté le 31 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/4911> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4911>

Ce document a été généré automatiquement le 31 mars 2021.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Démarche collaborative entre praticiens et chercheurs en recherche pédagogique : l'exemple de la structuration d'une filière de pédagogie coopérative dans un collège en Normandie

A collaborative approach between practitioners and researchers in educational research: the example of the structuring of a cooperative education program in a college in Normandy

Laurent Lescouarch

Introduction

- 1 Cette contribution porte sur les conditions d'un travail de recherche conduit depuis 2016 avec une équipe de collège en France. Cette dernière cherche à développer une modélisation pédagogique innovante structurée sur des pratiques pédagogiques coopératives entre élèves (inspirées de la pédagogie Freinet) afin de changer le rapport à l'apprendre, à l'évaluation dans un environnement permettant le développement d'une citoyenneté par la coopération.
- 2 Ce projet est reconnu comme « recherche-action » par l'institution scolaire et a fait l'objet d'un accompagnement par un chercheur à la demande de l'équipe dans une perspective collaborative. Il a été soutenu par l'ESPE de Rouen (devenu INSPE) dans le cadre d'appels à projets sur le « travail collectif et développement professionnel en éducation et en formation » cherchant à valoriser spécifiquement les recherches collaboratives comme outil à visée de recherche et de formation.

- 3 Cette recherche en sciences de l'éducation se construit sur un champ de pratiques, et poursuit tout à la fois une visée heuristique (production de savoirs nouveaux sur les pratiques pédagogiques de ces enseignants et conditions de développement des innovations), une visée praxéologique (de production de nouveaux modèles pédagogiques pragmatiques) et une visée critique (accompagnement du changement du point de vue d'équipes engagées dans la remise en cause de la forme scolaire dominante dans le second degré en France) .
- 4 Dans cette présentation, à travers cet exemple situé, nous cherchons à partager une réflexion sur les enjeux des déroulements des recherches collaboratives permettant de développer des pratiques d'enseignement alternatives à celle de la forme scolaire « traditionnelle » (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Vincent, Courtebras & Reuter, 2012). L'objet de cet article n'est pas de discuter dans une perspective positiviste de l'efficacité de ces pratiques mais de rendre compte de manière compréhensive des déterminants de cette démarche de structuration de pratiques coopératives dans l'enseignement secondaire dans le cadre d'une recherche collaborative.
- 5 Nous aborderons dans une première partie le projet de recherche conduit par l'équipe puis analyserons les conditions de la recherche collaborative pour les participants et le chercheur avant de discuter l'intérêt et les limites de cette forme de recherche dans une perspective d'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques.

1. Une recherche pédagogique dans une dynamique collaborative

1.1. L'objet de changement : développer des pédagogies coopératives au collège

- 6 Le projet, porté par une équipe enseignante d'un établissement d'éducation prioritaire de Normandie a été initié à la rentrée 2016 et vise à structurer une organisation des enseignements alternative à la forme scolaire classique du secondaire dans le but de « redonner goût à nos élèves pour l'apprentissage, augmenter leur confiance en eux, l'envie de venir au collège et apprendre à vivre ensemble ».¹
- 7 Ce projet, construit par une équipe d'enseignants volontaires de l'établissement, se caractérise par l'intégration de techniques issues des pédagogies coopératives (Connac, 2009 ; Caron, Fillion, Scy & Vasseur, 2018), le développement de formes d'évaluation participatives, d'un tutorat entre élèves et implique un emploi du temps particulier pour les classes participant à l'expérimentation. En plus des cours organisés dans le cadre de l'emploi du temps usuel du collège, deux heures hebdomadaires de gestion de classe sont également prévues afin de permettre la création d'institutions de régulation avec les élèves.
- 8 L'enjeu pour l'équipe est de permettre une éducation autonomisante et émancipatrice à l'opposé de l'approche normalisatrice caractéristique de la forme scolaire classique du « processus enseigner » (Houssaye, 1993). Ce projet initial a progressivement évolué, en lien aux systèmes de contraintes dans l'établissement, pour se structurer sur deux moments fondateurs, le « quoi de neuf » et le « conseil coopératif » tout en laissant la place à une grande variabilité de pratiques selon les enseignants, le contrat minimal de chacun étant de s'engager à pratiquer de la pédagogie de projet, une évaluation sans

notes et de chercher à favoriser le travail de groupe. Au-delà de l'équipe enseignante, ce projet a été porté et accompagné par l'équipe de direction de l'établissement et suivi par le CARDIE (le projet étant répertorié dans l'expérithèque sur le site eduscol)² et l'ESPE de l'académie de Rouen.

- 9 Les choix pédagogiques de rupture portés par l'équipe sont observables essentiellement dans l'organisation systémique dans l'emploi du temps hebdomadaire et dans la variation des formes d'enseignement. Sur le plan des apprentissages scolaires, les entrées coopératives se sont effectivement caractérisées par le développement de formes de travail s'appuyant sur les apprentissages entre pairs (travail de groupes, entraide, appui sur le conflit sociocognitif et la vicariance) et le développement de pédagogies de projets individuels ou collectifs. Le choix a également été fait de faire fonctionner ces classes coopératives dans un espace dédié et approprié par les élèves dans leur dynamique de groupe. Sauf pour les disciplines nécessitant un espace spécifique, ce sont donc les enseignants qui se déplacent et les élèves travaillent le plus souvent possible dans « leur » classe sur le modèle de l'élémentaire. Cette organisation a permis de créer un espace plus « flexible » réfléchi avec les élèves.
- 10 L'équipe a fait basculer les évaluations vers une logique de compétences dans une perspective de « classes sans notes » qui fait cependant toutefois discussion à l'interne. Dans la continuité d'une précédente innovation portée par certains membres de l'équipe (Jouet, 2017), des pratiques incitant à l'autorégulation par l'évaluation critériée co-construite avec les élèves permettent de travailler l'explicitation des attendus et la clarté cognitive des situations.
- 11 Ces différents aménagements sont constitutifs d'une variation de forme scolaire dans une dynamique d'innovation et de changement (Lescouarch & Vergnon, 2018) impliquant des enjeux d'évolution de professionnalité potentiellement favorisée par la dynamique de recherche pédagogique de l'équipe avec l'accompagnement d'un chercheur.

