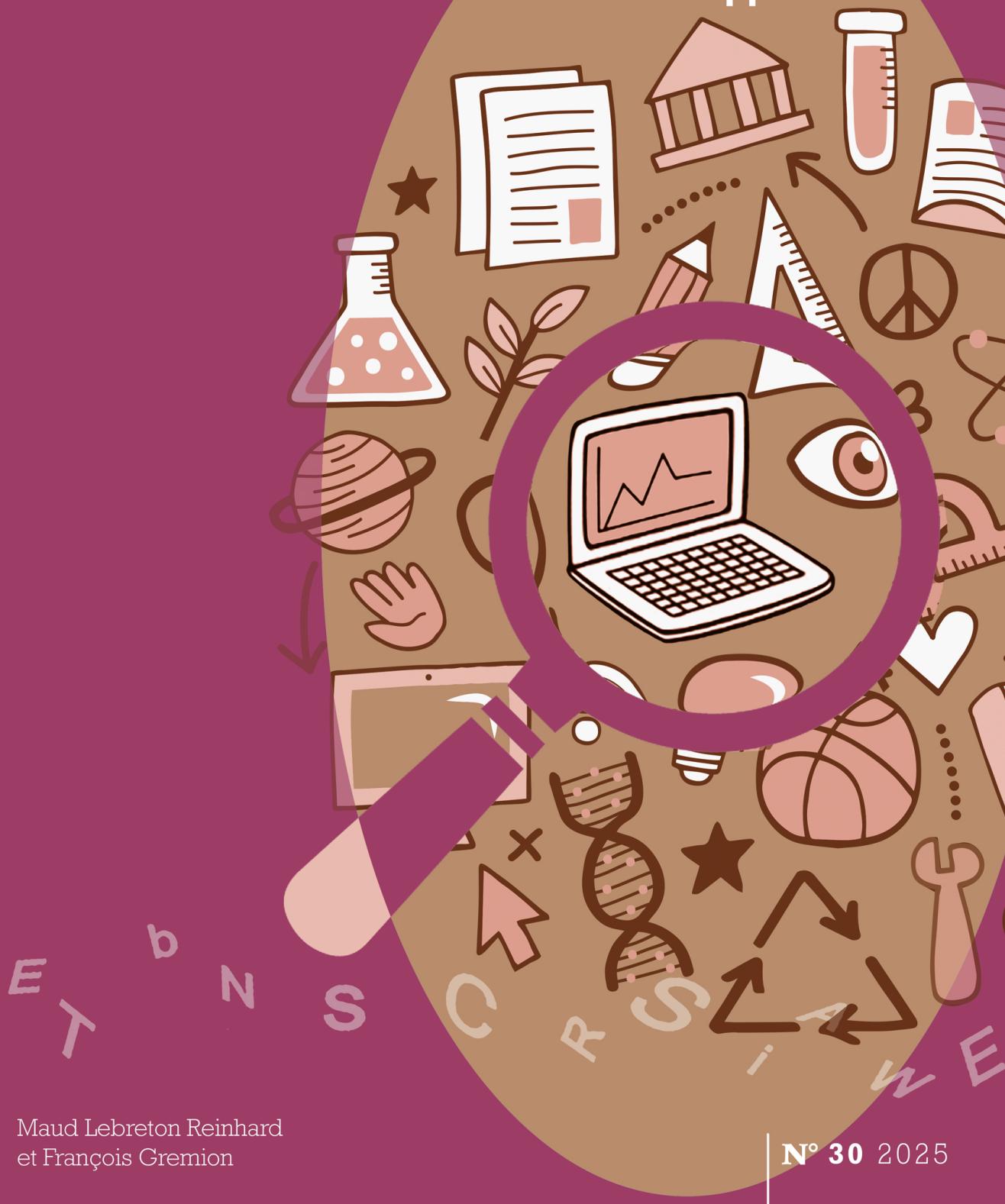


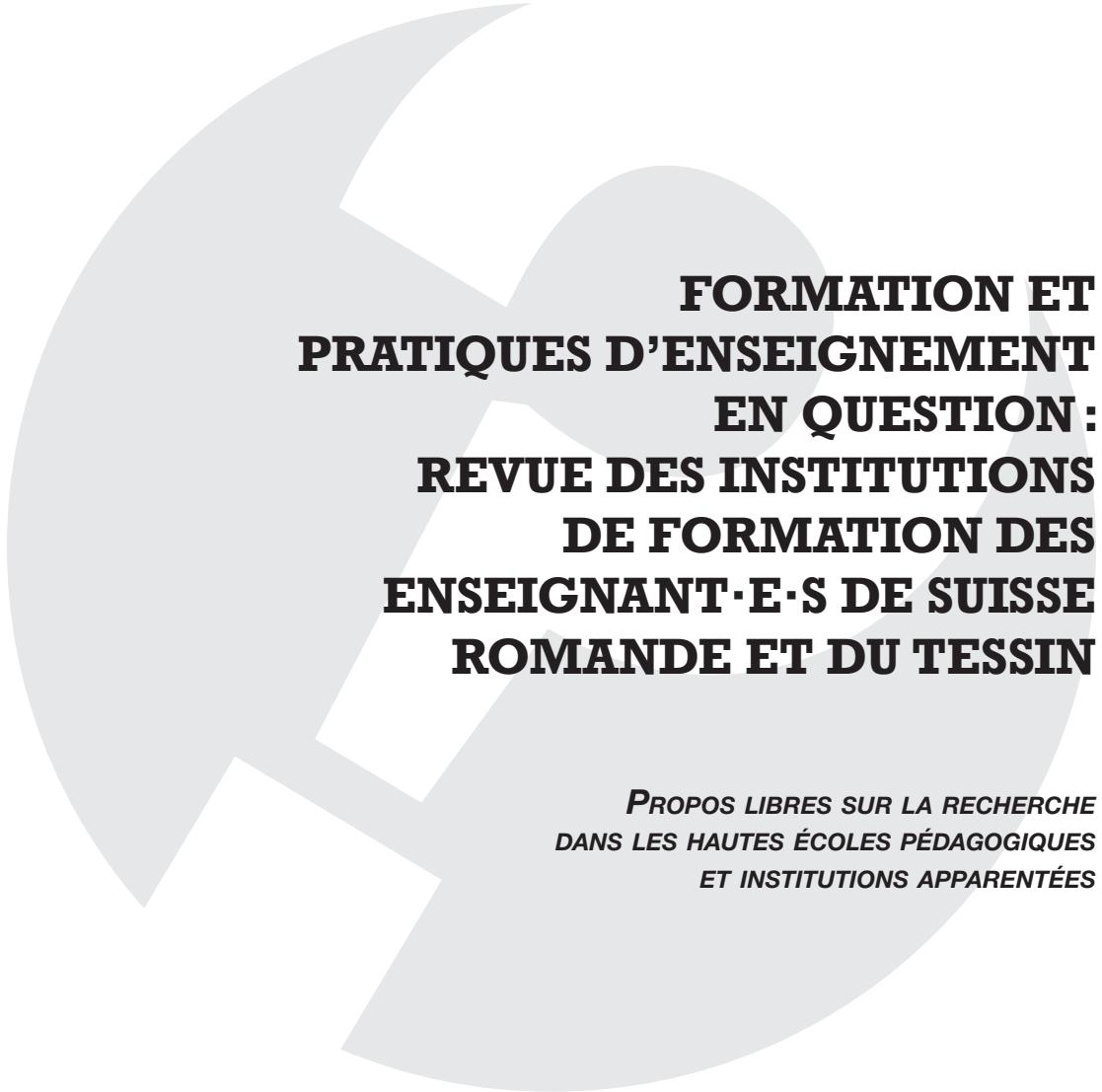


Revue des institutions de formation des enseignant·e·s de Suisse romande et du Tessin

# Propos libres sur la recherche

## dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées





**FORMATION ET  
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
EN QUESTION :  
REVUE DES INSTITUTIONS  
DE FORMATION DES  
ENSEIGNANT·E·S DE SUISSE  
ROMANDE ET DU TESSIN**

*PROPOS LIBRES SUR LA RECHERCHE  
DANS LES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES  
ET INSTITUTIONS APPARENTÉES*

Numéro coordonné par  
Maud Lebreton Reinhard  
et François Gremion  
N° 30, 2025

## Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chainé, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

La revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* est une revue Open access et tous les articles sont publiés sous une licence Creative Common Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC-BY-NC-SA 4.0)

ISSN 1660-9603

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz





## ***Propos libres sur la recherche dans les hautes écoles pédagogiques et institutions apparentées***

Numéro coordonné par  
Maud Lebreton Reinhard et François Gremion

### **TABLE DES MATIERES**

#### **PARTIE 1**

<i>Pour une approche systémique de la pratique, la recherche et la formation</i> Maud Lebreton Reinhard et François Gremion	7
<i>Des outils d'évaluation pour les compétences transversales</i> Francine Pellaud, Gilles Blandenier, Philippe Massiot, Philippe Gay, Céline Lepareur, Noémie Gey, Rebecca Shankland, Isabelle Dauner-Gardioli, Christel Sudan et Jeanne Muths	17
<i>Une expérience d'enseignante chargée de recherche : le trait d'union entre pratique-recherche-formation, un lien pour construire un sentiment de légitimité</i> Léna Rueflin	31
<i>Le rôle de la recherche dans le développement de stratégies d'inclusion pratiques. Transfert des résultats de la recherche vers la pratique ?</i> Daniel Hofstetter	45

#### **PARTIE 2**

<i>De l'expérience vécue de la recherche à la recherche de l'expérience. Témoignages de partenaires de projets de recherche menés dans une Haute école pédagogique</i> Maud Lebreton Reinhard et François Gremion	57
<i>En fait, c'est un peu par hasard que j'ai découvert la recherche</i> Andréa Fuchs-Fateh	61
<i>Le processus de recherche, un dispositif humaniste et valorisant au service de l'hétérogénéité de l'intelligence collective</i> Valérie Rytz	65
<i>Douter et choisir quand même</i> Mathilde Schinz	69
<i>La recherche : une des pièces de mon puzzle professionnel où chaque élément donne du sens à l'ensemble</i> Sophie Kernen	73
<i>Pour construire ensemble du commun, il faut un langage commun</i> Samuel Grilli	77



**PROPOS LIBRES SUR LA RECHERCHE  
DANS LES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES  
ET INSTITUTIONS APPARENTÉES**

**PARTIE 1**



## ***Pour une approche systémique de la pratique, la recherche et la formation***

**Maud LEBRETON REINHARD<sup>1</sup>** (HEP-BEJUNE, Suisse)  
et **François GREMION<sup>2</sup>** (HEP-BEJUNE, Suisse)

Plus de 20 années après l'académisation de la formation professionnelle des enseignant·e·s, le rôle et la place de la recherche menée dans les hautes écoles pédagogiques (HEP) et institutions apparentées invitent au questionnement voire à la re-problématisation.

### **L'identité de la recherche dans les HEP et institutions apparentées**

La naissance des HEP et institutions apparentées est traditionnellement associée au développement de la recherche puisqu'elle les différencie des écoles normales qui les ont précédées (Wentzel, 2012). Cette recherche dans les HEP et institutions apparentées reste ainsi très récente en regard de la recherche dite académique (Marcel, 2016). Deux grandes acceptations de cette recherche coexistent aujourd'hui. L'approche pluraliste s'attache à une recherche *sur* l'éducation qui mobilise différentes disciplines universitaires en fonction des objets qu'elle problématise (Laot & Rogers, 2015) ; l'approche unitariste propose une recherche *en* éducation grâce à des chercheur·e·s qui, par leur polyvalence et leur double profil de compétences (théorique et pratique), sélectionnent des champs pour documenter le phénomène éducatif et développer les pratiques. Nous identifions dans cette dernière approche un champ de tensions, déjà pointé en 1974 par De Bruynes *et al.*, puisque tout chercheur·e doit fonder son activité sur des principes épistémologiques, théoriques, techniques et méthodologiques dont il·elle doit rendre compte pour valider les connaissances qu'il·elle produit. Or,

Certains types de recherche, dont le but premier n'est pas la connaissance, l'explication, mais la description et la transformation de situations existantes, obéissent à des normes extérieures à la pratique scientifique dont la dominance détruit le principe d'autonomie de la recherche. Les aspects épistémologiques et théoriques seront alors négligés au profit des seules manipulations techniques, à visée directement pragmatique et parfois thérapeutique (De Bruynes *et al.*, 1974, p. 26).

