

# Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopérative et institutionnelle

Bruno ROBBES  
Maître de conférences en Sciences de l'éducation  
Université de Cergy-Pontoise/IUFM  
Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507  
[bruno.robbes@orange.fr](mailto:bruno.robbes@orange.fr)

Cette communication souhaite contribuer à une réflexion concernant la conduite de recherches à venir portant sur les pédagogies coopérative et institutionnelle, avec des enseignants et/ou dans des établissements qui la pratiquent, d'une place d'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation.

Nous allons d'abord revenir sur les questions épistémologiques posées par la pédagogie dans ses liens avec la recherche en éducation, à partir de travaux de sciences de l'éducation, selon une perspective historique et dans leur actualité. Puis, nous examinerons les conditions d'une collaboration possible entre praticiens et chercheurs, à propos de recherches portant sur les pédagogies coopérative et institutionnelle, en nous appuyant sur des travaux déjà produits et sur un protocole proposé par les praticiens des Groupes d'Education Thérapeutique dans les années 60. Enfin, intégrant ces préoccupations et considérant la situation actuelle de ces pédagogies dans le champ scientifique et dans un système scolaire en mutation, nous indiquerons quelques objets de recherche sur lesquels nous voudrions porter notre intérêt.

## 1. Pédagogie et recherche en éducation : questions épistémologiques

Si la pédagogie a connu – et connaît encore – des relations mouvementées avec la recherche en éducation, c'est sans doute parce qu'elle est une notion polysémique, un « concept ouvert » selon Alain Marchive (2008), qui distingue le discours général sur l'éducation (les cours de pédagogie universitaire), la simple manière d'enseigner (la pédagogie du professeur), une forme intermédiaire (réflexion sur l'action) (p. 9). Dans le dictionnaire de Françoise Raynal et Alain Rieuner, en plus du terme « pédagogie » lui-même, nous trouvons dix-neuf articles différents qui l'associent à un qualificatif<sup>1</sup>. Ces auteurs insistent sur la distinction entre pédagogie, sciences de l'éducation et didactique. Ainsi, chaque définition de la pédagogie dénote un rapport singulier à l'épistémologie. C'est ce que montrent les trois définitions significatives et la position de Marchive que nous avons retenues, qui permettent de traverser l'histoire de la pédagogie dans ses liens avec la recherche en éducation.

### 1.1. La pédagogie, une théorie-pratique de l'action

A partir d'un commentaire des cours d'Emile Durkheim<sup>2</sup>, Michel Fabre (non daté) montre qu'il définit la pédagogie comme « *la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation...* ». Mais dans l'esprit de Durkheim, la pédagogie ne se

---

<sup>1</sup> (Pédagogie) active, de groupe, de l'alternance, de la découverte, de la maîtrise, de la réussite, des adultes, des centres d'intérêts, différenciée, du contrat, du projet, expérimentée, expérimentale, Freinet, institutionnelle, libertaire, non directive, par objectifs, traditionnelle (Raynal, F., & Rieuner, A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF).

<sup>2</sup> Il s'agit de cours d'histoire de la pédagogie, publiés en 1936 sous le titre de *L'Évolution pédagogique en France*.

confond pas avec les sciences de l'éducation. Ainsi nous dit Fabre, « *les sciences de l'éducation éclairent l'acte pédagogique mais les problèmes pédagogiques ne sont pas réductibles aux problèmes scientifiques : ce sont des problèmes de la pratique, ici et maintenant dans ce contexte singulier et le plus souvent dans l'urgence, qui engagent des décisions à la fois techniques et éthiques ! Dans d'autres textes, Durkheim fera de la pédagogie une discipline « praxéologique » (...). Cela signifie que la pédagogie est pour lui de l'ordre de la théorie non de la pratique, mais d'une théorie de la pratique ou comme l'écrira Durkheim relève d'une théorie-pratique ! La pédagogie est donc pour Durkheim une réflexion de l'acteur sur sa pratique en vue de l'améliorer. Il ajoute qu'il faut donner aux enseignants une culture professionnelle à base de sciences humaines, pour éclairer cette réflexion : d'où les sciences de l'éducation » (p. 4). Nous en concluons que si la pédagogie tient à la fois de la théorie et de la pratique, de la *praxis* (terme repris par Francis Imbert, à propos de la pédagogie institutionnelle<sup>3</sup>) la question de son statut épistémologique demeure ouverte.*

