

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

Le rapport au temps dans les recherches collaboratives du réseau des LéA-IFÉ

*Virginie VOLF
Laboratoire CeDS (UR 7440)
Institut Français de l'Éducation – ENS de Lyon*

*Sophie ROUBIN
Institut Français de l'Éducation – ENS de Lyon*

Résumé : (700 signes max)

Les pratiques des chercheurs et acteurs éducatifs entretiennent des liens d'influence réciproque avec leur conception de l'accès au savoir, leur épistémologie pratique. Nous utiliserons le concept de forme, scolaires, de formation ou de recherche, pour évoquer ces pratiques. Nous nous intéresserons à la dimension temporelle de cette forme et verrons comment elle peut être modifiée par des acteurs engagés dans des recherches collaboratives. Nous exemplifierons ces propos au travers des recherches qui sont menées dans le réseau des Lieux d'éducation Associés à l'Institut Français de l'Éducation.

Abstract: (700 characters max.)

The practices of researchers and educational actors maintain reciprocal influence with their conception of access to knowledge, their practical epistemology. We will use the concept of form, school form, training form or research form, to discuss these practices. We will look at the temporal dimension of this form and see how it can be modified by actors engaged in collaborative research. We will exemplify these statements through the research carried out in the network LéA-IFÉ (Associated Places of Education of the French Institute of Education).

Mots clés : recherche collaborative ; temps didactique ; épistémologie pratique ; forme scolaire

Key-words: collaborative research, didactic time, practical epistemology, school form

La façon dont on conçoit l'accès aux savoirs, que l'on soit chercheur, enseignant ou autre acteur éducatif, induit la forme que l'on va lui donner : forme scolaire à l'école, forme de la formation continue et initiale, à l'Université notamment, et même forme de l'accès aux connaissances par la recherche pour les chercheurs. Cette conception, « rapport à l'activité de connaissance dans le social » (Sensevy, 2011) est une épistémologie pratique. Elle est une

« théorie de la connaissance construite dans et pour la pratique » (Sensevy, 2019). Elle génère des pratiques (ici par le biais d'une forme) mais est également générée par la pratique. Nous nous intéressons ici à la façon dont la participation à une recherche collaborative en éducation¹ peut modifier la pratique, et donc l'épistémologie pratique, des acteurs engagés. Nous mobiliserons pour cela le concept de « forme » car il permet d'éclairer à la fois les pratiques et l'épistémologie pratique des acteurs.

1. Épistémologie pratique et forme (scolaire, de formation et de recherche)

L'objet de cette communication n'étant pas la forme elle-même, forme scolaire, de formation ou de recherche, nous passerons rapidement sur sa définition ainsi que sur les débats et controverses qui s'y rapportent. Nous admettons qu'une forme peut être décrite comme un temps, un espace et une relation (Vincent, 2012), sans pour autant être réduite à la somme des caractéristiques qui permettent cette description (Charlier et Croché, 2021). La forme scolaire est ici comprise comme une forme de « transmission de savoirs et de savoir-faire » (Vincent, 2012) dans des établissements scolaires. Nous poserons qu'elle présente des caractéristiques similaires à la forme de la formation professionnelle, y compris à l'Université. « Les formations professionnelles reconstruisent en leur sein des espace-temps de formation académique relevant d'une scolarisation partielle de l'apprentissage du métier – et qu'elles prennent à ce titre des traits de la forme scolaire » (Chopin, 2018). La forme de la recherche sera également mise en parallèle avec la forme scolaire. En effet, elle est liée à une forme de transmission des savoirs et découle de la façon dont on conçoit cette transmission (ici les savoirs ne sont pas « déjà là » mais à « chercher » et celui qui transmet les savoirs est également celui qui les reçoit). La forme de la recherche peut également être définie par ses caractéristiques spatiales (les lieux de la recherche, l'organisation de l'espace, etc.), temporelles (la façon dont le temps est organisé lors d'une recherche, les implications pratiques liées à cette organisation) et par les relations (entre les acteurs, les savoirs, etc.).

¹ Nous entendons ici les recherches collaboratives dans un sens large qui recouvre les recherches impliquant des acteurs éducatifs et des chercheurs.

