

30 000 signes maximum espaces compris, hors références et annexes.

La « recherche coopérative » : un dispositif visant à augmenter l’intelligibilité des situations d’enseignement.

Charles NICAUD
UR 7454 – CIRNEF
Université de Rouen Normandie

Catherine DELARUE-BRETON
UR 7474 – DYLLIS
Université de Rouen Normandie

Amael ANDRE
UR 7454 – CIRNEF
Université de Rouen Normandie

Catherine VAILLANT
Professeur des écoles – enseignante spécialisée
Académie de Normandie

Résumé : (700 signes max)

Notre contribution vise à présenter et défendre un dispositif de coopération entre chercheurs et enseignants que nous nommerons « recherche coopérative ». Afin d’étayer notre proposition, nous la situons au cœur de deux débats : celui du rôle de la recherche en éducation pour les professionnels et celui autour des modalités de participations-collaborations-coopérations (nous reviendrons sur ces distinctions) entre chercheurs et enseignants. Nous illustrerons notre propos en montrant comment, dans le cadre de la recherche coopérative *La WebRadio Fréquence Andelle : un exemple de littératie médiatique au primaire* se concrétise cette proposition.

Abstract: (700 characters max.)

The aim of our contribution is to present and defend a system of cooperation between researchers and teachers that we will call ‘cooperative research’. To support our proposal, we will situate it at the heart of two debates: that of the role of educational research for professionals and that of the modalities of participation-collaboration-cooperation (we will return to these distinctions) between researchers and teachers. We will illustrate our point by showing how, in the context of the cooperative research project *La WebRadio Fréquence Andelle: un exemple de littératie médiatique au primaire*, this proposal is being put into practice.

Mots clés : (6 max)

Recherche ; coopération ; intelligibilité ; formation

Key-words: (6 max)

Research; cooperation; intelligibility; training

Notre contribution présente un dispositif de coopération entre enseignants et chercheurs que nous nommons *recherche coopérative*. La présentation de ce dispositif nous amènera à montrer ce que cela engage comme conception de l'humain, de l'école, des enseignants et des élèves.

1. Recherche en éducation et formation des enseignants : une double visée entre mieux comprendre et mieux agir

La recherche en éducation est confrontée à un dilemme, au sens de (Ria et al., 2001), c'est-à-dire lorsque plusieurs préoccupations émergent mais ne peuvent pas être concrétisées simultanément. Ce dilemme réside dans une double contrainte, puisque ces travaux « doivent en permanence persuader l'opinion publique de leur utilité sociale en démontrant leur légitimité et leur rigueur scientifique » (van Zanten & Rayou, 2017, cités par Gausse, 2020). Nous formulons cette double contrainte en termes de *mieux agir* dans les situations éducatives (= utilité sociale) vs *mieux comprendre* ce qui s'y joue (= rigueur scientifique). Cette double contrainte se reflète dans les productions scientifiques que l'on peut considérer comme relevant de deux fonctions distinctes et complémentaires de la recherche : la fonction *instrumentale* et la fonction *d'intelligibilité* (Saussez & Lessard, 2009).

1.1. Mieux agir, mieux comprendre : deux fonctions séparées ?

Du côté de la fonction instrumentale, la recherche vise à développer des solutions techniques applicables pour le terrain (*ibid.*) ; les frontières semblent bien établies entre la recherche et l'action. Ce clivage pose cependant question, car, bien que souvent privilégiées par les politiques (Bryk, 2017) ou les enseignants (Doussot, 2018), leur utilité sociale, évaluée à travers les résultats des élèves, ne semble pas significative. Plus précisément, l'essaimage de « bonnes pratiques » dans la sphère professionnelle ne semble pas produire de changement conséquent sur les résultats des élèves (Bryk, 2017).

Du côté de la fonction d'intelligibilité, la recherche ne poursuit pas l'objectif de produire des solutions applicables, mais celui de renouveler les schémas de compréhension des situations éducatives. Autrement dit, la contribution de la recherche à la pratique est dans ce cas de figure

une contribution *indirecte*, alors qu'elle apparaît comme une contribution *directe* dans la fonction instrumentale.