## **1.2. La pédagogie, un patrimoine de textes à étudier pour la pratique éducative d'aujourd'hui**

Philippe Meirieu considère deux de ses ouvrages comme significatifs de sa réflexion, *La Pédagogie entre le dire et le faire* (1995) et *Faire l'Ecole, faire la classe* (2004). Dans l'avant-propos du second, intitulé « *Pour une épistémologie de la pédagogie* », il synthétise les apports du premier. Il y met en évidence ce qu'il nomme le « *moment pédagogique* », *quand l'éducateur découvre la résistance de l'éduqué à son entreprise éducative* » (p. 13). S'écartant d'une pédagogie scientifique, il considère que « *l'activité pédagogique ne peut plus être pensée de manière applicationniste* ». Il propose alors de l'explorer à partir des « *tensions qui structurent les discours pédagogiques* », tensions qui ouvrent à l'inventivité de l'éducateur. L'activité pédagogique devient « *l'exercice du jugement pédagogique* », *associant prélèvement d'indices dans une situation, exploration des scénarios possibles dans sa « mémoire pédagogique » et construction de l'unité de l'acte dans une structuration narrative* ».

Au plan épistémologique, il soutient que la pédagogie est un discours construit mais hétérogène, parfois également contestable, qui doit être étudié comme tel pour tenter d'en comprendre le mode de constitution, la portée et les apports (p. 13, 14). L'hypothèse de recherche qu'il dit avoir validée énonce que « *l'ensemble des discours pédagogiques est à comprendre comme un genre littéraire particulier qui débusque, le plus souvent à son insu, les contradictions fondatrices auxquelles se trouve affronté l'homme dès lors qu'il cherche à éduquer ceux et celles qui viennent au monde* » (p. 14).

En conséquence, la pédagogie n'est pas une science, mais un discours qu'il convient de travailler dans une triple direction :

- « **Réhabiliter les textes du patrimoine pédagogique** et les proposer systématiquement à une étude rigoureuse, en posant (...) la question (...) : « *Comment se sont-ils emparés des contradictions éducatives qu'ils avaient à surmonter et quelle démarche ont-ils adopté pour y faire face ? Quels dispositifs ont-ils proposé pour substituer la temporalité éducative aux oppositions idéologiques statiques ? Et qu'est-ce que cela nous apprend sur les démarches que nous pourrions adopter et les dispositifs que nous pourrions construire à notre tour ?* » ;

---

<sup>3</sup> Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

- « Constituer (...) **une méta-pédagogie** (...) (qui met) à disposition des éducateurs un inventaire raisonné et contextualisé des apports du discours pédagogique » ;
- Enfin, reprendre l'analyse épistémologique sur ce nouveau discours.

Cette position n'épuise pas la question du statut épistémologique de la pédagogie. La pédagogie est-elle réductible à un discours ? Des problèmes de la pratique ne sont-ils pas des problèmes scientifiques ? Certaines pédagogies n'empruntent-elles pas des démarches scientifiques ? Ne se construisent-elles pas sur des apports scientifiques ? Ne produisent-elles pas des résultats scientifiquement objectivables ?

### 1.3. Vers une pédagogie scientifique ?

De 1880 à 1930, en même temps que naissent la psychologie expérimentale appliquée à l'éducation (Binet) et le mouvement de l'Éducation nouvelle, une pédagogie scientifique se développe, dont Alain Marchive (2008) a retracé l'histoire. Dès cette époque, deux conceptions de la recherche en éducation sont présentes : « *une recherche pédagogique qui fonde sa légitimité sur le lien théorie-pratique et une recherche scientifique pour qui la rupture avec la pratique constitue une nécessité épistémologique. Dans le premier cas, comme le souligne Freinet, la pratique est l'origine et la fin ultime de la recherche, laquelle ne peut être menée que dans le langage de la pratique et à l'aune de son intérêt direct pour celle-ci. Dans le second cas, l'attitude scientifique suppose une mise à distance de l'objet ; elle utilise des concepts spécifiques et élabore un cadre théorique permettant d'expliquer ou de rendre compte de la pratique* » (p. 16). Cette seconde conception, dénommée « science de l'éducation », est portée par des universitaires qui l'appuient sur des disciplines reconnues : la philosophie, la psychologie (Claparède) et la sociologie (Durkheim).