1.1. Influence réciproque

Commençons par la forme scolaire pour aborder les liens d'influence réciproque entre l'épistémologie pratique des acteurs et les caractéristiques de la forme dans laquelle ils évoluent et sur laquelle ils agissent. Ces caractéristiques de la forme scolaire, temps, espace et règles que le professeur va mettre en œuvre dans sa classe (Vincent, 1980) découle de sa conception de l'accès aux savoirs, de ses habitus si l'on se réfère à Bourdieu. L'enseignant mettra en œuvre des règles, une organisation de l'espace et du temps différente s'il conçoit que l'apprentissage passe par l'activité de l'élève, ou par la mémorisation par exemple. Dans le même temps, un enseignant dont les pratiques se rattachent à une forme scolaire particulière confortera voire développera une conception de l'accès aux savoirs en accord avec cette forme, une épistémologie pratique. Le même phénomène adviendra chez les autres acteurs éducatifs et chez les chercheurs.

Il y a donc un mouvement circulaire entre la forme mise en œuvre et la conception de l'accès au savoir. « L'épistémologie pratique est ainsi pratique en tant qu'elle émerge de la pratique et l'oriente en retour. » (Sensevy, 2019). Chaque étape renforce la suivante. J'ai telle conception de la transmission des savoirs, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la formation ou de la recherche, je mets en place des pratiques qui la confortent et qui ne m'incitent pas à accéder à d'autres conceptions, d'autres façons de percevoir, ici, la transmission des savoirs, l'apprentissage, l'enseignement, la formation ou la recherche. « Une épistémologie pratique organise fondamentalement une "compréhension" du monde, et produit tout aussi bien l'incompréhension de ce qui lui est étranger » (id.). Les relations ne sont évidemment pas de stricte causalité car même les habitus laissent une marge de liberté à l'individu dans sa pratique, « l'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois » (Bourdieu, 1992).

S'il est difficile d'agir sur les conceptions, les valeurs, les représentations ou croyances des individus, il est plus facilement envisageable d'agir sur leurs pratiques. Nous ne disons pas ici qu'en obligeant un individu à agir d'une façon particulière on pourra modifier sa vision du monde mais que lorsque l'individu fait un pas pour modifier ses propres pratiques, qu'il a l'occasion, dans un temps long, d'expérimenter d'autres façons d'agir, alors, il est envisageable que ses conceptions évoluent en parallèle. Pour reprendre le vocabulaire de Bourdieu, prendre conscience de ses propres habitus ne suffit pas à les modifier car ils sont inscrits dans les corps, pour autant, cela peut permettre de s'engager sur un chemin qui permettra d'initier un travail

d'explicitation, de gestion, de maîtrise de ses propres dispositions (Bourdieu, 1992) qui sera, lui, plus à même de modifier les habitus. Ces habitus renouvelés, « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980), vont modifier les pratiques et donc l'épistémologie pratique des individus.

C'est au travers de ce prisme que nous souhaitons regarder les recherches collaboratives en éducation. Ces recherches, en modifiant les pratiques des acteurs, et ainsi les formes qu'ils mettent en oeuvre, peuvent contribuer à faire évoluer leurs conceptions de la façon dont on accède aux savoirs, dont on les transmet, que l'on soit chercheur ou acteur éducatif. En mettant en oeuvre (voire à l'épreuve) d'autres façons d'agir, une autre épistémologie pratique pourra advenir, modifiant sa conception du rapport au savoir, et en retour nourrir la pratique de l'acteur (d'enseignement, de formation, de recherche).

Nous avons, avec Guy Vincent, précisé que nous pouvions définir les formes scolaire, de formation et de recherche au travers du temps, de l'espace et des règles (les relations) qui y sont à l'œuvre. Nous concentrerons nos propos sur le premier élément, le rapport au temps des acteurs engagés dans les recherches collaboratives. Nous verrons comment il peut être modifié chez des acteurs engagés dans des recherches collaboratives.

1.2. Rapport au temps dans la forme scolaire

Dans sa classe, l'enseignant « par ses pratiques, produit le temps du savoir » (Chopin, 2018), il organise les apprentissages en « temps d'objet » (Sensevy, 2011) conduisant l'élève d'un objet du programme à un autre.

Ce temps d'objet a pour corollaires linéarité, immédiateté et expertise.