1.2. La démarche d'accompagnement de l'équipe pédagogique par la recherche

- 12 Notre démarche de chercheur s'inscrit dans la perspective de la « recherche pédagogique » intégrée institutionnellement au sein de départements universitaires de sciences de l'éducation. Elle vise la compréhension des conditions optimales qui facilitent l'acte éducatif à travers les différentes grilles de lecture des sciences humaines. La pédagogie étant appréhendée comme théorie pratique de l'action éducative (Houssaye, 1993), la recherche en pédagogie doit donc être nécessairement au service de l'action et relève d'une épistémologie singulière distincte des approches scientifiques distanciées et nomothétiques classiques. En cherchant à structurer des « *modèles d'intelligibilité de la chose éducative* » (Meirieu, 1993, p. 83), ce type de recherche doit permettre aux acteurs de mieux analyser leurs actions, « *de comprendre ce qui se joue sous leurs yeux et de supporter leur inventivité pour faire face aux situations auxquels ils sont confrontés.* » (Meirieu, 1996, pp. 79-80)
- 13 Van der Maren (2002 ; 2003) pense que la spécificité de ce type de recherche est d'analyser la complexité des situations éducatives dans une perspective interdisciplinaire et critique à partir des catégories et de la rationalité des praticiens :

« j'entends, par recherche pédagogique, une recherche qui part des problèmes de la pratique des enseignants, non pas comme un alibi pour tester des théories, mais comme le noyau de la construction des connaissances pédagogiques. Ces connaissances sont celles qui instrumentent la pratique des enseignants et qui permettent à ces derniers d'améliorer leur pratique et d'en contrôler les conditions d'exercice. »

- 14 Il la distingue d'une recherche scientifique à visée nomothétique dans laquelle la construction, la contestation et la vérification d'énoncés théoriques constitue une fin en soi et a les formes et les prétentions d'une science universelle. Il considère qu'à *contrario*, la recherche pédagogique ne vise pas à cette universalité en dégagant des principes, des structures (lois) applicables à tout le domaine éducatif mais fonctionne dans un principe de validité relatif à sa contribution ou à sa possibilité d'application à la pratique pédagogique. Nous sommes donc dans une approche transversaliste de la recherche (Robert & Marcel, 2019) qui s'inscrit dans une tierce voie par rapport à l'illusion scientiste des approches positivistes et par rapport au risque d'effacement des frontières entre monde de la connaissance et monde de l'action dans un relativisme idéologique.

« Dans la perspective d'une « tierce voie », la recherche pédagogique est une approche à visée de modification des pratiques qui s'appuie à la fois ; sur une « recherche sur » heuristique permettant de mieux comprendre les déterminants et les organisateurs de la pratique (Bru, 1993) en produisant des modèles d'intelligibilité ; et une « recherche pour » praxéologique, car elle contribue à un processus de changement orienté idéologiquement. » (Besse Pattin & Lescouarch, 2019)

- 15 De ce fait, ce type de recherche implique une démarche praxéologique impliquant les acteurs mais dans une dissymétrie des statuts laissant une place particulière au chercheur dans l'horizontalité de la relation. Dans le projet de recherche support de cette présentation, l'accompagnement de l'équipe a ainsi été initié à sa demande au moment de la structuration du projet en 2016 et l'élément organisateur de l'activité est bien la perspective de construire des réponses pédagogiques innovantes et adaptées au contexte particulier.
- 16 Le choix méthodologique a donc été structuré autour d'une approche heuristique préalable de l'environnement, des motivations et conceptions des acteurs. L'accompagnement par le chercheur dans la perspective d'une « recherche collaborative » (RC) est intervenu dans un second temps de la démarche, cette notion renvoyant à une nébuleuse de pratiques comme l'indique Vinatier et Morissette (2015) car les formes de collaboration sont très variables. Ainsi, dans la famille des recherches participatives, des distinctions sont identifiables entre recherche-action, recherche collaborative et recherche partenariale (pp. 141). Nous utiliserons pour notre part cette expression en référence à l'usage canadien de la notion explicité par Desgagné (1997) :
- « A sa base, nous dirons qu'une recherche collaborative suppose la contribution des praticiens enseignants à la démarche d'investigation d'un objet de recherche, démarche le plus souvent encadrée par un ou plus d'un chercheur universitaire. Ces praticiens deviennent, à un moment ou à un autre de cette démarche de recherche, les « coconstructeurs » de la connaissance à produire liée à l'objet investigué (Coles, 1989 ; Coles et Knowles, 1993). » (p.375)
- 17 En appui sur les travaux de Desgagné et Bednarz, Barry et Saboya (2015) rappellent les trois phases de déroulement de ce type de recherche. Dans une première étape de « co-construction », l'objet de recherche doit d'abord être élaboré conjointement entre les

praticiens et les chercheurs avec double pertinence pour le champ de la recherche et le champ des pratiques. Le dispositif de recherche lui-même s'inscrit dans une phase de « co-opération » qui précède une phase de « co-production » dans laquelle l'analyse des données constitue une préoccupation partagée entre chercheurs et praticiens pour élaborer des savoirs qui doivent être formalisés pour avoir une double utilité, pour les chercheurs et les praticiens.

- 18 Le collège concerné est un établissement d'éducation prioritaire de taille restreinte avec un nombre d'élèves évoluant selon les années de 345 à 380 et une organisation en 4 classes par niveau d'âge. Il intègre une filière de classes à horaires aménagés théâtre et est également support d'un internat de la réussite sur le secteur géographique. L'équipe pédagogique se caractérise par sa stabilité et les enseignants porteurs du projet sont tous investis dans l'établissement depuis une dizaine d'années. L'enquête a porté la première année sur 7 enseignants sur 30 et les années suivantes sur 10 enseignants sur 30.
- 19 De 2016 à 2019, le travail d'enquête a donc été conduit dans une perspective qualitative à partir de demi-journées d'observations de séances en classe (n =12), d'entretiens avec des enseignants (n =7 en 2017, n =10 en 2018), le tout étant associé à la participation à des moments de réunion de l'équipe à l'occasion des visites. Nous avons pu ainsi participer à la vie de l'établissement et accompagner l'équipe durant 3 années pendant lesquelles le dispositif a évolué : la première année (2016-2017), l'expérience pédagogique a porté sur une classe de 5^e dont la cohorte est ensuite passée en 4^e puis en 3^e la troisième année. Une nouvelle cohorte est entrée en 5^e chaque année pour organiser une filière complète à partir du niveau 5^e à la rentrée 2018³. Cette recherche a fait l'objet d'un rapport pour l'institution en septembre 2019 co-construit entre l'équipe des coordonnateurs et le chercheur référent.
- 20 Dans la perspective heuristique et compréhensive précédemment évoquée, l'enquête a visé à l'identification des variables organisatrices de ces pratiques au quotidien, au repérage des leviers et obstacles rencontrés dans leur mise en œuvre. Les observations directes et entretiens qualitatifs menés avec les enseignants participant au projet ont ainsi été analysés pour identifier les leviers et obstacles au changement dans le développement de ces pratiques (dans les registres pédagogiques et didactiques), notamment afin d'envisager les possibilités de diffusion de ces formes pédagogiques dans d'autres établissements de l'éducation prioritaire.
- 21 C'est donc bien la dimension de « recherche pédagogique » qui constitue le point d'articulation et de rencontre entre les chercheurs et les praticiens en cherchant à contribuer à la construction d'une nouvelle pratique pédagogique dans laquelle la visée praxéologique est première et organisatrice du sens du projet pour les acteurs. Sur ce plan des modalités, l'accompagnement du projet de l'équipe dans l'analyse de ses pratiques est conduit dans un rôle de « chercheur-miroir » en implication réfléchissante (Janner & Tavignot, 2015 ; Beauvais, 2007). Sur le principe, dans cette démarche, le chercheur se fait médiateur entre différentes cultures et communautés de pratique en contribuant à la réflexion collective par des éléments objectivés issus des enquêtes et en aidant à élaborer des catégories d'interprétation des pratiques perçues par les enseignants acteurs. Les rencontres qui se sont déroulées en marge de certaines demi-journées d'observation visaient notamment :
 - à la construction des approches pédagogiques et la régulation du dispositif
 - à l'élaboration d'indicateurs et d'outils permettant d'évaluer les effets du dispositif