1. Contact: [maud.lebreton@hep-bejune.ch](mailto:maud.lebreton@hep-bejune.ch)

2. Contact: [francois.gremion@hep-bejune.ch](mailto:francois.gremion@hep-bejune.ch)



Nous postulons ici que ce qui fonde la démarche scientifique, quel que soit le contexte institutionnel, est cette garantie d'autonomie interne de la recherche permettant au·à la chercheur·e d'en préserver son exigence intrinsèque de développement et d'autocontrôle. Or Schön (1994) montre aussi, 20 ans plus tard, combien tout un pan des recherches orientées vers la pratique sont contraintes par les multiples décisions auxquelles elles sont soumises et la variété des critères qu'elles supposent de prendre en compte. Pour certain·e·s (Savoie-Zacj, 2001), cela permet de s'affranchir de s'inscrire dans une vision de la réalité et de justifier la nature du savoir produit et la place occupée par le·la chercheur·e.

Dès lors, ces recherches font de l'exigence épistémologique un implicite difficile à classer dans une absence réelle ou une présence erronée. Pourtant, de la position épistémologique du·de la chercheur·e relève l'engagement qu'il·elle prend «de rendre compte de ce qui constitue une connaissance ou en des termes procéduraux, à rendre compte de quand quelqu'un peut prétendre savoir quelque chose» (Ibekwe-Sanjuan & Durampart, 2018, p. 12). De manière consciente ou non, tout chercheur est donc touché dans sa démarche par l'épistémologie qui légitime les données qu'il·elle produit. Gageons donc qu'un ancrage épistémologique explicite relève de l'éthique du·de la chercheur·e et constitue une attente fondamentale dans la restitution des recherches menées puisqu'il permet d'évaluer la cohérence, la reproductibilité et donc les résultats.

Les pratiques scientifiques, construites sur le modèle académique, sont communément inscrites dans une démarche processuelle débutant par une *prise de données* sur un terrain destinée à constituer le *matériau empirique* et se poursuivant par leur *analyse* par des chercheur·e·s dont l'expertise garantit la tangibilité des résultats. Les HEP et institutions apparentées, par l'organisation de leurs différentes missions de formation (théorique et pratique) et de recherche, ont sans nécessairement le vouloir posé une temporalité et une spatialité fortes entre ces missions. Ajoutées au modèle académique expérimental, les représentations extérieures de cette recherche supposent d'abord de produire des connaissances à l'issue d'enquêtes, ensuite d'enseigner les résultats obtenus dans les formations initiales, enfin d'implanter ces mêmes résultats sur le terrain scolaire via notamment les formations continues. Cette linéarité du processus, valable lorsque les actrices et acteurs de la recherche, de la formation et de la pratique sont différents, résiste de moins en moins aux pratiques réelles. La notion de transfert des résultats de la recherche vers le terrain se heurte d'ailleurs depuis 20 ans au décalage persistant observé entre le discours de la recherche *en/sur* l'éducation et la sédimentation des pratiques ordinaires (Maulini et al., 2005 ; Dupriez, 2015). Rejoignant ce constat, nous re-problématisons la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées en questionnant son identité singulière du point de vue de sa démarche, des postures de ses actrices et acteurs et de ses terrains situés en dehors d'un lieu dédié à la recherche à l'image du «laboratoire» dans une communauté professionnelle plus large que celle des chercheur·e·s institutionnalisés.