- Le temps est linéaire : il est organisé par le maître, qui détient le savoir, sans retour en arrière possible. Le savoir est mis en texte et projeté sur un axe temporel (Chopin, 2018).
- Le temps est immédiat pour l'élève confronté aux questions/réponses de l'enseignant (Sensevy, 2019). Ici, « connaître, c'est répondre dans l'instant » (id.). Le temps est immédiat également pour l'enseignant pour qui le temps « est aussi celui qui file et qui l'oblige à agir sur le vif, excluant la possibilité du retour sur soi et de la délibération » (Chopin, 2011).
- Enfin, l'épistémologie pratique liée à cette organisation du temps place le

professeur à la place de l'expert. C'est lui qui détient le savoir et en organise la transmission aux élèves qui vont le recevoir de façon linéaire et immédiate.

Le temps d'objet constitue « une épistémologie pratique, un modèle de culture, qui gouverne, dans une mesure importante, le rapport à l'activité de connaissance dans le social » (Sensevy, 2019) y compris dans la formation professionnelle prenant les traits de la forme scolaire (Chopin, 2018). La recherche en éducation est elle-même en partie soumise à ce temps d'objet, à la linéarité du temps, à la difficulté d'opérer des retours en arrière et à l'expertise du chercheur à la fois maître du temps et auteur de la connaissance à venir. Si le questionnement est au principe même de l'activité du chercheur, le déroulement "classique" d'une recherche le contraint.

1.3. Dépasser l'organisation en temps d'objets dans les recherches collaboratives

S'engager dans une recherche collaborative permet aux acteurs de remettre en question cette organisation en « temps d'objet ». Il n'y a plus un expert : tous acceptent de co-investiguer un objet de recherche et donc de ne pas être seul détenteur du savoir ou de la mise au jour de nouvelles connaissances. Le temps perd également de sa linéarité et de son immédiateté. La recherche collaborative impose des allers-retours entre le terrain et l'analyse, des temps de réflexion en commun, des tâtonnements. Elle autorise des retours en arrière, des doutes, des itérations, une enquête. L'expérience de ces pratiques est un levier qui peut influencer sur l'épistémologie pratique des acteurs, leur permettre de développer un nouveau rapport au savoir et donc, de nouvelles pratiques.

2. Exemplification au travers des recherches menées dans le réseau des LÉA-IFÉ

Nous exemplifierons ces propos au travers de pratiques qui se développent dans le réseau des Lieux d'éducation Associées, réseau de recherches collaboratives de l'Institut Français de l'Éducation (LÉA-IFÉ). Nous nous appuyons sur notre expérience dans la coordination du réseau (nous sommes toutes deux dans l'équipe de coordination du réseau à l'IFÉ) et dans la recherche. Toutes les deux enseignantes dans le second degré, nous avons des approches complémentaires de la recherche : Sophie Roubin a participé à des recherches collaboratives ; Virginie Volf a mené des recherches « classiques » (des recherches "sur" les acteurs éducatifs plutôt que "avec") notamment dans le cadre de sa thèse en sciences de l'éducation (Volf, 2017).

Pour cette étude, des lectures et une réflexion théorique ont permis de dégager les éléments sur lesquels nous souhaitons mettre l'accent : le rapport au temps des acteurs engagés dans les recherches collaboratives et plus particulièrement ses corollaires que sont la linéarité, l'immédiateté et l'expertise. Nous avons ensuite alimenté ce travail par de nombreux échanges portant sur la façon dont l'expérience de Sophie a pu modifier son rapport au temps. Les thèmes suivants ont été abordés : la présentation des recherches auxquelles elle a participé ; les circonstances de son engagement ; ses pratiques usuelles en classes avant cette participation ; la façon dont elles ont évolué au cours de la recherche et après ou simultanément mais en dehors du contexte de la recherche ; ce qui peut expliquer ces changements.

L'expérience des recherches collaboratives de Sophie se situe côté acteur éducatif, pour autant, nous avons également évoqué, de nombreux éléments relatifs à la forme de la recherche. Ils ont été complétés par des prises de notes, pendant 3 mois, lors de moments informels, de propos de chercheurs du réseau des LéA-IFÉ se rapportant au temps, illustrant des étonnements de leur part par rapport à une recherche plus classique, montrant une évolution de leurs pratiques, etc.

Enfin, la dernière partie de cet article aborde le rôle de l'accompagnement des recherches collaboratives par le dispositif du réseau des LéA dans ces changements de pratiques. Cette partie a été rédigée à partir de notre expérience de membres de l'équipe de coordination et du comité de pilotage du réseau. Nous avons cherché, ce qui pouvait être en lien avec les changements de pratiques évoqués par Sophie et autres acteurs (chercheurs compris) du réseau.