- à l'analyse co-construite des situations à partir des données recueillies par les chercheurs et le ressenti des enseignants mobilisés dans le projet.
- 22 Dans cette perspective, l'accompagnement est pensé en principe au sens propre comme « cheminer avec » sans rapport hiérarchique entre chercheurs et professionnels-terrain, en favorisant la co-construction des savoirs. Comme l'explique Mottier-Lopez (2015), cette approche implique dans son principe la construction d'un cadre de réunions de travail régulières en vue de développer une activité réflexive ouvrant un espace de compréhension réciproque, autour des préoccupations des professionnels et de la régulation de leurs dispositifs.
- 23 Nous ne sommes donc pas dans une entrée de recherche par la prescription ou cherchant l'évaluation en externalité des effets des pratiques. Cette volonté de s'inscrire dans une dynamique collaborative implique de se distinguer de la « recherche action » classique (Mérini & Ponté, 2008) dans laquelle les chercheurs produisent des modèles d'action et mobilisent des enseignants pour les mettre en œuvre afin d'en mesurer les effets. Dans cette perspective de ce qu'on peut désigner sous le terme de « Recherche Pédagogique Collaborative » (RPC), la recherche est pédagogique dans son objet et collaborative dans ses modalités car l'accompagnement est pensé sans rapport hiérarchique entre chercheurs et professionnels-terrain, en favorisant la co-construction des savoirs.
- 24 Cependant, la recherche collaborative est l'objet de tensions fortes avec des répartitions des rôles qui « tiennent » théoriquement dans leur présentation formelle mais sont difficiles à mettre en œuvre effectivement et peuvent correspondre de fait à des déroulements beaucoup plus « bricolés », nécessitant de nombreux ajustements en négociation avec les équipes.

1.3. Effets de la recherche-pédagogique pour les enseignants participants

- 25 En relation à l'objet de changement qu'ils visent, à l'issue des 3 premières années, le ressenti des acteurs se caractérise par une satisfaction générale de participer à cette expérience dont témoignent les entretiens. Les enseignants interrogés déclarent ainsi observer des changements intéressants pour les élèves dans les registres de l'engagement, du travail collectif et de la vie en collectivité avec néanmoins des difficultés à mobiliser les élèves de 6^e et 5^e dans cette logique de travail. Ils renvoient également des modifications importantes de leur manière d'exercer leur métier mais ces changements sont déclarés plus déstabilisants pour les enseignants ayant rejoint l'équipe en 2^e et 3^e année. Malgré des inquiétudes récurrentes sur le bienfondé de leur démarche, un bon indicateur qualitatif de leur satisfaction est cependant le choix de de l'ensemble de l'équipe enseignante du collège de continuer le projet au bout des 3 premières années.
- 26 Même si la question de l'efficacité de ces pratiques ne constitue pas notre angle d'analyse, sur le plan plus quantitatif des résultats scolaires, la première session de brevet des collèges a rassuré cette équipe enseignante car les résultats de la première cohorte ayant suivi le dispositif pendant trois années sont plutôt positifs. Ils indiquent que ce dispositif ne dessert pas les élèves dans le contexte particulier de leur collège puisque, sur les quatre classes de 3^e de l'établissement, la classe coopérative est celle qui a les deuxièmes meilleurs résultats sur le bilan de l'année en terme de compétences

derrière la classe à projets particuliers artistiques (dont le recrutement est généralement de meilleur niveau scolaire initial avec le jeu des options). Pour l'équipe pédagogique, ces écarts de réussite au brevet des collèges (favorables aux élèves de cette classe coopérative pour la première cohorte par rapport aux autres classes du même collège) sont interprétables par de meilleurs résultats à l'oral dans les épreuves. (Jouet & al, 2019)

- 27 L'enjeu n'est pas de conclure de manière militante à la supériorité de ces approches, dont les résultats restent généralement très contextualisés et limités, comme l'ont montré les rares enquêtes comparatives portant sur les pédagogies d'inspirations Freinet (Avanzini, 1977 ; Gilles, J. L., Charlier, P., Pfeuti, S., & Prosperi, O., 2018), mais de constater que les élèves ne sont pas mis en situation plus défavorable en terme de réussite scolaire par leur fréquentation de ces approches pédagogiques. Ils construisent par contre en complément des compétences sociales spécifiques dans le registre de l'autonomie dans un climat scolaire apaisé et responsabilisant (Reuter, 2011).
- 28 L'investissement dans ce projet a impliqué la construction de nouvelles compétences professionnelles pour ces enseignants qui doivent s'inscrire dans de nouveaux formats pédagogiques et didactiques auxquels ils sont plus ou moins préparés selon leurs expérimentations personnelles antérieures, leur « style d'enseignement » habituel. Les déplacements induits relèvent tout particulièrement du registre du travail collectif dans la classe avec les élèves mais également entre enseignants (car ils sont en situation de co-construire un nouveau modèle de fonctionnement collaboratif). Dans le cadre de la dynamique de recherche pédagogique, ils sont ainsi en situation de mettre en œuvre de nombreux moments de travail commun pour coordonner leurs actions, développer un véritable projet collaboratif nécessitant de se mettre d'accord sur des modes de fonctionnement, les règles de régulation du collectif, et fonctionnent dans des niveaux élevés d'interdépendance au sens du continuum de Little (1990).
- 29 L'informel joue également un rôle important dans cette dynamique collective. Nous pouvons ainsi repérer la tenue de « repas coopératifs » pendant lesquels sont discutés certains aspects du projet ou la mise en œuvre d'un cahier de liaison « amélioré » permettant de faire circuler l'information qui constitue des outils au service de la régulation de ce collectif et de la recherche. Ce fonctionnement, associé à une logique réflexive favorisée par l'accompagnement par la recherche, constitue de fait une modalité de formation pour l'équipe qui est en situation d'interroger ses pratiques, de les réguler et les modifier pour mieux répondre aux besoins des élèves. Toutefois ces formes de collaborations sont sujettes à des variations durant les différentes périodes de l'année et peuvent apparaître dans des périodes chargées plus comme des contraintes que des appuis.
- 30 La dimension « critique » de cette recherche apparaît ici car les participants sont en situation de conscientisation des enjeux de leurs propres pratiques en développant une pensée non seulement technique sur les formes pédagogiques proposées à leurs élèves mais également en questionnant sur un plan axiologique (Meirieu, 1994) leurs choix. Sur ce plan, si les entretiens et les réunions collectives ont un rôle d'information pour le chercheur sur les représentations des pratiques coopératives et des conditions du changement, ils jouent également un rôle très important pour les acteurs dans la prise de conscience de dimensions implicites de leurs actions. Le dispositif de recherche pédagogique collaborative légitime également le fait de chercher à penser et construire de nouvelles pratiques d'enseignement.