Si nous suivons Saussez & Lessard, qui disent « défendre plutôt l'idée d'une contribution indirecte » de la recherche à la pratique (Saussez & Lessard, 2009, p.131) nous ne pensons pas pour autant – loin de là – que la fonction instrumentale de la recherche soit sans intérêt, mais que l'amélioration de la pratique ne peut s'exempter d'une meilleure intelligibilité par les enseignants eux-mêmes des conditions de compréhension des situations éducatives. C'est dans une certaine mesure cette position que soutient Tricot, qui prône une simple mise à disposition des connaissances scientifiques :

« Chaque enseignant fait ensuite ce qu'il veut avec ça. Cette connaissance est simplement à sa disposition le jour où il ou elle élaborera une solution particulière dans une situation particulière » (Tricot, 2017, p. 59).

Toutefois, une connaissance disponible ou à disposition n'est pas toujours une connaissance utile, ou utilisée : la mise en relation des enseignants avec les savoirs scientifiques ne garantit pas leur utilisation, (Delarue-Breton, 2022b). L'étude conduite sur la manière très inégale dont des enseignants en formation initiale ou en reprise d'étude utilisent les savoirs scientifiques avec lesquels ils sont mis en relation lors de l'élaboration du mémoire de master montre que si les uns s'en servent effectivement pour analyser les données recueillies (séances de classes, entretiens, productions d'élèves etc.), d'autres en revanche ne les utilisent pas ou peu pour comprendre ce qui se joue dans les situations éducatives : ces savoirs sont disponibles, convoqués dans le mémoire, mais non utilisés. On observe ainsi une différence intéressante entre les écrits qui manipulent des concepts préférentiellement dans une posture de restitution de savoir – nous avons parlé dans ce cas de *concepts à comprendre* – et ceux qui les manipulent préférentiellement dans une posture d'utilisation des savoirs – et nous avons parlé dans ce cas de *concepts pour comprendre* – (Delarue-Breton & Dolignier, 2016).

1.2. Collaborer pour transformer les liens recherche / formation ?

Afin de « dépasser les apories classiques liées à l'essaimage des résultats de la recherche ou à la reproductibilité des bonnes pratiques » (Rayou, 2017), nombre de chercheurs s'engagent donc dans des recherches qui rapprochent le monde scientifique et le monde des enseignants.

Nous utilisons la locution générique *recherches partenariales*¹ pour désigner des « recherches associant d'une part, les chercheurs, et d'autre part, les acteurs d'autres milieux professionnels » (Gillet & Tremblay, 2017), p. 7). Ce champ de recherches revêt « de multiples formes lexicales, désignant une pluralité de modalités d'interaction entre acteurs et chercheurs » (Gillet & Tremblay, *ibid.*, p. 8) créant de fait un « champ [...] encombré et chaotique », un « brouillage des frontières » (Vinatier & Morrissette, 2015).

Si la dimension *avec* les enseignants fait la singularité des démarches de recherches partenariales (Marcel, 2016), elle n'en est pas moins protéiforme, et souvent étudiée à partir de la manière dont travaillent ensemble les acteurs (*e.g.* Marcel & al., 2007 ; Broudoux, 2014), dans les activités qu'ils mènent, ce qui nous renseigne peu sur les savoirs, ressources ou instruments mobilisés pour cela. Ce point semble d'autant plus intéressant à questionner que l'on se situe, dans ces recherches, dans le cadre d'un travail « intermétiers » (Allenbach et al., 2021) aux prises avec des « situations qui conduisent des professionnels à prendre en compte un ensemble de conventions socio-culturelles issues d'autres métiers, au profit d'enjeux partagés » (*ibid.*). La classification que nous proposons plus loin est donc fondée sur l'étude de ces conventions, à partir de ce que Bonny nomme « référentiel » (2017), et qui renvoie au système de références de chaque acteur. Si les chercheurs disposent d'un *référentiel scientifique*, qui implique notamment un renouvellement de la compréhension des situations fondé sur une analyse qui respecte les canons en vigueur dans le domaine scientifique (Bonny, 2017), les enseignants utilisent un autre système de références en lien avec leur expérience, tant individuelle que collective et emprunte de savoirs de natures diverses. Or, réfléchir à ce qui fonde le partenariat suppose de s'interroger sur la manière dont ces référentiels peuvent dialoguer dans le cadre de ces recherches partenariales. Nous proposons d'en distinguer trois niveaux.