Il ne s'agit pas ici de généraliser à tous les effets des recherches collaboratives sur le rapport au temps des acteurs engagés mais de donner des pistes de réflexion.

2.1. L'expérience d'une enseignante

Sophie est professeure de mathématiques en collège, elle participe à des recherches

collaboratives depuis 2006. Ces recherches, SESAMES Algèbre² puis PREMaTT³ et PAREP, visent à donner des raisons d'être à l'enseignement de l'algèbre et à co-concevoir des ressources pour l'enseignement et la formation. Ces recherches se situent dans le modèle de recherche collaborative entre chercheur·e·s et enseignant·e·s de Desgagné (1997) (Coppé & Roubin, 2019).

2.1.1. Évolution de pratiques enseignantes

Avant d'intégrer ces collectifs de recherche, Sophie avait une pratique de classe qu'elle qualifie d'assez classique : une approche spiralaire avec des retours en arrière possibles, des temps d'enquête organisés pour les élèves mais une majorité d'exercices découpés en tâches à résoudre successivement, peu d'activités pour aider les élèves à construire le sens par eux-mêmes et une trame de cours principalement linéaire. Elle était particulièrement peu satisfaite de la façon dont elle enseignait l'algèbre, domaine dans lequel elle avait plus de difficultés à proposer des activités permettant aux élèves de construire du sens. En entrant dans une recherche collaborative, elle a accepté de remettre en question ses pratiques et de ne pas se considérer comme la seule experte de ce qui se déroulait dans sa classe.

Parmi les changements dans les pratiques de Sophie, la « mise en train » est un exemple qui permet de mieux comprendre comment elle a fait évoluer la forme scolaire dans sa classe (Martin Dametto, Piolti Lamorthe, Roubin, 2012). Cette activité se déroule pendant les 15 premières minutes de chaque séance. Les élèves doivent chercher à résoudre un problème. Ils sont mis en situation de chercheur. Cela peut consister à reconnaître une notion, à faire des parallèles avec des connaissances antérieures pour trouver une procédure adaptée, à faire ressortir un besoin de connaissances, à questionner le « comment », etc. Cette mise en train

² Le groupe SESAMES Algèbre (Situations d'Enseignement Scientifique : Activité de Modélisation, d'Évaluation, de Simulation) a été créé en 2002 au sein du laboratoire ICAR (CNRS, Université de Lyon, ENS de Lyon) et est soutenu par l'Institut Français de l'Éducation. De 2011 à 2020, il a participé au dispositif des LéA. Les documents produits sont diffusés sur le site PEGAME (<http://pegame.ens-lyon.fr/>)

³ La recherche PREMaTT (Penser les ressources de l'enseignement des mathématiques dans un temps de transitions) se déroule dans le cadre du projet PAREP (Pensée algébrique ressources et pratiques) soutenu par l'Institut Français de l'Éducation et l'INSPE de Lyon.

n'est pas toujours en lien avec la suite de la séance. Elle peut permettre de clore ou de préparer une activité.

Le temps n'est plus « immédiat ». On sort de la forme des « questions-réponses tâche » qui induit que « connaître, c'est répondre dans l'instant » (Sensevy, 2019) puisqu'ici, aucune réponse préétablie n'est attendue. La “mise en train” est pensée comme un espace de questionnement dans lequel des chemins différents sont possibles. Il s'agit pour l'élève d'essayer, de se tromper parfois, de mettre à l'épreuve ses idées. La démarche de questionnement importe davantage que le résultat et l'expertise de l'enseignant, ou du bon élève, n'est pas convoquée.

La “mise en train” brise également la linéarité de la progression sur l'année scolaire. En effet, une même notion peut être abordée de différentes façons à différents moments de l'année. Des retours en arrière sont possibles, la progression du cours est nourrie par les “mises en train” (et inversement) sans qu'il y ait de stricte correspondance entre les deux.

En dehors de ce temps de “mise en train”, d'autres pratiques de Sophie ont évolué tout comme sa vision de la façon dont se transmettent les savoirs. Cela se manifeste par exemple dans le choix des exercices proposés aux élèves. Elle va les questionner, chercher à éviter le découpage en succession de tâches, privilégier ceux qui permettent de donner du sens, ceux qui permettent d'aborder un même objet de connaissance sous différents angles, avec différentes stratégies, etc.