2. Réalité d'une dynamique de la recherche pédagogique collaborative et conditions du changement

- 31 Dans le dispositif étudié, l'accompagnement du projet de l'équipe dans l'analyse de ses pratiques devait être conduit initialement dans la perspective d'un rôle de miroir et de co-construction des objets dans l'horizontalité. La limite posée dans le contrat informel avec l'équipe était que la recherche devait accompagner le changement et non le prescrire, les savoirs produits dans la recherche devant être des outils structurés en co-construction à l'initiative des praticiens.
- 32 Ce parti pris d'horizontalité non interventionniste a cependant été mis à mal par la réalité du processus de recherche et les besoins de l'équipe qui a conduit progressivement à un basculement du modèle vers une posture relevant plus de fait de la « recherche-intervention »⁴ avec une implication plus forte et l'acceptation d'un rôle d'expertise également dans le registre de la proposition.

2.1. Les enjeux pour l'équipe enseignante dans leur « Zone de changement acceptable »

- 33 Le travail avec une équipe implique un temps long et la prise en compte de ce que l'on pourrait appeler, leur « zone de changement acceptable » en analogie avec la zone de proche développement de Vigotsky. Nous désignons par cette formule le champ des innovations qu'ils se sentent prêts à pouvoir investir avec un accompagnement sans se mettre en difficulté.
- 34 Cette dernière peut être très différente selon les personnes investies dans le projet. En effet les motivations et des niveaux d'engagement peuvent être très variables d'autant que, depuis la troisième année et l'institutionnalisation d'une filière complète de classe coopérative, la grande majorité de la trentaine d'enseignants du collège intervient à un moment donné dans une de ces classes coopératives. Nous pouvons constater des différences entre les profils des enseignant(e)s dans le rapport aux pédagogies coopératives et l'investissement dans le projet à partir de trois niveaux d'engagement différents (liés à la proximité de chacun avec le projet initial et les orientations de la professionnalité) :
- Des praticiens-chercheurs pédagogues qui sont dans une dynamique de création / contextualisation de nouvelles pratiques à la recherche d'un changement important relevant d'une rupture de forme scolaire (pour proposer une systémique différente pour la classe dans un projet axiologique de rupture).
 - Des praticiens innovants mobilisés sur le projet et en recherche de transformation de pratiques pour « enseigner autrement » et prêts à intégrer de nouvelles techniques à leur professionnalité (dans la perspective de changer le climat d'apprentissage pour les élèves et mieux différencier sans s'inscrire pour autant dans un projet global de rupture de forme scolaire).
 - Des praticiens en recherche d'une meilleure efficacité sur le plan didactique et sensibles aux enjeux d'une approche permettant de mieux prendre en compte les élèves (mais souhaitant rester dans une variation à la marge de la forme scolaire dans la relation professeur/ élève

du processus enseigner). Ces derniers souhaitent intégrer de nouvelles techniques et s'investissent dans le projet dans cette perspective mais sans souhaiter de rupture du cadre global.

- 35 Cette catégorisation n'est pas hiérarchisée mais implique des rapports distincts au projet de changement et d'investissement dans la dynamique de recherche pédagogique. Par exemple, dans la définition des pédagogies coopératives, une partie des enseignants ne voit essentiellement le côté technique (praxéologique), la « partie immergée de l'iceberg » liée aux formes pédagogiques de travail de groupe et entraide mais les dimensions de rupture avec la forme scolaire classique liées au déplacement de la place des élèves dans l'équilibre du modèle pédagogique n'est pas toujours perçue ni recherchée.
- 36 Ce sont les enseignants qui sont plus particulièrement investis dans les outils institutionnalisés de régulation de la vie collective « quoi de neuf », « conseil de coopérative » qui opèrent réellement un basculement paradigmatique en travaillant sur le changement de la place de l'élève dans la régulation du collectif et le rapport au savoir en lien à un projet de restructuration de la forme scolaire. Le chercheur doit pouvoir prendre en compte ces représentations dans son accompagnement car elles peuvent constituer des obstacles importants à la dynamique de recherche pédagogique collaborative.
- 37 Le premier point remarquable est lié aux temporalités du changement car les enseignants se sont beaucoup investis dans chaque phase du projet et attendent des effets rapides de leurs actions mais sont confrontés à des temporalités longues, des évolutions difficilement visibles dans la quotidienneté de leurs pratiques. L'équipe est donc sujette à des variations importantes de mobilisation alternant phases de construction un peu euphoriques et phases de découragement quand les écarts entre le projet « rêvé » et les actions quotidiennes s'avèrent trop importants.
- 38 Certains peuvent se retrouver mis en difficulté sur ce plan et l'accompagnement est ici déterminant avec un chercheur « ami critique » dont le regard distancié peut permettre d'objectiver les évolutions dans les attitudes des élèves et dont le « feed back », l'aide à la « mise en mots » de la situation permet de resituer les enjeux, mettre en évidence les plus-values souvent minorées par l'équipe dans sa posture d'humilité, « les petites victoires » qui constituent une condition essentielle de maintien de la mobilisation.
- 39 Ce constat est en lien avec la question des écarts entre les attendus du projet, la vision potentiellement « romantique » des effets de ces pédagogies sur les élèves et les difficultés au quotidien à faire vivre le modèle avec des élèves parfois récalcitrants, dont la socialisation à ce nouveau métier d'élève s'inscrit dans un temps long. Comme l'indiquait Langouet (1985), il ne suffit pas d'innover et en se donnant des repères potentiellement « inatteignables », il est possible qu'une partie des enseignants puisse se sentir en échec dans cette expérimentation. Ils ne retrouvent pas forcément les bénéfices attendus à court terme, sur les apprentissages et la socialisation, et peuvent être déstabilisés dans leurs enseignements par ces nouveaux formats d'apprentissage auxquels ils ont été peu formés dans leur formation initiale.
- 40 Ainsi, l'objet « coopération » lui-même peut être l'objet de malentendus en fonction des conditions de formation à ces pratiques. Le dispositif s'est construit essentiellement dans le compagnonnage interne avec l'appui des enseignants concepteurs du projet et

cette dynamique d'échange et de communication est première pour les enseignants participants dans la construction des pratiques comme l'exprime l'un(e) d'entre eux :

« J'ai l'impression que justement, entre les professeurs qui ont des classes coopératives, il y a plus de communication peut-être que dans une autre classe. Puisque justement on est... Il y a beaucoup de profs qui sont nouveaux dans ce système-là, et du coup on va plus se poser de questions : toi, tu fais comment etc. ? Donc peut-être un peu plus de communication. » (2018 E3)