Ceci conduit Marchive à questionner la possibilité d'un discours pédagogique autonome. Il souligne alors l'entre-deux dans lequel la définition adoptée par Durkheim va cantonner durablement la pédagogie. La volonté de promouvoir une pédagogie scientifique autonome n'est pourtant pas abandonnée et Marchive évoque trois auteurs représentatifs de cette tentative : Maria Montessori, Raymond Buyse (1935) et Gaston Mialaret (1954) (p. 27). Il souligne la tentative de ce dernier de relier recherche et pratique : « *la rupture épistémologique nécessaire à la constitution de la recherche scientifique n'exclut pas le souci de lier la recherche et la pratique : séparer théorie et pratique sans les opposer, telle semble bien être, pour Mialaret, la gageure de la pédagogie expérimentale* » (p. 36)<sup>4</sup>.

A partir de 1968, une nouvelle période s'ouvre avec la création des sciences de l'éducation. Un discours pédagogique savant est produit, à vocation prescriptive, mais sans réel ancrage dans la pratique (p. 37). Il faudra attendre les années 1980, où « *l'intégration de nombreux enseignants de terrain dans le corps des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, va conduire au développement des études sur les pratiques enseignantes par le biais de la recherche-action (...) et plus tard de l'ethnographie à l'école* » (p. 44)<sup>5</sup>. Mais « *en plaçant son autorité au service de la promotion de modes d'organisation et d'action pédagogique spécifiques, le chercheur prend un double risque : celui de l'assujettissement de la pratique à l'ordre de la science d'une part ; celui du rejet de la recherche scientifique au nom de la primauté de la pratique d'autre part* » (p. 46).

<sup>4</sup> Pour Mialaret, le chercheur est d'abord un praticien expert : « *Il est impossible de concevoir un chercheur pédagogique, qui ne connaîtrait pas le métier d'éducateur, c'est-à-dire qui serait incapable de conduire lui-même une classe dans de bonnes conditions* » (Mialaret, G. (1954). *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris : PUF, p. 18, 19).

<sup>5</sup> L'auteur prend pour exemples la pédagogie interactive (CRESAS, 1981) et de la pédagogie différenciée (Legrand ; Meirieu, 1985, 1988, 1989).

Puisque le chercheur ne peut se substituer au pédagogue, l'articulation entre science et pédagogie reste posée. Marchève la tranche en considérant que la pédagogie fait son unité par « *sa position dans le champ de l'éducation, entre théorie et pratique* » (p. 57) et par là, qu'elle « *devient objet de science* » pour ceux qu'il nomme les « *chercheurs pédagogues* » (p. 52). Il justifie sa position en relevant l'ambiguïté du terme de recherche pédagogique, et fait une différence de nature entre les travaux des pédagogues et ceux des chercheurs : « *les travaux des pédagogues sont réalisés dans ou à partir de la pratique de l'enseignement ; ils conduisent à la réalisation d'outils pour l'enseignement et/ou à l'élaboration d'un corps de connaissances empiriques pouvant se structurer en doctrine pédagogique. Les chercheurs en sciences de l'éducation mènent quant à eux, des recherches sur les pratiques enseignantes ou sur les pédagogues et les textes pédagogiques, qui visent à élaborer un corps de connaissances scientifiques, pouvant s'organiser in fine en modèle théorique. Dans le premier cas on pourrait parler de recherche pour l'action ; dans l'autre on pourrait parler de recherche sur l'action* ». Au final, deux aspects déterminent la nature de la recherche : la place du chercheur et les méthodes mises en oeuvre : « *le pédagogue est le sujet de la recherche et il procède de manière empirique ; le chercheur n'est pas l'objet de la recherche et ses méthodes sont validées scientifiquement* » (p. 61).

D'où d'une part, la nécessité d'interroger la posture épistémologique des pédagogues et des « chercheurs pédagogues » dans leur activité de recherche. Sont-ils 1) dans une posture distanciée à l'excès, décrivant et expliquant des dysfonctionnements dans les pratiques enseignantes, mettant en évidence des écarts avec des normes ou des « bonnes pratiques » supposées mais non toujours explicitées, prescrivant ou au contraire s'interdisant de prescrire, au risque que leurs travaux ne demeurent inaccessibles et non appropriés par les professionnels ? ; 2) sont-ils au contraire, tellement identifiés aux praticiens qu'ils étaient, qu'ils manquent de recul suffisant pour en analyser l'activité, au risque du développement d'un discours militant substitutif d'un discours étayé scientifiquement ? ; ou 3) sont-ils dans un travail à la fois impliqué et distancié, où les questions de départ du chercheur sont en phase avec des préoccupations de praticiens, où l'écart entre l'activité professionnelle prescrite (par l'institution, présente dans l'imaginaire des enseignants ou dans la leur) et l'activité réelle est objet de recherche, où l'on s'attache à décrire précisément ce qui se passe dans la relation d'enseignement, afin de la rendre intelligible et d'en apprécier les effets, pour pouvoir ensuite la questionner et éventuellement l'améliorer avec le concours des praticiens ?