2.1.2. Facteurs explicatifs

Sophie met en lien son évolution avec différentes caractéristiques des recherches collaboratives auxquelles elle a participé.

Avant même le début des recherches, les acteurs qui souhaitent s'y engager ont en commun un intérêt pour un objet commun (ici l'enseignement de l'algèbre), une confiance les uns envers les autres et une volonté de réfléchir à leurs pratiques. Sophie évoque une forme d'insatisfaction tant des enseignants quant à leurs méthodes pédagogiques que des chercheurs qui ne trouvent pas dans les résultats d'autres recherches suffisamment d'éléments sur l'objet qui les intéresse. Cette envie de changer, de se remettre en question, est un élément important pour permettre à l'épistémologie pratique des acteurs d'évoluer en lien avec de nouvelles pratiques mises en œuvre.

La nature de l'objet investigué et les méthodes de la recherche mobilisées sont également

sources d'évolution. En effet, dans les recherches collaboratives de Sophie, le collectif s'intéresse à un objet très délimité selon un protocole permettant le questionnement. Les propositions pédagogiques (séances, "mises en train" ou exercices) sont construites collectivement à partir des éléments que chacun amène. L'accent est mis sur le sens. Une première proposition commune est testée dans plusieurs classes, avec différents enseignants. Puis, l'analyse collective permet des rétroactions, des allers-retours entre la réflexion et l'expérimentation. Tout au long de ces étapes, de la conception d'une activité pédagogique à son analyse, les apports de la recherche permettent de nourrir le travail.

Pour Sophie, les expérimentations croisées multiplient le potentiel de changement des pratiques. Il faut s'interroger sur ce que l'on souhaite partager dans la phase de construction. Puis mettre en œuvre une proposition qui n'est pas de notre seul fait. Il faut parfois accepter qu'il y ait différentes façons d'aborder une activité. On échange avec d'autres personnes sur la façon dont cette même proposition est mise en œuvre et sur les effets observés sur les élèves. Enfin, ces expérimentations perturbent la linéarité de l'enseignement puisqu'il faut bien tester la proposition y compris si on a prévu autre chose cette semaine-là. La temporalité du LéA n'est pas toujours celle de la classe et l'enseignant doit accepter de jongler de l'une à l'autre. Cela lui permet de développer une plasticité temporelle dans sa pratique quotidienne, de sortir du temps prescrit, l'heure de cours, la séquence, le trimestre, l'année scolaire.

La participation à une recherche collaborative impose également de se mettre soi-même dans un temps d'enquête. Nulle succession de tâches préétablie ne pourra permettre de trouver la réponse à la question que l'on se pose. Au contraire, il y aura des allers-retours, des chemins de traverse empruntés, parfois des impasses, un inconfort de ne pas savoir ce qui va advenir ensuite. Il faudra accepter les points de vue et les besoins des autres, le cadre théorique mobilisé par le chercheur et les apports scientifiques qu'il amène. Il faudra articuler le commun et le particulier en partant du postulat que le point de vue de l'autre est pertinent mais également qu'il doit y avoir un ensemble de principes, de valeurs, communs à tous et que l'on doit remettre en question à chaque changement dans la composition du collectif de recherche.

Enfin, pour Sophie, le fait de travailler sur un objet très délimité permet de le questionner davantage. Cette réflexivité circonstanciée sera ensuite mobilisée dans sa pratique de façon plus générale.

On voit ici que l'organisation de la forme scolaire en temps d'objet est mise en question

par la recherche collaborative dans l'expérience de Sophie. Linéarité, immédiateté et expertise ne sont plus au centre de sa pratique, ou a minima, ne sont plus convoqués aussi systématiquement, et cela, y compris dans sa pratique en dehors du LéA.

2.2. *Evolution de la « forme de la recherche »*

Le rapport au temps dans la « forme de recherche » mise en œuvre dans une recherche collaborative diffère également de celui d'une recherche plus "classique". Le chercheur n'est pas expert, le déroulement de la recherche n'est pas linéaire, plusieurs temporalités vont coexister, et la démarche est longue, ne serait-ce que pour organiser des temps communs de travail. L'expérience de Sophie nous permet d'accéder à la façon dont ce type de recherche peut modifier le rapport au temps dans la « forme de recherche » mise en œuvre. Des témoignages de chercheurs, glanés au fil de conversations informelles ces derniers mois, nous permettent de compléter ses propos.