Le premier niveau, qui pourrait relever de la *participation* entendue comme le fait de « prendre part à... » (Marcel, 2019), suggère l'implication dans un projet pensé, élaboré ou piloté par autrui. La relation est unidirectionnelle, même si un retour peut être fait ensuite à

¹ Nous avons choisi cette locution générique pour ne pas entretenir une confusion avec notre classification des modalités de travail *avec* que nous proposons ci-après et éviter aux lecteurs des malentendus. Pour autant, ce choix ne nous satisfait pas pleinement, notamment puisque la recherche partenariale est également théorisée (Lenoir, 2012) comme une méthodologie singulière.

ceux qui participent. Ainsi, ouvrir sa classe et permettre un recueil de données peut constituer une contribution à un programme de recherche, et de ce point de vue participer aux attendus du référentiel scientifique. De l'autre côté, restituer les résultats d'un programme de recherche aux enseignants peut contribuer à l'évolution de leur propre référentiel. Les référentiels avancent dans ce cas chacun de leur côté et participent à se faire avancer mutuellement, sans pour autant s'imbriquer ou se rencontrer, donc sans produire du commun.

Le deuxième niveau, qui s'apparente à la *collaboration* et que nous désignons sous ce vocable, suppose une implication plus importante dans le programme de recherche, et se caractérise par une interdépendance des acteurs au sein d'un projet commun. Collaborer « ne signifie pas que tous doivent participer aux mêmes tâches, mais que, partant d'un projet commun, chacun y trouve son compte selon la contribution spécifique qu'il a à offrir au meilleur bénéfice de l'ensemble des partenaires » (Desgagné, 1997, p. 379). Ainsi, nous entendons la collaboration comme située dans une tâche commune, dans laquelle la contribution de chaque acteur provient de son référentiel propre. Elle aboutit à ce que nous pourrions appeler des productions hybrides, des « objets frontières » (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), sans pour autant que l'un s'empare forcément du référentiel de l'autre. La collaboration conduit, dans cette acception, à produire en commun mais pour chacun.

Le troisième niveau, qui s'apparente davantage à la *coopération*, suggère une interdépendance encore plus fine (et non nécessairement plus forte) dans la mesure où les individus n'agissent plus uniquement selon leurs référentiels propres, mais en vue de « faire quelque chose avec l'autre, pour l'autre parce qu'[ils] éprouve[nt] une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre », il y a « un partage des désirs » (Go, 2013). Dans ce cas, coopérer signifie entrer dans le référentiel de l'autre pour atteindre un but partagé. Lorsque, par exemple, les enseignants engagent une analyse scientifique des pratiques des élèves avec les chercheurs, nous pouvons dire qu'ils coopèrent puisqu'ils font leur le référentiel de ces derniers pour atteindre un but commun, produire des connaissances scientifiques. De même, lorsque les chercheurs se préoccupent de mieux agir, ils s'approprient les préoccupations inhérentes au référentiel des enseignants. En ce sens, il ne s'agit pas de substituer un référentiel à un autre, mais bien de regarder ensemble autrement les situations concernées, en contribuant à une œuvre commune, démarche qui contribue à faire, d'une manière générale, de la recherche un bien

commun, et à œuvrer au rapprochement nécessaire entre science et société. Coopérer signifie donc produire du commun, en commun.

Penser des modes d'articulation entre les référentiels des chercheurs et ceux des enseignants constitue, de notre point de vue, un premier moyen de distinguer les recherches partenariales entre elles. Cette distinction nous permet aussi de positionner notre équipe sur le versant *coopératif*, ce qui signifie que l'ensemble de notre équipe s'engage dans une « analyse scientifique des situations professionnelles et des processus qui s'y déploient » (Delarue-Breton, 2022a). Privilégiant, par conséquent, le versant d'intelligibilité de la recherche, nous pensons toutefois que la frontière entre recherche visant l'intelligibilité et recherche instrumentale n'est pas uniquement à penser comme une frontière qui *sépare*, mais aussi qui *relie*. La section suivante vise ainsi à la fois à illustrer ce point de vue, et à le situer dans une approche plus large concernant l'utilisation sociale des productions de la recherche.