D'où d'autre part, la question de la scientificité des méthodologies utilisées, avec ses conséquences sur la validité des résultats produits. Ici, les débats se cristallisent sur la recherche-action, démarche de prédilection des pédagogues et de certains « chercheurs pédagogues », en particulier dans les IUFM, peu considérée comme démarche de recherche. La coupure nette entre pédagogue et chercheur interdit-elle au chercheur d'y recourir ? Qu'en est-il de la posture de « praticien-chercheur », qui s'est imposée dans les années 1980 pour signifier la fonction autonome de recherche pédagogique du mouvement Freinet ? Ajoutons un autre aspect pour le moins paradoxal et qui constitue une préoccupation des milieux de la recherche en éducation : ceux-ci se plaignent en effet que les connaissances qu'ils produisent diffusent insuffisamment auprès des praticiens tout en dévaluant la recherche-action, lui reprochant une trop grande proximité avec eux. Ils oublient que les pédagogues et autres praticiens-chercheurs sont aussi de grands lecteurs, voire des utilisateurs et des vulgarisateurs de savoirs scientifiques.

#### ***1.4. La situation d'enseignement comme objet d'étude pédagogique, didactique et anthropologique***

Alors qu'à partir des années 1980, le développement des recherches en didactique a pu apparaître comme un discrédit de la tradition des recherches en pédagogie, au nom d'une plus grande scientificité des premières, beaucoup soutiennent ou démontrent actuellement que l'opposition pédagogie/didactique est dépassable (Fabre, 1998 ; Connac, 2009 ; Marchive, 2008 ; Delcambre, 2010). Selon Marchive, « ces deux approches ont en commun de s'intéresser à ce qui se passe dans la classe, au sein des situations d'enseignement le plus souvent « naturelles », dans un but de compréhension, voire d'explication et de modélisation des phénomènes observés, leur ambition étant de constituer un corps de savoirs scientifiques sur les phénomènes d'enseignement » (p. 70). Ainsi, il propose la situation d'enseignement comme objet d'étude des deux disciplines. Aux dimensions didactique et pédagogiques, il ajoute la dimension anthropologique<sup>6</sup>. Il propose alors « un cadre théorique qui permette au chercheur, quel que soit son axe privilégié de recherche (anthropologique, pédagogique, didactique), de ne pas ignorer les éléments nécessaires à la compréhension la plus complète des phénomènes qu'il étudie » (p. 74). En outre, à propos de la pédagogie, Marchive distingue deux domaines dans lesquels le chercheur pourra ranger ses objets d'étude : « ce qui relève de l'étude des pratiques d'enseignement (ce que nous nommerons la **praxis** de l'enseignant), et ce qui relève de l'analyse du discours sur l'enseignement (ce que nous nommerons le **logos** du pédagogue) » (p. 87).

## **2. Collaboration entre praticiens des pédagogies coopérative, institutionnelle et chercheurs : à quelles conditions ?**

### **2.1. Des relations complexes... mais pourtant productives**

Les relations difficiles des praticiens des pédagogies coopérative puis institutionnelle avec la recherche universitaire en éducation sont consubstantielles de l'essor de ces pédagogies. Selon Henri Peyronie (1999), « le fonctionnement du mouvement Freinet en intellectuel collectif assure (...) une fonction autonome de recherche pédagogique depuis plus d'un demi siècle », ce dont témoignent de multiples articles, des livres collectifs ou individuels ou encore dans les années 1980, l'essor de la notion de « praticien chercheur » (p. 106). Ainsi, les instituteurs « Freinet » ont toujours considéré qu'ils faisaient de la recherche par leurs propres moyens et donc, qu'ils n'avaient pas besoin de l'apport de chercheurs extérieurs. Cette situation de défiance à l'égard de l'université tient aussi, selon Peyronie (2005), à la coupure sociale, culturelle, symbolique entre instituteurs et professeurs (p. 12). Elle se double, entre 1947 et 1953, d'un affrontement avec les universitaires communistes proches du GFEN, suivi dans les années 1960 de la crise entre l'ICEM et sa branche parisienne dirigée par les praticiens de la pédagogie institutionnelle naissante, eux-mêmes liés à des universitaires psychiatres et psychosociologues (p. 13, 14). Toutefois, des collaborations entre le mouvement Freinet et l'université ont existé<sup>7</sup>.