- 41 En complément, une partie de l'équipe a eu la possibilité d'aller visiter le Collège Lycée Expérimental de Normandie dans la banlieue de Caen et ils ont pu bénéficier d'une journée de formation avec un spécialiste de ces pédagogies en élémentaire en juin 2018. Toutefois, en relation à la question de la formation, en dehors des initiateurs du projet, peu d'enseignants font des références explicites à des théorisations, des lectures. Ils s'appuient essentiellement sur leurs représentations et sur des ressources internet partagées comme nous l'indique un(e) enseignant(e) :

« (...) en fait théoriquement moi, je considère que je n'ai pas... Je dirais que, je n'ai pas assez de bagages perso là-dessus. Je ne me suis pas plongée de manière aussi... Dans les sciences pédagogiques, je... (...) Donc je dirais que, ma connaissance par rapport aux classes COOP ou par rapport à ça, par rapport... Moi, j'utilise Twitter. Mais je ne tweete pas. Mais je lis beaucoup de choses donc il y a beaucoup de groupes de profs que je suis, et... (...). Je trouve ça assez intéressant. Donc je vais avoir... Je vais pouvoir piocher chez des gens, chez des instits de niveau cycle trois, chez des gens qui font de la classe inversée. Je n'irai jamais aussi loin. Mais en pratique je trouve ça toujours hyper intéressant. » (2018 E10)

- 42 Une partie de l'équipe est donc en situation de mettre en œuvre des outils sans les avoir vu préalablement fonctionner. Il peut y avoir dans ce cas un risque de détournement, de vulgate sur ces objets, si les conditions ne sont pas réunies pour une compréhension plus globale du modèle pédagogique et de sa philosophie sous-jacente. Sur ce plan, la démarche de recherche collaborative impliquant un entretien avec un chercheur contribue pour certains à une forme de conscientisation de leurs pratiques et les réunions collectives permettent un échange de points de vue mais les fondements théoriques et philosophiques des approches pédagogiques coopératives ne sont pas pour autant partagés par toute l'équipe.

- 43 La mise en œuvre du dispositif a également contribué à remettre au centre la question pédagogique dans le collège qui devient lui-même « collège collaboratif » comme nous l'exprime un des acteurs : « *on parle pédagogie dans le collège* » et l'accompagnement à l'innovation par la direction apparaît constituer un appui essentiel pour le déroulement du projet. Ainsi la formation organisée dans le cadre de l'établissement a permis de dédramatiser des enjeux et de légitimer des pratiques comme nous l'indique certains de nos interlocuteurs :

« (...) c'était plus sur le... Le travail en groupe. Les idées d'activités. Les idées de, comment gérer la prise de parole avec les codes de couleur etc. C'était surtout ça. » (2018-E4) « en fait ça ne m'a pas vraiment appris de nouvelles choses, mais ça... Ça m'a rassurée dans ce que je savais déjà, on va dire. Donc j'ai senti que j'étais capable et... Et j'ai vu aussi il a eu un discours qui était vraiment très rassurant, qui était celui de : de toute façon, vous connaîtrez des échecs. De toute façon, vous vous remettrez en question. Et voilà, essentiel, c'est... C'est d'y croire, et de tendre tous vers le même objectif mais il n'y a pas de recette miracle etc. Donc oui, ça a... Ça a joué. » (2018- E2)

- 44 Dans l'accompagnement des évolutions de professionnalité, le modèle de recherche collaborative constitue donc *a priori* un facilitateur pour le maintien de l'orientation du

projet dans le temps long avec des retours « miroirs » dans la suspension du jugement qui permettent d'identifier les éléments de changement, d'analyser et conscientiser les réussites et d'identifier les obstacles. Les moments de travail collectif permettent de sortir de la quotidienneté, prendre le temps de la réflexivité et repositionner les priorités pour se redonner des objectifs et des critères d'analyse du dispositif avec le regard extérieur du chercheur. La participation à une telle démarche est perçue positivement car les enseignants de cet établissement sont en attente de retour sur ce qu'ils font et renvoient au chercheur le fait qu'il constitue une ressource pour eux pour les aider à analyser autrement.

- 45 Cette dynamique est néanmoins à contextualiser avec le fait que le coordonnateur à l'initiative du projet est investi également dans un processus de formation en Sciences de l'Education dans le cadre d'un master (puis d'une thèse de doctorat depuis 2018). Il a donc une position particulière dans le dispositif et l'ensemble des interviewés se réfère à son rôle dans la conception et la régulation du dispositif. Il a une fonction de médiateur entre la culture académique universitaire et la culture professionnelle et contribue fortement à la diffusion des idées et des pratiques dans l'équipe. Cette dimension apparaît déterminante dans la compréhension de la dynamique de ce projet :

« Le fait que j'entame une thèse sur les pédagogies coopératives dans le secondaire, je crois que ça joue beaucoup. C'est-à-dire que du coup, ça donne un poids scientifique un peu à ce qu'on fait. « Le fait que j'entame une thèse sur les pédagogies coopératives dans le secondaire, je crois que ça joue beaucoup. C'est-à-dire que du coup, ça donne un poids scientifique un peu à ce qu'on fait. Le fait qu'on soit suivi de manière sérieuse par ... (...) une équipe universitaire, ça joue aussi. Les collègues ont vraiment apprécié à chaque fois de pouvoir échanger, et parler. Ça, ça aide aussi. Et le fait que ça marche, enfin je crois vraiment... Ce qui me rassure... Ce qui me fait du bien cette année, c'est que jusqu'à l'année dernière, je t'aurais dit : le projet marche parce que, il y a un enseignant motivé qui... Qui bouge beaucoup. Là, cette année, je vois vraiment... Par exemple, les quatre profs principaux, on est les quatre dans la même... Dans la même direction. (...) Ce qui est intéressant c'est que maintenant, les collègues qui sont passés par les classes coopératives, dans leur façon de faire, enfin pour les... Pour ceux qui, soit sont moteurs, soit ceux qui étaient plutôt investis, ce qu'ils font avec les classes COOP, ils le font avec toutes les autres classes. » 2018 - E5

- 46 Le fonctionnement à l'interne de l'équipe et avec le chercheur est donc en rupture avec ce qu'ils connaissent usuellement comme formes d'« accompagnement » par des cadres de l'éducation nationale. Ces derniers sont perçus plutôt généralement dans des postures évaluatives et prescriptives du fait de leur position institutionnelle mais sont des ressources de légitimation importantes. Nous pouvons résumer ces quatre pôles de ressources dans le schéma suivant :

Figure 1 : Des ressources pour la dynamique du projet de recherche pédagogique

- 47 Ces différents pôles permettant de rendre compte de la dynamique de recherche et le chercheur occupe une place particulière dans ce dispositif que nous allons chercher à mettre en perspective.