2. Coopérer : au-delà de la formation des enseignants, un projet de société ?

Marcel pose les dimensions *sur et pour les acteurs* des recherches partenariales comme des « objectifs fondamentaux » (Marcel, 2016). On retrouve dans ces objectifs les deux fonctions de la recherche, d'intelligibilité et instrumentale. Ce point de divergence nous conduit à nous intéresser prioritairement à leur frontière puisque nous considérons que si la visée des recherches relevant de la fonction instrumentale réside dans la *résolution des problèmes*, nous pensons également que les travaux visant à augmenter l'intelligibilité des situations éducatives visent quant à eux la *construction des problèmes*, autrement dit la possibilité de formuler des questionnements, et d'identifier les données et conditions de ces problèmes, avant de chercher à les résoudre (Fabre, 2005a ; Delarue-Breton, 2022a). Construire les problèmes, c'est-à-dire s'inscrire dans une conception problématologique du savoir, c'est en effet permettre une connexion entre les savoirs produits et les questions ou questionnements qui les ont suscités ou qu'ils suscitent en retour, connexion qui constitue une condition nécessaire pour éviter leur réification (Fabre, 2005b ; Fabre, 2010).

Marcel postule également une dimension *par* servant de « racines axiologiques et identitaires à la démarche » (Marcel, 2016) dont la visée est « l'émancipation » des individus

signifiant la capacité de « se conscientiser » (Freire, 1974). Il souligne la nécessité de « penser aux femmes et aux hommes », au-delà de chercher à « améliorer les contextes, les dispositifs et les situations ». Notre réflexion s'inscrit également dans cette dimension axiologique, qui nous conduira à nous interroger sur l'enseignant que l'on veut former.

3.1. Une tension assumée par la pratique collective de la recherche ?

La question qui se pose alors est celle de ce que l'on cherche à transformer, de ce que l'on transforme effectivement, ou de ce qui est transformé et de ce qui soutient la transformation. Au-delà de la transformation de la pratique pédagogique, ou en même temps qu'elle, la question peut se poser notamment en termes de développement professionnel, et en termes de transformation du rapport au savoir des enseignants.

Dans notre conception de la recherche coopérative, l'objectif fondamental est donc la *construction scientifique* d'un ou de plusieurs problèmes dont la spécificité peut relever d'un intérêt particulier des acteurs, d'une interrogation professionnelle, d'un obstacle, etc. Autrement dit, il s'agit déjà de se mettre d'accord sur un objet d'étude, ou plus exactement de coconstruire ce que nous avons appelé une *préoccupation commune*, dont la visée n'est pas

« que les chercheurs s'emparent des questions professionnelles, ou que les professionnels s'emparent des questions des chercheurs, mais bien que ces questionnements se co-construisent à des fins, d'abord, de compréhension scientifique de phénomènes professionnels » (Delarue-Breton, 2022a, p.170).

Précisons, au plan méthodologique, que cette contribution consiste en une métalecture des activités conduites par l'équipe au sein de cette recherche coopérative, toujours en cours, à partir de données constituées de comptes rendus détaillés de chacune des séances, d'enregistrements de séances de classe, de séances de simulation réalisées à l'INSPÉ, et de trois communications effectuées collectivement. Enfin, ajoutons en termes de contexte que cette recherche coopérative est partie prenante d'un programme financé sur 10 ans (PIA3 100% IDT – Pôle pilote de la formation des enseignants), et qu'à ce titre, il permet une prise en compte financière d'une partie du temps de recherche des enseignantes, à partir de vacances.

Cette élaboration de la préoccupation commune s'est faite à partir de tâtonnements, de présentations successives de ce qui était susceptible d'intéresser les uns et les autres : ont été

discutés les centres d'intérêt des enseignantes² comme les objets de travail des chercheurs, autour de thématiques partagées comme la question des inégalités scolaires socialement situées, les questions de littératie scolaire, et plus particulièrement l'imbrication entre discours oraux et écrit. Parallèlement à ce cheminement, les enseignantes se sont formées à la lecture d'articles scientifiques, ce qui a permis de poser un certain nombre d'objets incontournables en lien avec la démarche scientifique. Nous ne donnons pas ici le détail de cette initiation scientifique, faute de place.