Mais la situation a évolué depuis une vingtaine d'années, où une autre génération d'universitaires de sciences de l'éducation partageant les valeurs de la pédagogie Freinet l'a prise pour objet de certains de ses travaux. En témoignent « de nombreuses collaborations entre les militants de l'ICEM et les universitaires (...) dans des instances universitaires :

---

<sup>6</sup> Celle-ci comprend « les dimensions d'arrière-plan qui (...) affectent (la situation d'enseignement) de manière plus ou moins importante : les valeurs familiales, le style d'éducation, les attentes des parents à l'égard de l'école, les contraintes sociales et le milieu culturel, mais aussi les valeurs morales de l'enseignant, la conception qu'il a de son rôle, ses modèles professionnels, ses engagements politiques, etc. » (Marchive, 2008, p. 73). Voir Sarrazy, B. (1996). La sensibilité au contrat didactique : rôle des arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux II, Bordeaux.

<sup>7</sup> Avec Guy Avanzini (Lyon) dès 1928, Jean Vial (Caen) ou Louis Legrand (Strasbourg) dans les années 1960.

colloque de Bordeaux en 1987 et 1990, de Caen en 1996<sup>8</sup>, de Rennes la même année ; soutenances de thèses de doctorat de praticiens-chercheurs « Freinet » ; publications communes (...) ; dans des instances de l'ICEM : le Salon annuel des apprentissages, à Nantes ; les congrès de l'ICEM ; les stages de formation régionaux ; les publications de ce mouvement » (p. 15-16)<sup>9</sup>. Peyronie (juin 1999, 2005) propose une typologie des recherches universitaires sur la pédagogie et le mouvement Freinet, que nous avons regroupée selon quatre domaines : 1) des confrontations avec la recherche pédagogique universitaire ; 2) des thèses croisant des pratiques en pédagogie Freinet avec des recherches en didactique des disciplines ou utilisant des outils de la linguistique ; 3) des travaux relatifs à l'histoire des idées pédagogiques, réalisés à partir des écrits de Freinet ; 4) des travaux concernant l'histoire du mouvement : thèses ou ouvrages<sup>10</sup>. Ajoutons à cela la thèse Henri Louis Go (2005) qui a étudié selon une approche ethnographique le système didactique de l'école Freinet de Vence, proposant ensuite une reconstruction de la forme scolaire (Go, 2007). Il faut enfin compter avec la recherche dirigée par Yves Reuter (2007) sur un groupe scolaire de la banlieue lilloise se réclamant de la pédagogie Freinet, remarquable à plus d'un titre : par sa finalité d'évaluation négociée avec les autorités académiques et les enseignants, par le nombre de chercheurs impliqués, la pluralité des disciplines convoquées et des objets étudiés, enfin par la qualité scientifique du travail conduit et les résultats obtenus<sup>11</sup>. Cependant, par sa complète extériorité, elle questionne la place des praticiens, « objets de » ou « associé à » la production de savoirs scientifiques.

Quant à la pédagogie institutionnelle, si elle a côtoyé des universitaires, la branche se réclamant d'Aïda Vasquez et de Fernand Oury a elle aussi gardé une défiance envers eux. D'une part, la coupure primaire/secondaire s'est perpétuée. Beaucoup de praticiens sont restés liés à l'ICEM<sup>12</sup>. D'autre part, dans les années 1970, la rupture avec le courant autogestionnaire composé essentiellement d'universitaires de sciences de l'éducation a renforcé ce rejet. Oury s'est toujours méfié de ce qu'il appelait le « psycho pompage », qualifiant ainsi les chercheurs qui passaient dans les classes pour recueillir des données, en repartaient puis publiaient « pour faire leur carrière » sans jamais engager de véritable travail avec les praticiens. Cette position est cependant paradoxale, car de tous les courants pédagogiques, la pédagogie institutionnelle est certainement celui qui a le plus empruntés aux sciences humaines et sociales pour élaborer sa *praxis*<sup>13</sup>. En outre, des universitaires ont toujours participé à ses travaux. Parmi eux, Jacques Pain et Francis Imbert en ont fait l'objet de leurs recherches. Un colloque à l'initiative du premier a eu lieu à Nanterre en 2008. Un travail est en cours sur les thèses produites depuis celle d'Aïda Vasquez en 1966, dans lesquelles la référence psychanalytique prédomine. Des questions peuvent alors se poser : ne faudrait-il pas aussi convoquer d'autres champs théoriques et d'autres méthodologies d'analyse<sup>14</sup> ? Quels travaux, quels résultats de recherche en éducation ces praticiens