2.2. Implications pour le chercheur

- 48 La visée heuristique présente dans l'articulation de la recherche implique une posture méthodologique classique d'observation et d'analyse dans la distanciation dans la première phase. Les différents éléments recueillis nous permettent de chercher à comprendre la logique du dispositif, à qualifier les pratiques pour les situer dans un ensemble plus large et les relier à des théorisations dans les acteurs n'ont pas toujours une conscience explicite.
- 49 La dimension praxéologique est plus difficile à mettre en œuvre car le chercheur ne peut donc travailler dans cette perspective que s'il est « apprivoisé » par l'équipe et si sa légitimité dans la dissymétrie des statuts mais dans l'horizontalité de la relation est reconnue. C'est une des conditions à partir de laquelle il est possible de passer de la description en extériorité à l'implication dans la démarche de recherche, cette dernière pouvant même glisser vers de la recherche-intervention dès lors que le chercheur devient force de propositions.
- 50 Sur ce plan, les obstacles sont nombreux car, pour les acteurs dans l'établissement, le sens du travail avec des chercheurs est ambigu dans un contexte culturel où leurs représentations les renvoient au modèle de la recherche-action expérimentale, dans une forme de positivisme cherchant à identifier les « bonnes pratiques ». Les enseignants participants sont donc en tension sur cette question de la collaboration avec les chercheurs par crainte d'un regard évaluatif et d'une instrumentalisation. Le fait que le chercheur se positionne dans un rôle qui n'est pas celui d'un prescripteur de

bonnes méthodes est dans un premier temps déstabilisant et de nombreux malentendus ont dû être levés avec certains participants qui peuvent idéaliser son rôle.

- 51 Le premier est celui de la contextualisation car dans une pensée « scientifique », l'attente des participants à la recherche serait d'avoir des solutions décontextualisées, qui fonctionneraient à tous les coups dans une perspective applicationniste. L'idée que les interventions et échanges se jouent dans l'horizontalité et que la participation à la recherche permette un partage de connaissances sur l'état de la recherche, la transmission d'hypothèses sur des modalités pédagogiques potentiellement plus pertinentes mais qui restent toujours à contextualiser, structurer, ne va pas de soi pour les acteurs. Toutefois, à travers la contractualisation et la vie dans le dispositif, ce rôle a progressivement été perçu et l'équipe a apprécié ce type d'accompagnement qui ne les met pas en position de dépendance mais valorise leurs initiatives pédagogiques
- 52 De ce fait, il est important d'inscrire ces interventions dans un cadre conventionnel clair pour passer d'une intention à quelque chose de plus construit avant de mesurer les effets du projet à partir d'indicateurs. En complément de la dynamique interne à l'équipe, l'action du chercheur s'articule autour de plusieurs rôles que l'on peut catégoriser comme suit :

Du côté de la régulation	Du côté de l'intervention
Un rôle de miroir et de « feed back » sur les pratiques observées dans la compréhension et la suspension du jugement permettant la prise de conscience des effets des choix pédagogiques (en positif et en négatif) et de les ajuster.	Un rôle d'aide à la formalisation, à la « mise en mots » et la modélisation de l'activité permettant d'approfondir les réflexions et d'engager de nouvelles pratiques.
Un rôle de réassurance permettant le maintien de l'orientation et de l'engagement dans le projet.	Un rôle de proposition permettant d'ouvrir de nouvelles pistes sans basculer dans la prescription.

- 53 Ces différentes fonctions de régulation et d'intervention (que l'on pourrait rapprocher des fonctions de la tutelle de Bruner et de la posture de non-directivité de Rogers) constituent un accompagnement au sens littéral de « cheminement en partage » (Paul, 2009). C'est un rôle de tiers dans une fonction de médiation attendue par l'équipe et qui contribue à entretenir le processus de recherche pédagogique.

3. Discussion : les conditions de l'accompagnement et du changement

- 54 L'équipe porte le projet, pense sa structuration et sa mise en œuvre pragmatique quotidienne et conduit l'ensemble des ajustements au plus près des besoins des élèves. Cette démarche de recherche pédagogique est donc très contextualisée. Concrètement, comme nous venons de l'évoquer, le chercheur en tension entre la collaboration et l'intervention joue son rôle de miroir en feed back pour « maintenir l'orientation » en association à la formulation de propositions pragmatiques ouvertes (par exemple, la prise de conscience de l'importance de la ritualisation de situations, la définition d'un contrat minimal commun avec des degrés d'investissement divers sont des réflexions qui ont été induites dans les échanges par le chercheur pour permettre de dépasser des

difficultés...). Le renvoi à des ressources ou des grilles d'analyse pédagogique des situations est également fréquent et le rapport rédigé en Novembre 2019 pour l'équipe et l'institution constitue également un support potentiellement inductif.

- 55 La dimension praxéologique de la recherche induit donc une implication qui, au-delà de la distinction théorique des postures, se traduit par une situation de complexité. Comme Marcel (2010) l'explicitait de manière imagée, il n'est pas si simple à l'usage de distinguer les « mains dans le cambouis » de la « recherche pour » et les « gants blancs » de la « recherche sur » et de nouvelles compétences sont à construire dans cette épistémologie particulière de la recherche.

3.1. Des compétences différentes pour les chercheurs

- 56 Le chercheur doit pouvoir s'inscrire dans une nouvelle posture dans l'horizontalité de la relation et dans la dissymétrie des statuts. Cela implique la clarification des fonctions de la recherche en sciences de l'éducation positionnée comme discipline permettant de contribuer à l'éclairage des pratiques et non à leur prescription.
- 57 L'entrée en dialogue réflexif partagé constitue un enjeu fondamental et implique la construction d'un cadre culturel commun minimal, une connaissance de différents cadres théoriques qui constituent autant de « paires de lunettes » à faire dialoguer avec les préoccupations des praticiens et leurs enjeux réflexifs pour s'adapter à leurs besoins et cheminer avec eux dans une perspective réflexive. Cela renvoie le chercheur à la reconnaissance de ses compétences potentielles d'enseignant et les enjeux de légitimité et d'expertise dans le champ d'intervention. Dans ce cas de figure, la reconnaissance par l'équipe d'une compétence antérieure d'enseignant spécialiste des pédagogies coopératives (lié à la biographie du chercheur) joue un rôle non négligeable pour permettre d'endosser ce « costume » de chercheur en éducation issu du terrain.
- 58 Il faut également pouvoir résister à l'ambiguïté de la demande de collaboration dans la recherche de bonnes pratiques décontextualisées et applicationnistes comme évoqué précédemment. Une partie des enseignants participants est en demande compréhensible d'avoir des solutions décontextualisées dans une perspective relevant souvent de l'applicationnisme (en relation aux modèles de professionnalité du technicien et du magister décrit par Altet, 2001) et le dispositif implique un investissement d'une professionnalité de type « praticien réflexif ».
- 59 Penser des modélisations de recherche pédagogique collaborative implique donc de mettre en perspective la faisabilité avec les différentes catégories d'investissement des acteurs que nous avons mises en évidence et avec la présence dans le groupe professionnel de praticiens chercheurs. C'est une dimension peu mise en avant dans les études consacrées à ce type de recherche qui nous apparaît essentielle à approfondir dans les travaux à venir.
- 60 Les participants relevant de la catégorie des enseignants « créateurs praticiens réflexifs », « convaincus et militants » sont des agents d'innovation plus spontanée et sont effectivement en demande de partage et de co-construction. Pour eux, le chercheur est un interlocuteur ressource permettant d'entrer en perspective réelle de co-création dans une recherche participative et avec cette catégorie les principes théoriques de la Recherche Collaborative et de la Recherche Intervention apparaissent tenables. Ce phénomène apparaît renforcé par la présence dans l'équipe pédagogique

d'un « leader » qui joue un rôle d'initiateur, régulateur, référent en relation à une posture de chercheur.