La question qui s'est posée ensuite est celle du dispositif étudié, ou du protocole de recherche susceptible d'être construit en lien avec le questionnement de recherche : cette double formulation, qui s'inscrira par la suite dans une forme de successivité (choix du dispositif scolaire puis construction du protocole de recherche à partir du dispositif), a permis dans un premier temps de tenir ensemble référentiel scolaire et référentiel scientifique. Le dispositif étudié est un dispositif de Web Radio, organisé pour l'ensemble de la circonscription, dont l'une des enseignantes est responsable, et auquel elles tiennent beaucoup. La préoccupation commune trouve son ancrage dans une inquiétude : le fait que certains enseignants de la circonscription hésitent à participer à ce dispositif de Web Radio, vécu comme susceptible de s'ajouter au programme déjà lourd des apprentissages scolaires.

La préoccupation commune prend alors forme, mêlant centres d'intérêt scientifiques partagés et réponse à l'inquiétude ; elle se formule de la manière suivante : quelles compétences langagières (lectorales, scripturales, verbales + recherche d'information) sont susceptibles d'être développées à partir d'un dispositif de Web Radio ? à quelles conditions pour les élèves qui réussissent le moins ? Comment mieux les comprendre, et mieux les aider ? Cette dernière formulation relève à la fois du référentiel scientifique et d'un référentiel praxéologique ; cependant, considérant que les élèves pourront d'autant mieux être aidés qu'ils seront mieux compris, cette meilleure compréhension demeure la visée première de cette recherche coopérative.

² Le « noyau dur » de l'équipe, qui participe depuis le début à chacune des étapes du travail, est constitué de 5 professeurs des écoles dont l'une est directrice d'école avec décharge partielle, une autre conseillère pédagogique, et de 2 chercheurs, l'une professeure des universités en sciences du langage, l'autre doctorant en sciences de l'éducation.

En engageant une analyse scientifique à partir de cette préoccupation commune, nous postulons certes que se transforme le rapport au savoir des enseignants, de même que s'est transformé le rapport au savoir des chercheurs au temps de leur initiation scientifique : un indicateur de cette transformation pouvant résider dans le fait d'utiliser de manière autonome les savoirs théoriques convoqués pour comprendre ce qui se joue dans les classes. De ce point de vue, participer à une *recherche coopérative* relève de la formation, et vient renouveler le modèle actuel³, sans doute pour partie obsolète de la formation continue. Au-delà de cela, il s'agit aussi – voire surtout – de produire ensemble des savoirs nouveaux, à valeur collective, susceptibles d'alimenter un corps commun de catégories de pensée, pour reprendre la formule de Bourdieu (1967).

Que peut-on dire à ce jour, de ce point de vue, de la recherche coopérative présentée ici ? Quels savoirs sont produits, ou en construction, et quels savoirs sont utilisés, et par qui ? Faute de pouvoir en donner une vue sinon exhaustive, du moins d'ensemble, nous rapportons ici un exemple, qui concerne deux chroniques, l'une consistant en la lecture à voix haute d'un texte de fiction, effectuée à l'antenne par les élèves, l'autre en un dialogue entre élèves visant à expliquer aux auditeurs des phénomènes scientifiques concernant les propriétés de l'air. L'analyse des productions langagières des élèves a été effectuée à partir de deux grilles d'analyse scientifiques – une pour chaque chronique – (ont été utilisés pour cela aussi bien des travaux scientifiques concernant la radio, et notamment l'écriture radiophonique, que des textes concernant la lecture à l'école, les genres discursifs et scolaires, l'oral etc.), et portant d'une part sur les écrits ayant sous-tendu chacune des prestations orales (notes prises par les élèves, rédaction d'un texte support notamment), d'autre part sur la prestation orale elle-même, qui supposait cependant l'utilisation d'un support écrit dans les deux cas. L'analyse des productions langagières des élèves à partir de ces deux grilles a permis de mettre en évidence qu'à l'heure où, dans le domaine de la lecture, l'accent est mis notamment par l'institution scolaire sur les questions de fluence (qui concernent la fluidité de la relation entre l'élève et le texte lu, évaluée à partir du nombre de mots lus à la minute), la difficulté partagée par chacun des groupes d'élèves, pour l'une comme pour l'autre chronique, a en réalité résidé principalement et de