La double finalité scientifique et pratique de la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées force à placer les actrices et acteurs au cœur des questionnements, d'où la place croissante accordée à la pratique ordinaire comme objet scientifique (Yvon & Saussez, 2010). Les projets menés, en visant à la fois l'évolution des pratiques et la production de connaissances, ont des destinataires multiples qui forcent des démarches toujours plus collaboratives (Bednarz *et al.*, 2015; Vinatier & Morissette, 2015). En construisant les questionnements comme des objets frontières (Trompette & Vinck, 2010), ces démarches collaboratives (Couture, 2005) impliquent l'expertise de chacun·e tout en créant des rapports d'influence réciproques qui interrogent chacun·e dans sa pratique, créent du commun et développent une culture de la recherche. La vision applicationniste de la recherche résiste ainsi difficilement aux pratiques scientifiques actuelles et remet en question les représentations sociales et politiques visant à produire des résultats qui permettent de développer la formation des enseignant·e·s et donc les pratiques. Une vision qui repose d'ailleurs sur la notion de résultat, compris comme quelque chose de nécessairement nouveau et positif, et s'inscrit dans une approche déficitaire où la recherche doit répondre à des besoins et où le non résultat (existe-t-il?) est un échec. Ainsi, reproduire une recherche *en/sur* l'éducation est quasiment inconcevable dans les pratiques scientifiques en cours car la confirmation ou l'infirmation d'un résultat ne s'apparente pas à une connaissance nouvelle; pire, certain·e·s chercheur·e·s créent des besoins non démontrés dans les pratiques des actrices et acteurs pour justifier leurs travaux. En cultivant cette notion de résultat et de transfert de ce dernier depuis la recherche vers le terrain, les missions des HEP et institutions apparentées sont maintenus dans un cloisonnement qui sépare les actrices et acteurs et attribue aux chercheur·e·s un rôle social défini, étroit, immuable, en surplomb.

## **Pour une approche systémique de la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées**

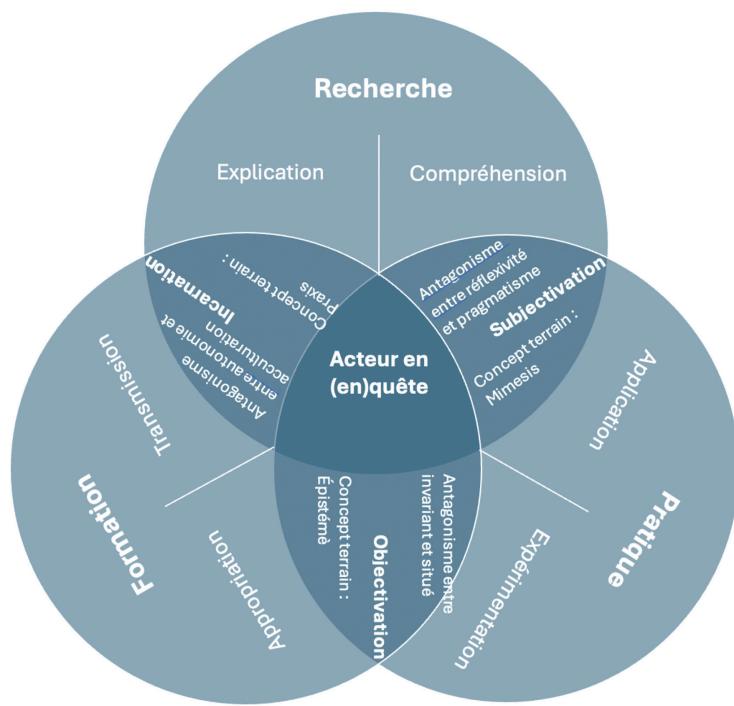
L'approche systémique de la recherche, la formation et la pratique nous semble une bonne candidate pour re-problématiser la place et le rôle de la recherche au sein des HEP et institutions apparentées. Suivant Lugan (1993), toute modélisation systémique :

- relie les éléments d'un ensemble
- insiste sur leurs relations
- joue sur la modification de plusieurs variables
- intègre la durée et l'irréversibilité des phénomènes
- valide les faits par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité
- adopte des modèles à boucles rétroactives
- manifeste de l'efficacité lorsque les interactions sont non linéaires et fortes
- est plutôt fondée sur un enseignement pluridisciplinaire
- conduit à une action par objectifs
- procède d'une connaissance floue des détails et précise des objectifs



Pour modéliser cette approche systémique, nous nous basons sur trois principes théorisés par Edgar Morin (2013) :

- Le principe dialogique nous permet de penser et d'articuler des domaines inséparables car constituant une réalité indissociable et complexe. Il nous invite ainsi à sortir de la réflexion la dialectique qu'il faudrait «dépasser» pour revenir à une forme d'unité et qui séparait voire mettait en opposition la recherche, la formation et la pratique ;
- Le principe de récursion organisationnelle considère une organisation dont les effets et les produits sont nécessaires à sa propre existence et sa propre production. Ainsi, les missions des HEP et institutions apparentées s'inscrivent dans des processus récursifs dans lesquels les résultats ont une influence sur leur commencement ;
- Le principe hologrammatique permet de poser que la partie est dans le tout et que le tout est inscrit dans la partie.