<sup>8</sup> Clanché, P., & Testanière, J. (dir.) (1989). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux ; Clanché, P., Debarbieux, E., & Testanière, J. (dir.) (1994). *La pédagogie Freinet. Mise à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux ; Peyronie, H. (dir.) (1998). *Freinet, 70 ans après*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

<sup>9</sup> Pour le détail des publications auxquels Peyronie fait référence, voir ses bibliographies (1999, pp. 119-125 ; juin 1999, pp. 18-19) et les notes de sa préface à Vergnioux, 2005, pp. 9-20.

<sup>10</sup> Il faut encore citer l'ouvrage en deux tomes de Michel Barré, militant de l'ICEM : Barré, M. (1995). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*. Mouhans-Sartoux : PEMF.

<sup>11</sup> François Jacquet-Francillon considère que cette recherche n'a de comparable que celle conduite par Avanzini en 1976-77 à Lyon, dans une école Freinet (Jacquet-Francillon, F. (2005). Principes et pratiques de l'« Education nouvelle » : des objets de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 153, 5-12).

<sup>12</sup> Ceux qui ont rencontré Fernand Oury se souviennent qu'il se présentait immanquablement comme « instituteur demeuré primaire ».

<sup>13</sup> Voir par exemple Vasquez, A., & Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, pp. 191-248, ainsi que la bibliographie de cet ouvrage et celle de Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.

<sup>14</sup> Au plan méthodologique, on sait l'importance des monographies d'élèves ou de classe.

utilisent-ils ? Quels nouveaux domaines ou objets seraient à investiguer ? Enfin, si une collaboration entre praticiens et chercheurs est souhaitable, à quelles conditions et selon quelles modalités ? Qu'en serait-il de la participation, de l'association, de l'implication, des engagements respectifs du praticien et du chercheur ?

## **2.2. Les conditions d'une collaboration**

Pour avancer des éléments de réponses, il nous est apparu éclairant de revenir sur un texte de 1968 rédigé par Fernand Oury, publié suite au colloque de Nanterre (Martin, Meirieu & Pain, 2009). Il comprend deux parties : l'une consacrée à des réflexions sur la recherche pédagogique ; l'autre intitulé *Le Code de déontologie des chercheurs en pédagogie*, qui formalise les règles adoptées par les groupes d'éducation thérapeutique (GET) dans lesquels Oury travaillait.

Dans la première partie, l'auteur considère la pédagogie comme une science issue « *d'une dialectique permanente entre la « pratique » et la « théorie »* » (p. 171). Puis après avoir précisé ces deux termes, il affirme que la distinction entre praticiens et chercheurs constitue un obstacle « *à la communication et à la coopération* », du fait que chacun demeure prisonnier de « *rôles conformes aux hiérarchies sociales et aux institutions reconnues* » (p. 172). Il relève les problèmes éthiques rarement explicités posés par cette collaboration, les difficultés que connaît le chercheur lorsqu'il produit un travail universitaire qui émane d'un groupe. Dans ces situations, l'absence de règles précises crée des malentendus, des blocages, voire des conflits (p. 173), d'où la seconde partie du texte.