- 61 Pour les enseignants curieux « innovateurs », inscrits en adhésion au projet, l'investissement dans la perspective de la recherche collaborative est déjà différent. Ils sont prêts à expérimenter des modèles construits en extériorité pour lesquels la présence du chercheur universitaire donne une légitimité forte à l'expérimentation et « autorise » symboliquement l'activité mais ils restent en forte demande de réassurance et ont une très grande sensibilité aux obstacles rencontrés pouvant très rapidement les mettre en difficulté et en situation de doute.
- 62 Pour les enseignants simplement « participants » au projet, qui le mettent en œuvre dans la dynamique collective comme ils auraient pu essayer autre chose (et qui ne sont donc pas en adhésion forte à l'objet), la demande au chercheur universitaire est clairement applicationniste.
- 63 Les points de tension sur ce type de recherche sont donc très nombreux et doivent pouvoir être pris en compte dans la diffusion de ces modèles. Une condition de développement des recherches collaboratives peut ici être discutée et un profil de participants bénéficiant de cette approche pourrait se dessiner en terme d'hypothèse. Le processus serait particulièrement adapté avec des enseignants qui acceptent de se mettre en danger et de travailler dans ce qu'on pourrait appeler (toujours en analogie à Vigotsky) leur « zone proximale de développement professionnel » dans une logique de « praticien réflexif ». Ils sont en position de se documenter, développent un mode de pensée cherchant à penser et analyser théoriquement leurs choix et s'inscrivent dans un habitus professionnel collaboratif dans lequel ils ont plaisir à partager des pratiques, à analyser les situations dans le compagnonnage pour créer de nouvelles pratiques.

3.2. Des points de tension et de vigilance dans ces approches

- 64 Si le processus est théoriquement positionné dans l'horizontalité des relations entre praticiens et chercheurs, la hiérarchisation implicite des rôles en dehors du déclaré est une tension permanente malgré des critères explicites pour distinguer des formes de recherche : l'initiative de la collaboration, la construction de l'objet et l'implication sont en principe du côté de l'équipe enseignante mais le risque de la manipulation des équipes sous couvert de « collaboration » est important. Le modèle théorique de la formalisation de la recherche collaborative est en effet très difficile à tenir au regard du contexte réel de travail des enseignants, de la réalité du contrat noué avec l'équipe avec le risque permanent d'un « faux » projet de recherche partagé.
- 65 Ainsi, le refus de l'interventionnisme de la recherche collaborative s'avère difficilement compréhensible pour une partie de l'équipe car, au regard des éléments précédemment évoqués sur leur demande, ces collègues enseignants sont plus partants pour des dynamiques relevant plus de la recherche-intervention car ils perçoivent mieux l'intérêt et le bénéfice à travailler avec des chercheurs dans un « donnant-donnant ». Plusieurs malentendus sont donc à dépasser, tout particulièrement le fait que le chercheur ne soit pas un prescripteur de « bonnes méthodes » et que ses interventions permettent une diffusion sur le terrain de l'état de la recherche mais cette transmission ne concerne pas des solutions mais des hypothèses pédagogiques de résolution des problèmes qu'ils rencontrent.

- 66 Si l'on reprend ses principes fondateurs, la recherche collaborative devrait pouvoir respecter différentes étapes qui s'avèrent difficiles à mettre en œuvre. Ainsi, la co-situation est relative car la demande et l'initiative du projet est bien du côté de l'équipe, la définition explicite d'un objet commun (associée à une régulation par des transformations et reformulations successives) reste difficile et le chercheur doit accepter que ces dimensions restent en partie informelles pour ne pas risquer de « faire peur » aux participants focalisés sur l'action pédagogique et peu soucieux de formalisation.
- 67 Dans la continuité, la co-opération est en tension au regard de la question de « double rigueur méthodologique » car l'adhésion des acteurs à une méthodologie de travail ritualisée et rigoureuse systématique est difficile avec leur problématique de disponibilité, leur demande de solutions et également leur représentation de l'épistémologie scientifique renvoyant ces dimensions à la responsabilité du chercheur.
- 68 D'autre part, en relation à la question de la co-production et l'enjeu de « double fécondité des résultats », les enseignants sont en situation d'évoluer dans leur développement professionnel vers une posture plus réflexive et voient dans la participation au dispositif une forme de formation intéressante. Le dispositif a abouti à la structuration d'un fonctionnement au quotidien d'une pédagogie différente dans l'établissement pendant ces 3 années. De plus dans ce projet, la production de savoirs par les acteurs (à distinguer de la production de savoirs universitaires par le chercheur) est effective avec la rédaction en 2018 d'un livret d'accueil commun reprenant sous forme théorisée réflexive la démarche pour les arrivants, et ce à l'initiative du coordonnateur. Cet écrit constitue effectivement une production importante pour l'équipe elle-même car elle s'est trouvée en situation, par cet outil, de formaliser et institutionnaliser ses choix pédagogiques, de se positionner pour mettre en évidence la légitimité de ses choix pédagogiques. Il permet de positionner les enjeux et de dédramatiser les pratiques pédagogiques coopératives pour l'ensemble des enseignants du collège et l'expérience a également pu faire l'objet d'un rapport pour l'Espé co-rédigé avec le chercheur et d'une présentation dans une journée scientifique en 2019 à Gennevilliers portant sur les pédagogies différentes.
- 69 Toutefois, malgré ces actions intéressantes, l'équipe reste mise en difficulté par la question de la formalisation qui est en concurrence temporelle avec la pratique. De plus, ce besoin (communiquer / faire connaître / écrire) est une préoccupation centrale pour le chercheur universitaire mais n'est pas forcément partagé au sein de l'ensemble de l'équipe (avec dans le cas de l'objet travaillé, une forme de clandestinité institutionnelle : ils sont hésitants à communiquer par humilité et crainte d'être la source de tension dans l'établissement).

Conclusion

- 70 Dans cette recherche pédagogique sur les pédagogies coopératives dans l'enseignement secondaire, support de cette réflexion, la visée praxéologique s'est donc avérée première en terme de finalité et organisatrice de la rencontre entre praticiens et chercheur. Elle a permis le développement d'un dispositif sur un temps long de trois ans et a contribué à lever de nombreux obstacles pour la construction de nouvelles pratiques.