Trialectique de l'acteur en (en)quête (Gigand, 2010)

Les missions des HEP et institutions apparentées sont constituées de trois pôles : la recherche, la formation et la pratique. Au centre, nous plaçons l'acteur en situation d'enquête. La toile de fond temporelle du déploiement des 3 pôles au centre desquels il est situé est celle de la professionnalisation (Wittorski, 2007). En tant que processus d'acquisition de compétences, celle-ci peut concerner une institution autant qu'un individu ou un groupe. Le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant (Tardif, 2013) se caractérise par la prise en compte de la recherche et son rôle central dans la définition de la professionnalité enseignante. Cela enjoint les institutions et les individus à aligner leurs compétences sur de nouvelles exigences (par. ex., accréditations ou certifications obligatoires, identité



professionnelle, etc.) marquant un changement majeur en cours dans l'espace de l'enseignement. Ainsi, le passage des Écoles normales aux HEP et institutions apparentées au début des années 2000 concrétise cette volonté de professionnalisation, incitant les institutions de formation à faire une place nouvelle à la recherche, impliquant une reconfiguration identitaire. Pour l'individu en développement, cela implique de redéfinir la place de la théorie dans l'acquisition des compétences du métier, et les apports des résultats de la recherche pour la validation des pratiques. La perspective de l'acteur ou l'actrice en situation d'enquête se situe donc dans une dynamique multiple : un sujet individuel ou collectif, en quête d'identité, évolue dans un environnement lui-même en développement. Dans ce changement constant, chacun·e à son niveau interagit avec d'autres dont l'identité est en construction d'une part, et en tension au centre des trois pôles d'autre part. Le sujet en situation d'enquête, individuel ou collectif, s'inscrit au cœur d'une dynamique systémique dans un environnement institutionnel lui aussi en redéfinition identitaire.

Au sein du pôle «*recherche*», les concepts de compréhension et d'explication désignent, depuis Dilthey (Schurmans, 2006) deux approches différentes, mais complémentaires, pour saisir et rendre compte des phénomènes étudiés. Comme le rappelle Zacciaï Reyners (1995), «Pour Dilthey, la distinction entre sciences de la nature et sciences de l'esprit n'est pas *ontologique*.» (p. 20) mais elle est «d'ordre épistémologique : elle réside dans la différence d'attitude qu'adopte le sujet de la connaissance vis-à-vis de son objet, mais aussi dans la façon différentielle dont cet objet se donne à être connu.» (p. 20). L'approche explicative vise ainsi à fournir une clarification des causes, des mécanismes ou lois sous-jacentes à un phénomène donné. La compréhension, quant à elle, est une approche plus interprétative qui vise à saisir la signification d'un phénomène dans son contexte, en tenant compte du sens et des implications pour les individus ou groupes concernés.

Dans le pôle «*formation*», les concepts de transmission et d'appropriation mettent en lumière une dynamique qui repose à la fois sur une action pédagogique et un processus actif et personnel. La transmission est l'activité pédagogique qui représente le transfert de savoirs et de compétences de l'enseignant·e vers l'apprenant·e. Elle fait écho à l'explication et se situe donc plutôt du côté du formateur ou de la formatrice. L'appropriation, quant à elle, symbolise le processus faisant écho à la compréhension, processus par lequel l'apprenant·e intègre les savoirs et les compétences enseignées, les fait siens et les réinvestit dans son expérience propre.

Dans le pôle «*pratique*», les concepts sont l'expérimentation et l'application. L'expérimentation représente l'aspect actif et concret de la mise en œuvre d'un savoir ou d'une compétence dans des situations réelles. Cela renvoie aux processus d'essai et d'erreur, d'adaptation et d'apprentissage par l'action. Quant à l'application, elle symbolise l'utilisation et l'intégration des connaissances dans un contexte spécifique, en vue de produire un résultat ou d'atteindre un objectif. Elle met en lumière le projet de transférer dans des contextes opérationnels les acquis théoriques ou conceptuels.