³ Voir à ce sujet le dossier de synthèse du CNESCO intitulé « Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ? » (Mons & al., 2021).

manière massive dans ce que nous avons appelé *l'adressage* du texte, qui concerne la manière dont l'élève se fait l'intermédiaire entre un support écrit et un auditoire, et non entre lui-même et le support écrit.

Cette dimension de *l'adressage*, proposée par l'une des chercheuses à partir de lectures scientifiques sur les formes spécifiques de médiation radiophonique, n'a pas fait l'objet d'un engouement particulier lors de la discussion des grilles d'analyse ; en revanche, elle est apparue comme centrale pour mieux comprendre les contraintes fortes de la chronique radiophonique quand il s'est agi d'utiliser collectivement ces grilles (y compris avec les élèves) pour évaluer leurs prestations orales. L'une des enseignantes s'est ainsi exclamée en parlant de la difficulté récurrente en matière d'adressage « ça vraiment ça explose à la figure », manifestant ainsi en quoi cette notion permettait d'identifier une difficulté récurrente d'élèves jusqu'alors demeurée silencieuse. Une autre enseignante, qui la considérait comme « très parlante », a également utilisé cette notion lors d'une formation qu'elle assurait en dehors de l'équipe, et une troisième a choisi, après l'analyse collective des productions des élèves, de faire retravailler cette dimension spécifique de l'adressage par ses élèves pour produire une seconde version de leur chronique, amenant ainsi à l'équipe de nouvelles données que nous avons pu analyser collectivement en retour.

On peut voir à travers cet exemple une mise en abyme de notre processus de recherche où le mieux comprendre et mieux agir de la recherche coopérative se trouvent également transposés dans l'activité de la classe. Faire progresser les élèves suppose de les amener, eux aussi, à mieux comprendre ce qui se joue en classe, et à contribuer à leur autonomie en matière d'évaluation de leurs compétences langagières.

3.2. *Utiliser les productions de la recherche : pour quel projet de société ?*

À l'heure où les sociétés européennes cherchent à développer une culture scientifique dans le milieu scolaire et où la science ouverte devient une priorité ministérielle en France, engager des recherches partenariales avec des enseignants contribue à renforcer ce rapport science-société et il apparaît nécessaire de donner à voir plus explicitement le projet de société qui les sous-tend, et en particulier celui qui peut sous-tendre une recherche coopérative, comme celle que nous évoquons ici. Précisons d'emblée que nous entendons scientifique dans son

acceptation pleine, renvoyant à toute discipline de recherche, qu'elle relève ou non des sciences humaines et sociales, et que nous considérons comme disciplines scientifiques d'égale dignité. Aussi, la vision du rapport science-société que nous portons ici est celle d'une *pratique partagée de la recherche*, sans laquelle la mise à disposition de données d'ordres divers risque de n'être d'aucune utilité ... si ce n'est pour les chercheurs.

Renforcer la culture scientifique des enseignants, puisque c'est de cela qu'il est ici question, suppose donc non seulement de mettre à disposition des données d'ordres variés, mais surtout de rendre possible leur *utilisation*, comme nous l'avons vu précédemment. Mais à quelles fins ? Pour quels enjeux ? Ceux-ci sont complexes et multiples, et nous n'en retiendrons ici que deux :

- D'une part, un enjeu d'amélioration des compétences scolaires des élèves, entendues au sens large comme impliquant l'appropriation et l'*utilisation* des savoirs scolaires, et non leur seule restitution
- D'autre part, un enjeu de développement professionnel des enseignants, qui, s'il se lit souvent à l'aune du premier enjeu, doit néanmoins selon nous être poursuivi comme un objectif à part entière, au risque de rendre invisible ou de faire abstraction *des femmes et des hommes*, pour reprendre la formule de Marcel, susceptibles de se transformer *par* la recherche

Deux enjeux pour une double transformation donc ; cependant, au-delà du lien consécutif postulé entre développement professionnel des enseignants et amélioration des compétences scolaires des élèves, ce qui permet de tenir ensemble ce double enjeu peut se formuler en termes de *rapport au savoir*, et en termes d'*émancipation* : la transformation du rapport au savoir, des élèves comme des enseignants, participant de l'émancipation.