Dans une recherche que, pour plus de facilité, nous qualifierons de « classique », le chercheur est l'expert qui définit la méthodologie qu'il va mettre en œuvre⁴. On retrouvera, généralement dans cet ordre, les étapes de définition de l'objet de recherche, de problématisation, un état de l'art, un protocole pour recueillir et analyser les données (inductif, déductif, identification des données à recueillir, qualitatif, quantitatif, entretien, questionnaire, observation, etc.) et la communication des connaissances tirées de ces analyses.

Dans la recherche collaborative, certaines de ces étapes seront co-construites entre les acteurs éducatifs et les chercheurs. Cela contraint l'autonomie du chercheur qui n'est plus l'expert de sa démarche et étend le temps nécessaire à l'enquête. Il faut ainsi que les acteurs éducatifs s'approprient le cadre théorique du chercheur, la méthodologie et les apports scientifiques sur l'objet. Il faut trouver des accords, des compromis sur la façon de travailler, voire expérimenter plusieurs méthodologies et cela tout au long de la recherche. Le chercheur devra accepter la validation par le groupe, par la classe. Il n'arrive pas avec des réponses mais seulement des compétences et des questions.

⁴ Nous simplifions ici ce qui peut caractériser une recherche "sur" des acteurs (et non "avec"). Des recherches qui ne sont pas collaboratives peuvent également permettre de questionner la linéarité de la recherche, l'expertise du chercheur et l'importance d'aller vite.

Des retours en arrière seront alors possibles notamment lors de l'intégration de nouvelles personnes dans le collectif. Les projets de recherche des LéA ont une durée de 3 ans et sont en lien avec un lieu particulier. Des acteurs éducatifs vont parfois changer d'établissement en cours de recherche, d'autres arriver. S'il ne s'agit pas de tout reprendre à chaque fois, il faut néanmoins prendre en compte les personnes, ce qu'elles viennent chercher dans le LéA, leurs points forts et leurs manques. La remise en question est ainsi permanente. A l'arrivée d'un nouveau membre, il faut lui expliquer l'objet de la recherche et les choix méthodologiques. Il faut rediscuter ce qui est commun entre tous, les grands principes guidant l'action. Dans le même temps, il faut donner suffisamment d'autonomie à tous, et accepter que la recherche évolue dans des directions que l'on n'avait pas envisagées. Ainsi, à l'arrivée de nouveaux enseignants dans l'une des recherches à laquelle Sophie a participé, les attendus des uns et des autres ont abouti à la création de sous-groupes de travail autonomes, autonomes mais toujours liés par le collectif et les grands principes communs qu'il a fallu redéfinir.

Le rapport au terrain enquêté est un autre élément influençant les pratiques de la recherche et la façon dont le chercheur peut y évoluer. En effet, le terrain sera modifié par la recherche plus encore que dans une recherche « classique ». Dans les recherches de Sophie, les enseignants réfléchissent à ce qu'ils veulent montrer, notamment aux chercheurs, ils se questionnent en amont des observations, ils ne sont pas uniquement des sujets de la recherche mais des acteurs. On n'observe pas des pratiques de classe ordinaires mais des pratiques choisies, questionnées par les enseignants également. De plus, il n'y a pas une unique prise de données par le chercheur mais de multiples recueils de données y compris par les enseignants s'auto-observant. Il y a une itération, des rétroactions nombreuses sur le réel observé donnant lieu à de nouvelles observations. L'immédiateté et la linéarité de la recherche sont mises à mal.

Même l'objet d'étude peut évoluer en cours de recherche. Nous avons vu que cela peut être le cas lorsque de nouvelles personnes entrent dans la recherche. Cela peut également advenir lorsque les priorités des acteurs évoluent. Le développement professionnel des acteurs engagés est également source de fluctuation. En effet, les personnes engagées dans des recherches collaboratives changent souvent de poste. Elles peuvent devenir conseiller pédagogique, formateur, s'engager dans une thèse, etc. Elles développent d'autres compétences, un pouvoir d'agir augmenté (Roubin, Loisy, 2023). Une même personne aura ainsi une influence différente sur la recherche au cours du temps.