Les concepts de chaque pôle qui se font écho d'un pôle à l'autre permettent de constituer deux triangles modalisant pour le premier: l'explication, la transmission et l'application et, pour le second, la compréhension, l'appropriation et l'expérimentation. Ces deux dimensions sont à la fois jointes et disjointes, au sens où elles permettent de considérer les antagonismes en présence entre chaque pôle.

Chacun de ces pôles peut se caractériser par un processus central, mais non exclusif, d'objectivation pour la recherche, de subjectivation pour la formation et d'incarnation pour la pratique. Le but de la recherche scientifique étant la production de savoirs, on entend par objectivation le fait de transformer des concepts ou des phénomènes, par une mise à distance, en objets de connaissance structurés et analysables. En considérant la formation comme un processus de subjectivation, cela permet de ne pas la réduire à une seule transmission de savoirs ou un transfert d'informations, mais de la considérer comme un projet de transformation de l'individu autonome. Il s'agit d'une dynamique où le sujet s'approprie des connaissances et des compétences pour les intégrer à son identité, ses valeurs et son agir. Quant à la pratique, elle peut être envisagée comme un processus d'incarnation. En effet, c'est dans l'action concrète, au moyen du corps et des gestes, que les savoirs et les compétences prennent forme. En les rendant opératoires dans un contexte réel, la pratique rend tangible et vivante des connaissances et compétences acquises. Au-delà de la théorie ou de la seule réflexion, l'incarnation insiste sur la matérialité et l'ancrage des savoirs dans le monde physique et social, soit le «monde de la vie» (Zaccaï-Reyners, 1995).

Ainsi, en tant que processus d'objectivation, la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées permet, par une prise de distance, de structurer et d'analyser des connaissances que la formation, en tant que processus de subjectivation, permet de s'approprier et d'intégrer dans l'identité tandis que la pratique, via un processus d'incarnation, permet de concrétiser et rendre opératoire. Dans la perspective systémique, ces trois processus peuvent être vus comme interdépendants, formant un réseau où la connaissance, de manière dialogique, récursive et holographique est objectivée, subjectivée et incarnée.

Pour chacun de ces processus, un concept terrain pose les bases de dynamiques nécessaires et complémentaires pour articuler les pôles recherche, formation et pratique. L'*épistémè* offre les cadres pour comprendre et structurer ces dynamiques; la *mimésis* pose les bases de l'individu en formation et la *praxis* actualise et adapte les savoirs dans l'action. L'*épistémè*, la *mimésis* et la *praxis* sont des concepts issus de la tradition philosophique grecque, Aristote notamment, repris par de nombreux auteurs contemporains comme par exemple Marx ou Arendt pour la *praxis*, Ricoeur et Girard pour la *mimésis* ou encore Bachelard ou Foucault pour l'*épistémè*. Ces auteurs, par leurs ancrages variés (philosophie politique, sciences sociales, épistémologie, etc.), montrent comment ces concepts restent d'actualité pour répondre aux questions modernes quels que soient les contextes.



L'épistémè renvoie aux cadres et aux conditions qui rendent la connaissance possible dans un contexte donné. Alors que la recherche vise en principe la formulation de vérités stables et transmissibles, toute production de savoirs est néanmoins ancrée dans des contextes historiques, sociaux et culturels spécifiques. L'objectivation des phénomènes par la recherche s'inscrit donc dans la quête d'un équilibre entre une prétention à l'universel et la reconnaissance du caractère situé et contingent de la connaissance. L'antagonisme propre à la recherche et à son processus d'objectivation situe l'épistémè dans une tension entre l'universalité des savoirs et leur contextualité.

La *mimésis* est un concept qui désigne l'imitation créative dont la fonction n'est pas reproductive, mais interprétative. Tout en les adaptant, le sujet en formation apprend par la reproduction des schémas, des gestes ou des idées issus d'autrui. Dans la formation, la *mimésis* permet au sujet de se constituer en intégrant des modèles tout en affirmant sa singularité. Par la réflexivité, le sujet engage une réflexion critique sur ce qu'il imite et comment cela affecte son identité tandis que par le pragmatisme, les nécessités du terrain imposent un apprentissage ancré dans l'action. Avec l'antagonisme propre à la formation, le sujet oscille entre une appropriation des outils du monde de la pratique et une réflexion sur son propre positionnement dans ce monde.