Côté rapport au savoir, nous avons montré antérieurement (Delarue-Breton, 2022c) que la question du rapport au savoir des élèves et celle du rapport au savoir des enseignants⁴ peuvent se poser en des termes comparables. On a pu notamment établir l'existence de points communs dans les inégalités d'appropriation et surtout d'utilisation des savoirs théoriques (pour les

⁴ Les enseignants dont il est question ici, et dont les écrits ont été analysés, sont des enseignants en formation initiale ou en reprise d'études.

enseignants) ou disciplinaires (pour les élèves), entendus comme des instruments de pensée, en lien notamment avec leur aptitude à *questionner* les objets, aptitude non pas innée ou naturelle, mais apprise, enseignée.

Nous postulons que l'appropriation et l'utilisation des savoirs théoriques par des enseignants en formation continue est susceptible de relever des mêmes processus, et passe donc par le développement d'une compétence à questionner scientifiquement les situations professionnelles, autrement dit d'une compétence à la construction scientifique de problèmes concernant les situations éducatives. De ce point de vue, augmenter l'intelligibilité des situations éducatives dans une approche scientifique de type fondamental consiste à créer les conditions permettant aux enseignants de se doter de catégories de pensées robustes pour analyser ces situations éducatives.

En termes d'émancipation, il s'agit pour les élèves comme pour les enseignants de s'affranchir d'une hétéronomie de la pensée, autrement dit viser, sur le long terme, une autonomie de la pensée, qui réside principalement dans le fait de pouvoir se passer de maître dans l'utilisation des savoirs théoriques.

Pour l'élève, il s'agit alors de pouvoir identifier les ressources – au sens le plus large – qui lui permettront d'apprendre ce qu'il ne sait pas encore, d'y accéder et de les utiliser en se passant de l'enseignant ; pour l'enseignant engagé dans une recherche coopérative, il s'agit de pouvoir identifier les ressources scientifiques qu'il juge nécessaire à son développement professionnel, voire contribuer au développement professionnel d'autrui, y accéder et les utiliser en se passant des chercheurs qui l'ont accompagné dans cette initiation scientifique.

Il ne s'agit pas de prétendre ici que l'engagement dans une recherche coopérative garantit à lui seul l'autonomie de ses participants ; mais si l'engagement des enseignants dans la recherche se banalise, fait suite à une initiation scientifique solide en formation initiale (ce qui n'est sans doute pas encore le cas général), devient partie prenante de la formation continue, ou mieux encore de la formation tout au long de la vie, alors il n'y a pas de raison de penser que ce qui permet aux chercheurs de mieux comprendre ce qui se joue dans les classes ne le permettrait pas aussi à des enseignants en poste. L'émancipation dans ce cas consiste à se doter des mêmes instruments de pensée que ceux utilisés par les chercheurs, dans le but d'être à même,

tout au long de sa carrière, d'utiliser les produits ou productions de la recherche pour penser la pratique, et l'améliorer.

Conclusion

Nous avons mis l'accent, dans cette contribution, sur le caractère potentiellement transformant pour les enseignants de l'engagement dans une recherche coopérative, car nous souhaitons réaffirmer la nécessité de former les enseignants à une recherche fondamentale et non seulement appliquée ou impliquée, visant une meilleure intelligibilité des situations et non seulement un mieux agir.

Mais nous aurions pu aussi parler du caractère transformant de cet engagement pour les chercheurs également, qui non seulement y trouvent de nouveaux objets de recherche, se voient conduits à de nouvelles lectures et de nouveaux questionnements, sont formés par les enseignantes sur ces objets qu'ils n'ont pas rencontrés antérieurement (en particulier sur la notion de chroniques, qui a entraîné des lectures importantes sur la médiation radiophonique, entraînant d'autres conceptions de ce que peut être un oral scolaire) mais aussi peuvent renouveler plus en profondeur certaines orientations de recherche, et notamment sur le caractère intriqué entre recherche d'information/lecture/écriture/oral que recouvre toute situation scolaire, et qui permet de mieux comprendre certaines difficultés encore peu étudiée, peu thématisée.