Afin de saisir sans détour les aspects problématiques de la collaboration entre praticiens et chercheurs tel qu'Oury les pose, nous avons classé les règles de ce Code de déontologie destiné aux chercheurs souhaitant collaborer avec des praticiens de la pédagogie institutionnelle (p. 174-176) en deux catégories : celles *a priori* indiscutables et celles qui méritent débat. Figurent dans la première liste la demande préalable d'autorisation aux autorités hiérarchiques, la volonté des chercheurs d'apporter leurs compétences aux praticiens en échange de l'information recueillie, la durée minimale de présence exigée (une semaine). A propos des documents issus des classes, l'apport de précisions sur leurs origines et sur les caractéristiques du milieu scolaire apparaît incontestable ou à l'inverse, la non mention de l'origine des productions mettant en cause l'enfant, sa famille ou l'école, risquant de causer des préjudices moraux ou matériels. Enfin, les documents élaborés par le chercheur, la liberté et la responsabilité de son interprétation lui appartiennent. La liste problématique est plus longue. Nous l'avons établie selon quatre rubriques. A propos des modalités de travail sur le terrain, le désir des chercheurs d'un travail en commun et d'une vie de groupe avec les praticiens, de même que la nécessité de prévoir une communication « horizontale » entre enseignants ne vont pas de soi. A propos des objets, l'exclusion du champ de la recherche des visites de bâtiments scolaires, de la visite collective d'une classe, le refus des praticiens de faire une leçon de pédagogie active pourraient être interrogés. Concernant la communication par le chercheur du résultat de ses observations, l'engagement de ne le faire qu'avec l'accord de l'observé n'est pas une pratique courante. Les divergences potentiellement les plus importantes portent enfin sur la publication, où les praticiens demandent la rédaction d'un contrat préalable définissant les droits respectifs de l'auteur du document et de la personne ou de l'organisme qui publie l'oeuvre totale (même si le nom de l'auteur n'est pas mentionné). S'agissant de son contenu, les praticiens auteurs d'un texte réclament un contrôle de son utilisation, de l'opportunité d'une mention d'origine et de la citation de leur nom. En cas de désaccord avec une interprétation du chercheur, ils souhaitent avoir la possibilité de signaler leur opinion par une note. Ils demandent encore que soit indiqué, dans le texte final, le mode d'élaboration du document ainsi que les noms

des participants. Quant aux bénéfices éventuels d'une publication, ils demandent qu'un partage soit déterminé à l'avance entre le chercheur, les enfants (via la coopérative) et l'enseignant qui participe financièrement à la création du milieu éducatif. Une répartition des bénéfices résultant d'une exploitation commerciale du travail commun doit être fixée dans le contrat, en fonction de l'apport de chacun.

Nous mettons ces aspects déontologiques en débat, en faisant toutefois remarquer qu'en termes méthodologiques, les règles formulées se situent sans ambiguïté du côté de la recherche-action.

### **3. Quelques objets de recherche sur lesquels porter notre intérêt**

Problématique d'une vive actualité, l'étude des mutations qui affectent l'école est centrale dans notre laboratoire. Il apparaît ainsi légitime de se demander si les méthodes d'enseignement, les modalités didactiques et pédagogiques se transforment en même temps que la société change. Certains chercheurs affirment que les situations d'enseignement n'exposent pas suffisamment l'élève au savoir, que les pratiques pédagogiques des enseignants continuent de s'adresser essentiellement aux enfants qui ont déjà une connivence intellectuelle et culturelle avec l'école<sup>15</sup>. D'autres montrent que dans certaines conditions (enseignants formés, travail en équipe, projet...), la pédagogie coopérative obtient des résultats significatifs en termes de réduction des violences et de résultats scolaires d'élèves de milieux populaires<sup>16</sup>, ou qu'elle intègre certains savoirs scientifiques parmi les plus récents<sup>17</sup>. Dans le même sens, une enquête de l'OCDE, l'enquête TALIS réalisée dans 23 pays et dont les résultats avaient été dévoilés le 16 juin 2009, indiquait que les enseignants utilisant la pédagogie de projet déclaraient moins de problèmes de discipline. Il convient donc de questionner les pratiques professionnelles de l'école sous l'angle du pédagogique. C'est pour cela que nous souhaitons développer des recherches sur les pédagogies coopérative et institutionnelle selon plusieurs thématiques, à approfondir.

#### ***3.1. L'épistémologie de ces pédagogies et leurs liens avec les savoirs scientifiques***

Il convient de poursuivre la réflexion engagée dans ce texte sur le statut et la portée théorique, les fondements scientifiques et l'épistémologie de ces pédagogies. Quelle articulation entre les savoirs théoriques produits par les sciences humaines et de l'éducation d'une part, et la constitution d'un savoir matérialiste appuyé sur une pratique réelle, soutenu et questionné par ces sciences, d'autre part ? Cette scientificité fondatrice que la pédagogie produit comme une réponse de l'école aux mutations sociétales ne constitue-t-elle pas une méthodologie originale de la *praxis*, un fondement épistémologique des sciences de l'éducation pour l'école de demain ? En conséquence, cette épistémologie de l'action impacte les conditions de la production scientifique. L'opposition entre savoir théorique et savoir pratique fait-elle sens ? Si le savoir savant sur l'école ne peut être produit *ex-nihilo* sans étudier les pratiques enseignantes, si ces enseignants élaborent continuellement des savoirs sur leurs pratiques, comment interroger cette *praxis* sans eux ? Quelle co-production de savoirs et quels apports des chercheurs ? Mais aussi, comment prendre en considération les tensions engendrées par la posture impliquée de militant/praticien/chercheur ? Il s'agit d'aider à mettre au jour et à formaliser avec des méthodologies rigoureuses les savoirs