- 71 Cette démarche constitue donc un outil intéressant pour la recherche pédagogique afin de faciliter la production de modélisations de travail, particulièrement opérationnelles car contextualisées. En complément des formes de validation usuelles de la recherche universitaire, la validité se fait par l'opérationnalité et les usages des modèles d'organisation et d'intervention construits, leur capacité à opérer des changements véritables pour les acteurs et à en analyser les effets observables pour conduire des ajustements.
- 72 Nous sommes dans une dynamique de production de savoirs par les acteurs eux-mêmes (dans le registre pédagogique et organisationnel) en articulation avec le monde de la recherche relevant de la « tierce voie » (Robert & Marcel, 2019) qui repositionne également la recherche en Sciences de l'Éducation dans sa fonction politique et axiologique car le dispositif relève de fait de la visée critique par les pratiques qu'il entend promouvoir.
- 73 Toutefois, il convient de ne pas perdre de vue que, si ce type de démarches a également une visée heuristique, cette dernière peut rester bien souvent l'apanage du chercheur universitaire dans une complémentarité des rôles et que de nombreux obstacles sont à anticiper pour éviter les dérives, soit en basculant dans une recherche alibi d'une approche idéologique de l'action pédagogique ou à l'inverse dans une instrumentalisation des praticiens par les chercheurs réinstaurant une verticalité prescriptive.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *Perspectives en éducation et formation*, 4^e éd., 43-57.

Avanzini, G., & Ferrero, M. (1977). Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement. *Bulletin de psychologie*, 328-XXX, 455-467.

Barry, S., & Saboya, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34(La recherche qualitative aujourd'hui : réflexions et pratiques), 49-73.

Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives, hors-série*, 3, 44-58.

Besse-Patin, B., & Lescouarch, L. (2019). Des tensions entre militantisme et recherche en pédagogie : L'exemple de l'éducation non formelle. In J.-F. Marcel, V. Bordes, & L. Lescouarch, *Recherches en éducation et engagements militants : Vers une tierce approche*. Presses Universitaires du Mirail, 183-197.

Caron, G., Fillion, L., Scy, C., & Vasseur, Y. (2018). *Osez les pédagogies coopératives : Au collège et au lycée*. ESF sciences humaines : Cahiers pédagogiques.

- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. ESF Editeur.
- Desgagne, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371-393.
- Desgagne, S., Bednarz, N., Lebuis, P., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 245-258
- Houssaye, J., & Collectif. (1993). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (7e édition). ESF Editeur.
- Gilles, J. L., Charlier, P., Pfeuti, S., & Prosperi, O. (2018). Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : Comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois. *Formation et profession*, 26(3), 20-42.
- Janner, M., & Tavignot, P. (2015). Posture d'accompagnement au changement-innovation avec des équipes d'école volontaires : L'implication réfléchissante. *Education et socialisation. Les cahiers du cerfee*, 38.
- Jouet, M. (2017). Évaluation : Un exemple de limite de la bienveillance. *Cahiers pédagogiques. La parole des élèves*, 538.
- Jouet, M. & al. (2019), *Fonctionnement et effets d'une pratique coopérative dans un établissement du secondaire*. Communication in journée scientifique « Actualité des pratiques pédagogiques dans les classes et écoles différentes : Bricolages, hybridation, appropriations... » du 21 Octobre 2019. Non publié.
- Langouet, G. (1985). *Suffit-il d'innover ?* PUF.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étayage*. Cognitia- ESF Editeur.
- Lescouarch, L., & Vergnon, M. (2018). Innover en éducation : Enjeux et tensions. Actes Journée d'étude « Innovations : l'approche des pédagogies et structures alternatives ». CEMEA, FESPI, CIRNEF, ESPE Caen.
- Lopez, L. M. (2015). Chapitre 6. Recherche collaborative sur les pratiques de régulation formative en classe : Questionnement épistémologique critique. In Les chercheurs ignorants, *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Presses de l'EHESP.
- Marcel, Jean-François (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, n° 27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F., & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, vol. 7(1), 79-91.
- Maren, J.-M. V. D. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. In Marc Bru et Jean Donnay, *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. (pp. 89-104). De Boeck Université
- Maren, J.-M. V. D. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, 2e édition. De Boeck.
- Meirieu, P. (1993). Existe-t-il des apprentissages méthodologiques ? In A. Bentolila, A. (Ed), *Les entretiens Nathan : Enseigner, Apprendre, comprendre* (pp. 83-118). Paris : Nathan.

- Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. In Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (p. 660 666). Nathan Université.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. ESF : Issy les Moulineaux.
- Merini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 1(16), 77-95.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Reuter, Y. (Éd.). (2007). Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. l'Harmattan, DL 2007.
- Robert, A., Marcel, JF (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. In J.-F. Marcel, V. Bordes, & L. Lescouarch, *Recherches en éducation et engagements militants : Vers une tierce approche*. Presses Universitaires du Mirail, 25-42
- Vinatier, I., Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, n° 39(1), 137-170.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?
Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : Débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, N° 13(1), 109-135.

NOTES

1. *Extrait du projet*
2. <https://eduscol.education.fr/>
3. L'équipe a également tenté une ouverture de classe en 6^e en 2018 mais la difficulté organisationnelle et les problématiques d'orientation avec des élèves inconnus arrivant de l'élémentaire a conduit au choix de ne débiter la filière qu'au niveau 5^e à partir de 2019.
4. Si le chercheur est amené à sortir de son rôle de miroir pour devenir force de proposition dans l'horizontalité de la relation, la dynamique de la recherche évolue vers une logique de recherche intervention (Marcel & Bedin, 2018) et peut constituer de fait alors une Recherche Pédagogique Intervention (RPI).

RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse aux conditions de déroulement d'une recherche pédagogique portant sur le développement de pratiques pédagogiques coopératives en collège en France. Il analyse les conditions de la dynamique collaborative entre praticiens et chercheurs dans une perspective de changement pédagogique en mettant en évidence les tensions inhérentes à ces formes de recherche. La contribution met en évidence la dynamique interne de l'équipe dans ce projet et les fonctions et postures du chercheur permettant de favoriser l'engagement par l'accompagnement. A partir de cette situation contextualisée, elle questionne également les écarts entre les modèles

d'organisation théorique de la recherche collaborative et les logiques effectives de travail avec les équipes.

This article looks at the conditions for conducting pedagogical research on the development of cooperative pedagogical practices in secondary schools in France. It analyses the conditions of the collaborative dynamics between practitioners and researchers in a perspective of pedagogical change by highlighting the tensions inherent in these forms of research. The contribution highlights the internal dynamics of the team in this project and the functions and postures of the researcher to foster commitment and the dimensions to be taken into account in this type of support. From this contextualized situation, it also questions the gaps between the theoretical organization models of collaborative research and the actual logics of working with teams.

INDEX

Mots-clés : recherche pédagogique collaborative, coopération en collège, accompagnement

Keywords : collaborative pedagogical research, cooperation in colleges, support for teaching staff

AUTEUR

LAURENT LESCOUARCH

Professeur des universités en sciences de l'éducation, CIRNEF, Université de Caen Normandie