Le rapport au temps dans une recherche collaborative est également directement mis en question par la nature du temps investi dans la recherche. Il faut pouvoir naviguer entre des temporalités différentes : le temps que l'on n'a pas ou peu lorsque l'enseignant est dans son établissement scolaire ; le temps de la réflexion dans des « espace-temps » dédiés. L'acteur éducatif est souvent dans l'urgence de son année scolaire, de la prochaine séance qu'il devra mener, etc. Le chercheur a besoin de temps de réflexion posés et longs pour faire avancer sa pensée. Il peut avoir l'impression de courir après l'enseignant.

2.3. Le rôle de l'accompagnement par le réseau des LéA-IFÉ

Les éléments évoqués précédemment peuvent se retrouver dans de nombreuses formes de recherches collaboratives. Nous nous sommes demandées en quoi le fait de s'inscrire dans le réseau des LéA-IFÉ peut contribuer à développer ces changements⁵.

Nous l'avons vu, pour Sophie, le contexte de l'engagement dans une recherche collaborative est important. Il s'agit d'accepter l'inconfort du doute et du questionnement et pour cela, il faut s'inscrire dans un cadre sécurisant. Dans le réseau des LéA, la rédaction de la réponse à l'appel à projet est pensée pour faciliter cette étape et permettre le démarrage de la collaboration avant même que le projet ne soit accepté. Il est ainsi demandé que cette réponse soit co-écrite, les attentes des acteurs éducatifs et des chercheurs doivent être formalisées, et une attention particulière est accordée aux modalités de la collaboration prévues mais également mises en œuvre dans la rédaction de la réponse. Un soutien institutionnel est demandé par le biais d'avis d'opportunité renseignés par différentes institutions (unité de recherche, pilotes, etc.). Cette sécurisation par l'appel à projet est confortée par le temps et les moyens accordés au projet. En inscrivant ces projets dans une temporalité de 3 années, on délimite l'engagement tout en laissant suffisamment de temps pour autoriser les allers-retours, les changements de caps, qui, nous l'avons vu, sont indissociables de ce type de recherche. De plus, en inscrivant les LéA sur plusieurs années, on permet aux temporalités des différents acteurs de se croiser davantage. La réflexion peut s'installer, une question peut être formulée en juin pour la rentrée suivante, une expérimentation réitérée plusieurs fois dans différents contextes, etc.

Sophie lie l'évolution de ses pratiques et de son rapport au temps au fait d'appartenir à

⁵ Ce texte complète celui de Michèle Prieur et Bertille Joseph « Le dispositif des LéA-IFÉ, un dispositif passeur pour la coopération entre acteurs éducatifs et chercheurs » (TACD 2023).

un collectif. Le réseau des LéA-IFÉ permet de soutenir cette collaboration. Sophie évoque le partage d'expériences avec les acteurs des autres LéA et avec des partenaires internationaux (CRRE⁶ et LéAL⁷), lors des événements du réseau (séminaire de rentrée en octobre et Rencontre internationale en mai). A chaque fois que l'on est en situation de devoir expliquer ce sur quoi on travaille, on est contraint de prendre du recul par rapport à sa pratique. Cette prise de recul est également sollicitée lors des rendez-vous avec le Référent IFÉ⁸. En effet, ce référent procède à trois points dans l'année avec les correspondants Recherche et LéA⁹ du LéA afin d'accompagner et de soutenir le projet dans l'aspect collaboration. Ces échanges obligent à expliciter ce que l'on fait mais permettent également de s'enrichir des expériences des autres, de s'ouvrir à d'autres façons de faire, de penser.

Le réseau des LéA propose également des outils pour inciter à la collaboration dans un même LéA. Le travail du référent, nous l'avons vu, est axé sur la facilitation de cette coopération. La réponse à l'appel à projet, les points d'étape et le bilan final de chaque projet sont conçus de manière à ce que plusieurs acteurs d'un même projet soient incités à collaborer pour les renseigner. Les communications lors de la Rencontre internationale une fois par an se font à plusieurs voix. Une réflexion est partagée sur la place des auteurs dans les publications, et notamment celle des acteurs éducatifs au côté des chercheurs comme signataire. Des apports théoriques sont apportés lors des événements du réseau en présentiel ou en ligne et des ateliers permettent d'approfondir des aspects ou de s'outiller. On peut y aborder les questions d'écriture, de cadre théorique à partager, de place des acteurs, etc.