En faisant le choix d'une recherche coopérative unissant enseignants et chercheurs, nous prenons le contre-pied d'autres approches qui distinguent recherche et formation (*e.g.* Desgagné et al., 2001), qui postulent que les enseignants ont uniquement une visée praxéologique (de Saint-Martin, 2016) ou qui posent comme visée première d'une recherche partenariale la transformation de l'action (voir pour plus de détails Vinatier & Morrissette, 2015). En effet, « personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble » (Freire, 1974, cité par Marcel 2016), et considérons pour cela qu'il y a lieu de contribuer à la mise en place de conditions qui permettent l'amélioration de l'intelligibilité des situations éducatives, préalable à l'amélioration des pratiques.

Références bibliographiques

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives : Éléments d'analyse et de typologie. Dans A. Gillet & D.-G. Tremblay (dirs.), *Les recherches partenariales et collaboratives* (pp. 25-44). Presses Universitaires de Rennes. <https://shs.hal.science/halshs-01638818>
- Broudoux, E. (2014). Participer, coopérer et collaborer en milieu scientifique. *Les cahiers de la SFSIC*, 178-181.
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), 11-29. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2796>
- de Saint Martin, C. (2016). Une recherche-intervention en classe spécialisée. Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (pp. 61-75). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01.0061>
- Delarue-Breton, C. (2022a). Notion de preuve et coïncidence du discours scientifique à lui-même : Une question pour la recherche et pour la formation. *Éducation et didactique*, 16(3), 167-172. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10867>
- Delarue-Breton, C. (2022b). Mémoire de master et activité dialogique des enseignant·es en formation : le rôle central du questionnement. Dans G. Simons, C. Delarue-Breton et D. Meunier, *Formation des enseignant·es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* (pp. 90-98). Presses Universitaires de Liège.
- Delarue-Breton, C. (2022c). "Je ne sais que très peu d'où me vient ce que je dis" : du dialogisme du dialogue scolaire à l'activité dialogique des élèves et des étudiants. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 24(3), 32-47.
- Delarue-Breton C. & Dolignier C. (2016). Posture « seconde » et évolution des croyances des enseignants en formation initiale : le rôle de la recherche. *Actes du colloque Printemps de la recherche en ÉSPÉ*, Paris, 23 mars 2015.
- Desgagné, 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(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & 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. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Doussot, S. (2018). Quelques conditions à l'institution d'une communauté d'amélioration. *Éducation et didactique*, 12(3), 145-150. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3650>
- Fabre, M. (2005a). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 53-67.
- Fabre, M. (2005b). Introduction. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 7-10.
- Fabre, M. (2010). Du bon usage des controverses. *RDST*, (1), 163-170.

<http://rdst.revues.org/195>

- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Maspero.
- Gaussel, M. (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches. *Dossier de veille de l'IFE*.
- Gillet, A., & Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec.
- Go, N. (2013). Approche coopérative et complexe en éducation. Dans M. Sumpth & F. Fourcade (dirs.), *Oser la pédagogie coopérative complexe : de l'école à l'université* (pp. 47-80). Chronique sociale.
- Marcel, J.-F. (2016). La recherche-intervention : Question(s) de forme(s). Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (pp. 223-230). Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2016.01.0223>
- Marcel, J.-F. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEE*, (1). <https://doi.org/10.48325/RLEEE.001.01>
- Marcel, J., Dupriez, V. & Périsset Bagnoud, D. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & Maurice Tardif (dirs.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-17). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01.0007>
- Rayou, P. (2017). S'améliorer pour améliorer l'école des réseaux et des savoirs : Sur l'ouvrage d'Anthony S. Bryk, *Accelerating How We Learn to Improve*. *Éducation et didactique*, 11(2), 39-43. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2721>
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, (42), 47-58.
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Tricot, A. (2017). La connaissance et la solution. *Éducation et didactique*, 11(2), 57-61. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2725>
- van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation* (2e éd. mise à jour). PUF.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>