---

<sup>15</sup> Bautier, E., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF. ; Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

<sup>16</sup> Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

<sup>17</sup> Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.

produits par les pédagogues, mais aussi de questionner les pratiques, notamment en travaillant l'écart entre le dire et le faire.

### **3.2. La place des savoirs**

Quelle place les pédagogies coopérative et institutionnelle accordent-elles aux savoirs scolaires, aux recherches en didactique ? Quel rapport au savoir les élèves construisent-ils à travers elles ? Plus globalement, à quelles conditions les apprenants peuvent-ils aujourd'hui s'approprier les savoirs scolaires ? Ces questions pourraient être étudiées. Ainsi par exemple, le recensement des orientations didactiques choisies, des supports utilisés par les enseignants et des effets produits sur les apprentissages des élèves ; ou la mise au jour des savoirs sociaux et didactiques que les élèves qui pratiquent régulièrement le conseil acquièrent. Du côté des enseignants, la façon dont ils repèrent et distinguent parmi les questions traitées au conseil ce qui relève du négociable et du non-négociable, et les façons d'agir qui en découlent ; ou l'étude des modalités d'exercice de l'autorité enseignante pour en dégager ou pas des spécificités ; ou encore l'étude des sanctions que les enseignants pratiquant ces pédagogies utilisent, en les répertoriant et en décrivant le fonctionnement, en comprenant ce que chacune d'elle « travaille » chez les élèves. Autre objet d'étude, appréhender comment, à partir de quels événements et selon quels processus, une classe se constitue en collectif.

### **3.3. L'évaluation de ces pédagogies**

Alors le système scolaire semble piloté par les résultats, a-t-on véritablement évalué les effets de ces pédagogies sur la réussite ou de l'échec scolaire des élèves comparativement à d'autres ? Comment évaluer ces pédagogies et qu'évalue-t-on ? Peut-on mesurer des résultats indépendamment des processus et des finalités ?

### **3.4. La formation des enseignants à la (ces) pédagogie(s)**

Si la pédagogie est un savoir spécifique indispensable à l'exercice professionnel, quelle formation des enseignants à la pédagogie et selon quelles modalités ? Ainsi, quelle place faire à la pratique de ces pédagogies par les étudiants dans les dispositifs de formation et quels seraient les formateurs les mieux à même d'encadrer de tels dispositifs ? Mais encore, quel patrimoine pédagogique transmettre ? De quels savoirs professionnels spécifiques les enseignants doivent-ils disposer pour permettre aux élèves d'apprendre : en termes de connaissance du système éducatif et des élèves, de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, d'exercice de l'autorité, de conduite de groupe, de techniques et d'outils... ?

Ces propositions ne sont pas exclusives. Il convient peut-être en premier lieu que praticiens et chercheurs engagent un dialogue pour s'accorder sur des objets d'étude communs.

## **Bibliographie**

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF.

Delcambre, Y. (2010). Pédagogie (pp. 161-165). In Reuter, Y. (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Fabre, M. (1998). Freinet et les didactiques (pp. 47-57). In Peyronie, H. (dir.). *Freinet, 70 ans après*. Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Fabre, M. (non daté). Sarkozy pédagogue (pp. 1-8). *Site de Philippe Meirieu* [En ligne]. [http://www.meirieu.com/FORUM/fabre\\_sarkozy\\_pedagogue.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/fabre_sarkozy_pedagogue.pdf)
- Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : PUR.
- Meirieu, P. (1995). *La Pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris : ESF.
- Oury, F. (1968). Réflexions sur la recherche pédagogique. In Martin, L., Meirieu, P., & Pain, J. (dir.) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (pp. 171-176). Vigneux : Matrice.
- Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation*. Paris : Hachette.
- Peyronie, H. (1999, juin). L'ICEM, la recherche coopérative et la recherche universitaire. *Le Nouvel Educateur*, 110, 18-19.
- Peyronie, H. (2005). Préface (pp. 9-20). In Vergnioux, A. *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen : Presses Universitaires de Caen.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.