⁶ Consortium régional de recherche en éducation <https://recherche.uqac.ca/consortium-regional-de-recherche-en-education>

⁷ Lieux d'éducation Associés au Liban <https://reseauleal.hypotheses.org/>

⁸ Le référent IFÉ assure le lien entre un LéA et le réseau des LéA-IFÉ. Il accompagne et soutient le LéA qu'il suit. <http://ife.ens-lyon.fr/lea/communication/outils-administratifs/chartes/charte-du-referent-ife-2021-1>

⁹ Charte des correspondants http://ife.ens-lyon.fr/lea/communication/outils-administratifs/chartes/chartes-des-correspondants_maj2021

3. Conclusion

Ainsi, les acteurs engagés dans des recherches collaboratives au sein du réseau des LéA-IFÉ modifient leur rapport au temps. Ils mettent en œuvre un temps d'enquête (Dewey, 1993) qui a des incidences sur la forme de la recherche et la forme scolaire et de formation. Ce temps d'enquête, expérimenté par les acteurs, peut être plus facilement réinvesti en classe et permet un changement profond dans la façon dont on considère le rapport au savoir. « Le professeur devrait pouvoir les [les élèves] rendre capables de traiter, à leur manière, des questions pour lesquelles il n'existe pas de réponse *a priori* connue dans la culture » (Sensevy, 2019).

A une époque où la profusion des connaissances disponibles génère une impression de facilité et d'immédiateté mais n'engendre pas un développement plus important des connaissances de chacun, donner une place au temps d'enquête peut contribuer à faire des citoyens de demain des acteurs des connaissances plus que des consommateurs.

« Finalement, connaître, c'est répondre dans l'instant, et ce dogme épistémologique, en l'espèce, est intégré non seulement par le journaliste, mais aussi par la personne qui y répond : une réponse du type « je ne sais pas dans l'instant, il faudrait que je me renseigne, que j'y réfléchisse » est improbable, plus improbable une réponse du type « je ne sais pas dans l'instant, il faudrait que j'étudie la question », et encore bien plus improbable une réponse du type « je ne sais pas dans l'instant, il faudrait que j'étudie la question, tiens, étudions-la ensemble ». » (Sensevy, 2019)

En permettant aux acteurs engagés dans les recherches collaboratives de modifier leur conception de l'accès au savoir, on met en avant la satisfaction d'avoir compris à plusieurs plus que d'avoir trouvé la bonne réponse, la bonne pratique.

Bibliographie :

- Bourdieu P. (1980). *Le sens Pratique*. Ed. de Minuit
- Bourdieu P., Wacquant L. (1992). Réponses. Pour une anthropologie réflexive. Seuil.
- Charlier, J. & Croché, S. (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme. *Éducation et sociétés*, 45, 15-35. <https://doi.org/10.3917/es.045.0015>
- Chopin MP. (2011). *Le temps dans l'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Chopin, M. (2018). Chapitre IV. Penser le temps didactique en contexte de formation : réflexions autour des concepts de spirnalité, de visibilité didactique et de protention. Dans :

- Philippe Maubant éd., *Les temps heureux des apprentissages* (pp. 97-115). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mauba.2018.01.0097>
- Coppé, S., Roubin, S. (2019). Conception de ressources sur l'enseignement de l'algèbre élémentaire : un exemple de recherche collaborative entre enseignant•e•s et chercheuse. Colloque international francophone sur les recherches participatives, Haute école pédagogique de Fribourg, Nov 2019, Fribourg (CH), Suisse. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-04112179>
- Martin Dametto S., Piolti Lamorthe C., Roubin S. (2012). TRAIN : Travail de Recherche ou d'Approfondissement avec prise d'INitiative. *Le Bulletin Vert = Bulletin de l'APMEP*. <https://hal.science/hal-02314672>
- Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. PUF.
- Roubin S., Loisy C. (2023) « Une grille de lecture de ce que produisent les LéA-IFE et de ce qui en constitue la valeur », *Diversité* [En ligne], 202 volume 2 | 2023. <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3962>
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55, 93-112. <https://doi.org/10.3917/tele.055.0093>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.sense.2011.01>
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Volf V. (2017) *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collègues : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège*. [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. <https://www.theses.fr/2017BORD0851>