La *praxis* est un concept qui désigne l'action humaine qui dépasse le simple «faire» ou la *poïesis* en intégrant des choix éthiques, sociaux ou politiques. Alors que la *praxis* suppose une capacité à agir librement et de façon critique face aux contraintes, comprise comme de l'autonomie, celle-ci ne se déploie pas dans le vide mais repose sur des traditions, des normes et des valeurs propres à des systèmes culturels. L'antagonisme entre autonomie et acculturation dans le processus d'incarnation propre à la pratique place le sujet en tension entre son désir d'autonomie le poussant à agir selon ses propres choix et les influences structurelles le contraignant à se plier à un cadre acculturé. Le sujet est ainsi en tension entre sa liberté individuelle et les influences culturelles.

### **Pour ne pas conclure...**

La recherche dans les HEP et institutions apparentées a aujourd'hui une vingtaine d'années. Son identité singulière est indissociable de ses missions de formation initiale et continue des enseignant·e·s. Si la recherche académique a pu servir de modèle dans une étape initiale de développement, elle ne peut rester ni une référence exemplaire ni un idéal à atteindre. Les spécificités des HEP et institutions apparentées leur sont propres et leur ont permis de façonner une recherche imbriquée de manière systémique dans les pratiques empiriques. Cette identité propre gagnerait à être revendiquée mais ne peut pas se départir de ce qui fait la légitimité de toute démarche scientifique que de Bruynes *et al.* (1974) posaient brillamment autour de quatre pôles: épistémologique, théorique, méthodologique et technique. Les courants épistémologiques et théoriques qui traversent les sciences humaines et sociales à l'origine des sciences de l'éducation sont nombreux et complexes, mais de leur mobilisation explicite par les chercheur·e·s relève la légitimation des savoirs produits.



Ce numéro hors-série se compose de deux parties. Dans la première, trois contributions libres de chercheur·e·s illustrent la pluralité de la recherche menée dans les HEP et institutions apparentées. Dans la seconde partie, les coordinateurs ont réuni des témoignages de cinq acteurs et actrices ayant fait l'expérience de la recherche aux côtés d'un·e chercheur·e.



## Références

- Bednarz, N., Rinaudo, J.L. et Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, (1), 171-184.
- Bruyne, P.D., Herman, J., Schoutheete, M.D. et Ladrière, J. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Presses Universitaires de France.
- Couture, C. (2005). Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire: une coconstruction entre chercheurs et praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 317-333.
- Dupriez, V. (2015). Le point de vue des travaux sur l'organisation des établissements scolaires, dans L. Ria (Ed.). *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle* (p. 49-59). De Boeck.
- Gigand, G. (2010). *Se cultiver en complexité: La trialectique, un outil transdisciplinaire*. Chronique sociale Editions.
- Ibekwe-Sanjuan, F. et Durampart, M. (2018). Le pluralisme épistémologique et méthodologique en recherche scientifique. *Les Cahiers du numérique*, 14(2), 11-30.
- Laot, F.F. et Rogers, R. (dir.) (2015). *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lapointe, J. (1993). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation*. disponible sur: <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/voll/nol/apsyst.html>
- Lugan, J.C. (2013). *La systémique sociale*. Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je?
- Marcel, J.F. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation: accompagner le changement*. Educagri éditions.
- Morin, E. (2013). *La méthode*. Le Seuil.
- Savoie-Zacj, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Carnets des sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.
- Tardif, M. (2013). La professionnalisation de l'enseignement trente ans plus tard: deux pas en avant, trois pas en arrière. *Educação & Sociedade*, 34, 551-571.
- Trompette, P. et Vinck, D. (2010). Retour sur la notion d'objet-frontière (2). Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-1).
- Wentzel, B. (2012). Places multiples de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant (e) s. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 14, 61-82.
- Zaccaï-Reyners, N. (1995). *Le monde de la vie. 1. Dilthey et Husserl*. les Editions du Cerf.